

Christian Walter-Klose

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht

Befunde aus nationaler und internationaler
Bildungsforschung und ihre Bedeutung
für Inklusion und Schulentwicklung



ATHENA

Christian Walter-Klose
Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung
im gemeinsamen Unterricht

Schriften zur Körperbehindertenpädagogik

Herausgegeben von

Volker Daut, Reinhard Lelgemann, Jens Boenisch und Annett Thiele

Band 7

Christian Walter-Klose

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht

Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung
und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung

ATHENA

Die vorliegende Arbeit wurde 2012 von der Philosophischen Fakultät II der Julius-Maximilians-Universität Würzburg als Dissertation angenommen.

Die Arbeit wurde mit freundlicher Unterstützung des Landesverbandes Rheinland LVR-Forschungsprojekt zu Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion der Universität Würzburg gedruckt.

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - keine Bearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen wie z.B. Grafiken, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Zitierhinweis

Walter-Klose, Christian

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht
Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für
Inklusion und Schulentwicklung
ATHENA-Verlag, Oberhausen

DOI: 10.30421/9783898969079

1. Auflage 2012

Copyright © 2012 by ATHENA-Verlag, Oberhausen
www.athena-verlag.de

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Untersiemau

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN (Print) 978-3-89896-484-5

ISBN (PDF) 978-3-89896-907-9

DOI: 10.30421/9783898969079

»Schriften zur Körperbehindertenpädagogik« – Vorwort

Unsere gegenwärtige gesellschaftliche, sozial- und bildungspolitische Situation stellt sich als außerordentlich facetten- und spannungsreich dar:

- In vielen gesellschaftlichen Bereichen wird über die selbstbestimmte Teilhabe behinderter Menschen offensiv diskutiert und werden deren rechtliche Möglichkeiten abgesichert. Gleichzeitig aber werden bürokratische Hindernisse für die eigene Lebensgestaltung aufgebaut und das alltägliche Leben der Familien mit einem behinderten Kind oder des behinderten Menschen immer wieder erschwert.
- Integration im Bildungsbereich wird gefordert und ermöglicht, vor allem aber als Aufgabe der Angehörigen und der unterstützenden Dienste gesehen, nicht aber als Anliegen des allgemeinen Schulwesens, welches sich grundlegend auf die Ermöglichung qualifizierter Bildungsprozesse für alle Schüler besinnen müsste.
- Medizinische Entwicklungen sichern das Überleben von früh geborenen Menschen, unterstützen die Angehörigen und ermöglichen Optimierungen des menschlichen Lebens. Andererseits können heute schon kleinere körperliche Beeinträchtigungen von Kindern frühzeitig im Mutterleib erkannt werden, was nicht selten zu Abtreibungen führt.
- Unsere gesellschaftlichen Strukturen legen nahe, die eigenen individuellen Bedingungen leistungskonform und flexibel zu organisieren. Die Entscheidung für ein Kind mit einer Beeinträchtigung oder für ein Leben mit einer chronischen Erkrankung erfordern deshalb häufig eine Hinterfragung oder Abkehr von diesen öffentlich nur wenig hinterfragten Leitprinzipien.

Eine Gesellschaft aber,

- die akzeptiert, dass alle Menschen unterstützende Beziehungen benötigen, um sich zu entwickeln,
- die anerkennt, dass jeder in unterschiedlichen Lebensphasen zeitweilig, länger oder auch dauerhaft abhängig ist bzw. sein kann,

wird deshalb immer wieder neu ihre Grundlagen, Entscheidungen und Strukturen hinterfragen und diskutieren müssen.

Aufgabe der Körperbehindertenpädagogik bzw. einer Pädagogik, die sich mit der Lebens- und Bildungssituation körper- und mehrfachbehinderter sowie chronisch kranker Menschen und ihrer Angehörigen beschäftigt, ist es, Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu ermöglichen, abzusichern und diese so zu begleiten, dass ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft möglich wird. Ebenso aber, die zu Beginn benannten Entwicklungen kritisch zu begleiten. Diesen Aufträgen kommt sie vor allem durch wissenschaftliche Forschungen nach, die kritisch die gesellschaftlichen oder auch selbstkritisch die eigenen Grundlagen sowie z. B. die Entwicklung der Strukturen institutionalisierter Körperbehindertenpädagogik untersuchen und reflektieren. Innerhalb des Faches sind in den letzten zwei Jahrzehnten zahlreiche Texte publiziert worden, die in Form von Monografien und Herausgeberbänden die

Diskussion innerhalb der Fachöffentlichkeit weitergeführt haben und Studierenden ermöglichen, sich auf eine Tätigkeit als Körperbehindertenpädagogin differenziert und qualifiziert vorzubereiten. Die Buchreihe »Schriften zur Körperbehindertenpädagogik« will ein neues Forum eröffnen, in dem der Diskurs auch in den zahlreichen weiteren Handlungsfeldern und Forschungsgebieten, die einleitend angesprochen wurden, vertieft geführt werden kann. Sie ermöglicht die Publizierung von im Rahmen von Qualifizierungsprozessen erstellten wissenschaftlichen Arbeiten und stellt ein Angebot zur Veröffentlichung von Forschungs- oder auch Tagungsberichten dar.

In diesem Sinne wünschen sich die Herausgeber eine breite Diskussion der »Schriften zur Körperbehindertenpädagogik« innerhalb der Fachöffentlichkeit, aber auch durch Eltern und vor allem durch körper- und mehrfachbehinderte Menschen selbst.

Würzburg

Die Herausgeber

Vorwort

Durch die bekannten Leitziele der UN-Konvention (Ratifikation in Deutschland 2009), d. h. durch das Verbot jeglicher Form der Diskriminierung, das Recht auf Selbstbestimmung und das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe, kommt es zu massiven Veränderungen schulischer und damit auch hochschulischer Realität, denn insbesondere durch den Artikel 24 wird bestimmt, dass im Bereich Bildung diese Ziele von allen Vertragspartnern durch ein inklusives Bildungssystem zu verwirklichen sind.

Schulische Inklusion fokussiert die Heterogenität der Schülerschaft, wobei unterschiedliche Diversitätsperspektiven in den Blick zu nehmen sind. Dennoch wurde bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 (Art 2, 8) deutlich, dass sich die Allgemeine Schule zunehmend dem individuellen Unterstützungsbedarf von Kindern mit »special education needs« anzupassen und durch eine kindzentrierte Pädagogik gerecht zu werden hat, und in der erwähnten rechtsverbindlichen UN-Konvention werden im Artikel 24 Absatz 3 sogar explizit spezifische, für die Zielgruppe relevante Förderbereiche benannt, die zur Sicherung der Teilhabe am Lernen und Leben in der schulischen Gemeinschaft genutzt werden sollen.

Da der Ausschluss von Schülerinnen und Schülern mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen den Gedanken der Inklusion ad absurdum führen würde, hatte die vorliegende Dissertationsstudie die bedeutende Aufgabe, systematisch die nationalen und internationalen (englischsprachigen) Forschungsergebnisse zur schulischen Situation der Zielgruppe im Gemeinsamen Unterricht aufzuarbeiten und wissenschaftlich gestützte Empfehlungen für die Schulentwicklung abzuleiten.

Insgesamt ist für den Zeitraum von 1970 bis 2010 ein beeindruckendes, kategoriengeleitetes »Nachschlagewerk« über weite Teile des deutschen und englischsprachigen Forschungsstandes entstanden, das Forschende des Feldes bei ihrer eigenen Recherche maßgeblich unterstützt und die weitere Analyse somit stark beschleunigt. Dabei wurden für Deutschland gravierende Forschungsdesiderate deutlich. Es ist zu wünschen, dass die vorliegende Systematisierung empirischer Daten sowohl Diskussionen um deren theoretische Einbettung als auch weitere nationale empirische Studien initiiert. Auch für die praktische Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts vor Ort sowie für schul- und bildungspolitische Veränderungen wird die Arbeit ein wertvoller Impuls sein.

Die vorliegende Dissertationsstudie fügt sich in eine Reihe von Forschungs- und Tagungsberichten und anderen Monographien ein, die im Rahmen der »Schriften zur Körperbehindertenpädagogik« zur Sicherung der Expertise und damit zur Anregung eines empirisch und theoretisch fundierten Diskurses herausgegeben werden. Unabhängig vom Förderort ist es die Aufgabe einer Pädagogik, die sich mit der Lebens- und Bildungssituation körper- und mehrfachbeeinträchtigter sowie chronisch

kranker Menschen und ihrer Angehörigen beschäftigt, Entwicklungs- und Bildungsprozesse abzusichern. Dabei ist es ein besonderes Anliegen der Sonderpädagogik, auf der Grundlage empirischer Studien, Partizipationsbarrieren und Unterstützungsbedürfnisse in Bildungsinstitutionen zu benennen und bedenkliche gesellschaftliche Ausschlusstendenzen offen zu legen. So kann das Ziel, ein möglichst selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu erreichen, erfolgreich umgesetzt werden.

Der hier vorliegenden fachlich fundierten Forschungsarbeit ist deshalb sehr zu wünschen, dass damit eine breite Diskussion initiiert wird und so neue Impulse in die Diskussion zur Inklusion in Deutschland eingebracht werden.

Annett Thiele

Inhalt

1	Einleitung	13
2	Integrative und inklusive Bildung im Kontext von Körperbehinderung	19
2.1	Bildung, Erziehung und Unterricht	20
2.2	Der Behinderungsbegriff und seine Bedeutungen	22
2.3	Körperbehinderung und die Körperbehindertenpädagogik	30
2.4	Schulische Bildung im Kontext von Körperbehinderung	38
2.5	Integration und Inklusion	42
2.5.1	Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung	43
2.5.2	Formen der Integration	48
2.5.3	Von der Integration zur Inklusion	52
2.5.4	Der Inklusionsbegriff in der schulischen Bildung	59
2.5.5	Körperbehindertenpädagogik im Kontext der Inklusion	69
2.6	Qualität in der Bildung	74
2.7	Modell zur Beschreibung der Qualität schulischer Integration/Inklusion	82
3	Forschungsinteresse und Fragestellung der vorliegenden Arbeit	91
4	Methodik	93
4.1	Quantitative und qualitative Studien in den Sozialwissenschaften	93
4.2	Der Review als Syntheseverfahren für wissenschaftliche Studien	95
4.2.1	Theoretische Überlegungen zur Funktion und zum Aufbau eines Reviews	96
4.2.2	Formulieren der Fragestellung	97
4.2.3	Sichten der Literatur	98
4.2.4	Informationen anhand der Studien sammeln	101
4.2.5	Die Qualität der Studien überprüfen	107
4.2.6	Die Ergebnisse der Studien analysieren und integrieren	107
4.2.7	Die Befunde interpretieren	107
4.2.8	Die Ergebnisse präsentieren	108
4.3	Bildungsforschung	108
4.3.1	Mehrebenenperspektive und Einflussfaktoren auf die schulische Entwicklung	108
4.3.2	Summative und formative Bildungsforschung	109
4.3.3	Forschung im Rahmen der Evaluation von Modellprojekten	110
4.4	Zur Generalisierbarkeit internationaler Befunde	112
4.4.1	Das Schulsystem in den USA	113
4.4.2	Das Schulsystem in Großbritannien	119
4.4.3	Folgerungen für die vergleichende internationale Forschung	122
4.5	Zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsmethodik	123

5	Darstellung und Auswertung der deutschsprachigen Studien	125
5.1	Studienrecherche	125
5.2	Darstellung deutschsprachiger Studien	127
5.3	Synthese der Studien	148
5.3.1	Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung	151
5.3.2	Befunde zu den Merkmalen des Schülers und seiner Familie	160
5.3.3	Befunde zu den Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes	163
5.3.4	Befunde zu den Mitschülern	167
5.3.5	Befunde zu den Kontextfaktoren	168
5.3.6	Zusammenfassung der Einflüsse auf die Ergebnisqualität schulischer Bildung	168
5.4	Abschließende Beurteilung nationaler Forschungsarbeiten	169
6	Ergebnisse internationaler Studien	171
6.1	Studienrecherche	171
6.2	Deskriptiver Überblick über die Forschungsarbeiten	176
6.3	Darstellung der Studien	180
6.4	Synthese der Studien	274
6.4.1	Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung	277
6.4.2	Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung der Mitschüler	304
6.4.3	Befunde zu den Merkmalen des Schülers und seiner Familie	308
6.4.4	Befunde zu Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes	322
6.4.5	Befunde zu den Mitschülern	364
6.4.6	Befunde zu den Kontextfaktoren	365
7	Zusammenfassung und Empfehlungen für die Schulentwicklung	369
7.1	Die schulische Entwicklung	369
7.1.1	Die akademische Entwicklung	370
7.1.2	Die soziale Entwicklung und Teilhabe	371
7.1.3	Die Entwicklung der Persönlichkeit	373
7.1.4	Die Rehabilitation	375
7.2	Die schulische Entwicklung von Schülern ohne Behinderung	376
7.3	Schüler mit Körperbehinderung und ihre Familien	376
7.4	Das schulische Bildungsangebot	379
7.4.1	Schulorganisation	380
7.4.2	Unterrichtsorganisation	387
7.4.3	Die Lehrperson	396
7.4.4	Schul- und Klassenleben	397
7.5	Die Mitschüler	398
7.6	Die Kontextfaktoren	399
7.7	Die Passung von Schüler und Schule	401
7.8	Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung	402
7.9	Befunde und Überlegungen zur Forschungsmethodik	408
8	Resümee	413

Literaturverzeichnis	417
Abbildungen	435
Tabellen	437
Anhang	441
Dank	445

1 Einleitung

Wären Sie gerne mit sich selbst in einer Klasse gewesen? Eine ungewöhnliche Frage zu Beginn, doch stellen Sie sich vor, alle Mitschüler¹ in ihrer damaligen Schulklasse würden aussehen wie Sie, sprechen wie Sie, denken wie Sie und sich bewegen wie Sie. Die Lehrerin in der Klasse stellt eine Frage und allen fällt die gleiche Antwort ein. Alle werden zur gleichen Zeit unruhig, gehen in die Pause und reden über das gleiche Thema.

Zugegeben – das Beispiel ist etwas weit hergeholt, doch macht es im Umkehrschluss deutlich, wie bereichernd Vielfalt und Heterogenität sein kann. Eine Klasse mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern mit individuellen Fähigkeiten, Eigenschaften und Besonderheiten bietet die Möglichkeit, mit- und voneinander zu lernen. Mit dieser Metapher kann das Ziel der schulischen Inklusion sehr gut beschrieben werden und die Bedeutung jedes Einzelnen für die Gemeinschaft wird offensichtlich.

Durch die Ratifizierung der UN-Konvention wurde seitens der Bundesregierung das Ziel der Inklusion und das Recht auf Zugang zum gemeinsamen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland rechtlich verankert und als Menschenrecht anerkannt (Bielefeldt 2010; Riedel 2010). Die Regierung setzte sich mit der Unterzeichnung der Konvention das bildungspolitische Ziel, ein Bildungssystem zu schaffen, in dem Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen ihren Bedürfnissen entsprechend bestmöglich gefördert werden und »gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben« (United Nations 2008, Artikel 24 Absatz 2b), wobei in der deutschen Übersetzung der Begriff »inclusive« fälschlicherweise mit integrativ übersetzt wurde (UNESCO 2010). Mit der Frage, wie ein gemeinsamer Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung gelingen kann, beschäftigt sich diese Arbeit. Dabei wird besonders auf die Situation und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung eingegangen.

Doch ist es im Zusammenhang mit Inklusion legitim, den gemeinsamen Unterricht aus Sicht einer spezifischen Fachdisziplin, in diesem Fall der Körperbehindertenpädagogik, zu betrachten und nur für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung zu untersuchen? Wäre es nicht angebrachter, sich mit den Fragen einer integrativen bzw. inklusiven Pädagogik zu befassen, in der die Bildung und Erziehung von Menschen mit unterschiedlichsten Merkmalen fokussiert wird (z. B. Heimlich 2003; Biewer 2009)?

1 Mit dem Ziel einer besseren Lesbarkeit werden in der vorliegenden Arbeit weibliche und männliche Formen nebeneinander verwendet, manchmal aufgrund der sprachlichen Einfachheit auch nur die männliche Form. Immer ist die Vielfalt der Geschlechter gemeint, wenn nicht explizit auf Geschlechtsunterschiede verwiesen wird.

In der vorliegenden Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass die allgemeine bzw. integrative/inklusive Pädagogik sowie die unterschiedlichen Bereiche der Sonderpädagogik sich gegenseitig bereichern und die spezifischen Perspektiven wesentliche Beiträge für eine Veränderung des Schulsystems leisten können. Die Körperbehindertenpädagogik kann durch die Fokussierung auf die besonderen Lebens- und Lernumstände der Menschen mit Körperbehinderungen und den sich daraus ergebenden sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten beim Aufbau eines inklusiveren Bildungssystems wesentlich mitwirken und von einem advokatorischen Standpunkt aus die Interessen der speziellen Schülerschaft vertreten. Als Beispiel sei die besondere Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern mit progredienten Erkrankungen und die sich daraus auch für die Schule ergebenden Unterstützungsnotwendigkeiten genannt (Daut 2005). Sind diese unbekannt, besteht die Gefahr, dass die Bedürfnisse einzelner Menschen übersehen werden.

Das Ziel der gemeinsamen Unterrichtung von Menschen mit und ohne Behinderungen ist kein neues. Bereits 1973 beschäftigte sich der Deutsche Bildungsrat als eine vom Bund und den Ländern gegründete Kommission zur Bildungsplanung mit dem Thema des gemeinsamen Unterrichts und den dazu erforderlichen Schulentwicklungsprozessen. Er veröffentlichte die Empfehlung »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« in der es heißt:

»Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt [...]. Die dadurch zustande kommende gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern bringt eine sonderpädagogische Verantwortung für die allgemeine Schule mit sich, die sie bisher nicht wahrzunehmen brauchte, weil es neben ihr die Sonderschule gab und noch gibt.« (Deutscher Bildungsrat 1973, 24)

Auch wenn diese Empfehlung erst 1994 in den KMK-Empfehlungen berücksichtigt wurde, begannen in den 70er-Jahren vermehrt Modellversuche der Kooperation und Integration. Dabei ging die Initiative einerseits von Eltern aus, die die Erfahrungen in integrativen Kindergärten fortführen wollten (Lelgemann 2010, 35), sowie von Sonderpädagogen an Förderschulen (Speck 1993), die ihrem Bildungsauftrag in der Ermöglichung eines möglichst »normalen« Lebens von Menschen mit Behinderung und Förderung der Teilhabe an der Gesellschaft umsetzen wollten.

Neben den Erfahrungen des gemeinsamen Unterrichts auf Basis der Integrationsbewegung dokumentiert der internationale Vergleich, dass gemeinsamer Unterricht in einem veränderten Schulsystem möglich ist. Betrachtet man die Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die eine Förderschule besuchen, in verschiedenen Ländern, findet sich, dass im Jahr 1999 im Bundesstaat New Brunswick in Kanada 100 % der Schüler mit Behinderung den gemeinsamen Unterricht besuchen konnten und in Italien mehr als 95 % der Schüler als Schüler der Regelschule geführt

wurden (OECD 2003, 15). In Deutschland, Tschechien oder Belgien war die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht unter 20 %. Diese Tatsache lädt ganz im Sinne der Inklusion ein, Unterschiede zu betrachten und Vielfalt wertzuschätzen, um aus den Erfahrungen der verschiedenen Länder zu lernen. Wie gelingt der gemeinsame Unterricht in Kanada oder Italien und welche Erfahrungen sind auch für die Weiterentwicklung unseres Schulsystems hilfreich?

Der Blick auf die internationale Vielfalt macht aber auch deutlich, dass mit Ausnahme von Kanada in keinem Land im Jahr 1999 ein wirklich inklusives Schulsystem bestand, in dem alle Schüler eine gemeinsame Klasse besuchten, sondern mit unterschiedlichen Ausprägungen der Spezialisierung in Einzelförderung, separierten Einzelklassen für Schüler mit Behinderung bis hin zu spezialisierten Förderzentren versucht wurde, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Es lässt sich somit fragen, in welchem Ausmaß zu einem inklusiveren Bildungssystem auch separierende Schulstrukturen gehören müssen. Ist der gemeinsame Unterricht für alle die Methode, mit der die bestmögliche Bildung aller gewährleistet werden kann?

Betrachtet man die spezialisierte Praxis in Fördereinrichtungen für Menschen mit Körperbehinderungen, wird deutlich, dass dort spezifisches Fach- und Methodenwissen für die sonderpädagogische Förderung vorliegt und pädagogische, medizinische, therapeutische und pflegerische Ansätze integriert werden. Behinderungsbedingte Hilfsmittel, wie z. B. Sprachcomputer, werden in die Unterrichtsplanung einbezogen und der Arbeitsplatz wird in Zusammenarbeit mit Physiotherapeuten angepasst. Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht muss dieses spezifische Fach- und Methodenwissen in jeder Schule vor Ort verfügbar sein, was bislang aus Sicht der Eltern noch ein Problem darstellt, wie beispielsweise Klicpera (2005) zeigte. Er fand bei einer Befragung von Eltern zu dem, was sie bewegt, ihre Kinder in sonderpädagogische Förderzentren und nicht zum gemeinsamen Unterricht anzumelden, dass gerade für Kinder mit komplexen und schweren Behinderungen die Bildungs- und Therapiemöglichkeiten in Förderzentren deutlich besser beurteilt wurden. Dies war ein wesentlicher Grund für viele Eltern, ihr Kind in einer Förderschule anzumelden. Hier scheint eine Weiterentwicklung der schulischen Versorgung um medizinische, therapeutische und rehabilitative Inhalte im gemeinsamen Unterricht erforderlich.

Der Blick in die Förderzentren bringt aber noch eine zweite Erkenntnis: Einige Schüler können aufgrund ihres Gesundheitszustandes nicht am regulären Unterricht teilnehmen und benötigen ein Umfeld, in dem pädagogische und gesundheitsbezogene Bedürfnisse in gleichem Maße erfüllt werden können (Mau 2004). Aufgrund der besonderen und vielfältigen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung wäre somit denkbar, dass wesentliche behinderungsbedingte Bedürfnisse im gemeinsamen Unterricht nicht erfüllbar zu sein scheinen. Insgesamt muss leider festgestellt werden, dass bislang empirische Analysen der schulischen Bildung von Menschen mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht und Vergleiche zwi-

schen Förder- und Regelschulen weitgehend fehlen (Klemm & Preuss-Lausitz 2008, 10; Lelgemann 2010, 33). Aus diesem Grund kann weder zu den Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts noch zur Teilhabe von Menschen mit Körperbehinderung eine empirisch fundierte und allgemeingültige Aussage getroffen werden.

Einzelne, häufiger zitierte Arbeiten sind die Arbeiten von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) und Uhrlau (2006). Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986, 155f.) haben bei der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz festgestellt, dass der gemeinsame Unterricht von Jugendlichen mit Körperbehinderung am Gymnasium oft nicht zu einem Schulabschluss geführt hat, der aufgrund der Intelligenz der Schüler zu erwarten gewesen wäre. Die Autorinnen erklären dies mit ausgeprägten Motivationsproblemen, ungünstigen Sozialisationsbedingungen und einer erschwerten sozialen Integration in der Klasse. Uhrlau (2006) berichtet von ähnlichen sozialen und sozio-emotionalen Problemen, die die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in ihrer Schulzeit überwinden mussten und betitelt ihre qualitative Forschung mit der Aussage »Es war eine harte Schule«. Sie betont, dass die spezifischen Bedürfnisse der körperbehinderten Schüler häufig nicht ausreichend beachtet wurden, wenn auch alle Schülerinnen und Schüler diesen »harten« Weg noch mal gehen würden.

Mit Hilfe dieser wissenschaftlichen Arbeiten, die differenziert Erfolge und Misserfolge, Gelingen und Schwierigkeiten beschreiben, lässt sich das Schulsystem weiterentwickeln. Positive Ergebnisse liefern Hinweise und Beispiele, wie gemeinsamer Unterricht gelingen kann, aus negativen Befunden lassen sich Verbesserungsansätze für die Schulentwicklung ableiten. Auch hier bietet die Heterogenität Möglichkeiten zum Lernen.

Das Zusammentragen und Lernen aus wissenschaftlichen Befunden zum gemeinsamen Unterricht sowie das Ableiten von Maßnahmen zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, wobei, wie bereits ausgeführt, ein nationaler und internationaler Blickwinkel erfolgversprechend erscheint. Nach einer theoretischen Erörterung und Definition der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe und zugrundeliegenden Vorstellungen zu Bildung, Körperbehinderung und Körperbehindertenpädagogik sowie zur Integration und Inklusion, wird mit Hilfe von Überlegungen zur Qualität schulischer Bildung ein Modell skizziert, auf dessen Hintergrund Befunde zum gemeinsamen Unterricht eingeordnet und verstanden werden können. Den Kern dieses Modells bilden dabei Überlegungen zur wechselseitigen Anpassung von Schule und Schüler, wie am Ende des Kapitels 2 ausgeführt wird.

Im Kapitel 3 werden die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit konkretisiert. Das Ziel der Arbeit ist, die zur Verfügung stehenden nationalen und internationalen Befunde zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung der letzten 40 Jahre zusammenzutragen und systematisch auszuwerten. So soll beispielsweise zusammengetragen werden, zu welchen Wirkungen der gemeinsame Unterricht bei Kinder und Jugendlichen mit und

ohne Körperbehinderung führt und welche Merkmale der Schul- und Unterrichtsorganisation sowie des Schülers die Ergebnisse schulischer Bildung beeinflussen. Auf Basis dieser Befunde sollen des Weiteren Empfehlungen getroffen werden, wie mehr gemeinsamer Unterricht möglich und wie ein inklusiveres Schulsystem in Deutschland gestaltet werden kann.

Im Anschluss an die Darstellung der Fragestellung wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit dargestellt und ausgeführt, nach welchen Kriterien und auf welchem Wege Studien aus dem deutschsprachigen und internationalen Raum aus den Jahren 1970 bis 2011 gesucht werden (Kapitel 4). Es wird auch erläutert, warum als Methode der Synthese in dieser Arbeit ein strukturiertes Review einer quantitativen Metaanalyse vorgezogen wird.

Die Ergebnisse der Synthese werden in Kapitel 5 und 6 dargestellt, wobei das 5. Kapitel die Ergebnisse deutschsprachiger Arbeiten enthält und das 6. die Ergebnisse internationaler Studien. Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse zusammengetragen und verdichtet und die interessierenden Forschungsfragen beantwortet. Auch werden in diesem Kapitel Empfehlungen für die Schulentwicklung getroffen, die dazu dienen sollen, die Schulentwicklung in Richtung Inklusion voranzubringen, so dass die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht bestmöglich erfüllt werden können.

Im letzten Kapitel 8 wird die Arbeit abschließend diskutiert und kritisch hinterfragt. Lässt sich aus der Vielzahl der Befunde aus unterschiedlichen Ländern wirklich etwas lernen oder lassen sich die unterschiedlichen Bildungssysteme in den Städten, Bundesländern und Nationen nicht miteinander vergleichen? Ist der Ansatz, heterogene Befunde zusammenzuführen, für die Diskussion um Inklusion und die Verbesserung des Schul- und Bildungssystems zielführend? Kann die Arbeit mithelfen, die Diskussion um Inklusion zu versachlichen, und dazu beitragen, dass Schüler nicht gemeinsam einsam werden?

Eine abschließende Überlegung soll zum Ende dieser Einleitung stehen: Wenn man über Bedingungen nachdenkt, die den gemeinsamen Unterricht positiv beeinflussen, stellt sich die Frage, ob eine derartige Sammlung an Einflussfaktoren oder Gelingensbedingungen dazu beitragen kann, den Weg zu mehr gemeinsamem Unterricht zu erschweren oder gar zu verhindern, indem eine derart hohe Barriere aufgebaut wird, die ein Gefühl der Unüberwindbarkeit zu Folge haben kann. Dies ist nicht das Ziel der Arbeit. Im Gegenteil will sie Mut machen und zeigen, dass aus der Heterogenität der Erfahrungen der in den Studien untersuchten Menschen Hinweise für eine schrittweise Verbesserung der schulischen Bildung gewonnen werden können, damit alle Schülerinnen und Schüler die Wahl haben, ein für sie passendes Bildungsangebot zu besuchen.

2 Integrative und inklusive Bildung im Kontext von Körperbehinderung

Seit den 70er-Jahren besuchen Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Deutschland zunehmend die gleichen Schulen und Klassen wie ihre nichtbehinderten Mitschüler. Die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung werden integriert und in Modellprojekten und Klassen findet Einzelintegration, Kooperation oder gemeinsamer Unterricht statt. Mit der Salamanca-Erklärung kam der Begriff der Inklusion in die pädagogische Diskussion zum gemeinsamen Unterricht und die Separation von Menschen mit Behinderung wird in Frage gestellt. »Was nicht erst getrennt wird, muss hinterher nicht integriert werden« (v. Weizsäcker, zit. n. Evers-Meyer 2009). Mit diesem Zitat drückt der Altbundespräsident Richard von Weizsäcker die Idee der Inklusion aus. In einer inklusiven Gesellschaft werden Menschen mit Behinderung von ihren nichtbehinderten Mitschülern nicht getrennt, sondern sie besuchen die gleichen Klassen und den gleichen Unterricht.

Die Frage, wie dies geschehen kann, wird in der allgemeinen Pädagogik und Sonderpädagogik kontrovers diskutiert. Für einige Vertreter gilt es, eine neue »inklusive« Pädagogik zu konzipieren, die für alle nützlich ist und nicht zwischen Behinderung und Nichtbehinderung differenziert, sondern für alle individualisierte Bildungsangebote zur Verfügung stellen kann (vgl. Heimlich 2003; Eberwein & Knauer 2009). In dieser Logik hat die Sonderpädagogik keine Existenzberechtigung mehr, denn sie trägt durch ihre speziellen Blickwinkel gerade zu einer Separation und Aussonderung bei. Vor diesem Hintergrund werden die Feststellung von Behinderung und die damit verbundene Etikettierung durch diagnostische Verfahren abgelehnt (Wocken 1996; Hinz 2002).

Katzenbach (2005) dagegen vertritt die Meinung, dass die Körperbehindertenpädagogik, ähnlich wie die Pädagogik bei Sehbehinderung und Blindheit, nicht aufgelöst werden kann, während die Pädagogik bei Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen in einer gemeinsamen, allgemeinen oder inklusiven Pädagogik abgebildet werden kann. Zur Begründung verweist er auf Fördermethoden, wie die *unterstützte Kommunikation*, die im Rahmen der Körperbehindertenpädagogik aufgrund des speziellen Förderbedarfs konzipiert und entwickelt wurden (z. B. Bünk & Baunach 2002; Oskamp 2002; Boenisch 2009).

In diesem Sinne haben die unterschiedlichen Sonderpädagogikschwerpunkte und Spezialisierungen in der Sonderpädagogik dazu beigetragen, dass Zugangswege sowie Fach- und Methodenkompetenzen entwickelt wurden, die dem Bedarf der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bestmöglich entsprechen sollten. Es ist fraglich, ob nicht auch in einer »Integrationspädagogik« im Sinne von Eberwein und Knauer (2009) Spezialisierungen unumgänglich sind, um den besonderen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung gerecht zu werden.

Im folgenden Kapitel werden die angesprochenen Inhalte vertieft. Dabei soll zunächst der Bildungs- und Erziehungsbegriff diskutiert werden, bevor die Begriffe Behinderung und Körperbehinderung definiert werden. Anschließend soll auf die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit Körperbehinderung eingegangen werden, mit denen sich die Körperbehindertenpädagogik befasst.

Im weiteren Verlauf werden die Begriffe Integration und Inklusion gegenübergestellt und das der vorliegenden Arbeit unterliegende Verständnis dargestellt. Dabei wird auf die Geschichte der Integration, die Formen der Integration und auf die Körperbehindertenpädagogik im Kontext der Inklusionsdebatte eingegangen. Da in der UN-Konvention von der bestmöglichen Bildung gesprochen wird, wird als letzter Punkt der Qualitätsbegriff in der schulischen Bildungsforschung erörtert.

2.1 Bildung, Erziehung und Unterricht

Die Beschäftigung mit Fragen der schulischen Bildung benötigt eine Klärung der Begriffe Bildung, Erziehung und Unterricht. Was unterscheidet Bildung von Erziehung und Unterricht? Wie stehen die Begriffe zueinander in Beziehung? Wissend, dass nach Dörpinghaus und Uphoff (2011, 56) eine eindeutige Definition von Bildung nahezu unmöglich ist und auch Versuche, den Kern von Bildung nur kurz darzustellen, dem Bildungsbegriff in seiner Spannweite nicht gerecht werden können, sollen an dieser Stelle dennoch einige Überlegungen zum Bildungsbegriff unternommen werden, da der Begriff die Basis zum Verstehen schulischer Bildungsprozesse darstellt.

Nach Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger (2009, 10) wird mit dem Bildungsbegriff stets ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt beschrieben. Das Individuum entwickelt sich im Erleben von und der Auseinandersetzung mit sich, mit der sachlichen und der sozialen Umwelt. Dörpinghaus und Uphoff (2011, 60f.) stellen dabei heraus, dass mit Bildung mehr als Ausbildung und das Lernen in einer Schule gemeint ist. Bildung ist, im Sinne von Humboldt, nicht auf ein spezifisches Ziel ausgerichtet, sondern Selbstzweck, der in der Natur des Menschen verankert ist. Bildung beinhaltet »die Sorge um sich« (Dörpinghaus & Uphoff 2011, 60) und ist eine »Form der Selbstgestaltung, die den Menschen auf vieles achten und ihn sein Leben aufmerksam führen lässt, und zwar als Praxis der Freiheit mit dem Ziel, sich selbst zu regieren« (ebd.). In diesem Sinne ist Bildung sehr eng mit dem Erlangen von Freiheit, Selbstbestimmung und Erkenntnis verbunden. Wie an diesen definitorischen Fragmenten deutlich wird, trägt der Begriff der Bildung Vorstellungen über den Menschen, seiner Entwicklung, sein Verhältnis zur Welt und zur Gesellschaft und Wert und Normvorstellungen verbunden mit dem Verständnis, dass Bildung ein dynamischer, spannungsgeladener Prozess ist. An dieser Stelle soll die Bildungsvorstellung von Humboldt vertieft werden, wobei auch die Vorstellungen anderer Denker, wie Platon, das heutige Verstehen von Bildung mitgeprägt haben.

Betrachtet man die Bildungsvorstellungen von Humboldt (1767–1835) genauer, seine Bildungskonzeption soll hier beispielhaft dargestellt werden, ist Bildung ein permanenter Prozess des Intellekts und der Wahrnehmung in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt. Bildung ist somit kein statischer Akt, der sich in Lernstufen unterteilen ließe, sondern ein Akt der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt mit dem »Ziel ihrer Verknüpfung« (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2009, 70). Um eine freie Wechselwirkung des Menschen mit sich selbst, mit anderen und der Welt zu unterstützen, bei der alle im Menschen liegenden Kräfte und Fähigkeiten ausgewogen zur Geltung kommen können, ist das Erleben vielfältiger Situationen und der Austausch mit der sozialen Welt ebenso wichtig, wie die Bedingung, dass Bildung keine Beschränkungen »von außen« (a.a.O., 72) erfahren darf.

Humboldt unterscheidet eine allgemeine Bildung von einer spezifischen Bildung. Bildung im allgemeinen Sinne hat das Ziel, den Menschen zu stärken, während eine spezifische Bildung darauf abzielt, spezielle Fertigkeiten zu fördern (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2009, 75). Die allgemeine Bildung soll nach seinem Verständnis die Basis allen Lernens darstellen, auf der spezifische Kompetenzen vermittelt werden.

Wie an diesen Ausführungen deutlich wurde, umfasst der Bildungsbegriff weit mehr als die Gestaltung von Unterricht, sondern bezeichnet einen fortwährenden Prozess der Wechselwirkung mit sich selbst, anderen Menschen und der Welt. Dieser Prozess wirkt sich auf die Persönlichkeit des Lernenden, sein Verständnis von sich selbst und der Welt aus und findet in sozialem Miteinander stattfindet.

Erziehung und Bildung sind nach Dörpinghaus und Uphoff (2011, 56) beides Grundbegriffe der Erziehungswissenschaften, die oft unklar voneinander abgegrenzt sind und synonym verwendet werden (Heid 1994, 43ff.). Nach Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger (2009, 136f.) bietet die Pädagogik eine andere Perspektive auf die Entwicklung des Menschen, indem »Handlungen, Prozesse und Maßnahmen der Erziehung« (a.a.O., 137) fokussiert werden, die von einem »Erzieher oder [...] der Gesellschaft« (ebd.) ausgehen, um einen Menschen in seiner Entwicklung zu unterstützen. Erziehung ist in diesem Sinne ein gezieltes und bewusstes Handeln einzelner Personen oder der Gesellschaft, um Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen (vgl. Oelkers 2001).

Die Art, wie dies gelingen kann, ist mit unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen verbunden (z. B. Oelkers 2001; Dörpinghaus & Uphoff 2011) und wird von unterschiedlichen Zielen, Werten und Normvorstellungen gelenkt. Auch dies hat der Begriff Bildung mit dem Begriff Erziehung gemeinsam. Zwei wesentliche von Kant (1724–1804) und an dieser Stelle beispielhaft benannte Zielvorstellungen der Pädagogik, sind die Erziehung zur Mündigkeit und zur Aufklärung (Dörpinghaus & Uphoff 2011, 38f.), bei der der Mensch selbstständig denkt und hinterfragt. Um dies zu erlangen, muss der Mensch mit Hilfe erzieherischen Handelns erzogen werden, die er Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung nennt (ebd.). In seinem Verständnis ist der »aufzuerlegende Zwang in der Erziehung [...] mit der Freiheit aufs engste ver-

bunden« (Dörpinghaus & Uphoff 2011, 40). Fremdbestimmung legitimiert sich vor diesem Hintergrund mit dem Ziel, die Selbstbestimmung des Einzelnen zu fördern. Ähnlich wie der Bildungsbegriff ist der Begriff der Erziehung in diesem Sinne eine Bezeichnung für einen dynamischen Prozess, wobei der Fokus auf der Erstellung von Bedingungen liegt, die Bildung ermöglichen. In diesem Sinne ist Erziehung dem Bildungsbegriff vorgeschaltet (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2009, 137). Erziehung soll Bildung möglich machen.

Unterricht lässt sich verstehen als die »Gesamtheit der didaktisch geplanten, sowohl thematisch abgrenzbaren als auch zeitlich hinreichend umfassenden Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen« (Meyer 2007, 728). Mit diesem Verständnis ist Unterricht das Bemühen um Bildung in pädagogischen Institutionen im Rahmen von Lehrer-Schüler-Interaktionen und dem Austausch der Schüler untereinander. Diesen Bemühungen liegen Bildungsvorstellungen und Bildungsziele zugrunde sowie Überlegungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts. Ganz im Sinne eines pädagogischen Verständnisses, ist Unterricht durch eine Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler gekennzeichnet, die der Dialektik zwischen »Führung« und »Selbsttätigkeit« (ebd.) des Schülers folgen. Didaktik bezeichnet die Theorie des Lernens und Lehrens (Klafki 2007, 158) und beinhaltet den intentionalen und reflektierten Einsatz von Lehrmethoden und Überlegungen zur Wirkung beim Schüler. Die Unterrichtsmethodik, d. h. der Einsatz spezifischer Lehrmethoden, ist in diesem Sinne ein Teil der Didaktik (ebd.).

Das in diesem Abschnitt kurz vorgestellte Verständnis von Bildung wird im Zusammenhang mit der Darstellungen der Körperbehindertenpädagogik nochmals aufgegriffen und vertieft. Zunächst sollen jedoch die Begriffe der Behinderung und der Körperbehinderung diskutiert werden.

2.2 Der Behinderungsbegriff und seine Bedeutungen

Der Begriff der Behinderung ist im deutschen Sprachgebrauch recht neu und tritt laut Sander (2009, 100) erstmalig in den 1920er-Jahren auf, indem der Begriff »Körperbehinderter« die Bezeichnung »Krüppel« in der deutschen Fürsorgeverwaltung ersetzt. Der Begriff »Krüppel« wurde als zu abwertend und diskriminierend empfunden, so dass sich die Betroffenen für einen neuen Begriff einsetzten. Der Einzug des neuen Begriffes in die Amtssprache und Gesetzgebung half weiter, dass sich die Bezeichnung »Behinderter« verbreiten konnte, wie z. B. durch das Körperbehindertengesetz von 1957 (Stadler 2000, 76).

Aber auch der Begriff »Behinderter« blieb nicht unkritisiert, da sich die Betroffenen durch die Begrifflichkeit auf das Merkmal ihrer Behinderung reduziert sahen. Sie sind nicht »Behinderte«, sondern Menschen, die eine Behinderung haben (Lelgemann 2010, 41f.). Der Elternverband Lebenshilfe prägte aus diesem Grund den Begriff

»Menschen mit geistiger Behinderung« (Theunissen 2005, 11), ein Begriff, der sich bis heute weitgehend durchgesetzt hat.

Gleichzeitig gibt es bis heute keine allgemeingültige Definition des Behinderungsbegriffes (Stadler 1998, 27), sondern ein unterschiedliches Verständnis im Alltagsgebrauch, in der Verwaltungssprache und in verschiedenen Fachdisziplinen des Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereichs.

Während in der Alltagssprache, im sozialrechtlichen und medizinischen Bereich eine Behinderung meist als Merkmal eines Individuums gesehen wird, jemand hat eine Querschnittslähmung und ist deswegen behindert, wird Behinderung in den Erziehungswissenschaften als ein relationales Phänomen verstanden, bei dem Menschen aufgrund von Merkmalen oder Barrieren durch die Umwelt behindert werden. Man ist in diesem Sinne nicht behindert, sondern man wird durch seine Umwelt behindert, wie Aktion Mensch als Slogan ausdrückte (vgl. Lelgemann 2010, 42). Das Problem dieser unterschiedlichen Definitionsvorstellungen liegt in der großen Gefahr, Missverständnisse zu erzeugen. Während die einen im Kontext von Inklusion aus diesem Verständnis folgern, dass durch die Inklusion von Menschen mit Behinderung die Behinderung reduziert bzw. abgebaut werden kann (Wocken 1996; Eberwein & Knauer 2009), muss dies für Menschen, die einem individuumsbezogenen Verständnis folgen, zu Unverständnis führen, denn eine Querschnittslähmung lässt sich nicht weg reden. Aus diesem Grund werden die verschiedenen Sichtweisen im Folgenden ausführlicher dargestellt und voneinander abgegrenzt.

Aus sozialrechtlicher Perspektive liegt eine individuumsbezogene Vorstellung von Behinderung vor, die sich aufgrund der Notwendigkeit ergibt, Menschen mit Anrecht auf Leistungen der Sozialhilfe und Rehabilitation von denen zu unterscheiden, die kein Anrecht auf diese Leistungen haben. Aus diesem Grund wurden Menschen im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) von 1961 als körperbehindert definiert, »[...] die in ihrer Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung ihres Stütz- und Bewegungssystems nicht nur vorübergehend wesentlich behindert sind oder bei denen Spaltbildungen des Gesichtes oder des Rumpfes bestehen« (BSHG 1961, § 39, Abs. 1). Behinderung wird in dieser Definition als Merkmal des Menschen mit Behinderung verstanden. Ein Mensch ist körperbehindert, der eine körperliche Schädigung hat und deshalb in seinen Möglichkeiten eingeschränkt ist. Ähnlich ist Behinderung im aktuellen Sozialgesetzbuch SGB IX definiert, wenn festgelegt wird, dass Menschen als behindert gelten, wenn »ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist« (SGB IX, 2001, § 2, Abs. 1).

In der aktuell gültigen Definition von Behinderung im Sozialgesetzbuch IX, die das Bundessozialhilfegesetz abgelöst hat, wird einerseits auf das Individuum fokussiert, andererseits zusätzlich der relationale Begriff der Teilhabe eingeführt, da für die Teil-

habe neben dem Individuum auch die Gesellschaft eine Rolle spielt. Die Gesellschaft kann einen Menschen teilhaben lassen oder auch nicht. Treppenstufen können beispielsweise eine Barriere darstellen, die die Teilhabe für einen Menschen im Rollstuhl unmöglich machen kann.

Trotz dieses erweiterten Verständnisses im Sozialgesetzbuch unterliegt den Ausführungsbestimmungen der Gesetze häufig noch eine individuumsbezogene Sichtweise. So heißt es in der aktuellen Eingliederungshilfereordnung aus dem Jahre 2003, dass Menschen körperbehindert sind, wenn sie aufgrund ihrer Bewegungsfähigkeit, Fehlbildungen des Gesichtes oder Rumpfes oder aufgrund ihres Leistungsvermögens in ihrer »Teilhabefähigkeit« beeinträchtigt sind (Verordnung nach § 60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch, zuletzt geändert am 27.12.2003).

Auch im medizinischen Bereich, in dem das Interesse von Diagnostik, Ursachenerkundung, Prävention und Therapie einer spezifischen Krankheit oder Schädigung im Vordergrund steht, lässt sich ein individuumsbezogenes Verständnis von Behinderung finden, bei dem Behinderung auf eine Dysfunktion oder Anomalität zurückgeführt wird (Hirschberg 2003, 171f.). Die Abweichung von der Norm spielt im medizinischen Modell eine besondere Rolle. Cloerkes (2007, 10) betont, dass dieses Modell aus seiner Sicht als überholt gilt, »aber in der behindertenpädagogischen Praxis ohne Zweifel weiterhin die häufigste Sichtweise« darstellt. Sowohl das sozialrechtliche und medizinische Verständnis von Behinderungen prägen das Alltagsverständnis in besonderem Maße.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive versuchte Bach (1975) als einer der ersten den Begriff Behinderung zu definieren. Auch er wählte eine individuumsbezogene Sichtweise von Behinderung.

- »Behinderungen sind individuelle Beeinträchtigungen, die
- umfänglich (d. h. mehrere Lernbereiche betreffend) und
 - schwer (d. h. graduell mehr als ein Fünftel unter dem Regelbereich liegend) und
 - langfristig (d. h. in zwei Jahren voraussichtlich nicht dem Regelbereich anzugleichen) sind.« (Bach 1975, 9)

Ohne speziell auf die näheren Definitionskriterien »umfänglich«, »schwer« und »langfristig« einzugehen wird auch hier deutlich, dass Behinderung etwas »Individuales« ist, wenn auch Bach einen Zusammenhang mit sozialen Faktoren für die Entstehung, Beibehaltung und Steigerung individueller Beeinträchtigungen thematisiert (a.a.O., 10).

In seinen späteren Arbeiten löst sich Bach von einer Eigenschaftsdefinition der Behinderung und betont das Zusammenspiel von Merkmalen der Person und der Umwelt: »Behinderung ist ihrem Wesen nach keine Eigenschaft, sondern eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten« (Bach 1985, 6). Dieses relationale Verständnis prägte die Diskussion und die Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffes, bis hin zur verstärkten Betonung der sozialen Komponenten (Cloerkes 2007, 4ff.). Cloerkes definiert Behinderung folglich als eine

»dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen und seelischen Bereich, der allgemein ein entscheidend negativer Wert zugeschrieben wird. ›Dauerhaftigkeit‹ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ›Sichtbarkeit‹ ist im weitesten Sinne das ›Wissen‹ anderer Menschen um die Abweichung. Ein Mensch ist ›behindert‹, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist«. (Cloerkes 2007, 8)

Die Spannweite der Behinderungsdefinitionen in den Erziehungswissenschaften und die Diskussionen um den Begriff Behinderung fasste Bleidick (1976) zusammen und ordnete sie unterschiedlichen Paradigmen zu. Er unterscheidet ein personenorientiertes, ein interaktionistisches, ein systemtheoretisches und ein gesellschaftsorientiertes Paradigma (Bleidick 1976, 411ff.).

Im personenorientierten Paradigma wird Behinderung als Merkmal der Person verstanden, bei dem medizinisch ein Defekt oder eine Normabweichung festgestellt werden kann.

Im interaktionistischen Paradigma ist Behinderung das Ergebnis von Zuschreibungsprozessen und entsteht in der Gegenwart durch Erwartungen des Gegenübers. Behinderung ist damit keine Eigenschaft des Einzelnen, sondern der Einzelne wird »typisiert, etikettiert, stigmatisiert, kontrolliert« (Cloerkes 2007, 11), da er sich von seinem Gegenüber oder seinen Normvorstellungen unterscheidet.

Im systemtheoretischen Paradigma entsteht Behinderung als Folge des gesellschaftlichen Systems. Bezogen auf das Schulsystem werden nach dieser Theorie Menschen behindert gemacht, damit das allgemeine Schulsystem entlastet ist bzw. gesellschaftlich gewünschte Sonderschulen nicht aufgelöst werden müssen. Bezogen auf Inklusion löst sich eine Behinderung zwangsläufig auf, wenn ein inklusives Schulsystem aufgebaut wird.

Das gesellschaftstheoretische Paradigma versteht Behinderung als Produkt der Gesellschaft, das sich aus Produktions- und Klassenverhältnissen ergibt. Da Leistung in unserer Gesellschaft von besonderer Bedeutung ist, zählen diejenigen als behindert, die nicht ausreichend Leistung erbringen und deren Leistung durch geringere Entlohnung zu vergüten ist. Bleidick bezog sich bei diesem Paradigma vor allem auf die von Jantzen (1974) formulierte Definition von Behinderung und seine Gesellschaftskritik.

Speck (1991) bringt mit Bezug auf die internationale Diskussion um den Behinderungsbegriff einen weiteren Zugang zur Frage, was denn Behinderung ist, in die Erziehungswissenschaften ein. Für ihn ist der Behinderungsbegriff zu allgemein und zu unbestimmt. Aus seiner Sicht ist Behinderung kein wissenschaftlicher, sondern ein gebräuchlicher Begriff (a.a.O., 103ff.). Aus pädagogischer Sicht plädiert er für einen Wandel der sonderpädagogischen Betrachtungsweise, bei dem der Fokus von der Behinderung hin zu einem »speziellen Erziehungsbedarf« (a.a.O., 235) verschoben werden soll, wie dies zur damaligen Zeit im anglo-amerikanischen Raum mit dem Begriff »special educational needs« praktiziert wurde. Diese Änderung der Sichtweise und der Wechsel des Sprachgebrauchs fand in den sonderpädagogischen Empfehlungen der

Kultusministerkonferenz von 1994 seinen Niederschlag (Drave, Rumpler & Wachtel 2000). Es wurde herausgearbeitet, dass die Behinderung als Merkmal der Person in Relation zur Umwelt einen sonderpädagogischen Förderbedarf zur Folge hat. In dieser Sichtweise wird Behinderung als vornehmlich schädigungsbezogene Kategorie verstanden, die Auswirkungen auf das Leben des Einzelnen und sein Verhalten in sozialer Gemeinschaft hat:

»Mit der Beschreibung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Verständnis von Behinderung verbunden, das die Bedeutung für den Bildungs- und Lebensweg der Betroffenen, die Folgen für die Aneignungsweisen, für das Lern- und Sozialverhalten, die Auswirkungen auf das psychische Gleichgewicht vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in den Vordergrund rückt. Das behinderte Kind und der behinderte Jugendliche dürfen dabei nicht nur unter dem Blickwinkel ihrer Behinderung gesehen werden; eine Behinderung stellt immer nur einen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen dar; Anknüpfungspunkte für die Förderung sind ihre jeweils bereits entwickelten Fähigkeiten.« (Konferenz der Kultusminister 1994, Abs. II.2)

Der sonderpädagogische Förderbedarf selbst wiederum definiert sich relational. Er ist

»[...] bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer auch in Abhängigkeit von den Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule zu definieren. Er hat Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituationen im Unterricht. Er ist damit eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muss. Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen. Daher sind Voraussetzungen und Perspektiven der elementaren Bereiche der Entwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität in eine Kind-Umfeld-Analyse einzubeziehen.« (a.a.O., Abs. II.1)

Im Sprachgebrauch der Kultusministerkonferenz ergibt sich der sonderpädagogische Förderbedarf aus der Behinderung des Kindes und Jugendlichen und aus den Möglichkeiten der Schulen vor Ort. Dieses Verständnis bleibt auch in den Ergänzungen der Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperlicher und motorischer Entwicklung vom 20.3.1998 bestehen, wenn auch der Begriff Behinderung häufig durch den Begriff Beeinträchtigung ersetzt ist.

Das Nebeneinander der unterschiedlichen Behinderungsdefinitionen und die Einführung des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs mag zwar einerseits die fachwissenschaftlichen Diskussionen exakt widerspiegeln, andererseits erschwert die-

se Begriffsvielfalt einen interdisziplinären Austausch und ein Zusammenarbeiten der verschiedenen Fachdisziplinen im Behindertenbereich. Gerade in der Körperbehindertenpädagogik, die eng verzahnt mit medizinisch-rehabilitativen Fachdisziplinen zusammenarbeitet, ist eine klare Sprache notwendig, um sich gegenseitig verstehen zu können.

Zu diesem Zweck erstellte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1980 die International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). In der ICIDH wurden die Auswirkungen einer Gesundheitsstörung und Manifestation einer Behinderung in drei Komponenten unterteilt.

Eine Komponente von Behinderung ist die individuelle Schädigung, die als »impairment« bezeichnet wird. Die zweite Komponente ist die funktionale Beeinträchtigung bzw. die Fähigkeitsstörung (»disability«), die durch eine organische Schädigung bedingt sein kann, während die dritte eine durch die Behinderung bedingte soziale Beeinträchtigung (»handicap«) bezeichnet. Die besondere Leistung dieser Definition liegt in der Trennung der drei Teilaspekte einer Behinderung, die körperliche, funktionale und partizipative Auswirkungen beinhalten kann. Mit diesem Modell wurde das rein medizinische Modell von Behinderung um den sozialen Kontext erweitert und eine differenzierte Kommunikation über die unterschiedlichen Facetten von Behinderung wurde möglich.

Die ICIDH blieb jedoch nicht unkritisiert, da sie Behinderung als Folge von Krankheit konzeptualisierte, eine normorientierte Sichtweise von Behinderung in den Vordergrund stellte und individuelle Aspekte des Erlebens vernachlässigte. Auch wurde der soziale Kontext und seine Bedeutung für die Partizipation nur unzulänglich berücksichtigt (Hirschberg 2003; Schuntermann 2005, 79f.; Biewer 2009, 62f.), so dass in den Folgejahren eine Revision der ICIDH angestrebt wurde.

Beim Bemühen um Verbesserungen der ICIDH entstand ein neues Verfahren, das Behinderung als »Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem [...] und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit« (Schuntermann 2005, 31) betrachtete. Behinderung war keine Krankheitsfolge, sondern eine Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit im Kontext personenbezogener Faktoren und Umweltbedingungen. Mit dieser salutogenetischen Perspektive wurde auch der Name geändert und das Verfahren als International Classification of Functioning, Disability and Health ICF 2001 (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI 2005) publiziert.

In der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF (DIMDI 2005) wurden individuums- und umweltbezogene Merkmale in Beziehung gesetzt und die Begriffe Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Teilhabe in ihrer Bedeutung für das Individuum herausgearbeitet. Behinderung wird im Modell der ICF als Interaktion zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren verstanden. Es wird gefragt, wie ein Mensch mit einer Schädigung (Körperfunktions- oder Körperstrukturenschädigung) seine für ihn relevanten

Aufgaben und Handlungen durchführen kann und seine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist.

»Es bleibt die schwierige Frage, wie man Menschen am besten bezeichnen kann, welche ein gewisses Maß an funktionalen Einschränkungen oder Begrenzung erfahren. Die ICF verwendet den Begriff ›Behinderung‹, um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert.« (DIMDI 2005, 171)

Das bio-psycho-soziale Modell der Behinderung ist im medizinischen Kontext ein Paradigmenwechsel, bei dem ein relationales Verständnis ein rein individuumsbezogenes Modell von Behinderung ablöst. Nicht mehr eine Anomalie oder Dysfunktion bestimmt Behinderung, sondern das Zusammenspiel aus gesundheitsbezogenen Faktoren, individuellen Merkmalen und die Gegebenheiten der Umwelt. Eine rein pathogenetische Sichtweise wird mit der ICF überwunden und ein teilhabeorientiertes Verständnis hält Einzug in die Medizin. Das umfassende Konzept von Behinderung integriert erziehungswissenschaftliche Denkansätze und macht ein interdisziplinäres Verständnis möglich. Aufgrund dieser vernetzenden Bedeutung von Medizin und Erziehungswissenschaften, soll das Modell kurz genauer vorgestellt werden.

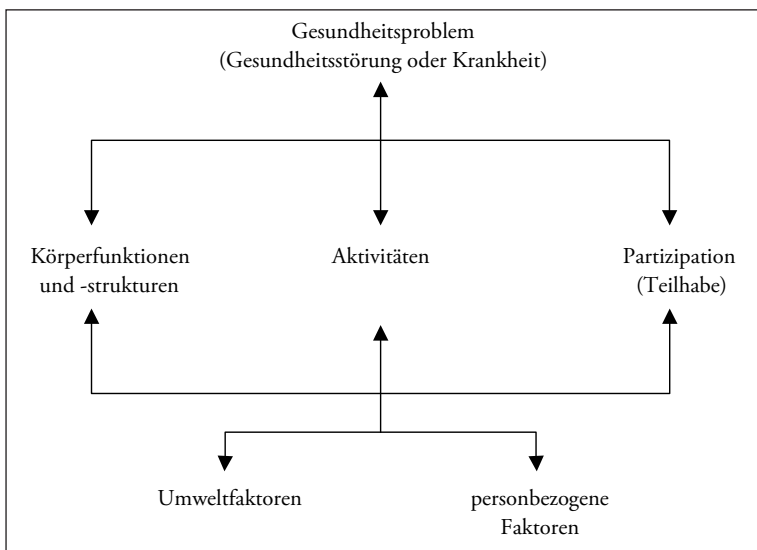


Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF der Weltgesundheitsorganisation (DIMDI 2005)

Das bio-psycho-soziale Modell der ICF, die relevanten Begriffe sowie die strukturellen Beziehungen der Faktoren untereinander sind in Abbildung 1 dargestellt. Der Begriffswandel zur ICIDH wird deutlich. Statt von Beeinträchtigungen, Schädigungen und Fähigkeitsstörungen zu sprechen, sind in der ICF die neutraleren Begriffe der Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipationen vorzufinden,

die die funktionale Gesundheit und Funktionsfähigkeit des einzelnen Menschen bestimmen.

Die ICF bietet neben dem Modell von Behinderung und einem Klassifikationssystem eine neue Sprache, die für interdisziplinären und internationalen Austausch hilfreich sein kann. Um die ICF zu verstehen, muss man sich mit diesen Begrifflichkeiten auseinandersetzen. Einige wesentliche Begriffe sollen im Folgenden definiert werden (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI 2005, 14ff.).

Im Konzept der Funktionsfähigkeit der ICF kann jeder Mensch in seiner funktionalen Gesundheit durch vier Komponenten beschrieben werden. Dies sind die Körperfunktionen, die Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten. In der ICF sind die Begriffe folgendermaßen definiert:

»Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen).« (a.a.O., 17)

»Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile.« (a.a.O., 17)

»Eine Aktivität ist die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen.« (a.a.O., 19)

»Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.« (a.a.O., 19)

Die funktionale Gesundheit wird im Verständnis der ICF von Kontextfaktoren beeinflusst, die den »gesamten Lebenshintergrund eines Menschen« (a.a.O., 21) darstellen und Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren beinhalten.

»Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten. Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums und können seine Leistung als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw. Handlungen oder seine Körperfunktionen und -strukturen positiv oder negativ beeinflussen.« (a.a.O., 21)

»Personbezogene Faktoren sind der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und umfassen Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems oder -zustands sind. Diese Faktoren können Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, andere Gesundheitsprobleme, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, sozialer Hintergrund, Bildung und Ausbildung, Beruf sowie vergangene oder gegenwärtige Erfahrungen (vergangene oder gegenwärtige Ereignisse), allgemeine Verhaltensmuster und Charakter, individuelles psychisches Leistungsvermögen und andere Merkmale umfassen, die in ihrer Gesamtheit oder einzeln bei Behinderung auf jeder Ebene eine Rolle spielen können.« (a.a.O., 22)

Die Kontextbedingungen können nach ihrer Konzeptionalisierung als Barrieren oder Ressourcen dienen und damit die funktionelle Gesundheit positiv oder negativ beeinflussen. Hier findet sich das relationale Verständnis von Behinderung in der Interaktion von individuumsbezogenen Merkmalen (Merkmale der funktionalen Gesundheit, personbezogene Merkmale) mit umweltbezogenen Kontextbedingungen wieder.

Neu an dem Modell der ICF im Vergleich zum Ansatz der ICIDH ist auch, dass mit dem Modell der ICF Defizite und Kompetenzen gleichermaßen beschrieben werden können, da Funktionsfähigkeiten und Funktionseinschränkungen klassifizierbar sind. Auch können Umweltfaktoren beschrieben werden, die die funktionale Gesundheit und Teilhabe positiv beeinflussen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass beim sprachlichen Gebrauch des Begriffs Behinderung Missverständnisse entstehen können. Die ICF bietet die Möglichkeit, erziehungswissenschaftliche und medizinische Sichtweisen von Behinderung zu kombinieren und somit die Chance, eine bessere Verständigung untereinander zu ermöglichen. Auch wenn in der ICF der Ausgangspunkt der Klassifikation personenorientiert bleibt, können soziale Aspekte im Sinne von Teilhabemöglichkeiten und Barrieren und Ressourcen abgebildet werden.

2.3 Körperbehinderung und die Körperbehindertenpädagogik

Analog zum Wandel des Begriffes der Behinderung hat sich das Verständnis des Begriffes Körperbehinderung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von einem rein medizinischen, schädigungsbezogenen zu einem Behinderungsbegriff gewandelt, der, ganz im Sinne der Internationalen Klassifikation, Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF (DIMDI 2005) neben organischen Schädigungen und körperlichen Funktionsbeeinträchtigungen, auch Einflüsse der Umwelt berücksichtigt.

Bereits zu Beginn der 70er-Jahre definierte der Deutsche Bildungsrat (1973), der sich in der gleichen Publikation für mehr Integration einsetzte (s. o.), Körperbehinderung folgendermaßen:

»Als körperbehindert gilt, wer infolge einer zentralen oder peripheren Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems oder wesentlicher Funktionsbeeinträchtigungen seines Bewegungssystems so beeinträchtigt ist, daß die motorische Umwelterfahrung nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist. Als körperbehindert kann ferner gelten, wer durch Mißbildungen des Gesichts oder des Rumpfes sowie durch Entstellungen im äußeren Habitus auffällig ist. [...] Körperliche Bewegungsstörungen und Fehlbildungen können zu unmittelbaren Erschwerungen bei den Verrichtungen des täglichen Lebens bis zur vollen Pflegebedürftigkeit führen. Die sozialen Interaktionen Körperbehinderter sind durch die Behinderung selbst (Bewegungseinschränkungen) oder durch die Reaktion der Umwelt auf die sichtbare Behinderung erheblich erschwert.« (Deutscher Bildungsrat 1973, 37)

In sehr umfassender Weise werden in dieser Definition neben der körperlichen Schädigung auch die Funktionsbeeinträchtigungen herausgestellt, die zu Erschwernissen im Erleben und in Verrichtungen des Alltags führen können. Neben diesen individuumsbezogenen Aspekten der Behinderung werden auch Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion thematisiert, die entweder durch Bewegungsbeeinträchtigungen oder durch Reaktionen der Umwelt auf die Behinderung verursacht werden.

Eine heute weit akzeptierte Definition von Körperbehinderung hat Leyendecker vorgelegt. Nach Leyendecker (2000) wird eine Person als körperbehindert bezeichnet, »[...] die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist« Leyendecker (2000, 22).

Auch diese Definition ist eine individuumszentrierte Definition von Behinderung im sozialen Kontext, die sehr eng an die Vorstellungen der ICIDH (WHO 1980) angelehnt ist. Eine Schädigung wirkt sich auf das Verhaltensrepertoire mit negativen Effekten auf die sozialen Interaktionen aus. Besonders herausgestellt wird in dieser Definition der Aspekt der Selbstverwirklichung in einer sozialen Welt, wie er durch humanistische Theorien der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Quitmann 2000) besonders betont wird. Leyendecker (2000) verweist damit auf besondere Herausforderungen, die Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen zu bewältigen haben, wenn sie sich beispielsweise mit Vorurteilen und Diskriminierungen anderer auseinanderzusetzen haben (z. B. Fries 2005).

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Verstehensmöglichkeiten des Begriffes Behinderung, wie sie im Kapitel 2.2 ausgeführt wurden, fokussieren die ausgewählten Behinderungsdefinitionen in besonderem Maße den individuellen Anteil von Behinderung und sehen Behinderung nicht allein als soziales Phänomen. Behinderung in der Körperbehindertenpädagogik setzt immer eine körperliche Schädigung des Einzelnen voraus, wenn auch nicht jede körperliche Schädigung eine Behinderung zur Folge haben muss. Legemann (2010, 43) betont in diesem Zusammenhang, dass ein Leugnen und nicht Wahrnehmen eines persönlichen körperlichen und subjektiven Anteils von Behinderung dazu führen kann, dass der Mensch in seiner individuellen Lebenssituation nicht wahrgenommen, ernst genommen und verstanden wird. Ein rein gesellschaftstheoretisches oder systemtheoretisches Paradigma in der Kategorisierung nach Bleidick (1976) macht für die Körperbehindertenpädagogik wenig Sinn und wird der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung nicht gerecht.

Leyendecker differenziert die häufigsten Erscheinungsformen der Körperbehinderungen als bedingt durch Schädigungen des Gehirns und des Rückenmarks, Schädigungen von Muskulatur und Knochengestüt sowie Schädigungen durch chronische Krankheiten oder Fehlfunktionen von Organen (vgl. Leyendecker 2005, 90ff.). Am häufigsten kommen nach Leyendecker (2005, 85) die cerebralen Bewegungsstörungen mit einer weltweiten Inzidenz bei Kindern und Jugendlichen von 0,3 % vor, gefolgt von Spina bifida mit 0,05 %–0,1 % und Muskeldystrophie mit 0,03 %–0,06 %. Körperbehinderungen kommen insgesamt relativ selten vor, weswegen im anglo-amerikanischen Raum Körperbehinderungen zu den »lower-incidence disabilities« (Mastropieri & Scruggs 2010, 77) gezählt werden.

Der Blick in die Förderschulen zeigt eine ähnlich relative Häufigkeitsverteilung der Behinderungsarten in der Schülerschaft. Legemann und Fries (2009) fanden bei ih-

rer Befragung an Förderzentren mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Bayern, dass Schülerinnen und Schüler mit cerebralen Bewegungsbeeinträchtigungen in Förderschulen am häufigsten vorkommen, gefolgt von Epilepsien, Querschnittslähmungen, Spina bifida sowie Muskelerkrankungen. Die Ergebnisse der Befragung sind in der Tabelle 1 aufgeführt, wobei der Spalte »Grunderhebung« die Angaben der gesamten Schülerschaft der beteiligten Schulen entnommen werden können und für die Folgejahre nur Neuaufnahmen verzeichnet sind.

Die Auswirkungen der körperlichen Schädigungen für den Einzelnen sind individuell unterschiedlich, wenn auch aus empirischer Sicht Häufungen von spezifischen Erlebens- und Verhaltensweisen auftreten können. Für Leyendecker sind besonders vier Wege der Einflussnahme körperlich-motorischer Störungen auf den Einzelnen in seiner sozialen Umwelt relevant, die er unter den Perspektiven der Neuro-, Sensu-, Psycho- und Soziomotorik beschreibt (vgl. Leyendecker 2005, 12ff.).

Tabelle 1: Körperlich-motorische Beeinträchtigungen bei (neu aufgenommenen) Schülern in Förderzentren körperlich-motorische Entwicklung in Bayern zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten nach Leigemann und Fries (2009, 217)

Grunderhebung 2004 n = 2089	2004/2005 n = 237	2005/2006 n = 280	2006/2007 n = 376	2007/2008 n = 263	
Cerebrale Bewegungsbeeinträchtigungen	39,85 %	34,38 %	31,96 %	27,11 %	28,77 %
Querschnittslähmungen	4,93 %	6,88 %	8,05 %	3,84 %	2,46 %
Muskelerkrankungen	4,49 %	3,44 %	3,41 %	6,14 %	5,96 %
Epilepsien	14,54 %	15 %	13,90 %	20,72 %	15,44 %
Schwere chronische Erkrankungen	5,39 %	2,50 %	6,10 %	8,70 %	10,87 %
Andere Behinderungen und Syndrome	23,74 %	17,50 %	18,54 %	19,69 %	21,76 %
Beeinträchtigungen unklarer Genese	2,80 %	14,69 %	13,17 %	10,49 %	11,23 %
Keine körperlichen Beeinträchtigungen	4,19 %	5 %	4,15 %	3,32 %	3,51 %

Aus Sicht einer *neuromotorischen Sichtweise* fokussiert Leyendecker auf den Zusammenhang von neuronalen und zentralnervösen Prozessen, die für die Bewegung verantwortlich sind, mit dem Verhalten und Erleben. Insbesondere die Verschaltung von Hirnarealen oder Neuronen, die für die Bewegungssteuerung verantwortlich sind, mit Bereichen der Sensorik, macht die enge Koppelung der Funktionen der Motorik mit denen der Wahrnehmung deutlich. Jede Bewegungsausführung wird sensorisch überwacht und die Stellung des Körpers im Raum überprüft. Gleichzeitig lösen Wahrneh-

mungen Bewegungsvorgänge aus – um nur ein paar Beispiele der engen Verzahnung beider Bereiche zu verdeutlichen.

Neben dem Wissen um die enge neuronale Verschaltung von Sensorik und Motorik ermöglicht die Betrachtung motorischer Vorgänge auf neuronaler Ebene ein Ableiten von spezifischen Förderansätzen und therapeutischen Konzepten, wie sie beispielsweise in der Physiotherapie zu finden sind (Vojta 1984; Bobath & Bobath 1998).

Aus psychologischer Sicht betont Leyendecker (2005, 14) den Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung unter dem Aspekt der *Sensomotorik*, wie er von Piaget (1973) beschrieben wurde. Lernen und kognitive Entwicklung basieren insbesondere in den ersten Lebensjahren auf sensomotorischem Handeln, das zu einer Differenzierung kognitiver Strukturen führt. Kinder sind in diesem Verständnis aktive Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. Sie bilden kognitive Repräsentationen und kognitive Schemata aus, die sie durch Handeln gewinnen und differenzieren. Piaget nimmt in diesem Zusammenhang zwei Prozesse an, die er als Assimilation und Akkommodation bezeichnet, wobei mit Assimilation die Anpassung der wahrgenommenen Umwelt an bestehende kognitive Strukturen und mit Akkommodation die Anpassung von kognitiven Strukturen an die Umwelt verstanden wird.

Aus psychologischer Sicht konnte die Bedeutung der Bewegung für die Wahrnehmung durch Kohler (1951) sehr anschaulich nachgewiesen werden. Personen, die über mehrere Tage eine Umkehrbrille aufsetzten, bei der sie die Umwelt auf dem Kopf gedreht sahen, gewöhnten sich nach einigen Tagen an die Brille und das Gehirn adaptierte sich an die Bilder. Ihr Gehirn korrigierte die verkehrten Seheindrücke. Wurde die Umkehrbrille nach einigen Tagen wieder abgenommen, konnten sich die Versuchspersonen in der Regel schnell wieder umstellen. Auffallend war jedoch, dass den Versuchspersonen die Korrektur nicht gelang, wenn sie sich nicht aktiv bewegten. Wurden sie in einem Rollstuhl, in dem ihre Arme, Beine und ihr Kopf fixiert waren, passiv geschoben, gelang eine Korrektur der Seheindrücke mehr als eine Woche lang nicht; sie sahen die Welt auf dem Kopf. Das von Kohler durchgeführte Experiment mit der Umkehrbrille macht deutlich, wie wichtig Bewegung und Selbsttätigkeit bei der Wahrnehmung der Umwelt ist.

Aus der dritten Perspektive der *Psychomotorik* betont Leyendecker (2005, 15f.) die Bedeutung der Bewegung für das Denken, Fühlen und Handeln. Neben der bereits beschriebenen Bedeutung der Motorik für die Konzeptbildung und das Denken, wie es Piaget (1973) thematisierte, macht die Arbeit von Plante und Rodin (1990) deutlich, wie wichtig Bewegung für die Gesundheit ist. In ihrem wissenschaftlichen Überblick über Studien zum Zusammenhang zwischen Bewegung sowie Verhalten und Erleben kamen sie zu folgendem Ergebnis: »Our review of studies published since 1980 using nonclinical subjects found that exercise improves mood and psychological well-being (especially immediately following exercise), self-concept and self-esteem, but has little effect on personality functioning. In addition, our review suggests that

exercise is likely to decrease mild anxiety, depression, and stress, and may improve certain work-relevant behaviors« (Plante & Rodin 1990, 20).

Fath (2005, 90) beschreibt in ihrer Studie positive Effekte der Bewegung auf Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit schweren Behinderungen. Daut (2002) betont die Bedeutung des Sportunterrichts für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen. Diese psychomotorische Betrachtung führte zur Konzeption einer Vielzahl spezifischer Förderansätze und therapeutischer Maßnahmen im Bereich der Psychomotorik (Zimmer 2010), insbesondere für Menschen mit Körperbehinderungen (Hachmeister 1997).

Die Bedeutung von Bewegungen für die Gestaltung zwischenmenschlicher Prozesse ist Gegenstand einer *soziomotorischen Betrachtung*, bei der die Bedeutung der Motorik für die Interaktion und Kommunikation im Vordergrund steht. Dies ist Leyendeckers vierte Perspektive zur Beschreibung des Zusammenhangs von Motorik und Verhalten und Erleben (vgl. Leyendecker 2005, 16f.). Bewegung ermöglicht eine Änderung in Verhalten, Mimik, Gestik und Haltung, die vom Interaktionspartner wahrgenommen und als Reaktion auf eigene Handlungen verstanden werden kann. In diesem Sinne ist Motorik die Basis aller Kommunikation. Gerade bei Menschen mit dem sogenannten »locked-in-Syndrom«, bei dem eine fast vollständige Lähmung der Bewegungs- und Stützmotorik bei erhaltenem Bewusstsein vorliegt, macht es einen zentralen Unterschied, ob ein Mensch mit Augenbewegungen und Blinzeln kommunizieren kann oder nicht (Bauer, Gerstenbrand & Rimpl 1979). Wenn dies nicht gelingt, ist er zunächst vollständig von seiner Umwelt abgeschlossen.

Aus Sicht der Soziomotorik wird neben der Kommunikation des Menschen mit Körperbehinderung auch die Wirkung der Körperschädigung auf die Umwelt betrachtet. Die Sichtbarkeit von Körperschädigungen, die Beeinträchtigung von Kommunikationsfähigkeiten und die Abweichung von gewohnten Verhaltensweisen scheinen in besonderer Weise das Verhalten gegenüber Menschen mit Körperbehinderungen und den Einstellungen ihnen gegenüber zu beeinflussen (vgl. Tröster 1990; Fries 2005). Häufig kommt es zu Ablehnung, Diskriminierung oder Unsicherheiten in der Interaktion, die wiederum die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen mit Körperbehinderung beeinflussen können (vgl. Leyendecker 2005, 81ff.).

Anhand dieser vier beispielhaften Perspektiven sollten einige relevante Zusammenhänge zwischen körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen aufgezeigt werden, die die Entwicklung des Menschen im sozialen Kontext beeinflussen können – aber nicht müssen. Das Wissen um diese Faktoren hilft, die Situation der Menschen mit Körperbehinderung besser zu verstehen, sie adäquat zu unterstützen und spezifische Maßnahmen abzuleiten. Mit dieser Aufgabe beschäftigt sich die Körperbehindertenpädagogik, wobei die Auswirkungen der körperlichen Beeinträchtigung in der Regel wenigstens auf die Bereiche Motorik und Bewegung, Kognition, Intelligenz und Lernen, Kommunikation, Sprache und Sprechen, Emotionalität und soziale Kompetenz untersucht werden (Haupt 2003, 28; Lelgemann 2010, 68ff.).

Leyendecker (2005, 93ff.) wählt die Überbegriffe Beeinträchtigungen der Motorik, der Wahrnehmung, der Intelligenz, des Lernens, des emotionalen Verhaltens und der Kommunikation. Für ihn, wie für seine Kollegen Haupt (2003) und Lelgemann (2010), sind diese Funktionsbereiche miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig (Leyendecker 2005, 147). Je nach individueller Schädigung und den damit verbundenen Konsequenzen im Bereich körperlicher Funktionen und sozialer Interaktion können sich individuell unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in diesen Bereichen ergeben, so dass neben dem Wissen über die Auswirkungen der körperlichen Schädigungen auf den Menschen mit Körperbehinderung und seiner sozialen Umwelt, eine dezidierte Förderdiagnostik aus Sicht der Körperbehindertenpädagogik unumgänglich ist. Die Förderbereiche, wie Leyendecker (2005) sie unterscheidet, sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Betrachtet man diese Funktions- und Förderbereiche so fällt auf, dass viele Kinder und Jugendliche mit spezifischen körperlichen Schädigungen, Beeinträchtigungen oder Behinderungen ähnliche Profile hinsichtlich ihrer Probleme und Herausforderungen erleben. So beschreibt Leyendecker (2005, 94ff.) beispielsweise häufig auftretende Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen mit Cerebralparese im Bereich der Wahrnehmung, des Denkens, der Intelligenz und des Lernens. Bezogen auf die Intelligenz stellt er beispielsweise fest, dass Kinder mit Cerebralparese das Lösen »abstrakter Problemstellungen« (Leyendecker 2005, 97) schwer fällt und sie eine Tendenz zu Perseverationen zeigen (ebd.). Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 57ff.) beschreiben in ähnlicher Weise spezifische Förderbedürfnisse in Abhängigkeit der körperlichen Beeinträchtigung.

Die besondere Situation von Menschen mit chronischen Krankheiten haben Petermann, Noeker und Bode (1987) genauer untersucht und eine Vielzahl von krankheitsbedingten Belastungen für Kinder und Jugendliche sowie ihren Eltern herausgearbeitet, die in Tabelle 3 dargestellt sind. Diese Belastungen dokumentieren abschließend, wie komplex und individuell die Situation von Menschen mit Körperbehinderungen und chronischen Krankheiten ist und dass ein Verstehen dieser Situation sowie das Wissen um Faktoren, die das Verhalten und Erleben beeinflussen, eine zentrale Basis für die Förderung und Unterstützung von Menschen mit Körperschädigungen darstellt.

Tabelle 2: Bereiche der Förderung bei motorischen Behinderungen in Anlehnung an Leyendecker (2005, 146)

<p><i>Motorik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muskuläre Stimulation: Massage, Muskelaufbau, Kontrakturprophylaxe • Bewegungsförderung: Grobmotorik (insbes. Lokomotion), Feinmotorik (insbes. Greiffunktion), Graphomotorik • Körperhaltung • Koordination • Handlungsplanung, Handlungskontrolle • Mobilität • Kompensatorische Bewegungsmöglichkeiten • Gebrauch von Hilfsmitteln: Medien, Orthesen, Prothesen • Sportliche Aktivitäten 	<p><i>Emotion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefühlsausdruck • Emotionale Stabilität (Ich-Stärke) • Selbstakzeptanz, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen • Selbstkontrolle • Auseinandersetzung (Coping) mit und Akzeptanz von Behinderung • Bewältigung von Krisensituationen (z. B. fortschreitende Behinderung) • Leistungsmotivation
<p><i>Perzeption</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vestibuläre Wahrnehmung • Vibratorische Wahrnehmung • Taktil-kinästhetische Wahrnehmung • Körperwahrnehmung: Körperbild, Körperkonzept • Auditive Wahrnehmung • Visuelle Wahrnehmung • Generelle Funktionen: Aufmerken, Fixieren, Verweilen • Zentrale Förderbedürfnisse: Selektion, Diskrimination, Figur-Grund-Unterscheidung, sensorische Integration • Ästhetische Förderung: Kunst, Musik, Theater und Tanz 	<p><i>Kommunikation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von kommunikativen Ausdruckszeichen • Nonverbale und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten • Unterstützte Kommunikation • Erwerb und Nutzung von Sprache und Sprechen • Kontaktaufnahme • Soziales Regelverhalten • Konfliktverhalten • Kritikfähigkeit • Kooperationsfähigkeit • Soziale Handlungskompetenz
<p><i>Kognition</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Erfahrungsraums • Ermöglichung vielfältiger, multisensorischer Erfahrungen • Merkfähigkeit • Transfer von Erfahrungen • Konzeptbildung: Sprachliche Begriffsbildung und Aufbau von Handlungskonzepten • Symbolverständnis • Abstraktionsfähigkeit • Denkfähigkeit • Identität 	<p><i>Lernverhalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivationsaufbau • Lernbereitschaft • Konzentration • Leistungsverhalten • Lerntempo • Kontinuität • Produktivität

Tabelle 3: Besondere Belastungssituation für Kinder und Jugendliche mit chronischen Krankheiten nach Petermann, Noecker und Bode (1987, 32f.)

Alltagsbewältigung, soziale Rollen und Bindungen

- Abstimmung des Alltagslebens mit der Erkrankung (Vermeidung spezieller Risiken, z. B. verletzungsgefährdende Sportarten beim hämophilen Kind)
- Notwendigkeit eines angemessenen Gesundheitsverhaltens (z. B. Diät)
- Notwendigkeit eines angemessenen Patientenverhaltens (Mitarbeit am Behandlungsplan)
- Übernahme der Krankenrolle und Auseinandersetzung mit den daran geknüpften Erwartungen
- Sonderrolle in der Familie (erhöhte Abhängigkeit, eventuell Pflegebedürftigkeit)
- Problematische Beziehungen zu den Geschwistern (Rivalität, Neid)
- Krankenhausaufenthalte
- Trennung von den Bezugspersonen (Familie, Schulkameraden, Spielkameraden, Verwandten etc.)
- Auseinandersetzung mit der Klinikumgebung und dem Klinikpersonal

Belastungen und Beeinträchtigungen der körperlichen Unversehrtheit

- Vitale Abhängigkeit von medizinischen Apparaturen
- Regelmäßige, mit Unsicherheit behaftete Kontrolluntersuchungen
- Eventuell gravierende verstümmelnde Operationen, Amputationen
- Schmerzen und Ängste aufgrund diagnostischer und therapeutischer Behandlungsprozeduren (Spritzen, Infusionen, Punktionen, Spiegelungen etc.)
- Belastende Nebenwirkungen von Medikamenten, Bestrahlungen etc.
- Krankheitsbedingte Schmerzen, Unwohlsein, Mattigkeit etc.
- Krankheits- und therapiebedingte Behinderungen

Identitätsentwicklung und Zukunftsperspektive

- Auseinanderklaffen der motorischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Entwicklung
- Belastung durch die Gewissheit, lebenslanglich krank zu sein bzw. die Ungewissheit über den weiteren Verlauf. Somit eine verringerte Planbarkeit der Zukunft
- Einschränkungen der schulischen und beruflichen Perspektiven
- Ablösen von den Eltern
- Abkehr von gefassten Zukunftsplänen und Notwendigkeit einer realitätsgerechten Umorientierung
- Erkennen von zukünftigen Problemen hinsichtlich einer späteren Partnerschaft

Selbstbild und Selbstwert

- Auseinandersetzung mit einem veränderten Körperbild
- Angst vor öffentlichem Kontrollverlust (infolge von Anfällen, Schockzuständen etc.)
- Erleben eines eingeschränkten Aktionsradius, demzufolge Gefühle von Hilflosigkeit, Abhängigkeit und »Anderen zur Last fallen«
- Schamgefühle über die chronische Erkrankung
- Stigmatisierung als Behinderter
- Verändertes Kommunikationsverhalten aufgrund von Selbstabwertungen
- Minderwertigkeitsgefühle im Rahmen der sexuellen Entwicklung (besonders in der Pubertät)

Existenzielle Konfrontation mit Krankheit und Tod

- Frage nach den Gründen der Erkrankung. Eventuell resultierende Schuldgefühle und Verbitterung
- Frage nach dem individuellen Sinn/der Bedeutung der Erkrankung
- Konfrontation mit der eigenen Begrenztheit (durch die Erkrankung) und der eigenen Endlichkeit (durch den Tod) in einem ungewöhnlich frühen Lebensabschnitt
- Bedrohung durch die Möglichkeit zu sterben

2.4 Schulische Bildung im Kontext von Körperbehinderung

Die Körperbehindertenpädagogik als Fachdisziplin beschäftigt sich mit der Bildung von Menschen mit Körperbehinderung und chronischen Krankheiten im schulischen und außerschulischen Kontext. Sie versteht sich nicht als eine besondere Pädagogik, sondern als eine Pädagogik, die sich mit den gleichen Phänomen wie die Regelpädagogik auseinandersetzt, jedoch die besondere Lern- und Lebenssituation von Menschen mit Körperbehinderungen in ihrer jeweiligen Umwelt im spezifischen Blick hat (Bergeest, Boenisch & Daut 2011, 12). Ein besonderes Merkmal ist ihre Nähe zur Medizin und zu Rehabilitationsdisziplinen, die die Körperbehindertenpädagogik als »interdisziplinär, komplementär orientiertes Arbeitsfeld« (ebd.) kennzeichnet, das den besonderen Bildungs- und Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen ermöglichen will. Zu diesem Zweck sind für Lelgemann (2010, 106) neben didaktischen Ansätzen auch die Dimensionen Förderung, Diagnostik, Therapie und Pflege für die Gestaltung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen relevant.

Die Vernetzung von medizinischem und pädagogischem Fachwissen lässt sich auch in der Geschichte der Körperbehindertenpädagogik nachzeichnen. So kombinierte der Schweizer Arzt Jean-André Vénéel in seinem 1780 gegründeten »Institut für Jugendliche Verwachsene« orthopädische und pädagogische Ansätze, um den Kindern mit Körperbehinderungen zu helfen (Lelgemann 2010, 23f.). Ähnlich vernetzt wurden ab 1886 in Potsdam im Oberlinhaus medizinische und pädagogische Maßnahmen auch für Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen angeboten. In diesem Sinne ist die Körperbehindertenpädagogik geprägt von einem pädagogischen Blickwinkel auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit ihren jeweiligen körperlichen Schädigungen und chronischen Krankheiten sowie ihrem medizinischen und rehabilitativen Bedarf. Gleiches gilt für die Psychologie im Kontext von Körperbehinderungen. Es braucht keine spezielle Psychologie für Menschen mit Körperbehinderungen, aber es braucht ein Verständnis für die Anwendung psychologischer Erkenntnisse und Theorien auf die spezielle Lebenswirklichkeit der Menschen mit Körperbehinderung (vgl. Leyendecker 1999, 153).

Bezogen auf Bildungsprozesse kann der Ansatz der Körperbehindertenpädagogik durch eine Unterscheidung der Bildungsziele und der Bildungswege deutlich gemacht werden. Während sich die Körperbehindertenpädagogik dem allgemeinen Bildungsziel der Mündigkeit verpflichtet fühlt und dies z. B. »im Humboldt'schen Sinne als Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt« (Lelgemann 2010, 18) versteht, müssen in besonderer Weise die Bedeutung des Körpers, Beeinträchtigungen und Schädigungen des Körpers sowie damit verbundene Einflüsse auf die soziale Interaktion berücksichtigt werden. Bildung beinhaltet nach Lelgemann die »Schaffung von Anlässen, durch die die Vielfalt der Welt kennengelernt, erfahren und gestaltet werden kann. Einer Welt, die natürlich nur entdeckt werden kann, wenn grundlegende Bedürfnisse nach Sicherheit und vertrauensvollen Beziehungen gewährleistet sind. [...]

Sie ermöglichen zudem eine Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung und erlebten Behinderungen« (Lelgemann 2010, 109). In diesem Bildungsverständnis wird deutlich, dass zum Einen die Bildungsziele um die Auseinandersetzung mit der Beeinträchtigung und ihren Auswirkungen ergänzt, zum Anderen aber auch in ihren Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Bildungswege erweitert werden. Lelgemann betont weiter, dass Kinder mit Körperbehinderungen »möglichst individuell differenzierte, das Kind ansprechende und von ihm zu bewältigende Angebote« (Lelgemann 2010, 110) zur Unterstützung ihrer Entwicklung benötigen. Auch hier wird eine Kenntnis der individuellen Lebenssituation als Basis pädagogischen Handelns herausgestellt.

Ohne tiefer in die Diskussion über Bildung und Bildungsziele einzusteigen, soll an dieser Stelle zusammenfassend hervorgehoben werden, dass Bildung im Kontext von Körperbehinderungen der besonderen Situation von Menschen mit körperlichen Behinderungen gerecht werden muss, indem adäquate Bildungsangebote durch Unterricht, Erziehung und Förderung zu Verfügung gestellt werden. Wie die Geschichte der Körperbehindertenpädagogik und die individuelle Situation vieler Menschen mit Körperbehinderungen zeigt, benötigt die Bildung von Menschen mit Körperbehinderungen eine besondere Berücksichtigung von Therapie- und Pflegemöglichkeiten. Aufgrund der Behinderung entsteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf, »um Entwicklungsverläufen vorzubeugen, die sich nachteilig auf die betroffenen Menschen und ihr eigenständiges, selbstbestimmtes Leben auswirken können« (Bergeest 2006, 7). Aus medizinischer Sicht ist in diesem Kontext weiterhin die Prävention von Begleit- oder Folgeerkrankungen zu erwähnen.

Lelgemann (2010, 10) kommt zu dem Schluss, dass Körperbehindertenpädagogen zur Ermöglichung von konstruktiven Bildungs- und Entwicklungsprozessen Kenntnisse und Kompetenzen in unterschiedlichen Inhalten und Schwerpunkten aufweisen müssen:

- Didaktik und Methodik der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen
- Pädagogik
- Auseinandersetzung mit Ethik und gesellschaftlichen Fragen im Kontext von Behinderung
- Geschichte von Unterrichtsangeboten
- Diagnostik
- Wissen über die Entwicklung von Menschen und Auswirkungen von Beeinträchtigungen
- Kompetenzen in interdisziplinärer Zusammenarbeit, Zusammenarbeit mit Eltern und Beratung
- Kompetenzen im Bereich Pflege
- Wissen über therapeutische Maßnahmen
- Wissen über Organisations- und Raumstrukturen der Klassen- und Schulorganisation

Bergeest, Boenisch und Daut (2011) treffen eine ähnliche Auswahl an Wissens- und Kompetenzbereichen, die sie allgemein sowie unter der Perspektive unterschiedlicher Körperbehinderungen und Förderbedürfnisse erläutern. Insgesamt wird deutlich, dass für die Bildung von Menschen mit Körperbehinderung ein umfassendes Wissen erforderlich ist, unabhängig davon, an welchem Ort ein Mensch pädagogisch und schulisch unterstützt wird.

Die Theorie und Praxis der Gestaltung des Lehrens und Lernens wird nach Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 237) als Didaktik bezeichnet (vgl. Kapitel 2.1; Klafki 2007) und beinhaltet Aussagen zum Inhalt und zur Methode schulischen Lehrens und Lernens, verbunden mit »Begründungs-, Beziehungs- und Zielfragen« (ebd.). Jank und Meyer (2005, 16) definieren Didaktik folglich als Fach, das die Frage »wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll« beantwortet. Hier existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien und Ansätze, die von Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 238ff.) auf unterschiedlichen Theorieebenen angeordnet werden. Als Metatheorie beschreiben die Autoren Ansätze, die sich mit Vorstellungen über Erkenntnisprozesse und der »Natur der Welt« (a.a.O., 238) beschäftigen und im Kontext der Körperbehindertenpädagogik neben dem Verständnis von Behinderung auch das Menschenbild betreffen. Auch Fragen der Ethik, Fragen zum Sinn des Lebens sowie Vorstellungen über Bildung und Erkenntnis der Welt, dienen als Grundlage des pädagogischen Handelns der Lehrpersonen und sind dieser Theorieebene zugeordnet.

Auf der nächsten, tiefer liegenden Ebene der Theoriebildung ordnen Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 239ff.) didaktische Modelle ein, die die Gestaltung des Unterrichts betreffen und »Rahmentheorien didaktischen Handelns« (a.a.O., 239) darstellen. Diese Rahmentheorien werden von den Autoren in bildungstheoretische, lern- bzw. handlungstheoretische, interaktionistische oder konstruktivistische Theorien unterteilt, die jeweils unterschiedlichen Leitbegriffen folgen (vgl. Lelgemann 2010, 114ff.). Während bildungstheoretische Modelle der Didaktik die »lebendige Auseinandersetzung des Kindes mit kulturellen Werten« (ebd.) betonen, legen lern- und handlungstheoretische Konzepte den Schwerpunkt auf konkretes Handeln und die Handlungsfähigkeit als Weg des Lernens. Im Zusammenhang mit Kindern mit Körperbehinderung wird hier die »beeinträchtigte Handlungsfähigkeit körperbehinderter Kinder in ihrer Auswirkung auf die Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit, von Befähigung zu sozialer Interaktion und zum Aufbau individueller Wertsysteme« (a.a.O., 240) als besonders relevant gesehen. Auch die von Lelgemann (2010, 146ff.) dargestellte Didaktik gehört zu den handlungstheoretischen Konzepten der Didaktik. Interaktionistische Theorien der Didaktik betonen die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer und konstruktivistische die Aneignung der Welt als individuelle Auseinandersetzungen mit den Objekten der Umwelt. In diesen Theorien ist jedes Individuum der Konstrukteur seiner Realität unter Prämissen der Systemtheorie wie Autopoiese und dem Konzept der Geschlossenheit von Systemen (vgl. Maturana & Varela 1987; Kriz 1999).

Hansen (2006) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass viele moderne, konstruktivistische Theorien den Beziehungsaspekt in der Didaktik dem Inhaltsaspekt überordnen. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler spielt aus dieser Sicht eine größere Bedeutung für das Lernen als der konkrete Lerninhalt (Hansen 2006, 170). Stimmt die Beziehung nicht, kann Lernen deutlich erschwert sein. Weitere relevante Aspekte konstruktivistischer Theorien sind die Praxisorientierung mit Bezug zur Kultur, die Interdisziplinarität und die Idee, dass didaktische Prozesse nicht linear steuerbar sind. In seinem überarbeiteten konstruktivistischen Modell der Unterstützenden Didaktik sieht Hansen (2010) die Relation von Inhalts- und Beziehungsaspekten als gleichwertig an und hält beide Ebenen, neben gut ausgewählten Unterrichtsmethoden, einer Handlungsorientierung im Unterricht und der Berücksichtigung von lernbegleitenden Emotionen, für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen für wesentlich.

Auf der nächsten Ebene didaktischer Theorien kategorisieren die Autoren unterschiedliche Vorstellungen zu praktischem Handeln im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung. Auch hier werden wieder nach den vier Leitbegriffen Bildung, Lernen, Interaktion und Konstruktion von Bergeest, Boenisch und Daut (2011) unterrichtsbezogene didaktische Strategien zugeordnet. So lassen sich auf dieser Ebene die von Kunert (1972) beschriebenen bildungstheoretischen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung finden, die sie als »Prinzip des Individualisierens« (Kunert 1972, 45), »Prinzip der Anschauung« (a.a.O., 47), »Prinzip der Selbsttätigkeit« (a.a.O., 49) und als »Prinzip der abnehmenden Hilfe« (a.a.O., 51) beschreibt. Insbesondere das »Prinzip der Überschaubarkeit und der Aufgliederung in »kleinste Schritte«« (a.a.O., 52) sowie das von ihr genannte »Prinzip der Verstärkung« (a.a.O., 53) werden heutzutage zum Teil kontrovers diskutiert, wie Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 244) anmerken.

Auf der untersten Theorieebene ordnen Bergeest und Kollegen das »Erfahrungs- und Betriebswissen des Praktikers« (a.a.O., 248) ein. Sie nennen hier »Therapie unterstützende Maßnahmen«, die »Erleichterung der Beweglichkeit«, die »Förderung der Mobilität«, eine klare »Strukturierung des Raums«, die »Gestaltung von Körperkontakt«, die »Förderung [...] kooperativer Lernsituationen« und die »Einbeziehung von Verlangsamung und verminderter Aufmerksamkeitsspanne« der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung. Auch zählen sie die Transparenz und Verlässlichkeit des Schulalltags, eine Öffnung des Unterrichts, eine »klare, eindeutige Kommunikation«, die Zusammenarbeit mit Therapeuten und »regelmäßige Fortbildungen und gezielte Selbstreflexion des Pädagogen« auf (alle Zitate S. 248).

Mit dem Blick auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit Körperbehinderung und ihren nichtbehinderten Mitschülern, sollten diese didaktischen und unterrichtsmethodischen Überlegungen im gemeinsamen Unterricht berücksichtigt und auf die Situation im gemeinsamen Unterricht übertragen werden (Bergeest, Boenisch & Daut 2011, 259ff.), wobei die Didaktiken für Menschen mit Behinderung heute

in der Regel als Varianten der Allgemeinen Didaktik verstanden werden können und »Spezialisierungen im Hinblick auf spezielle Förderbedürfnisse« (Hansen 2006, 171) darstellen. Besonders relevant in diesem Zusammenhang sind das Konzept der Individualisierung der Lernbedingungen und damit die Ermöglichung zieldifferenten Lernens. Im Gegensatz zum zielgleichen Lernen werden den Kindern und Jugendlichen beim zieldifferenten Lernen individuelle Lernangebote gemacht, die den Kompetenzen und Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechen (vgl. Bergeest, Boenisch & Daut 2010, 260).

Ortmann (1999) betont in diesem Zusammenhang explizit die große Bedeutung von Fachwissen der Lehrkraft über Menschen mit Körperbehinderung sowie Wissen über Folgen körperlicher Beeinträchtigungen auf den Einzelnen, damit »die schädigungs begründeten ›special needs‹ von Menschen mit besonderen Entwicklungs- und Lernproblemen« (Ortmann 1999, 124) nicht übersehen werden. Weiterhin sieht sie neben Kompetenzen in Förderdiagnostik, die die Schülerpersönlichkeit und die Situation berücksichtigen muss, auch folgende Punkte als besonders wesentlich an, damit gemeinsamer Unterricht gelingen kann (Ortmann 1999, 137):

- Niedrige Klassenfrequenzen
- Erhöhte und verbesserte personelle Ausstattung im pädagogischen Bereich
- Flexible Organisationsformen des Lernens und Lebens
- Architektonische Anpassung an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen
- Spezifische Hilfsmittel für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler
- Räumliche und personelle Ressourcen für Pflege und Therapie
- Ergonomische Arbeitsplatzgestaltung

2.5 Integration und Inklusion

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen besuchen mit ihren Mitschülern ohne Behinderungen gemeinsam die gleiche Schule, die gleiche Klasse und nehmen am gleichen Unterricht teil. Sie leben und lernen gemeinsam. Diese Vision des gemeinsamen Unterrichts und Lebens in der Schule ist Ziel der Bemühungen um Integration und Inklusion. Doch was unterscheidet die Bedeutungen der Begriffe Integration und Inklusion voneinander? Sind sie synonym zu verwenden? Ist der Begriff Inklusion der modernere Begriff, der den Begriff der Integration ersetzt?

Bestätigung für eine historische Kontextabhängigkeit der Begriffsverwendung liefert die Tatsache, dass mangels einer Definition der Begriffe in der Salamanca-Erklärung und in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen der Begriff »inclusion« und »inclusive« mit »Integration« und »integrativ« übersetzt wurde. Heute schreibt Petra Flieger, die 1996 die Erklärung von Salamanca mit übersetzt hat:

»Ich überarbeitete die Übersetzung in Absprache mit KollegInnen, die wie ich an der internationalen Bewegung für inclusive education interessiert waren: Es war uns klar, dass Integration nicht das bezeichnet, was mit ›Inclusion‹ gemeint war. Da aber Mitte der 1990er-Jahre der Begriff Integration noch nicht so verbreitet war, wie er es inzwischen teilweise ist, schien es keinesfalls bedenklich, ihn für den deutschen Text der Salamanca Erklärung zu verwenden.« (UNESCO 2010, Anmerkung zur Aktualisierung der Übersetzung)

Sander (2003) stellt die Begriffe Integration und Inklusion gegenüber und versteht Inklusion als »optimierte und erweiterte Integration« (Sander 2003, 316) – ein Gedanke, der später weiter ausgeführt wird, nachdem aufgezeigt wird, was unter Integration zu verstehen ist, welche Formen der Integration unterschieden werden können und wie sich die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung national und international entwickelt hat.

2.5.1 Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

Etymologisch lässt sich das Wort Integration auf die lateinischen Wörter »integrare« mit der Bedeutung »wiederherstellen, ergänzen« und dem Wort »integer« mit der Bedeutung »unversehrt, unberührt, unbefangen, unbescholten« zurückführen (Kluge 2002). Integration bedeutet in diesem Sinne die Wiederherstellung eines Ganzen und impliziert die Vorstellung, dass dieses Ganze nicht vorhanden ist. Eine Wiederherstellung des Ganzen setzt eine »vorrangige Deintegration« voraus, wie Muth konstatiert (Muth 1986, 16) sowie die Notwendigkeit, dass sich nicht nur der Einzelne, sondern die Gesellschaft verändert. Es wird deutlich, dass bereits der Integrationsbegriff das Auflösen von Ausgrenzungen und eine Veränderung der Gesellschaft implizierte, wobei im erziehungswissenschaftlichen Kontext der Begriff Integration zunächst nur die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der allgemeinen Schule beschrieb. Die Perspektive der Integration ist »das gemeinsame Lernen und Leben nichtbehinderter und behinderter Kinder in Regelschulklassen, erforderlichenfalls mit fachlicher Unterstützung« (Sander 2003, 316).

Um den Begriff der Integration gesellschaftspolitisch zu verstehen, lohnt sich ein Blick in die Nachkriegszeit in Deutschland. Nach der massenhaften Vernichtung von Menschen mit Behinderungen in Deutschland während des Nazi-Regimes, wurde nach dem Krieg das separierende Schulsystem, bei dem Kinder und Jugendliche mit Behinderung in spezialisierten Schulen angemessen unterrichtet werden sollten (Speck 1991, 44ff.), wieder aufgenommen (vgl. Stadler & Wilken 2004; Klehmet 2009). Kinder mit geistigen Behinderungen galten damals als bildungsunfähig und wurden nicht beschult.

Angeregt durch die erziehungswissenschaftliche und politische Diskussion um Normalisierung im Alltag von Menschen mit Behinderung (Bank-Mikkelsen 1980, Nirje 1980) forderten Eltern von Kindern mit geistigen Behinderungen schulische Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder. Der Verein »Lebenshilfe für das geistig be-

hinderte Kind e. V.« wurde zu diesem Zweck am 23.11.1958 gegründet. Die Forderung der »Lebenshilfe« führte dazu, dass das bestehende Schulgesetz verändert und im »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« der Kultusministerkonferenz KMK (1960) Kindern mit geistiger Behinderung eine Bildungsfähigkeit eingeräumt wurde. Die ersten Sonderschulen für Kinder mit geistigen Behinderungen konnten in der Folge gegründet und die Schulpflicht verankert werden. Erst in den »Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens« der Kultusministerkonferenz KMK (1972) wurde die Sonderschule für geistig Behinderte als eigenständige Schulform festgelegt. Die ausgegrenzten Kinder mit Behinderungen wurden in diesem Sinne auf Wunsch der Eltern erstmalig in das Bildungssystem integriert, jedoch wurden separierende Schulen, wie in Deutschland üblich, gewählt:

»Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit eine umfassend angepaßte Hilfe für behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die Allgemeine Schule von Schülern zu entlasten, denen sie nicht gerecht werden kann.« (Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1972, 21)

Ende der 60er-Jahre wurde in Deutschland immer häufiger die Frage gestellt, ob Kinder mit Behinderung nicht mit ihren Mitschülern ohne Behinderung gemeinsam zur Schule gehen könnten. Angeregt durch das Normalisierungsprinzip schien ein gemeinsamer Unterricht in diesem Sinne »normal« und die Integrationsbewegung hatte ihren Anfang, wenn auch bereits vorher einzelne Schüler mit Behinderung immer wieder in Regelschulen unterrichtet wurden (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986, 11). Der vermehrt geäußerte Wunsch der Integration führte zur Gründung der ersten Schulen und Klassen, in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet wurden. Der Kinderarzt Dr. Hellbrügge rief zusammen mit der Initiative »Aktion Sonnenschein e. V.« 1970 eine erste private Montessori-Schule in München ins Leben, in der Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet wurden (Markowetz 2007, 208). In Berlin wurden 1972 auf Initiative von Eltern Kinder mit Behinderungen in das Kinderhaus Friedenau in Berlin-Schöneberg aufgenommen, die bei Erreichen ihrer Schulpflicht 1975 in einer Klasse der staatlichen Flämig-Grundschule integrativ unterrichtet wurden. Die Elternbewegung war ein wichtiger Motor für die Integrationsentwicklung und führte zu ersten Modellprojekten, mit denen die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens dokumentiert wurden. Wocken (1987a) stellt fest: »Der Gedanke, behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam in der Grundschule zu fördern, kommt weder von der Grundschule selbst noch von der Bildungspolitik noch von der Erziehungswissenschaft. Die eigentlichen Erfinder von Integrationsklassen sind die Eltern« (Wocken 1987a, 66). Als Grund für das Engagement der Eltern wird der Erhalt bestehender Sozialbeziehungen in der Nachbarschaft, der Wunsch nach einer kindgerechteren Schule und ganzheitlicherer Förderung unter sozialen, persönlichkeits- und leistungsbezogenen Aspekten gesehen. Kinder mit und ohne Behinderungen sollten voneinander lernen (Wocken 1987a, b).

Neben individuellem Engagement kam ein zentraler Impuls für die Aufnahme von Kindern mit Behinderung in die Regelschule von den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1973. In ihrer Empfehlung »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« heißt es:

»Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt [...]. Die dadurch zustande kommende gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern bringt eine sonderpädagogische Verantwortung für die allgemeine Schule mit sich, die sie bisher nicht wahrzunehmen brauchte, weil es neben ihr die Sonderschule gab und noch gibt.« (Deutscher Bildungsrat 1973, 24)

Das Ziel der Integration wird in diesen Empfehlungen sehr deutlich: Gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung soll möglich gemacht werden und gleichzeitig an den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen des Einzelnen ausgerichtet sein. Ziel war eine Überwindung der »Selektions- und Isolationstendenzen im Schulwesen«, indem die »Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte« in den Vordergrund gestellt wird (a.a.O., 16). Die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates reichten dabei von einer Aufnahme sonderpädagogischer Inhalte in die allgemeine Lehrerbildung bis hin zur Konzeption von kooperativen Schulzentren, bei denen die allgemeine Schule und die Sonderschule unter einem Dach zusammenarbeiten sollten (a.a.O., 89ff.). Ein gemeinsamer Unterricht konnte nach den Vorstellungen der Kommission je nach Möglichkeiten und Bedarf des Kindes mit Behinderung im Sinne einer Vollintegration, Teilintegration oder als reiner Förderschulunterricht angeboten werden, wobei selbst bei reiner Sonderschulförderung durch räumliche Nähe, gemeinsame Feste und Ausflüge intensivere Kontakte ermöglicht werden sollten. Die Empfehlungen der Bildungskommission von 1973 waren den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1972, in denen ein differenziertes Sonderschulsystem nach unterschiedlichen Behinderungsschwerpunkten festgeschrieben wurde, diametral entgegengesetzt (Konferenz der Kultusminister 1972).

Viele Eltern und Pädagogen fühlten sich durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates in ihrem Wunsch nach mehr Gemeinsamkeit und Normalität bestätigt. Sie verbanden damit die Vision eines verbesserten Unterrichts für alle Kinder sowie eine Veränderung der Gesellschaft. Haeberlin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz (1992, 17f.) beschreiben dies folgendermaßen:

»Mit dem Mittel gemeinsamer – außerschulischer und schulischer – Erziehung aller Kinder wird das Ziel einer Gesellschaft angestrebt, in der verschiedenartigste Menschen (sei dies nun in bezug auf Geschlecht, Rasse, politische Einstellung, aber auch Behinderung) ihren – nicht gleichen aber – gleichberechtigten Platz haben. Dies geschieht in einem Prozeß der gegenseitigen Annäherung von »Normalen« und »Außergewöhnlichen«. d. h., es

handelt sich hier um eine Aufgabe des einzelnen Individuums wie auch der Gesamtgesellschaft. Dementsprechend sind die Konsequenzen auf der Ebene des einzelnen Menschen, der Familie, des sozialen Netzwerkes von Nachbarschaft und Gemeinde und schließlich der Gesellschaft mit ihren Normen, Werten und rechtlichen Grundlagen anzusiedeln. ›Integration‹ in diesem Sinne ist eine ›Soll-Vorstellung‹.«

Diese Textpassagen wirken modern, denn bis heute ist die Integration von Menschen mit Behinderungen in diesem Sinne nicht verwirklicht. Vielleicht ist gerade die Tatsache, dass diese Wunschvorstellung nicht im Rahmen der Integrationsbewegung erreicht werden konnte der Grund dafür, warum der Begriff der Inklusion eingeführt und der Begriff »Integration« später als verbraucht und unpassend beurteilt wurde. Auf diese Frage wird im Folgenden nochmals eingegangen. Festzuhalten bleibt, dass mit dem Begriff Integration die Vorstellung von gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung an Regelinrichtungen gemeint war, verbunden mit der Idee, dass Regelschulen sich öffnen und die Segregation in Förderschulen reduziert werden muss. Dies wurde von den Vertretern der Integrationsbewegung als bedeutsam für die Weiterentwicklung der Gesellschaft angesehen.

An dieser Stelle lässt sich zeigen, dass der Begriff der Integration sehr unterschiedlich verwendet wird und als Prinzip, Prozess und Zielsetzung verstanden werden kann (Myschker & Ortman 1999, 4). Kobi (1997) versucht aus diesem Grund seine Auffassung von Integration als Prinzip zu verdeutlichen, indem er herausarbeitet, dass Integration keine Methode sei, sondern eine Lebens- und Daseinsform zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, für die sich eine Gesellschaft entscheiden könne und die situativ und temporal frei wählbar sein müsse. Weiterhin differenzierte Kobi (1997) den Begriff Integration und sprach von der »unbedingten und bedingten Integration« (a.a.O., 75ff.), wobei die unbedingte Integration einen Zustand bezeichnen würde, bei der eine Gesellschaft frei von Separation und damit ein Begriff der Integration überflüssig wäre. Auf pragmatischer Ebene mit Blick auf eine Gesellschaft, in der Separation stattfinden würde, spielten zeitliche, regionale, materielle und personale Bedingungen eine Rolle, um diese Vision zu erreichen. Integration wäre in diesem Sinne zunächst in der Praxis bedingt (ebd.).

Die Spannweite der damaligen Zielvorstellungen, wie Integration aussehen müsse, kann abschließend mit Zitaten von Muth und Haerberlin aufgezeigt werden. Muth verstand Integration als »Grundrecht im Zusammenleben der Menschen, das wir als Gemeinsamkeit aller zum Ausdruck bringen. Es ist ein Recht, auf das jeder Mensch einen Anspruch hat. [...] Integration ist unteilbar. Sie läßt keine Ausnahmen zu. Sie gilt für alle behinderten Kinder, auch die schwerer behinderten und auch die geistig behinderten« (Muth 1991, 1f.). Im Folgenden schreibt er weiter (Muth 1991, 2): »Integration als Gemeinsamkeit aller ist die Norm, die, weil sie Norm ist, nicht begründet werden muß. Alle Abweichungen von dieser Norm, also die Einweisung in Sonderschulen, bedürfen der besonderen Begründung«.

Haerberlin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz (1992, 19) waren dagegen der Auffassung, dass die »Frage ›Integration oder Separation?‹ [...] gar nicht in dieser Form gestellt werden« solle. Es müsse heißen »Sonderschule und integrative Einrichtungen« und es bedürfe einer genauen Analyse der Bedürfnislage und der Fördernotwendigkeiten eines jeden Kindes, welche Schulform für ihn die passende sei. Wichtig war es Haerberlin und Kollegen, dass die Eltern die Möglichkeit hätten, sich zwischen der einen oder anderen Schulform zu entscheiden.

Für die Schulpraxis definierte die Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994 eine eher vorsichtige Haltung, die einerseits empfahl, die Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts im Blick zu haben, andererseits aber den Erhalt der Förderschulen vorsah (Konferenz der Kultusminister 1994). So wurde in den Empfehlungen der sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz geraten,

»ausgehend vom heute erreichten Standard in der Behindertenförderung die Weiterentwicklung der schulischen Förderung aller behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen abzusichern und die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen. Es gilt, Bewährtes zu erhalten, Verbesserungen zu erreichen und Ziele zu beschreiben und zu verfolgen. Diese Bestrebungen stehen in Verbindung mit der Weiterentwicklung der allgemeinen Schulen.

Bei allen geplanten Veränderungen ist darauf zu achten,

- daß die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Fördermaßnahmen gesichert wird,
- daß die Flexibilität der Förderangebote in einem System gestufter und miteinander verbundener Hilfen gewährleistet ist,
- daß Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig von Ort und Form der Förderung möglichst gleiche Bildungschancen erhalten,
- daß Behinderte und Nichtbehinderte im gemeinsamen Unterricht ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert und gefordert werden,
- daß die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Institutionen gewährleistet ist.« (Konferenz der Kultusminister 1994, 3f.)

In diesem Sinne griff der Beschluss die Tendenz der Integrationsbefürworter auf und empfahl gemeinsamen Unterricht, wenn »die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen gewährleistet« und »die Förderung aller Schülerinnen und Schüler [...] sichergestellt« war (a.a.O., 14). Förderschulen wurde die Aufgabe zugeschrieben »Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann« (a.a.O., 15), zu unterrichten. Insbesondere bei Menschen mit Mehrfachbehinderungen wurde die Sonderschule als unersetzlich gesehen: »Mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler besuchen die Sonderschule, in der sie am besten gefördert werden können« (ebd.).

Die Debatte um mehr Integration wurde von Forschungsprojekten und einer Vielzahl formativer Evaluationsstudien begleitet, die dokumentierten, dass für Kinder mit

unterschiedlichen Behinderungen gemeinsames Lernen möglich ist und dass der gemeinsame Unterricht zu positiven Entwicklungen im Bereich schulischer Leistungen sowie der Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung beiträgt (z. B. Wocken & Antor 1987; Heyer, Preuss-Lausitz & Zielke 1990; Bless 1996). In den aktuellen Überblicksarbeiten von Klemm und Preuss-Lausitz (2008), Maikowski und Podlesch (2009), Preuss-Lausitz (2009) werden eine Vielzahl von Studien in diesem Zusammenhang beschrieben, wobei für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen erstaunlicherweise nur wenige Arbeiten existieren (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2008, 10; Lelgemann 2010, 33).

Neben den wissenschaftlichen Arbeiten wurde versucht, von erfolgreichen Integrationsprojekten aus dem Ausland und den jeweiligen Schulsystemen zu lernen. Schulen im skandinavischen Raum, in Italien oder Großbritannien wurden besucht (Hinz 1993, 23) und es fand ein ausgeprägter »Integrationstourismus« statt (Deppe-Wolfinger 1990, 18), bei dem unterschiedliche Formen der Integration deutlich wurden.

2.5.2 Formen der Integration

Der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung kann in unterschiedlichen Formen stattfinden, wie Sander (1998) umfassend darstellt. Hier lässt sich zwischen dem Grad der Anpassung der Schule an den Bedarf der Schülerinnen und Schüler sowie der Form, Inhalte und Spezialisierung der komplementären Unterstützung unterscheiden.

Eine wesentliche Form der Integration stellt die Einzelintegration dar, die bezeichnet, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit Behinderung am Unterricht in einer Regelklasse teilnehmen. Bei dieser Form der Integration wird der Unterricht an einzelne Kinder und Jugendliche angepasst, wobei in der Praxis bislang meist vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung mit Unterstützung durch sonderpädagogische Fachkompetenz und didaktischen, therapeutischen und apparativen Hilfestellungen dem Regelunterricht folgen können (Lelgemann 2010, 34). Im Einzelfall kann eine Integrationsassistentin, die auch als Schulbegleiter oder Integrationskraft bezeichnet wird, den Mensch mit Behinderung in Förderung und Pflege unterstützen. Diese Form der Integration kann zielgleich, aber auch zieldifferent stattfinden (Sander 2003, 61ff.). Zieldifferent bedeutet nach Heimlich (2003, 97), dass die Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zum zielgleichen Unterricht nach individuellen Lernzielen unterrichtet werden, die an ihre individuellen Kompetenzen angepasst sind. Bei zielgleichem Unterricht folgen alle den gleichen Lernzielen und häufig dem gleichen Lehrplan.

Eine zweite praktizierte Form der Integration sind Kooperationsklassen und Außenklassenmodelle, bei denen der Unterricht in der Regel getrennt stattfindet, Feste, Feiern und Freizeitaktivitäten jedoch gemeinsam durchgeführt werden (Heimlich 2003, 62). Die Integration in diesem Ansatz ist auf einzelne Fächer begrenzt. Durch die räumliche Nähe der Schüler mit und ohne Behinderung sind Begegnungsmög-

lichkeiten gegeben und lange Fahrzeiten für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung reduziert, wenn die Kooperationsklassen dezentral von der Förderschule angeboten werden. Der Ansatz der Kooperation wurde von Schor und Eberhardt (1994) wissenschaftlich begleitet. In der Analyse des Schulversuches zur Kooperation von Grund- und Hauptschulen mit Förderschulen an neun Schulorten in Bayern beschreibt Speck (1993, 15), dass aus seiner Sicht die Kooperationsklassen den Klassen, in denen Kinder mit Behinderung gemeinsam mit ihren Mitschülern dauerhaft unterrichtet werden, vorzuziehen seien: »Eine vollständige und durchgehende Gemeinsamkeit des Unterrichts kommt wegen der generell unterschiedlichen Lernplateaus der beiden Schülerkategorien und der generell unterschiedlichen Lernanforderungsniveaus von den Lehrplänen her nicht in Betracht« (Speck 1993, 15). Speck betont, dass die Kooperation »konstruktive Bildungsprozesse« ermögliche, die er insbesondere in Bildungsfortschritten im sozialen Miteinander und in der Persönlichkeitsentwicklung durch wachsendes Selbstbewusstsein sehe (a.a.O., 16f.). Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigten ebenfalls, dass die Regelschüler zunehmend sensibler und toleranter im Umgang mit den Mitschülern mit Behinderungen waren. Zu Problemen sei es gekommen, wenn der Weg zwischen den Schulen lang oder die Beförderung kompliziert sei, zu wenig Räume für die Kooperation vorhanden waren oder zu wenig Fachwissen und Erfahrungen der Pädagogen der Regelschule über die Eigenarten, Arbeitsweisen, Lernanforderungen und besonderen Verhaltensweisen der Kinder mit und ohne geistige Behinderungen zur Verfügung stand (ebd.).

Die dritte und häufig praktizierte Form der Integration sind Integrationsklassen, bei denen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gemeinsam mit nichtbehinderten Mitschülern unterrichtet werden (Heimlich 2003, 63). Bei diesen Ansätzen findet der Unterricht nach individualisierten didaktischen Konzepten und Lehrplänen statt. Meist sind die Klassengrößen reduziert und eine Regelpädagogin unterrichtet gemeinsam mit einer Sonderpädagogin. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen können diese Schulformen besuchen, wobei in der Praxis nur selten schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler in den Integrationsklassen zu finden sind, wie Klicpera (2005) in Österreich zeigte. Örtlich gesehen können die Integrationsklassen in Regelschulen oder in Förderschulen angeboten werden.

Von diesen Grundformen der Integration sind unterschiedliche Varianten möglich. Sander (1998, 56) stellt in Anlehnung an internationale Differenzierungen, beispielsweise in den USA, (vgl. Kapitel 4.4.1) ein Kaskadenmodell im Sinne einer umgedrehten Pyramide vor, mit der sich sehr gut die Praxis und Vision in Deutschland beschreiben lässt. Das Modell ist in Abbildung 2 dargestellt.



Abbildung 2: Formen der Integration nach Sander (1998, 56)

Die Spitze der Pyramide markiert mit der segregierten Heimsonderschule das untere Ende der Abbildung. Hier findet im Unterricht und durch den Besuch eines Wohnheims die größte Form sozialer Segregation statt. Der andere Pol, die Basis der umgedrehten Pyramide, stellt die Regelklasse dar, an der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ohne zusätzliche Unterstützung teilnehmen. Hier ist das Ausmaß an Spezialisierung des Umfeldes am geringsten, die Gleichheit der Unterrichtssituation und damit das Ausmaß an sozialer Integration jedoch am höchsten. Verbunden mit dem Modell ist die Vorstellung, dass bei der Schulortwahl die Schülerinnen und Schüler stets die Schulform besuchen sollten, die möglichst weit oben angesiedelt ist und dem Kind die besten Bildungschancen verspricht (Sander 1998, 56f.).

In der Realität, so stellt Sander 1998 fest, existieren die 13 Formen alle in Deutschland seit mehr als 10 Jahren (S. 57), jedoch würden die meisten Schülerinnen und Schüler mit Behinderung die segregierten Schulen besuchen.

Damit gemeinsamer Unterricht in den unterschiedlichen Formen gelingen kann, ist eine Anpassung des Unterrichts erforderlich. Heimlich (2003, 95ff.) formuliert aus diesem Grund für seine integrative Pädagogik Prinzipien der Unterrichtsgestaltung als Heuristiken für das Handeln. Er arbeitet heraus, dass im gemeinsamen Unterricht folgende Prinzipien handlungsleitend sein sollten, die er auch als Qualitätsmerkmale verstanden wissen will (Heimlich 2003, 96), damit Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung vom gemeinsamen Unterricht profitieren:

- Handlungsorientierung
- Situationsorientierung
- Bedürfnisorientierung
- Lernen mit allen Sinnen
- Soziales Lernen
- Fächerverbindung
- Selbsttätigkeit
- Zielorientierung

Während mit Hilfe der Handlungsorientierung nach Heimlich (2003, 96f.) alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben sollen, sich aktiv mit einem gemeinsamen Lerngegenstand auseinanderzusetzen, betont er mit der Situationsorientierung einen Bezug zur individuellen Erfahrungswelt und Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler (ebd.). Durch Differenzierung und Individualisierung soll im gemeinsamen Unterricht eine Orientierung an den individuellen Förderbedürfnissen sichergestellt werden, so dass die Lernumwelt für alle Schülerinnen und Schüler angemessen ist (a.a.O., 97). Das vierte Prinzip des Lernens mit allen Sinnen betont, dass der gemeinsamen Unterricht »multisensorisch und bewegungsorientiert« (ebd.) ausgerichtet ist. Weiterhin ist es im gemeinsamen Unterricht wichtig, die soziale Entwicklung im Blick zu haben und durch die Unterrichtsgestaltung das soziale Lernen günstig zu beeinflussen. Verschiedene Unterrichtsfächer sollten miteinander verbunden werden und das Lernen sollte durch mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen geprägt sein. Mit dem Prinzip der Zielorientierung bezeichnet Heimlich (2003, 97) eine zieldifferente Ausrichtung des Lernens an den jeweiligen Kompetenzen und Lernzielen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Umgesetzt werden können die Prinzipien nach Heimlich durch verschiedenste Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Stationenlernen oder Einzel- und Kleingruppenförderung (a.a.O., 98f.).

Neben diesen pragmatischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung lassen sich nach dem Modell von Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 239f.) zu Theorien der Didaktik auf der nächst höheren Ebene die Modelle und didaktischen Überlegungen von Feuser (2009) oder Wocken (1998, 2011) zum integrativen Unterricht einordnen, die an dieser Stelle kurz vorgestellt werden sollen.

Feuser entwickelte das Modell einer »Allgemeinen Pädagogik« (Feuser 2009, 280), bei der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand von- und miteinander lernen (a.a.O., 283) und

individuellen Lernzielen folgen (ebd.). Wocken (2011) beschreibt sehr anschaulich und praxisnah Möglichkeiten und Wege, die im »Haus der Vielfalt« (Wocken 2011, 112) umgesetzt werden können. Bei der Gestaltung des Unterrichts geht es dabei um die Herstellung einer Passung im Bereich der Didaktik und der Kompetenzen der Pädagogen. Diese doppelte Passung ist erforderlich, um den Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden und kann im didaktischen Bereich mit einer Vielzahl an Methoden und Lernsituationen umgesetzt werden (Wocken 2011, 140ff.).

2.5.3 Von der Integration zur Inklusion

Wenn man nachzeichnen möchte, wie sich der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung entwickelt hat, lohnt sich der Blick auf zwei statistische Größen, die als Integrationsquote und als Förderschulbesuchsquote bezeichnet werden (vgl. Konferenz der Kultusminister KMK-Statistik 2010). Die Integrationsquote gibt an, wie viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf den gemeinsamen Unterricht in der Regelschule² besuchen, während die Förderschulbesuchsquote die Anzahl an Schülern, die eine Förderschule besuchen, bezogen auf alle Kinder und Jugendliche, ausdrückt.

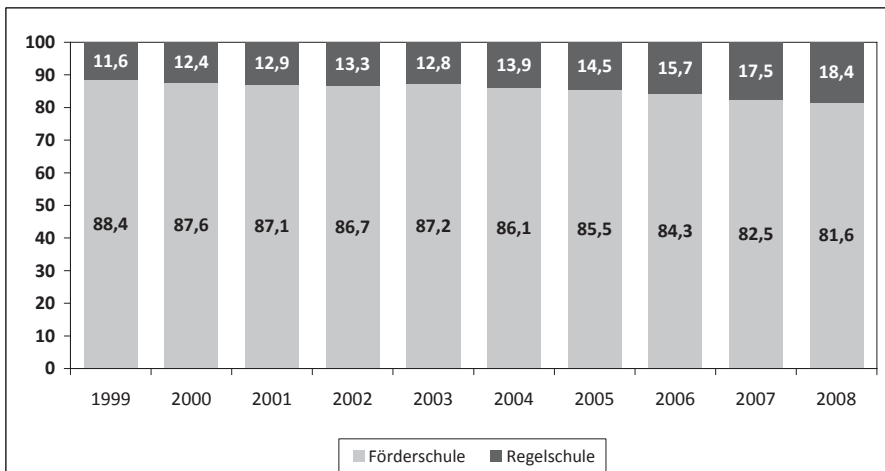


Abbildung 3: Prozentuale Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Jahren 2003 bis 2008 in Deutschland in Abhängigkeit des Förderortes nach der KMK-Statistik vom März 2010

2 Der Begriff Regelschule bezeichnet die in dem jeweiligen Land übliche Schulform für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung im Gegensatz zur Förderschule, die eine spezialisierte Einrichtung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung darstellt.

Betrachtet man diese beiden Statistiken in Deutschland, so ist das Ausmaß der Integration insgesamt noch als sehr gering zu bewerten. Mehr als 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen besuchen sonderpädagogische Förderzentren, wenn auch der Trend zu mehr gemeinsamem Unterricht in den letzten Jahren zugenommen hat. Die Entwicklung der Integration seit 1999 ist in Abbildung 3 mit Bezug auf die Statistik der Kultusministerkonferenz vom März 2010 (Konferenz der Kultusminister KMK-Statistik 2010) dargestellt.

Im Jahr 2008 besuchten von 482.415 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland 88.924 Menschen mit Behinderung die Regelschule, so dass 18,4 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung als integriert betrachtet werden konnten (Konferenz der Kultusminister KMK-Statistik 2010).

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen in den Jahren 1999 bis 2008 in relativen Zahlen nach der (Konferenz der Kultusminister KMK-Statistik 2010)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Förderschwerpunkt Lernen	10,5	10,9	11,6	11,9	11,5	13,2	14,0	15,6	17,8	18,9
Sonstige Förderschwerpunkte	12,9	14,2	14,5	14,8	14,3	14,7	15,1	15,9	17,2	18,1
Sehen	27,9	24,5	27,3	28,0	23,2	26,4	25,8	26,5	27,2	27,1
Hören	20,8	20,2	21,8	23,6	19,7	20,3	20,5	22,6	24,7	26,3
Sprache	20,1	21,9	21,3	21,5	21,4	22,4	23,7	25,4	26,1	27,0
Körperl. und motor. Entwicklung	15,0	15,7	16,2	16,2	16,1	17,1	17,3	17,4	19,2	19,9
Geistige Entwicklung	2,8	2,8	2,7	2,8	2,8	2,6	2,8	2,8	3,1	3,3
Emotionale und soziale Entwicklung	23,0	26,4	27,6	28,7	28,3	30,2	30,8	32,4	34,5	35,9
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	7,5	9,8	9,1	7,4	5,8	4,2	2,1	2,3	1,8	2,6
Kranke	0,4	0,7	2,1	1,7	1,7	1,5	1,7	0,9	1,6	1,4
Schüler insgesamt	11,6	12,4	12,9	13,3	12,8	13,9	14,5	15,7	17,5	18,4

Betrachtet man die Entwicklung in den letzten 11 Jahren, findet sich ein kontinuierlicher Anstieg der Integrationsquoten, wie er in Tabelle 4 für jede Behinderungskategorie aufgezeigt ist. Hier fällt beim Vergleich der Förderbereiche untereinander auf, dass insgesamt am meisten Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung integriert sind, gefolgt von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich Sehen und Hören. Am geringsten ist die

Integrationsquote, wenn Schülerinnen und Schüler dem Förderschwerpunkt »Kranke« oder dem Förderbereich geistige Entwicklung zugeordnet sind.

Für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen nimmt die Integrationsquote von den Jahren 1999 bis 2008 um ca. 5 % zu: Während 1999 3.665 Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen in der Bundesrepublik Deutschland die Regelschule besuchten, dies sind 15 % aller Schülerinnen und Schüler, liegt die Zahl im Jahr 2008 bei 6.208 und einer Integrationsquote von 19,9 Prozent.

Schaut man sich in den gleichen Jahren die Entwicklung der Förderschulbesuchsquote für 7-jährige, 10-jährige und 13-jährige Schülerinnen und Schüler an, wie sie in Tabelle 5 dargestellt ist, findet sich von 1999 bis heute ein systematischer Anstieg, wobei der größte Zuwachs bei den frühen Einschulungen mit 7 Jahren zu beobachten ist (Bildungsbericht 2010, Tab D2-1A, 250). Für Deutschland lässt sich somit feststellen, dass sich zwar einerseits die Integrationsquote seit 1999 bis 2008 von 11,6 auf 18,4 erhöht hat, andererseits aber auch die Förderschulbesuchsquote, so dass festgestellt werden kann: »Eine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist nicht beobachtbar« (Bildungsbericht 2010, D2, 69).

Tabelle 5: Entwicklung der Förderschulbesuchsquote von Schülerinnen und Schülern im Alter von 7, 10 und 13 Jahren in Deutschland (Bildungsbericht 2010, D2-1A, 250)

Alters- jahrgang	Jahr									
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
7-jährige	2,6	2,7	2,8	2,8	2,9	2,9	3,0	3,2	3,2	3,4
10-jährige	4,2	4,9	4,4	4,5	4,5	4,7	4,4	4,4	4,4	4,5
13-jährige	5,1	5,3	5,3	5,5	5,4	5,3	5,5	5,3	5,3	5,2

Bei diesem Vergleich ist zu beachten, dass sich hinter den aufgeführten nationalen Integrations- und Förderschulbesuchsquoten ein höchst unterschiedliches regionales Bild in Deutschland zwischen den Bundesländern verbirgt, das durch unterschiedliche bildungspolitische Schwerpunktsetzungen, rechtliche Regelungen, aber auch unterschiedliche Kriterien bei der Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gekennzeichnet ist (Schnell 2006; Bildungsbericht 2010, D2, 70; Speck 2010, 32ff.). Aus diesem Grund werden die Unterschiede zwischen den Bundesländern, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung, im Folgenden verdeutlicht. In Abbildung 4 kann für das Jahr 2008 gesehen werden, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung eine Regel- oder eine Förderschule besucht haben, wenn man sie auf die gesamte Schülerschaft in den jeweiligen Bundesländern bezieht.

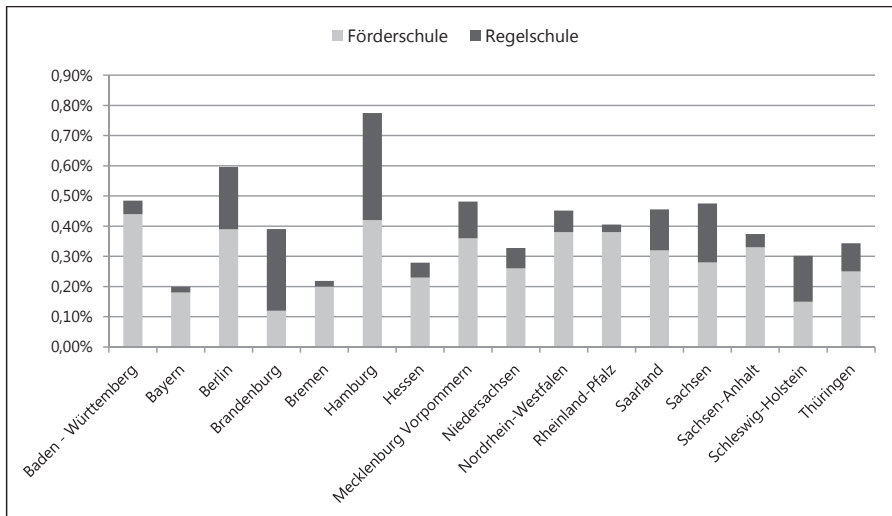


Abbildung 4: Prozentzahl aller Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung an der gesamten Schülerschaft der Bundesländer im Jahr 2008 (eigene Darstellung nach der Konferenz der Kultusminister KMK-Statistik 2010)

Tabelle 6: Integrationsquote und Prozentzahl der Förderschüler an allen Schülern, die 2008 eine Förderschule oder eine Regelschule besuchten (nach Konferenz der Kultusminister KMK-Statistik 2010)

	Integrationsquote	Förderschulbesuchsquote	Förderschüler in Regelschulen
Baden-Württemberg	9,2 %	0,44 %	0,04 %
Bayern	9,5 %	0,18 %	0,02 %
Berlin	34,6 %	0,39 %	0,14 %
Brandenburg	69,3 %	0,12 %	0,08 %
Bremen	8,5 %	0,20 %	0,02 %
Hamburg	45,8 %	0,42 %	0,19 %
Hessen	17,7 %	0,23 %	0,04 %
Mecklenburg Vorpommern	25,2 %	0,36 %	0,09 %
Niedersachsen	20,6 %	0,26 %	0,05 %
Nordrhein-Westfalen	15,8 %	0,38 %	0,06 %
Rheinland-Pfalz	6,2 %	0,38 %	0,02 %
Saarland	29,8 %	0,32 %	0,10 %
Sachsen	41,1 %	0,28 %	0,12 %
Sachsen-Anhalt	11,8 %	0,33 %	0,04 %
Schleswig-Holstein	50,3 %	0,15 %	0,08 %
Thüringen	27,2 %	0,25 %	0,07 %

Als erstes fällt auf, dass in Hamburg und Berlin, bezogen auf die gesamte Schülerschaft, am meisten Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im Jahr 2008 gezählt wurden, während die Zahl in Bayern und Bremen am geringsten war. Gleichzeitig war in Hamburg neben Baden-Württemberg auch die Zahl der Schüler am größten, die eine Förderschule besuchten, während sie in Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein am geringsten war. Die Integrationsquote zeigt sich im Verhältnis der beiden Balken je Bundesland. Hier fällt auf, dass Hamburg, ebenfalls mit Brandenburg und Berlin, die höchsten Integrationsquoten hatte. Die genauen Zahlen für die Bundesländer sind in Tabelle 6 dargestellt.

Um die Situation in Deutschland mit der internationalen Situation zu vergleichen, sollen im Folgenden Zahlen aus den Jahren 1999 und 2003 dargestellt werden, wie sie die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003, 2007a) publizierte. Dabei ist zu beachten, dass die Schul- und Bildungssysteme und die damit verbundenen Klassifikationen von Behinderungen zwischen den Ländern höchst unterschiedlich sein können und für genaue statistische Interpretationen eine tiefer gehende Beschäftigung mit den jeweiligen Schulsystemen unerlässlich ist. Dennoch bietet der internationale Vergleich wichtige Aussagen im Hinblick auf die Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht.

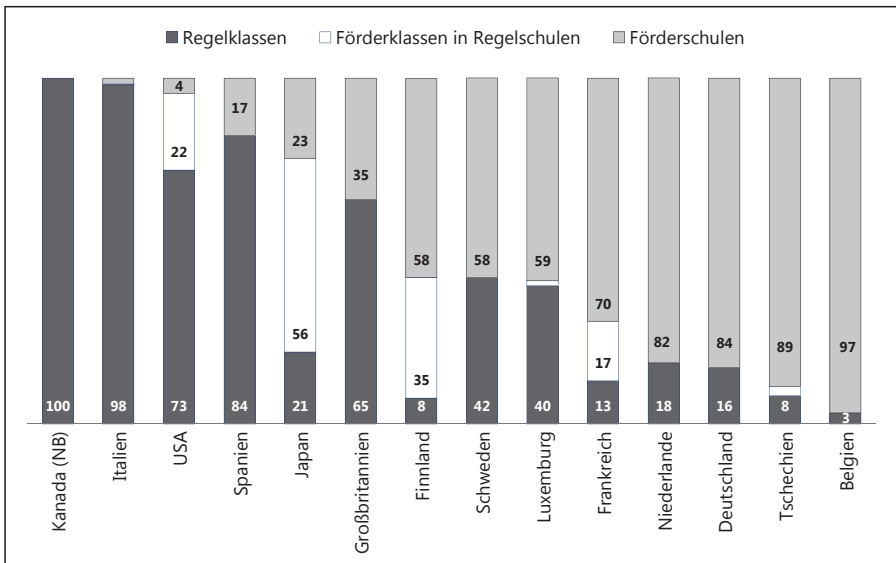


Abbildung 5: Prozentzahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Seh- und Hörbeeinträchtigungen, Sprachbeeinträchtigungen, Intelligenzmindering und Autismus, die im Jahr 1999 Förderschulen, Förderklassen in Regelschulen oder Regelklassen besuchten (OECD 2003)

Vergleicht man beispielsweise Kinder und Jugendliche, die nach der deutschen Rechtslage einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sehen, Hören, körperliche und motorische, sprachliche oder geistige Entwicklung haben sowie Kinder mit Autismus, so ergeben sich zwischen den Ländern für das Jahr 1999 ganz unterschiedliche Integrationsquoten, wie in Abbildung 5 gesehen werden kann (OECD 2003).

Während in Belgien, Tschechien, Deutschland und den Niederlanden im Jahr 1999 mehr als 80 % der Kinder und Jugendlichen mit den oben beschriebenen Behinderungsarten segregiert unterrichtet wurden, besuchten in Schweden 58 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung die Förderschule, in Großbritannien 35 %, in Italien 2 % und in Kanada, im Bundesland New Brunswick, 0 %. Die Gründe für die Unterschiede spiegeln sehr unterschiedliche Bildungssysteme wider, die historisch gewachsen und z. B. in Kanada auch aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte erforderlich sind. Deutlich wird jedoch, dass Integration in weitaus größerem Maße möglich ist, als dies in Deutschland praktiziert wird.

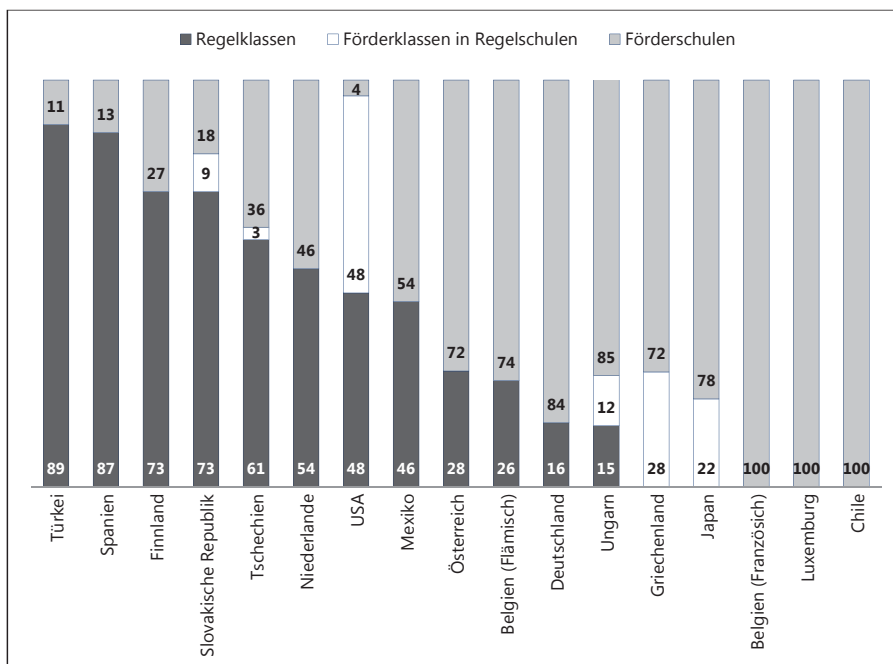


Abbildung 6: Prozentzahl von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im internationalen Vergleich, die im Jahr 2003 Förderschulen, Förderklassen in Regelschulen oder Regelklassen besuchten (OECD 2007a, 83)

Betrachtet man die Statistik über Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im internationalen Vergleich für das Jahr 2003, so findet sich die in Abbildung 6 dargestellte Verteilung (OECD 2007a), wobei die unterschiedliche Staatenwahl auf Unterschiede in der Teilnahmebereitschaft der OECD-Staaten zurückzuführen

ist. Während in Chile, Luxemburg oder im französischen Teil Belgiens 100 % der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im Jahr 2003 eine Förderschule besuchten, lag die Quote in Deutschland bei 84 %, in Spanien und der Türkei bei weniger als 15 %. Für die USA zeigt sich, dass fast 50 % der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in Förderklassen in der Regelschule unterrichtet wurden und im Sinne der dortigen Gesetzgebung zeitweise am gemeinsamen Unterricht oder an gemeinsamen Aktivitäten teilhaben konnten.

Ähnlich wie in Deutschland die Förderschulbesuchsquote, lässt sich im internationalen Vergleich beschreiben, wie viele Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Schulpflicht spezifische Unterstützungsleistungen in Form von personellen, materiellen oder finanziellen Ressourcen durch den Staat erhalten (Abbildung 7). Hier zeigt sich sehr deutlich, dass in Finnland 0,59 % der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in Bezug auf alle schulpflichtigen Kinder zusätzliche staatliche Unterstützungsleistungen erhielten, während in Deutschland hier eine Quote von 0,23 % aufgeführt ist. Somit erhalten in Finnland, relativ gesehen, mehr als doppelt so viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung staatliche Ressourcen als in Deutschland, wobei von der staatlichen Unterstützung in Deutschland vergleichsweise viele Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung profitieren.

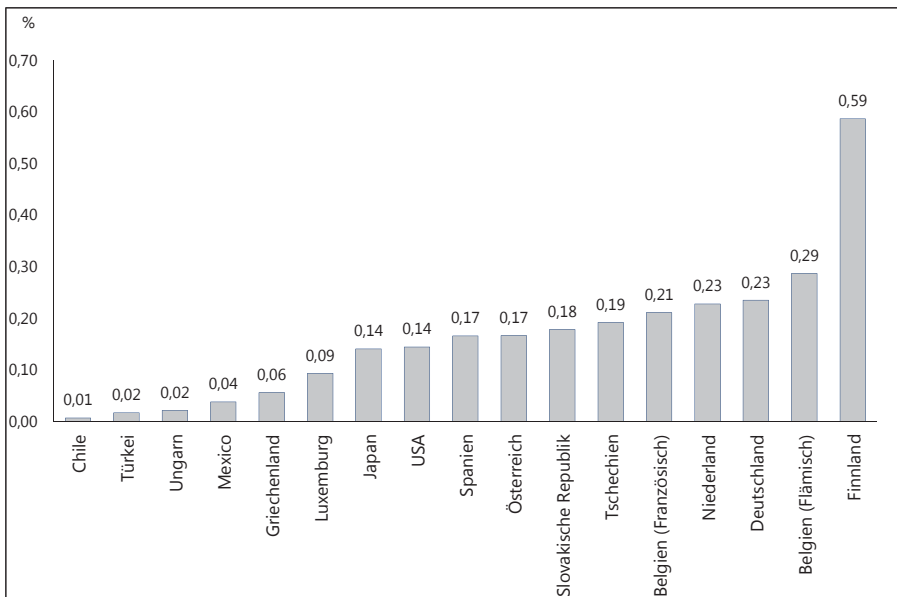


Abbildung 7: Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, die staatliche Hilfen erhielten, in Bezug auf alle Schülerinnen und Schüler eines Landes (OECD 2007a, 83)

Wie anhand dieses statistischen Exkurses zu erkennen ist, wird der gemeinsame Unterricht in verschiedenen Nationen und Bundesländern äußerst unterschiedlich umgesetzt. Berücksichtigt man, dass die Prozentzahlen die jeweiligen Bildungssysteme

nur ungenau beschreiben können und spezielle qualitative Unterschiede unsichtbar bleiben, fällt jedoch auf, dass in Deutschland zwar viele Kinder und Jugendliche mit Behinderung staatliche Unterstützung erhalten, gleichzeitig aber mit nur ca. 20 % wenige Kinder und Jugendliche integrativ beschult wurden und werden. Hier zeigt der internationale Vergleich, dass mehr gemeinsamer Unterricht möglich ist. Beispiele aus dem anglo-amerikanischen Raum und aus den skandinavischen Ländern und Italien machen deutlich, dass ein gemeinsamer Unterricht für mehr als 50 % der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung angeboten wird.

Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass in der Praxis in Deutschland in verschiedenen Schulen gemeinsamer Unterricht erfolgreich durchgeführt wurde (vgl. Preuss-Lausitz 2009), wird deutlich, warum die realisierte Integration dem theoretischen Ansatz der Integration nicht gerecht werden konnte. Das zögerliche Verhalten der Bildungspolitik und die zaghafte Umsetzung der Integration in Form einzelner Modelle befriedigten den Wunsch vieler Eltern und Pädagogen nicht, so dass deutlich wird, dass mit dem Begriff der Inklusion eine Hoffnung auf Veränderung verbunden ist.

2.5.4 Der Inklusionsbegriff in der schulischen Bildung

Der Begriff Inklusion findet nach der Salamanca-Konferenz, einberufen durch die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) im Jahr 1994, Einzug in die pädagogische Diskussion über die Integration von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Während der Begriff »Inclusion« anfangs mit »Integration« übersetzt wurde (UNESCO 2010), wird der Begriff heute sehr unterschiedlich verwendet und mit unterschiedlichen Projektionen und Vorstellungen über den gemeinsamen Unterricht belegt. Nach Wocken (2011, 59) gleicht die Verwendung des Begriffs Inklusion einer »babylonischen Sprachverwirrung«. Für die einen ist Inklusion mit Integration gleichzusetzen, für andere ist sie eine erweiterte und optimierte Integration (Sander 2003), bei der nicht nur Menschen mit Behinderung ins Blickfeld rücken, sondern auch ethnische Minderheiten und soziale Randgruppen, und wieder für andere eher eine Illusion, die einen Zielzustand markiert, der jedoch niemals erreicht werden kann (Reiser 2007).

Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel die Bedeutung des Begriffes Inklusion herausgearbeitet und das Verständnis der Begriffe Integration und Inklusion in dieser Arbeit definiert werden. Da weder in der Erklärung von Salamanca noch in der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung der Begriff Inklusion definiert wurde, werden für die Darstellung der Bedeutung begleitende Texte hinzugezogen.

2.5.4.1 Die UNESCO-Weltkonferenz in Salamanca 1994

Vom 7. bis 10. Juni 1994 fand die Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« von der UNESCO und dem spanischen Bildungsministerium in Salamanca statt. Als Fortführung der Konferenz »Bildung für alle« in Jomtien/Thailand 1990 diskutierten Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen über Bildung von Menschen mit Behinderung. In ihrer Abschlusserklärung empfahlen sie, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, so dass die Erklärung als Meilenstein für den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung gesehen werden kann.

Im Folgenden wird die englischsprachige Version der Salamanca-Erklärung zitiert (UNESCO 1994), da in der deutschsprachigen Version von 1996 die Begriffe »inclusion« und »inclusive« mit »Integration« und »integrativ« übersetzt wurden. In der Korrektur von 2010 wurde dieser Fehler behoben (UNESCO 2010).

»We believe and proclaim that

- every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning
- every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs,
- education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs,
- those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a childcentred pedagogy capable of meeting these needs,
- regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; more over, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the costeffectiveness of the entire education system.« (UNESCO 1994, Art. 2, 8)

Mit der Erklärung von Salamanca wird die Bildung von Menschen mit Behinderung mit Bezug auf die »Standardregeln für die Gleichstellung von Personen mit Behinderung« der Vereinten Nationen vom Dezember 1993 fortgeschrieben (UN United Nations 1993a) und das bestehende Recht auf Bildung dahingehend konkretisiert, dass Kinder mit Behinderung Zugang zum allgemeinen Bildungssystem haben müssen, wobei sich das allgemeine Schulsystem an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen hat. Im Rahmen des »Framework für action«, in dem konkretere Handlungsanweisungen zur Umsetzung der Erklärung von Salamanca formuliert sind, wird das Inklusionsverständnis der Erklärung von Salamanca deutlich:

»The guiding principle that informs this *Framework* is that schools should accommodate *all children* regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. These conditions create a range of different challenges to school systems. In the context

of this Framework, the term ›special educational needs‹ refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. Many children experience learning difficulties and thus have special educational needs at some time during their schooling. Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. There is an emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the majority of children. This has led to the concept of the inclusive school. [...] The merit of such schools is not only that they are capable of providing quality education to all children; their establishment is a crucial step in helping to change discriminatory attitudes, in creating welcoming communities and in developing an inclusive society. A change in social perspective is imperative.« (UNESCO 1994, framework for action, Abs. 3, 6f.)

In der Erklärung von Salamanca und dem anschließenden Aktionsrahmen ist die Perspektive der Inklusion deutlich. Eine inklusive Schule ist eine Schule, in der Kinder mit und ohne Behinderung sowie anderer individueller ethnischer, kultureller oder sozialer Merkmale gemeinsam unterrichtet werden. Ziel der Erklärung von Salamanca ist die Schaffung eines gemeinsamen Schulsystems für alle, wobei Sonderschulen die Aufgabe der Unterstützung der allgemeinen Schulen sowie die Beschulung von Kindern in extra Klassen in inklusiven Schulen oder Sonderschulen angetragen wird, denen in Regelschulklassen nicht entsprochen werden kann. Dabei soll dies jedoch nur eine »relatively small number of children with disabilities« betreffen (UNESCO 1994, Abs. 8 & 12). Ihr Verständnis von Inklusion unterstreicht die UNESCO mit ihren Vorschlägen zur Weiterentwicklung von nationalen Bildungsplänen in den »Guidelines for Inclusion« (2005), wie es in Tabelle 7 dargestellt ist.

Tabelle 7: Abgrenzung des Begriffs Inklusion in den »Guidelines for Inclusion« der UNESCO (2005, 15)

Inclusion IS about:	Inclusion is NOT about:
welcoming diversity	reforms of special education alone, but reform of both the formal and non-formal education system
benefiting all learners, not only targeting the excluded	responding only to diversity, but also improving the quality of education for all learners
children in school who may feel excluded	special schools but perhaps additional support to students within the regular school system
providing equal access to education or making certain provisions for certain categories of children without excluding them	meeting the needs of children with disabilities only
	meeting one child's needs at the expense of another child

In dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass aus Sicht der UNESCO der Weg in die Inklusion einen Umbau des gesamten Bildungssystems beinhaltet, und nicht »nur« die Integration von Kindern mit Behinderung in die allgemeine Schule erfordern soll. Alle Kinder sollen von Inklusion profitieren, sowohl jene, die ausgegrenzt sind, als auch solche, die möglicherweise ausgegrenzt werden können.

2.5.4.2 Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung

Die Grundlage für die Erstellung und Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung lag in der Tatsache, dass seit den 80er-Jahren die Menschenrechte von Menschen mit Behinderung zunehmend ins Blickfeld der Vereinten Nationen gerieten (UN 1993a, b). Einen Meilenstein stellte dabei der Bericht des UN-Sonderberichterstatter Leandro Despouy über den internationalen Umgang mit Menschenrechten von Menschen mit Behinderung im Jahr 1993 dar. Er stellt fest, dass die Rechte von Menschen mit Behinderung wiederholt und in vielen Nationen, z. B. durch das Verbot von Heirat und Familiengründung, Zwangssterilisation, sexualisierte Gewalt, zwangsweise Heimunterbringung, das Verbot an Wahlen teilzuhaben, zwangsweise Beschulung in Sonderschulen und nicht barrierefreie Verkehrsmittel und Wohnungen (UN 1993b) nicht beachtet wurden.

Nahezu parallel publizierten die Vereinten Nationen Empfehlungen, die die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen in der Welt verbessern sollten. In diesen Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities wurde für den schulischen Bildungsbereich empfohlen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen in »integrated school settings« und in »general school settings« unterrichtet werden sollten (UN United Nations 1993b, Rule 6) und die Schule in der Verantwortung stünde, sich an die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung anzupassen und ebenso zu fördern, wie Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung, um auf diese Weise Chancengleichheit in der Bildung zu ermöglichen.

Auch in den Folgejahren wurde den Rechten von Menschen mit Behinderung besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung erarbeitet, so dass sie am 13. Dezember 2006 in New York einstimmig verabschiedet werden konnte. Sie trat nach der Ratifikation durch die Bundesregierung am 26.3.2009 in Deutschland in Kraft.

Die UN-Konvention ist keine neue Menschenrechtskonvention, sondern sie führt bestehendes Menschenrecht unter dem Fokus einer Behinderung weiter aus (Bielefeldt 2010, 66). In 50 Artikeln benennt sie die Menschenrechte im Kontext von Behinderung und konkretisiert u. a. die Grundsätze der Menschenwürde, der Selbstbestimmung, der Gleichberechtigung von Mann und Frau, der Grundsatz der Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderung, der umfassenden Teilhabe sowie den Grundsatz zum Schutz des Wohls des Kindes. Ein wesentlicher Gedanke der UN-Konvention ist die soziale Inklusion von Menschen mit Behinderungen, die in keinem Bereich aufgrund ihrer Behinderung ausgegrenzt werden dürfen. Bezogen

auf den Bildungsbereich, werden in Artikel 24 das Recht auf Bildung, der Zugang zum Bildungssystem sowie Erfordernisse des Bildungssystems benannt.

Tabelle 8: Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (United Nations 2008)

»Article 24 – Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning directed to:
 - The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
 - The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
 - Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.
 2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:
 - Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
 - Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
 - Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
 - Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
 - Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.
 3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:
 - Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;
 - Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;
 - Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.
 4. In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/ or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.
 5. States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.«
-

Der Artikel 24 der UN-Konvention ist in Tabelle 8 in der englischsprachigen Version zitiert, da aufgrund der Übersetzung eine Kontroverse um die deutschsprachige Version entstanden ist (z. B. Netzwerk Artikel 3 e. V. 2009). So wird u. a. behauptet, der deutschsprachige Text wolle »durch weichgespülte Begriffe die Radikalität der UN-Konvention entschärfen und ihre bildungspolitische Schubkraft untergraben (Frühauf 2008)« (Wocken 2011, 59).

Im Artikel 24 wird das Verständnis eines inklusiven Bildungssystems nach der UN-Konvention hergeleitet und beschrieben. Neben der Sicherstellung der Grundrechte, wie Recht auf Bildung, Gleichbehandlung und Entfaltung der Persönlichkeit, wird in den Absätzen eins und zwei betont, dass Menschen mit Behinderung Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben müssen, der individuell an ihre Bedürfnisse angepasst ist und bei dem sie sich bestmöglich schulisch und sozial entwickeln können. Über den speziellen Ort des Unterrichts und eine Auflösung von Förderschulen wird in der UN-Konvention nichts gesagt (vgl. Bielefeldt 2010).

In den folgenden Absätzen des Artikels 24 werden weitere Hinweise zu Methoden der Anpassung der Lehr- und Lernumwelt gegeben, die Anpassung der Kommunikation, der Orientierung und Mobilität beinhalten, aber auch das soziale Miteinander der Schülerinnen und Schüler untereinander fördern sollen. Weiterhin müssen Lehrerinnen und Lehrer Wissen und Kompetenzen im Bereich angepasster Unterrichtsgestaltung, dem Einsatz von angepassten Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln haben sowie mit den Auswirkungen der unterschiedlichen Behinderungen vertraut sein.

2.5.4.3 Zentrale Unterscheidungsmerkmale von Inklusion und Integration

Fasst man die Ausführungen zur Bedeutung des Begriffes Inklusion zusammen, lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beiden Begriffen finden, die im Folgenden auf verschiedenen Ebenen dargestellt werden (vgl. Tabelle 9).

Während auf pragmatischer Ebene sowohl bei der Inklusion als auch bei der Integration gemeinsamer Unterricht zwischen Kindern mit Behinderung und ihren nicht-behinderten Mitschülern stattfindet, und nach Hinz (2004) die gleichen didaktischen Instrumente und Ansätze genutzt werden und auf Ebene einer gesellschaftspolitischen Vision beide Ansätze eine Veränderung der Gesellschaft zum Ziel haben, ist die gesetzliche Grundlage und damit die politische Mächtigkeit unterschiedlich. Während der Integrationsgedanke keinen rechtsverbindlichen Status erhalten hat und nach den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz (Konferenz der Kultusminister 1994) eine Möglichkeit der Beschulung darstellte, wenn seitens der Schule der sonderpädagogische Förderbedarf erfüllt werden konnte, ist dies bei der völkerrechtlichen Anerkennung der Inklusion anders. Hier gilt ein Recht auf Zugang zum gemeinsamen Unterricht auf völkerrechtlicher und bundesdeutscher Ebene (vgl. Bielefeldt 2010; Riedel 2010).

Tabelle 9: Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Begriffe Integration und Inklusion

	Integration	Inklusion
Pragmatik in der Schulklasse	Kinder mit Behinderung und ihre nichtbehinderten Mitschüler besuchen den gemeinsamen Unterricht in der gleichen Regel-schulklasse	
Gesellschaftspolitische Vision	Veränderung der Gesellschaft hin zu mehr Toleranz und einem gleichberechtigten Umgang miteinander, verbunden mit einer Wertschätzung von Heterogenität und Vielfalt	
Juristische und politische Mächtigkeit	Empfehlungscharakter	Menschenrecht
Zugang zum Schulsystem	Zugang zum Regelschulsystem, wenn Bildung nach Einschätzung der Schule erfüllt werden kann	Wahlfreiheit zwischen den Systemen; Recht auf Zugang zum Regelschulsystem; Regelschule ist Schule für alle
Interventionsperspektive	Schüler müssen ins System hereingeholt werden; Schüler passen sich ans Regelsystem an; Regelsystem ändert sich in der Folge	Änderung des Regelsystems und Anpassung an die Schüler
Historische Entwicklung	Schere zwischen Vision und Realität	In Deutschland neu und unbelastet; positive Berichte im internationalen Vergleich
Personenkreis	Kinder mit Behinderung	Alle Kinder

In der Praxis hatte der empfehlende Charakter der Integration die Folge, dass Kinder meistens in Regelklassen aufgenommen werden konnten, wenn sie sich an das Regelsystem anpassen konnten oder die Anpassung mit Hilfsmitteln erleichtert war. In der Debatte um Inklusion wurde der Fokus vom Einzelnen weg auf das System Schule gelenkt, das sich verändern und an die Schüler anpassen muss. Mit dem Begriff Inklusion ist in diesem Sinne ein Wechsel der Stellschraube in der Veränderung des Bildungssystems verbunden: Nicht Kinder mit Behinderung müssen integriert werden, sondern das Bildungssystem muss sich an die Bedürfnisse der Kinder anpassen (z. B. Bielefeldt 2010, 67; UNESCO 2005). Hier unterscheidet sich die Perspektive der Intervention und der Verantwortung für die Anpassung.

Sander (2001, 2003) verwendet drei Kategorien, mit denen er beschreibt, wie die Begriffe Integration und Inklusion verwendet werden. In der ersten Kategorie ordnet er die synonyme Begriffsverwendung von Integration und Inklusion ein. In der zweiten werden sie dagegen genutzt, wenn deutlich gemacht werden soll, dass mit

dem Begriff Inklusion eine optimierte Integration gemeint ist. Sander beschreibt dies folgendermaßen:

»Integration oder Mainstreaming kann nämlich dazu führen, dass die zusätzliche Unterstützung streng auf das behinderte Kind in der Regelschulklasse fokussiert wird, während der Unterricht insgesamt sich nicht ändert; dann ist Integration nur eine Addition von sonderpädagogischen Hilfen in die unveränderte Regelschule. Integration sollte aber eigentlich – wie wir es in vielen anderen Klassen beobachten können – den ganzen Unterricht verbessern und zur Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Mitschüler und Mitschülerinnen führen. Eine solche optimierte Integration wird auch Inklusion genannt.« (Sander 2001, 146)

In diesem Kontext ist die Aussage von Petra Flieger (UNESCO 2010) zu verstehen, wenn sie sagt, dass der Begriff Integration heute verbraucht scheint. Die Umsetzung der Integration bezog sich auf einzelne Integrationsprojekte, Kooperationsmodelle und auf eine Anpassung der »anpassungsfähigen« Schülerinnen und Schüler an die Regeleinrichtungen. Die Schere zwischen der Vision der Integrationsbefürworter und der geschichtlichen Realität blieb in Deutschland mit ca. 15 % von Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht weit offen. Die noch junge, unbelastete Geschichte der Inklusion sowie die rechtliche Verankerung der Inklusion könnten hier für mehr Entwicklungen im Bereich der Schule und im Bildungssystem sorgen. Auch verleihen die positiven Entwicklungen im Ausland sowie die hohen Quoten des gemeinsamen Unterrichts im internationalen Vergleich dem Begriff Inklusion mehr Glanz.

Als dritte Kategorie kennzeichnet Sander (2003) die Verwendung des Begriffes Inklusion als »erweiterte und optimierte Integration« (S. 319). Die Erweiterung bezieht sich dabei auf eine Erweiterung des Blickwinkels der Kinder, die von einem inklusiven Bildungssystem gegenüber einem integrativen profitieren. Nicht nur Kinder und Jugendliche mit Behinderung gewinnen in ihrer Weiterentwicklung, sondern alle Kinder mit ihren individuellen Besonderheiten und Unterschieden, die sich durch ihr Verhalten und Erleben, ihre Kompetenzen, ihre soziale Schichtzugehörigkeit, ihre Nationalität usw. ausdrücken. Hier finden sich die Überlegungen der Erklärung von Salamanca und des Aktionsplans wieder.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff »Inklusion« gewählt, wenn die durch die UN-Konvention festgeschriebene, menschenrechtliche Verankerung des Ziels gemeint ist, allen Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung einen Zugang zum gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen, verbunden mit dem Auftrag an die Schule, die schulischen Bildungsbedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu erfüllen. Hierzu gehören, wie in der UN-Konvention beschrieben, auch soziale sowie rehabilitative Unterstützungsleistungen seitens der Schule. Eine Aussage zur Schulform wird in diesem Verständnis bewusst nicht getroffen, da eine freie Entscheidung der Menschen mit und ohne Behinderung der individuell gewünschten Schulform ebenfalls ein Menschenrecht darstellt.

Der Begriff der »Integration« bezeichnet in der vorliegenden Arbeit die historische Praxis des gemeinsamen Unterrichts, während der Begriff »gemeinsamer Unterricht« als neutrale Beschreibung verwendet wird, wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden.

Während der Veränderung des Schul- und Bildungssystems hin zu mehr gemeinsamem Unterricht wäre die optimale Terminologie »Integration/Inklusion«, um mit dem Begriff Inklusion die verbindliche Zielstellung und die menschenrechtliche Verankerung des Ziels zu markieren und mit Integration die realistische Praxis beim Versuch der Zielerreichung.

Hinz (2007) verbindet mit dem Begriff Inklusion auch Veränderungen in der bestehenden Praxis der sonderpädagogischen Begutachtung und der Zuweisung von Ressourcen im Rahmen der Sozialgesetzgebung. Für ihn stellt Inklusion die Überwindung einer impliziten Zwei-Gruppen-Theorie dar, bei der die Polarität von behindert versus nicht-behindert aufgehoben wird. In diesem Sinne ist auch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aus seiner Sicht ein Akt der Diskriminierung. Eine mit der Diagnostik verbundene Zuweisung von Ressourcen für das einzelne Kind sei aufzulösen und die Ressourcen vielmehr der Schule pauschal zuzuweisen.

Auf Basis dieser Überlegungen hat Hinz (2002) die Begriffe Integration und Inklusion in einer vielzitierten, praxisbezogenen Gegenüberstellung ausgearbeitet, die in Tabelle 10 dargestellt ist. Es handelt sich dabei um eine definitorische Differenzierung von Integration und Inklusion, ebenso wie eine Darstellung seiner Vorstellungen von inklusiver Praxis. Diese Unterscheidung ist wichtig, um den Ansatz der Inklusion, wie er durch die UN-Konvention als rechtliche Grundlage verankert ist, nicht mit den Forderungen von Hinz zu verwechseln, wenn auch viele der Forderungen sicherlich eine Entwicklung hin zu mehr Inklusion möglich machen könnten. Die Forderung nach Unterlassung diagnostischer und standardisierter förderdiagnostischer Maßnahmen, ist jedoch auch kritisch zu bewerten, da die Gefahr von fehlerhafter Einschätzung und Beurteilung der Stärken und Schwächen der Kinder und Jugendlichen in Kauf genommen würde (z. B. Petermann & Daseking 2009; Bundschuh 2010; Lelgemann 2010).

Im Ansatz von Hinz drückt sich ein relationales Verständnis von Behinderung aus, bei dem Behinderung ein Phänomen der sozialen Etikettierung ist. Heimlich (2003) unterstützt diesen Gedanken und betont, dass ein Verzicht auf den Behinderungsbegriff die Chance bilde, dass die etikettierenden und diskriminierenden Begleitscheinungen des Behinderungsbegriffes vermieden werden können (Heimlich 2003, 136). Diese Argumentationslinien sind aus Sicht einer gesellschaftsbezogenen Behinderungsdefinition nachvollziehbar, aber im Kontext von Menschen mit Schädigungen und Beeinträchtigungen des Körpers unzureichend. Es wird deutlich, dass die Klärung des Begriffs Behinderung im Kontext von Inklusion eine zwingende Notwendigkeit bekommt (vgl. Kapitel 2.2).

Tabelle 10: Praxis der schulischen Integration versus Praxis der schulischen Inklusion
(nach Hinz 2002, 359)

Praxis der schulischen Integration	Praxis der schulischen Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedürfnissen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht-behindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflektion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung der Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Expertinnen und Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

2.5.5 Körperbehindertenpädagogik im Kontext der Inklusion

Mit dem Begriff Inklusion wird in dieser Arbeit die Vorstellung eines Bildungssystems verbunden, das für alle Kinder qualitativ hochwertige Bildung und Weiterentwicklung in einem gemeinsamen Unterricht ermöglicht und sich an den individuellen Möglichkeiten und Beeinträchtigungen orientiert. Die Grundlage für diesen Anspruch ist im Menschenrecht verankert (vgl. Kapitel 2.5.4). Zum jetzigen Zeitpunkt ist Inklusion in Deutschland zunächst handlungsleitende Vision, da das allgemeine Schulsystem noch nicht auf den gemeinsamen Unterricht, der die schulischen Bildungsbedürfnisse aller an jedem Ort erfüllen kann, eingestellt ist. Gleichzeitig ist unklar, wie nah das Ziel jemals erreicht werden kann.

Im System der Schulen muss sich die Regelschule ebenso entwickeln wie die Förderzentren, die gemeinsam neue Bildungsstrukturen schaffen müssen. Die Aufgabe der Körperbehindertenpädagogik und einer Psychologie im Kontext körperlicher Beeinträchtigungen liegt hier, mit ihrem speziellen Fach- und Methodenwissen sowie ihren Erfahrungen bei der Vernetzung der unterschiedlichen Systeme, im Zusammenhang mit Inklusion mitzuwirken, damit Menschen mit Körperbehinderungen genauso wie ihre Mitschüler im gemeinsamen Unterricht bestmöglich unterstützt werden können.

Fasst man also die Aussagen der vorhergehenden Kapitel unter dieser Perspektive zusammen, geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen die gleiche Chance wie ihre Mitschüler ohne Behinderungen haben, am Regelschulsystem teilzuhaben. An jeder wohnortnahen Schule des Regelsystems muss die Möglichkeit bestehen, dass Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg unterstützt und bestmöglich gefördert werden. Es geht im Rahmen des in Abschnitt 2.1 beschriebenen Bildungsverständnisses und auf Basis der UN-Konvention um mehr als die soziale Teilhabe: Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung müssen in ihrer leistungsbezogenen, persönlichen und sozialen Entwicklung bestmöglich unterstützt werden. Zusätzlich wird in der UN-Konvention eine behinderungsspezifische Perspektive gefordert, so dass mit Bezug auf die Körperbehindertenpädagogik schulische Bildung auch ihrem rehabilitativen und gesundheitsbezogenen Auftrag gerecht und, neben dem Einsatz kompensatorischer Hilfsmittel, die Unterrichtsmethodik angepasst werden muss. Weiterhin spielt die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die Therapie, die Diagnostik und Beratung eine entscheidende Rolle (vgl. Kapitel 2.3 & 2.4).

Wenn die bestmögliche Bildung und Förderung des einzelnen Kindes und Jugendlichen mit Körperbehinderungen in wenigstens den vier genannten Bereichen Leistung, soziale und persönliche Entwicklung und Rehabilitation das Ziel allen schulischen Handelns ist, dann ist es notwendig, dass die Bildungsprozesse – unabhängig vom Förderort – optimal an die Erfordernisse des Kindes angepasst sind. Lelegmann beschreibt den zugrundeliegenden Auftrag an die Gestaltung des Bildungsprozesses als die »Schaffung von Anlässen, durch die Vielfalt der Welt kennengelernt, erfahren und gestaltet werden kann. Einer Welt, die natürlich nur entdeckt werden kann, wenn grundlegende Bedürfnisse nach Sicherheit und vertrauensvollen Beziehungen gewähr-

leistet sind. [...]. Sie ermöglichen zudem eine Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung und erlebten Behinderungen« (Lelgemann 2010, 109). Um diese Ziele erreichen zu können, benötigt das Kind »möglichst individuell differenzierte, das Kind ansprechende und von ihm zu bewältigende Angebote« (Lelgemann 2010, 110). Aus didaktischer Sicht sind hier die Konzepte von Individualisierung und Differenzierung zu nennen, die einen zieldifferenten Unterricht ermöglichen und unter einer pädagogischen Perspektive im Kontext körperlicher Beeinträchtigungen die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen müssen. Diese Konzepte spielen auch im Kontext einer Integrativen Pädagogik, wie sie Heimlich (2003) oder Wocken (2011) formulieren, eine entscheidende Rolle.

Die Vorstellung der Passung von Bildungsangebot und Schüler wird im Zusammenhang mit der Diskussion um Integration und Inklusion immer wieder betont. So betont Hinz (2002) in der Abgrenzung des Begriffes Inklusion von Integration, dass sich nicht der Einzelne allein an die Schule anpassen muss, dies wurde als Integration bezeichnet, sondern im Verständnis von Inklusion die Schule und das Schulsystem den Auftrag haben, sich an den Bedarf des Schülers anpassen.

Mit dem Blick auf ein inklusives Bildungsangebot lässt sich dieser Zusammenhang der Passung sehr schön in einer Grafik ausdrücken, in der der individuelle Bedarf eines Schülers einem inklusiven Bildungsangebot gegenübergestellt wird (Abbildung 8).

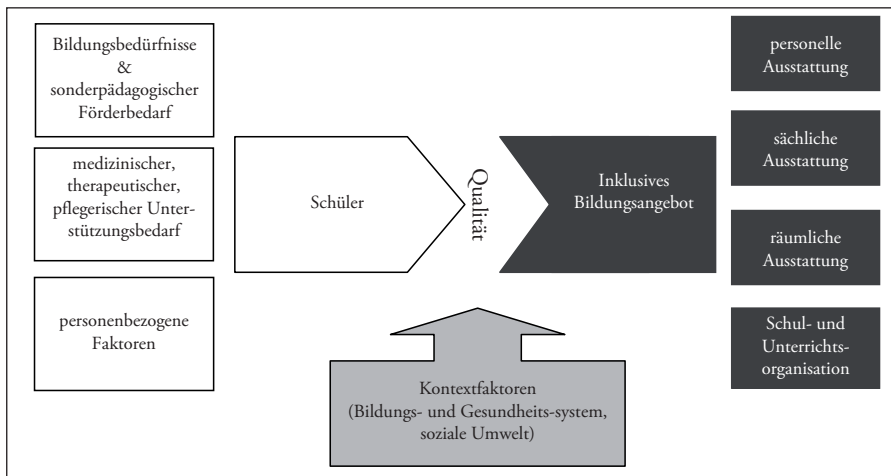


Abbildung 8: Schulische Bildung im Kontext der Inklusion als Passung von Schüler und Schule

Auf der einen Seite stehen die Merkmale, die die Schülerin bzw. den Schüler kennzeichnen und auf der anderen Seite Strukturen der Schule vor Ort, denen eine im Kontext von Inklusion sowie im Zusammenhang mit der Schulentwicklung eine besondere Bedeutung zukommt (Rolff 2007, 13). Übergeordnete bildungs- und gesundheitspolitische Faktoren sowie Aspekte der sozialen Umwelt werden in dieser Grafik als Kontextfaktoren aufgeführt, da sie durch die Schule vor Ort nicht unmittelbar

beeinflusst werden können. Eine Veränderung der übergeordneten Bildungsstrukturen, die die Schulentwicklung hin auf ein inklusives Bildungssystem ermöglicht und unterstützt, ist aber unerlässlich, wie die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Integration gezeigt haben (vgl. Kapitel 2.5).

Ausgangspunkt allen Tuns und Handelns ist der Mensch mit Körperbehinderung, der neben schulischen Bildungsbedürfnissen auch einen spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, wie er beispielsweise bei Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 51ff.) umfassend und in Kapitel 2.3 im Überblick dargestellt ist. Häufig besteht neben dem Bedarf an Unterricht, Erziehung und Förderung auch ein spezifischer Bedarf im Bereich Medizin, Therapie und Pflege, der sich auf den Unterricht und den Schulbesuch auswirkt. Neben diesen Bedürfnissen haben personenbezogene Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die schulische Bildung. Dies können Merkmale der Person wie z. B. Alter sein, personenbezogene Kompetenzen wie z. B. soziale Kompetenzen, aber auch Aspekte der Persönlichkeit und der Familie. Ditton und Müller (2011, 105) betonen in diesem Zusammenhang den gesicherten Befund der empirischen Bildungsforschung, »dass individuelle Merkmale der Schüler (Intelligenz, Vorwissen, sozioökonomischer Status) die bedeutsamsten Determinanten schulischer Leistung darstellen«.

Um dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler zu genügen und schulische Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, steht auf der anderen Seite das schulische Bildungsangebot, das den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit spezieller Fachlichkeit und Profession, einer behindertengerechten Sachausstattung, eines speziellen Raumprogramms und speziellen Organisationsstrukturen begegnen muss (vgl. Ortmann 1999). So muss der Pädagoge vor Ort Fachwissen über Behinderungen haben, es muss behindertengerechtes Material zur Verfügung stehen und es muss Räume geben, die barrierefrei zugänglich sind und den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen genügen (z. B. behindertengerechte Toiletten). Auch muss der Unterricht derart organisiert sein, dass z. B. individuelle Pausen möglich sind und bei medizinischen Notfällen (z. B. Anfälle bei Epilepsieerkrankungen) durch eine kontinuierliche Aufsicht und behandlungspflegerische Kompetenz fachgerecht gehandelt werden kann. Einige relevante Überlegungen sind in Tabelle 11 aufgeführt. Die Aufstellung orientiert sich an den Arbeiten von Jennessen (2010), Schriber (2010) und Campbell, Gillborn, Lunt, Sammons und Vincent (2002) sowie eigenen Überlegungen.

All diese Bedingungen, und möglicherweise noch mehr, sind aus körperbehindertenpädagogischer Perspektive von Bedeutung zur Gestaltung von inklusiven Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne körperliche Beeinträchtigung. Besonders erwähnenswert sind auch die von Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 259ff.) beschriebenen didaktischen »Spezifika des (inklusive) Unterrichts mit körperbehinderten Kindern«, die aus didaktischer Perspektive Leitstrategien für den gemeinsamen Unterrichts zusammenfassen und von der Bedeutung des Beziehungs-

aufbaus über die Gestaltung sozialer Lernsituationen bis hin zur Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Haltung reichen.

Tabelle 11: Theoretische Überlegungen zur schulorganisatorischen Erfordernissen in Anlehnung an Campbell, Gillborn, Lunt, Sammons und Vincent (2002), Jennessen (2010), Schriber (2010) sowie eigenen Überlegungen

Personelle Bedingungen

- Fachlichkeit der Sonderpädagoginnen und -pädagogen
(Fach- und Methodenwissen im Bereich Didaktik bei körperlicher Behinderung sowie inklusiver Unterrichtsgestaltung; diagnostische Kompetenzen; Wissen über Hilfsmittel, Pflege, Therapie und Handlung; Gesprächs- und Beratungskompetenz; persönliche Kompetenzen wie positive Einstellungen und Haltungen zu Menschen mit Körperbehinderungen und chronischen Krankheiten und Inklusion, Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit)
- Verfügbarkeit bzw. Vorhandensein weiterer Berufsgruppen mit spezifischer sonderpädagogischer, psychologischer, medizinischer, therapeutischer und pflegerischer Fachlichkeit, die beratend und anleitend zur Verfügung stehen
- Kooperationsmöglichkeiten im Lehrerteam, mit Eltern und interdisziplinär
(Zeit, Ressourcen, Gelegenheiten zur Kooperation; Aufgaben- und Rollenfestlegungen)

Sächliche Bedingungen

- Behindertengerechte Lehr- und Lernmittel
- Hilfsmittel zur Arbeitsplatz- und Umweltgestaltung
- Medizinische Hilfsmittel

Räumliche Bedingungen

- Raumausstattung
(barrierefreier Zugang zu allen Unterrichts-, Therapie- und Pausenräumen, Verwaltungsräumen; orientierungsfördernde Raumgestaltung mit Handläufen, kontrastreicher Umweltgestaltung, klarer Strukturierung und Reizregulation z. B. schallreduzierende Decken)
- Raumprogramm
(ausreichend große Unterrichtsräume, Differenzierungszimmer, behindertengerechte Toiletten, Therapieräume, Pausen- und Erholungsräume, Gesprächszimmer, Raum für Lagerung von Hilfsmitteln, Pflegeräume)

Organisatorische Bedingungen

- Klassen – und Unterrichtsorganisation
(kleine Klassengröße; 2-Lehrer-System; flexible Unterrichtsgestaltung; individuelle Möglichkeiten zur Differenzierung; Möglichkeiten der Peerkooperation; personelle Unterstützungsmöglichkeiten bei Ausflügen, Erkundungen und Krisen; flexible Pausen und Erholungszeiten; hohe Leistungserwartungen an alle Schüler)
- Schulorganisation
(positive Einstellungen und Unterstützung des Schulträgers und des Kollegiums; Vernetzung mit anderen Schulen; Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstreflektion; Standards zu Aufsichtspflichten; Angebot und Unterstützung von spezifischen Fortbildungen)
- Schulbegleitende Maßnahmen
(Beförderung, Freizeit, Zusammenarbeit mit Nachbarn und außerschulischen Angeboten im Stadtteil)

Ein dritter Variablenkomplex, der sich auf die Bildung und die Ergebnisse des Bildungsangebots auswirkt, sind Kontextfaktoren wie z. B. die soziale Umwelt und das Bildungs- und Gesundheitssystem. Damit die Schule vor Ort die Ressourcen beispielsweise zur optimalen Raumgestaltung hat, müssen ihr diese von den übergeordneten Schulbehörden zur Verfügung gestellt werden. Gleiches gilt für gesundheitsbe-

zogene Maßnahmen. Damit eine Schülerin, ein Schüler in der Schule therapeutisch angemessen behandelt werden kann, müssen Ressourcen für die Behandlungen sowie für die Abstimmungen und Beratungen mit Lehrkräften und Eltern zur Verfügung stehen. Auch ist die optimale Anpassung von Hilfsmitteln und Arbeitsplätzen für ein optimales Bildungsangebot unerlässlich. Ein Kind, das beim Sitzen Schmerzen hat, kann sich nicht ausdauernd konzentrieren. Ein letzter Aspekt, der zu den Kontextfaktoren gezählt werden kann, sind gesellschaftliche Strukturen, die als soziale Umwelt die Möglichkeiten der Inklusion im Alltag beeinflussen (z. B. Jennessen 2010).

Alle hier genannten Einflussfaktoren und Bestimmungsmerkmale, die die Passung zwischen Schüler und Schule beeinflussen, basieren in der Regel auf theoretischen oder praktischen Überlegungen. Eine empirische Fundierung liegt im deutschsprachigen Raum nicht vor, wie Lelgemann (2010, 33) sowie Klemm und Preuss-Lausitz (2008, 10) feststellen. Lelgemann schreibt, dass es seit den Empfehlungen der Deutschen Bildungskommission von 1973 zwar zielgleiche Integration von Kindern mit Körperbehinderung gäbe, »andererseits finden sich seit Beginn der siebziger Jahre, ausgenommen die Untersuchungen von Haupt (1974) zur Situation thalidomidgeschädigter Kinder, keine spezifischen Forschungsarbeiten oder Begleitforschungen zur Integration körperbehinderter Schüler in allgemeinen Schulen« (Lelgemann 2010, 33). Erst mit Uhrlau (2006) liegt eine neuere Arbeit zur zielgleichen Integration körperbehinderter Schüler vor. Bergeest, Boenisch und Daut (2011, 225ff.) betonen ebenfalls, dass einerseits seit den 50er-Jahren Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen in Regelschulen integriert wurden, z. B. im Gymnasium Hessisch-Lichtenau, und die Praxis schulischer Integration in einer Vielzahl von Erfahrungsberichten dokumentiert sei, dass aber andererseits nach wie vor ein »sehr großes Forschungs- und Orientierungsdefizit« (Bergeest, Boenisch & Daut 2011, 231f.) bestehe.

Hier knüpft die Fragestellung der vorliegenden Arbeit an. Eine systematische Betrachtung vorliegender Arbeiten zum gemeinsamen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Notwendigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, soll Ziel dieser Arbeit sein. Dazu sollen systematisch alle auffindbaren Arbeiten im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung zusammengetragen und ausgewertet werden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die Darstellung der erwähnten Arbeiten von Haupt (1974) und Uhrlau (2006) verzichtet. Sie werden in Kapitel 5 umfassend dargestellt.

Die Frage einer optimalen Anpassung der Schule an den Schüler, um damit eine bestmögliche Förderung zu ermöglichen, ist eine Frage der Qualität von Bildung, die auf unterschiedlichen Ebenen gestellt werden kann und in Abbildung 8 bereits angedeutet ist. Was ist überhaupt gelingender Unterricht und bestmögliche Bildung? Woran lässt sich erkennen, wie gut eine Anpassung der Schule an den Schüler gelingt? Auf diese Fragen der Qualität wird im nächsten Kapitel eingegangen.

2.6 Qualität in der Bildung

Ein Kapitel zur Qualität in der schulischen Bildung eröffnet ein weites Feld, in dem Themen wie der effiziente Einsatz von Ressourcen ihren Platz finden können, ebenso wie internationale Leistungsvergleichsstudien, Schulstandards oder Fragen nach Schulprogrammen (Holtappels 2004) oder schulischen Steuerungsgruppen (Rolff 2001). Ohne die ganze Spannweite der Qualitätsdiskussion an dieser Stelle nachzeichnen zu wollen, sollen im Folgenden einige Aspekte der Qualitätsdebatte angesprochen werden, die für diese Arbeit und die Fragen einer inklusiven Schulentwicklung relevant erscheinen.

Die Notwendigkeit der Qualitätsbetrachtung ergibt sich aus der Überlegung, dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen im inklusiven Unterricht eine bestmögliche und damit qualitativ hochwertige Förderung ermöglichen soll. Angestrebte Bildungsziele und Bildungsaufgaben sollen im gemeinsamen Unterricht in gewünschter Weise erreicht werden. Vor allem aber geht es um die Frage, was unter Qualität im Zusammenhang mit schulischer Bildung verstanden werden kann.

Mit der Qualitätsdiskussion beginnt eine Reflektion über Bildung und Bildungsziele sowie die Klärung, »welches Selbstverständnis das Kollektiv hat, welche Leistungen es anstrebt, auf welchen Wegen dies geschehen soll und welche Zielsetzungen vielleicht auch nicht realisierbar sind« (Boban & Hinz 2003, 2). Liket (1995, 82) bringt dies auf den Punkt, indem er schreibt: »[...] die Qualitätsdiskussion [ist] nichts anderes als die Diskussion über Bildung und Erziehung im allgemeinen«. Der Begriff Qualität in der Bildung lässt sich im einfachsten Fall als Anwendung von Beurteilungskriterien auf einen Beurteilungsgegenstand beschreiben (Heid 2009, 56). Qualität ist in diesem Sinne ein relativer Begriff, der die Beziehung »zwischen realisierter Beschaffenheit und geforderter Beschaffenheit« (Geiger & Kotte 2008, 68) eines Merkmals charakterisiert und bezogen auf Bildung das Verhältnis von Anforderungen und die Erfüllung dieser Anforderungen beschreibt.

Harvey und Green (2000, 17) betonen, dass der Begriff Qualität in Wissenschaft und Alltag in vielerlei Bedeutung auftritt und sich der Gebrauch des Qualitätsbegriffes je nach Betrachter, z. B. Lehrer, Schüler, Eltern oder Behörde, und je nach Kontext voneinander unterscheidet. Dabei unterscheidet sich nicht nur die Perspektive, sondern auch das Verständnis von Qualität:

»Alle diese Gruppen entwickeln eine je spezifische Perspektive auf Qualität. Es handelt sich dabei jedoch nicht um verschiedene Perspektiven auf ein und dieselbe Sache, sondern um verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Dinge, die allerdings mit dem gleichen Begriff belegt werden.« (Harvey & Green 2000, 17)

Diese Überlegungen, zusammengenommen mit dem in Kapitel 2.1 formulierten Bildungsverständnis, zeigen die Schwierigkeit auf, die bei der Erfassung von Qualität im

Bildungssystem auftreten: Wie soll die Qualität von Bildung und das Gelingen von Bildung gemessen werden?

Während mit Bezug zu Humboldt der spezifische Bildungsaspekt durch die Erfassung erlernter Kompetenzen empirisch zugänglich ist, ist Bildung im allgemeinen Sinne nicht messbar. Die Frage, ob alle im Menschen liegenden Ressourcen und Kräfte im Rahmen der schulischen Bildungsumwelt zur ausgewogenen Entfaltung kommen oder nicht, ist nur als Annäherung zu beantworten (vgl. Duncker 2006).

In der Praxis der Bildungsforschung werden meist auf pragmatische Weise einzelne Aspekte, wie die Ergebnisse, Prozesse und Strukturen schulischer Bildung, auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet und es wird im Rahmen der Qualitätsanalyse ein Soll- und Ist-Vergleich vorgenommen, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Qualitätskriterien sind beispielsweise auf Ebene des Schülers, des Unterrichts, der Schule oder auch der Schulbehörden angeordnet und betreffen die Bildungsergebnisse schulischer Bildung oder strukturelle Qualitätsmerkmale wie das Vorhandensein unterschiedlicher Ausstattungen. Fend (2000, 56ff.) unterscheidet hier drei Ebenen, die aus seiner Sicht für die Gestaltung von Bildungsprozessen eine besondere Bedeutung haben. Er differenziert in die Unterrichtsebene, die Schulebene und die Systemebene. Alle drei Ebenen stehen für ihn im Zusammenhang, wobei die Unterrichtsebene für die Schulentwicklung von besonderer Bedeutung ist (vgl. Arnold & Faber 2000, 16). Auf Unterrichtsebene kommt Qualität für Fend dadurch zum Ausdruck, dass »die situativen und inhaltlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, daß möglichst viele Schüler zu einem bestmöglichen Verständnis und zu einem bestmöglichen Niveau der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gelangen« (Fend 2000, 57), wobei »Erwachsene und Heranwachsende ›ko-konstruktiv‹ an Wachstums- und Entfaltungsprozessen engagiert sind« (ebd.). In diesem Sinne stehen Prozess- und Strukturmerkmale der Schule in Zusammenhang mit den schulischen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen, die jedoch ebenfalls »ko-konstruktiv« ihre Entwicklung mitgestalten.

Diese Mehrebenenperspektive von Qualität und die Interaktion von Schule und Schüler wird ebenfalls von Ditton (2000, 2009) in seinen Arbeiten vertreten. Ditton differenziert vier Betrachtungsebenen, die die Qualität von Bildungsprozessen beeinflussen (vgl. Abbildung 9). Dies sind die Ebene der Individuen, z. B. Schüler oder Lehrer, ihre Interaktion (Ebene des Unterrichts), die Ebene der Schule und die Ebene der Administration und Gesellschaft (Ditton 2009, 85). Ditton versucht, Einflussgrößen auf die Qualität von Bildung zu sortieren, um Qualität von Bildungsprozessen in einem theoretischen Modell fassbar zu machen. Ähnlich wie bei Fend sieht Ditton die Ebene der Klassen- und Unterrichtsgestaltung als zentral für Qualitätsentwicklung an, da hier die Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler und der Bildungsprozess stattfinden. Die anderen Ebenen müssten diese Ebene unterstützen: »Guter Unterricht braucht eine unterstützende Umgebung« (Ditton 2000, 73).

Neben der strukturellen Mehrebenenperspektive verweist Ditton auf die Bedeutung von Voraussetzungen, Einflussgrößen und Prozessen, »durch die Eingangsbedingungen (inputs) in erzielte Ergebnisse (outputs, outcomes) transformiert werden« (Ditton 2000, 74). Diese Unterscheidung ähnelt der Unterteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, wie sie 1982 von Donabedian in die Gesundheits- und Sozialwissenschaften eingeführt wurde, wobei Ditton die drei Qualitätsbereiche in einen bildungsbezogenen Zusammenhang bringt. Die Inputfaktoren sind aus seiner Sicht Voraussetzungen für den Bildungsprozess, der durch Merkmale und Prozesse der Schule und des Unterrichts gestaltet wird und Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern erzeugt, die kurzfristiger und langfristiger Art sein können. Ditton sieht diesen Zusammenhang nicht als »einfache Produktionskette« (Ditton 2009, 85), sondern als wechselseitig verknüpft.

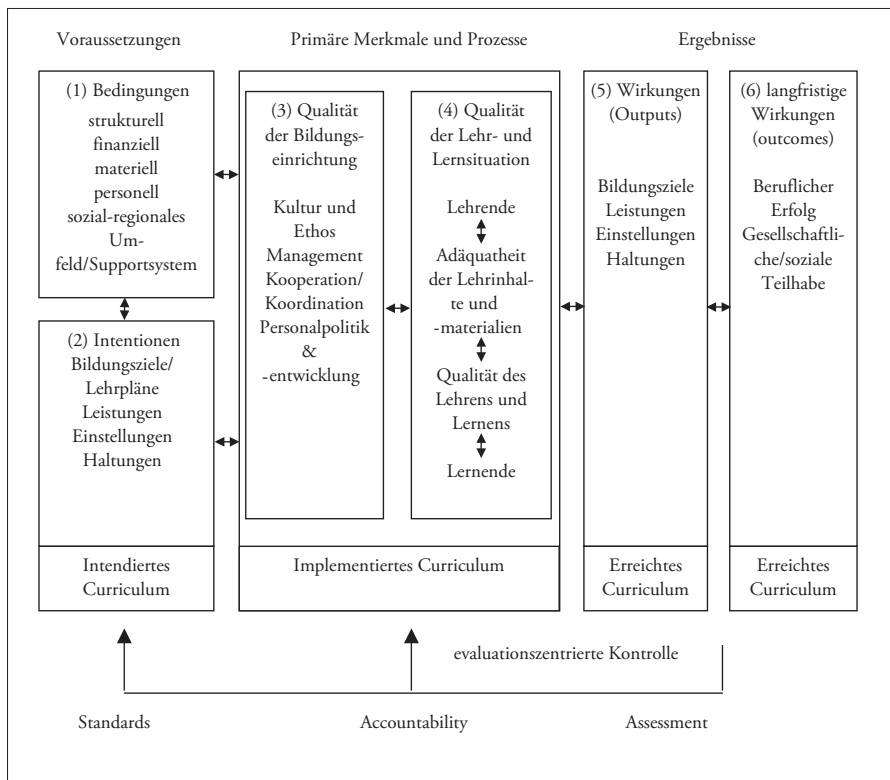


Abbildung 9: Modell der Qualität und Qualitätssicherung im Rahmen schulischer Bildung von Ditton (2000, 2009)

Auf gesellschaftlicher Ebene verknüpft Ditton die drei Bereiche Input, Prozesse und Ergebnisse mit curricularen Überlegungen: Ein intendierter Lehrplan wird in der Schule und im Unterricht, d. h. im konkreten Handeln implementiert, und in Form von Interaktionen und den in der Schule vorhandenen Möglichkeiten realisiert. Für die

Schülerinnen und Schüler entstehen auf diese Weise Wirkungen und Veränderungen, die somit ein »erreichtes Curriculum« (ebd.) abbilden. Die Erfassung des erreichten Curriculums kann als evaluationszentrierte Output-Kontrolle wichtige Rückmeldungen darüber geben, wie es in der Schule gelungen ist, die intendierten Bildungsziele umzusetzen.

Für Ditton entsteht auf diese Weise ein Modell, mit dem eine Vielzahl qualitätsbezogener Faktoren berücksichtigt und in einem theoretischen und empirisch zugänglichen Modell abgebildet werden können. Er begegnet damit der Kritik der Theorielosigkeit schulischer Qualitätsforschung (z. B. Creemers, Scheerens & Reynolds 2000) und entwickelt ein Modell, das unterschiedliche Forschungsstrategien zur Input-, Prozess- und Ergebnisqualität in Zusammenhang stellt.

In dem Modell von Ditton werden die Input-, Prozess- und Ergebnisvariablen der Qualität in jeweils zwei Subgruppen unterschieden, die er als »konstitutive Elemente schulischer Qualität« (Ditton 2009, 84) bezeichnet. Bei den Inputfaktoren differenziert er in Bedingungen und Intentionen, die er als Voraussetzungen für den schulischen Bildungsprozess sieht. Auf Seiten der Bedingungen zählen finanzielle, materielle und personelle Ressourcen, strukturelle Bedingungen des Schulwesens sowie die sozialen Faktoren der Schulumwelt zu den qualitätsbeeinflussenden Faktoren. Auf diese Bedingungsfaktoren haben die Schulen selber keinen unmittelbaren Einfluss.

Die zweite Ebene der Bedingungsfaktoren sind Intentionen, die in Bildungszielen und Lehrplänen konkretisiert werden. Diese Intentionen betreffen Leistungen, Haltungen und Einstellungen, die Schülerinnen und Schüler durch die Bildungseinrichtung erreichen sollen. Die Intentionen verschiedener Gruppen und Beteiligten können sich unterscheiden.

Für die Bildungsqualität ist aus Sicht Dittons die Schul- und Unterrichtsqualität von zentraler Bedeutung. Die Qualität der einzelnen Schule wird nach Ditton durch die spezifische Kultur und das Schulklima, durch die Management- und Organisationsfähigkeiten einer Schule, durch die Koordination und Kooperation in der Schule und im schulischen Umfeld sowie anhand der Personalpolitik der Schule definiert.

Die Unterrichtsqualität ist für Ditton das zweite Kernelement der Qualität. Sie drückt sich in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler aus und betrifft unter anderem die Auswahl von Lerninhalten und Lernmaterialien. In Anlehnung an den QAIT-Ansatz von Slavin (1996, 4ff.) differenziert Ditton vier Faktoren, die die Unterrichtsqualität determinieren. Die vier Bestimmungsfaktoren von Unterrichtsqualität »quality«, »appropriateness«, »incentives« und »time« sind in Tabelle 12 dargestellt. Für Slavin sind diese vier Faktoren voneinander abhängig und die Erfüllung aller Faktoren ist wichtig für guten Unterricht. Ähnliche Qualitätsmerkmale des Unterrichts lassen sich z. B. bei Helmke (2009) finden. Für ihn sind Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität sowie Angebotsvariation zentrale Merkmale eines qualita-

tiv hochwertigen Unterrichts. Im Zusammenhang mit dem Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung sollten die in Kapitel 2.4 und 2.5.5 erwähnten unterrichtsmethodischen und didaktischen Hinweise beachtet werden (vgl. Lelgemann 2010; Bergeest, Boenisch & Daut 2011, 259ff.).

Die Wirkungen des Unterrichts lassen sich im Modell von Ditton im Erreichen von kurzfristigen und langfristigen Bildungsergebnissen abbilden, wobei er unter den kurzfristig feststellbaren Wirkungen des Schulbesuchs die erzielten Leistungen und Leistungszuwächse versteht sowie die erfassbaren Einstellungen und Haltungen, die mit Hilfe des Curriculums entstehen sollten. Hinsichtlich der langfristigen Perspektive interessiert ihn, inwiefern durch den Besuch der Schule der berufliche Erfolg und die soziale Teilhabe in der Gesellschaft beeinflusst werden. Deutlich wird, dass sich die Ergebnisse schulischer Bildung in diesem Modell nur vor dem Hintergrund der Bedingungsfaktoren und der Prozessfaktoren verstehen lassen und nicht losgelöst von ihnen betrachtet werden können.

Tabelle 12: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts von Ditton (2000, 82) in Anlehnung an Slavin (1996, 4ff.)

Qualität (quality)	Motivierung (incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos (Pacing) Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (appropriateness)	Unterrichtszeit (time)
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

Am unteren Rand der Grafik hat Ditton die englischsprachigen Begriffe »standards«, »assessment« und »accountability« aufgeführt und verweist damit auf die Bedeutung seines Modells für die Evaluation und Optimierung von Bildungsprozessen und Bildungsvoraussetzungen im Rahmen bildungspolitischer Systemsteuerung. Das Erreichen bildungspolitischer Vorgaben kann überprüft und an verantwortlicher Stelle gesteuert werden.

Qualität im Bildungssystem wurde bis zum »Konstanzer Beschluss« der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 in der Bundesrepublik vor allem über den »Input« gesteuert, d. h. über Haushaltspläne, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen (Konferenz der Kultusminister 1997). Mit Hilfe der jeweiligen Beschlüsse wurden Struktur- und Prozessvorgaben gemacht, die einer guten schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dienlich sein sollten. Mit dem Konstanzer Beschluss wurde die Ergebnisorientierung in der Evaluation schulischer Bildung eingeführt, der Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern sollte erfasst, national und international vergleichbar und in Bezug zu Input- und Prozessvariablen gebracht werden können. Durch diesen Beschluss vollzog sich ein Perspektivenwandel, und eine »Outputsteuerung« der Bildungsqualität wurde möglich. Besonders bekannt sind in diesem Zusammenhang die PISA-Studien (z. B. OECD 2001; Baumert et al. 2001; Baumert et al. 2002). PISA steht als Abkürzung für »Program for International Student Assessment« und bezeichnet die von der OECD initiierten internationalen Vergleichsstudien mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Lern- und Leistungsbereichen. In der PISA-Studie von 2002 wurden beispielsweise besonders die Lesekompetenzen der beteiligten Schüler erhoben und verglichen, in 2003 die mathematische Grundbildung und in 2006 naturwissenschaftliche Kompetenzen (OECD 2004, 2007b). Die Ergebnisse der PISA-Vergleichsstudien führten in Deutschland zu einer intensiven Qualitätsdiskussion: Entgegen den Erwartungen der nationalen Bildungspolitik lagen die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in der ersten PISA-Erhebung in allen Kompetenzbereichen unter dem OECD-Leistungsdurchschnitt, wobei im Bereich der Lesekompetenz in keinem anderen Land die Kompetenzunterschiede zwischen den unteren und oberen sozialen Schichten so groß waren wie in Deutschland (Artelt et al. 2001, 40). Auch in den folgenden Studien lagen die Kompetenzen der Schulkinder in Deutschland in den meisten Bereichen im durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Bereich, während die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im skandinavischen Raum deutlich besser abschnitten.

Die Ergebnisse der PISA-Studien und anderer Vergleichsstudien (z. B. TIMSS von Baumert und Kollegen 1997, 2000a, b) führten in Deutschland dazu, dass begonnen wurde, verbindlich festzuschreiben, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit besitzen sollten. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23./24.5.2002, für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss Bildungsstandards zu erarbeiten, wurden in den Folgejahren für alle drei Bereiche Vereinbarungen geschlossen, dass Bildungsstandards in den Bundesländern implementiert und angewandt werden müssen. Diese Bildungsstandards stellten aus Sicht der Kultusministerkonferenz »normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen dar« (Konferenz der Kultusminister 2005, 8) und beinhalteten Vorgaben zu allgemeinen Bildungszielen.

In der Sonderpädagogik wurden die Ergebnisse der Ländervergleichsstudien und die damit verbundene Diskussion über die Einführung von Standards zur Qualitätsverbesserung ebenfalls begonnen (z. B. Stechow & Hofmann 2006) und eine Positionsbestimmung angeregt (Vernooij 2006). Eine Orientierung an Leistungsvergleichen wurde jedoch in der Sonderpädagogik als nicht zielführend gesehen (Wember 2009, 36), da sich der sonderpädagogische Förderbedarf nicht unter »landläufige Begriffe von Leistungsmessung und schulische Lernstandskontrolle« fassen lassen würde. Aus diesem Grund begannen Bemühungen, Qualitätsstandards für die sonderpädagogische Förderung zu benennen. Für die Körperbehindertenpädagogik beispielsweise formulierte der Verband Sonderpädagogik e. V. VDS (2008) Standards, die neben den Ergebnissen auch Ressourcen und Prozessfaktoren beinhalteten und im Rahmen schulischer Bildung für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung zu berücksichtigen wären. Aufgrund der individuellen Ausrichtung der Sonderpädagogik wurden sie als Mindeststandards im Prozess- und Strukturbereich und ergebnisbezogen durch globale Bildungsziele konzipiert (vgl. VDS 2008, Kapitel 10). Ein Auszug aus den Bildungsstandards des VDS ist in Tabelle 13 ersichtlich. Leyendecker (2009) weist auf Schwierigkeiten der Formulierung von Standards hin und kritisiert, dass einige Standards sehr differenziert, andere zu oberflächlich operationalisiert und aus seiner Sicht wichtige Aspekte im Kontext der sonderpädagogischen Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung nicht berücksichtigt worden seien.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Qualität schulischer Bildung in Form von Struktur-, Prozess- und Ergebnisvariablen auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben werden kann, auch wenn sie ein pädagogisches Bildungsverständnis, z. B. von Humboldt, nur begrenzt abbilden können. Während eine struktur- und prozessorientierte Betrachtung das Schulsystem fokussiert, liegt das Augenmerk bei einer ergebnisbezogenen Betrachtung auf Entwicklungen der Schülerschaft, die kriteriumsorientiert und normativ, relativ zu den Mitschülern oder individuell bewertet werden können. Auf Grundlage eines allgemeinen Bildungsbegriffes sowie vor dem Hintergrund sonderpädagogischer Förderung im Rahmen der Körperbehindertenpädagogik und der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, sollten Entwicklungen wenigstens im schulleistungsbezogenen, sozialen und persönlichen Bereich sowie im Bereich der Gesundheit und Rehabilitation evaluiert werden.

Tabelle 13: Verkürzte Darstellung der Mindeststandards für die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung (VDS 2008, Kapitel 10, 42ff.)

Ressourcen

personell

- Einsatz differenziert ausgebildeter Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Einsatz weiteren qualifizierten Fachpersonals (therapeutisches Personal, medizinisches und pflegerisches Personal, pädagogische Mitarbeiter in unterrichtsbegleitender Funktion, sozialpädagogische Mitarbeiter, ...)

Ressourcen

räumlich/materiell

- Gestaltung der Lernumgebung als Lebens-, Handlungs- und Erfahrungsraum
- ausreichende Arbeitsfläche für jeden Schüler im Klassenraum zur Unterbringung von notwendigen Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln
- Barrierefreiheit
- geeignete Räume zur Individual- und Kleingruppenförderung
- ergänzende Räumlichkeiten und Ausstattung, die besonders die Voraussetzungen und Bedürfnisse schwerstbehinderter Schüler berücksichtigen (z. B. Snoezelen-Raum, ggf. Pflegebetten, ...)
- behindertengerechte Sanitärausstattung (nach DIN-Norm)
- Vorhandensein spezifischer Hilfsmittel
- Ausstattung des Klassenraums mit höhenverstell- und neigbaren Tischen, individuell anpassbaren Stühlen
- Beförderung zur Schule, verbindliche Sicherheitsstandards, angemessene Fahrzeiten
- angemessene Reduzierung der Klassenstärke, auch bei integrativer Beschulung
- Schule als Ganztagsangebot
- Möglichkeit der Kooperation mit Schulsozialarbeit oder anderen psychosozialen Diensten
- regelmäßige Fortbildungen für pädagogisches, therapeutisches und medizinisch-pflegerisches Personal
- Zusammenarbeit mit medizinischen Einrichtungen, Institutionen, Ämtern und Selbsthilfverbänden

Prozessmerkmale

- Wertschätzung und Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Person
- individuelle Diagnostik der Lernausgangslage in allen Entwicklungs- und Lernbereichen
- darauf aufbauende diagnosegeleitete Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsimpulse und Interessen
- hierzu: Entwicklung individueller Förderpläne, deren regelmäßige Evaluation und Fortschreibung unter Einbeziehung aller am Erziehungsprozess bzw. an der Förderung Beteiligten
- interdisziplinäre Zusammenarbeit der pädagogischen, therapeutischen und medizinischen und pflegerischen Fachkräfte der Schule
- enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern der Schule und Eltern
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Partnern
- individuelle Adaption der Unterrichtsmedien und erforderlichen Hilfsmittel entsprechend den jeweiligen Lernvoraussetzungen
- Gestaltung der Unterrichtsmethodik entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen
- Beratung und Begleitung bei der Anschaffung individueller Hilfsmittel; pädagogische und therapeutische Einweisung in die Handhabung von Hilfsmitteln
- unterrichtsimmanente Realisierung spezifischer Förderung insbesondere in den Bereichen (z. B. Befriedigung von Grundbedürfnissen, lebenspraktische Fertigkeiten, Kommunikation, Wahrnehmung, Orientierung und Mobilität, ästhetische Erziehung, ...)
- zusätzliche Unterrichtsangebote in Form von Fördermaßnahmen bzw. einer modifizierten Stundentafel
- Überprüfung und ggf. Modifikation von Bezugslehrplänen besonders unter dem Aspekt der Realisierbarkeit

Ergebnisse

Die jugendlichen Schulabgängerinnen und Schulabgänger ...

- ... haben unter den Bedingungen ihrer individuellen körperlichen Beeinträchtigung/chronischen Erkrankung eine optimale Entwicklung und Ausschöpfung ihres persönlichen Lern- und Leistungspotenzials erreicht;
 - ... haben eine positive Einstellung zum Lernen, besitzen individuelle Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit und können sich damit neue Entwicklungsfelder erschließen;
 - ... können ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch einschätzen und diese zur Bewältigung und Gestaltung unterschiedlicher Lebenssituationen einsetzen;
 - ... sind in der Lage, ihrem individuellen Vermögen entsprechend mit ihrer Behinderung umzugehen, sich aktiv in soziale Bezüge einzubringen und diese mitzugestalten;
 - ... können gemäß ihrer individuellen Entwicklung am Leben in der Gesellschaft teilhaben.
-

2.7 Modell zur Beschreibung der Qualität schulischer Integration/Inklusion

Folgt man der Annahme, dass die Qualität eines integrativen/inkluisiven schulischen Bildungsangebots als Passung von Bildungssystem und Schülermerkmalen beschrieben werden kann, lassen sich das Modell der Passung und die Überlegungen zur Qualität im Bildungssystem, wie sie durch das Modell von Ditton (2000, 2009) beschrieben werden, aufeinander beziehen und unter dem Fokus der Inklusionsdebatte neu strukturieren. Ein Vorschlag für diese Synthese und Neuordnung ist in Abbildung 10 dargestellt.

Das in der Grafik dargestellte Modell basiert auf der Idee der reziproken Passung von Schüler und Schule, bei dem Merkmale der Kinder und Jugendlichen für die Anpassung ebenso eine Rolle spielen wie Merkmale des schulischen Bildungsangebots. Diese wechselseitige Bezugnahme ist von besonderer Bedeutung und entspricht den Vorstellungen eines sozialen Modells von Behinderung, wie sie auch in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (DIMDI 2005) vertreten werden. Hat ein Kind eine körperliche Beeinträchtigung und ist deswegen auf einen Rollstuhl angewiesen, stellen Treppen und nicht vorhandene Rampen in der Schule eine Zugangsbarriere dar und behindern die Teilnahme am Unterricht. Die Anpassung der schulischen Bedingungen kann im Kontext körperlicher Behinderungen nur mit Hilfe einer genauen Betrachtung der Kompetenzen und Beeinträchtigungen sowie der besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erfolgen.

Im Zusammenhang mit der Analyse von Qualitätsfaktoren im schulischen Bildungsprozess ermöglicht die Berücksichtigung von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung Antworten auf die Frage, welche Charakteristiken der Kinder und Jugendlichen den Inklusionsprozess wie beeinflussen. Denkbar wären beispielsweise die Auswirkungen der Sichtbarkeit einer körperlichen Beeinträchtigung auf die Einstellungen der Mitschüler und Lehrer, wie Tröster (1990) sie beschreibt.

Auf eine weitere Besonderheit des Modells soll an dieser Stelle hingewiesen werden, bevor es umfassend vorgestellt wird. Neben den Schüler- und Schulmerkmalen, wie sie in Abbildung 10 dargestellt sind, wird angenommen, dass die Begegnung von Schülerinnen, Schülern und Lehrern in der Schule und im Unterricht zu Veränderungen führen, die gewünscht oder unerwünscht sein können, und sich in den Ergebnissen schulischer Bildung, im schulischen Output ausdrücken. Diese Entwicklungen sind als Entwicklungen des Schülers zu verstehen. Nach dem Unterricht hat er beispielsweise mehr Wissen, fühlt sich sozial integriert, zufrieden und hat sich in seinen persönlichen Kompetenzen weiterentwickelt. Diese Rückkoppelung wird durch die Pfeile angedeutet.

Neben den Veränderungen des Schülers wirken sich die erreichten Bildungsergebnisse, wie von Ditton (2000, 2009) konzipiert, wieder reflexiv auf das schulische Bildungsangebot aus, wenn seitens der Schule der Erfolg schulischer Maßnahmen und schulischer Veränderungen wahrgenommen und reflektiert wird. Auch sind Auswirkungen auf die Gesellschaft zu erwarten. Gemeinsamer Unterricht kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung mehr miteinander vertraut sind und Vielfalt und Heterogenität in der Gesellschaft zunehmend geschätzt werden.

Im Folgenden werden alle Variablen des Modells ausführlich erläutert. Ein Überblick und eine Kurzbeschreibung der Variablen sind in Tabelle 14 ersichtlich.

Die erste Variable wird im Modell als »Vorschulische Angebote und Beratung« bezeichnet und betrifft alle Faktoren, die Einfluss auf die Auswahl und Teilnahme am schulischen Bildungsangebot haben. Der Zugang zum schulischen Bildungssystem kann durch Vorerfahrungen, entstandene Freundschaften im Kindergartenalter und der Nachbarschaft, spezifische Beratungen sowie durch diagnostische Aufnahmeverfahren beeinflusst sein. Auch ist denkbar, dass sich Frühförderung und therapeutische Maßnahmen im Vorschulalter auf die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht auswirken.

Eine zweite Kategorie im Modell lenkt den Blickwinkel auf die Schüler und ihre Familien. Bezogen auf die Merkmale der Schüler lassen sich die Art der körperlichen Beeinträchtigung, der sonderpädagogische Förderbedarf sowie medizinische, therapeutische und pflegerische Bedürfnisse unterscheiden, die sich auf die schulische Situation auswirken und denen ein schulisches Bildungsangebot begegnen muss. Sowohl die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung als auch ihre Mitschüler bringen in diesem Sinne Bedürfnisse aber auch Kompetenzen mit, die den gemeinsamen Unterricht beeinflussen können. Es ist beispielsweise davon auszugehen, dass das Vorhandensein sozialer Kompetenzen das Interaktionsverhalten der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Schule beeinflusst und sich auf den gemeinsamen Unterricht bzw. die Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer auswirkt.

Im Sinne einer sozialen Vernetzung hat das Familiensystem eine besondere Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Körperbehinderung. Zum einen sind die Eltern die rechtlichen Vertreter für ihre Kinder und haben als Erziehungsbe-

rechtigte Erwartungen, Wünsche und Zielvorstellungen an die schulische Bildung ihres Kindes. Zum anderen beeinflussen sie als soziales Umfeld die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen und können als Ressource den Schüler und den schulischen Bildungsprozess unterstützen oder diesen erschweren. Uhrlau (2006) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass das besondere Engagement vieler Eltern den gemeinsamen Unterricht erst möglich gemacht hat, indem sie bereit waren, zur Pflege der Kinder in der Schule zu kommen oder Fahrdienste zu übernehmen.

Seitens der Schule wird das schulische Bildungsangebot in Anlehnung an Rolf (2007) in besonderem Maße durch die Organisation der Schule und des Unterrichts determiniert. Ditton (2000, 2009) sieht dies ähnlich und versteht die Qualität der Lehr- und Lernsituation durch Faktoren des Lehrers, des Lernenden und der Interaktion zwischen beiden im Unterricht bestimmt.

Im vorliegenden Modell wird aus diesem Grund die Kategorie »das schulische Bildungsangebot« in vier Variablengruppen unterteilt, die als Schulorganisation, Unterrichtsorganisation, die Lehrpersonen sowie das Schul- und Klassenleben bezeichnet werden. Die vier Komponenten werden im Folgenden vorgestellt.

Die Schulorganisation kann in Struktur- und Prozessmerkmale unterteilt werden. Strukturmerkmale sind zum einen personelle Strukturen, wie z. B. die Klassengröße, Fort- und Weiterbildungsplanung oder der Stellenplan der Schule, sofern er im Verantwortungsbereich der Schulleitung liegt. Zum anderen können in dieser Kategorie sächliche Strukturen (z. B. Möbel oder Lifter), baulich-räumliche Strukturen (z. B. Rampen, Handläufe, Aufzüge, Beleuchtung, Therapie- und Pausenräume) sowie organisatorische Strukturen zugeordnet werden. Letztere betreffen organisatorische Merkmale der Schule, z. B. Ganztagsangebote, Schulform oder auch die Organisation der Beförderung der Kinder vom Elternhaus zur Schule. Aus prozessbezogener Perspektive kann in Anlehnung an Ditton die Schulkultur, Möglichkeiten der Partizipation von Schülern und Eltern an schulischen Entscheidungen, das Leitungsverhalten der Schulleitung, Möglichkeiten der Kooperation und interdisziplinären Zusammenarbeit sowie die Personalpolitik der Schulleitung vor Ort unterschieden werden (vgl. Kapitel 2.6). In diesem Sinne beschreibt der Bereich der Schulorganisation alle Aspekte des schulischen Bildungsangebotes, die in der Schule vor Ort verantwortet werden. Die Schulorganisation wirkt sich auf den Unterricht aus.

Im Unterricht findet die Begegnung von Lernenden mit dem Lehrenden statt und wird in der Regel als zentrale Kategorie zur Unterstützung der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verstanden (vgl. Kapitel 2.6). Bezogen auf die Unterrichtsorganisation sind aus struktureller Hinsicht das Vorhandensein von Lehr- und Lernmitteln von besonderer Relevanz (vgl. Kapitel 2.5.5) ebenso das Vorhandensein von unterrichtsunterstützenden Ressourcen wie medizinisch-therapeutischen Hilfsmitteln, Assistenten und Schulbegleitern. Von Seiten einer prozessbezogenen Betrachtung spielt hier die Passung von Lehrer und Schüler eine besondere Rolle, die durch die Anpassung von Unterrichtsinhalten und didaktischen Methoden an den

jeweiligen Schüler beeinflusst und im Kontext von gemeinsamem Unterricht mit Kindern mit Behinderung mit den Schlagworten »Binnendifferenzierung« oder »lernziel-differentem Unterricht« (vgl. Kapitel 2.5.5) beschrieben werden können. Hier ist ein individuelles diagnostisches Vorgehen notwendig. Auch gehören im Sinne einer Inklusionsfördernden Unterrichtsgestaltung spezielle pädagogische Maßnahmen in diesen Bereich, die das soziale Miteinander in der Klasse beeinflussen und Ausgrenzung und Diskriminierung reduzieren helfen (vgl. Kapitel 2.5.2). Häufig muss der Unterricht flexibel gestaltet werden, um z. B. Kindern mit Behinderung, die schneller ermüden können, Ruhepausen zu gewähren. Abschließend kann auch die Zusammenarbeit mit Eltern im Zusammenhang mit Unterrichts- und Klassenführung oder die Kooperation mit Therapeuten dieser Kategorie zugeordnet werden.

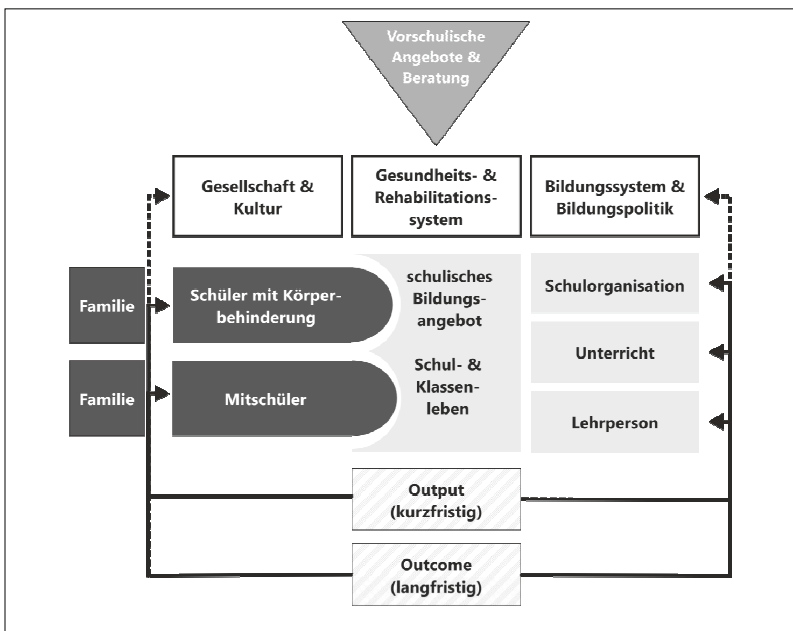


Abbildung 10: Modell zu Qualität inklusiver Bildungsangebote in Anlehnung an Ditton (2000, 2009)

Eine dritte Unterkategorie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Lehrpersonen, die den Unterricht und das Schul- und Klassenleben gestalten. Hier erscheint die Fachlichkeit der Lehrperson, ihre Ausbildung und damit ihre Fach- und Methodenkompetenz im Umgang mit Kindern mit Behinderung und ihre Vorerfahrung mit Integration/ Inklusion als wichtig. Die Einstellung gegenüber Kindern mit Behinderung, die Bereitschaft zur Kooperation mit Kollegen, anderen Professionellen und Eltern sowie die Vorstellung über die eigene Rolle, können ebenfalls in diese Kategorie eingeordnet werden.

Die letzte Kategorie des schulischen Bildungsangebots stellt die Variable »Schul- und Klassenleben« dar. Sie bietet die Möglichkeit, Schüler-Schüler-Interaktionen außerhalb des Unterrichts, Pausengestaltungen, Ausflüge, Feste und weitere außerunterrichtliche Aktivitäten zu betrachten, so dass insgesamt mit den vier Kategorien wesentliche Perspektiven des schulischen Angebots benannt und theoretisch in ihrer Bedeutung auf die schulische Bildung der Kinder analysiert werden können.

Schule soll Kinder und Jugendliche in ihrer Bildung unterstützen und kurz- und langfristige Effekte bei ihnen bewirken. Im Kontext der Inklusionsdebatte werden Effekte des gemeinsamen Unterrichts auf Kinder mit Behinderung in den Bereichen persönliche, soziale und leistungsbezogene Entwicklung postuliert, wobei letztere in akademischer und lebenspraktischer Entwicklung unterschieden werden können. Im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung sollte die gesundheitsbezogene und rehabilitative Entwicklung ebenfalls betrachtet werden.

Die schulischen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen können rückkopplend die Familien, das Schulsystem, die Gesellschaft und das politische System beeinflussen. Dies soll mit den Pfeilen in der Grafik verdeutlicht werden. Besonders deutlich wurde dies nach den Ergebnissen der ersten Pisa-Studie, den darauf folgenden PISA-Schock und den Forderungen nach Veränderungen des Bildungssystems (vgl. Duncker 2006, 56). Die Variablen »Gesellschaft & Kultur«, »Gesundheits- & Rehabilitationssystem«, »Bildungssystem & Bildungspolitik« haben in dem Modell zur Qualität inklusiver Bildung die Funktion als Kontextfaktoren, die Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen, ihre Familien und das Schulsystem ausüben und über Normen, Werte, Gesetze, Lehrpläne, Verordnungen sowie das Bereitstellen von Ressourcen Rahmenbedingungen für das schulische Bildungsangebot determinieren.

Tabelle 14: Kategorien und Erläuterungen des Modells der Qualität inklusiver Bildungsangebote und ihrer Determinanten (vgl. Abbildung 10)

Kategorie	Unterkategorie	Beispiele
Vorschulische Angebote und Beratung	Angebote und Erfahrungen der Eltern und Schüler	Sonderpädagogische, medizinische und therapeutische Angebote vor der Einschulung (z. B. Therapiemaßnahmen, Frühförderung, Integrative Angebote) Erwartungen und Befürchtungen im Vorfeld, Gründe für die Schulortwahl
	Beratung	Beratungsangebote, Beratungsprozesse, Diagnostik
Schüler und ihre Familie	Schüler mit Körperbehinderung	Art, Merkmale und Begleitsymptome der körperlichen Schädigung (Sichtbarkeit der Behinderung, Schmerzerleben, Müdigkeit) Sonderpädagogischer Förderbedarf Medizinischer Bedarf (Medikation, Krankenhausaufenthalte) Therapeutischer Bedarf (Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie) Pflegerischer Bedarf und Fähigkeiten der Selbstversorgung Kompetenzen (soziale Kompetenzen) Merkmale der Person und Persönlichkeit Einstellungen und Wünsche an die Schulsituation
	Familie des Schülers mit Körperbehinderung	Lebenssituation (materielle Situation, Belastungen der Familie) Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht und der Schule Erwartungen an und Befürchtungen gegenüber Schule Erfahrungen mit Professionellen
	Mitschüler	Besonderer Unterstützungs- und Förderbedarf Kompetenzen (soziale Kompetenzen) Merkmale der Person und Persönlichkeit Einstellungen und Wünsche
	Familie des Mitschülers	Lebenssituation (Ressourcen und Belastungen der Familie) Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht und der Schule Erwartungen an und Befürchtungen gegenüber Schule
Schulisches Bildungsangebot	Schulorganisation	Personelle Strukturen (Klassengröße, Stellenplan, Fachlichkeit des Personals) Sächliche Strukturen (angepasstes Mobiliar, Pflegeausstattung) Baulich-räumliche Strukturen (barrierefreie Zugänge und Raumgestaltung, Pausenräume, Therapieräume) Organisatorische Strukturen (Schulform, Ganztagsangebote, Organisation der Beförderung) Kultur und Ethos (Schulklima insgesamt und gegenüber Inklusion) Management (Umgang mit besonderen Problemen) Kooperation und Koordination (Schulen, Kliniken, Ärzte; Transition) Personalpolitik und Personalentwicklung (Weiterbildung)

Kategorie	Unterkategorie	Beispiele
	Unterricht	Lehr- und Lernmittel Medizinisch/therapeutische Hilfsmittel (Mobilitäts- und Kommunikationshilfen) Integrationsassistenten und Schulbegleiter Didaktik und Methodik (Inhalte, differenzierender Unterricht, Leistungsbewertung, flexible Unterrichts- und Pausengestaltung) Diagnostik des individuellen Leistungsstandes, Förderdiagnostik Lehrer-Schüler-Interaktion (Unterstützung, Diskriminierung) Kooperationen (Eltern, Unterstützungssysteme, Pädagogen)
	Lehrpersonen	Fachlichkeit (Aus- und Weiterbildungen, Vorerfahrungen mit gemeinsamem Unterricht, Wissen um behinderungsspezifische Methoden und Inhalte) Persönlichkeit (Einstellungen) Rollen- und Aufgabenverständnis
	Schul- und Klassenleben	Pausengestaltung außerunterrichtliche Aktivitäten, Feste, Ausflüge Schüler-Mitschüler-Interaktion (Klassenklima, soziale Beziehungen)
Wirkungen von Schule	Output (kurzfristig) Schüler mit Behinderung Mitschüler	Persönliche Entwicklung (Zufriedenheit, Selbstvertrauen) Soziale Entwicklung (soziale Kompetenzen, Partizipation, Freunde) Leistungsbezogene Entwicklung (akademische Entwicklung, lebenspraktische Entwicklung)
	Outcome (langfristig) Schüler mit Behinderung Mitschüler	Persönliche Entwicklung (Zufriedenheit, Selbstvertrauen) Soziale Entwicklung (soziale Kompetenzen, Partizipation, Freunde) Leistungsbezogene Entwicklung (akademische Entwicklung, lebenspraktische Entwicklung) Möglichkeiten der Berufsfindung und Anstellung
Gesellschaft und Politik	Gesellschaft und Kultur	Werte, Haltungen der Gesellschaft Einbindung in die Gemeinschaft Unterstützungssysteme außerhalb der Schule
	Gesundheits- und Rehabilitationssystem	Unterstützung der Rehabilitation und Partizipation durch Gesundheits- und Sozialsysteme

Das vorliegende Modell wurde entworfen, um Kategorien, die für inklusive Bildungsprozesse im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung aufgrund theoretischer Überlegungen relevant erscheinen, zu strukturieren und zu beschreiben. Befunde aus Studien im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung können mit Hilfe dieses Modells sortiert und eingeordnet werden. Das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote und ihrer Determinanten lenkt die Aufmerksamkeit auf fünf wesent-

liche Aspekte des schulischen Bildungsprozesses und stellt, wie auch das Modell von Ditton, eine Landkarte zur Erforschung der Bildungsqualität im Bereich Schule dar.

Um die Eignung des Modells für diesen Zweck zu überprüfen, lohnt sich ein Vergleich mit anderen Ansätzen der Darstellung von Forschungsbefunden. Preuss-Lausitz (2009) beispielsweise wählte im aktuellen Handbuch »Integrationspädagogik« von Eberwein und Knauer (2009) eine Strukturierung bestehender Forschungsbefunde nach Systemebenen, die von der Ebene des einzelnen Individuums bis hin zum Bildungssystem reicht. Daneben erwähnt er in seinem Forschungsüberblick einzelne weitere Forschungsschwerpunkte, die er nicht in sein Strukturierungssystem einbettet. Betrachtet man diese von Preuss-Lausitz (2009) benannten Themengebiete, fällt auf, dass sie sich sehr gut im Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote beschreiben lassen. Er nennt folgende Ebenen, die im Kontext der Integrationsforschung untersucht wurden:

- die »Unterrichtsebene« (S. 460), einschließlich Schulleistung der Kinder und Teamarbeit in integrativen Klassen,
- »die Ebene der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in integrierten Lern- und Sozialräumen« (ebd.),
- »die Einzelschulebene« (ebd.),
- »die problemorientierte Ebene in mehreren Integrationsschulen« (ebd.), wobei er Untersuchungen zur beruflichen Orientierung, zur Elternakzeptanz, zur politischen Sozialisation und zur Qualitätssicherung sonderpädagogischer Förderung aufzählt,
- »die spezifische Systemebene« (ebd.), insbesondere spezifische Schulkonzepte über Integration und gemeinsamen Unterricht, z. B. Kooperationsklassen,
- »die Ebene der Kontextvariablen« (ebd.), z. B. Forschung zur Lehrerqualifikation, zu Beratungssystemen, zur Förderdiagnostik, zur Vernetzung mit anderen Hilfesystemen und zu Finanzierungsfragen,
- »die allgemeine Systemebene« (ebd.), z. B. Forschungen über Schulentwicklungsprozesse in den Bundesländern.

Alle diese Ebenen können mit Hilfe des deskriptiven Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote abgebildet werden. So können Merkmale des Schülers sowie Ergebnisse im persönlichen, sozialen und akademischen Bereich der Schüler erfasst und in Zusammenhang zu unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems, z. B. Unterrichtsebene, Schulorganisation und Bildungspolitik, gesetzt werden.

Auch die einzelnen Untersuchungsschwerpunkte, die Preuss-Lausitz (2009) in seinem Artikel aufzählt, können im Modell wiedergefunden werden:

- »Unterrichtsformen und Didaktik« (a.a.O., 461),
- »Schulleistungen« (a.a.O., 461),
- »Soziale Integration« (a.a.O., 462),
- »Klassenklima und Fremd- und Selbstbilder« (a.a.O., 463),

- »Akzeptanz« (a.a.O., 464),
- »Integrationsspezifische Organisationsformen und Ausstattungsrahmen« (a.a.O., 464),
- »Lehrerkompetenz und -stützsysteme, Lehrerrollen, Kooperationsprobleme« (a.a.O., 464),
- »Systemischer Rahmen« (a.a.O., 465).

Es wird somit deutlich, dass das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote kompatibel zu anderen Strukturierungsansätzen empirischer Forschungsarbeiten ist, darüber hinaus jedoch auch Aussagen zu Relationen zwischen Schüler- und Schulmerkmalen erlaubt, wobei eine empirische Überprüfung des Modells im Kontext der inklusiven Bildung von Menschen mit Körperbehinderung noch aussteht. Übereinstimmend mit Preuss-Lausitz (2009) bekommt die Passung von Schule und Schüler eine besondere Rolle. So folgert Preuss-Lausitz (2009, 461f.) für Kinder mit Lern-, Sprachbehinderung oder Verhaltensstörungen, dass für die Kinder der Unterricht am günstigsten ist, wenn er individualisiert an den Lernbedürfnissen des Schulkindes ausgerichtet ist und zieldifferent für jedes Kind ein Lernangebot bietet.

3 Forschungsinteresse und Fragestellung der vorliegenden Arbeit

Nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesregierung Deutschland muss es handlungsleitendes Ziel aller im Bildungssystem Verantwortlichen sein, gemeinsamen Unterricht in einem qualitativ hochwertigen Bildungssystem zu ermöglichen.

Diese Zielsetzung benötigt Vorstellungen darüber, wie ein derartiges Bildungssystem zukünftig aussehen könnte, welche Veränderungen erforderlich sind und auf welchen Wegen der Umbau des Bildungssystems gelingen kann. Für die Bearbeitung dieser Fragen spielt die wissenschaftliche Forschung eine entscheidende Rolle, da sie mithelfen kann, Visionen über Zielzustände zu entwickeln und notwendige Veränderungen zu benennen.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit formuliert, wurden nach Aussagen unterschiedlicher Wissenschaftler (z. B. Klemm & Preuss-Lausitz 2008; Lelgemann 2010) nur wenige Forschungsarbeiten durchgeführt, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung beschäftigten. Eine umfassende systematische Recherche in diesem Gebiet liegt allerdings nicht vor. Gleiches bezieht sich auf den Einbezug internationaler Forschungsarbeiten. In der Regel werden sie nicht zur Kenntnis genommen, was ein wenig erstaunt, da auf der anderen Seite die Erfolge des gemeinsamen Unterrichts im Ausland seit Jahren deutlich betont werden (z. B. Deppe-Wolfinger 1990, 18; Bürli 2009a).

Aus den genannten Gründen ist das Ziel der vorliegenden Arbeit eine systematische Sammlung und Sichtung aller in wissenschaftlichen Datenbanken registrierten Untersuchungen, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung in Deutschland und im internationalen Raum beschäftigten. Geeignet scheinen alle Forschungsarbeiten seit dem Beginn vermehrter Integrationsbemühungen in den 70er-Jahren.

Die Synthese wissenschaftlicher Arbeiten ist mit Bortz und Döring (2006, 352ff.) die Grundlage für eine Theoriebildung im wissenschaftlichen Forschungsprozess und ein Überblick über bestehende Arbeiten der Ausgangspunkt aller Forschung. Für die Autoren spielt die systematische Exploration eines Forschungsfeldes eine wichtige Rolle »sowohl bei der Bildung wissenschaftlicher Theorien in der Grundlagenforschung als auch bei der Bildung technologischer Theorien in der angewandten Forschung (speziell: Evaluationsforschung)« (a.a.O., 355).

Mit Hilfe der vorliegenden Arbeit soll diese Forschungslücke geschlossen werden, wobei die Arbeiten nicht nur vorgestellt, sondern aus einer qualitätsbezogenen Perspektive analysiert werden sollen. Hierzu soll das theoretische Modell zur Qualität von inklusiven Bildungsangeboten dienen, wie es im vorherigen Kapitel vorgestellt wurde. Es baut auf theoretischen Überlegungen zur Inklusion und zur Qualität schulischer

Bildungsangebote auf und macht deutlich, dass für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler die Interaktion zwischen Schüler und Schule eine zentrale Rolle im Bildungsprozess spielt. Diese reziproke Wechselwirkung, so wird im Modell angenommen, wird von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, der Schulorganisation und durch Kontextfaktoren beeinflusst. Im Zusammenhang mit Inklusion spielen die Anpassungsbemühungen der Schule eine entscheidende Rolle, so dass davon auszugehen ist, dass das Gelingen dieser Passung einen positiven Einfluss auf die Qualität schulischer Bildung hat. Mit Hilfe der vorliegenden Arbeit soll überprüft werden, ob dieser Zusammenhang bereits untersucht wurde.

Folgende Fragestellungen sollen in dieser Arbeit beantwortet werden:

- Welche wissenschaftlichen Studien und Befunde zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung lassen sich in der nationalen und internationalen Fachliteratur der letzten 40 Jahre finden?
- Zu welchen Ergebnissen kommen die Studien im Hinblick auf die im Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote benannten Variablen? Welche Rolle spielen Merkmale des Schülers, Merkmale des schulischen Bildungsangebots sowie Kontextfaktoren im Bildungsprozess?
- Welche Hinweise zur Interaktion von Merkmalen des Schülers und Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes lassen sich in den Studien finden? Gibt es Hinweise darüber, wie sich die Passung von Schule und Schüler auf die Bildungsergebnisse auswirkt?
- Welche Faktoren sind mit dem Fokus auf Schulentwicklung als Gelingensbedingungen und Barrieren zu benennen?
- Lassen sich forschungsmethodische Faktoren finden, die die Befunde der Studien systematisch beeinflussen?

Zur Beantwortung dieser fünf Fragen ist eine forschungswissenschaftliche Methodik erforderlich, mit der die Befunde zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung zusammengetragen und anschließend systematisch ausgewertet werden können. Die Herleitung der Methode wird im nächsten Kapitel erörtert.

4 Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellungen soll im Rahmen dieser Arbeit eine Synthese vorliegender Studien vorgenommen werden, die im deutschsprachigen und internationalen Raum in den letzten 40 Jahren durchgeführt wurden. Diese Forschungsstrategie stellt die Basis jeder empirischen Arbeit dar und hilft zu erkennen, welche Zusammenhänge, die den gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung betreffen, bereits untersucht wurden (vgl. Bortz & Döring 2006, 352ff.).

Der forschungsmethodische Ansatz einer Synthese von Studien wirft einige methodische Fragen auf, die in diesem Kapitel diskutiert werden sollen. Es stellt sich zunächst die Frage, was eine wissenschaftliche Studie ist und mit welcher Synthesemethode die Arbeiten zusammengefasst werden sollen. Hier interessiert vor allem, ob eine Metaanalyse oder ein narrativer Review für die Beantwortung der Fragestellungen besser geeignet scheint. Im Anschluss daran werden auf Probleme schulischer Bildungsforschung eingegangen sowie auf die Frage der Übertragbarkeit internationaler Forschungen auf die nationale Bildungssituation. Lassen sich aus einem heterogenen Pool von Studien Hinweise ableiten, die für die Schulentwicklung in Deutschland nützlich sind?

4.1 Quantitative und qualitative Studien in den Sozialwissenschaften

Was ist eine wissenschaftliche Studie? Eine wissenschaftliche Studie ist gekennzeichnet durch ein geplantes Vorgehen und eine sachgerechte Beschreibung der Arbeit und der Befunde. Dabei orientiert sie sich an methodischen Standards (Rost 2009, 9f.). Rost definiert »empirische Forschung« als Bezeichnung für »Untersuchungen, die auf methodisch kontrollierten Beobachtungen im weitesten Sinne – wie Tests, Interviews, Fragebogen, Experimenten – und nicht auf Spekulationen basieren« (Rost 2009, 16). In der Regel sind Studien gekennzeichnet durch eine Problembeschreibung, eine Darstellung der Methodik inklusive der Fragestellung, der systematischen Darstellung und Analyse der Befunde, aus denen anschließend eine Beantwortung der Fragestellung hergeleitet sowie Schlussfolgerungen für das Themenfeld gezogen werden (vgl. Bortz & Döring 2006, 31f.).

Im Unterschied zu Alltagsbeobachtungen und Alltagserfahrungen sind wissenschaftliche Erfahrungen stärker selektiv und generalisierend und weniger auf »konkretes Handeln, auf die jeweilige besondere Situation, auf den Einzelfall gerichtet« (Kromrey 2009, 13). Ziel der Alltagserfahrung ist »eine Ansammlung von handlungsrelevantem Wissen« (ebd.) und sie ist damit deutlich konkreter auf die Situation bezogen. Wissenschaftliches Vorgehen fokussiert darauf, Phänomene der realen Welt möglichst

objektiv zu beschreiben, zu klassifizieren oder Regeln zu finden, die Zusammenhänge beschreiben, erklären und vorhersagen (Kromrey 2009, 14). Flick betont, dass wissenschaftliche Beobachtung auf Theorien beruht, die ausformuliert und offen gelegt werden und wissenschaftlichen Standards und Qualitätskriterien entspricht (Flick 2009, 488ff.).

Studien können im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung mit Hilfe quantitativer und qualitativer Verfahren durchgeführt werden. Die Gegenüberstellung beider Verfahren ist Gegenstand nahezu jedes Fachbuchs zur empirischen Sozialforschung und reicht von Polarisierung bis hin zur Vereinigung beider Ansätze mit ihren Stärken und Schwächen (Flick 2009, 39f.; Bortz & Döring 2006, 298ff.). Der Grund für die Polarisierung kann sicherlich in den unterschiedlichen zugrundeliegenden Erkenntnistheorien gesehen werden, die dem nomologischen oder dem ideografischen Ansatz entsprechen und mit deduktiver bzw. induktiver Logik des Schlussfolgerns verbunden sind (Bortz & Döring 2006, 298ff.). Während im ideografischen Ansatz das Verstehen des Einzelnen im Vordergrund steht und aus dem Verständnis von Einzelfällen Schlussfolgerungen für die Gesamtpopulation getroffen werden – »vom Besonderen zum Allgemeinen« (Bortz & Döring 2006, 300), wird im deduktiven Vorgehen »vom Allgemeinen auf das Besondere« (ebd.) geschlossen und beispielsweise mit dem Testen von Hypothesen im empiristischen Theoretismus nach Popper (2010, 516f.) umgesetzt. Eine Annahme über angenommene Gesetze wird als Hypothese formuliert, die an einer repräsentativen Auswahl an Menschen falsifiziert wird. Grundlage dieser Position liegt in der erkenntnistheoretischen Überzeugung im Rahmen des quantitativen Ansatzes, dass Menschen zu unterschiedlich sind, um an wenigen einen Befund für alle gewinnen zu können.

In neueren Positionen werden beide Forschungsansätze in Abhängigkeit vom Forschungsinteresse getrennt nebeneinander verwendet oder miteinander auf unterschiedlichste Weise kombiniert (Flick 2009, 41–49), so dass die Stärken und Schwächen beider Verfahren für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess genutzt werden. Dieses Miteinander ist von großem Vorteil, da beide Forschungstraditionen eine Vielzahl spezifischer Forschungsstrategien entwickelt haben, die sich im quantitativen Bereich vor allem mit dem Messen von Ereignissen oder Merkmalen beschäftigen und im qualitativen Bereich mit der Analyse verbaler Aussagen und Texte (Bortz & Döring 2006, 297). So kann beispielsweise die Erhebung mit Hilfe eines Fragebogens und der darin enthaltenen Frage »Wie zufrieden sind Sie mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung?« durch Interviews ergänzt werden und damit das Verständnis der Schüler in der Schulsituation erweitern. Auch können durch qualitative Interviews Grundlagen geschaffen werden, die zur Erstellung von Fragebögen in quantitativen Arbeiten dienen. Insgesamt ist die qualitative Forschung gut geeignet, sich einen Überblick über einen Inhaltsbereich zu verschaffen und auf diese Weise Hypothesen zu generieren, die mit quantitativer Forschung überprüft werden können (vgl. Flick 2009, 41).

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung im Bereich Integration und Inklusion lassen sich an den Arbeiten von Klicpera (2005) und Huber (2006) beide Strategien erkennen. Während Klicpera (2005) das qualitative Interview nutzt, um die Erfahrungen von Eltern mit Förderschulen und Integrationsklassen zu explorieren, versucht Huber (2006) die Effekte des gemeinsamen Unterrichts auf die soziale Integration quantitativ zu untersuchen. Er legt seinen Probanden unterschiedliche Fragebögen und standardisierte Testverfahren vor.

Möchte man nun die Befunde aus unterschiedlichen Forschungsansätzen zusammenfassen, muss überlegt werden, wie Informationen aus qualitativen und quantitativen Arbeiten zusammengefasst werden können, ein Aspekt, der im nächsten Abschnitt diskutiert werden soll.

4.2 Der Review als Syntheseverfahren für wissenschaftliche Studien

Um einen Überblick über die aktuelle Forschungslage zu gewinnen und Befunde aus unterschiedlichen Studien zusammenzutragen, beschreiben Bortz und Döring (2006, 672) zwei Verfahren, die als Review oder Metaanalyse bezeichnet werden und für diese Zielsetzung besonders geeignet sind. Die Autoren unterscheiden die beiden Ansätze folgendermaßen:

»Ein Review fasst den aktuellen Forschungsstand in einem Gebiet zusammen, indem es die einschlägige Literatur strukturiert vorstellt und mit kritischen Kommentaren versieht. Dabei können theoretische, empirische und methodische Stärken und Schwächen der referierten Konzeptualisierungen des fraglichen Themas diskutiert werden«. (ebd.)

»Eine Metaanalyse fasst den aktuellen Forschungsstand zu einer Fragestellung zusammen, indem sie die empirischen Einzelergebnisse inhaltlich homogener Primärstudien statistisch aggregiert. Dabei kann überprüft werden, ob ein fraglicher Effekt in der Population vorliegt und wie groß er ist«. (a.a.O., 673)

Beide Verfahren dienen der Synthese von Informationen, fassen jedoch unterschiedliche Daten zusammen. Während die Metaanalyse es ermöglicht, insbesondere Ergebnisse quantitativer Untersuchungen zu spezifischen Fragestellungen statistisch zusammenzufassen und auszuwerten, ist ein Review ein eher episches Verfahren, bei dem die Daten strukturiert beschrieben werden. Im Umgang mit qualitativen Daten müssen bei der Metaanalyse die Ergebnisse kategorisiert und unter Informationsverlust in quantitative Daten überführt werden, wie Bortz und Döring (2006, 298) beschreiben. Da das interessierende Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit im deutschsprachigen Raum sehr klein ist – es werden aufgrund der Hinweise aus der Fachliteratur nur wenige Studien erwartet – und internationale Forschung bislang im deutschsprachigen Raum noch nicht umfassend zur Kenntnis genommen wurde, wird in dieser Arbeit von einer Metaanalyse Abstand genommen und der Review zur Synthese der Studien favorisiert. Auch Bortz und Döring (2006, 673) empfehlen in diesem Sinne zunächst ein Review durchzuführen, bevor eine Metaanalyse vorgenommen wird.

4.2.1 Theoretische Überlegungen zur Funktion und zum Aufbau eines Reviews

Der Review ist nach Cooper (1986, 11) eine wissenschaftliche Synthesemethode mit drei Funktionen, die er als integrativ, theoretisch und methodologisch bezeichnet. Während ein integrativer Review das Ziel verfolgt, einen Überblick über die Forschungslandschaft zu geben und Forschungen zusammenfassend zu interpretieren, dient ein theoretischer Review der Überprüfung und Untermauerung von Theorien. Ein methodologischer Review hat das Ziel, Aussagen zu spezifischen Methoden und methodischen Operationalisierungen anhand vorliegender Literatur herauszuarbeiten.

Betrachtet man die Forschungsfragestellung soll die vorliegende Arbeit in erster Linie Forschungsbefunde integrieren und zusammenfassen, so dass die Arbeit nach Cooper (1986, 11) als integrativ betrachtet werden kann. In explorativer Hinsicht können mit der Arbeit möglicherweise theoretische und methodologische Aussagen getroffen werden, wobei theoretische Aussagen die Gültigkeit des Modells zur inklusiven Bildungsqualität betreffen können und methodologische Aussagen Auswirkungen unterschiedlicher Forschungsverfahren auf die Ergebnisse.

Im Zusammenhang mit der Publikation eines Reviews betont Becker (1991, 271) sechs Aspekte, die die Qualität und Glaubwürdigkeit eines Reviews beeinflussen würden und aus diesem Grund bei der Erstellung eines Reviews zu beachten seien. Sie nennt Klarheit der Darstellung, die Breite und Angemessenheit eines Reviewthemas, die Bedeutsamkeit eines Themas insgesamt, die Angemessenheit und der Umfang der Literaturoauswahl, die Verwendung wissenschaftlicher Methoden und die Replizierbarkeit eines Reviews als zentrale Merkmale eines qualitativ hochwertigen Reviews. Angewendet auf die vorliegende Arbeit, ist besonders die Frage der Methodik der Reviewerstellung von Interesse, die wissenschaftlichen Standards folgen soll, um damit das Treffen valider und replizierbarer Aussagen zu ermöglichen.

Cooper (1986, 2010) hat sich in seinen Publikationen intensiv mit der wissenschaftlichen Methodik der Erstellung von Forschungssynthesen beschäftigt. Er betont (Cooper 2010, 6f.), ebenso wie Becker (1991, 271), dass ein Review nach spezifischen wissenschaftlichen Prinzipien durchzuführen ist, um Willkürlichkeit und Verzerrungen vorzubeugen und valide Aussagen zu treffen. Aus diesem Grund sei es von besonderer Bedeutung, dass möglichst alle zur Verfügung stehenden Arbeiten verwendet werden würden und a-priori Kriterien zur Auswahl der Studien formuliert seien (Cooper 2010, 7).

Cooper (2010, 12) systematisiert das Erstellen eines Forschungsüberblicks in sieben aufeinanderfolgende Schritte, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Diese Schritte gelten nach Cooper sowohl für Metanalysen als auch für Reviews (Cooper 2010, 12)³:

3 Für die Erstellung der vorliegenden Arbeiten wurden eine Vielzahl englischsprachiger Texte genutzt. Während direkte Zitate in Originalsprache übernommen wurden, wurden Überschriften,

1. Formulieren der Fragestellung
2. Sichten der Literatur
3. Informationen anhand der Studien sammeln
4. Die Qualität der Studien überprüfen
5. Die Ergebnisse der Studien analysieren und integrieren
6. Die Befunde interpretieren
7. Die Ergebnisse präsentieren

4.2.2 Formulieren der Fragestellung

Der erste Schritt erfordert nach Cooper (2010, 22ff.) eine klare Definition der Fragestellung und des Problembereichs, die die Zusammenstellung der Studien leiten. Auf der Basis dieser Vorüberlegungen können Variablen und ihre Relationen untereinander definiert und in Verbindung gebracht werden. Die Bedeutung dieser Definition ergibt sich aus der Überlegung, dass Begriffe und Beziehungen von unterschiedlichen Forschern unterschiedlich verstanden werden können. Cooper benennt in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Arten von Relationen, die er als deskriptiv, assoziativ oder kausal bezeichnet (Cooper 2010, 32ff.). Mit einer deskriptiven Relation meint Cooper die Beschreibung von beobachtbaren Variablen gemäß der Frage »What is happening?« (Cooper 2010, 32), während er unter einer assoziativen Beziehung das gemeinsame Auftreten von miteinander in Beziehung stehenden Variablen versteht. Hier stellt sich der Beobachter die Frage »What events or phenomena happen together?« (Cooper 2010, 33). Bei einer kausalen Relation geht es um Wirkweisen zwischen Variablen und der Fragestellung, welche Variablen andere beeinflussen »What events cause other events to happen« (Cooper 2010, 34). All diese Variablen und Beziehungen sollten nach Cooper (2010) a-priori formuliert sein, so dass anhand der benannten Variablen eine Auswahl an Studien getroffen werden könne, die für die Synthese von Relevanz seien. Cooper rät dabei, im Zweifelsfall bei der Studiensammlung lieber eine Studie mehr einzuschließen und diese später auszuschließen, wenn sie für die Fragestellung nicht relevant sei (2010, 39). Auch empfiehlt er, die Relevanz einer Studie von mehr als einer Person beurteilen zu lassen (ebd.).

Wie im Kapitel 3 vorgestellt, ist das Ziel dieser Arbeit, die Befunde aller nationalen und internationalen Studien zusammenzutragen, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung und ihren Mitschülern ohne Behinderung beschäftigen und ihre Ergebnisse im Hinblick auf die Kategorien, wie sie sich aus dem Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote herleiten lassen, zu beschreiben. Mit Hilfe der vorliegenden Studien werden in diesem Sinne deskriptive Relationen zwischen den Variablen gesucht.

4.2.3 Sichten der Literatur

Schritt zwei nach Cooper (2010, 46ff.) beinhaltet die Suche nach Literatur. Zu diesem Zweck können »direct-to-researcher channels« (a.a.O., 52), »quality-controlled channels« (a.a.O., 58) oder »secondary channels« (a.a.O., 64) verwendet werden. Der erste Kanal beinhaltet Quellen, die aufgrund von persönlichem Kontakt oder Empfehlungen anderer Forscher gewählt werden. Die zweite Quelle beinhaltet Präsentationen, die auf Konferenzen vorgestellt worden sind, sowie Studien, die in Fachzeitschriften publiziert werden. Letztere sind häufig »peer reviewed« (a.a.O., 62), d. h. sie werden vor Publikation von Kollegen hinsichtlich Inhalt und Qualität begutachtet. »Secondary channels« sind Bibliografien oder Datenbanken, in denen Studien gesammelt und beschrieben sind. Diese sind nach Cooper (2010, 70) »the sources of information likely to prove most fruitful to research synthesists«, insbesondere dann, wenn mehrere Datenbanken berücksichtigt werden. Bei der Suche in den Datenbanken ist nach Cooper (2010, 73f.) die Verwendung von Schlagworten oder Registern zu empfehlen. Er merkt an, dass zu beachten ist, dass Studien in Fachzeitschriften häufig einem »publication bias« unterliegen (a.a.O., 62f.), d. h. es werden vor allem Effekte publiziert, die signifikant sind. Nicht-signifikante Effekte, die in Studien auftreten, werden nicht publiziert. Aus diesem Grund kann es bei alleiniger Berücksichtigung quantitativer Studien zu einer systematischen Verzerrung kommen, was als ein weiteres Argument gegen eine Metaanalyse als erstes Syntheseverfahren bei der Exploration eines Themengebietes spricht und die in dieser Arbeit gewählte Forschungsstrategie eines Reviews stützt.

Für die vorliegende Arbeit soll eine Literaturrecherche anhand der relevanten pädagogischen und psychologischen Datenbanken erfolgen, von denen angenommen wird, dass sie als sekundäre Quelle einen umfassenden Überblick über die nationalen und internationalen Studien bieten. Relevant erscheinen Datenbanken der Sonderpädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften. Hier bieten sich die Datenbanken Fis-Bildung, Psyndex und bidok für den deutschsprachigen und ERIC und PsychINFO für den internationalen Raum an.

Die Datenbank FIS-Bildung wird von ca. 30 Kooperationspartnern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam unterhalten und vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt koordiniert. Sie enthielt zum Zeitpunkt der Analyse 746.605 Literaturnachweise rund um das Thema Bildung unter Berücksichtigung von ca. 420 Fachzeitschriften. Die Datenbank wurde zuletzt am 25.1.2011 aktualisiert. Neben pädagogischen und sonderpädagogischen Zeitschriften beinhaltet sie auch Zusammenfassungen von Zeitschriften aus dem Bereich Heilpädagogik und Psychologie (http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_datenbank.html, abgerufen am 8.4.2011, 9.30). Unter der Internetadresse www.fis-bildung.de ist die Datenbank frei zugänglich.

Die zweite relevante Datenbank Psyndex beinhaltet psychologische Fachliteratur sowie Hinweise zu Testverfahren und audiovisuellen Medien aus dem deutschsprachi-

gen Raum. Sie wird vom Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) in Trier produziert und beinhaltet ca. 200.000 Literaturhinweise von wissenschaftlichen Arbeiten seit 1977 aus den Bereichen Psychologie und ihrer Nachbardisziplinen (<http://www.zpid.de/index.php?wahl=PSYINDEX>, abgerufen am 15.3.2011, 9.45). Weiterhin enthält Psyndex Literaturangaben zu Monografien und Dissertationen.

Die Datenbank **bidok** – **b**ehinderung **i**nkclusion **d**okumentation – (<http://bidok.uibk.ac.at/>) ist eine digitale Volltextbibliothek und enthält damit nicht nur Hinweise auf Texte, sondern die vollständigen Arbeiten wie Zeitschriftenartikel oder Dissertationen rund um das Thema Integration und Inklusion. Sie umfasste zum Zeitpunkt der Recherche mehr als 1200 Volltexte aus dem deutschsprachigen Raum und ist damit die umfangreichste Datenbank zu diesem Themenbereich. Die Datenbank bidok geht auf ein Projekt des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck zurück und wird inzwischen u. a. über zwei Fördervereine finanziert (<http://bidok.uibk.ac.at/ueberuns/index.html>; abgerufen am 15.3.2011, 9.50). Ähnlich wie fis-bildung ist diese Datenbank frei zugänglich.

Unter internationaler Perspektive sind für die Bereiche Sonderpädagogik und Psychologie die beiden Datenbanken ERIC und PsycINFO besonders relevant. Im Bestand von ERIC sind mehr als 1.3 Millionen Arbeiten aus den Bereichen Pädagogik, Sonderpädagogik, Lehrerbildung und Hochschulbildung mit kurzen Inhaltsangaben registriert. Die Datenbank umfasst meist englischsprachige Arbeiten, die seit 1966 publiziert wurden. Zum Zeitpunkt der Recherche umfasste die Datenbank 883.121 Zeitschriftenartikel aus 1.085 Zeitschriften sowie Dissertationen, fachspezifische Stellungnahmen und Konferenzmaterial. ERIC ist damit die größte internationale Datenbank im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Bereich. Betrieben wird die Datenbank vom Education Resources Information Center ERIC in Washington in den USA (<http://www.eric.ed.gov/>, abgerufen am 17.3.2011, 10.28).

In der Datenbank PsycINFO (früher PsycLIT) sind mehr als 3 Millionen Daten zu Monografien, Herausgeberwerken, Dissertationen und Zeitschriftenartikel aus mehr als 2.450 internationalen Fachzeitschriften rund um psychologische Themen und ihren Nachbargebieten enthalten, dies beinhaltet Arbeiten aus dem Bereich Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik von 1.800 bis heute. Die Datenbank wird von der American Psychological Association (APA) betrieben (<http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>, abgerufen am 17.3.2011, 8.25).

Neben den Datenbanken sollen Studien aufgenommen werden, von denen in Fachliteratur, z. B. Lehrbüchern oder in den Studien selber berichtet wird, beispielsweise die von Leigemann (2010) beschriebenen Arbeiten von Uhrlau (2006) oder Haupt (1986). Ziel hierbei ist es, einen möglichst breiten Überblick über den Forschungsstand zu erhalten und mit Cooper (2010) sicherzustellen, dass möglichst viele Arbeiten berücksichtigt werden können.

Für die Qualität eines Reviews spielt als nächster Schritt die Studienauswahl eine zentrale Rolle, denn sie beeinflusst das Ergebnis der Synthese, ihre Validität und ihre Generalisierbarkeit in höchstem Maße. Werden Studien absichtlich nicht verwendet, kann dies zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. In diesem Sinne ist es wichtig, a-priori Kriterien festzulegen, nach denen Studien, die in den Datenbanken gefunden wurden, ausgewählt oder abgelehnt werden.

Für die vorliegende Untersuchung sollen nur wissenschaftliche Studien verwendet werden, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung und ihren Mitschülern beschäftigen, wobei Befunde im Kontext der Primar- und Sekundarstufe im Vordergrund des Interesses stehen. Arbeiten zum vorschulischen Angebot sowie der tertiäre Bildungsbereich, wie z. B. die Ausbildung an Fachschulen, Berufsakademien oder Hochschulen, werden aus der Arbeit ausgeschlossen, da sie für Aussagen zur Inklusion im schulischen Bereich nur bedingt geeignet scheinen. Ein weiteres Argument für dieses Kriterium ist, dass nach der Sekundarstufe in der Regel keine Schulpflicht mehr besteht (vgl. European Agency 2010) und auf diese Weise eine systematische Stichprobenverzerrung auftreten könnte, wenn beispielsweise nur besonders begabte Schülerinnen und Schüler im tertiären Bildungsbereich vertreten sind.

Mit der Festlegung auf Studien sind Fachexpertisen oder Expertenmeinungen, bei denen Wissenschaftler oder Praktiker Aussagen zum untersuchten Themenfeld treffen, sowie Alltagsbeobachtungen und Erfahrungsberichte einzelner Betroffener, aus der Auswahl ausgeschlossen, sofern sie den Alltag nur beschreiben und nicht systematisch und theoriegeleitet eine Generalisierung der Befunde anstreben (vgl. Rost 2009).

Ein weiteres zentrales Kriterium der Studienauswahl betrifft das Publikationsjahr der Studien und damit eine Aussage zum Zeitfenster, in dem die Studien durchgeführt worden sind. Die Festlegung des Zeitrahmens wird durch die Überlegungen beeinflusst, dass durch ein weites Zeitfenster viele Erfahrungen in die Studie einfließen können. Als Untergrenze scheint das Jahr 1970 geeignet, da die Möglichkeit des Unterrichtsbesuchs für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und zusätzlicher geistiger Behinderung im deutschsprachigen Raum erst seit den 70er-Jahren besteht (vgl. Kapitel 2.5.1). Ein weiterer Aspekt für die Wahl dieses Zeitpunkts als Anfangszeit der Studiensuche ist, dass in den 70er-Jahren erste Modellprojekte zum gemeinsamen Lernen begannen und anschließend vermehrt Begleitforschung durchgeführt und publiziert wurde (Preuss-Lausitz 2009, 458).

Zusammengenommen ergeben sich für die Studienauswahl die in Tabelle 15 zusammengestellten Kriterien.

Tabelle 15: Kriterien für die Studienauswahl

Kriterium	Erläuterung	Ausschluss von Studien
Körperbehinderung	Unter Körperbehinderung werden in dieser Arbeit die Kriterien nach Leyendecker (2005, 90ff.; vgl. Kapitel 2.3) angewandt, so dass neben Beeinträchtigungen des Körpers auch chronische Krankheiten Berücksichtigung finden können.	Studien ohne Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Behinderungen oder chronischen Erkrankungen werden ausgeschlossen.
Gemeinsamer Unterricht	Alle Arbeiten, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung beschäftigen, werden eingeschlossen.	
Primar- und Sekundarstufe	Alle Studien mit Schülerinnen und Schülern im Grundschulbereich und im Bereich weiterführender Schulen werden in die Synthese eingeschlossen.	Studien im Kindergarten und im vorschulischen Bereich sowie schulvorbereitende Einrichtungen werden wie Studien im Rahmen tertiärer Bildung ausgeschlossen (z. B. Fachschulen, Berufsakademien oder Hochschulen).
Studien	Qualitative und quantitative Forschungsarbeiten, die den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit Körperbehinderung wissenschaftlich untersuchen (vgl. Kapitel 4.1) werden eingeschlossen.	Fachartikel und Expertisen von Experten werden ausgeschlossen, ebenso wie Erfahrungsberichte einzelner Personen.
Zeitraum nach 1970	Nur Studien, die seit 1970 bis heute publiziert wurden, werden in der Analyse berücksichtigt.	
Sprache	Deutsch, Englisch	

4.2.4 Informationen anhand der Studien sammeln

Im dritten Schritt geht es um die Art und Weise der Informationssammlung mit Hilfe der Studien. Hier plädiert Cooper (2010, 85f.) für einen weiten Blick, der zwar einerseits durch die Fragestellung und die Annahme über Relationen (vgl. Kapitel 4.2.2) gelenkt ist, andererseits aber durch Offenheit für Informationen aus den Studien gekennzeichnet ist. Es sei nach seiner Vorstellung wenig hilfreich, nur Befunde nach einem vorgefertigten und ausdifferenzierten Kategoriensystem zu sammeln, sondern es sei nützlicher, das Schema anhand der Daten zu generieren und zu verfeinern. In-

teressiert man sich beispielsweise für die Fragestellung, wie sich Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht im Bereich ihrer Schulleistungen entwickeln, ist es sinnvoll, die Art, wie Leistung operationalisiert wird, während der Sichtung der Studien zunehmend zu differenzieren. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, alle in den Studien verwendeten Operationalisierungen berücksichtigen zu können. Man kann sich den Kategorisierungsprozess als halbstrukturiertes Vorgehen vorstellen, bei dem a-priori Fragestellung und Relationen zwischen Variablen festgelegt wurden (vgl. Kapitel 4.2.2), die Operationalisierung und die inhaltliche Füllung der Variablen allerdings während der Sichtung der Daten stattfindet und sich zunehmend verfeinert.

Im Rahmen qualitativer Forschung hat Mayring (2010) sich mit diesem induktiven Vorgehen intensiv beschäftigt und Methoden der Inhaltsanalyse entwickelt, die für diesen Syntheseprozess geeignet sind. Mit Bezug auf die Methode der inhaltlichen Strukturierung (a.a.O., 98) empfiehlt es sich, die Daten zunächst zu sammeln, dann zu paraphrasieren und anschließend unter den jeweiligen Oberbegriffen zusammenzufassen (a.a.O., 63ff.).

Berücksichtigt man die Empfehlungen von Cooper (2010, 85f.) und Mayring (2010, 63ff.), ergibt sich folgendes Vorgehen zur Kategorisierung der Studienbefunde: In einem ersten Schritt wird jede Studie gelesen und zusammenfassend beschrieben. Im zweiten Schritt werden die Aussagen der Artikel mit Hilfe eines vorgefertigten Kodierbogens kategorisiert und den Oberbegriffen, wie sie durch das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote definiert werden, zugeordnet. In einem dritten Syntheseprozess können die gesammelten Aussagen zu jeder Kategorie verdichtet und nach den vorherrschenden Themen gegliedert werden.

Der für diesen Prozess erforderliche Kodierbogen ist im methodischen Anhang abgedruckt, die Kategorien sind in Tabelle 16 beschrieben.

Tabelle 16: Darstellung der Kategorien zur Klassifikation und inhaltlichen Beschreibung der Forschungsarbeiten mit Nennung möglicher Inhalte

Kategorie	Subkategorie	Inhalte und erläuternde Beispiele
Methodische Hinweise zur Studie	Autor	Name des/der Verfasser(s) der Studie
	Jahr	Jahr der Publikation
	Form der Publikation	Buchpublikation; Zeitschriftartikel; Dissertation; Kongressbeitrag
	peer-reviewed	Begutachtung vor Publikation hinsichtlich Inhalt und Qualität durch einen Kollegen: ja; nein; nicht zutreffend; keine Angabe
	Kontext der Studie	Schulische Begleitforschung von Modellprojekten; Evaluation und Analyse des Schulangebotes; Evaluation des Bildungssystems im Auftrag von Schulbehörden; Forschungsinteresse (ohne Auftrag von direkt Beteiligten)
	Land	Land, auf dessen Schulsystem sich die Erhebung bezieht, ggf. Bundesland und Ort
	Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule; gemeinsamer Unterricht in der Förderschule; separierter Unterricht in der Regelschule; separierter Unterricht in der Förderschule (in Klammern Angabe, wenn nur teilweise zutreffend)
	Allgemeine Schulstufe	Primarstufe; Sekundarstufe
	Stichprobe	Beschreibung der an der Studie beteiligten Stichprobe
	Forschungsmethodik	Qualitative Studie; Quantitative Studie (in Klammern Angabe der Untersuchungsmethoden)
Fragestellung der Studie	Beschreibung der Fragestellung der Studie	

Kategorie	Subkategorie	Inhalte und erläuternde Beispiele
Ergebnisse schulischer Bildungsangebote		In dieser Kategorie werden die Ergebnisse schulischer Bildung für Kinder mit Behinderung und ihrer Mitschüler kategorisiert.
	Ergebnisse im akademischen und Leistungsreich	Schulnoten; Schulabschlüsse entsprechend den Fähigkeiten; Zufriedenheit mit Bildungsergebnissen; Berufsausbildung; Berufsabschluss
	Ergebnisse im Bereich soziale Entwicklung und Teilhabe	Soziale Integration und Teilhabe; Freunde in der Schule; Eingebunden sein in der Klasse; Zufriedenheit im sozialen Bereich; Probleme und Schwierigkeiten im sozialen Bereich; soziale Kognitionen; soziale Kompetenzen; Integration in der Gemeinschaft vor Ort; außerschulisches Treffen von Freunden
	Ergebnisse im persönlichen Bereich	Entwicklung individueller Kompetenzen und Charakterzüge; Umgang mit Behinderung; Zufriedenheit mit der Schule
	Ergebnisse im Bereich Rehabilitation und Gesundheit	Entwicklung der Behinderung; Entwicklung von Gesundheit und Krankheit; Entwicklung von Begleiterkrankungen
Merkmale des Schülers und seiner Familie	Alter, Geschlecht	Alter; Geschlecht
	körperliche Schädigung und sonderpädagogischer Förderbedarf	Art der körperlichen Schädigung und Begleitsymptome (z. B. Sichtbarkeit der Behinderung, Schmerzerleben, Müdigkeit); Intelligenz; behinderungsbedingte Kompetenzen und Defizite sowie spezifischer Förderbedarf
	medizinisch-therapeutischer Bedarf	Bedarf an speziellen Therapien und medizinischen Hilfsmitteln
	Pflege und Selbstversorgung	Bedarf an Begleitung bei Pflege und Handlungen der Selbstversorgung
	Merkmale der Person und Persönlichkeit	Merkmale des Verhaltens und Erlebens; Charakterzüge; allgemeine Kompetenzen
	Merkmale der Familie	Bildungsniveau; sozioökonomischer Status; Vorerfahrungen; Wünsche an die Schule; Einstellungen; Motivation zur Auswahl der Schule; Belastungen; Auswirkungen des schulischen Bildungsprozesses

Kategorie	Subkategorie	Inhalte und erläuternde Beispiele
Prozess- und Strukturmerkmale des schulischen Bildungsangebotes	Schulorganisation	<p>Strukturmerkmale:</p> <p>Personelle Strukturen (Klassengröße, Stellenplan, Fachlichkeit des Personals);</p> <p>Sächliche Strukturen (angepasstes Mobiliar, Pflegeausstattung);</p> <p>Baulich-räumliche Strukturen (barrierefreie Zugänge und Raumgestaltung, Pausenräume, Therapieräume)</p> <p>Organisatorische Strukturen (Schulform, Ganztagsangebote, Organisation der Beförderung)</p> <p>Prozessmerkmale:</p> <p>Kultur und Ethos (Schulklima);</p> <p>Management (Umgang mit besonderen Problemen);</p> <p>Kooperation und Koordination (Schulen, Kliniken, Ärzte, Transition);</p> <p>Personalpolitik und Personalentwicklung (Weiterbildung);</p> <p>Auswirkungen des schulischen Bildungsprozesses</p>
	Unterrichtsorganisation	<p>Strukturmerkmale</p> <p>Lehr- und Lernmittel;</p> <p>Medizinisch/therapeutische Hilfsmittel (Mobilitäts- und Kommunikationshilfen);</p> <p>Integrationsassistenten und Schulbegleiter</p> <p>Prozessmerkmale</p> <p>Didaktik und Methodik (Inhalte, zielgleicher und zieldifferenter Unterricht, Leistungsbewertung, flexible Unterrichts- und Pausengestaltung);</p> <p>Form des gemeinsamen Unterrichts;</p> <p>Diagnostik des individuellen Leistungsstandes, Förderdiagnostik;</p> <p>Lehrer-Schüler-Interaktion (Unterstützung, Diskriminierung);</p> <p>Kooperationen (Eltern, Unterstützungssysteme, Pädagogen);</p> <p>Auswirkungen des schulischen Bildungsprozesses</p>
	Lehrperson	<p>Fachlichkeit (Aus- und Weiterbildungen, Vorerfahrungen mit gemeinsamem Unterricht, Wissen um behinderungsspezifische Methoden und Inhalte);</p> <p>Persönlichkeit (Einstellungen);</p> <p>Rollen- und Aufgabenverständnis;</p> <p>Auswirkungen des schulischen Bildungsprozesses</p>
	Schul- und Klassenleben	<p>Pausengestaltung; außerunterrichtliche Aktivitäten; Feste und Ausflüge; Schüler-Mitschüler-Interaktion, wenn sie nicht als Effekt beschrieben werden kann</p>

Kategorie	Subkategorie	Inhalte und erläuternde Beispiele
Merkmale der Mitschüler	Merkmale der Mitschüler und ihrer Familien	Beschreibung von Merkmalen der Mitschüler und ihrer Familien; Ergebnisse von Studien, die sich auf die Familien der Mitschüler beziehen
Kontextfaktoren	Gesellschaft und Kultur	Werte und Haltungen der Gesellschaft; Einbindung in die Gemeinschaft; Unterstützungssysteme außerhalb der Schule
	Gesundheits- und Rehabilitationssystem	Unterstützung der Rehabilitation und Partizipation durch Gesundheits- und Sozialsysteme
	Bildungssystem und Bildungspolitik	Bildungsorganisation; Lehrerbildung; Lehrpläne und Schulgesetze; Schulvergleiche; Bildungsstandards

Es ist ersichtlich, dass einige Kategorien Informationen enthalten, die nicht weiter zusammengefasst werden müssen. So beinhalten beispielsweise die »Methodischen Hinweise zur Studie« in der Regel deskriptive Merkmale der Studien, wie z. B. die das Jahr der Publikation. Eine Zusammenfassung dieser Kategorie nach dem eben beschriebenen Prozess wäre wenig sinnvoll. Bei Aussagen zur Schulorganisation auf der anderen Seite ist dies anders. Hier ist es wichtig, für die in den Studien beschriebenen Inhalte offen zu sein und die Merkmale zu beschreiben und zusammenzufassen, die die Autoren in ihren Studien als relevant beschrieben haben. In der Spalte »Inhalte und erläuternde Beispiele« stehen zwar bereits hinter jeder Kategorie einige mögliche Inhaltsbereiche, die jedoch nur der Orientierung und Beschreibung der Kategorien dienen.

Abschließend soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass zu den aufgeführten Kategorien einerseits Beschreibungen der Studie zugeordnet werden können, andererseits Befunde und Ergebnisse. So kann es sein, dass in einer Studie zunächst beschrieben wird, wie die Schulorganisation der Schule aussah, an der die Studie durchgeführt wurde. In diesem Fall wären hier deskriptive Informationen zu kodieren. Gleichzeitig kann die Schulorganisation aber auch Gegenstand der Untersuchung sein, z. B. wenn die Schülerinnen und Schüler gefragt werden, was an ihrer Schule zu verbessern sei. Um die Trennung dieser beiden Inhalte zu gewährleisten, werden bei der Kodierung in den relevanten Merkmalsbereichen anfangs die deskriptiven, beschreibenden Inhalte aufgeführt und an zweiter Stelle die Ergebnisse der Studien. Diese werden mit dem Begriff »Ergebnis« gekennzeichnet.

4.2.5 Die Qualität der Studien überprüfen

Der vierte Schritt beinhaltet die Überprüfung der Qualität der Studien aus forschungsmethodischer Sicht (Cooper 2010, 128f.). Dabei wird analysiert, ob die Fragestellung mit der gewählten Methodik angemessen überprüft und die zu untersuchenden Konzepte richtig operationalisiert wurden. Des Weiteren soll in diesem Schritt betrachtet werden, ob die kausalen Schlüsse der einzelnen Studien logisch und nachvollziehbar sind, alle wesentlichen Kontextfaktoren und Einflussgrößen berücksichtigt und die Befunde statistisch korrekt ausgewertet wurden. Auf der Basis dieser Überlegungen müssen bei der Sichtung Ausschlüsse der Studien begründet werden. Dieses Vorgehen wird für die vorliegende Arbeit unverändert übernommen.

4.2.6 Die Ergebnisse der Studien analysieren und integrieren

Der Schritt Nummer fünf beschäftigt sich mit der Frage, wie die Ergebnisse zusammengetragen werden sollen und betrifft die Entscheidung, ob die Daten in Form einer Metaanalyse oder eines Reviews zusammengefasst werden. Wie bereits anfangs erläutert, wird in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Aggregation von qualitativen und quantitativen Daten ein systematischer Review als Methode bevorzugt und nach der in Abschnitt 4.2.4 beschriebenen Methodik zusammengefasst.

Zu diesem Zweck werden im Ergebnisteil zunächst die deutschsprachigen Studien dargestellt und anschließend in einem zweiten Schritt vor dem Hintergrund des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote zusammengefasst. Auf diese Weise können zunächst Aussagen getroffen werden, die auf Befunden der nationalen Bildungsforschung beruhen. Anschließend werden die Ergebnisse internationaler Studien nach dem gleichen Prozess vorgestellt.

4.2.7 Die Befunde interpretieren

Die Interpretation und Auswertung der Befunde ist Teil des sechsten Schrittes nach Cooper (2010, 197ff.), bei dem anhand der Datensynthese Schlussfolgerungen getroffen werden. Diese betreffen eine zusammenfassende Bewertung der Studienergebnisse zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht sowie die Darstellung von Einflussfaktoren, die sich auf den Bildungsprozess auswirken. Weiterhin soll speziell auf Faktoren des schulischen Bildungsangebots fokussiert werden, die für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts von wesentlicher Bedeutung sind, da hier Maßnahmen der Schulentwicklung ansetzen können. Aus explorativer Sicht werden abschließend Aussagen zu Einflüssen der Forschungsmethodik getroffen.

4.2.8 Die Ergebnisse präsentieren

Der letzte Schritt in Coopers Chronologie bei der Erstellung von Forschungssynthesen sind Hinweise zur Publikation der Befunde. Auf diesen Aspekt wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da sich Cooper vor allem mit der Präsentation der Ergebnisse im Rahmen von Metaanalysen beschäftigt. Der interessierte Leser wird auf Cooper (2010, 218ff.) verwiesen.

4.3 Bildungsforschung

Unter Bildungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext lassen sich nach Zedler und Döbert (2010, 24) in einer weitgefassten Definition alle Forschungsarbeiten fassen, die sich mit Problemen und Fragen der Gestaltung von Bildungsprozessen befassen. Arbeiten zu universitären und vorschulischen Bildungsbereichen fallen ebenso unter einen weiten Begriff wie Arbeiten zur Evaluation von Schulberatung, Schulentwicklung und zur Bildungssteuerung. Die Autoren weisen deshalb darauf hin, dass diesem weiten Verständnis ein engeres gegenübersteht, das zum einen Bildungsforschung auf empirische Forschung oder zum anderen Erziehungswissenschaft auf den »Personalkorpus« (Zedler & Döbert 2010, 24) reduziert.

Die Integrationsforschung kann mit Preuss-Lausitz (2009, 467) als »Unterrichtsforschung, Schulforschung, Ausbildungsforschung, Systemforschung, Sozialisationsforschung, Professionsforschung« charakterisiert werden. Sie lässt sich am ehesten unter einen weiten Begriff der Bildungsforschung fassen. Im Rahmen dieser Arbeit soll Bildungsforschung einerseits unter einer weiten Definition mit Blick auf Unterricht, Schule und Kontextsysteme verstanden werden, andererseits auf den Bereich der schulischen Bildung begrenzt werden, wobei forschungsmethodisch qualitative und quantitative Arbeiten berücksichtigt werden sollen solange sie, mit der Definition von Rost (2009, 16ff.) oder Kromrey (2009, 13) einer wissenschaftlichen Methodik folgen. Weiterhin ist diese Arbeit durch eine Mehrebenenperspektive und einem Fokus auf Qualität schulischer Bildung geprägt, wie in den Kapiteln 2.6 und 2.7 dargelegt wurde.

4.3.1 Mehrebenenperspektive und Einflussfaktoren auf die schulische Entwicklung

Aus Sicht der Bildungsforschung besteht bei der Analyse von schulischen Bildungssystemen das Problem, dass schulische Bildungsprozesse von Faktoren aus unterschiedlichen Ebenen beeinflusst werden (vgl. Ditton 2000). Mit Bezug auf eine Metaanalyse von Wang, Haertel und Walberg (1993) stellen Seel, Pirnay-Dummer und Ifenthaler (2009) heraus, dass Bildungsprozesse im Wesentlichen von sechs Merkmalsbereichen beeinflusst werden, wobei die Bereiche umso mehr Einfluss auf individuelle Bildungsergebnisse haben, je näher sie an der unmittelbaren Lernsituation liegen. Den größten

Einfluss auf die Lernentwicklung haben Merkmale des Schülers, gefolgt von der Art und Weise, wie Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht gestalten und welches Lern- und Sozialklima sie in der Klasse schaffen. An dritter Stelle kommen Merkmale des familiären Kontextes vor unterrichtsdidaktischen Aspekten, Lehrmethoden sowie die Nutzung von Lehr- und Lernmitteln. An fünfter Stelle stehen schulorganisatorische Merkmale, insbesondere die Schulkultur, wie z. B. die Möglichkeiten der Partizipation von Lehrern, Eltern und Schülern an Entscheidungen. Die Bildungspolitik und die staatliche Verwaltung der Schule stehen an sechster Stelle der Einflussgrößen auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler (Seel, Pirnay-Dummer & Ifenthaler 2009, 560).

Anhand dieser Überlegungen wird deutlich, dass schulische Bildungsforschung mit dem Problem zu tun hat, dass eine Vielzahl unterschiedlicher, interagierender Einflussgrößen die Entwicklung eines Schülers in der Schule beeinflussen kann. Studien, die sich mit der Qualität schulischer Bildung beschäftigen, müssen in diesem Sinne die unterschiedlichen Einflussgrößen erfassen, kontrollieren und bei ihrer Auswertung und Interpretation berücksichtigen.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus, dass bei der Betrachtung der Befunde zu den einzelnen Merkmalsbereichen, wie sie mit dem Modell vorgegeben werden, eine Interaktion der unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden muss. Zur Kontrolle der Einflussfaktoren, werden beschreibende Merkmale durch das umfangreiche Kodiersystem miterfasst.

Hier spielen nach der Studie von Wang, Haertel und Walberg (1993) vor allem die Faktoren eine Rolle, die nah an der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion liegen. Bewertet man vor diesem Befund die in dieser Arbeit beabsichtigte nationale und internationale Bildungsforschung, lässt sich sagen, dass zwar einerseits die unterschiedlichen Bildungssysteme die Ergebnisse der schulischen Bildung und den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler beeinflussen dürften und zwar umso mehr, je unterschiedlicher die Bildungssysteme und gesellschaftlichen Kontextfaktoren sind. Auf der anderen Seite wird aber ebenfalls deutlich, dass sich die Ergebnisse der internationalen Studien untereinander vergleichen lassen, je mehr auf die direkte Lehrer-Schüler-Interaktion fokussiert wird.

4.3.2 Summative und formative Bildungsforschung

Ein weiterer Aspekt von Bildungsforschung, der an dieser Stelle diskutiert werden soll, betrifft Studien zur Evaluation des Schulsystems, die gerade im Kontext von Inklusion eine besondere Bedeutung haben (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 458f.). Nach Köller (2009, 336) lassen sich summative und formative Evaluationsstudien unterscheiden, wobei erstere die Ergebnisse der Forschung zum Ende der Bildungsmaßnahme rückmelden und letztere die Maßnahme im Sinne einer Prozessforschung begleiten. Bei der formativen Evaluation werden die Forschungsergebnisse unmittelbar an die Beteiligten zurückgekoppelt, um auf diese Weise das untersuchte Bildungsangebot zu

verbessern. Dies ist im Rahmen schulischer Begleitforschung im Zusammenhang mit der Erforschung des gemeinsamen Unterrichts häufig der Fall. Preuss-Lausitz (2009, 459) merkt dazu an, dass die Begleitforschung neben der Evaluation der Lernentwicklung auch die Aufgabe habe, die Lehrkräfte zu beraten, bei Konfliktfällen zwischen Lehrern und Institutionen zu moderieren, bei der Lösungssuche zu beraten, an Fallbesprechungen mitzuwirken, die Schulaufsicht und die Regierungen bei Gesetzen und Informationsschreiben zu beraten, die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderpädagogen zu optimieren und Konzepte der Binnendifferenzierung zu entwickeln (Preuss-Lausitz 2009, 459). Aus forschungsmethodischer Sicht kommt dieser Ansatz einem Ansatz der Handlungsforschung (Kromrey 2009, 512) nahe, bei der sich der Forscher dialogisch mit den Beforschten auseinandersetzt, seine Ergebnisse zurückkoppelt und sich »*bewusst parteiisch*« (a.a.O., 514 [Kursivdruck im Original]) versteht. Aus Sicht einer objektiven Sozialwissenschaft wird mit dieser Haltung allerdings die soziale Realität beeinflusst und die Ergebnisse verfälscht (Kromrey 2009, 512). Als Folge ist die Generalisierbarkeit der Befunde eingeschränkt und genau genommen nur auf Situationen übertragbar, die vergleichbar sind, d. h. in ähnlicher Weise ebenfalls wissenschaftlich begleitet werden.

4.3.3 Forschung im Rahmen der Evaluation von Modellprojekten

Neben den optimierenden Effekten der Begleitforschung kann es bei der Evaluation von schulischen Bildungsangeboten zu weiteren Problemen der Generalisierbarkeit kommen, wenn Modellprojekte schulischen Handelns untersucht werden. Hier ist häufig von einer besonderen Motivation und Ressourcenausstattung auszugehen. Preuss-Lausitz (2009, 458) stellt heraus, dass die Schulministerien nicht nur aus rechtlichen Gründen den Schulversuchen Begleitforschung zugeordnet haben, sondern daran interessiert waren, »die Schulversuche zum Erfolg zu führen« (ebd.). Auch auf Seiten der beteiligten Schulen und der beteiligten Elternschaft ist im Rahmen von Schulversuchen und wissenschaftlicher Begleitforschung von einer besonderen Motivation auszugehen, da häufig gerade Eltern Motoren der Schulentwicklung waren (Wocken 1987a; Hinz 1993). Klicpera (2007, 109) unterstützt diese These und merkt an: »Die Darstellung der Erfahrungen [in Modellprojekten, Ergänzung des Verfassers] konzentrierte sich auf einen kleinen Kreis von Eltern, die meist selbst diesen integrativen Unterricht erkämpft und daher ein Interesse an einer positiven Beurteilung hatten«. Bei dieser Motivationslage, gepaart mit dem Ansatz der Handlungsforschung, sind Modellprojekte häufig »best practice«-Beispiele und somit im Kern unterschiedlich von Regelangeboten. Eine undifferenzierte Generalisierung von Befunden aus Modellprojekten zum gemeinsamen Unterricht verbietet sich, da die Einstellung häufig als wesentliche Determinanten des Gelingens von gemeinsamem Unterricht verstanden wird (z. B. Ortmann 1992, 505; Hinz 2002). Borchert und Schuck (1992, 187f.) sehen die Übertragbarkeit von Befunden aus Modellprojekten ebenfalls kritisch und hinterfragen die Replizierbarkeit der Befunde, da die Stichproben häufig ausgelesen

waren, Kinder besonders motivierter Eltern an den Versuchen teilnahmen sowie die »in den Modellprojekten gewählten Designs [...] von vornherein nur erwartete Ergebnisse zugelassen« hätten (a.a.O., 187). Dennoch, so die Autoren, hatten die Modellprojekte einen wesentlichen Einfluss auf die regionale Schullandschaft und zeigten, dass gemeinsamer Unterricht möglich ist.

Zu erwarten ist folglich, dass Befunde aus Modellprojekten positivere Bilder zeigen als Befunde aus Studien über Klassen, die keine derart ausgeprägte Motivationslage aufweisen. Huber (2006, 80) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass aus seiner Sicht Modellversuche die Situation im »integrativen Alltag« nur bedingt wiedergeben, da auch von einer besseren finanziellen Ausstattung der Schulen ausgegangen werden kann.

Auf der anderen Seite können die Situationen in Modellschulen auch die Inklusion erschweren, wie Opp, Budnik und Fingerle (2008) ausführen:

»Diese Schulen werden von ratlosen Eltern ob ihrer alternativen, individuellen Lernformen und multiprofessionellen Teams, aber auch im Sinne der Vermeidung der Stigmatisierungseffekte eines Sonderschulbesuchs als geeignete Schule für ihre Kinder gewählt. Es entsteht ein Phänomen, das in einer Vielzahl von Projektevaluationen als problematisch beschrieben wurde. Wiederholt wurde festgestellt, dass das Auftreten von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf die Zusammensetzung der Klasse und die gesamte pädagogische Arbeit erschweren (vgl. Dumke/Krieger/Schäfer 1989; Christ/Peters/Wagner 1994; Heimlich/Jacobs 2001). Beklagt wurde nicht nur der notwendige Mehraufwand im Umgang mit diesen Schülern, sondern auch mangelnde Kooperationsbereitschaft ihrer Eltern. Das Problem wird in solchen Modellen von Eltern verstärkt artikuliert, die die gemeinsame Beschulung ihrer Kinder engagiert begleiten«. (Opp, Budnik & Fingerle 2008, 352)

Aufgrund der verschiedenen Verzerrungsmöglichkeiten wünschen sich die Autoren eher eine »erziehungswissenschaftliche Forschung, die das System ›Sonderschule‹ bzw. die Besonderheiten inklusiver und exklusiver Prozesse des Erziehungssystems in ihren verschiedenen Aspekten zum Gegenstand hat«, als eine praxisbegleitende Evaluationsforschung (Opp, Budnik & Fingerle 2008, 355), die die genannten Verzerrungen mit problematischen Effekten »für den allgemeinen Entwicklungsstand der sonderpädagogischen Schulforschung« (ebd.) zur Folge habe.

Für die vorliegende Arbeit hat dies zur Folge, dass der Kontext von Studien sehr genau erfasst und in der Interpretation berücksichtigt werden muss. Zu diesem Zweck ist im Kodierbogen die Variable »Auftraggeber und Kontext der Studie« aufgeführt. Des Weiteren verspricht ein Blick in Länder, in denen der gemeinsame Unterricht den Status eines Modellprojekts verlassen hat und deswegen langjährige Erfahrung mit der Integration/Inklusion besteht, eine lohnenswerte Perspektive.

4.4 Zur Generalisierbarkeit internationaler Befunde

Die Einnahme einer internationalen Perspektive für diese Arbeit ergibt sich aus den Überlegungen, dass es im internationalen Raum weitaus mehr Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht gibt als in Deutschland, wie die Integrationsquoten der OECD (2003, 2007a) zeigen. Es ist anzunehmen, dass hier eine Vielzahl wissenschaftlicher Arbeiten vorliegen dürfte, die sich speziell mit Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen beschäftigt. Es scheint in diesem Sinne sinnvoll, positive und negative Erfahrungen aus den verschiedenen Ländern als Hilfestellung zu nehmen, um Impulse für den Aufbau inklusiver Schulstrukturen in Deutschland zu gewinnen. Dieser Ansatz wird in Deutschland von den meisten Forschern geteilt (z. B. Boban & Hinz 2009, 55; Bürlü 2009a, 56; Preuss-Lausitz 2009, 466).

Um jedoch die Einflüsse der Kontextfaktoren Gesellschaft und Bildungspolitik auf den gemeinsamen Unterricht nachvollziehen zu können, sollen im Folgenden Unterschiede verschiedener Schul- und Bildungssysteme vorgestellt und diskutiert werden.

Die Systeme sonderpädagogischer Förderung und das Ausmaß an segregiertem Unterricht unterscheiden sich im internationalen Vergleich deutlich (OECD 2003). Betrachtet man die Integrationsquoten aus dem Jahre 1999 (vgl. Kapitel 2.5.3, Abbildung 5), findet man für die USA, dass 73,4 % der Kinder mit Behinderungen integrativ beschult wurden, 22,3 % Sonderklassen in Regelschulen besuchten und 4,3 % spezielle Förderschulen. In Großbritannien besuchten 64,9 % den gemeinsamen Unterricht und 35,1 % eine Förderschule. Aus diesen Zahlen lässt sich bereits im Jahr 1999 auf eine große Erfahrung im Bereich Integration schließen. Zu dieser Zeit nahmen in Deutschland nur 16,4 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen am gemeinsamen Unterricht teil.

Dieser Vergleich ist jedoch nicht ganz unproblematisch, da in den verschiedenen Staaten unter anderem die Definitionen von Behinderungen deutlich differieren (OECD 2003, 31ff.). Auch verbergen sich hinter den Zahlen sehr unterschiedliche Bildungssysteme, die nach der European Agency for Development in Special Need education (2003, 124f.) für Europa in »one-track«, »two-track« oder »multi-track« Ansätze unterschieden werden können.

Mit dem »one-track approach« werden Länder mit einem Schulsystem bezeichnet, bei dem Kinder mit möglichst allen Arten von Behinderung eine gemeinsame Schule besuchen. Dies wird in Europa in Ländern wie Griechenland, Island, Italien, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien und Zypern durchgeführt, wobei z. B. in Schweden einzelne segregierte Förderklassen bestehen können (a.a.O., 114). Im internationalen Kontext wird das Bundesland New Brunswick in Kanada als Musterbeispiel für diesen Ansatz genannt (vgl. Boban & Hinz 2009, 55).

Der »two-track approach« sieht zwei getrennte Schulsysteme für sonderpädagogische Förderung und die schulische Bildung für Schülerinnen und Schüler ohne Be-

hinderung vor. Dieses System liegt u. a. in Belgien, Deutschland, der Niederlande und der Schweiz vor.

Im multi-track-approach werden Kinder in Abhängigkeit ihrer Behinderung in unterschiedlich stark segregierenden Settings unterrichtet. Zu diesem System werden seitens der European Agency Dänemark, Estland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Luxemburg und Österreich gerechnet.

Insgesamt ist Bürlí (2009a, 19) deswegen der Meinung, dass »Vergleiche zwischen Nationen künstliche Reduktion nationaler Vielfalt und massive Vereinfachung« darstellen. Es ist aus diesem Grund wichtig, sich um ein Verständnis jeden Landes und seiner Bildungspolitik zu bemühen, wenn Aussagen zu den Einflüssen von Bildungsstrukturen und Bildungssystemen auf die Qualität des gemeinsamen Unterrichts getroffen werden sollen. Wie in Kapitel 4.3.1 beschrieben wurde, ist jedoch davon auszugehen, dass die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme bei der Erforschung von Bildungsprozessen weniger ins Gewicht fällt, wenn die Lehr-Lern-Situation zwischen den Ländern vergleichbar ist.

Exemplarisch sollen im Folgenden die Schulsysteme der Länder USA und Großbritannien beispielhaft beschrieben werden, um Unterschiede zum deutschen Schulsystem deutlich zu machen.

4.4.1 Das Schulsystem in den USA

Das schulische Bildungssystem der Vereinigten Staaten von Amerika wird durch Gesetze und Anreize des Bundes, vor allem aber durch die Bildungspolitik der Bundesstaaten und der Gemeinden vor Ort bestimmt (Bürlí 2009a, 22). Die Bundesgesetze geben dabei eine Richtung vor, die Umsetzung ist föderalistisch und führt dazu, dass die konkrete schulische Situation von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich ist. Beckmann und Kollegen betonen deshalb: »Aufgrund der föderalen Struktur kann nicht von einem einheitlichen nationalen Schulsystem gesprochen werden« (Beckmann, Groll, Gundermann & Opalinski 2009, 127).

Dies gilt auch für das Verständnis der Begriffe Körperbehinderung (Campbell 1989, 53) oder Inklusion (Bürlí 2009a, 21). Körperbehinderung beispielsweise wird in den USA in den Bundesstaaten sehr unterschiedlich mit den Begriffen »physical disabilities«, »orthopedically impaired or handicapped«, »crippled«, »developmentally disabled« oder »developmentally handicapped« bezeichnet (Campbell 1989, 53). In einigen Staaten werden Menschen mit Körperbehinderung auch als »learning disabled« kategorisiert, wenn sie neben der Körperbehinderung eine Lernbeeinträchtigung haben (ebd.). »Multihandicapped« werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, wenn die Körperbehinderung von Seh-, Hör-, Sprachstörungen oder geistigen Beeinträchtigungen begleitet wird (ebd.).

Trotz der föderalistischen Unterschiede folgt das schulische Bildungssystem einem einheitlichen Grundaufbau, wie er seitens des Department of Education vorgegeben wird. So lässt es sich in den USA in drei Bereiche unterteilen, die als primäres, se-

kundäres und tertiäres Bildungsangebot beschrieben werden. Häufig gehen Kinder vor Eintritt in die »Elementary School«, in die »Nursery School« oder besuchen den »Kindergarten« (Snyder & Dillow 2010, 8f.). Der »Kindergarten« gehört häufig zur Grundschule, so dass die Besuchsdauer der Grundschule zwischen sechs und neun Jahre betragen kann (a.a.O., 9). Weitere vier bis sechs Jahre können die Schüler im Sekundarbereich eine »Middle School«, eine »Junior oder Senior High School« besuchen, die Schwerpunkte im akademischen, berufsbildenden oder technischen Zweig haben kann (a.a.O., 10f.). Die Schulpflicht endet in der Regel mit 16 Jahren nach Besuch des sekundären Bildungsbereichs. Die Abschlussqualifikation ergibt sich aus dem Abschneiden in unterschiedlichen Kursen. Der tertiäre Bildungsbereich besteht aus Fachschulen, Berufsschulen und Hochschulen (ebd.; vgl. auch Beckmann, Groll, Gundermann & Opalinski 2009, 127).

Betrachtet man die historische Entwicklung des Bildungsangebotes für Menschen mit Behinderung, so gab es anfangs vor allem einzelne spezialisierte Förderangebote und erst in neuerer Zeit zunehmend mehr Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts.

Im Jahr 1973 wurde die Section 504 des Rehabilitation Act von der amerikanischen Regierung verabschiedet. Dieses Gesetz ist heute noch gültig und verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung in allen Institutionen, die Geld vom Staat erhalten und bezieht sich auf den Arbeits- und Schulbereich (Mastropieri & Scruggs 2010, 11). Bezogen auf den Bereich der schulischen Bildung wurde zwei Jahre später das Public Law 94–142 (»Education for all Handicapped Children Act«) verabschiedet, das für alle Menschen mit Behinderung einen kostenlosen Zugang zum Bildungssystem, individualisierte Bildung und, soweit wie möglich, gemeinsamen Unterricht forderte (Mastropieri & Scruggs 2010, 3, 11; Bürlü 2009a, 22). Ein zweites wesentliches Gesetz zur Bildung von Menschen mit Behinderung wurde im Jahr 1990 unter dem Namen »The Individuals with Disabilities Education Act« (IDEA) verabschiedet (Bürlü 2009a, 22) und in den Folgejahren 1994 und 2004 weiterentwickelt. Es stellte die zentrale rechtliche Grundlage für das heutige Bildungssystem für Menschen mit Behinderung dar und basiert auf sechs Prinzipien (Mastropieri & Scruggs 2010, 13f.), die im Folgenden kurz vorgestellt werden:

1. »Zero reject.«

Dieses Prinzip legt fest, dass kein Kind aus der allgemeinen Bildung ausgeschlossen werden darf (Mastropieri & Scruggs 2010, 13).

2. »Nondiscriminatory testing.«

Die Diagnostik zur schulischen Förderung darf nicht diskriminierend sein (Mastropieri & Scruggs 2010, 13f.).

3. »Free and appropriate education.«

Wird ein Schüler einer spezialisierten, sonderpädagogischen Förderung zugewiesen, so ist für ihn ein »individualized education program (IEP)« zu erstellen. Die-

ser Förderplan muss die kurz- und längerfristige schulische Bildung der Schülerinnen und Schüler individuell ausrichten (Mastropieri & Scruggs 2010, 14).

4. »Least restrictive environment.«

Mit diesem Konzept fordert das IDEA, dass Schüler mit Behinderungen zum größtmöglichen Ausmaß gemeinsam mit ihren Mitschülern in einer Klasse unterrichtet werden (ebd.). Dieses Konzept wird im Folgenden genauer vorgestellt.

5. »Due process.«

Mit dieser Formel wird festgeschrieben, dass der Prozess über Schulortentscheidungen einem festgelegten Verfahren folgen muss, z. B. vertraulich, orientiert am Konzept des »Least restrictive environment« und mit Beteiligung der Eltern durchzuführen ist (ebd.). Wird der Prozess nicht eingehalten, besteht eine Klagemöglichkeit gegen die Schule (Salend 2011, 23ff.).

6. »Parent Participation.«

Schulen müssen mit Eltern bei der Planung und Implementierung von Maßnahmen zur sonderpädagogischen Förderung zusammenarbeiten (Mastropieri & Scruggs 2010, 14).

Das Konzept des *least restrictive environment* sieht ein Kontinuum an sonderpädagogischen Maßnahmen vor, das von gemeinsamem Unterricht bis hin zu segregiertem Unterricht in Förderschulen, Krankenhäusern und im Hausunterricht reicht (Salend 2011, 12ff.). Schulen sind verpflichtet, Schüler mit Behinderung so weit wie möglich gemeinsam mit ihren Mitschülern zu unterrichten, wobei sich die Entscheidung an den Stärken und Schwächen des Schülers orientieren soll (a.a.O., 12). Favorisiert ist der gemeinsame Unterricht durch einen Klassenlehrer, der nur wenig Unterstützung erhalten muss. Ist der Bedarf der Schüler jedoch größer, können zusätzliche Hilfsysteme wie Sonderpädagogen oder Therapeuten in der Klasse unterstützend eingesetzt werden oder der Schüler mit Behinderung wird zeitweise aus der Klasse herausgenommen und einzeln oder in einer Gruppe mit anderen Schülern mit Behinderung gefördert. Wenn es für den Schüler erforderlich zu sein scheint und Lehrer und Eltern der Meinung sind, dass das Kind besser in einer separierten Klasse oder Schule unterrichtet werden sollte, ist dies häufig möglich.

Im Sinne der eben genannten Prinzipien muss der Prozess der Entscheidung über die am wenigsten separierende Schulform transparent und für die Beteiligten nachvollziehbar sein. Wenn möglich, sind die Schüler an der Entscheidung zu beteiligen (a.a.O., 14). Die vorhandenen Möglichkeiten nach dem Prinzip des *least restrictive environment* sind in Abbildung 11 dargestellt.

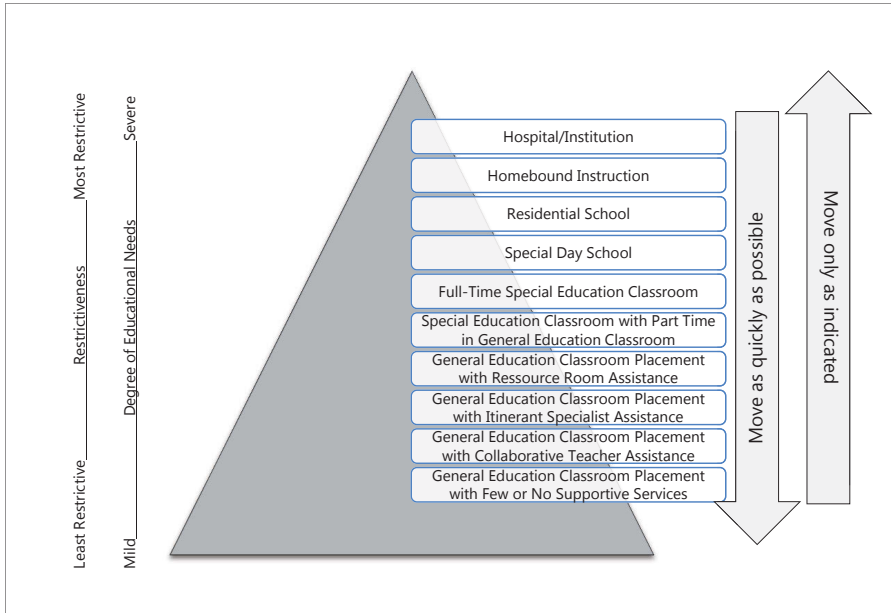


Abbildung 11: Kontinuum sonderpädagogischer Maßnahmen nach dem Verständnis des Least Restrictive Environment-Gesetzes (Grafik in Anlehnung an Salend 2011, 13)

Im US-amerikanischen Sprachgebrauch wurde der Begriff »mainstreaming«, der lange Zeit für die Integration von Menschen mit Behinderung verwendet wurde, zu Beginn der 90er-Jahre zunehmend durch den Begriff »inclusion« ersetzt, um deutlich zu machen, dass das Kontinuum an Fördermöglichkeiten auch für Schüler ohne Behinderung zugänglich ist (Bürli 2009a, 23). Seitens verschiedener Kritiker wird jedoch betont, dass der Ansatz nicht inklusiv ist. Sie fordern eine »vollständige« Inklusion, die in den USA als »full inclusion« bezeichnet wird (Hocutt 1996, 79).

In der nationalen Bildungsstatistik des Jahres 2007 findet sich, dass 94,6 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Alter von 6 bis 21 Jahre die reguläre Schule vor Ort besuchen (Snyder & Dillow 2010, 85). Bei Kindern und Jugendlichen mit orthopädischen Beeinträchtigungen liegt die Prozentzahl bei 91,9 % und bei Schülern mit chronischen Krankheiten bei 96,1 %. In Tabelle 17 ist die Verteilung für die Schülerschaft mit Körperbehinderungen und chronischen Krankheiten dargestellt.

Tabelle 17: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Alter von 6 bis 21 Jahren in Abhängigkeit der besuchten Schulform im Herbst 2007 (nach Snyder & Dillow 2010, 85)

Behinderung	Besuch der Regelklasse (Prozentzahl separierter Unterricht)			Separierter Unterricht in speziellen Schulen				
	>80 %	80– 41 %	≤40 %	Förderschule	Internats- schule	Privatschule	Zuhause/ Krankenhaus	Sonstige
Alle Behinderungen	56,8	22,4	15,4	3,0	0,4	1,1	0,4	0,4
Lern- behinderungen	59,0	29,7	9,2	0,6	0,1	0,9	0,2	0,4
Sprach- behinderungen	86,7	5,7	4,5	0,3	0,0	2,8	0,1	0*
Geistige Behinderung	15,8	27,6	49,0	6,0	0,4	0,3	0,5	0,3
Verhaltens- störungen	37,3	19,7	24,1	13,1	2,1	0,4	1,2	2,0
Mehrfach- behinderung	12,9	16,1	45,2	20,6	1,9	0,5	2,5	0,3
Hörschädigung	51,9	17,6	16,8	8,0	4,3	1,1	0,2	0,1
Körper- behinderung	50,0	17,4	24,5	5,5	0,2	0,9	1,5	0,1
Chronische Krankheit	59,0	25,4	11,7	1,6	0,2	1,0	1,0	0,3
Schschädigung	60,1	14,3	12,9	6,3	4,5	1,3	0,6	0,1
Autismus	34,6	18,2	36,9	8,7	0,7	0,6	0,3	0*
Hör-/ Schschädigung	20,8	13,8	32,4	21,2	9,3	0,3	2,0	0,2

Anmerkung: * = auf Null gerundet

Wie in der Tabelle 17 gesehen werden kann, nehmen 50 % der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung zu mehr als 80 % ihrer wöchentlichen Unterrichtszeit am gemeinsamen Unterricht teil. 17,4 % der Schülerinnen und Schüler werden zwischen 20 und 60 % ihrer Zeit in speziellen Förderklassen oder Förderkursen unterrichtet und 24,5 % nehmen weniger als 40 % am gemeinsamen Unterricht teil. Nur 6,6 % der 6- bis 21-Jährigen mit Körperbehinderung besuchen nach dieser Statistik spezielle Förderschulen.

Eine besondere Herausforderung für das amerikanische Schulsystem entstand aus sonderpädagogischer Sicht durch das »No Child Left Behind«-Gesetz (NCBL) von 2001, das abschließend kurz vorgestellt werden soll. In diesem Gesetz sind die Schulen einerseits aufgefordert, ihre Angebote so zu strukturieren, dass sie den schulbezogenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler optimal entsprechen und die Kinder und Jugendlichen in der Regelklasse erfolgreich gefördert werden können (Salend 2011, 22). Andererseits wurde gleichzeitig festgelegt, dass auch der Bildungserfolg der Schüler mit Behinderung wie bei allen Schülern durch eine Vergleichsmessung erfasst werden soll. Dies hatte nach Salend (2011, 22) zur Folge, dass im Unterricht eine stärkere Ausrichtung an Mathematik und Lesen stattfand und weniger an Wissenschaft, Technik, Kunst und Musik. Gleichzeitig wurden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, denen diese Fächer schwerer fielen, ermutigt, die Schule zu verlassen, damit der schulische Gesamtwert in den Vergleichstests positiver ausfiel und damit mehr staatliche Fördergelder, die am Abschneiden der Schule im Vergleichstest gekoppelt waren, beantragt werden konnten (Willmann 2009, 243).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den USA Menschen mit Behinderung und Körperbehinderung im speziellen nur in geringem Maße in speziellen Förderschulen unterrichtet werden und meist die Regelschule besuchen, in der sie in unterschiedlichem Ausmaß den gemeinsamen Unterricht besuchen oder an gemeinsamen Schulaktivitäten teilnehmen. Der Prozess der Zuordnung zu einem Bildungsangebot ist verfahrensrechtlich mit Beteiligung der Eltern geregelt, einklagbar und durch eine besondere diagnostische Verantwortung der Klassenlehrer gekennzeichnet (Opp 1993, 87ff.). Der Unterricht im Grundschulbereich ist bis zur 5. oder 7. Klasse gemeinsam und differenziert sich anschließend in unterschiedlichen Schulformen, die jedoch ebenfalls für alle Kinder mit Behinderung zugänglich sind.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich, dass das amerikanische Schulsystem zwar deutliche Unterschiede zum deutschen Schulsystem aufweist, auf der anderen Seite jedoch zeigt, dass gemeinsamer Unterricht in vielen Unterrichtsfächern möglich ist. Wenn auch das amerikanische Schulsystem nicht »full inclusive« ist (Hocutt 1996, 79), dass alle Kinder dauerhaft den gemeinsamen Unterricht besuchen, sind die Schülerinnen und Schüler in physikalischer Nähe, und mehr als 90 % nehmen an gemeinsamen Aktivitäten, Pausen und Unterrichtsstunden teil.

Es scheint in diesem Sinne lohnend, Befunde aus einem Land wie den USA für die nationale Forschung und Schulentwicklung zur Kenntnis zu nehmen, da hier langjährige Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht vorliegen. Huber meint in diesem Zusammenhang: »Da die Integrationsforschung in den USA weitaus differenzierter entwickelt ist als im deutschen Sprachraum, liefern die dort erworbenen Erkenntnisse jedoch eine wichtige Grundlage für die deutsche Integrationsforschung [...]« (Huber 2006, 52).

4.4.2 Das Schulsystem in Großbritannien

Für das britische Schulsystem ist in der Statistik der OECD (2003) für das Jahr 1999 eine Integrationsquote von 65 % angegeben, so dass auch hier von einer umfassenden Erfahrung bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung auszugehen ist (vgl. Kapitel 2.5.3).

Betrachtet man die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des britischen mit dem US-amerikanischen Schulsystem, hat die Gesamtschule im britischen Bildungssystem eine ähnlich große Bedeutung wie in den USA, wobei einige lokale Schulbehörden an der *Grammar School*, dem Gymnasium in Großbritannien, in der Sekundarstufe festhalten (Harris & Gorard 2010, 825).

Vergleichbar mit den USA ist auch, dass seit dem Bildungsreformgesetz von 1988 das Leistungsniveau aller Schüler der jeweiligen Schulen erfasst und die Ergebnisse als Kennzahl zur Beschreibung der Qualität der Schulen verwendet wird. Auf diese Weise entstehen Ranglisten der Schulen, die als »league tables« (Harris & Gorard 2010, 826) in der Zeitung publiziert werden, um die besten von den schlechtesten Schulen unterscheiden zu können. Zu diesem Zweck werden im Vereinigten Königreich zu verschiedenen Zeitpunkten (»Key Stages«) in Primar- und Sekundarstufe schulische Vergleichstest durchgeführt, die am Lehrplan orientiert sind (Harris & Gorard 2010, 837).

Ein Unterschied zu dem amerikanischen Bildungssystem ist, dass im Vereinigten Königreich die zentralen Bildungsbehörden mehr Einfluss auf die Schulsituation vor Ort haben. So üben zentrale Bildungsbehörden die »regulatorische und politische Weisungsbefugnis« aus (Harris & Gorard 2010, 830), bestimmen über Finanzierung, legen den Lehrplan und die Bildungsstandards fest und haben die Aufgabe, die Beförderung der Schüler und schulische Mahlzeiten zu regeln. Weiterhin sind sie verantwortlich für die Einstellung von Lehrern sowie weiteren Personalangelegenheiten (ebd.). Die örtlichen Schulbehörden dagegen, sie werden »Local Education Authorities« (LEA) (Bürli 2009b, 96) oder einfach »Local Authorities« (Harris & Gorard 2010, 831) genannt, haben die Aufgabe, die Regelungen der Bundesbildungsbehörden umzusetzen, die Umsetzung der Lehrpläne und den Haushalt zu kontrollieren und das Lehrpersonal zu ernennen (ebd.).

In England besteht die Schulpflicht für Schüler von 5 bis 16 Jahren, wobei die Kinder vorher die Vorschule oder einen Kindergarten besuchen können, der für jedes Kind im Alter von 3 bis 4 Jahren einen staatlich garantierten Platz bereit hält (Harris & Gorard 2010, 835). Ab dem 5. Lebensjahr können die Kinder für 6 Jahre auf eine Primarschule gehen und anschließend ab dem 7. Schuljahr auf eine Sekundarschule wechseln, die in unterschiedlichen Organisationsformen, z. B. in Form einer Gesamtschule, eines Gymnasiums oder in Form von technisch orientierten Schwerpunktschulen angeboten wird. Ausnahmen stellen die in einigen Schulbezirken üblichen »First«, »Middle« und »Upper Schools« dar, bei denen die Kinder vom 5. Lebensjahr für drei

Jahre die *First-School*, dann vom 4. bis zum 8. Schuljahr die *Middle-School* und vom 9. bis zum 13. Schuljahr die *Upper-School* besuchen (Harris & Gorard 2010, 835ff.).

Nach Angaben der OECD (2003) erwartet man für Großbritannien ein weit ausgebautes Förderschulsystem, da für das Jahr 1999 laut Statistik 35,1 % der Kinder mit Behinderung eine Förderschule besuchen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das britische System bei Menschen mit Beeinträchtigungen den Förderbedarf und nicht die Behinderung fokussiert. Ein Förderbedarf wird diagnostiziert, wenn Kinder spezifische Lernschwierigkeiten haben oder aufgrund einer Beeinträchtigung nicht am regulären Unterricht teilnehmen können, wie er in den allgemeinen Schulen in der Region vorgesehen ist (Bürli 2009b, 102).

Dem Förderbedarf kann in Großbritannien auf unterschiedliche Weise begegnet werden. So werden bei einem sonderpädagogischen Förderbedarf, er wird als »Special Education Need« (SEN) bezeichnet (Department for Education 2010b, 131), Leistungen im Sinne einer »School Action«, einer »School Action Plus« oder eines »Statement of Special Educational Needs« unterschieden (ebd.). *School Action* bezeichnet eine spezielle Unterstützung im Rahmen der Schulmöglichkeiten durch einfache Hilfsmaßnahmen oder Differenzierungen des Lehrplans, während bei Hilfestellungen nach *School Action Plus* zusätzliche externe Ressourcen hinzugenommen werden, die die Beratung und Unterstützung von spezialisierten Lehrern, Psychologen, Therapeuten und anderen Fachleute im Gesundheitssystem betreffen (ebd.). Die Leistungen werden von der britischen Schulbehörde folgendermaßen definiert:

»School Action: When a class or subject teacher identifies that a pupil has special educational needs and gives help that is extra to or different from that provided as part of the school's usual differentiated curriculum.

School Action Plus: When the teacher and the SENCO are given advice or support from outside specialists (the specialist teacher, an educational psychologist, a speech and language therapist or other health professionals). Extra or different help to that provided through School Action can then be put in place [...].« (Department for Education 2010a, 131)

Reichen diese Maßnahmen nicht aus, kann ein spezielles *Statement of Special Educational Needs* beantragt werden, bei dem der sonderpädagogische Förderbedarf mit Hilfe einer umfassenden Diagnostik festgestellt wird (ebd.) und bei positivem Bescheid weitere Leistungen zur Verfügung gestellt werden. Es wird deutlich, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf alle drei Leistungen erhalten können, die sich in ihrem Ausmaß und ihrem Einfluss auf die Schulsituation unterscheiden. Der Bedarf der Leistungen definiert sich nicht aus dem Bedarf des Schülers alleine, sondern an dem Ausmaß, in dem die Schule vor Ort unterstützt werden muss, damit sie die Kinder und Jugendlichen angemessen unterrichten kann (Department for Children, Schools and Families DCSF 2009, 11ff.).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Statistik, so entsprechen die Integrationsquoten vom Januar 2010 in der britischen Bildungsstatistik denen der OECD aus dem Jahr 1999. 54,9 % aller Schülerinnen und Schüler mit einem *Statement of Special*

Educational Needs besuchen reguläre Schulen, 38,1 % Förderschulen, 4,3 % unabhängige Schulen sowie 2 % Schulen (Department for Education 2010b, Tab. 1a), die nicht vom Staat unterstützt werden (»non-maintained schools«). Die restlichen 0,8 % der Schülerinnen und Schüler besuchen »pupil referral units«, zu denen beispielsweise Krankenhausschulen gehören (ebd.). Diese Statistik beinhaltet nicht alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit Behinderung, sondern nur die Kinder, bei denen ein *Statement* beantragt wurde; dies war bei 2,7 % aller schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler der Fall.

In einer zweiten Statistik wird die Häufigkeitsverteilung von Schülern beschrieben, die Leistungen im Sinne von *School Action* und *School Action Plus* erhalten (Department for Education 2010b, Tab. 1b). Hier erhalten 18,2 % aller schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler Unterstützung durch die Schulen oder durch die lokalen Schulbehörden.

Wie im US-amerikanischen Bildungssystem, ist die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Verfahrensvorschriften geregelt, die in Großbritannien im »Special Educational Needs Code of Practice« festgelegt sind (Harris & Gorard 2010, 840) und Rechte der Eltern, wie Informations- und Klagerecht, beinhalten.

Aus historischer Perspektive beschreibt Bürlü (2009b, 97ff.), dass seit dem Bildungsgesetz von 1921 eine erste Grundlage für die praktische Betreuung von Menschen mit Behinderung gelegt und 1944 Bildung für alle Menschen, möglichst an der Regelschule, gefordert wurde. 1970 wurde dies ebenfalls für Menschen mit schweren Behinderungen gefordert, die bis dahin als bildungsunfähig galten (Bürlü 2009b, 98). Ein zentraler Meilenstein der Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen in Großbritannien wurde durch die 1973 eingerichtete WARNOCK-Kommission und ihrem Abschlussbericht gelegt. Im WARNOCK-Bericht wurde empfohlen, statt Behinderungskategorien das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs (»Special educational Needs«) zu verwenden, mehr gemeinsamen Unterricht an Regelschulen möglich zu machen, die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen zu intensivieren und die Rolle der Eltern zu stärken (Bürlü 2009b, 97). All diese Empfehlungen wurden im Bildungsgesetz von 1981 umgesetzt. Kinder mit Behinderungen sollten gemeinsam mit ihren Mitschülern unterrichtet werden, wenn Eltern dies wünschten, es dem Förderbedarf der Kinder entsprach, Mitschüler nicht beeinträchtigt wurden und es mit den lokalen Ressourcen vereinbar war. In den Folgegesetzen wurde das Prinzip der Integration weiter forciert und das Recht auf gemeinsamen Unterricht gestärkt (Bürlü 2009b, 98ff.).

Zusammenfassend betrachtet, fällt im englischen Schulsystem aus sonderpädagogischer Sicht vor allem die Orientierung am sonderpädagogischen Förderbedarf auf, der sich systemisch durch die Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen auf der einen Seite und die Möglichkeiten der Schule vor Ort auf der anderen Seite definiert. Liegt ein besonderer Förderbedarf vor, wird zunächst die Regelschule unterstützt, damit

sie den Bedarf erfüllen kann. Wenn dies nicht gelingt, kann ein *Statement of Special Educational Needs* beantragt werden, der auch die Förderung in einer Förderschule ermöglicht, sie aber nicht als einzige Lösung vorsieht. Wie auch das US-amerikanische Schulsystem, verzichtet das britische Schulsystem nicht auf differenzierte Angebote, die auch Förderschulen beinhalten.

4.4.3 Folgerungen für die vergleichende internationale Forschung

Die Vergleiche der beiden Schulsysteme mit der Situation in Deutschland machen deutlich, wie unterschiedlich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen zwischen den Ländern sind und welchen Einfluss diese auf die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts haben. In allen drei Ländern wurde der gemeinsame Unterricht in den 70er-Jahren als eine gute Unterrichtsmöglichkeit für Kinder mit Behinderung gesehen – in Deutschland unter anderem durch den Deutschen Bildungsrat (1973) –, aber unterschiedlich konsequent umgesetzt, wie in den Gesetzen und Integrationsquoten zu Beginn des 21. Jahrhunderts dokumentiert. In den USA und Großbritannien gibt es rechtlich verbindliche Regelungen, die das Ziel der sozialen Integration in den letzten Jahren nachhaltiger verfolgten als die bildungspolitischen Vereinbarungen in Deutschland. Eine Inklusion aller Kinder in einer Klasse wird in beiden Beispielländern jedoch nicht praktiziert.

Die Formen des gemeinsamen Unterrichts in den beschriebenen Ländern sind mit den nationalen Praktiken in Deutschland vergleichbar. So überträgt Sander die in den USA praktizierten Formen des spezialisierten und gemeinsamen Unterrichts auf Deutschland (Sander 1998, 56; vgl. Kapitel 2.5.2): Neben Förderschulen und speziellen Förderklassen an Regelschulen, findet der Unterricht in einzelnen oder allen Unterrichtsfächern gemeinsam statt. Auch im britischen System bestehen diese unterschiedlichen Integrationsformen. Die Besonderheit hier ist jedoch, dass für fast ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler niederschwellige sonderpädagogische Leistungen vor Ort angeboten werden und nur wenn diese Hilfe nicht ausreicht, ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit Hilfe des *Statements of Special Educational Needs* (s. o.) festgestellt wird. Dieses Verfahren ähnelt den Vorstellungen einiger Kollegen, die eine systemische Zuweisung der Ressourcen für sonderpädagogische Förderung an die Schule einer individuumsbezogenen, an der Feststellung von Behinderung gekoppelten Ressourcenverteilung, vorziehen (vgl. »Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma«, Wocken 1996; Hinz 2002).

Zusammengenommen wird deutlich, dass der internationale Vergleich wichtige Impulse für die nationale Bildungsdiskussion bringen kann. Der Blick bietet in andere Länder bietet Anregungen durch die Betrachtung der Art und Weise, wie andere Nationen das Ziel der Inklusion umsetzen und welche bildungspolitischen Regelungen sowie schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen dort bestehen.

4.5 Zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsmethodik

Die Beantwortung der in Kapitel 3 formulierten Fragestellungen soll mit Hilfe einer systematischen Analyse und Synthese vorliegender Studien nach den Empfehlungen von Cooper (2010) beantwortet werden. Zu diesem Zweck werden nationale und internationale Studien der letzten 40 Jahre anhand einer Recherche in aktuellen Datenbanken und Fachbüchern herangezogen und ausgewertet. Es sollen dabei Studien in deutscher und englischer Sprache berücksichtigt werden, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im Primar- und Sekundarbereich beschäftigen und nach 1970 durchgeführt wurden.

Alle Studien, die diesen Kriterien entsprechen, werden gelesen und die enthaltenen Befunde und Aussagen mit Hilfe eines Kategorienschemas zusammengefasst und in einen Kodierbogen eingetragen. Als Ergebnis dieses Arbeitsschrittes wird eine kurze Zusammenfassung jeder Studie erstellt sowie die Kodierungen im Anhang dokumentiert aufgeführt. Dieser Schritt entspricht dem Prozess der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2010, 63ff.). Zur Verbesserung der Replizierbarkeit wird diese Strukturierung von einem zweiten Beurteiler überprüft.

Im nächsten Schritt werden die Kategorisierungen unter den verschiedenen Blickwinkeln, die sich aus dem Modell der Qualität inklusiver Bildungsangebote ergeben, mit Bezug auf Cooper (2010) und Mayring (2010) zusammengefasst. Die Gliederung und Kategorisierung der Unterpunkte sollen dabei aus dem Datenmaterial gewonnen werden, so dass sich die relevanten Kategorieinhalte induktiv ergeben. Die Ergebnisse dieses Prozesses werden im weiteren Verlauf beschrieben. Als methodische Hilfe wird auf das Computerprogramm zur Textanalyse und Kategorisierung MAXQDA, Version 10, zurückgegriffen. Erforderliche deskriptive Statistiken und statistische Auswertungen werden mit Hilfe des Programms SPSS 18.0 durchgeführt.

Im dritten Schritt werden die Forschungsfragen mit Hilfe der kategorisierten Befunde beantwortet und die Daten interpretiert, wobei insbesondere die Frage zur Generalisierbarkeit der Befunde aus den unterschiedlichen Studien, Ländern und Zeiten auf das nationale Schulsystem zu beachten ist.

Dieses Problem stellt allerdings ein grundlegendes Problem der Bildungsforschung in heterogenen Schulsystemen dar. Bereits in Deutschland stellen Rolff, Buhren, Lindau-Bank und Müller (2000, 14) fest, »dass sich einzelne Schulen derselben Schulform zum Teil stärker voneinander unterscheiden als von anderen Schulformen«. Zwei Realschulen können in diesem Sinne unterschiedlicher sein als eine Haupt- oder eine Realschule.

Die Chance der Heterogenität liegt ganz im Sinne der Inklusion darin, dass Einflussgrößen und Faktoren, die das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts positiv beeinflussen, durch die Vielseitigkeit der Bedingungen erkannt werden können.

5 Darstellung und Auswertung der deutschsprachigen Studien

Die Ergebnisse der Literaturrecherche werden im Folgenden für die nationalen und anschließend für die internationalen Studien getrennt dargestellt. Dabei wird zunächst jede Studie einzeln vorgestellt, so dass die Fragestellung, die Methodik und die wesentlichen Ergebnisse jeder Studie deutlich werden können. Anschließend werden die Studien in ihren Aussagen mit Hilfe des Kodierschemas auf der Basis des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote systematisch analysiert und zusammengefasst. Um die Lesbarkeit der Arbeit zu erleichtern, wird eine Kategorisierung exemplarisch dargestellt, alle anderen sind im methodischen Anhang nachzulesen.

5.1 Studienrecherche

Die Suche nach deutschsprachigen Studien zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, die seit 1970 publiziert wurden, wurde am 8.4.2011 in der Datenbank FIS-Bildung, am 15.4.2011 in Psyndex und bidok durchgeführt. Einen Überblick über die verwendeten Suchanfragen und Treffer gibt Tabelle 18. Die Recherche wurde jeweils mit Hilfe der Schlagwörterkataloge der jeweiligen Datenbanken, wie Cooper (2010) empfahl, eingegrenzt.

Als nächster Schritt wurden die Textangaben in den jeweiligen Datenbanken gelesen und es wurden die Texte ausgeschlossen, die nicht den gewünschten Kriterien (vgl. Tabelle 15, Kapitel 4.2.3) entsprachen. So wurden beispielsweise Erfahrungsberichte ausgeschlossen. Konnte ein Text anhand seiner Beschreibung in der Datenbank nicht eindeutig ausgeschlossen werden, wurde er zunächst in der weiteren Auswertung belassen und im Original gelesen.

Bei der Analyse der Literaturergebnisse der Datenbank FIS-Bildung zeigte sich, dass von den 186 Treffern 5 Arbeiten doppelt aufgeführt waren. Weiterhin wurden von den 181 Textstellen 138 Werke anhand der in der Datenbank beschriebenen Zusammenfassung ausgeschlossen, da sie nicht den Kriterien entsprachen. Die restlichen 43 Artikel wurden gelesen und überprüft, ob die Studien in die Synthese eingeschlossen werden konnten.

Die Suche in der Datenbank Psyndex am 15.4.2011 ergab 19 Treffer. Nach Sichtung der Zusammenfassung in der Datenbank verblieben 9 Texte, die gelesen wurden.

Die Datenbank bidok ergab 33 Treffer, von denen jedoch keine Arbeit den a-priori formulierten Kriterien entsprach.

Tabelle 18: Suchanfragen und Treffer in den deutschsprachigen Datenbanken im April 2011

Name der Datenbank	Suchanfrage	Trefferzahl
Fis-bildung	((Schlagwörter: KOERPERBEHINDERUNG <i>oder</i> KOERPERBEHINDERTER <i>oder</i> »CHRONISCHE KRANKHEIT«) <i>und</i> (Schlagwörter: INTEGRATION <i>oder</i> INKLUSION)) <i>und</i> (Jahr: ≥1970)	186 Titel
Psyndex	((DE »Physical Disorders«) AND DE »Mainstreaming (Educational)«)	19 Titel
Bidok	Schlagwort: Körperbehinderung	33 Treffer

Alle Ergebnisse der Literaturrecherche sind im methodischen Anhang dargestellt und können auf diese Weise nachvollzogen werden. Die Auswahl der Treffer wurde von einem zweiten Beurteiler repliziert. Die Texte von Haupt (1974), Esser (1975), Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) sowie Uhrlau (2006) waren bekannt, da sie in verschiedenen Lehrbüchern beschrieben waren (z. B. Leyendecker 2005; Lelgemann 2010; Bergeest, Boenisch & Daut 2011).

Tabelle 19: Trefferliste der Suche nach deutschsprachigen Befunden

Altenmöller, R. & Eggert, D. (1981). Körperliche Ästhetik und Interaktion mit Behinderten – Überlegungen zu einer »Psychologie der Häßlichkeit«. <i>Behindertenpädagogik</i> , 20 (4), 343–356.
Bächtold, A. (1982). Schulische Teilintegration von Körperbehinderten – erste Ergebnisse eines Versuchs. <i>Sonderpädagogik</i> , 12 (4), 168–173.
Esser, F. O. (1975). Soziale Einstellungen von Schulkindern zur körperbehinderten Mitschülerin. Eine empirische Situationsanalyse und Folgerungen für die Strukturierung »integrativer Gruppen«. Neuburgweier: Schindele-Verlag.
Haupt, U. (1974). Dysmelie-Kinder am Ende der Grundschulzeit. Eine exemplarische Untersuchung an körperbehinderten Kindern in Normalschulen. Neuburgweier: Schindele Verlag.
Haupt, U. & Gärtner-Heßdörfer, U. (1986). Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium. Bericht über einen Schulversuch. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.
Haupt, U. (1997). Eltern berichten über Erfahrungen mit der Schule ihrer körperbehinderten Kinder. <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> , 48 (4), 152–156.
Lelgemann, R. & Quandt, J. (2009). Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Konduktive Außenklasse des Förderzentrums körperliche und motorische Entwicklung Aschau in der Grundschule Am Turner Hölzl, Rohrdorf. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zugriff am 18. April 2011 von http://www.sonderpaedagogik-k.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/sopaed2_200907xx_forschungsbericht.pdf
Lelgemann, R. & Quandt, J. (2010). Das bayerische Außenklassenmodell als Möglichkeit der Integration körperlich und mehrfach beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der Begleitung einer konduktiv gestalteten Außenklasse. <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> , 61 (6), 221–229.
Uhrlau, K. (2006). »Es war eine harte Schule«. Menschen mit Körperschädigungen ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule; eine qualitative Studie auf systemtheoretischer Basis als Beitrag zu einer Individuum bezogenen Schulentwicklung. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Diz.

Alle Treffer der Literaturrecherche, die den Kriterien entsprachen und für die weitere Auswertung berücksichtigt werden, sind in Tabelle 19 aufgeführt. Bei dem Artikel von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) handelt es sich um die gleiche Studie, die jedoch in unterschiedlicher Ausführlichkeit publiziert wurde.

5.2 Darstellung deutschsprachiger Studien

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der deutschsprachigen Studien in alphabetischer Reihenfolge dargestellt. Dieses Kapitel soll dazu beitragen, die Fragestellung, die Untersuchungsmethodik und die Ergebnisse jeder Arbeit nachvollziehen zu können.

Autor und Jahr	Altenmöller und Eggert (1981)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Deutschland, Hannover
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe (9. Jahrgangsstufe)
Körperbehinderung	Schwere Körperbehinderung
Stichprobe	Mitschüler von Schülern mit Körperbehinderung an einer Integrativen Gesamtschule (n = 113) und Schüler an einer Gesamtschule ohne Integrationserfahrung (n = 108)
Fragestellung	Wie unterscheiden sich die Einstellungen von Schülern ohne Behinderung, die in einer integrativen oder in einer nichtintegrativen Gesamtschule unterrichtet wurden, Einstellungen gegenüber Schülern mit Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Studie (Fragebogenstudie)

Altenmöller und Eggert (1981) interessierten sich aus der sozialpsychologischen Perspektive für die Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf die Einstellungen der Mitschüler von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung. Die Autoren befragten 113 Jugendliche einer neunten Klasse einer integrierten Gesamtschule in Hannover, in der seit fünf Jahren Schülerinnen und Schüler mit schweren körperlichen Behinderungen unterrichtet wurden, und verglichen die Antworten mit denen von 108 Schülern einer anderen Gesamtschule.⁴

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Jugendlichen ohne Behinderung, die die integrierte Gesamtschule besuchten, im Fragebogen eine größere Bereitschaft angaben, mit Mitschülern mit Körperbehinderung Freundschaften zu schließen als die Mitschüler, die keine Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung an ihrer Schule hatten. Dabei fiel jedoch auf, dass eine positive Einstellung zwar gegenüber Mitschü-

4 Zur Verbesserung der Lesbarkeit wird bei der Darstellung aller Studien auf die Angabe der Seitenzahlen bei indirekten Quellenangaben verzichtet. Diese sind im methodischen Anhang gekennzeichnet.

lern mit funktionalen Körperbehinderungen, wie z. B. Lähmungen oder Dysmelien, gefunden werden konnte, nicht jedoch, wenn die Kinder Fehlbildungen des Gesichts hatten oder unter Adipositas litten, so dass die Autoren schlussfolgerten: »Es konnte also kein Einfluß der unterschiedlichen Schultypen auf die Werthaltung der Schüler gegenüber ›Gesichtsentstellung‹ und ›Fettleibigkeit‹ festgestellt werden« (a.a.O., 346). Nach Meinung von Altenmöller und Eggert (1981) führten Fehlbildungen des Gesichts zu derart hoher Ablehnung, dass durch Integration keine positiven Effekte auf die Einstellung erreicht werden konnte.

Autor und Jahr	Bächtold (1982)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweiz
Unterrichtsform	Einzelintegration eines Schülers in einer Regelklasse (ein Wochentag)
Schulstufe	Keine Angabe
Körperbehinderung	Zerebrale Bewegungsstörung
Stichprobe	2 Schulklassen, von denen eine von einem Schüler mit Körperbehinderung besucht wurde
Fragestellung	Wie verändert sich die soziale Akzeptanz von Menschen mit Körperbehinderung durch die zeitweise Einzelintegration eines Schülers mit Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Quasi-Experiment, standardisierter Fragebogen)

Eine zweite Studie mit Blick auf die einstellungsbezogenen Effekte zeitweiser zielgleicher Einzelintegration eines Schülers mit Körperbehinderung auf die Mitschüler ohne Behinderung, führte Bächtold durch. Bächtold (1982) ging mit seiner Studie der Frage nach, inwiefern gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Körperbehinderung Einfluss auf die soziale Akzeptanz der Mitschüler gegenüber Menschen mit Körperbehinderung ausübt. Zu diesem Zweck suchte er einen Lehrer, der bereit war, einen Schüler mit Körperbehinderung an einem Samstag für 4 Stunden in seiner Klasse zu unterrichten. Der Schüler hatte eine zerebrale Bewegungsstörung und war durchschnittlich intelligent. Sein Schreibtempo war verlangsamt, jedoch ohne große Auswirkungen auf die unterrichteten Fächer Lesen und Heimatkunde. Am gemeinsamen Unterricht nahm der Schüler über »längere Zeit« (a.a.O., 170) teil – nähere Angaben fehlen hier leider und lassen sich nur aus der Angabe schließen, dass die Vorher- und Nachhermessung der Einstellungen der Schüler neun Monate auseinander lag. Mit Bezug auf die Kontakthypothese (z. B. Cloerkes 1985) wurde auf Statusgleichheit, Ähnlichkeit im Leistungsniveau geachtet und der Unterricht derart gestaltet, dass die Schüler gemeinsam auf freiwilliger Basis Aufgaben in einer kooperativen Atmosphäre bearbeiten mussten. Um die Effekte des gemeinsamen Unterrichts zu erfassen, wurde die konative, affektive und kognitive Komponente der Einstellung gegenüber Menschen mit Körperbehinderung in einer Vorher-Nachher-Messung mit

einem standardisierten Fragebogen gemessen und mit den Befunden einer Parallelklasse verglichen.

Bächtold fand, dass die Einstellungsveränderungen der Schülerinnen und Schüler, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, sich in verhaltensbezogenen und emotionalen Einstellungsmaßen deutlich positiver entwickelten als bei den Kindern der Kontrollgruppe. Hier fand keine Veränderung im Laufe der Zeit statt. Hinsichtlich der kognitiven Komponente fand er Einstellungsveränderungen der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe, was er durch hohe positive Eigenschaftsurteile bereits vor den gemeinsamen Unterrichtsstunden begründete.

Diese Studie liefert einen Hinweis darauf, dass der gemeinsame Unterricht positive Effekte auf die Einstellungen von Mitschülern gegenüber Menschen mit Körperbehinderung ausübt, wenn der Unterricht zielgleich durchgeführt wird, nach bestimmten Kriterien organisiert ist, wie z. B. kooperative Aufgabenstellungen, Freiwilligkeit der Kontakte und relative Gleichheit der Schüler mit und ohne Behinderung und wenn der Lehrer bereit ist, Schüler mit Behinderung zu unterrichten. Eine tiefgehende Analyse dieser Studie ist allerdings nicht möglich, da die Beschreibung der Arbeit nur sehr knapp war. So fehlen genauere Hinweise zum Versuchsaufbau und der Stichprobe.

Autor und Jahr	Esser (1975)
Form der Publikation	Forschungsbericht; Buch
Land	Deutschland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Art der Körperbehinderung	Leichte körperliche Beeinträchtigungen an den Zehen bis hin zu schweren körperlichen Beeinträchtigungen wie Querschnittslähmungen
Stichprobe	960 Mitschüler von Schülern mit Körperbehinderung im Alter von 8 (248 Jungen, 240 Mädchen) oder 12 (224 Jungen, 248 Mädchen) Jahren
Fragestellung	Welche Einstellungen haben Kinder im Schulalter gegenüber Mitschülern mit Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Forschung (Fragebogenstudie; Gruppenvergleich)

Die dritte Arbeit im Bunde, die sich mit einer sozialpsychologischen Perspektive und der Wirkung des gemeinsamen Unterrichts auf die Einstellungen beschäftigt, ist die Studie von Esser (1975). Er stellte sich die Frage, welche Einstellungen Schüler der Grund- und Hauptschule gegenüber Mitschülern mit Körperbehinderung haben, die in der gleichen Klasse zielgleich unterrichtet werden. Die Art der Körperbehinderungen reichte von leichten Fehlbildungen der Extremitäten bis hin zu schwersten körperlichen Beeinträchtigungen. Weitere Beeinträchtigungen im Bereich der Intelligenz oder der Sprache der Kinder und Jugendlichen wurden nicht berichtet.

Esser befragte 960 Schülerinnen und Schüler zwischen 8 und 14 Jahren mit einem standardisierten Fragebogen zu unterschiedlichen Merkmalsbereichen wie Persönlichkeitseigenschaften, Interessen, Begabungen, soziale Beziehungen, Familie und Schule von Schülern mit und ohne Behinderung. Er ordnete die befragten Kinder zwei Altersgruppen zu. Jüngere Kinder waren in der Altersgruppe der 8-Jährigen, ältere Kinder in der Gruppe der 12-Jährigen.

Mit Hilfe seiner Arbeit stellte Esser fest, dass Kinder und Jugendliche ohne Behinderung ihre Mitschüler mit Körperbehinderung im Durchschnitt als psychisch und physisch labiler wahrnahmen als ihre Klassenkameraden ohne Behinderung. Im Leistungsbereich wurden die Kinder mit Behinderung im Bereich der Rechtschreibung, beim Basteln und beim Aufsagen von Gedichten als besser eingeschätzt als die Mitschüler. Im sozialen Bereich wurden sie als weniger integriert und mehr angepasst beurteilt, wobei die soziale Anpassung umso stärker gesehen wurde, je schwerer die Behinderung war. Bezogen auf das schulische und familiäre Umfeld glaubten die Mitschüler, dass ihre körperlich beeinträchtigten Klassenkameraden von den Eltern und Lehrern mit mehr Milde und Nachsichtigkeit behandelt würden als die Schüler ohne Behinderung. Auch wurde der soziale Status der Familien der Kinder mit Behinderung sowie die beruflichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt als geringer beurteilt als die der nichtbehinderten Schüler.

Auf Fragen zu ihrem eigenen Sozialverhalten gaben die befragten Schüler an, keinen Unterschied zwischen Schülern mit und ohne Behinderung zu machen und sich ihnen genauso zuzuwenden wie ihren Mitschülern ohne Behinderung. Einfluss hatte jedoch das Gefühl der persönlichen Verpflichtung. Wenn eine Pflicht zur Zuwendung wahrgenommen wurde, konnte die Zuwendungsbereitschaft, insbesondere gegenüber Schülern mit leichter Behinderung, abnehmen. Auch fiel auf, dass es den Befragten leichter fiel, Menschen mit leichten Behinderungen abzulehnen als Mitschüler mit schwereren Behinderungen. Gleichzeitig war jedoch die soziale Distanz zu Schülern mit schweren Behinderungen größer als bei Schülern mit leichten Behinderungen.

Der letzte zentrale Befund der Arbeit von Esser (1975), der hier zusammengefasst berichtet werden soll, war die Beobachtung eines Alterseffekts. Jüngere Schüler berichteten weniger Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Behinderung als ältere Schüler. Diese hatten eine differenziertere Wahrnehmung der Behinderung und daraus resultierend differenziertere Einstellungen und Haltungen gegenüber ihren Klassenkameraden mit körperlichen Beeinträchtigungen.

Autor und Jahr	Haupt (1974)
Form der Publikation	Dissertation
Land	Deutschland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule; Einzelintegration
Schulstufe	Primarstufe (Klassen 1–4)
Körperbehinderung	Fehlbildungen der Hände, Hände und Arme (95 %); Beine (21 %), Sinnesschädigungen (31 %), Organschädigungen (16 %), Wirbelsäulenschädigungen (15 %)
Stichprobe	91 Schüler mit Körperbehinderung; 90 parallelisierte Mitschüler, Eltern und Lehrer der Kinder
Fragestellung	Wie ist der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung von Kindern mit Körperbehinderung verglichen mit Kindern ohne Körperbehinderung? Welche soziale Stellung haben die Kinder im Klassenverband und wie wirkt sich die Situation der Familie auf die Bildung der Kinder aus?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (strukturiertes Interview, Intelligenzdiagnostik, soziometrisches Interview)

Die chronologisch betrachtet erste Arbeit der hier berichteten Studien zur Evaluation des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Körperbehinderung, wurde von Ursula Haupt (1974) publiziert. In ihrer Doktorarbeit beschäftigte sie sich mit den Erfahrungen von Kindern mit Dysmelie am Ende der Grundschulzeit. Sie erhob Merkmale der Schüler und der Familie sowie Ergebnisse der schulischen Bildung mit Hilfe von strukturierten Interviews, Fragebögen, standardisierten Testverfahren und soziometrischen Erhebungen bei 91 Kindern mit Körperbehinderung und 90 in Alter, Geschlecht und sozioökonomischen Status vergleichbaren Mitschülern. Die Kinder waren zwischen 6;6 und 10;5 Jahre alt und besuchten die Klassen eins bis vier an 86 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Alle Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung waren in der Regel allein in der Klasse, deren Größen von unter 20 – hier gab es zwei Klassen – bis zu 50 Schülern reichten. In 23 Klassen waren mehr als 40 Kinder. Die körperlichen Fehlbildungen der Kinder zeigten sich in Fehlbildungen der Hände und Arme (95 %), der Beine (21 %), in Sinnesschädigungen (31 %), Organschädigungen (16 %) und Wirbelsäulenschädigungen (15 %). Haupt interessierte in ihrer Arbeit die Fragestellungen, wie sich Intelligenz und Schulleistungen der Kinder mit Körperbehinderung von ihren Mitschülern unterscheiden, welche soziale Stellung die Kinder in ihren Klassen einnehmen und wie sich die Situation der Familien der Kinder darstellt.

Bezogen auf die Merkmale der Schüler fand Haupt, dass sich die Gruppen in ihrer Intelligenz, gemessen mit dem Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder HAWIK, nicht im Gesamt-, Verbal- und Handlungsintelligenzquotienten unterschieden. Auch die Verteilung der Intelligenzmaße war vergleichbar und entsprach bei beiden Gruppen der Normalverteilung. Anzumerken ist, dass bei beiden Gruppen zwar ca. 15 % der Kinder hochbegabt waren, bei den Kindern mit Körperbehinderung jedoch 4,3 %

einen Intelligenzwert unter 80 im HAWIK hatten, während kein Kind ohne Behinderung einen derart niedrigen Wert aufwies. Hinsichtlich medizinisch-therapeutischer Notwendigkeiten waren 22 % der Kinder in orthopädischer, 19,8 % in physiotherapeutischer und 4,4 % in ergotherapeutischer Behandlung. 64 % der Kinder hatten einen Bedarf an Hilfsmitteln wie Kleidungsveränderungen, Prothesen, Schienen und Spezialmöbeln. 13,2 % benötigten in der Schule einen Spezieltisch, 2,2 % der Kinder saßen im Rollstuhl, 7,7 % benötigten zur Fortbewegung ein Hilfsmittel.

Mit Blick auf die Schulsituation stellte Haupt fest, dass 45,6 % der Schüler mit Körperbehinderung auf die Hilfe von Mitschülern oder des Lehrers in der Schule angewiesen waren und 51 % der Kinder mit Behinderung Schwierigkeiten hatten, genauso schnell wie ihre Mitschüler zu arbeiten. Bei den Kindern ohne Behinderung gaben die Lehrer dies nur bei 12 % der Schüler an. Weiterhin erzielten die Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen im Durchschnitt schlechtere Leistungen als ihre Mitschüler und erhielten die Noten ausreichend und mangelhaft fast dreimal häufiger als diese: 18,7 % Kinder mit Körperbehinderung hatten in einem Fach eine Durchschnittsnote Note von vier bis fünf gegenüber 6,6 % der nichtbehinderten Kinder. Insgesamt sahen die Lehrer 63 % der Kinder mit Dysmelie und 67 % der Kinder ohne Beeinträchtigungen für den Besuch einer weiterführenden Schule geeignet. Für 34 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung wäre eine Förderschule besser als die Regelschule. Auffallend war, dass 18,7 % der Kinder mit körperlichen Fehlbildungen nicht regelmäßig am Sportunterricht teilnehmen konnten gegenüber 3,2 % ihrer Mitschüler ohne Behinderung.

In der Befragung der Eltern zur Schulsituation fand Haupt (1974), dass sich die Eltern der Schüler mit Behinderung mehr engagierten und ihre Kinder bei den Hausaufgaben mehr unterstützten. Auch waren sie häufiger in der Schule präsent. Weiterhin brauchten die Kinder mit Dysmelie für die Hausaufgaben signifikant mehr Zeit als ihre Mitschüler.

Hinsichtlich der sozialen Situation berichteten 84 % der Eltern der Kinder mit Dysmelie von Schwierigkeiten in der Interaktion mit ihren nichtbehinderten Mitschülern, wobei Kinder, deren Familie ein geringeres Einkommen hatte, häufiger betroffen waren. Die Kinder mit Behinderungen suchten mehr als doppelt so häufig den Kontakt zu den Lehrern: Während 12 % der Kinder ohne Behinderung mit dem Lehrer sprechen wollten, war dies bei 26 % der Kinder mit Behinderung ein wichtiges Anliegen. Die Themen für die Gesprächswünsche waren »soziale Konflikte [...], körperliche Beschwerden [...] und Angst vor Krankenhaus und Operation« (a.a.O., 64). Auch beschreiben die Lehrer, dass die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung aus ihrer Sicht in der Pause häufiger eine »Führerrolle« übernehmen und »sich häufig in den Vordergrund drängen« (a.a.O., 62) würden. Im Soziogramm findet Haupt keinen Unterschied in der Beliebtheit der Kinder.

Zusammengenommen zeigte die Studie, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen, geringen Mobilitätseinschränkungen und hoher durchschnittlicher

Begabung in der Grundschule bei zielgleichem Unterricht auf mehr Unterstützung durch Lehrer, Mitschüler und Eltern angewiesen sind und auch selber mehr Energie in die Bearbeitung der Hausarbeiten investieren müssen als ihre Mitschüler. Sie suchen häufiger Kontakt zum Lehrer, um Gespräche wegen ihrer Gesundheitssituation zu führen. Auch wenn Eltern soziale Schwierigkeiten der Kinder mit Behinderung mit ihren Mitschülern beschreiben, wird der soziale Status als solcher von den Mitschülern als nicht unterschiedlich bewertet. Vielen Schülern gelingt die Teilnahme am Regelunterricht, auch wenn die Klassengrößen in der Regel zwischen 30 und 40 Schülern betragen. Dennoch ist der Anteil der Schüler, die ihre kognitive Begabung im Mittel nicht in gute Noten umsetzen können, etwa dreimal so hoch als der ihrer Mitschüler mit gleicher Intelligenz ohne Behinderungen. Als ein wesentlicher Grund wurde ein höherer Zeitaufwand bei der Aufgabenbearbeitung angenommen sowie ein vermehrter Anteil an psychosozialen Problemen. Auffallend ist auch, dass fast ein Fünftel der Kinder vom regelmäßigen Sportunterricht ausgeschlossen war.

Mit der Arbeit von Haupt (1974) liegt eine umfassende Studie zur schulischen Situation von Kindern mit Körperbehinderung vor, die den zielgleichen Unterricht in der Grundschule besuchen. An ihr soll exemplarisch das verwendete Kodiersystem vorgestellt werden. Es ist in Tabelle 20 ersichtlich und kann für alle Studien im methodischen Anhang eingesehen werden. Der Fundort der Aussagen ist mit Hilfe der Seitenzahlen belegt. Aus diesem Grund wird bei der zusammenfassenden Darstellung in diesem Kapitel auf die Angabe von Seitenzahlen verzichtet.

Tabelle 20: Exemplarische Darstellung der Kategorisierung der Studie von Haupt (1974). Die Kategorisierungen aller Studien sind im methodischen Anhang ersichtlich.

Methodik	Autor	Haupt
	Jahr	1974
	Form der Publikation	Dissertation
	Peer-reviewed	nicht zutreffend
	Kontext der Studie	Forschungs- und Erkenntnisinteresse (Forschung im Rahmen eines Forschungsvorhabens, unterstützt vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Landesamt für Forschung, Bundesverband Eltern körpergeschädigter Kinder Köln (S. 3))
	Land	Deutschland, Nordrhein-Westfalen
	Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule; Einzelintegration
	Schulstufe	Primarstufe (Klassen 1–4)
	Stichprobe	91 Schüler mit Körperbehinderung; 90 parallelisierte Mitschüler, Eltern und Lehrer der Kinder
	Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (strukturiertes Interview, Intelligenzdiagnostik, soziometrisches Interview) (S. 25ff.)
	Fragestellung	Wie ist der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung von Kindern mit Körperbehinderung verglichen mit Kindern ohne Körperbehinderung? Welche soziale Stellung haben die Kinder im Klassenverband und wie wirkt sich die Situation der Familie auf die Bildung der Kinder aus (S. 9f.)?
Bildungsergebnisse	Leistung	Die Leistungen der Kinder mit Behinderung waren signifikant häufiger unter dem Klassendurchschnitt verglichen mit parallelisierten Mitschülern (S. 58): 18,7 % der Kinder mit Behinderung hatten die Durchschnittsnote ausreichend oder mangelhaft verglichen mit 6,7 % der Kinder ohne Behinderung (S. 58). Insgesamt fanden die Lehrer, dass 63 % der Kinder mit Dysmelie und 67 % der Kinder ohne Beeinträchtigungen für den Besuch einer weiterführenden Schule geeignet seien (S. 58). Aus Sicht der Lehrer wären für eine leistungsbezogenen Förderung für 34 % der Schüler mit Behinderung eine Förderschule besser geeignet als die Regelschule (S. 66).
	Teilhabe	In einer soziometrischen Befragung der Kinder (»Kinder, die du leiden kannst«, »Kinder, die du nicht so gut leiden kannst«) (S. 26) fand Haupt, dass beide Gruppen sich nicht in ihrer Beliebtheit in der Klasse unterschieden (S. 61). Siebenmal so viele der Kinder mit Behinderung nahmen nicht regelmäßig am Turnunterricht teil (20 % vs. 3,3 % der Kinder ohne Behinderung). Dieser Unterschied war signifikant (S. 58). 84 % der Eltern der Kinder mit Dysmelie berichteten von Schwierigkeiten in der Interaktion mit ihren nichtbehinderten Mitschülern, wobei Kinder, deren Familien ein geringeres Einkommen hatten, häufiger betroffen waren (S. 64). Schüler mit Körperbehinderung suchten mehr als doppelt so häufig Kontakt zum Lehrer, um über soziale Konflikte, körperliche Beschwerden oder Ängste im Zusammenhang mit der körperlichen Beeinträchtigung zu sprechen (S. 64).
	Persönliche Entwicklung	Keine Angabe
	Rehabilitation	Keine Angabe

Merkmale des Schülers und seiner Familie	Alter	6;6–10;5 (S. 32)
	Geschlecht	40 Jungen; 51 Mädchen (S. 32)
	Schädigung und sonderpädagogischer Förderbedarf	Fehlbildungen der Hände, Hände und Arme (95 %); Beine (21 %), Sinnes-schädigungen (31 %), Organschädigungen (16 %), Wirbelsäulenschädigungen (15 %) (S. 39); Intelligenz (HAWIK: $m = 112,4$), 14,3 % hochbegabt, 4,3 % hatten einen IQ unter 80 im Vergleich zu 0 % der Kontrollgruppe (S. 53) <i>Ergebnis:</i> 50,5 % hatten Schwierigkeiten, ebenso schnell zu arbeiten wie ihre Mitschüler (Kinder ohne Behinderung nur 12,2 %) (S. 58). Kinder mit Dysmelie brauchten für die Hausaufgaben signifikant mehr Zeit als ihre Mitschüler (S. 61).
	Medizin und Therapie	Bedarf an Hilfsmitteln wie Kleidungsveränderungen, Prothesen, Schienen, Schuhe, Spezialmöbel, Spezialfahrräder (64 %) (S. 44); 22 % in orthopädischer Behandlung, 19,8 % erhielten Physiotherapie, 4,4 % Ergotherapie (S. 45); 13,2 % benötigten in der Schule einen Spezialtisch, 2,2 % der Kinder nutzten einen Rollstuhl, 7,7 % benötigten zur Fortbewegung ein Hilfsmittel (S. 58).
	Pflege und Selbstversorgung	Hilfe beim Anziehen (48 %), Toilette (42 %); selbstständig (32 %) (S. 44); 46 % der Kinder brauchten in der Schule Hilfe (S. 58).
	Person und Persönlichkeit	<i>Ergebnis:</i> Kinder mit Behinderung drängten sich häufiger als Kontrollkinder in den Vordergrund; 11 % der Kinder mit Behinderung nässteten ein, 0 % der Kontrollgruppe (S. 62).
	Merkmale der Familie	Relativ hoher sozioökonomischer Status (S. 37) <i>Ergebnis:</i> Eltern der Kinder mit Behinderung kümmerten sich häufiger um Schulleistungen und Hausaufgaben als die Eltern der Kinder ohne Behinderung (S. 60); auch waren die Eltern häufiger in der Schule anwesend (S. 60).
Merkmale Bildungsangebot	Schulorganisation	Die Klassengrößen reichten von weniger als 20 bis hin zu 50 Schülern in einer Klasse (S. 58).
	Unterrichtsorganisation	<i>Ergebnis:</i> Teilnahme der Kinder mit Dysmelie am Regelunterricht; die Kinder mit Behinderungen suchten mehr als doppelt so häufig den Kontakt zum Lehrer: Während 12 % der Kinder ohne Behinderung mit dem Lehrer sprechen wollten, ist dies bei 26 % der Kinder mit Behinderung ein wichtiges Anliegen, wobei wesentliche Themen »soziale Konflikte [...], körperliche Beschwerden [...] und Angst vor Krankenhaus und Operation« (S. 64) waren.
	Lehrperson	Keine Angabe
	Schul- und Klassenleben	Keine Angabe
Mitschüler	Mitschüler und ihre Familien	Paarling zu Kindern mit Körperbehinderungen hinsichtlich Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status (S. 40); vergleichbare Intelligenz, 15,6 % hochbegabt (S. 53).

Kontext-faktoren	Gesellschaft und Kultur	Keine Angabe
	Gesundheitssystem	Keine Angabe
	Bildungssystem	Keine Angabe

Autor und Jahr	Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986)
Form der Publikation	Buch
Land	Deutschland, Bendorf
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe (Gymnasium)
Körperbehinderung	Fortschreitende Erkrankungen (4), Dysmelie (4), Spina bifida (2), Unfallfolgen (4), Fehlbildungen (4), Osteogenesis imperfecta (1)
Stichprobe	Gymnasiallehrer, Eltern, Schüler mit Körperbehinderung, Mitschüler
Fragestellung	Im Rahmen der Begleitforschung wurden eine Erhebung der Ausgangslage und eine wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs durchgeführt, die im Folgenden getrennt beschrieben werden: <u>Studie zur Ausgangslage</u> Wie stellt sich die Ausgangslage in der Schule hinsichtlich ihrer personellen, und räumlichen Situation dar? Wie sind die Schulleistungen der Schüler mit Körperbehinderung in Relation zu ihren kognitiven Kompetenzen, verglichen mit einer parallelisierten Kontrollgruppe? <u>Begleitung des Modellversuchs</u> Welche Veränderungen in Konzeption der Schule und hinsichtlich der Fördermaßnahmen können helfen, die »behinderungsbedingten Probleme beim Lernen aufzuarbeiten oder zu kompensieren«, die soziale Teilhabe zu unterstützen und die sozial-kommunikative Kompetenz aller Beteiligten zu verbessern?
Forschungsmethodik	Quantitative und qualitative Forschung (Fragebogen, standardisierte Testverfahren und Interview)

Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) begleiteten einen Modellversuch der »Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium« (a.a.O., 9) am staatlichen Gymnasium Bendorf, der nach Aussagen des Kultusministeriums das Ziel verfolgte, »daß körperbehinderte Schüler zu Schulleistungen und Schulabschlüssen kommen, die ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechen« (ebd.) und Kooperationen zwischen Schülern mit und ohne Behinderung in Schule und Freizeit stattfinden. Haupt und Gärtner-Heßdörfer wollten in diesem Zusammenhang die Bedingungen untersuchen, die für eine optimale schulische Förderung zu schaffen wären und Fördermaßnahmen mit der Schule entwickeln, die den Prozess der Integration unterstützten. Zu diesem Zweck untersuchten die Autoren die Ausgangslage zu Beginn des Modellprojektes,

beschrieben die schulische Situation sowie die Ergebnisse aus Sicht der Lehrer, Eltern und Schüler. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Modellversuches anhand der vorliegenden quantitativen und qualitativen Erhebungen beschrieben.

Die Ausgangslage des Gymnasiums, in dem seit 1971 Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung unterrichtet wurden, wurde mit einer Analyse von 10 Schülerinnen und 9 Schülern mit Körperbehinderung im Jahre 1979 begonnen, die mit einer in Alter, Jahrgangsstufe, Geschlecht und sozialen Status parallelierten Gruppe von 36 nichtbehinderten Schülern (19 Mädchen, 17 Jungen) verglichen wurden. Die Schülerinnen und Schüler waren zwischen 10 und 21 Jahre alt und hatten unterschiedliche körperliche Beeinträchtigungen, von progredienten Erkrankungen, Dsmyeliesyndromen, Spina bifida bis hin zu Lähmungen aufgrund von Unfällen. 12 Kinder und Jugendliche waren auf einen Rollstuhl angewiesen, 3 hatten Sprach- oder Sprechprobleme, 8 Sehbeeinträchtigungen und 2 zusätzliche Hörbeeinträchtigungen. Für die Analyse wurden Intelligenztestverfahren, Soziogramme, Persönlichkeitsfragebögen sowie Interviews mit Schülern, Eltern und Lehrern durchgeführt. Die Ergebnisse schildert Haupt (1986a) hauptsächlich inhaltlich zusammenfassend und nur in einzelnen Fällen quantitativ, was sie mit der Heterogenität der Stichprobe begründet.

Aus Sicht der Eltern der körperbehinderten (18 Eltern) und nichtbehinderten Kinder (35 Eltern) wurde berichtet, dass Kinder mit Behinderung unter mehr medizinischen Problemen als ihre Mitschüler litten und in den ersten 6 Jahren signifikant häufiger von ihren Eltern getrennt waren. Weiterhin schilderten 78 % der Eltern von Kindern mit Behinderung und 63 % der Eltern der Mitschüler, dass ihre Kinder Verhaltensprobleme zeigten, die von Ängsten bis hin zu Selbstmordgedanken reichten.

Zur Erfassung der Ausgangslage aus Sicht der Lehrer wurden 40 Lehrer zu Leistungen und Sozialverhalten der einzelnen Schüler mit und ohne Behinderung befragt sowie Interviews mit den Klassenlehrern der Schüler durchgeführt (a.a.O., 43f.). Folgende Befunde werden berichtet:

- Lern- und Verhaltensprobleme wurden signifikant häufiger bei Kindern mit Behinderung berichtet als bei Kindern ohne Behinderung.
- Die Leistungen der Kinder mit Behinderung waren signifikant häufiger unterdurchschnittlich als bei ihren nichtbehinderten Mitschülern.
- Die Kinder mit Behinderung hatten vermehrt Schwierigkeiten im formal-logischen Denken, beim mündlichen und schriftlichen Ausdruck, bei Konzentration und Motivation im Unterricht. Sie hatten ein verlangsamtes Arbeitstempo, benötigten mehr Hilfe im Unterricht und fehlten häufiger. Besonders in Mathematik hatten sie gehäuft Probleme und insgesamt einen schlechteren Notendurchschnitt in Mathematik und Deutsch gegenüber ihren Mitschülern.
- Im Sozialverhalten sahen die Lehrer häufiger starke Tendenzen der Anpassung sowie der Dominanz bei Schülern mit Körperbehinderung, mehr Isolation, weniger Selbstbewusstsein und Durchsetzungsfähigkeit.

Beim Gespräch mit den Schülern selber gaben mehr Schüler mit Körperbehinderung an, mit der Schule, sich selber und der Atmosphäre in der Schule zufrieden zu sein als ihre nichtbehinderten Mitschüler. Die Schüler mit Behinderungen suchten signifikant häufiger Kontakt zu den Lehrern als die Kinder ohne Behinderung.

Im Bereich der psychometrischen Untersuchungen fand Haupt keine signifikanten Unterschiede der Schülergruppen im Bereich der Intelligenzskalen, wie er mit dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder oder Erwachsene gemessen wurde. Sowohl die Kinder mit als auch ohne Behinderung waren überdurchschnittlich intelligent. Auch beschrieben sich die Schüler in standardisierten Angst- und Persönlichkeitsfragebogen im Mittel ähnlich.

Die Analyse der sozialen Situation mit Hilfe soziometrischer Verfahren ergab, dass die Mitschüler die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung gegenüber den Schülern ohne Behinderung seltener als sympathisch oder unsympathisch beurteilten, aber auch weniger gewählt wurden. Insgesamt fand sie im Durchschnitt keine signifikanten Unterschiede in dem von den Schülern beschriebenen Sozialstatus.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, lässt sich sagen, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, die zielgleich mit ihren Mitschülern im Gymnasium unterrichtet werden, trotz gleicher Intelligenz schlechtere Noten erhielten und mehr Lernprobleme, wie verlangsamtes Arbeitstempo und Probleme beim sprachlichen und schriftlichen Ausdruck, bewältigen mussten als ihre Mitschüler. Sie benötigten weiterhin mehr Unterrichtsadjustierungen und Hilfsmittel, fühlten sich insgesamt jedoch gleichzeitig zufriedener als ihre Mitschüler. Haupt folgerte nach der Analyse der Ausgangslage, die Rahmenbedingungen in personeller, räumlicher und sächlicher Hinsicht zu verbessern, die Fachlichkeit und Zusammenarbeit der Lehrer zu stärken, spezifische sonderpädagogische sowie therapeutische Kompetenzen einzubeziehen und die soziale Interaktion der Schüler untereinander durch eine Förderung der sozialen Kompetenzen zu erhöhen (a.a.O., 58).

Im Rahmen des Schulversuchs wurde versucht, die Bedingungen durch Veränderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. bauliche und räumliche Veränderungen, Anstellung von Physiotherapeuten und Sozialpädagogen), durch Einführung eines systematischen förderdiagnostischen Aufnahmeverfahrens und gezielte Projektarbeit zu verbessern, die das Verständnis der Situation der Schüler mit Behinderung und die Kooperationen zwischen den Schülern stärken sollte.

Die Ergebnisse des Schulversuchs beschrieb Haupt nach mehr als drei Jahren (Haupt 1986b, 145ff.) mit Hilfe von Interviews und Fragebogenerhebungen aus Sicht von Eltern, Schülern und Lehrern.

In einer anonymen Befragung gaben 93 % von 59 Lehrern an, dass sie eine weitere Aufnahme von Schülern und Jugendlichen mit Behinderung begrüßten, da sie positive Effekte für die Schüler mit Behinderungen, die Mitschüler und die Lehrer sehen würden. Dies sei jedoch nur möglich, wenn weiterhin zusätzliche Ressourcen und Unterstützung durch sonderpädagogische, therapeutische und sozialpädagogische

Fachkräfte zur Verfügung stehen würden. Gleichzeitig äußerten 30 % der befragten Lehrer Bedenken, dass die Belastungen für die Menschen mit Körperbehinderung, für die Mitschüler und Lehrer zu groß wären und den Bedürfnissen der Kinder nicht gut genug entsprochen werden könnte.

Um die Haltung der Eltern und Schüler zum Schulversuch zu erheben, wurden 191 Familien befragt, deren Kinder mit und ohne Behinderung in den Klassen 5–10 am gemeinsamen Unterricht teilnahmen. Die Meinung der Schülerschaft zum Modellversuch wurde von 168 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 und 13 erhoben. Im Fragebogen gaben 97 % der Eltern und 99 % der Schüler Vorteile der Integration an, 69 % der Eltern und 70 % der Schüler auch Schwierigkeiten, die sich in Partizipationseinschränkungen bei Festen und Ausflügen und in Spannungen bei sozialen Interaktionen zeigten. Insgesamt wurden in der Befragung jedoch mehr positive Erfahrungen als erlebte Schwierigkeiten mitgeteilt.

Während der Zeit des Schulversuchs wurden 31 Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung aufgenommen. In einer Befragung der Lehrer zur Entwicklung dieser Schülerinnen und Schüler wurden bei 48 % positive Entwicklungen hinsichtlich der Schulleistungen angegeben, bei 35 % positive Entwicklungen im Bereich des Selbstwertgefühls und bei 71 % der Schüler mit Behinderung eine gute Integration in die Klassengemeinschaft.

Bezogen auf die Schulabschlüsse untersuchte Haupt (1986b) die Bildungskarrieren der 19 Schüler mit Körperbehinderung und ihrer 36 Mitschüler, die bereits zur Analyse der Ausgangslage zu Beginn des Schulversuchs (s. o.) zur Untersuchungsstichprobe gehörten. Haupt fand, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Abitur in beiden Gruppen ähnlich hoch war, Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung aber häufiger eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten: 42 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung mussten eine Klasse wiederholen, verglichen mit 14 % der nichtbehinderten Mitschüler. Auch verließen 26 % der Schüler mit Körperbehinderung ohne Abschluss das Gymnasium, verglichen mit 11 % der Mitschüler ohne Behinderung. Die häufigeren Wiederholungen und vermehrten Schulabbrüche führte Haupt vor allem auf hohe Motivationsprobleme, schwierige Familiensituationen und psychosoziale Belastungen zurück.

Als letzte evaluative Maßnahme befragte Haupt 10 Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen des Gymnasiums und 20 junge Erwachsene mit Behinderung, die das Gymnasium abgeschlossen hatten, zu ihren Erfahrungen mit dem Schulbesuch. 50 % der Schüler waren gern zur Schule gegangen, 60 % berichteten von guten Kontakten und Freunden in der Schule. 30 % der Schüler berichteten, dass die Architektur sie nicht behindert hätte. Schwierigkeiten in der Interaktion und soziale Probleme gaben 30 % der Befragten an. 20 % empfanden den Schulversuch selber als Problem und gaben an, dass aus ihrer Sicht spezifische Sonderregelungen und Hilfen ein Hindernis für die Integration gewesen wären.

In einer zusammenfassenden Analyse stellte Haupt (1986b, 168ff.) abschließend Bedingungen zusammen, die für das Gelingen des Modellversuches wichtig gewesen wären. Sie sah insbesondere eine genaue Diagnostik zur Schulortwahl als wesentlich, die den Entwicklungsstand und die Kompetenzen des Schülers, die Möglichkeiten der Schule, den besonderen Förderbedürfnissen zu begegnen sowie die erforderlichen architektonischen, räumlichen und sächlichen Mittel berücksichtigt. Seitens der Schüler mit Körperbehinderung betonte sie insbesondere die Motivation, Leistungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Intelligenz, hinreichende sozioemotionale Stabilität und soziale Kompetenzen sowie Selbstständigkeit, z. B. im Bereich der Pflege, als grundlegende Voraussetzungen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts. Seitens der Schule sah sie eine Bereitschaft zur Akzeptanz der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung, eine Bereitschaft zur Integration und zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung als notwendige personelle Bedingung sowie eine angepasste architektonische, räumliche und sächliche Ausstattung. Als wichtig erachtete sie, dass das Schulgebäude die Selbstständigkeit des Kindes in besonderem Maße unterstützt. Abschließend folgerte Haupt weiter, dass das Bildungs-, Rehabilitations- und Gesundheitssystem, z. B. durch Frühförderung und vorschulische Integration sowie sozialpädagogische, psychologische und therapeutische Unterstützungssysteme, für das Gelingen von entscheidender Bedeutung sei.

Die umfassende Arbeit von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) dokumentiert präzise, dass zielgleicher Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung am Gymnasium möglich ist, wobei ein reziproker Anpassungsprozess zwischen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und der Schule stattfinden muss. Dabei ist zu beachten, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung häufig mehr zusätzliche Belastungen zu bewältigen haben als ihre Mitschüler, die aufgrund ihrer Biografien z. B. durch lange Trennungen von den Eltern, aufgrund ihrer Kompetenzen, die in der Schule von Bedeutung sind (z. B. Arbeitstempo, formal-logisches Denken) und aufgrund von Problemen in sozialen Interaktionen entstehen können. Gleichzeitig beschreiben sie jedoch häufiger als ihre Mitschüler, dass sie gern zur Schule gegangen und die Atmosphäre als positiv erlebt hätten.

Aus methodischer Hinsicht muss angemerkt werden, dass die Studie eine differenzierte Mischung aus quantitativen und qualitativen Informationen bereithält, die hauptsächlich deskriptiv dargestellt und vereinzelt statistisch geprüft sind.

Autor und Jahr	Haupt (1997)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Deutschland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Spina bifida und Hydrocephalus (SH), Duchenne Muskeldystrophie (DMD)
Stichprobe	Eltern von Kindern mit SH und DMD
Fragestellung	Wie erleben die Eltern die Schulsituation ihrer Kinder?
Forschungsmethodik	Quantitative Studie (Fragebogenstudie)

Haupt (1997) interessierte sich in ihrer Befragung, die sie im Jahre 1995 durchführte, dafür, welche Erfahrungen Eltern von Kindern mit Spina bifida und Duchenne Muskeldystrophie mit der schulischen Förderung ihrer Kinder hatten, da ihr auffiel, dass die Kinder mit beiden Arten körperlicher Schädigung seltener an Schulen für Körperbehinderte zu finden waren. Aus diesem Grund befragte Haupt die Eltern von 88 Schülerinnen und Schülern mit Spina bifida und Hydrocephalus und 87 Jungen mit Duchenne Muskeldystrophie im Alter von 6 bis 11 Jahren. Die Stichprobe bestand aus Mitgliedern von Selbsthilfegruppen zu beiden Schädigungsbildern.

Haupt fand in ihrer Befragung, dass 96 % der Kinder mit Spina bifida auf persönliche Hilfen angewiesen waren, die insbesondere aus Hilfen beim Toilettengang (88 %) und beim An- und Ausziehen (81 %) bestanden; 54 % benötigten einen Rollstuhl zur Fortbewegung. Einen ähnlich hohen Unterstützungsbedarf verzeichnete Haupt bei Kindern mit Duchenne Muskeldystrophie: Hier waren 87 % auf persönliche Hilfe angewiesen. Sie fand weiterhin, dass im Alter von 7 Jahren noch alle Kinder ohne Hilfen gehen konnten, ab 8 Jahren ca. 50 % und ab 11 Jahren die meisten auf einen Rollstuhl angewiesen waren.

Im Hinblick auf die Integration ihrer Kinder gaben die Eltern an, dass 87 % der Kinder mit Spina bifida und 85 % der Kinder mit Duchenne Muskeldystrophie einen Kindergarten mit nichtbehinderten Kindern besucht hatten. Von der Kindern der Stichprobe besuchten im Befragungsjahr 65 % der Kinder mit Spina bifida und 63 % der Jungen mit Duchenne Muskeldystrophie den gemeinsamen Unterricht, häufig mit großem Unterstützungseinsatz der Eltern. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in der Schule in mehr als 60 % der Fälle langsamer als ihre Mitschüler und hatten aus diesem Grund signifikant mehr Schwierigkeiten in den Unterrichtsfächern. Die Eltern fühlten sich in Abhängigkeit der Schulform unterschiedlich stark belastet. So gaben 51 % der Eltern von Kindern mit Spina bifida und 52 % der Eltern der Kinder mit Duchenne Muskeldystrophie besondere Belastungen durch den Schulbesuch gegenüber 12 % bzw. 13 % der Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchten. Haupt berichtete folgende Belastungen der Regelschuleltern:

- »Kind täglich zur Schule bringen und abholen
- Hilfeleistungen in der Schule wie: Kind im Schulhaus tragen; Hilfe auf der Toilette in den Pausen; Kind in Pausen und Freistunden betreuen
- Intensive häusliche Nachhilfe bei den Schularbeiten, zusätzliches Üben
- Rufbereitschaft zu Hause während der Unterrichtsstunden
- Finanzielle Belastungen (Fahrtkosten selbst zahlen, Schulhelfer selbst zahlen)« (Haupt 1997, 155)

Auch äußerten die Eltern Verbesserungswünsche hinsichtlich barrierefreier Bauweise, Einstellungen der Lehrkräfte sowie angepasste individuelle Förderung unter Einbezug technischer Hilfen.

Bei den Förderschuleltern wurden weniger Belastungen durch den Schulbesuch genannt. Diejenigen, die geschildert wurden, betrafen die Beförderung, mangelnde Förderung oder fehlende therapeutische Fachkräfte. Verbesserungswünsche betrafen eine Erhöhung der Anzahl der Lehrkräfte, mehr Förderunterricht und das therapeutische Angebot.

Trotz dieser Situation äußerten 86 % der Eltern mit Spina bifida und 76 % der Eltern der Kinder mit Muskelerkrankung Zufriedenheit mit der jeweiligen Schule.

Autor und Jahr	Lelgemann und Quandt (2009, 2010)
Form der Publikation	Zeitschrift (2010) Unveröffentlichter Forschungsbericht (2009)
Land	Deutschland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelklasse (Außenklassenmodell, Kooperation mit Partnerklasse)
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Infantile Cerebralparese, Epilepsie, Sehbehinderung, Hydrocephalus
Stichprobe	Lehrkräfte (2005/2006: 11 Lehrer, 2008/2009: 7 Lehrer), Eltern (17 Eltern von Kindern mit Behinderung, 2005/2006 22 bzw. 2008/2009 41 der Kooperationsklassen; gesamte Elternschaft der Schule (2007/2007: 122, 2008/2009: 98) und Schüler (alle Schüler 2006/2007: 136, 2008/2009: 101)
Fragestellung	Wie funktioniert ein Modellprojekt einer konduktiv geführten Außenklasse an einer Regelschule hinsichtlich der konduktiven Praxis und Integration?
Forschungsmethodik	Qualitative und quantitative Erhebung (Beobachtungen, Gespräche, Interviews, Fragebogenerhebung)

In der Arbeit von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) werden die Effekte der Kooperation einer Grundschule und einer Förderschule auf Lehrer, Schüler und Eltern der beteiligten Schulen beschrieben. Die Kooperation sah dabei »zahlreiche unterrichtliche und außerunterrichtliche Kooperationen« (Lelgemann & Quandt 2010, 226) vor, z. B. in Form von gemeinsamem Unterricht sowie gemeinsamen Festen und Ausflügen. Eine Besonderheit des Projektes war, dass die Klasse der Förderschule

nach dem Konzept des ungarischen Arztes Petö in Form der »konduktiven Förderung« geführt wurde (a.a.O., 222ff.). Die Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen bestanden aus einer infantilen Cerebralparese mit unterschiedlichen zusätzlichen Beeinträchtigungen. Der Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen wurde nach dem Regellehrplan, den Lehrplänen für Kinder mit Lernbehinderungen oder geistigen Behinderung oder dem Lehrplan für Diagnose-Förderklassen durchgeführt.

Eine erste Befragung richtete sich an alle Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule, von denen 11 im Schuljahr 2005/2006 und 7 im Schuljahr 2008/2009 an der Befragung teilnahmen. Die Lehrer erlebten die Kooperation insgesamt als positiv, mit positiven Auswirkungen auf die Schule allgemein, die soziale Entwicklung der Schülerinnen mit und ohne Behinderungen sowie für die kognitive Entwicklung der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Im Hinblick auf die Kinder ohne Behinderung beschrieben die Lehrer in der Regel neutrale bis positive Effekte für die soziale und kognitive Entwicklung der Schüler in beiden Erhebungsjahren. Lediglich im Jahr 2008/2009 waren 14 % der Lehrer – dies war die Meinung eines Lehrers – der Meinung, dass das Schulprojekt für die kognitive Entwicklung der Schüler ohne Behinderung negativ sei. Bezogen auf Problembereiche nannten die Lehrer einen erhöhten zeitlichen Aufwand, mangelnde fachliche Kompetenzen bezogen auf die Integration sowie Schwierigkeiten mit Eltern der Kinder ohne Behinderung. Im zweiten Jahr wurde zusätzlich der Leistungsdruck in der vierten Klasse als Problembereich angeführt. Probleme im Hinblick auf das soziale Miteinander der Schüler wurden nicht berichtet.

Die Meinung der Eltern wurde in unterschiedlichen Schuljahren mit unterschiedlichen Stichproben erfasst: Zum Einen wurde die gesamte Elternschaft im Schuljahr 2006/2007 (122 Eltern) sowie 2008/2009 (98 Eltern) befragt, die Eltern der Grundschulklasse, die mit der Außenklasse der Förderschule kooperierte, in den Jahren 2005/2006 (22 Eltern) sowie 2008/2009 (41 Eltern). Die Eltern der Kinder der Außenklasse wurden des weitern in den Jahren 2007/2008 sowie 2008/2009 befragt, die Stichprobengröße für die letzte Erhebung wurde mit 15 beteiligten Eltern angegeben. Es wird berichtet, dass sich an der Erhebung zwischen 84 % und 91 % der Eltern beteiligt haben.

In der Befragung gaben 89–100 % der Grundschuleltern zu allen Zeitpunkten an, dass die Kooperation für ihre Kinder die Unsicherheit gegenüber Menschen mit Behinderungen verringern würde. Auch hätten Kontakte zwischen den Eltern der Kinder mit und ohne Behinderung zugenommen. Die Eltern der Kinder mit Körperbehinderung beschrieben im Jahr 2008/2009 zu 100 %, dass ihre Kinder gern zur Schule gehen würden und dass sie der Einschätzung wären, dass die Interaktionen zwischen ihrem Kind und den Kindern der Partnerklasse im Laufe der Zeit zugenommen hätten. Mehr als 87 % der Eltern der Kinder mit Behinderung waren der Meinung, dass die Kooperation das Selbstbewusstsein ihres Kindes stärken würde.

Aus Schülerperspektive gaben 90 % der Schüler der Grundschule im Schuljahr 2006/2007, hier wurden 136 Schüler befragt, und im Schuljahr 2008/2009 88 % der 101 befragten Schüler an, mit Schülern mit Behinderung im Unterricht, in Pausen oder bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen etwas unternommen zu haben, wobei die Mehrzahl der Schüler verneinte, mit den Schülern mit Behinderung befreundet zu sein, u. a. auch deshalb, da diese in den Wintermonaten häufig die Pausen in der Schule verbrachten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt berichteten 41 % Prozent der Regelschüler von einer Freundschaft mit den Schülern mit Körperbehinderung, zwei Jahre später nur 18 %. In der Freizeit fanden bei 99 % der Schülerinnen und Schüler keine Treffen mit ihren Mitschülern mit Behinderung statt.

Bei den Kindern der Partnerklassen, dies war die Klasse, bei der gemeinsamer Unterricht in einigen Fächern stattfand, sah die soziale Situation anders aus. Hier gaben 87 % der Schüler im ersten Jahr, 73 % im zweiten Jahr und 69 % im dritten Erhebungsjahr an, mit den Schülern der Außenklasse befreundet zu sein, wobei auch hier außerschulische Kontakte, möglicherweise aufgrund von großer räumlicher Distanz, nur äußerst selten und vereinzelt stattfanden. Zwischen 91 und 100 % der Schüler der Partnerklasse machte die Kooperation Freude.

In zehn Interviews mit Schülern der Außenklasse im Schuljahr 2007/2008 gaben alle an, gern zur Schule zu gehen und sich über die Kooperationen mit der Partnerklasse zu freuen. Negativ wurde häufiger die große Lautstärke und Unruhe bei Kooperationsstunden beschrieben (2009, 51). 90 % der Schüler mit Behinderung gaben an, dass keine außerschulischen privaten Kontakte stattgefunden hätten.

Mit Bezug auf einige Pausenbeobachtungen im Jahr 2005/2006 berichten Lelgemann und Quandt (2009), dass nie ein Schüler mit Körperbehinderung ganz allein gewesen wäre und oftmals lockerer Kontakt zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung stattgefunden hätte. Diese Beobachtungen hätten sich auch in den Folgejahren bestätigt. Bei der Auswertung der sozialen Struktur mit Hilfe eines Soziogramms konnte festgestellt werden, dass es »zwischen beiden Klassen ausgeprägte Beziehungsstrukturen« (Lelgemann & Quandt 2009, 64) gegeben hätte und gegenseitige Zuneigungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung zwischen den Jahren 2005/2006 und 2008/2009 zugenommen hätten, wobei die Schüler sich nicht gegenseitig zum Geburtstag einluden. Die Autoren merkten weiterhin an, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, ebenso wie ihre Mitschüler, sowohl an oberer als auch an unterer Rangliste der beliebtesten Schüler der Klasse stehen würden.

Die Studie von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) beschäftigt sich mit einzelnen Stunden zieldifferenter Integration und gemeinsamen Aktivitäten im Rahmen eines Modellversuchs. Deutlich wird, dass durch die Kooperationsaktivitäten soziale Begegnungen zwischen fast allen Schülerinnen und Schülern der Grund- und Förderschule stattfinden, die von den beteiligten Eltern, Lehrern und Schülern weitestgehend positiv beurteilt werden. Insbesondere in den Kooperationsklassen finden Begegnungen statt und es bilden sich einzelne Freundschaften, wobei die räumliche Distanz zwi-

schen den Wohnorten der Schüler als Hauptproblem für gegenseitige Besuche und Freundschaften gesehen wird. Probleme in der Kooperation werden von den Lehrern vor allem im Hinblick auf den zeitlichen Mehraufwand, die eigene Fachlichkeit und Unsicherheiten und Haltungen von Eltern der nichtbehinderten Mitschüler gesehen. Auch stellen die mit dem Übertritt in eine andere Schulform zunehmenden Leistungsanforderungen in der dritten und vierten Klasse Schwierigkeiten für die Kooperation dar. Eltern sehen den Besuch in den befragten Items häufig positiv im Hinblick auf die soziale Entwicklung, weitere Befürchtungen werden nicht berichtet, wenn auch durch die Einschätzungen der Lehrer hier möglicherweise weitere Sorgen der Eltern der nichtbehinderten Mitschüler bestehen.

Autor und Jahr	Uhr lau (2006)
Form der Publikation	Dissertation
Land	Deutschland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in die Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Erwachsene mit Körperbehinderung ohne zusätzliche Intelligenzminde- rung (S. 139); Körperschädigungen: Cerebralparese (5), Spina bifida mit Hydrozephalus (3), progrediente Muskeldystrophie (2), Amputation (1)
Stichprobe	12 Erwachsene mit Körperbehinderung
Fragestellung	Wie haben Menschen mit Körperschädigungen ihre Schulzeit in der Allge- meinen Schule erlebt? Wie müsste eine Schule für alle gestaltet sein?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Interview, retrospektive Befragung zur Schulsitua- tion)

Mit zielgleicher Integration von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung beschäftigte sich Uhr lau (2006) in ihrer Dissertation, bei der sie 12 Erwachsene (10 Frauen, 2 Männer) mit Körperbehinderung (Cerebralparese, Spina bifida, Progressive Muskeldystrophie sowie Epilepsie) im Alter von 18 bis 31 Jahren zum Erleben ihrer Schulzeit befragte. Drei Probanden mit weiteren kognitiven Beeinträchtigungen, die sie ebenfalls interviewte, nahm sie später aus der Analyse heraus. Ihre Stichprobe gewann sie mit Hilfe einer Annonce und durch persönliche Vermittlung. Ihre Interviews, die sie mit Hilfe eines Leitfadens durchführte, wertete sie auf qualitativer Ebene mit Hilfe der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) aus. Uhr lau interessierte in ihrer Studie die Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen ihre Schulzeit auf persönlicher Ebene, sozialer Ebene und auf Ebene der Schulorganisation erlebten, und wie es ihnen gelang, Ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Frau Uhr lau schildert im Rahmen ihrer Fallanalysen bemerkenswerte Schulkarrieren, von denen zwei kurz vorgestellt werden sollen: So wechselte eine Schülerin mit Tetraparese, die auf einen Rollstuhl angewiesen war, von der Förderschule an die all-

gemeine Realschule mit der Auflage, auf Toilettengänge und Pflege zwischen 7.00 und 16.00 Uhr zu verzichten (a.a.O., 155). In der Schule erlebte die Schülerin, dass sie eine Sonderrolle innehatte, viel kämpfen und sich aktiv um Integration bemühen musste (a.a.O., 205). Auch wären ihr in der Schule notwendige Unterstützungsmaßnahmen vorenthalten worden und sie habe sich abgelehnt gefühlt. Ihre Mitschüler beschrieb sie als eher ablehnend, unsolidarisch und mit Neid auf ihren Nachteilsausgleich. Im Umgang mit ihrer Situation hätte sie sich bemüht, der Norm zu entsprechen und sich anzupassen. Ihre Lehrer hätten nur wenig Interesse an ihren besonderen Bedürfnissen signalisiert und sich häufig nicht im Hinblick auf die Körperbehinderung weitergebildet. Das Vorhandensein einer Einzelfallhelferin und das Gewähren des Nachteilsausgleichs wären positiv gewesen, ihre Bedürfnisse im Bereich Pflege, sonderpädagogische Kompetenz, Physio- und Psychotherapie und Erholung jedoch nicht gedeckt. Am Sportunterricht konnte sie nicht teilhaben.

Ähnliche Schwierigkeiten beim Wechsel von der Förderschule auf die weiterführende Schule erlebte ein zweiter Proband mit spastischer Tetraparese, der sich jedoch von seinen Mitschülern besser akzeptiert, integriert und unterstützt fühlte (a.a.O., 159, 207). Auch er hätte sich aktiv um Kontakt und Teilhabe bemüht und versucht sich anzupassen. Die Lehrerinnen und Lehrer hätten sich sehr um seine Integration bemüht, ihre Unterrichtsgestaltung seinen Bedürfnissen angepasst und als Ansprechpartner für ihn gedient. Damit der Schulbesuch möglich war, leisteten die Eltern besondere Unterstützung durch Fahrdienste und das Angebot eines »Hintergrunddienstes« (a.a.O., 208). Seitens der Schule war die Architektur des Gebäudes barrierefrei, allerdings waren die Pflegenotwendigkeiten und der Bedarf an speziellen Hilfsmitteln nicht gedeckt. Der Schüler wurde in der Schule unter der Bedingung aufgenommen, ohne Hilfe zur Toilette zu gehen. Seine Bedürfnisse nach Nachteilsausgleich, Physiotherapie, Ruhepausen, Zusammensein mit anderen Schülern mit Behinderung und ein angepasster Sportunterricht, konnten in der Schule nicht erfüllt werden.

Zusammenfassend stellte Uhlrau (2006, 285ff.) fest, dass die Bedürfnisse aller zwölf Interviewten durch die Schulorganisation nicht ausreichend gedeckt werden konnten. Die Schulsituation war durch verschiedene architektonische Barrieren gekennzeichnet, wie fehlende automatische Türöffner oder durch die Regelung, Aufzüge nicht selbstständig benutzen zu dürfen. Räume zur Erholung waren, ebenso wie behindertengerechte Pflegemöglichkeiten, in keiner Schule vorhanden. Die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung mussten auf Toilettengänge während der Schulzeit verzichten bzw. ihre Eltern mussten zur Pflege in die Schule kommen. Bemängelt wurden weiterhin die Versorgung mit Hilfsmitteln sowie eine mangelnde Bereitschaft, den Unterricht an die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fachexperten wie Ärzten oder Therapeuten wurde als unzureichend bewertet. Ein besonderes Problem stellte häufig der Nachteilsausgleich dar, auf den die Schülerinnen und Schüler einen Anspruch hatten. Dieser war meist nur mühsam durchzusetzen oder ihm wurde mit Neid der Mitschü-

ler begegnet. Inhaltlich fand in keinem Fall die Thematisierung von behinderungsspezifischen Themen wie Gesundheit, Behinderung, Trauer, Sterben oder Tod statt, ebenso wurde für keine Schülerin und Schüler mit Körperbehinderung der Sportunterricht angepasst, so dass sie von der Teilnahme ausgeschlossen waren.

In sozialer Hinsicht beschrieb Uhrlau zusammenfassend, dass das Schul- und Klassenklima sowie die Unterrichtsatmosphäre für das persönliche Wohlbefinden von zentraler Rolle war und die Kinder und Jugendlichen immer wieder von Menschen mit akzeptierender Grundhaltung unterstützt wurden. Auf diese Weise wurde eine »Teilnahme unter erschwerten Bedingungen« (a.a.O., 282) ermöglicht.

Aus persönlicher Sicht beschrieben alle Probanden eine leichtere Ermüdbarkeit als ihre Mitschüler, einen veränderten Lern- und Leistungsrhythmus sowie Teilleistungsschwächen, die sie im Unterricht kompensieren mussten. Ein Austausch mit anderen Schülern mit Behinderung war in den Schulen nicht möglich. Für den Umgang mit individuellen Entwicklungsaufgaben, wie z. B. die »Bewältigung der geringen Mobilität« (a.a.O., 288), dem Umgang mit sozialer Ausgrenzung und der »Akzeptanz der Schädigung« (a.a.O., 289) erhielten die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung keine spezifische Unterstützung. Bezogen auf behinderungsspezifische Merkmale fiel auf, dass vier von fünf Schülerinnen und Schüler mit Sprachbeeinträchtigung am meisten Ausgrenzung durch ihre Mitschüler berichteten. Alle Befragten hatten einen Schulabschluss, 11 erwarben die Hochschulreife, eine Person die mittlere Reife.

In einem weiteren Analyseschritt beschäftigte sich Uhrlau mit der Frage, welche Faktoren der Schulsituation, welches Verhalten der Mitschüler und der Eltern eine positive und welche eine negative Wirkung auf das persönliche Erleben der Schulsituation der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung gehabt hätten. Uhrlau (2006, 256ff.) berichtete in diesem Zusammenhang, dass es im Hinblick auf die Schulorganisation für die Schülerinnen und Schüler positiv gewesen wäre, wenn die Schulleitung sich für das Kind engagierte und aktiv mitwirkte, Barrieren abzubauen – insbesondere mit Hilfe einer Beteiligung der Betroffenen. Negativ wäre es dagegen gewesen, wenn Räume für Pausen gefehlt hätten und architektonische Barrieren nicht reduziert worden wären, nicht auf Bedürfnisse der Kinder geachtet worden wäre oder eine falsche Lehrerzuteilung stattgefunden hätte.

Bezogen auf die Lehrpersonen fand Uhrlau positiv beurteilte Verhaltensweisen der Lehrer wie Interesse zu zeigen, alle Schüler gleich zu behandeln, als Ansprechpartner zu dienen und Schüler mit Behinderung vor anderen Mitschülern und Lehrern in Schutz zu nehmen. Auch war es positiv, wenn sie behinderungsbedingte Nachteilsausgleiche gewährten, ihren Unterricht an die Kompetenzen der Einzelnen anpassten und das Thema Behinderung im Unterricht thematisierten. Als negativ wurde es dagegen erlebt, wenn die Lehrerschaft sich nicht fachlich informierte, keine Verantwortung für Pflege übernahm, keine alltäglichen Hilfestellungen anbot, den Schülern nicht vertraute, sie überforderte oder selbst als schlechtes Vorbild die Schüler mit Behinderung diskriminierte und verspottete.

Die Mitschüler hatten ebenfalls eine bedeutende Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in ihrer Schulzeit. Positiv war es, wenn die Mitschüler offen waren, Interesse zeigten, das Gespräch suchten, Hilfe anboten und aktiv dafür sorgten, dass die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung sozial integriert waren. Negativ wurden diskriminierende Verhaltensweisen gesehen, der Neid um Nachteilsausgleiche und das Verweigern von Hilfestellungen.

Die Arbeit von Uhrlau (2006) ermöglicht einen tiefgehenden Einblick in die Schulkarrieren einzelner Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, der zielgleich stattfindet und manchmal nur bedingt oder gar nicht an die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Körperbehinderung angepasst ist. Auch wenn aus methodischer Sicht wegen der kleinen und nicht repräsentativen Stichprobe sowie der retrospektiven Befragung sicherlich die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu hinterfragen ist, können aus den Befunden wesentliche Hinweise auf den Weg zu einer Verbesserung der Integration gezogen werden. Beachtenswert ist, dass Uhrlau trotz der vielen Frustrationen und Mehrbelastungen im Vergleich zu den Mitschülern zu dem Schluss kommt, dass die meisten der Befragten den gleichen Weg heute noch mal wählen würden (a.a.O., 281). Dies macht den Wert der Inklusion für Menschen mit Behinderungen besonders deutlich.

Weiterhin wird deutlich, dass nicht allein die architektonische Barrierefreiheit schulische Inklusion sichert, sondern eine umfassende Anpassung der Schulorganisation an die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung, die den Unterricht, die Lehrpersonen und das Schul- und Klassenleben beinhaltet. Besonders interpersonale Faktoren wie Unterstützung und Akzeptanz durch die Lehrer und Mitschüler wurden als zentral für das Wohlbefinden der Schüler in der Schule beschrieben. Uhrlau vertritt in dieser Studie ein Interaktionsmodell von Schüler und Schulorganisation, das sich mit den Modellvorstellungen der vorliegenden Arbeit überschneidet. Sie beschreibt, wie auch Haupt (1974, 1997) sowie Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986), dass eine schlechte Passung von Schulangebot zum Schüler zusätzliche Ressourcen und Kompensationsleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung und ihrer Familie erfordert.

5.3 Synthese der Studien

Bevor die Ergebnisse der Studien auf das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote bezogen werden, soll zunächst mit einem deskriptiven Überblick über Art der Studien, Fragestellungen und Stichprobenmerkmale begonnen werden.

Von den neun deutschsprachigen Studien beschäftigen sich fünf Studien mit der zielgleichen Einzelintegration an Regelschulen, eine mit der Kooperation einer Außenklasse einer Förderschule mit der Regelschule und eine mit Kindern mit Körperbehinderung, die sowohl Regel- als auch Förderschulen besuchen. Lediglich bei der Stu-

die von Altenmöller und Eggert (1981) ist aufgrund der knappen Beschreibung nicht klar, ob die Integration in der Regelschule zielgleich oder zieldifferent durchgeführt wurde. Der gemeinsame Unterricht an der Regelschule reicht von der Kooperation in einigen Stunden und bei Aktivitäten im Rahmen des Außenklassenmodells, über die tageweise Einzelintegration eines Schülers bis hin zum regelmäßigen gemeinsamen Unterricht über viele Jahre. Sieben der neun Studien wurden aus Forschungsinteresse durchgeführt, zwei dienten der Begleitung von Modellprojekten.

Hinsichtlich der Fragestellungen der Studien wollte Haupt (1974) die Situation von Kindern mit körperlichen Fehlbildungen an Grundschulen untersuchen, Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen als Ausgangslage beschreiben sowie Verbesserungen der Schule konzipieren und evaluieren. Uhrlau (2006) interessierte sich für das Erleben der Schulzeit beim gemeinsamen Schulbesuch in der Grundschul- und Gymnasialzeit. Gemeinsam ist allen drei Studien, dass sie die Situation der Schüler mit Körperbehinderungen an Regelschulen als Untersuchungsziel haben. Bei den weiteren Studien werden besondere Aspekte der Integration beleuchtet: Altenmöller und Eggert (1981) untersuchen wie Bächtold (1982) oder Esser (1975) die Effekte des gemeinsamen Unterrichts auf Einstellungen der Mitschüler, Haupt (1997) die Situation von Kindern mit Spina bifida und Hydrocephalus sowie Duchenne Muskeldystrophie an Förder- und Regelschulen aus Sicht der Eltern. Lelgemann und Quandt (2009, 2010) begleiten eine Außenklasse und überprüfen die Umsetzung des Konzepts sowie integrative Prozesse.

Es zeigt sich dabei, dass mit Ausnahme der Studie von Haupt (1997), die die Schülerschaft von Kindern und Jugendlichen mit Spina bifida und Hydrocephalus sowie mit Duchenne Muskeldystrophie untersuchte, keine Studien durchgeführt wurden, in denen die Bildungsqualität an Förderschulen mit denen an Regelschulen verglichen wurde. Haupt (1997) bezog in ihrer Befragung jedoch nicht die Bildungsergebnisse ein, so dass sich anhand der nationalen Forschung nicht feststellen lässt, ob die schulische Bildung für Menschen mit Körperbehinderung an einer Regelschule zu besseren, gleichen oder schlechteren Bildungsergebnissen führt als an der Förderschule. Wohl lassen sich Aussagen zur Ergebnisqualität, Struktur- und Prozessqualität des gemeinsamen Unterrichts an Regelschulen treffen und Einflussfaktoren auf die Bildungsqualität benennen (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Untersuchungskontext, Schul- und Unterrichtsform und untersuchte Schulstufe

Autor	Kontext der Untersuchung	Form des gemeinsamen Unterrichts	Anpassung des Unterrichts	Schulstufe
Altenmöller & Eggert (1981)	Forschungsinteresse	Regelschule	Keine Angabe	Sekundarstufe
Bächtold (1982)	Forschungsinteresse	Regelschule (1 Tag in der Woche)	Zielgleicher Unterricht	?
Esser (1975)	Forschungsinteresse	Regelschule	Zielgleicher Unterricht	Primar- und Sekundarstufe
Haupt (1974)	Forschungsinteresse	Regelschule	Zielgleicher Unterricht	Primarstufe
Haupt (1997)	Forschungsinteresse	Regelschule/ Förderschule	Keine Angabe	Primarstufe
Haupt & Gärtner-Heßdörfer (1986)	Modellprojekt	Regelschule	Zielgleicher Unterricht	Sekundarstufe
Leigemann & Quandt ⁵ (2009, 2010)	Modellprojekt	Kooperation mit einer Außenklasse	Angepasste Lehrpläne	Primarstufe
Uhlrau (2006)	Forschungsinteresse	Regelschule	Zielgleicher Unterricht	Primar- und Sekundarstufe

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse anhand der Kategorien, wie sie mit dem Modell zur Qualität inklusiver Bildung vorgeschlagen werden, getrennt untersucht und nach Zusammenhängen zusammengefasst, beginnend mit den Ergebnissen schulischer Bildung, den Merkmalen auf Schülerseite, den Merkmalen auf Seiten des Bildungsangebotes, den Mitschülern und anschließend den gesellschaftlichen, bildungs- und gesundheitsbezogenen Kontextbedingungen (vgl. Abbildung 12).

5 Die Arbeiten von Leigemann und Quandt (2009, 2010) werden im Folgenden als eine Arbeit betrachtet.

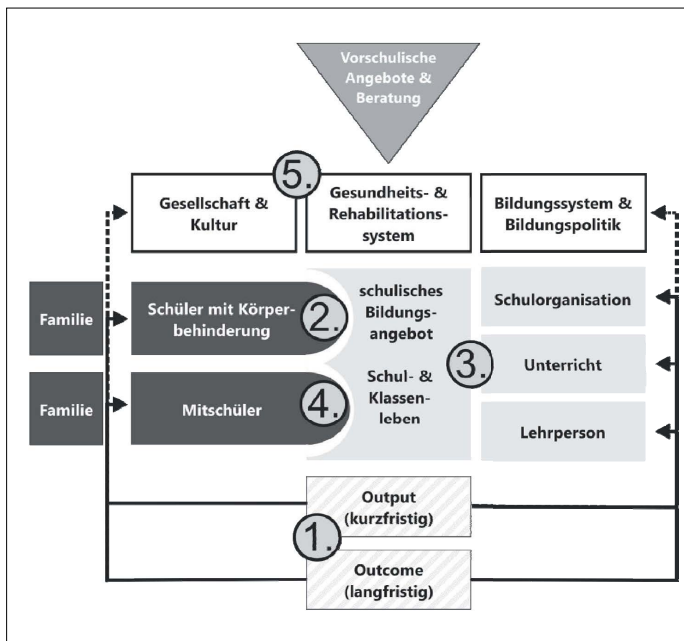


Abbildung 12: Reihenfolge der Ergebnisdarstellung der Synthese vor dem Hintergrund des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote

5.3.1 Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung

Die Aussagen der Studien zu den Ergebnissen schulischer Bildung werden getrennt nach den Ergebnissen im Leistungsbereich, in der sozialen und persönlichen Entwicklung beschrieben. Abschließend soll auf rehabilitative Effekte eingegangen werden.

5.3.1.1 Lern- und Leistungsentwicklung

Mit der Frage der Entwicklung schulischer Leistungen von Schülern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht beschäftigten sich fünf Arbeiten. Esser (1974), Altenmöller und Eggert (1981) sowie Bächtold (1982) erhoben zu dieser Frage keine Informationen.

Haupt (1974)⁶ stellte in ihrer Untersuchung an der Grundschule fest, dass ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Fehlbildungen die Schulnoten ausreichend und ungenügend erhielten, während dies bei Mitschülern, die hinsichtlich Alter, Geschlecht und soziodemografischer Variablen parallelisiert waren, nur zu 7 % vorkam. Diese Differenz ließ sich nicht auf die Intelligenz der Schüler zurückführen.

6 Zur Vereinfachung der Lesbarkeit werden bei der Darstellung der Befunde nicht die Seitenzahlen der Quellen angegeben. Die Seitenzahlen können den Tabellen zu jeder Studie im methodischen Anhang entnommen werden.

Nur wenige Jahre später, zum Ende der 70er-Jahre, replizierte Haupt (1986a) diesen Befund am Gymnasium. Nur wuchs hier die Prozentzahl der Schüler mit Körperbehinderung mit unterdurchschnittlichen Leistungen auf 53 % an, verglichen mit 28 % der parallelisierten Mitschüler ohne Behinderung (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). Auch hier ließ sich diese Differenz nicht durch die Intelligenz erklären. In weiteren Erhebungen zum Ende des Modellprojektes fand Haupt (1986b) trotz verbesserter didaktischer Bemühungen, dass Klassenwiederholungen bei den Kindern mit Körperbehinderung mit 42 % der Schüler dreimal so häufig vorkamen wie bei den Mitschülern ohne Behinderung, und die Schüler mit Körperbehinderung mit 26 % mehr als doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss verließen wie die Mitschüler. Wieder war dieser Befund nicht auf eine unterschiedliche Intelligenz zurückzuführen. Haupt machte hierfür die herausfordernden psychosozialen Umstände verantwortlich, denen die Kinder mit Körperbehinderung ausgesetzt waren. Auch ließen sich mehr Lernprobleme der Kinder mit Körperbehinderung, Teilleistungs- und Konzentrationsschwierigkeiten, ein verlangsamtes Arbeitstempo der Schülerinnen, sowie vermehrte Schwierigkeiten in Mathematik feststellen (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986).

Einen weiteren Hinweis auf Lernprobleme von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen erhielt Haupt (1997) bei ihrer Befragung der Eltern von Kindern mit Spina bifida bzw. Muskeldystrophie: Auch hier ließen sich bei den Schülern mit Spina bifida Lernschwierigkeiten in Mathematik und bei den Kindern mit Muskeldystrophie in Deutsch erkennen, wobei letztere, aus Sicht von Haupt, durch die am Ende der Grundschule deutlicher werdenden muskulären Beeinträchtigungen und damit verbundenen psychosozialen Belastungen zu erklären wären.

Bezüglich der weiteren Bildungswege sahen Lehrer an Grundschulen in der Studie von Haupt aus dem Jahre 1974, 63 % der Kinder mit Dysmelie für eine weiterführende Schule geeignet gegenüber 67 % der vergleichbaren Kinder ohne körperliche Behinderung (Haupt 1974). Für 34 % der Schüler mit Körperbehinderung hielten die Lehrer eine Förderschule als besser geeignet als die gegenwärtige Grundschule (Haupt 1974).

Uhrhau (2006) hat sich mit den Ergebnissen im Leistungsbereich nur in geringem Maße beschäftigt. In ihrer Arbeit ist zu lesen, dass alle Erwachsenen ihrer Studie einen Schulabschluss erhielten, 11 Personen machten das Abitur, eine die mittlere Reife. Mehr Informationen zu den leistungsbezogenen Ergebnissen schulischer Bildung wurden nicht beschrieben. Alle Interviewten hatten im Vergleich zu ihren Mitschülern einen veränderten Lern- und Leistungsrhythmus sowie Teilleistungsschwächen, die sie im Unterricht kompensieren mussten. Für einen gelingenden Lernprozess war den befragten Schülerinnen und Schülern der Nachteilsausgleich von besonderer Bedeutung.

In der Studie von Haupt (1997), bei der 65 % der Schüler eine Regelschule und 35 % der Schüler eine Förderschule besuchten, beschrieb die Autorin, dass die Mehr-

heit aller Eltern mit den Bildungsergebnissen ihrer Kinder in den jeweiligen Schulen zufrieden wäre.

Die Kooperation einer Außenklasse einer Förderschule mit einer Partnerklasse sowie gemeinsamen klassenübergreifenden Aktivitäten wird von Lehrern in der Studie von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) für den Großteil der Schüler mit Behinderung positiv beurteilt: 86 % der Lehrer schätzten die Kooperation für die kognitive Entwicklung der Schüler mit Behinderung positiv ein, 43 % davon sehr positiv. Für die Mitschüler hielten 58 % Lehrer am Ende der Projektphase die Kooperation für positiv davon 29 % für sehr positiv sowie 29 % für neutral und 14 % für eher negativ.

Insgesamt zeigt sich, dass der gemeinsame, zielgleiche Unterricht für viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, die am Regelunterricht teilnehmen, zu positiven Bildungsergebnissen führt und im Grundschulbereich fast 80 %, im Gymnasium fast 50 % der Kinder mit körperlichen Fehlbildungen wenigstens durchschnittliche Noten erhalten. Knapp 60 % der Schülerinnen und Schüler wiederholten im Laufe ihrer Schullaufbahn am Gymnasium keine Klasse und 75 % der Schüler machten das Abitur.

Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderungen häufig ein geringeres Arbeitstempo, Teilleistungsschwächen, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme und psychosoziale Belastungen kompensieren müssen. Mit diesen zusätzlichen Belastungen ist trotz gleicher Fähigkeiten die Gefahr verbunden, schlechtere Noten als ihre Mitschüler zu erhalten und häufiger Jahrgangsstufen zu wiederholen. Es wird deutlich, dass sich die Lehrer und weiteren Verantwortlichen in der Schule mehr anstrengen müssen, sich an die Schüler und ihre individuellen Fähigkeiten anzupassen, damit die Kinder und Jugendlichen in ihren Anpassungsbemühungen entlastet werden. Dies kann durch didaktische und methodische Adaptionen geschehen, aber auch durch Möglichkeiten der Beratung und psychosozialen Unterstützung des Schülers.

Die Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit Körperbehinderungen auf die Schulleistungen der Mitschüler wurden im deutschsprachigen Raum bislang nicht untersucht.

5.3.1.2 Soziale Integration und Teilhabe

Sechs von acht Studien beschreiben Befunde zur Entwicklung sozialer Kompetenzen oder treffen Aussagen zur sozialen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie Ihren Mitschülern als Folge des gemeinsamen Unterrichts.

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen erleben die Teilhabe und soziale Integration sehr unterschiedlich, wie in den verschiedenen Studien deutlich wird. Uhlrau (2006) fand heraus, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung ihrer Sonderrolle bewusst waren und viele sich ausgegrenzt oder von Lehrern oder Mitschülern diskriminiert fühlten. Die meisten sozialen Schwierigkeiten berichteten allerdings Schüler mit zusätzlichen Sprachbehinderungen.

Auch die Eltern der Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen nahmen soziale Schwierigkeiten ihrer Kinder im gemeinsamen Unterricht wahr. In der Studie von Haupt (1974) erlebten laut Aussagen der Eltern 84 % der Kinder mit Körperbehinderung Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen mit ihren Mitschülern.

Gleichzeitig berichteten die ehemaligen Schüler in den Interviews von Uhrlau (2006), dass sie neben der Diskriminierung sehr wertvolle Erfahrungen mit unterstützenden Mitschülern oder Lehrern gemacht hätten. In diesem Sinne waren die sozialen Interaktionen einerseits belastend, andererseits nahmen die Schüler unterstützende Beziehungen sehr positiv wahr.

Betrachtet man die Ergebnisse in soziografischen Erhebungen, die im Gegensatz zu Selbstauskünften im Interview auf einer Befragung aller Schüler einer Klasse beruhen, fanden Haupt (1974) sowie Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) keine generellen Hinweise auf eine besondere Stellung der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in ihren Klassen. Sie waren im Durchschnitt gleich beliebt wie ihre Mitschüler und fielen in den soziografischen Erhebungen nicht sonderlich auf. Dies spiegelte sich auch in der Wahrnehmung der Lehrer und der Eltern aller Schüler, d. h. der Schüler mit und ohne Behinderung, wider. Die Lehrer sahen 71 % der Schüler mit Körperbehinderung am Gymnasium gut integriert und nur 14 % der Eltern aller Schüler berichteten von Spannungen und Unsicherheiten ihrer Kinder im sozialen Kontakt (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). Auch die Aussagen der befragten Schüler der Oberstufe bestätigt dieses Ergebnis: Nur 14 % der Schüler berichteten über Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen zwischen Schülern mit und ohne Behinderung.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass sich im gemeinsamen Unterricht Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden: Während Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung häufiger Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion erleben, werden diese von Lehrern, Mitschülern oder den Eltern der Mitschüler nicht so deutlich wahrgenommen.

Ein Aspekt der sozialen Integration betrifft die Tatsache, ob die Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam an allen Lehr- und Schulveranstaltungen teilnehmen können. Dies ist häufig nicht der Fall. Alle Probanden von Uhrlau beschrieben, dass sie nicht uneingeschränkt am Sportunterricht teilnehmen konnten, da er nicht angepasst wurde (Uhrlau 2006). Auch an der Grundschule fand Haupt (1974), dass nur 80 % der Kinder mit Körperbehinderung regelmäßig am Sportunterricht teilnehmen konnten und damit siebenmal häufiger als ihre Mitschüler nicht am gemeinsamen Unterricht partizipierten. Am Gymnasium berichteten 20 % der Eltern aller Schüler der Unter- und Mittelstufe, dass Kinder mit Behinderung nur schwer an außerschulischen Veranstaltungen teilnehmen konnten, 30 % der Oberstufenschüler bestätigten dies ebenfalls (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). Lehrer sahen zudem die Gefahr, dass Kinder mit Körperbehinderungen in der Klasse übersehen und seltener nach vorne an die Tafel gebeten würden (ebd.).

In sozialer Hinsicht ist ein weiterer interessanter Befund, dass Erwachsene für Kinder und Jugendliche mit Behinderung in der Schule als Ansprechpartner von größerer Bedeutung sind als für ihre Mitschüler. Schüler mit Körperbehinderung suchen in der Studie von Haupt (1974) mehr als doppelt so häufig Kontakt zum Lehrer, um über soziale Konflikte, körperliche Beschwerden oder Ängste zu sprechen als ihre Mitschüler (Haupt 1974). Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) fanden ebenfalls eine Zunahme an Lehrer-Schüler-Interaktionen, insbesondere wenn die Schüler mit Behinderung sich sozial isoliert fühlten.

Lelgemann und Quandt (2010) zeigten, dass die Jahreszeit und die räumliche Entfernung des Wohnorts der Kinder und Jugendlichen von der Schule, die soziale Teilhabe beeinflussen. Zum einen beobachteten sie, dass viele Kinder mit Körperbehinderung im Winter im Gegensatz zu ihren Mitschülern in der Klasse blieben und die Pause nicht als Zeit der Begegnung nutzen konnten. Zum anderen stellten sie fest, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung, die einen sehr weiten Schulweg hatten, seltener Kontakt mit ihren Mitschülern hatten.

Wurden Eltern und Lehrer insgesamt zu Effekten der Integration befragt, sahen Eltern aller Schüler der Klassen sowie Oberschüler in der Studie von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) doppelt so viele Vorteile in der Integration als Nachteile. Ein Drittel betonte, dies war der am meisten genannte Vorteil, dass sich durch die Integration die sozialen Kompetenzen aller Schüler verbessern würden, eine Haltung, die auch mindestens 89 % der gesamten Elternschaft in den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen in der Arbeit von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) angaben. Zudem gaben bei Lelgemann und Quandt (2009, 2010) 90 % aller Schüler an, schon ihre Mitschüler mit Körperbehinderungen kennengelernt und etwas mit ihnen im Unterricht, in Pausen oder bei Festen unternommen zu haben. Die Autoren fanden weiterhin, dass auch die Kontakte zwischen den Eltern der Kinder mit und ohne Behinderung zugenommen hatten.

Insgesamt zeigt sich auf der Basis der deutschsprachigen Studien ein differenziertes Bild der Effekte des gemeinsamen Unterrichts auf die soziale Integration. So wird die soziale Teilhabe einerseits aus Sicht der Lehrer, der Mitschüler ohne Behinderung und deren Eltern in den meisten Fällen als positiv wahrgenommen und die Effekte einer Verbesserung sozialer Kompetenzen und der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung werden betont.

Für die Schüler mit Behinderung selber und aus Sicht ihrer Eltern werden dennoch viele Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion erlebt, die die Schüler meistern müssen. Manche dieser Schwierigkeiten scheinen durch die Organisation von Schulaktivitäten, wie z. B. mangelnde Anpassungen im Sportunterricht oder durch sprachliche Verständnisprobleme, beeinflusst zu sein. Aufgrund der Schwierigkeiten suchen die Schüler mit Behinderung vermehrt Kontakt zu Lehrern und Erwachsenen.

5.3.1.3 Entwicklungen im persönlichen Bereich

In der Schule machen Schülerinnen und Schüler Erfahrungen, die sie beeinflussen und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen. So können sich Kinder und Jugendliche durch die Schule hin zu mehr Selbstständigkeit entwickeln und aufgrund positiver Erfahrungen in der Schule mehr Lebenszufriedenheit haben. Die Zufriedenheit mit der Schulsituation stellt in diesem Sinne auch eine persönliche Bewertung dar, die als Ergebnis des gemeinsamen Unterrichts betrachtet werden kann.

Die Schwierigkeit bei der Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung besteht jedoch aus methodischer Hinsicht zum einen darin, festzustellen, welche Anteile der Entwicklung auf den Besuch des schulischen Bildungsangebots zurückzuführen sind und welche auf familiäre oder andere Einflussgrößen. Zum anderen verlangen Aussagen zur Persönlichkeitsentwicklung methodische Untersuchungsdesigns, die sensitiv sind, Entwicklungen zu erfassen. Hier wären Längsschnittsdesigns Querschnittserhebungen vorzuziehen, da bei einem Querschnittsdesign nicht festgestellt werden kann, ob spezifische Merkmalsausprägungen von Persönlichkeitsvariablen auf die schulische Sozialisation zurückzuführen sind oder ob gerade Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Merkmalsausprägungen den einen oder anderen Schultyp bevorzugen. Denkbar wäre es beispielsweise, dass sozial kompetentere Schülerinnen und Schüler den gemeinsamen Unterricht besuchen oder Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben eher auf eine Förderschule gehen. In diesem Fall wäre die Feststellung einer hohen Merkmalsausprägung nach einem Schulbesuchsjahr ohne Kontrolle des Ausgangswertes zum Schuljahresbeginn nicht kausal auf den Unterricht zurückführbar. Aus dieser Überlegung ergibt sich für das Kategoriensystem, wie es in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, das zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. 5.3.2) des Schülers und den Ergebnissen persönlicher Entwicklungen durch den gemeinsamen Unterricht in diesem Abschnitt unterscheidet, die Notwendigkeit, dass Befunde, die nicht klar der einen oder anderen Kategorie zugeordnet werden können, in beiden aufgenommen werden.

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Arbeiten, finden sich in vier Arbeiten Aussagen zur Persönlichkeit und ihrer Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung, wobei die angewandte Methodik in allen Studien keine kausalen Schlüsse zulässt, die Aussagen über den Anteil des Schuleinflusses auf die Persönlichkeitsentwicklung erlauben.

So lassen sich zunächst in mehreren Studien Hinweise finden, dass Schülerinnen und Schüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, weniger selbstbewusst und durchsetzungsfähig wären als ihre Mitschüler (Haupt 1974) und sich in sozialer Hinsicht mehr anpassen würden (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Uhrlau 2006). Einige Schülerinnen und Schüler wurden jedoch von Lehrern auch als besonders dominant wahrgenommen (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). In standardisierten Persönlichkeitsinventaren konnte dagegen ein systematischer Unterschied in den Persönlichkeitsmerkmalen nicht gefunden werden.

Bittet man Lehrerinnen und Lehrer, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler einzuschätzen, gaben diese in der Studie von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) an, dass nach ihrer Auffassung ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung nach mehreren Jahren im Schulversuch selbstbewusster als vorher geworden wären. Lelgemann und Quandt (2009, 2010) äußern in ihrer Arbeit die Meinung, dass auch die Kinder in den Außenklassen zunehmend an Selbstvertrauen gewonnen hätten.

Betrachtet man im Sinne einer interaktionistischen Sichtweise die Sozialisationsbedingungen in der Schule als Faktoren, die die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussen, so sind die von Uhrlau (2006) beschriebenen Diskriminierungen, der Sonderrollenstatus und das Erleben von Bevormundung als behindernd anzusehen, die die Entwicklung der Persönlichkeit negativ beeinflussen können. Häufig wurden die Erlebnisse als Belastung beschrieben, ähnlich wie die Gefühle, dass eigene gesundheitsbezogene Bedürfnisse nicht wahrgenommen würden und nur unzureichende Hilfe zur Verfügung stünde. Uhrlau (2006) stellte weiterhin fest, dass die Probanden ihrer Stichprobe keine spezifische Unterstützung in der Schule bei der Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben, wie das Akzeptieren der Schädigung, das Erlernen des Umgang mit gesellschaftlicher Ausgrenzung sowie bei der Bewältigung geringerer Mobilität erlebt hätten, und dass durch die Integration die Entwicklung der Identität erschwert worden wäre, beispielsweise wenn die Kontakte mit Gleichaltrigen durch die Anwesenheit eines Erwachsenen in der Rolle eines Schulbegleiters gestört wurden.

Auf der anderen Seite beschrieben einige Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht, dass sie viele Kompetenzen im Bereich Selbstständigkeit und Selbstbehauptung erlernt hätten und es hilfreich gewesen sei, dass es Menschen gegeben hätte, die sie unterstützt und begleitet hätten. Diese Erlebnisse wurden sehr positiv erinnert (Uhrlau 2006). So ist Uhrlau insgesamt der Meinung, dass trotz Überwiegen negativer Erlebnisse in der Schule, die meisten Interviewpartner noch einmal eine allgemeine Schule besuchen würden.

In die gleiche Richtung geht der Befund, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in der Schule zufriedener als ihre Mitschüler waren (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). Auch waren die Eltern mit dem schulischen Bildungsangebot überwiegend zufrieden. 82 % aller Eltern berichteten in der Studie von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) gute Erfahrungen in der Schule, 53 % erlebten Schwierigkeiten und 59 % wünschten sich Veränderungen in der Schule. In der Studie von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) gaben 87 % der Eltern der Kinder mit Behinderungen an, dass ihr Kind durch die gemeinsamen Aktivitäten im Selbstbewusstsein gestärkt würde, gern zur Schule ginge und sich dort wohl fühlen würde.

Insgesamt zeigt sich, dass der gemeinsame Unterricht der in den vorliegenden Studien untersuchten Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung und ihren Eltern als sehr wichtig angesehen wird und die Schüler häufig zufriedener sind als ihre Mitschüler, obwohl die Schüler mit Behinderungen viele belastende Erlebnisse und

Behinderungen in der Schule erleben müssen und im Umgang mit ihrer Behinderung kaum spezifische Hilfe erfahren. Hier ist sicherlich ein großer Handlungsbedarf für die Versorgung im gemeinsamen Unterricht vorhanden. Ob in einer Förderschule die Bedingungen für die Entwicklung der Persönlichkeit besser oder schlechter sind als in der Regelschule, kann aufgrund fehlender vergleichender Studien im deutschsprachigen Raum nicht ausgesagt werden.

Mit Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf die Schüler ohne Behinderung beschäftigten sich die Arbeiten von Esser (1975), Altenmöller und Eggert (1981) und Bächtold (1982). Die beiden letztgenannten Autoren fanden, dass der gemeinsame Unterricht die Haltung gegenüber Menschen mit Körperbehinderung positiv beeinflusste, wenn der gemeinsame Unterricht Kontakt zwischen Schülern mit und ohne Behinderung ermöglichte, wenn dieser Kontakt freiwillig war und der Unterricht kooperative Aufgaben beinhaltete.

Esser (1975) befragte Schüler ohne Behinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, wie sie über die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in der Klasse dachten und verglich diese Aussagen mit Meinungen gegenüber den nicht-behinderten Klassenkameraden. Mit Hilfe dieser Untersuchungsmethodik sind zum einen Aussagen über die Persönlichkeit der Schüler mit Behinderung erhältlich, andererseits aber auch über Einstellungen und Haltungen der Schüler ohne Behinderung. So fand Esser, dass Schüler mit Behinderung von ihren Mitschülern häufiger als körperlich und geistig labiler eingeschätzt wurden als die Mitschüler ohne Behinderung. Auch wurden sie für anpassungsbereiter und konformer gehalten, wobei die soziale Anpassungsbereitschaft bei Schülern mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen von ihren Mitschülern als größer eingeschätzt wurde als bei Schülern mit leichten Körperbehinderungen. Das schulische und familiäre Umfeld wurde von den Mitschülern als nachsichtiger und milder erlebt, als dies normalerweise bei Schülern gleichen Alters der Fall war. Wie auch bei Haupt (1974) beschrieben, hielten die Mitschüler ihre Klassenkameraden mit Behinderung für weniger dominant und damit weniger für Führungsrollen in sozialen Gruppen geeignet. Auch dachten sie, dass trotz gleicher oder besserer Leistungsfähigkeit der Schüler mit Behinderung deren Erfolgsaussichten, einen guten Beruf zu erhalten, geringer wären. Hier decken sich die Einschätzungen der Mitschüler mit den Befunden von Haupt (1974) aus Eltern- und Lehrerbefragungen.

Betrachtete man die Bedeutung der Schwere der Behinderung auf die Einstellungen der Mitschüler ohne Behinderung, wurden folgende Ergebnisse gefunden: Je schwerer die Behinderung war, desto mehr Milde wurde den Schülern mit Behinderung zuteil und desto weniger kritisch waren die Mitschüler. Sie zeigten eine geringere Bereitschaft, Schüler mit schweren Behinderungen sozial abzulehnen, wenn auch die soziale Distanz gegenüber den Klassenkameraden mit schwerer Behinderung als größer empfunden wurde als bei Mitschülern mit leichten Behinderungen. Dieser Effekt wurde allerdings nur bei älteren Schülern gefunden, die auch mehr Erfahrung im gemeinsa-

men Unterricht hatten. Jüngere Schüler im Grundschulalter nahmen die körperliche Beeinträchtigung ihrer Mitschüler weniger wahr, während ältere Schüler hier genauer differenzierten und ein eher realistischeres Bild ihrer Mitschüler hatten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der gemeinsame Unterricht bei Schülern ohne Behinderung eine positive Haltung zu Menschen mit Körperbehinderung begünstigt und zu einer realistischeren Wahrnehmung der Kompetenzen ihrer Mitschüler führt. Dabei spielen neben den Kontaktmöglichkeiten in der Klasse auch die Schwere der körperlichen Beeinträchtigung und das Alter der Schüler eine Rolle. Ältere Schüler können sehr genau die Kompetenzen und Beeinträchtigungen ihrer Mitschüler mit Behinderung wahrnehmen und zeigen eine größere Distanz zu Schülern mit schweren Behinderungen.

Für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bietet der gemeinsame Unterricht viele Erfahrungsmöglichkeiten, die allerdings, je nach Anpassung und Verhalten der Lehrer und Schüler, als positiv oder negativ erlebt werden und somit die Sozialisation beeinflussen können. Bei vielen Schülern wurden Tendenzen zur sozialen Anpassung und Konformität im gemeinsamen Unterricht beschrieben.

5.3.1.4 Rehabilitation

Fragt man sich, wie sich das schulische Bildungsangebot auf die körperliche Beeinträchtigung auswirkt und ob es eher rehabilitative, gesundheitsförderliche Wirkungen ausübt oder die Rehabilitation und Gesundheit negativ beeinflusst, so lässt sich diese Frage nach Sichtung der Studien im deutschsprachigen Raum nicht beantworten. Lediglich in der Studie von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) wird angesprochen, dass Lehrer bei 6 % der Jugendlichen mit Körperbehinderung eine Verbesserung der Motorik sahen. Ein Vergleichswert für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung an anderen Schulen ist nicht bekannt, so dass die relative Qualität dieser Entwicklung nicht beurteilt werden kann.

Uhrhau (2006) stellte in ihrer Studie zusammenfassend fest, dass die Merkmale des schulischen Bildungsangebotes, insbesondere die Schulorganisation, bei keiner Schule dem Bedarf der Schüler entsprach und sogar die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen gefährdete. Hier wird ein dringender Handlungsbedarf für Schulen, die Kinder mit Körperbehinderung unterrichten, deutlich. Insgesamt kann festgestellt werden, dass eine Betrachtung rehabilitativer Wirkungen im gemeinsamen Unterricht im deutschsprachigen Raum nicht vorliegt. Auch gibt es keine vergleichende Studie zu den rehabilitativen Effekten an Förderschulen.

5.3.1.5 Zusammenfassung der Wirkungen integrativer schulischer Bildung

Insgesamt kann aufgrund der vorliegenden Studien festgestellt werden, dass viele Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im Durchschnitt in integrativen Bildungsangeboten gute schulische Leistungen erbringen können, wobei die Gefahr besteht, dass sie sowohl aufgrund psychosozialer Belastungen als auch aufgrund den

mit der körperlichen Beeinträchtigung verbundenen Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen, wie Konzentrations- und Aufmerksamkeitsproblemen, Müdigkeit, Schmerzen oder Teilleistungsschwächen, ihr kognitives Potenzial nicht voll ausschöpfen können. Zu den psychosozialen Belastungen gehören insbesondere das Erleben von Diskriminierung in der Schule sowie eine mangelnde Berücksichtigung individueller und behinderungsbedingter Bedürfnisse, die sogar gesundheitsschädigende Ausmaße annehmen können. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass der Wert des gemeinsamen Unterrichts von den beteiligten Schülern und Eltern als äußerst hoch eingeschätzt wird und die zusätzlichen Belastungen und negativeren Bildungsergebnisse in Kauf genommen werden. Anhand der vorliegenden Befundlage kann nicht beurteilt werden, ob die Bildungsergebnisse in allen vier Bereichen in Förderschulen besser oder schlechter wären, wobei sehr deutlich wird, dass das schulische Bildungssystem sich besser auf die Bedürfnisse des Einzelnen ausrichten muss.

5.3.2 Befunde zu den Merkmalen des Schülers und seiner Familie

Gegenstand der acht Untersuchungen waren Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Körperbehinderungen im *Alter* von 5 bis 31 Jahren, wobei die ältesten in der Studie von Uhrlau retrospektiv zu ihrer Schulzeit befragt wurden. Eine Analyse des Einflusses des Alters der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung auf die Qualität schulischer Bildung, wurde in keiner Studie durchgeführt.

Hinsichtlich *der körperlichen Schädigungen* lag der Schwerpunkt der Untersuchungen bei Menschen mit Dismelien und körperlichen Fehlbildungen (Haupt 1974; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Uhrlau 2006), mit zerebralen Bewegungsstörungen (Bächtold 1982; Uhrlau 2006), Spina bifida (Haupt 1997; Uhrlau 2006) und Muskelerkrankungen (Haupt 1997; Uhrlau 2006), Amputationen (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Uhrlau 2006) sowie der Glasknochenkrankheit (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). In der Regel waren alle Teilnehmer normal begabt. Lediglich in der Studie von Haupt (1974) hatten 4 % der Kinder eine unterdurchschnittliche Intelligenz im Sinne einer Lernbehinderung. In der Studie von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) wurden einige Schüler nach dem Lehrplan geistige Entwicklung und Lernbehinderung unterrichtet, so dass hier bei wenigen Schülern von einer unterdurchschnittlichen Begabung auszugehen ist. Uhrlau (2006) berichtet von fünf Probanden, die neben der Körperbehinderung eine Sprachbehinderung hatten. Insgesamt liegen somit, mit Ausnahme der Studie von Lelgemann und Quandt (2009, 2010), nur Befunde von Kindern und Jugendlichen ohne zusätzliche geistige Behinderungen vor.

Anhand der vorliegenden Befunde können nur wenige Aussagen dazu getroffen werden, wie die Art und Schwere der Behinderung die Schulsituation beeinflusst. Lediglich im Zusammenhang mit einer zusätzlichen Sprachbehinderung berichtet Uhrlau (2006) von einer vermehrten Gefahr der sozialen Ausgrenzung und Altenmöller und Eggert (1981) beschreiben geringere positivere Effekte des gemeinsamen Unterrichts

auf Einstellungsveränderungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Fehlbildungen des Gesichts oder Adipositas als bei anderen schweren Körperbehinderungen. Esser (1975) berichtet in diesem Zusammenhang, dass 12-jährige Schüler ohne Behinderung im Vergleich zu 8-jährigen Schülern ein differenzierteres Bild über körperliche Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen auf die Kompetenzen der Mitschüler in der Schule haben und die älteren zu Schülern mit schwerer Behinderung mehr Distanz erleben. Auch berichtet er in seiner Arbeit, dass Schülern mit schwerer körperlicher Behinderung mehr Nachsicht entgegengebracht wird als Schülern mit leichter Behinderung oder den Mitschülern ohne Behinderung.

Hinsichtlich des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen im Vergleich zu ihren Mitschülern in fünf von sieben Studien durch ein verlangsamtes Arbeitstempo auffielen (Haupt 1974; Bächtold 1982; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Haupt 1997; Uhrlau 2006) und mehr Zeit für Hausaufgaben benötigten (Haupt 1974). Auch fanden Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) in ihrer Studie bei Gymnasialschülern, dass bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung bei gleicher Intelligenz mehr Lernprobleme, Schwierigkeiten im formal-logischen Denken sowie im mündlichen, schriftlichen und sprachlichen Ausdruck, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie Motivationsprobleme beschrieben wurden als bei ihren Mitschülern. Auch Uhrlau (2006) stellte fest, dass alle Teilnehmer der Studie einen veränderten Lern- und Leistungsrhythmus, leichtere Ermüdbarkeit und Teilleistungsschwächen hatten. Hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich körperliche und motorische Entwicklung führt Haupt (1997) die Entwicklung im Bereich des Gehens bei Kindern mit progressiven Muskelerkrankungen aus und beschreibt, dass in ihrer Stichprobe fast alle Kinder bis zum Alter von 7 Jahren gehen konnten, während die meisten im Alter von 11 Jahren auf einen Rollstuhl angewiesen waren. Mit diesen deutlichen Veränderungen begründet Haupt erhöhte Lernschwierigkeiten der Schüler mit Duchenne Muskeldystrophie in der Grundschule. Eine differenzierte Betrachtung über das Ausmaß des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die Qualität schulischer Bildung wurde in keiner Studie vorgenommen.

Bezogen auf *medizinische Hilfsmittel, der therapeutischen Versorgung oder Pflege* wird bei Haupt (1974) ein Bedarf bei 64 % der Schülerschaft mit Körperbehinderungen angeführt, wobei nur 2 % einen Rollstuhl und nur 7 % Hilfsmittel zur Fortbewegung benötigten. Die meisten Schüler in ihrer Stichprobe waren in ihrer Mobilität nicht eingeschränkt. 22 % der Stichprobe waren in orthopädischer Behandlung, 20 % hatten Physiotherapie. In der Stichprobe von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) waren dagegen 12 von 19 Schülerinnen und Schülern auf einen Rollstuhl angewiesen, in der Stichprobe von Uhrlau (2006) 6. Im Bereich der Pflege benötigten nach Haupt (1974) 48 % der Schüler Hilfe beim Anziehen, ein Drittel war selbstständig. In der Studie von Uhrlau waren fünf Erwachsene während der Schulzeit auf Pflege angewiesen. Haupt (1997) benennt bei allen Schülerinnen und Schülern mit Spina

bifida und Hydrocephalus einen Unterstützungsbedarf im Schulalltag von 96 % und bei Duchenne 87 %, wobei letzterer mit fortschreitender Erkrankung zunahm. Auf Hilfe beim Toilettengang waren 88 % der Kinder mit Spina bifida und 66 % mit Duchenne Muskeldystrophie angewiesen. Zusammenhänge zwischen dem pflegerischen und medizinisch-therapeutischen Hilfebedarf und der Ergebnisse schulischer Bildung wurden in den vorliegenden Arbeiten nicht untersucht.

Die *Merkmale der Person und ihrer Persönlichkeit* wird in den Studien sehr unterschiedlich beschrieben. So berichtet Haupt, dass sich Kinder mit Dismelie häufiger in den Vordergrund drängen würden als ihre Mitschüler (Haupt 1974), während sie 12 Jahre später zusammen mit Frau Gärtner-Heßdörfer zusätzlich feststellt, dass sie durch Zurückhaltung auffielen (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). In standardisierten Persönlichkeitsinventaren ließen sich diese Unterschiede in durchschnittlichen Betrachtungen nicht finden, vielmehr beschrieben sich die Schüler mit Behinderung ähnlich wie ihre Klassenkameraden ohne Behinderung (ebd.). In ihren Einzelfallbeschreibungen benennt Uhrlau bei mehr als $\frac{3}{4}$ der Teilnehmer der Studie, dass sie sich durch Selbstständigkeit auszeichneten, durch Offenheit und ein aktives Zugehen auf die Mitschüler (Uhrlau 2006). Der Einfluss der Merkmale der Persönlichkeit auf die Qualität schulischer Bildung wurde in keiner Studie untersucht.

Interessant ist auch ein Befund zur Biografie der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung, den Frau Haupt (1997) berichtet. Sie fand, dass in den 90er-Jahren mehr als 85 % der Kinder mit Spina bifida und Duchenne Muskeldystrophie einen integrativen Kindergarten besuchten.

Bezogen auf *familiäre Merkmale* beschreibt Haupt (1974), dass die Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, die eine Regelschule besuchten, einen hohen sozioökonomischen Status hatten, sehr engagiert waren und sich um Schulleistungen, Hausaufgaben und Absprachen mit Lehrern kümmerten. Auch in ihrer Studie von 1997 bestätigte Haupt ein hohes Engagement der Elternschaft, das mit einer Vielzahl von Belastungen verbunden war: So leisteten Eltern Fahrdienste, halfen der Schule im pflegerischen Bereich und bei Betreuungserfordernissen, dienten als Rufbereitschaft für Notfälle und bezahlten Fahrtkosten und Schulhelfer aus eigener Tasche. Diese Belastungen wurden in der Regelschule häufiger beobachtet als in der Förderschule. Zu berücksichtigen ist dennoch, dass sich insgesamt 60 % der Eltern beider Schulangebote nicht belastet fühlten.

Auch Uhrlau (2006) beschreibt die meisten Familien als sehr engagiert: Sie leisteten Fahrdienste, kamen zur Pflege, organisierten Hilfsmittel und setzten sich für die Rechte ihrer Kinder ein. Damit ermöglichten sie vielen Schülern erst eine Teilnahme am Regelunterricht.

Verglichen mit den Eltern der Regelschüler beschreiben Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) die Eltern als zufriedener mit der Schule und dem Unterricht und beobachteten, dass sie weniger Forderungen an die Regelschule hinsichtlich personeller

Ausstattung und individuellerer Förderung stellten. Die Merkmale der Familie wurden in keiner Studie mit den Bildungsergebnissen in Zusammenhang gebracht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den vorliegenden Studien Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung untersucht wurden, die in der Regel keine weiteren intellektuellen Beeinträchtigungen hatten, sich aber in lern- und leistungsbezogenen Kompetenzen von ihren Klassenkameraden unterschieden. Viele Schülerinnen und Schüler waren leichter ermüdbar, hatten mehr Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme als ihre Mitschüler, spezifische Teilleistungsschwächen oder besondere psychosoziale Belastungen zu bewältigen. Diese Belastungen wirkten sich negativ auf die Leistungsmöglichkeiten der Schüler aus und machten auf der anderen Seite Anpassungen seitens der Schule erforderlich. Dies zeigte sich insbesondere im Bereich der Pflege, die in mehreren Arbeiten nur mit Einbezug der Familien bewältigt werden konnte.

Es fällt bei der Betrachtung der Ergebnisse auf, dass bislang prozentual mehr Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch besser gestellten Familien am gemeinsamen Unterricht teilnahmen.

5.3.3 Befunde zu den Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes

Betrachtet man die Merkmale des schulischen Bildungsangebotes, so lässt sich der Fokus auf die Schulorganisation, die Unterrichtsorganisation, die Lehrpersonen und das Schul- und Klassenleben richten. Die in den Studien genannten Aspekte dieser Kategorien werden im Folgenden dargestellt und im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Qualität schulischer Bildung analysiert.

5.3.3.1 Schulorganisation

Merkmale der Schulorganisation sind unter anderem die Art der Schulform, architektonische, bauliche und personelle Ressourcen der Schule. Wie bereits beschrieben, beschäftigen sich drei Studien mit der Grundschule, eine Studie mit dem Gymnasium und eine mit der Gesamtschule. Die Studie von Uhrlau untersucht als einzige die Primar – und Sekundarstufe. Förderschulen werden in der Studie von Haupt (1997) und von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) einbezogen. In vier Studien geht es um zielgleiche Integration in die Regelklasse, die von 20 bis zu 50 Schülern (Haupt 1974) besucht wurde. In den Studien werden keine Auswirkungen von Merkmalen der Schulform auf die Ergebnisqualität schulischer Bildung untersucht.

Zwischen den Studien fällt auf, dass in der Studie von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) mehr Schüler, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, unterrichtet werden als in der Studie von Haupt (1974). Dies lässt sich möglicherweise durch die besondere Ausstattung der Modellschule und der vor Beginn des Modellversuchs bereits bestehenden siebenjährigen Erfahrung im Unterricht von Schülern mit Körperbehinderung erklären. Die Ausstattung dieses Gymnasiums beinhaltet Rampen, einen Aufzug, überbreite Türen, angepasste Sporträume, behindertengerechte Toiletten und

höhenverstellbare Tische. In personeller Hinsicht war eine Krankenschwester zur Begleitung bei Pflegenotwendigkeiten eingestellt sowie ein Lehrer benannt, der für die Belange der Schüler mit Körperbehinderung in besonderem Maß verantwortlich war. Diese Spezialisierung war ansonsten nur in der Außenklasse der Förderschule in der Untersuchung von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) zu finden.

Betrachtet man die berichteten Ergebnisse, kann man feststellen, dass trotz dieser schulorganisatorischen Anpassungsbemühungen am eben beschriebenen Gymnasium, die Qualität der Anpassung anfangs nicht für alle Schüler zufriedenstellend war, wenn man die Verbesserungsvorschläge der Eltern, Lehrer und Schüler berücksichtigt. Die Toiletten waren nicht rollstuhlgerecht und die Fachräume ließen zu wenig Bewegungsfreiraum für Menschen im Rollstuhl. Es gab keine Räume für Einzelförderung, Physiotherapie und für einen Rückzug in den Pausen. Aus diesem Grund sollten die räumlichen Strukturen im Rahmen des Modellversuchs verbessert und die personellen Ressourcen durch angestellte Physiotherapeuten, Sozialpädagoginnen und um Stunden für sonderpädagogische Förderung und Diagnostik erweitert werden. Auch sollten die Klassengrößen reduziert werden, was anschließend im weiteren Verlauf des Modellprojektes unternommen wurde. Ähnliche Verbesserungsvorschläge äußerten die Eltern der Kinder mit Spina bifida und Duchenne Muskeldystrophie im Grundschulbereich in der Untersuchung von Haupt (1997) an. Sie nannten die Architektur (Aufzug, Rampe, behindertengerechtere Toiletten) und zusätzliche Lehrkräfte sowie mehr Unterstützungspersonal als zentrale Wünsche der Verbesserung. Auch sahen die Eltern es als problematisch, dass unangepasste Lehr- und Lernmittel in der Schule vorhanden waren, und fehlende personelle und strukturelle Aspekte der Schulorganisation durch sie selber kompensiert werden mussten, wie Hilfs- und Fahrdienste.

Uhrlau (2006) beschäftigte sich in ihrer Studie vor allem mit dem relationalen Blickwinkel, bei dem sie Merkmale der Schul- und Unterrichtsorganisation auf eine subjektive Wirkungseinschätzung untersuchte. Sie fragte sich, welche Faktoren der Schulorganisation eine positive und welche eine negative Wirkung auf den einzelnen Schüler ausübten. Hier fokussierte sie im Bereich der Merkmale der Schulorganisation auf die Person der Schulleitung und fand, dass Schüler mit Körperbehinderung es positiv erlebten, wenn die Leitung Kinder trotz Bedenken in die Schule aufnahm, sich engagierte und bemühte, Barrieren abzubauen. Negativ wurde es erlebt, wenn Vorschläge zur Verbesserung der Situation ignoriert wurden und die Aufnahme eines Schülers mit Körperbehinderung nur zur Imagepflege genutzt wurde. Auch teilten die Probanden in Uhrlaus Studie mit, dass das Schulklima eine bedeutsame Rolle für ihr Wohlbefinden spielte. Problematisch war ebenfalls, dass die mangelnde Schulorganisation, z. B. in der Möglichkeit Kinder und Jugendliche beim Toilettengang und der Pflege zu unterstützen, zu einem hohen kompensatorischen Einsatz der Eltern und zu gesundheitsbedingten Risiken für die Schüler mit Behinderung führten.

In der Arbeit von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) wird eine konduktiv geführte Außenklasse beschrieben, die sich in den Räumen einer Grundschule in Ober-

bayern befand und bei der Kooperationen mit Schülern anderer Klassen durchgeführt wurden. Die Kooperationen sahen gemeinsamen Unterricht in allen Fächern, im Sport- und Kunstunterricht sowie bei Festen und Ausflügen vor und fanden in einer guten Atmosphäre zwischen Regel- und Sonderpädagogen statt. Die Autoren beschreiben, dass diese Kooperation dazu führte, dass zum Ende des Projektes 90 % aller Schüler angeben, Aktivitäten gemeinsam mit ihren Mitschülern mit Körperbehinderung unternommen zu haben. Gleichzeitig jedoch nahmen die kooperativen Aktivitäten in den Klassen drei und vier aufgrund von Zeitmangel und zunehmendem Leistungsdruck ab.

5.3.3.2 Unterrichtsorganisation

Mit Blick auf die Organisation des Unterrichts kann festgestellt werden, dass in den vorliegenden Studien in der Regel die Gestaltung zielgleichen Unterrichts untersucht wurde und nur bei Lelgemann und Quandt (2009, 2010) zieldifferenter Unterricht beobachtet werden konnte. Die mangelnde Anpassung der Unterrichtsmethodik an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wird in den Studien von Haupt (1974), Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986), Haupt (1997) und Uhrlau (2006) kritisiert. In der Studie von Uhrlau (2006) beispielsweise beschrieb kein Proband kompensatorische, methodisch-didaktische Unterrichtsmodifikationen. Der Sportunterricht wurde nicht an die Kompetenzen der Schüler mit Behinderung angepasst, wie auch Haupt (1974) beschrieb, so dass 20 % der Schüler nicht regelmäßig am Sportunterricht teilnehmen konnten. In der Arbeit von Haupt- und Gärtner-Heßdörfer (1986) erhielten die Schüler nach siebenjähriger Erfahrung der Schule für ihre Lernprobleme keine gezielte Lernhilfe, keine sonderpädagogische Förderung, keine gezielte Unterstützung bei Kommunikations- und Interaktionsproblemen, wenn auch die Gesprächszeit der Schüler mit den Lehrern in diesen Fragen erhöht war. Auch fand eine nur eingeschränkte Elternarbeit statt (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986), so dass insgesamt die Situation als verbesserungswürdig betrachtet und eine wissenschaftliche Begleitung initiiert wurde. Ziel der Begleitung sollte eine Verbesserung des Unterrichts sein, bei der verstärkt auf die Kooperation und Interaktion zwischen den Schülern im Unterricht geachtet, eine Förderung sozialer Kompetenzen forciert sowie mehr individuelle Unterstützung bei der Behinderungsverarbeitung, bei Interaktionskonflikten, und den Themen Behinderung, Krankheit, Außenseiterdasein, Partnerschaft, Sexualität und Berufswahl gegeben werden sollte. In der Praxis zeigte sich, dass das neben dem Regelunterricht, der jedoch didaktisch nur eingeschränkt angepasst wurde, sonderpädagogische Einzel Fördermaßnahmen mit maximal 3 Stunden in der Woche angeboten und spezifische Lehr- und Lernmittel sowie Hilfsmittel angeschafft wurden. Auf eine verlangsamte Schreibgeschwindigkeit wurde mit der Nutzung von Schreibmaschinen oder Diktiergeräten bzw. langsames Diktieren oder Lückentextarbeiten eingegangen. Sozialpädagogische Unterstützung des Unterrichts wurde ermöglicht und die Zusammenarbeit mit Eltern intensiviert. Als wesentlich wurde auch die Einführung

eines systematischen Aufnahmeverfahrens auf der Basis einer sonderpädagogischen Diagnostik beschrieben.

Die Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber Mitschülern mit Körperbehinderung betonte Bächtold (1982). Aus seiner Sicht muss ein Unterricht freiwillige Kontakte und kooperative Aufgabenbearbeitung ermöglichen, um Einstellungsänderungen zu bewirken und Diskriminierungen zu reduzieren. Diese Forderungen begründete er theoretisch, untersuchte sie jedoch in seiner Studie nicht. Mit Esser (1975) lässt sich ergänzen, dass Verpflichtungen zur Kooperation, insbesondere bei Schülern mit leichten Behinderungen, zur sozialen Ablehnung führen können.

5.3.3.3 Lehrperson

Die Lehrperson als zentrale Kraft der Unterrichtsgestaltung wurde in den Studien von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986), Haupt (1997) und Uhrlau (2006) untersucht. In allen Studien wurde festgestellt, dass die Ausbildung der Regelpädagogen in sonderpädagogischen Fragen nur oberflächlich oder nicht vorhanden war. Die Eltern in der Studie von Haupt (1997) wünschten sich mehr Verständnis der Regelpädagogen für ihre Kinder. Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) berichteten von Klagen über eine hohe Arbeitsbelastung der Lehrer, wobei das Kollegium dennoch überwiegend bereit war, Schüler mit Körperbehinderungen zu integrieren und das Angebot im Rahmen des Modellprojektes zu verbessern. Die Lehrer wurden im Laufe des Projektes in psychosozialen, behinderungsbezogenen Fragestellungen sowie im Bereich sonderpädagogischen und didaktisch-methodischen Fachwissens fortgebildet. Nach Abschluss des Modellversuchs sprachen sich 93 % der Lehrer für eine weitere Aufnahme von Schülern mit Körperbehinderung aus, wenn auch 31 % der Kollegen gleichzeitig Bedenken äußerten, dass die Belastung für Schüler mit Behinderung, Mitschüler und Lehrer sehr groß wäre.

Uhrlau (2006) fragte in ihrer Studie nach positiven und negativen Wirkungen des Lehrerverhaltens auf die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung. Hier berichteten die Probanden, das es positiv gewesen wäre, wenn die Lehrer Interesse gezeigt hätten, empathisch waren, sich bemühten und engagierten, mit den Schülern sprachen, sie vor anderen ihn Schutz nahmen und sie gleichzeitig genauso wie die Mitschüler behandelten. Auch wurde es positiv wahrgenommen, wenn die Lehrer eine Balance zwischen Anforderungen und Rücksichtnahme fanden, Nachteilsausgleich gewährten, alltägliche Hilfe leisteten, individuelle Maßnahmen im Unterricht anpassen und die körperliche Behinderung im Unterricht thematisierten. Negativ war es zudem, wenn die Lehrer die Kinder selbst verspotteten oder ablehnten, die Schüler vor anderen abwerteten oder über- und unterforderten.

Die Meinung von Lehrern der Regelschule zum Außenklassenprojekt hatte sich in der Studie von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) über die Zeit verändert. Während nach einem halben Jahr 100 % der Lehrer die Auswirkungen des Projektes po-

sitiv sahen, beurteilten es nach drei Jahren nur noch 86 % positiv und 14 % neutral – allerdings auch nicht negativ. Die Regelschullehrkräfte wünschten sich aufgrund des hohen Zeitdrucks durch Leistungsanforderungen Entlastung, mehr Personal und geringere Klassenstärken.

5.3.3.4 Schul- und Klassenleben

Außerunterrichtliche Aspekte des Schul- und Klassenlebens wurden nur in geringem Maße in den Studien untersucht. Lelgemann und Quandt (2009, 2010) fanden, dass durch das Engagement der Lehrerschaft viele Begegnungen in und außerhalb des Unterrichts stattgefunden hatten, so dass 90 % der Schülerschaft der Regelschule Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung kennen lernen konnten. In Pausen beobachteten die Forscher Begegnungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen. Uhlrau (2006) ist der Meinung, dass das Schul- und Klassenleben für die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls wichtig ist, dennoch konnten, wie im Kapitel zur Teilhabe berichtet, bis zu ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nicht an allen Ausflügen und Festen teilnehmen (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986).

5.3.3.5 Zusammenfassung

Für den gemeinsamen Unterricht sind eine Vielzahl von unterschiedlichen Adaptationen auf den berichteten Ebenen der Schul- und Unterrichtsorganisation erforderlich, die sich individuell am Bedarf der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung orientieren müssen. Positiv wurde es erlebt, wenn die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in den Anpassungsprozess einbezogen waren und sonderpädagogische Inhalte und Methoden bei der Anpassung berücksichtigt wurden. Eine schlecht angepasste Umwelt konnte zum Ausschluss an der sozialen Teilhabe und zu Beeinträchtigungen der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung sowie ihren Mitschülern führen. Neben der Fach- und Methodenkompetenz spielt auch die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer eine bedeutsame Rolle, da sie neben der Gestaltung des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler auch eine Unterstützungsrolle innehaben. In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Bedeutung, die Arbeitsbelastung der Lehrer im Blick zu behalten, da durch die Veränderungen der Anforderungen und der Rolle der Lehrer im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht mehr Aufgaben auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen.

5.3.4 Befunde zu den Mitschülern

In diesem Abschnitt werden die Merkmale der Mitschülerinnen und Mitschüler der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung beschrieben, sofern Befunde in den Studien berichtet werden. Haupt (1974) sowie Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) fanden, dass hinsichtlich Alter und Geschlecht keine systematischen Unterschiede beobachtet werden konnten, wobei die Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung sich stärker im Bereich der Hausaufgaben und für die schulische Förderung

ihrer Kinder engagierten. Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) beobachteten weiterhin, dass die Eltern der Mitschüler höhere Forderungen an die Schule stellten als die Eltern der Kinder mit Behinderung.

Bei der Untersuchung positiver Wirkfaktoren findet Uhrlau (2006), dass ein offenes und tolerantes Verhalten der Mitschüler von Schülern mit Körperbehinderung positiv erlebt wurde. Auch wurde das Zeigen von Interesse, das Suchen von Gesprächen, das Bemühen um Verständnis und Akzeptanz, das Anbieten von Hilfe, persönliches Engagement und soziale Unterstützung als hilfreich wahrgenommen. Negativ dagegen war das Anstarren, der Neid um Nachteilsausgleich sowie diskriminierendes Verhalten. Die Studie von Uhrlau ist die einzige Studie, in der Merkmale der Mitschüler auf die Schüler mit Körperbehinderung erfasst wurde.

Esser (1975) berichtet, dass die Mitschüler ihre familiäre Situation als weniger milde und nachsichtig beschrieben. Sie waren auch der Meinung, dass der soziale Status und der Reichtum ihrer Familien größer sei als der der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Die von Esser (1975) befragten Schüler ohne Behinderung betrachteten die Klassenkameraden mit Behinderung als weniger dominant als die Mitschüler ohne Behinderung, wobei insgesamt ältere Schüler ein differenziertes Bild von Schülern mit Behinderung hatten als jüngere Schüler.

5.3.5 Befunde zu den Kontextfaktoren

Gesellschaftliche Faktoren, die Bedeutung des Gesundheits- und Bildungssystem wurden in keiner Studie explizit untersucht, so dass an dieser Stelle keine Aussagen getroffen werden können. Hier zeichnet sich in Deutschland eine weitere Forschungsnotwendigkeit ab.

5.3.6 Zusammenfassung der Einflüsse auf die Ergebnisqualität schulischer Bildung

In den vorliegenden Arbeiten wurde vor allem das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung untersucht, die in Regelschulen integriert waren, ohne dass sich die Regelschulen umfassend in Schul- und Unterrichtsorganisation an die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung angepasst hatten. Aus diesem Grund wird verständlich, warum in der Studie von Haupt (1974) nur Kinder mit leichten Mobilitätseinschränkungen und einer überwiegend durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Intelligenz untersucht wurden. Eine ähnliche Stichprobenauswahl findet sich auch in anderen Studien, z. B. bei Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) bei der Untersuchung der Gymnasiasten oder bei Uhrlau (2006), die vor allem Erwachsene befragt, die sich als selbstbewusst und durchsetzungsstark beschrieben. Hier sind auch die Eltern der Kinder mit Körperbehinderung zu erwähnen, die den erfolgreichen Schulbesuch ihrer Kinder erst möglich gemacht haben (Uhrlau 2006; Haupt 1997; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Haupt 1974). Ohne die Be-

reitschaft der Eltern, die Kinder in der Schule zu pflegen, Fahrdienste zu übernehmen oder bei Notfällen in die Schule zu kommen, hätte die Mehrzahl der Schüler die Schule nicht besuchen dürfen – als Voraussetzungen für den Schulbesuch mussten sich die Eltern und Schüler auf diese Vereinbarungen einlassen.

Betrachtet man die referierten Befunde und Merkmale der Studien vor der Frage, inwiefern die Qualität der Passung der Schule an die Schüler die Bildungsergebnisse beeinflusst, wird dieser Zusammenhang in beiden Studien von Haupt zur Grundschule und zum Gymnasium am deutlichsten. Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung können ihr kognitives Potenzial ohne Anpassungen seitens der Schule und trotz höherer Unterstützung der Eltern nicht in schulische Leistungen umsetzen. Grund dafür ist ihr besonderer Unterstützungsbedarf aufgrund ihrer langsameren Arbeitsgeschwindigkeit, aufgrund von Teilleistungsschwierigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit und Konzentration sowie psychosoziale und behinderungsbedingte Umstände. Auch nehmen sie weitaus seltener regelmäßig am Sportunterricht und an außerschulischen Veranstaltungen teil. Weiterhin – wie im vorherigen Kapitel beschrieben – müssen Eltern mangelnde Anpassungen der Schule an die Bedürfnisse der Kinder mit personellen und finanziellen Ressourcen kompensieren. Aus diesem Grund beschreiben 50 % der Eltern von Kindern mit Spina bifida oder Duchenne Muskeldystrophie, die Regelschulen besuchen, in der Studie von Haupt (1997), dass sie sich dreimal mehr belastet fühlen als die Eltern, deren Kinder in die Förderschule gehen.

Anzumerken ist, dass sich die berichteten Befunde zum gemeinsamen Unterricht nur schwer auf alle Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung generalisieren lassen, die aktuell Förderschulen besuchen und häufig schwerere körperliche Beeinträchtigungen und damit verbundene Begleiterkrankungen haben (vgl. Lelgemann & Fries 2009). Hier ist im deutschsprachigen Raum weitere Forschung notwendig.

5.4 Abschließende Beurteilung nationaler Forschungsarbeiten

Die acht Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich mit einer Vielzahl von Fragen, die im Kontext der Integration und Inklusion von Menschen mit Körperbehinderung relevant sind. So werden die Einstellungen von Mitschülern ohne Behinderung im gemeinsamen Unterricht untersucht (Esser 1975), die Auswirkungen von Kontakt auf die Einstellungen der Mitschüler (Altenmöller & Eggert 1981; Bächtold 1982) untersucht, Kooperationen im Rahmen einer Förder- und einer Regelschule im Rahmen des Außenklassenmodells (Lelgemann & Quandt 2009, 2010), Meinungen der Eltern zur Schulsituation ihrer Kinder an Regel- und Förderschulen (Haupt 1997) sowie drei Arbeiten, die sich explizit mit dem Erleben und der Wirkung des gemeinsamen Unterrichts befassen (Haupt 1974; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Uhrlau 2006). Insbesondere mit Bezug auf die Arbeiten von Haupt und Uhrlau lässt sich sagen, dass der gemeinsame Unterricht einen hohen Wert darstellt, der

angestrebt ist, obwohl von vielen Schülern mit Körperbehinderung und ihren Familien eine hohe Anpassungsleistung erforderlich ist. Positiv wirkt es sich aus, wenn die Schule sich mit ihren strukturellen und personellen Ressourcen ebenfalls an die Bedingungen des Schülers anpasst und ihn in seiner Situation ernst nimmt, wie dies die Probanden von Uhlrau (2006) beschrieben. Neben dem Bedarf an Teilhabe an der Regelschule werden gesundheitsbezogene und rehabilitative Bedürfnisse in der Regelschule nur nach Modifikation im Rahmen eines Modellprojektes bei Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) sowie an der Außenklasse der Förderschule bei Lelgemann und Quandt (2009, 2010) beschrieben.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Qualität schulischer Bildung im gemeinsamen Unterricht ansteigt, wenn es der Schule besser gelingt, ihr Bildungsangebot an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung auszurichten. Empirisch ist dieser Sachverhalt bislang nicht untersucht. Auch ist nicht untersucht, ob die Bildung in einer Förderschule zu besseren oder schlechteren Bildungsergebnissen führt und welche Auswirkungen der gemeinsame Unterricht auf die Bildungsergebnisse der Mitschüler ohne Behinderung hat. Es deutet sich an, dass negative Einstellungen und Vorurteile reduziert sind, wenn der Unterricht durch freiwillige Kooperationen und gemeinsame Arbeitsaufträge gekennzeichnet ist, wobei die soziale Wahrnehmung bei älteren Schülern differenzierter ist als bei jüngeren. Insgesamt ist die Befundlage im deutschsprachigen Raum noch sehr gering.

6 Ergebnisse internationaler Studien

Ebenso wie die Recherche nach deutschsprachigen Studien, wurde die Suche nach internationalen Studien anhand relevanter Datenbanken der Heil- und Sonderpädagogik durchgeführt. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Recherche, dann deskriptive Merkmale der Studien und anschließend jede Studie einzeln vorgestellt. Im letzten Kapitel werden die Befunde vor dem Hintergrund des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote (vgl. Kapitel 2.7) zusammengetragen.

6.1 Studienrecherche

Die Recherche nach internationalen Studien wurde am 18.4.2011 in den Datenbanken PsycINFO und ERIC durchgeführt (vgl. Kapitel 4.2.3). Gesucht wurden Studien zum Themenbereich Körperbehinderung und chronische Krankheit sowie gemeinsamer Unterricht, Integration und Inklusion. Als Zeitfenster wurden Studien ab dem Jahr 1970 ausgewählt. Die Systematik der Suchanfragen sowie die Anzahl der Treffer sind in Tabelle 22 dargestellt. Alle Ergebnisse der Literaturrecherche sind im methodischen Anhang dargestellt und können auf diese Weise nachvollzogen werden

Tabelle 22: Suchanfragen und Treffer in den Datenbanken ERIC und PsycINFO (Stand: 18.4.2011)

Datenbank	Suchanfrage	Trefferzahl
PsycINFO	((DE »Physical Disorders«) OR (DE »Physical Disabilities (Attitudes Toward«)) AND (DE »Mainstreaming (Educational«))	112 Treffer
ERIC	((Thesaurus Descriptors:»Inclusion« OR Thesaurus Descriptors:»Mainstreaming«) and (Thesaurus Descriptors:»Physical Disabilities«))Publication Date:1970–2011	313 Treffer

Als nächster Schritt wurden die Suchergebnisse gesichtet und überprüft, inwiefern eine Arbeit aufgrund der definierten Kriterien zur Studiauswahl (vgl. Kapitel 4.2.3, Tabelle 15) in die Synthese eingeschlossen werden konnte oder nicht. Konnte anhand der Kurzbeschreibungen keine eindeutige Auswahl stattfinden, wurde die Arbeit bestellt und gelesen.

Von den 112 Treffern der Suchanfrage in der Datenbank PsycInfo wurden 68 Studien zur Ansicht bestellt, von den 313 Treffern in der Datenbank ERIC 52. Von den 120 bestellten Arbeiten waren 23 Studien, insbesondere Dissertationen aus den Vereinigten Staaten oder Papiere, die an Konferenzen vorgestellt wurden, im deutschen Leihverkehr waren diese nicht erhältlich. Nach Sichtung aller 97 Arbeiten entsprachen 58 den formulierten Kriterien und konnten in die Synthese aufgenommen werden. Durch Verweise in den Studien konnten weiterhin 14 Studien berücksichtigt werden, so dass sich der Review auf 72 Studien stützen kann, die in Tabelle 23 dargestellt sind.

Tabelle 23: Ergebnisse der Literaturrecherche nach internationalen Studien

- Al Attiyah, A. & Lazarus, B. (2007). »Hope in the Life«: The Children of Qatar Speak about Inclusion. *Childhood Education*, 83 (6), 366–369.
- Apodaca, R. F. de, Watson, J. D., Mueller, J. & Isaacson-Kailes, J. (1985). A sociometric comparison of mainstreamed, orthopedically handicapped high school students and nonhandicapped classmates. *Psychology in the Schools*, 22 (1), 95–101.
- Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L. & King, S. (1992). Self-perceived social function among disabled children in regular classrooms. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13 (1), 11–16.
- Ashmead, P., O'Hagan, F. J., Sandys, E. J. & Swanson, W. I. (1985). Personal, social and educational adjustments of physically disabled pupils in ordinary schools. *Exceptional Child*, 32 (3), 201–206.
- Beck, A. R. & Dennis, M. (1996). Attitudes of children toward a similar-aged child who uses augmentative communication. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 12 (2), 78–87.
- Bennett, K. S. & Hay, D. A. (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54 (4), 381–397.
- Best, G. A. (1977). Mainstreaming characteristics of orthopedically handicapped students in California. *Rehabilitation Literature*, 38 (6–7), 205–209.
- Brodin, J. (2010). Can ICT Give Children with Disabilities Equal Opportunities in School? *Improving Schools*, 13 (1), 99–112.
- Brulle, A. R., Barton, L. E., Barton, C. L. & Wharton, D. L. (1983). A comparison of teacher time spent with physically handicapped and able-bodied students. *Exceptional Children*, 49 (6), 543–545.
- Butler, R. S. & Hodge, S. R. (2004). Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 27 (1), 1–10.
- Caffyn, R. & Mallet, D. (1992). From special school to mainstream: Perspectives of physically disabled pupils. *Educational and Child Psychology*, 9 (1), 64–72.
- Campbell, N. J., Dobson, J. E. & Bost, J. M. (1985). Educator perceptions of behavior problems of mainstreamed students. *Exceptional Children*, 51 (4), 298–303.
- Carr, J., Halliwell, M. D. & Pearson, A. M. (1983). Educational Attainments of Spina Bifida Children Attending Ordinary or Special Schools. *Special Education*, 10 (3), 22–24.
- Cavet, J. (2000). »It's a delicate thing«: Coping with a hidden disability in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 27 (3), 154–159.
- Center, Y. & Ward, J. (1984). Integration of Mildly Handicapped Cerebral Palsied Children into Regular Schools. *The Exceptional Child*, 31 (2), 104–113.
- Cook, T., Swain, J. & French, S. (2001). Voices from segregated schooling: Towards an inclusive education system. *Disability & Society*, 16 (2), 293–310.
- Coster, W. J. & Haltiwanger, J. T. (2004). Social-Behavioral Skills of Elementary Students with Physical Disabilities Included in General Education Classrooms. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 95–103.
- Curtin, M. & Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities« Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (3), 195–214.

- Dev, P. C. & Belfiore, P. J. (1996). *Mainstreaming Students with Disabilities: Teacher Perspectives in India*. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, 1.4 to 5.4., Orlando, Florida.
- Doubt, L. & McColl, M. A. (2003). A secondary guy. Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70 (3), 139–151.
- Downing, J. H. & Rebollo, J. (1999). Parents' perceptions of the factors essential for integrated physical education programs. *Remedial and Special Education*, 20 (3), 152–159.
- Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009a). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 21–36.
- Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009b). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (3), 264–272.
- Enell, N. C. (1982). *The Effects of Regular Classroom Integration for Special Education Students with Visual, Auditory, Physical and Mental Impairments*. Forschungsbericht des Office of Special Education, California State Department of Education. Zugriff am 1.5.2011 von <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED229963>
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43 (2), 119–133.
- Frith, G. H. & Edwards, R. (1981). Misconceptions of Regular Classroom Teachers about Physically Handicapped Students. *Exceptional Children*, 48 (2), 182–84.
- Gibb, C. M. & Flavahan, R. P. (1987). What distinguishes integrated and segregated physically disabled pupils? *Educational Research*, 29 (1), 3–11.
- Gillies, P. & Shackley, T. (1988). Adolescents' views of their physically handicapped peers: A comparative study. *Educational Research*, 30 (2), 104–109.
- Gita, S., Bognar, J., Kalbli, K. & Dorogi, L. (2008). Comparative Study on Inclusive and Special Education Curricula in Hungary. *Physical Education and Sports*, 52, 16–22.
- Gregory, J. W., Fairgrieve, E. M., Anderson, D. M. & Hammond, H. F. (1992). Therapy needs of children in mainstream education. *British Journal of Occupational Therapy*, 55 (7), 271–274.
- Gregory, J. F., Shanahan, T. & Walberg, H. (1987a). A Descriptive Profile of Mainstreamed Orthopaedically Handicapped Tenth Graders. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (3), 49–56.
- Gregory, J. F., Shanahan, T. & Walberg, H. (1987b). Orthopaedically handicapped students in public and private high schools. *Exceptional Child*, 34 (2), 85–92.
- Halliwell, M. & Spain, B. (1977). Integrating Pupils with Spina Bifida. *Child: Care, Health and Development*, 3 (6), 389–405.
- Hemmingson, H. & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child*, 28 (1), 57–63.
- Hemmingson, H., Borell, L. & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils With Disabilities. *Occupation, Participation and Health*, 23 (3), 88–100.
- Hemmingson, H., Gustavsson, A. & Townsend, E. (2007). Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation. *Disability & Society*, 22 (4), 383–398.

- Hemmingsson, H., Lidström, H. & Nygård, L. (2009). Use of assistive technology devices in mainstream schools: Students' perspective. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (4), 463–472.
- Hirshoren, A. & Burton, T. (1979). Willingness of Regular Teachers to Participate in Mainstreaming Handicapped Children. *Journal of Research and Development in Education*, 12 (4), 93–100.
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—The case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45–57.
- Jones, D. E., Clatterbuck, C. C., Marquis, J., Turnbull III, H. R. & Moberly, R. L. (1996). Educational Placements for Children Who Are Ventilator Assisted. *Exceptional Children*, 63 (1), 47–57.
- Lauder, C. E., Kanthor, H., Myers, G. & Resnick, J. (1979). Educational Placement of Children with Spina Bifida. *Exceptional Children*, 45 (6), 432–37.
- Lehrer, A. (1983). The effects of mainstreaming on stereotypic conceptions of the handicapped. *Journal of Educational Research*, 77 (2), 94–99.
- Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1999). Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. *Child: Care, Health and Development*, 25 (4), 267–283.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: a systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106–115.
- Morgan, S. R. (1984). Deinstitutionalization of severely handicapped children: Locus of control and incentive orientations as important indicators. *Exceptional Child*, 31 (1), 74–79.
- Mrug, S. & Wallander, J. L. (2002). Self-Concept of Young People with Physical Disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 267–280.
- Mukherjee, S., Lightfoot, J. & Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: What does it mean for teachers? *Educational Research*, 42 (1), 59–72.
- Nabb, D. & Balceris, E. (2010). Access to Music Education: Nebraska Band Directors' Experiences and Attitudes regarding Students with Physical Disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 57 (4), 308–319.
- Nadeau, L. & Tessier, R. (2006). Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 331–336.
- Obrusníková, I., Válková, H. & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20 (3), 230–245.
- Parish, T. S. & Copeland, T. F. (1978). Teachers' and students' attitudes in mainstreamed classrooms. *Psychological Reports*, 43 (1), 54.
- Pivik, J., McComas, J. & LaFlamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69 (1), 97–108.
- Place, K. & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18 (4), 389–404.
- Porfeli, E. J., Algozzine, B., Nutting, B. & Queen, J. A. (2006). Predictors of Parents' Inclusion Decisions. *Journal of School Public Relations*, 27 (1), 6–26.

- Prellwitz, M. & Tamm, M. (2000). How Children with Restricted Mobility Perceive their School Environment. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 7, 165–173.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey, R. & Croke, K. (1972). Changes in Children's Attitudes toward the Physically Handicapped. *Exceptional Children*, 39 (3), 219–223.
- Rich, Y. (1981). Physically impaired mainstreamed pupils' reactions to school. *Psychological Reports*, 49 (3), 929–930.
- Rich, Y., Linor, M. & Shalev, M. (1984). Perceptions of school life among physically disabled mainstreamed pupils. *Educational Research*, 26 (1), 27–32.
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26 (3), 201–219.
- Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 17 (2), 159–169.
- Singh, D. K. (2007). General Education Teachers and Students with Physical Disabilities. *The International Journal of Learning*, 14, 205–214.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education*, 31 (4), 480–97.
- Strong, K. & Sandoval, J. (1999). Mainstreaming Children with a Neuromuscular Disease: A Map of Concerns. *Exceptional Children*, 65 (3), 353–366.
- Thompson, T. L. (1981a). The development of communication skills in physically handicapped children. *Human Communication Research*, 7 (4), 312–324.
- Thompson, T. L. (1981b). You Can't Play Marbles-You Have a Wooden Hand: Communication with the Handicapped. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (67th, Anaheim, CA, November 12–15).
- Thompson, T. L. (1982). The Development of Listener-Adapted Communication in Physically Handicapped Children: A Cross-Sectional Study. *Western Journal of Speech Communication*, 46 (1), 32–44.
- Thompson, T. L. (1983). Communication with the Handicapped: A Three Year Study of the Effectiveness of Mainstreaming. *Communication Education*, 32 (2), 185–95.
- Weinberg, N. (1978). Modifying social stereotypes of the physically disabled. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 22 (2), 114–124.
- Willard-Holt, C. (1993). The School Experience for Gifted Students with Cerebral Palsy. Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association (Atlanta, GA, April 12–16, 1993).
- Williams, R. J. (1977). An investigation of regular class teachers' attitudes toward the mainstreaming of four categories of mildly handicapped students. *Dissertation Abstracts International*, 38 (5-A), 2708–2709.⁷
- Williams, R. J. & Algozzine, B. (1979). Teachers' Attitudes toward Mainstreaming. *Elementary School Journal*, 80 (2), 63–67.
- Yude, C. & Goodman, R. (1999). Peer Problems of 9- to 11-year-old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 4–8.

7 Zur Auswertung wurde zusätzlich die Originaldissertation verwendet.

Analog zum Vorgehen bei den deutschsprachigen Arbeiten wurden die Arbeiten gelesen, zusammengefasst und mit Hilfe des entworfenen Kategoriensystems kategorisiert. Die Kategorisierungen wurden von einem zweiten trainierten Beurteiler überprüft.

6.2 Deskriptiver Überblick über die Forschungsarbeiten

Von den in dieser Arbeit untersuchten 72 internationalen Studien wurden mit 33 Studien die Mehrzahl der Arbeiten in den Vereinigten Staaten von Amerika durchgeführt, gefolgt von 14 Arbeiten aus Großbritannien, 7 aus Schweden und 5 aus Kanada. Diese Arbeiten stellen 82 % der gesamten Studienstichprobe dar und repräsentieren Länder, die im Jahre 1999 nach der OECD-Studie (OECD 2003; vgl. Kapitel 2.5.3) eine umfassende Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht hatten. Mit Ausnahme der Studien aus Indien und Katar wurden alle Studien in Ländern durchgeführt, die hinsichtlich ihrer Gesellschafts-, Religions- und Wirtschaftsstruktur mit Deutschland in weiten Bereichen als vergleichbar betrachtet werden können. Ein Überblick über die Länder, in denen die Studien durchgeführt wurden, gibt Tabelle 24.

Tabelle 24: Anzahl der Studien und Land, in dem die Studie durchgeführt wurde

	Häufigkeit	Prozent
Australien	3	4,2
Großbritannien	14	19,4
Indien	1	1,4
Irland	1	1,4
Island	2	2,8
Israel	2	2,8
Kanada	5	6,9
Katar	1	1,4
Schweden	7	9,7
Ungarn	1	1,4
USA	33	45,8
USA/Tschechien	1	1,4
keine Angabe	1	1,4
Gesamt	72	100,0

Ein weiteres wichtiges Beschreibungsmerkmal der Studien ist der Zeitpunkt der Publikation, wobei in die vorliegende Arbeit nur Studien aufgenommen werden konnten, die im Zeitraum vom 1.1.1970 bis 18.4.2011, dem Datum der Recherche, publiziert wurden.

Die im Review berücksichtigten Studien wurden zwischen 1972 und 2010 publiziert (siehe Anhang II), wobei ein Maximum der Arbeiten in den Jahren 1981 bis 1985 erkennen lässt sowie eine zunehmende Anzahl an Publikationen nach 1996 (vgl. Abbildung 13, Tabelle 25).

Tabelle 25: Anzahl durchgeführter Studien je Zeitraum und Land

	USA	Groß- britannien	Schweden	Kanada	Restliche Länder
1971–1975	1	0	0	0	0
1976–1980	7	1	0	0	0
1981–1985	11	2	0	0	3
1986–1990	2	2	0	0	0
1991–1995	1	2	0	1	0
1996–2000	5	5	1	0	2
2001–2005	3	2	2	2	3
2006–2010	3	0	4	2	5
Summe	33	14	7	5	13

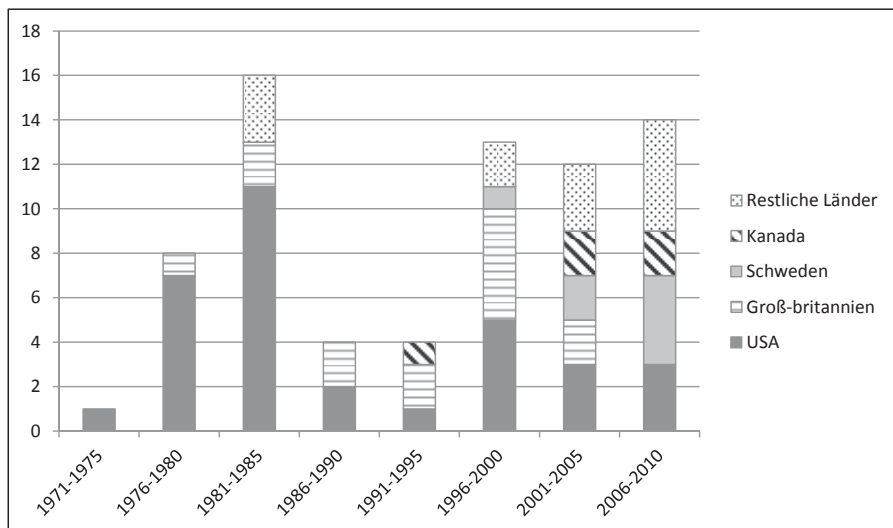


Abbildung 13: Anzahl durchgeführter Studien je Zeitraum und Land

Wie in Abbildung 13 und aus Tabelle 25 ersichtlich, wurde in den USA im gesamten Untersuchungszeitraum geforscht, wobei die meisten Befunde in den Jahren 1976 bis 1985 publiziert wurden. Nach einer kurzen Pause in den Jahren 1986 bis 1995, nahmen die Forschungsaktivitäten in der Vereinigten Staaten wieder zu. In Großbritannien

en wurde seit Mitte der 70er-Jahren mit einzelnen Forschungsarbeiten begonnen. Ein Höhepunkt der Forschungsaktivität ist in den Jahren 1996 bis 2000 zu beobachten. In Schweden und Kanada werden Forschungsarbeiten zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung seit dem Jahr 1992 in den Datenbanken geführt.

Die Verteilung der Forschungsaktivitäten über die Zeit und zwischen den Ländern ist nicht gleich verteilt, wie ein signifikanter Fisher-Test ($p < 1,5 \%$) zeigt. Arbeiten in der Zeit vor 1986 wurden häufiger in den USA durchgeführt, während nach 1996 die Forschungsbestrebungen in den USA reduziert wurden und Arbeiten aus Schweden und Kanada hinzukamen.

Fokussiert man auf die Art der untersuchten Schulstufen, findet sich, dass in 29 der durchgeführten Studien, dies entspricht 40,3 % aller Studien, die Situation von Kindern und Jugendlichen untersucht wurde, die die Primarstufe besuchten, 27 Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen, die in der Primar- oder Sekundarstufe waren (37,5 %) und 12 Arbeiten mit Jugendlichen, die in der Sekundarstufe unterrichtet wurden (16,7 %). Insgesamt wurde somit der gemeinsame Unterricht sowohl in Primar- als auch Sekundarstufe ausreichend untersucht. Bei vier Studien fehlten die Angaben. Zusammenhänge mit Publikationsjahren oder Ländern sind statistisch nicht feststellbar (exakter Fisher-Test: $p > 5 \%$).

Gemäß den Kriterien zur Aufnahme von Studien in die vorliegende Arbeit, beschäftigten sich alle Studien mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung und ihren Mitschülern. Sie unterschieden sich jedoch darin, ob noch weitere Schülergruppen, z. B. Schüler mit Körperbehinderung, die eine Förderschule besuchten oder Schüler ohne Behinderung, die eine Regelschule besuchten und keine Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht machen konnten, in die Analyse einbezogen wurden. Tabelle 26 stellt die Verteilung der Studien dar.

In 71 Arbeiten war der gemeinsame Unterricht in der Regelschule Gegenstand der Untersuchung und nur in der Arbeit von Seymour, Reid und Bloom (2009) wurde der gemeinsame Unterricht in einer Förderschule untersucht.

Tabelle 26: Vergleich der untersuchten Unterrichts- und Schulformen in den 72 Studien

Unterrichts- und Schulform	Anzahl	Prozent
Studien mit nur einer untersuchten Unterrichts-/Schulform		
gemeinsamer Unterricht in der Regelschule	53	73,6 %
gemeinsamer Unterricht in der Förderschule	1	1,4 %
Studien mit mehreren untersuchten Unterrichts-/Schulformen		
gemeinsamer Unterricht in der Regelschule/separierter Unterricht in der Förderschule	11	15,3 %
gemeinsamer Unterricht in der Regelschule/separierter Unterricht in der Förderschule/Hausunterricht	1	1,4 %

Unterrichts- und Schulform	Anzahl	Prozent
gemeinsamer Unterricht in der Regelschule/separierter Unterricht in der Regelschule	3	4,2 %
gemeinsamer Unterricht in der Regelschule/separierter Unterricht in der Förderschule und Regelschule	3	4,2 %
Gesamt	72	100 %

Schülerinnen und Schüler, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, wurden in 18 Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen verglichen, die separierten Unterricht entweder in der Regel- oder der Förderschule erhielten. In 11 Arbeiten wurde die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung untersucht, die am gemeinsamen Unterricht in der Regelschule teilnahmen und mit Mitschülern mit Behinderung verglichen, die eine Förderschule besuchten. In einer Arbeit wurden zusätzlich Kinder und Jugendliche aufgenommen, die Hausunterricht bekamen. Sechs Arbeiten untersuchten Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung, die gemeinsam mit Mitschülern mit Körperbehinderung unterrichtet wurden, und verglichen sie mit Regelschülern, die keine Integrationserfahrung hatten. In der Hälfte dieser Arbeiten wurden zusätzlich Kinder und Jugendliche mit Behinderung in die Stichprobe aufgenommen.

Stellt man die Frage, wer in den Studien befragt wurde, findet sich, dass in 64 % der Studien Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung zu Wort kamen und in 37,5 % der Studien ihre Mitschüler ohne Behinderung. An dritter Stelle stehen mit 35 % der Studien die Lehrer als Informationsquelle, gefolgt von Eltern, die in einem Viertel der Studien befragt wurden. Da in einigen Studien sowohl Eltern, Schüler als auch Lehrer befragt wurden, sind Mehrfachnennungen möglich und die in Tabelle 27 dargestellten Häufigkeiten übertreffen 100 Prozent.

Tabelle 27: Absolute und relative Anzahl der in den 72 Studien befragten Personengruppen

Unterrichtsform	Anzahl ⁸	Prozent
Schüler mit Körperbehinderung	46	63,8 %
Schüler ohne Behinderung/Mitschüler	27	37,5 %
Eltern der Schüler mit Körperbehinderung	18	25,0 %
Eltern der Schüler ohne Behinderung	1	1,4 %
Lehrer (Regel- und Sonderpädagogen)	25	34,7 %
Schulleiter	3	4,2 %
Schulbegleiter/Assistenten	1	1,4 %
Therapeuten, Psychologen, Ärzte und sonstiges Fachpersonal	5	6,9 %

8 Mehrfachnennungen sind möglich, wenn in den Studien unterschiedliche Personengruppen untersucht wurden.

Als Hinweise auf die Qualität der Studien wurde bei der Kategorisierung erfasst, ob eine Studie in einer Zeitschrift publiziert wurde, die ein Peer-Review-Verfahren durchführt, so dass jede Arbeit hinsichtlich Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Wissenschaftlichkeit von einem Fachkollegen begutachtet wurde. Es zeigte sich, dass von den 72 gefundenen Studien 65 in Zeitschriften publiziert wurden, die ein Peer-Review-Verfahren anwendeten. Eine Arbeit wurde im Rahmen einer Dissertation publiziert, drei in Form von Kongressbeiträgen und eine als Forschungsbericht. Bei zwei Zeitschriftenartikeln ist keine Information über einen möglichen Peer-Review-Prozess erhältlich, dies sind die Arbeiten von Best (1977) und Gita, Bognar, Kalbli und Dorogi (2008). Insgesamt kann festgestellt werden, dass mit 90 % der Arbeiten der Großteil der Studien hinsichtlich ihrer Qualität von Kollegen begutachtet wurde.

Ein zweites Merkmal einer Studie, die die Generalisierbarkeit beeinflusst, betrifft die Frage, in welchem Kontext und mit welcher Motivation eine Studie durchgeführt wurde. Von den 72 Arbeiten wurden 67 aus Forschungsinteresse durchgeführt, eine wurde als Auftragsarbeit staatlicher Bildungsbehörden (Enell 1982) und drei mit Unterstützung der Bildungsbehörden durchgeführt (Ashmead, O'Hagan, Sandys, & Swanson 1985; Armstrong, Rosenbaum, & King 1992; Cook, Swain & French 2001). Eine Arbeit beschrieb die wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs (Al Attiyah & Lazarus 2007). Insgesamt kann festgestellt werden, dass 93 % der Arbeiten aus Erkenntnisinteresse durchgeführt wurden und daher nicht von einer Beeinflussung durch Auftrag- oder Geldgeber ausgegangen werden kann. Bei der Arbeit, bei der ein Modellprojekt untersucht wurde, ist es denkbar, dass die Schulsituation möglicherweise durch besonderes Interesse der Beteiligten oder eine besondere Ressourcenausstattung gekennzeichnet ist. In diesem Fall wäre die Generalisierbarkeit nur auf vergleichbare Schulsituation möglich.

Betrachtet man die gewählten Untersuchungsdesigns, kann man zusammenfassend sagen, dass in 24 Studien ein qualitatives Forschungsdesign, in 44 Studien ein quantitatives Untersuchungsdesign und in 4 Arbeiten sowohl ein qualitatives als auch ein quantitatives Forschungsdesign gewählt wurden.

6.3 Darstellung der Studien

Die Auswertung der Literaturrecherche erfolgt in dieser Arbeit in zwei Schritten. In einem ersten Schritt wird jede Studie kurz vorgestellt. Zu diesem Zweck werden in einer Tabelle die wesentlichen Merkmale der 72 Studien wie Publikationsform, Fragestellung, Stichprobe und Forschungsmethodik beschrieben und die untersuchten Schulformen, Schulstufen und Formen der Behinderung benannt. Anschließend wird die Studie inhaltlich und hinsichtlich der Befunde zusammenfassend vorgestellt.

Autor und Jahr	Al Attiyah und Lazarus (2007)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Katar
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese, Spina bifida, Schädel-Hirn-Trauma, Hydrozephalus, Muskeldystrophie
Stichprobe	27 Kinder mit Körperbehinderung, 27 Mitschüler der Regelklassen
Fragestellung	Wie erleben Grundschüler mit Körperbehinderung und ihre Mitschüler die ersten 6 Monate des gemeinsamen Unterrichts in einer Modellschule?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Interview)

Die Studie von Al Attiyah und Lazarus (2007) beschäftigt sich mit den Effekten des gemeinsamen Unterrichts an zwei Grundschulen in Katar, einer Schule für Mädchen und einer für Jungen. In beiden Schulen wurden insgesamt 27 Kinder mit Körperbehinderungen neu aufgenommen, die vorher eine Krankenhausschule besucht hatten. Zur Vorbereitung der Aufnahme wurden einige Lehrer speziell ausgebildet und die gesamte Lehrerschaft fortgebildet. Die Kinder mit Körperbehinderung sowie ihre Mitschüler wurden ebenfalls auf den neuen gemeinsamen Unterricht vorbereitet. In der Begleitforschung zu diesem Modellprojekt befragten die Untersucher die Kinder mit Körperbehinderung und 27 zufällig ausgewählte Mitschüler zum Erleben des gemeinsamen Unterrichts in den ersten sechs Monaten. Die Kinder mit Körperbehinderung hatten unterschiedliche Körperschädigungen (Cerebralparese, Spina bifida, Muskeldystrophie), waren durchschnittlich intelligent und in der Regel mit ihren acht bis zehn Jahren älter als ihre Mitschüler, da die Klassenzusammenstellung nicht nach dem Alter, sondern nach dem Lehrplan erfolgte. In Interviews wurden die Kinder zu den Gedanken vor dem ersten Schultag, dem Erleben der ersten Zeit sowie zu wahrgenommenen Ähnlichkeiten, Unterschieden, Problemen und zum Umgang miteinander befragt.

Die Autoren fanden, dass 65 % der Kinder mit Körperbehinderung in den ersten Tagen glücklich waren, da sie neue Freunde finden konnten und sie eine Regelschule besuchten. 56 % der Mitschüler waren ebenfalls glücklich und versuchten, aktiv Freundschaften aufzubauen und ihre Mitschüler mit Behinderung in das Schulleben einzubinden. Mit dem Fokus auf Ähnlichkeiten und Unterschiede wurden von den Mitschülern insgesamt mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung beschrieben. Bei den Kindern mit Körperbehinderung verhielt es sich genauso. 89 % der Schüler mit Körperbehinderungen gaben Ähnlichkeiten im Bereich des Körpers an, 67 % im Bereich der Kleidung und 63 % in der Fähigkeit zu sprechen, zu sitzen und zu lernen. Einige Kinder konnten keine Ähnlichkeiten zwischen sich selbst und den Schülern ohne

Behinderung benennen. 85 % der Kinder mit Körperbehinderungen gaben an, dass sie von ihren Mitschüler gut behandelt würden und 74 % beschrieben dies auch von ihren Lehrern. Die Mitschüler wurden nach Problemen gefragt, die ihre Klassenkameraden mit Behinderung erlebten. Hier gaben 56 % der Kinder ohne Behinderung an, dass ihre Mitschüler diskriminiert und schikaniert würden. Die Kinder mit Körperbehinderung selber wurden zu ihrer Wahrnehmung von Schwierigkeiten im sozialen Bereich nicht befragt.

Autor und Jahr	Apodaca, Watson, Mueller und Isaacson-Kailes (1985)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (mainstreaming)
Schulstufe	Sekundarstufe (High School), Klassen 9–12
Körperbehinderung	Spina bifida, Cerebralparese, muskuläre Dystrophie, rheumatische Arthritis und andere Körperbehinderungen sowie chronische Krankheiten (z. B. Epilepsie)
Stichprobe	29 Jugendliche mit Körperbehinderung und 120 zufällig ausgewählte Mitschüler
Fragestellung	Wie ist der soziale Status von Jugendlichen mit Körperbehinderungen, die den gemeinsamen Unterricht besuchen, verglichen mit den Mitschülern ohne Behinderung?
Forschungsmethodik	Quantitativer Ansatz (soziometrische Fragebogenstudie)

Apodaca, Watson, Müller und Isaacson-Kailes (1985) interessierten sich für die soziale Stellung von Jugendlichen mit Körperbehinderung in den Klassen 9 bis 12 an der High School in den Vereinigten Staaten. Zu diesem Zweck befragten sie 120 Schüler ohne Behinderung und 29 Schüler mit Körperbehinderung per Fragebogen an zwei Schulen. Der Fragebogen beinhaltete 60 Fragen zu sozialen Verhaltensweisen, die zu 12 Faktoren zusammengefasst wurden. Die Faktoren reichten von der Übernahme von Führung, Unabhängigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Ehrgeiz, Kooperation, Konformität, Beziehungen zu Autoritäten und der Kontrolle von Aggressionen bis hin zu den Faktoren der sozialen Akzeptanz, andere zu mögen, von anderen gemocht zu werden und Popularität. Das Besondere an diesem Fragebogen war, dass jeder Schüler von drei seiner Mitschüler in diesen 60 Items beurteilt wurde.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in 2 der 12 Faktoren höhere Kompetenzwerte erlangten als ihre Mitschüler ohne Behinderung. Sie wurden im Mittel von ihren Mitschülern als kompetenter in der Fähigkeit eingeschätzt, für sich selber zu denken und soziale Verantwortung zu übernehmen, beides Kompetenzen, die die Autoren dem Faktor »Independence« (Apodaca, Watson, Müller & Isaacson-Kailes 1985, 98) zuordneten. Auch im Umgang mit Erwachsenen beschrieben die Klassenkameraden die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung kompetenter als ihre Mitschüler ohne Behinderung. Diesen

Kompetenzvorsprung in der Fremdwahrnehmung der befragten Schüler erklärten die Autoren damit, dass die Jugendlichen mit Körperbehinderung mehr gewohnt waren, sich für die eigenen Interessen einzusetzen – sonst wären sie nicht so weit gekommen. Eine zweite Erklärung der Autoren war, dass die Mitschüler ihre Klassenkameraden mit Behinderung nicht negativ beurteilen wollten.

Autor und Jahr	Armstrong, Rosenbaum und King (1992)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Kanada; Ontario, Hamilton
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelklasse (auch zeitweise separierter Unterricht)
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Kommunikationsbeeinträchtigungen, Mobilitätsbeeinträchtigungen, Hörbehinderung sowie verschiedene körperliche Beeinträchtigungen (keine Verhaltensstörungen oder Lern- bzw. geistige Behinderungen)
Stichprobe	60 Kinder mit einer sichtbaren Behinderung, die wenigstens 50 % ihres Unterrichts in Regelklassen verbrachten; 56 vergleichbare Mitschüler
Fragestellung	Welche Faktoren beeinflussen, wie ein Kind mit Behinderung seine soziale Kompetenz wahrnimmt und welchen sozialen Status es in der Klasse einnimmt?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebögen)

Armstrong, Rosenbaum und King (1992) befassten sich in ihrer Studie mit den Fragen, welche Faktoren den sozialen Status von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung in der Klasse und welche Faktoren die selbst wahrgenommene soziale Kompetenz beeinflussen. Zu diesem Zweck befragten die Autoren 60 Kinder mit Körperbehinderungen mit Hilfe eines Fragebogens und verglichen die Antworten mit 56 Schülern, die sich nicht in soziodemografischen Variablen von ihren Mitschülern unterschieden und von ihren Lehrern jeweils als vergleichbar eingestuft wurden. Alle Kinder besuchten die Klassen drei bis sechs. Neben den Kindern wurden auch Eltern und Lehrer befragt.

Als Ergebnis der Studie fanden die Autoren, dass mit 31 % dreimal mehr Kinder mit Behinderungen eine Jahrgangsstufe wiederholt hatten als ihre Mitschüler ohne Behinderungen. Sie hatten in der Regel weniger Freunde und spielten weniger mit ihnen. Ihre Bedeutung im sozialen Kontext war insgesamt geringer als die der vergleichbaren Mitschüler.

Bei der Analyse der selbst wahrgenommenen sozialen Kompetenzen der Kinder mit Behinderungen fanden die Autoren, dass die körperliche Funktionsfähigkeit eine wesentliche Rolle für das soziale Selbstbild der Schülerinnen und Schüler spielte. Kinder, die sich als körperlich kompetent sahen, sahen auch ihre sozialen Kompetenzen als höher an. In einer Regressionsanalyse trug dieser Faktor mit 27 % Varianzaufklärung am meisten zur Vorhersage der kindlichen Selbsteinschätzung sozialer Fähigkeiten bei.

An zweiter Stelle spielte das Urteil der Mitschüler in den soziometrischen Erhebungen eine wichtige Rolle. Kinder beurteilten ihre soziale Kompetenz als größer, wenn ihre Mitschüler gern ihr Freunde sein wollten. Dieser Faktor erklärte 13 % der Varianz. Der dritte Faktor war die Behinderung, wobei der Einfluss der Behinderung auf die selbst wahrgenommene Kompetenz mit 3 % Varianzaufklärung zwar signifikant war, aber im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Faktoren eine nur untergeordnete Rolle spielte. Für die Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen spielt die körperliche Funktionsfähigkeit und das soziale Eingebunden-Sein eine größere Rolle als die Tatsache, eine Behinderung zu haben.

Bei der Analyse der sozialen Stellung in der Klasse fanden die Autoren, dass die Lehrereinschätzung zur sozialen Beziehung unter den Schülern mit 35 % Varianzaufklärung in einer Regressionsanalyse den größten Vorhersagewert hatte, gefolgt von den selbst wahrgenommenen sozialen Kompetenzen der Kinder mit Behinderung mit 10 % Varianzanteil. Der Einfluss der Behinderung lag an dritter Stelle mit 6 % erklärter Varianz. Andere Faktoren, wie das Urteil über soziale Fähigkeiten seitens der Eltern, emotionale Gesundheit und selbsteingeschätzte körperliche und kognitive Kompetenz, leisteten keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage des sozialen Status der Kinder mit Behinderung in der Klasse.

Autor und Jahr	Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien, Schottland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Spina bifida (75 %), Cerebralparese (17 %), neuronale Schädigung, Dismelie
Stichprobe	24 Kinder mit Körperbehinderung und ihre Lehrer
Fragestellung	Wie wirkt sich der gemeinsame Unterricht auf die Rechen- und Leseleistung sowie auf die persönliche und soziale Entwicklung von Kindern mit Körperbehinderung aus?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (standardisierte Testverfahren)

Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) untersuchten, welche Auswirkungen der gemeinsame Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderungen auf die Entwicklung von Kindern mit Körperbehinderung hat. Zu diesem Zweck testeten sie 24 Kinder mit Körperbehinderung, vornehmlich mit Spina bifida und Cerebralparese, mit Hilfe von standardisierten Lese- und Rechentests und ließen die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder durch die Lehrer beurteilen. Die Schülerinnen und Schüler waren im Mittel 9 Jahre und 10 Monate alt und durchschnittlich intelligent mit einer Spannweite des Intelligenzquotienten von 77 bis 124.

In den Tests schulischer Kompetenzen fiel auf, dass die Kinder mit Körperbehinderung beim Lesen und beim Leseverständnis im Durchschnitt nur leicht unter ihrer Altersnorm lagen und dass 80 % der Schüler Leistungen zeigten, die laut Aussagen der Autoren dem Regellehrplan entsprachen. Im mathematischen Bereich entdeckten die Autoren dagegen eine bimodale Verteilung der Schulleistungen mit 30 % der Schüler auf dem höchsten und 53 % auf dem niedrigsten Level, verglichen mit den Erwartungen an Schüler gleichen Alters. Diese Verteilung erklärten die Autoren durch eine große Anzahl an Kindern mit Spina bifida, die häufig Probleme im Bereich Mathematik hätten. Zusammenhänge mit der Intelligenz der Kinder wurden nicht berichtet. Laut Aussagen der Lehrer konnten 71 % der Schüler die Schulanforderungen nur mit Schwierigkeiten und großem Einsatz bewältigen.

Im sozialen Bereich sahen die Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung als sehr kompetent und durchsetzungsfähig an. Im persönlichen Bereich fiel ihnen jedoch auf, dass die Kinder weniger Selbstvertrauen und Unabhängigkeit zeigten. Die Kinder mit Behinderungen selbst beschrieben deutlich mehr Schwierigkeiten im psychosozialen Bereich, als ihre Lehrer von ihnen berichteten. Nur 9 % der Schüler erlebten keine sozialen Probleme, 43 % keine Probleme im persönlichen und 66 % keine im familiären Bereich. Leider wurden in der Studie keine Vergleichswerte von Mitschülern gleichen Alters berichtet, so dass nicht verglichen werden kann, wie Regelschüler ihrer persönliche und soziale Situation einschätzen.

Zur Schulorganisation befragt, schilderten 80 % der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie durch die in der Schule vorhandenen Schulstrukturen angemessen unterstützt würden, während die Unterstützung von externen Physiotherapeuten, Ärzten und Psychologen weitaus schlechter wäre. Hier beurteilten 50 % der Lehrer die Unterstützung durch Physiotherapeuten als ausreichend und 75 % der Lehrer die medizinische und psychologische Hilfe als ungenügend.

Autor und Jahr	Beck und Dennis (1996)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Illinois
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (im gleichen Gebäude)
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese
Stichprobe	186 Fünftklässler von 4 unterschiedlichen Schulen; 83 mit Erfahrungen mit Mitschülern mit Behinderung, 103 ohne Erfahrungen mit Behinderung
Fragestellung	Wie hängen die Einstellungen gegenüber einem gleichaltrigen Kind mit Körperbehinderung von den Begegnungsmöglichkeiten in der Schule und den verwendeten Kommunikationshilfsmitteln ab?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Quasi-Experiment; Fragebogenstudie)

Beck und Dennis (1996) stellten sich die Frage, welchen Einfluss Vorerfahrungen, Begegnungsmöglichkeiten und die verwendeten Kommunikationshilfen auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung gegenüber Mitschülern mit Körperbehinderung haben. Zu diesem Zweck untersuchten die Autoren 186 Kinder ohne Behinderung, die in die fünfte Klasse gingen. Die Schüler besuchten vier verschiedene Schulen. An zwei Schulen gab es keine Menschen mit Behinderungen, an den anderen zwei Schulen, die als »integrated« (Beck & Dennis 1996, 80) bezeichnet wurden, waren gemeinsamer Sport- und Musikunterricht sowie Begegnungen in der Pause möglich. Die meiste Unterrichtszeit wurden die Kinder mit Behinderung in speziellen Förderklassen unterrichtet.

Um den Einfluss Art der Kommunikationshilfen zu erfassen, zeigten die Autoren den 186 Schülerinnen und Schülern entweder einen Film mit einem 13-jährigen Jungen mit Cerebralparese, der sich mit seiner Sprachtherapeutin mit Hilfe einer Kommunikationstafel unterhielt, oder einen zweiten Film, bei dem der gleiche Junge mit einer elektronischen Kommunikationshilfe mit der Therapeutin kommunizierte. Anschließend wurde die Einstellung der Kinder mit Hilfe eines Fragebogens gemessen, indem die Kinder mit 36 Items zu affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten der Einstellung gefragt wurden. Die Auswertung der Einstellungsmessung mit Hilfe einer Varianzanalyse ergab einen signifikanten Haupteffekt der Schule und einen Haupteffekt des Geschlechts der Kinder auf die Einstellungen: Mädchen hatten eine positivere Einstellung gegenüber ihren Mitschülern mit Behinderung als Jungen, und Kinder, die eine Integrationsschule besuchten, eine positivere als Kinder, die keine Erfahrung mit Behinderung hatten. Beide Effekte waren jedoch nur sehr gering und konnten jeweils nur 4 % der Gesamtvarianz erklären, so dass die Autoren schlussfolgerten, dass allein der Besuch der gleichen Schule nicht ausreicht, um die Einstellungen wesentlich zu beeinflussen, sondern dass die Kinder miteinander Kontakt haben müssen. Die Art der Kommunikationshilfe zeigte keinen Effekt auf die Einstellungen der Kinder ohne Behinderung gegenüber dem Jungen mit Körperbehinderung.

Autor und Jahr	Bennett und Hay (2007)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Australien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (79 %), Spina bifida (5 %), Muskeldystrophie (1 %); 63 % haben laut Aussage der Eltern eine schwere Behinderung
Stichprobe	212 Eltern von Kindern mit Körperbehinderung und ihre Lehrer
Fragestellung	Welchen Einfluss haben Kinder-, Familien- und Lehrmerkmale auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten bei Kindern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Bennett und Hay (2007) interessierten sich für den Zusammenhang von Merkmalen des Kindes, Merkmalen der Familie und Einstellungen des Lehrers auf die sozialen Kompetenzen, die die Kinder mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht zeigen.

In ihrer Studie befragten die Autoren 212 Eltern von Kindern mit Körperbehinderung und ihre Lehrer in Australien. Die Kinder waren zwischen 5 und 12 Jahre alt und besuchten alle Vollzeit den gemeinsamen Unterricht mit ihren nichtbehinderten Mitschülern. 63 % der Kinder hatten laut Aussage der Eltern eine schwere körperliche Schädigung, wobei 79 % eine Cerebralparese, 5 % Spina bifida, 1 % Muskeldystrophie und die restlichen Kinder andere körperliche Beeinträchtigungen aufwiesen. Das Untersuchungsdesign bestand in einer Erhebung der Schwere der Behinderung als Merkmal des Kindes, der Einstellung der Eltern zur Inklusion, der familiären Beziehungen und des elterlichen Einbezogen-Seins in die schulische Bildung des Kindes mit Hilfe von Fragebögen. Die Klassenlehrer wurden zu sozialen Kompetenzen im Bereich Kooperation, Durchsetzungsfähigkeit und Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler befragt. Weiterhin wurde die Meinung der Eltern zur Inklusion erfragt.

Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen formulierten die Autoren ein Kausalmodell und nahmen an, dass das Ausmaß an sozialen Kompetenzen der Schüler mit Behinderung von der Schwere der Behinderung beeinflusst wird, durch die Haltung der Lehrer zur Inklusion sowie durch das elterliche Einbezogensein in die schulische Bildung. Letzteres unterliegt, nach Annahme der Autoren, zudem der Haltung der Eltern zur Inklusion und der familiären Beziehungsqualität. Die Annahmen über dieses Beziehungsgeflecht wollten die Autoren mit Hilfe einer Pfadanalyse überprüfen.

Eine zunächst deskriptive Betrachtung der einzelnen Variablen ergab, dass aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer die sozialen Kompetenzen der Kinder mit Körperbehinderung, verglichen mit einer US-amerikanischen Stichprobe von Schülern mit und ohne Behinderung, im Normbereich lagen. Lediglich im Bereich der Durchsetzungsfähigkeit waren ihre Kompetenzen geringer in Bezug zur Normstichprobe. Die Haltung der Eltern zur Inklusion war zum großen Teil sehr positiv. So hielten 91 % Inklusion für eine wünschenswerte soziale Praxis, die ihr Kind auf die »real world« (Bennett & Hay 2007, 388) vorbereite. 85 % der Eltern waren davon überzeugt, dass der gemeinsame Unterricht ihrem Kind mit Körperbehinderung helfe, mehr Unabhängigkeit zu erlangen. 73 % sagten, dass segregierter Unterricht zu einer negativen sozialen und emotionalen Entwicklung des Kindes beitragen würde. Trotz dieser positiven Grundhaltung gegenüber dem gemeinsamen Unterricht gaben 55 % der Eltern an, dass die Lehrer nicht ausreichend qualifiziert wären und 48 % waren der Meinung, dass ihre Kinder nicht genügend Hilfe seitens der Lehrer erhielten. 49 % der Eltern waren besorgt darüber, dass ihr Kind im Klassenraum sozial isoliert werden könnte. Die Meinung der Lehrer zur Inklusion war insgesamt vergleichbar positiv. Sie waren der Auffassung, dass die Kinder mit Behinderung in sozialer Hinsicht stark vom gemeinsamen Unterricht profitieren würden und in der Klasse akzeptiert wären. Im

leistungsbezogenen Bereich sorgten sich die Lehrer um angemessene Bildungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, da sie sich selber nicht passend ausgebildet fühlten. Zur Familiensituation befragt, gaben die Eltern weiter an, dass sie stark in die Bildung ihres Kindes einbezogen seien, wenn auch 24 % mangelnde Kooperations- und Kommunikationsgelegenheiten seitens der Schule beklagten. Das Klima in den Familien war im Bereich der Idealisierung der Familie mittel bis hoch und damit, laut Aussagen der Autoren, im durchschnittlichen Bereich. Der Zusammenhalt sowie die Kommunikation lagen im oberen Bereich, ein Hinweis für gesunde familiäre Beziehungen. Meist wurde ein demokratischer Familienstil gepflegt. Auffallend war, dass die Familien der Kinder mit Behinderung über mehr Konflikte als durchschnittlich berichteten, wobei Konflikte am häufigsten bei Kindern mit schweren Behinderungen vorkamen.

Bezogen auf die mit dem Strukturmodell vorgegebenen Beziehungen, zeigte eine LISREL-Pfadanalyse, dass das angenommene Modell die Daten nicht erklären konnte, sondern dass die Beziehungen in der Familie direkt die sozialen Fähigkeiten des Kindes und die elterlichen Einstellungen zu Behinderung und Inklusion beeinflussen. Die familiären Beziehungen beeinflussten nicht das elterliche Einbezogensein in die schulische Bildung. Wurde das Strukturmodell nach diesen Änderungen angepasst, konnte es 30 % der Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten der Kinder erklären. An Zusammenhängen zeigten sich drei signifikante Interaktionen: Die Schwere der Behinderung beeinflusst das Involviert-Sein der Eltern in die schulische Bildung ($r = ,22$), wobei die Eltern umso mehr involviert sind, je schwerer das Kind beeinträchtigt ist. Auch beeinflussen die familiären Beziehungen die soziale Kompetenz des Kindes ($r = ,20$) ebenso sehr, wie die Kompetenzen des Lehrers und seine Haltung zur Inklusion ($r = ,49$) die sozialen Fähigkeiten des Kindes maßgeblich beeinflussen.

Autor und Jahr	Best (1977)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Kalifornien
Unterrichtsform	Förderschule, gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	74 Schulleiter, die für den Unterricht von 3984 Schülern mit Körperbehinderung verantwortlich sind
Fragestellung	Welche Faktoren haben Einfluss auf die aktuelle Praxis der Integration in Kalifornien aus Sicht der Schulleitungen, die aktuell für die Unterrichtung von Kindern mit Körperbehinderung in ihrer Schule oder einer Klasse verantwortlich sind?
Forschungsmethodik	quantitative Erhebung (explorative Fragebogenstudie)

Best (1977) schrieb alle in South und North Carolina erfassten Schulleiter von Schulen an, die für den Unterricht von Kindern mit Körperbehinderung verantwortlich waren und befragte sie zur Integration in ihren Schulen. 64 Prozent antworteten, das waren 74 Verantwortliche.

In seiner explorativen Erhebung fand Best heraus, dass 71 % aller knapp 4.000 Kinder mit Körperbehinderung im Grundschulbereich unterrichtet wurden und davon 38 % im gemeinsamen Unterricht mit ihren nichtbehinderten Mitschülern. 44,7 % nahmen Vollzeit am gemeinsamen Unterricht teil. Prozentual betrachtet, besuchten mit 44 % die meisten Kinder mit Körperbehinderung in der High School den gemeinsamen Unterricht, wenn auch dieser hier nur für 17 % den ganzen Tag dauerte, die restlichen 83 % nahmen nur einen halben Tag am gemeinsamen Unterricht teil. Best vermutete, dass dieser Unterschied aufgrund des großen Angebotes an spezialisierten Fördermöglichkeiten im Grundschulbereich zurückzuführen sei. Weiterhin beschrieb Best, dass die Schulleiter die Entscheidungen, ob ein Kind integrativ eingeschult werde, zu 79 % an den schulischen Leistungen, zu 68 % an den Sprachfertigkeiten, zu 60 % an der psychosozialen Anpassungsfähigkeit und nur zu 48 % an der Mobilität des Einzelnen festmachten. Etwa ein Drittel der Schulleitungen waren bereit, auch Kinder mit mittleren oder stärkeren Einschränkungen im Bereich der Sprache und Leistung aufzunehmen, jedoch nur 15 %, wenn sozial auffälliges Verhalten zu beobachten war. Eine besondere Rolle sahen die Schulleitungen in den Sonderpädagogen des Kindes, die aus Sicht von 74 % der Leitungen für die Initiation des Integrationsprozesses verantwortlich waren. In 41 % der Fälle begleiteten die Sonderpädagogen auch das Kind in der Regelschule, für die übrigen 59 Prozent fand nach Einschätzung der Schulleitungen keine Begleitung statt. Die Auswahl der Schulform sollte mit Beteiligung der Eltern geschehen, jedoch hielten 32 % ein Einverständnis der Eltern für nicht erforderlich.

Autor und Jahr	Brodin (2010)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	16 Eltern von Kindern mit motorischen Beeinträchtigungen
Fragestellung	Wie beurteilen Eltern den Einsatz von Computern in der Schule und wie werden Informationstechnologien (z. B. das Internet) in der Schule eingesetzt, um die Inklusion von Kindern mit motorischen Beeinträchtigungen zu fördern?
Forschungsmethodik	Qualitative F ragebogenerhebung

Brodin (2010) befragte 16 Eltern von Kindern mit Körperbehinderung in schwedischen Schulen zu ihrer Zufriedenheit mit dem Einsatz von Computern und Informationstechnologie, wie z. B. Internet und Email im Unterricht. Die Eltern waren der Meinung, dass der Einsatz moderner Technologien in der Schule für ihre Kinder sinnvoll sei, jedoch zu wenig eingesetzt und genutzt würde. 88 % der Eltern betonten, dass die Lehrer zu wenig Wissen über die neuen Technologien hätten und sie nicht als Kommunikations- oder pädagogisches Hilfsmittel einsetzen würden. Eltern berichteten auch über Schwierigkeiten, die Computer zwischen den Unterrichtsstunden von Klassenraum zu Klassenraum zu transportieren. Insgesamt ist die Autorin der Meinung, dass die Chancen, die die neuen Technologien für die Kinder ergeben würden, mangels Wissen und Ausbildung der Lehrer nicht genutzt würden.

Autor und Jahr	Brulle, Barton, Barton und Wharton (1983)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Chicago
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe, High School
Körperbehinderung	Leichte bis schwere Cerebralparese, Muskeldystrophie
Stichprobe	23 Schüler mit Körperbehinderung und ihre Mitschüler; 16 Lehrer
Fragestellung	Wie viel Zeit investieren Lehrer bei Kindern mit Körperbehinderung für individuelle Assistenz verglichen mit den Mitschülern?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (systematische Beobachtung)

Brulle, Barton, Barton und Wharton (1983) gingen der Frage nach, wie viel Zeit Lehrerinnen und Lehrer in einer Unterrichtsstunde an der High School für die Assistenz von Schülern mit und ohne Körperbehinderung investieren und ob sich die Zeitdauer zwischen beiden Schülergruppen unterscheidet. Zu diesem Zweck beobachteten die Autoren mit ihrem Team die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern. Nach der Time-sampling-Methode kategorisierten die Beobachter nach einem 10 Sekunden-Intervall, ob der Lehrer den Schülern mit oder ohne Behinderung assistierte und ihnen individuelle Unterstützung anbot.

Brulle und Kollegen fanden heraus, dass Lehrer in Durchschnitt 1,3 % einer Schulstunde Schüler ohne Behinderung individuell unterstützten, während sie für die Assistenz bei Schülern mit Körperbehinderung 4,5 % ihrer Unterrichtszeit einsetzten. Dieser Unterschied war signifikant. Die Autoren beobachteten weiterhin, dass die Dauer bei der individuellen Unterstützung von Schülern mit schwereren Behinderungen auch bis zu 5 Minuten (10 %) betragen konnte. Brulle und Kollegen warnten deshalb davor, zu viele Kinder mit Behinderung in einer Oberstufenklasse zu unterrichten.

Autor und Jahr	Butler und Hodge (2004)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelklasse, Sport
Schulstufe	6. Klasse (keine Angabe, ob Primar- oder Sekundarstufe)
Körperbehinderung	Juvenile Skoliose
Stichprobe	16 Mitschüler, ein Mädchen mit Trisomie 21 und geistiger Behinderung, ein Junge mit Skoliose
Fragestellung	Wie interagieren Schüler mit und ohne Behinderung im Sportunterricht miteinander?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (strukturiertes Beobachtungsverfahren, Interview)

Butler und Hodge (2004) untersuchten die sozialen Interaktionen zwei 13jähriger Schüler im Sportunterricht mit ihren 16 Mitschülern. Ein Mädchen hatte eine Trisomie 21 mit geistiger Behinderung, ein Junge eine juvenile Skoliose; er saß im Rollstuhl. Der Sportunterricht wurde in zwei gleichgeschlechtlichen Gruppen durchgeführt. Mit Hilfe einer strukturierten Beobachtung kategorisierten die Untersucher die Arten der Interaktionen in 20 Sportstunden über die Dauer von vier Wochen und wählten anschließend drei kategorisierte Sportstunden für jedes Kind zufällig aus, die sie dann auswerteten. Nach der Beobachtungsphase führten Butler und Hodge ein Interview mit den beiden Schülern durch. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse für den Jungen mit Körperbehinderung beschrieben, wobei diese den Interaktionen des Mädchens mit Down-Syndrom sehr ähnlich waren.

Die Interaktionen der Mitschüler zeichneten sich laut Aussagen der Autoren durch angemessenes, unterstützendes und positives Interaktionsverhalten aus. Negatives oder unangemessenes Verhalten, wie Abwertung oder Diskriminierung, wurde nicht beobachtet. Interaktionen oder soziale Gespräche fanden in 25,5 % der Zeit statt. Im Interview gab der Junge mit Körperbehinderung an, dass er gern Sport machen würde, die Interaktionen in der Stunde sehr unterstützend erleben würde, Freunde in der Klasse hätte und Sport sein Lieblingsfach in der Schule wäre. Negativ sei allerdings, dass manche Jungen zu aggressiv im Sport seien und sie seine Fähigkeiten kritisieren würden.

Autor und Jahr	Caffyn und Mallet (1992)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Studie A: Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (6 Stunden pro Woche für 1 Jahr) Studie B: gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (Vollzeit)
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Studie A: 2 Kinder mit Spina bifida, 1 Kind mit Cerebralparese Studie B: 2 Kinder mit Cerebralparese, 1 Kind mit Cerebralparese und Lernbehinderung, 1 Kind mit Muskeldystrophie, 1 Kind mit Spina bifida, 1 Kind mit schwerer Lähmung und Blutkrankheit
Stichprobe	Studie A: 3 Schüler, die eine Förderschule und für einzelne Fächer den gemeinsamen Unterricht besuchen Studie B: 4 Schüler, deren Förderschule geschlossen wurde und die den gemeinsamen Unterricht besuchen bzw. 2, die bald wechseln werden; 10 Mitarbeiter der Regelschule
Fragestellung	Wie sehen Schüler mit Körperbehinderung den Wechsel von der Förderschule zum gemeinsamen Unterricht?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Interview)

Caffyn und Mallet (1992) berichten von zwei Studien, in denen sie Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung zu ihrem Wechsel von der Förderschule zur Regelschule und ihren Erfahrungen befragten.

In ihrer ersten Arbeit beschreiben die Autoren die Erfahrungen von drei Kindern im Alter von 14 und 15 Jahren, die über ein Jahr für 6 Stunden eine Regelschule besuchten. Die Kinder gaben in der Befragung an, dass ihnen der gemeinsame Unterricht und der Umgang mit den Lehrern an der Regelschule sehr gefallen würden. Ein Schüler beschrieb dies mit der Aussage »The whole thing [...] is better than I expected« (Caffyn & Mallett 1992, 67). Auch in sozialer Hinsicht waren die Probleme nicht so groß, wie sie ursprünglich von den Schülern erwartet wurden und in der neuen Schule konnten viele Freunde gefunden werden. Die Schüler beschrieben allerdings Ablehnung von ihren Klassenkameraden der Förderschule aufgrund ihrer Unterrichtsbesuche in der Regelschule. Das größere Angebot an Unterrichtsfächern wurde sehr positiv wahrgenommen. Probleme beschrieben die Schüler bei schriftlichen Arbeiten, für die sie mehr Zeit benötigten als ihre Mitschüler. Durch diesen Umstand hätten die Kinder allerdings gelernt, wie die Autoren herausstellten, schneller zu schreiben und zu arbeiten. Ein weiteres, wesentliches Problem war die Beförderung, denn die Schüler erschienen häufig zu spät zum Unterricht und verpassten so wesentliche Inhalte des Unterrichts. Auch konnten sie aufgrund der verpassten Inhalte dem Unterricht nicht mehr richtig folgen. Die befragten Schülerinnen und Schüler waren weiterhin aufgrund längerer Schulwege anfangs sehr müde.

In ihrer zweiten Studie befragten Caffyn und Mallet vier Schüler der gleichen Förderschule, die an eine Regelschule wechselten und Vollzeit am gemeinsamen Unterricht teilnahmen sowie zwei Schüler, die bald zur Regelschule wechseln sollten. In der Regelschule gab es neben einer barrierefreien Bauweise auch eine »Base« (a.a.O., 68), in denen Kinder aller Klassen mit und ohne Behinderung individuelle Förderung, Therapie und körperliche Pflege erhalten konnten, wenn sie diese Hilfestellungen benötigten.

Die vier Schüler, die bereits am Regelunterricht teilnahmen, beschrieben die neue Lernumwelt als anspruchsvoller und herausfordernder als ihre frühere schulische Umwelt an der Förderschule. Sie hätten anfangs lernen müssen, sich an die neue Umgebung sowie an die Schüler anzupassen. Im sozialen Bereich sei es positiv gewesen, einer neuen, größeren Peergruppe zuzugehören. Schwierig sei es dagegen, dass sie manchmal Ablehnung erfahren würden und von ihren Mitschülern als jünger behandelt würden, als sie eigentlich seien. Dies erlebten sie negativer als Hänseleien. Zwei Schüler sagten, dass die Zeit, in der sie noch manchmal in der »Base« unterrichtet wurden, aus ihrer Sicht zu mehr Integration geführt habe als die vollzeitige Teilnahme am gemeinsamen Unterricht. Für sie sei Integration in diesem Sinne relativ und nicht allein durch die dauerhafte Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zu erreichen. Negativ erlebten die Schüler auch eine Überfürsorge der Lehrer oder wenn die Anwesenheit von Unterstützungslehrern soziale Interaktionen unter Gleichaltrigen erschwere. Die Schüler mit Körperbehinderung hatten einige Ideen zur Verbesserung der räumlichen und architektonischen Situation, so dass die Autoren betonten, dass die Aussagen von Schülern sehr wichtig seien und dazu beitragen könnten, den Integrationsprozess zu verbessern.

Autor und Jahr	Campbell, Dobson und Bost (1985)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung und weitere Beeinträchtigungen
Stichprobe	105 angestellte Lehrer und Fachkräfte (39 Grundschullehrer, 31 Sekundarstufenlehrer, 7 Förderschullehrer, 5 Schulberater sowie 23 andere Mitarbeiter der Schule)
Fragestellung	Wie nehmen Lehrer und andere Schulmitarbeiter Verhaltensprobleme von Schülern mit unterschiedlichen Behinderungen wahr und wie gehen sie damit um?
Forschungsmethodik	Quantitative Studie (Fragebogenerhebung)

Campbell, Dobson und Bost (1985) beschäftigten sich mit der Frage, wie Lehrer und andere Schulmitarbeiter Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung beurteilen und wie sie den Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen

begegnen. Zu diesem Zweck formulierten die Autoren sechs Fallvignetten von Mädchen und Jungen mit Körperbehinderung, geistiger Behinderung bzw. ohne Behinderung. Zu jedem Fallbeispiel ließen Campbell, Dobson und Bost ihre Probanden eine Liste mit Verhaltensproblemen (z. B. mogeln, rauchen, stören, lügen, den Lehrer angreifen) auf ihren Ernst hin beurteilen und vorschlagen, wie mit den Verhaltensproblemen umzugehen sei. Die Autoren befragten 39 Grundschullehrer, 31 Sekundarstufenlehrer, 7 Förderschullehrer sowie 28 andere Mitarbeiter der Schule, wie z. B. Verwaltungskräfte oder Angestellte für die Bücherei. Alle Probanden nahmen an einem Fortbildungskurs im Bereich Pädagogik teil.

In ihrer Untersuchung fanden Campbell und Kollegen, dass Verhaltensprobleme bei Schülern ohne Behinderung oder bei Schülern mit Körperbehinderung gleich besorgniserregend eingestuft wurden, während die gleichen Verhaltensweisen bei Schülern mit geistiger Behinderung weniger ernst erlebt wurden. Die Autoren vermuteten, dass die Beurteiler ihre Aussagen auf der Basis der angenommenen Verhaltenskompetenz getroffen hätten oder annehmen würden, dass Menschen mit geistiger Behinderung normalerweise mehr Verhaltensprobleme zeigen würden als Schüler ohne kognitive Beeinträchtigungen. Bezogen auf den Umgang mit diesen Verhaltensweisen fiel auf, dass die Pädagogen und Schulmitarbeiter bei Kindern ohne Behinderung sechsmal häufiger mit autoritären Verhaltensweisen reagieren würden als bei Schülern mit Körperbehinderung. Bei Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen kamen häufiger positivere Erziehungsmethoden und weniger Zwangsmaßnahmen zum Einsatz.

Autor und Jahr	Carr, Halliwell und Pearson (1983)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Keine Angabe
Körperbehinderung	Spina bifida
Stichprobe	44 Schüler mit Körperbehinderung
Fragestellung	Welchen Einfluss hat die Schulform auf die Lese- und Rechenleistung von Kindern mit Spina bifida?
Forschungsmethodik	Quantitative Studie (standardisierte Testverfahren)

Carr, Halliwell und Pearson publizierten 1983 ihre Ergebnisse einer Untersuchung von Kindern mit Spina bifida, die im Durchschnitt 11 Jahre alt waren. Die Autoren interessierten sich für die Frage, ob sich die Leistungen von Kindern an Regelschulen im Lesen und Rechnen von denen an Förderschulen unterscheiden, wenn man Alter, Geschlecht und kognitive Leistungsfähigkeit kontrolliert. Für die Untersuchung bildeten die Autoren 22 Paarlinge gleicher Intelligenz, gleichen Geschlechts und gleichen Alters und verglichen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in standardisierten

Lese- und Rechentests. Die Intelligenz der beiden Gruppen war im Mittel, sowohl im Handlungs- als auch im Verbalteil, zwischen den Gruppen gleich.

Carr und ihre Kollegen fanden, dass die Leseleistungen der Kinder vergleichbar waren, während die Kinder an Regelschulen ihre Mitschüler an Förderschulen beim Rechnen um durchschnittlich 15 Monate in ihrer Rechenentwicklung übertrafen. Weitere Analysen der Merkmale der Kinder mit Behinderung ergaben, dass sich die Schüler der beiden Schulen hinsichtlich ihrer Inkontinenz, ihrer Einschränkungen im Bereich der Fortbewegung und beim Vorhandensein eines Ventils aufgrund ihres Hydrocephalus unterschieden. 100 % der Kinder an der Förderschule und weniger als 50 % an der Regelschule waren inkontinent. Das gleiche Verhältnis wurde auch in Bezug auf Bewegungseinschränkungen beobachtet. 18 Schüler der Förderschule und 9 Schüler an der Regelschule hatten eine Shuntversorgung zur Regulation des Wasserdrucks im Gehirn. Die Autoren fanden, dass keiner dieser Faktoren statistisch gesehen die Leseleistung beeinflusste, wohl aber, dass Kinder mit Bewegungseinschränkungen oder mit Shuntventil schlechtere Rechenleistungen erzielten als Kinder ohne diese Beeinträchtigungen. Aufgrund der Überlegung, dass durch das Ventil und durch die körperliche Schädigung mehr Operationen und Abwesenheitszeiten notwendig gewesen sein könnten, überprüften die Autoren den Einfluss der schulischen Anwesenheitstage auf die Leistung. Sie fanden, dass die Anzahl der Tage, die Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren von der Schule fehlten, keinen Einfluss auf die Rechen- oder Leseleistung hatten, während die Anzahl der Krankenhaustage von Geburt an bis zum sechsten Lebensjahr signifikant mit den Rechenleistungen in Beziehung standen. Je länger ein Kind im Krankenhaus war, desto häufiger waren auch seine Leistungen beim Rechnen schlecht. Ein Zusammenhang mit der Schulform wurde bei der Analyse der Kovariaten nicht gefunden. In einer überprüfenden Analyse dieses Ergebnisses anhand einer Stichprobe einer früheren Erhebung von 45 Kinder mit Spina bifida, die eine Regelschule besuchten, und 54 Förderschülern mit Spina bifida, fanden die Autoren bestätigende Ergebnisse. Wurden die Intelligenz und die Krankenhaustage kontrolliert, hatten Geschlecht, Schulform (Regelschule, Förderschule), Vorhandensein eines Shunts, Inkontinenz oder Bewegungsbeeinträchtigungen keinen Einfluss auf die Leseleistung. Beim Rechnen dagegen zeigten sich wieder ein Effekt der Schulform und ein Effekt der Krankenhaustage. Die Autoren schlussfolgerten, dass Kinder mit der gleichen Begabung mit größerer Wahrscheinlichkeit in Regelschulen bessere Leistungen beim Rechnen erbringen als in Förderschulen.

Autor und Jahr	Cavet (2000)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht an der Regelschule; Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Angeborene körperliche Beeinträchtigung, verbunden mit Stuhlinkontinenz
Stichprobe	35 Eltern und Kinder
Fragestellung	Wie erleben Kinder mit Stuhlinkontinenz ihre Schulzeit?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (Interview)

Mit dem Fokus auf eine besondere körperliche Beeinträchtigung, der Stuhlinkontinenz, beschäftigt sich die Arbeit von Cavet (2000). Cavet befragte in Großbritannien 35 Familien, die Eltern und die Kinder, wie sie die Schulzeit der Kinder mit Inkontinenz erlebten. Von den Kindern besuchten 33 eine Regelschule, 2 eine Förderschule.

Die Ergebnisse der explorativen Analyse zeigten, dass die Kinder und Jugendlichen mit Stuhlinkontinenz, die eine Regelschule besuchten, einer Vielzahl an zusätzlichen Belastungen ausgesetzt waren, die ihre soziale Teilhabe, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und auch ihr leistungsbezogenes Verhalten beeinflussten. Im Hinblick auf die Schulsituation wurde eine besondere Sensibilität und Kompetenz für den Umgang mit der schambehafteten Beeinträchtigung gefordert, sowie bauliche und organisatorische Maßnahmen, die die Kinder mit Inkontinenz im Alltag unterstützten. Hier nannten die Befragten beispielsweise die Möglichkeit, unauffällig eine Toilette besuchen zu können. Eine besondere Schwierigkeit ergab sich aus der Tatsache, dass die Kinder sich zum Einen wünschten, wie alle Kinder behandelt zu werden, um nicht besonders aufzufallen, sie andererseits aber auf spezielle Unterstützungsmaßnahmen angewiesen waren. Die Gefahr für die Kinder war groß, sozial diskriminiert zu werden. Besonders schwierig waren Situationen in der Umkleidekabine vor dem Sportunterricht und bei Ausflügen, insbesondere mit Übernachtungen. Häufig nahmen die Kinder nicht an diesen außerschulischen Aktivitäten teil. Die Autoren betonten die besondere Bedeutung des Klimas an der Schule sowie eine Haltung, die von Akzeptanz und Respekt geprägt wäre, für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit Inkontinenz.

Autor und Jahr	Center und Ward (1984)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Australien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (81 % leicht, 16,5 % moderat und 2,4 % schwere Beeinträchtigung nach ärztlicher Einschätzung)
Stichprobe	85 Kinder mit Cerebralparese der Regelschule, 16 Kinder der Förderschule, Eltern der Kinder mit Körperbehinderung, Klassenlehrer und Mitschüler
Fragestellung	Welche sozialen und schulleistungsbezogenen Effekte hat der gemeinsame Unterricht für Kinder mit Cerebralparese verglichen mit der Förderschule, und welchen Einfluss haben Merkmale der Kinder auf die Ergebnisse beim Lesen und Rechnen sowie auf affektive und soziale Maße?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (standardisierte Tests, medizinische Maße, Interview)

Center und Ward (1984) interessierten sich für die Frage, welche sozialen und schulleistungsbezogenen Effekte der gemeinsame Unterricht für Schüler mit Cerebralparese hat, verglichen mit Kindern und Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen. Dabei war für die Autoren insbesondere von Interesse, welchen Einfluss Merkmale der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung auf die Ergebnisse haben. Zu diesem Zweck befragten die Autoren Kinder und Jugendliche, ihre Eltern, Lehrer und Mitschüler mit einer Vielzahl unterschiedlicher Fragebögen zu personalen und sozialen Variablen. Auch erfassten Center und Ward die Leistungen der Kinder mit standardisierten und normierten Fragebögen zu Lese- und Rechenkompetenzen. Die Gruppe von 85 Kindern mit Cerebralparese an der Regelschule verglichen sie weiterhin mit 16 Schülerinnen und Schülern an einer Schule für Körperbehinderte, die dort zu den Leistungstärksten gehörten, aber insgesamt noch schwerer körperlich beeinträchtigt waren als die Regelschüler ihrer Stichprobe. Die Autoren gaben an, dass in der Regelschule kaum Modifikationen für die Kinder mit Cerebralparese vorgenommen wurden.

Die Autoren fanden, dass die Schülerinnen und Schüler mit Cerebralparese, die an den Förderschulen unterrichtet wurden, schlechtere Ergebnisse in allen Leistungs- und Kompetenzmaßen erzielten als die Schüler mit Behinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, wobei zu beachten ist, dass die motorische Beeinträchtigung der Schüler der Förderschule in der Regel schwerer war.

Verglich man die Leistungen der Schüler mit Körperbehinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, mit denen der Regelschüler gleichen Alters, die keine Behinderung hatten, so fanden die Autoren, dass die Schüler mit Behinderung schlechter abschnitten als ihre Mitschüler. 50 % der Schüler mit Cerebralparese, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, hatten grenzwertige Leistungen und waren nicht erfolgreich, wenn die Maßstäbe der Regelschüler ohne Behinderung angelegt

wurden. Im Hinblick auf die soziale Akzeptanz fanden die Autoren, dass die Schüler mit Körperbehinderung an Regelschulen nicht so gut akzeptiert wurden wie ihre Mitschüler und 30 % der Kinder als nicht akzeptiert bzw. im Grenzbereich liegend gesehen werden konnten. An Förderschulen war dagegen die soziale Akzeptanz der Schüler höher als an der Regelschule, auch hatten die Kinder mit Behinderung eine positivere Selbsteinschätzung.

Bei der Analyse von Merkmalen untersuchten Center und Ward den Einfluss von neurologischen, erziehungsbezogenen, elterlichen, sozioökonomischen, kognitiven und affektiven Variablen auf die Leistungsergebnisse und die soziale Akzeptanz. Zu diesem Zweck kalkulierten sie verschiedene multiple Regressionsanalysen der gesamten Stichprobe und schätzten die Varianzaufklärung der Vorhersage für die Kinder im integrativen Kontext ein. Die Autoren fanden, dass die Intelligenzmaße der Schülerinnen und Schüler mit 35 % beim Lesen und 38 % beim Rechnen den größten Anteil an Varianz erklären konnten. Unter Berücksichtigung aller Variablen gelang den Autoren eine 60%-Varianzaufklärung der Schulleistungen. Als relevante Einzelmerkmale fanden die Autoren, dass beim Lesen erfolgreiche Kinder und Jugendliche mit Cerebralparese folgende Merkmale aufwiesen:

- Der Verbaltestwert im Intelligenztest (WISC-R) lag im oberen Durchschnittsbereich.
- Die Schüler besuchten die Vorschule oder die ersten Grundschulklassen.
- Die Kinder und Jugendlichen waren weiblich.
- Sie waren nicht ablenkbar oder zeigten kein neurotisches Verhalten.
- Sie hatten eine überdurchschnittlich hohe Prüfungsangst.
- Die visuomotorischen Fähigkeiten waren wenigstens durchschnittlich.
- Sie besuchten keine staatliche oder keine nicht-katholische Schule.

Beim Rechnen erfolgreiche Kinder und Jugendliche, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, hatten folgende Merkmale:

- Ihr Gesamtintelligenztestwert im Intelligenztest (WISC-R) lag über 105.
- In ihrem Intelligenzprofil lag eine große Diskrepanz zwischen Verbal- und Handlungsintelligenzquotient vor mit besseren Leistungen im verbalen Bereich.
- Die Kinder und Jugendlichen waren weiblich.
- Die visuomotorischen Fähigkeiten waren wenigstens durchschnittlich.
- Sie hatten eine positive Selbsteinschätzung und eine interne Kontrollüberzeugung.
- Sie kamen aus einer Familie, die einem gehobenen sozioökonomischen Status zugeordnet werden konnte und in der ein liberaler Erziehungsstil herrschte.

Im sozialen Bereich fanden die Autoren folgende Zusammenhänge: Kinder, die von ihren Lehrern als sozial akzeptiert eingestuft wurden, hatten mit größerer Wahrscheinlichkeit eine positive Selbsteinschätzung, genossen eine Erziehung von toleranten Eltern, waren nur wenig ablenkbar und zeigten kein neurotisches Verhalten. Auch zeigte sich, dass die Kinder und Jugendlichen als sozial akzeptierter eingestuft wurden, wenn

sie vor dem Besuch der Regelschule keine Förderschule besucht hatten, was die Autoren darauf zurückführten, dass die Schüler, die Verhaltensprobleme haben, in der Regel eine Förderschule besuchen. Kinder und Jugendliche wurden nach Aussagen der Autoren wahrscheinlicher von den Lehrern als sozial abgelehnt beurteilt, wenn sie von ihren Mitschülern sozial abgelehnt wurden, die Kinder ein geringes Selbstbewusstsein, eine schwerere motorische Beeinträchtigung hatten und häufiger atypische Verhaltensweisen zeigten. Hatten die Eltern der Kinder mit Behinderung einen Erziehungsstil, der von Toleranz und Akzeptanz gekennzeichnet war, war die soziale Akzeptanz der Kinder mit Behinderung durch die Mitschüler höher.

Die Autoren kommen insgesamt zu dem Schluss, dass die Kinder mit Cerebralparese insgesamt intelligenter sein müssen als ihre Mitschüler, um zu gleichen Leistungsergebnissen zu kommen. Die Art und Schwere der Cerebralparese habe laut Analysen der Autoren keinen Einfluss auf die Schulleistungen und reiche nicht aus, die soziale Akzeptanz der Kinder mit leichten und mittleren Behinderungsformen vorherzusagen. Wichtiger seien die Intelligenz und andere personenbezogen Merkmale. Den Beitrag der Förderschule zur Leistungsentwicklung der Schüler mit leichter Cerebralparese sehen die Autoren dagegen als nur gering.

Autor und Jahr	Cook, Swain und French (2001)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	7 Schüler mit Körperbehinderung
Fragestellung	Welche Erlebnisse berichten Schüler mit Körperbehinderung von ihrer Förderschule ein halbes Jahr, bevor ihre Schule geschlossen wird und sie in den gemeinsamen Unterricht wechseln?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Projektgruppen)

Cook, Swain und French (2001) interessierten sich für die Erlebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung, deren Förderschule aufgelöst wurde. Sie wollten mit Hilfe einer kleinen Stichprobe von insgesamt sieben Schülern erfahren, welche Erfahrungen die Kinder und Jugendlichen an der Förderschule gemacht hatten und welche Gedanken mit dem Wandel verbunden waren. Die Autoren führten mit drei Schülern der Primarstufe und vier Schülern der Sekundarstufe ein Projekt durch, bei dem ein Buch über die Schule erstellt und Erinnerungen an die Förderschulzeit mit Fotos dokumentiert werden sollen. Zu diesem Zweck fanden ca. ein halbes Jahr vor der Auflösung drei Treffen der Förderschule statt. In der ersten Sitzung wurde geplant, was die Schüler fotografieren wollten und diskutiert, warum die jeweiligen Bilder für den Einzelnen von Bedeutung waren. In der 2. Sitzung wurden die Fotos gemacht und in

der dritten Sitzung ein gemeinsames Buch jeweils für die Sekundar- und Primarschüler erstellt. Die Sitzungen wurden mit Video aufgezeichnet und später ausgewertet.

In den Analysen fanden die Autoren drei zentrale Themen, die für die Schülerinnen und Schüler in den Sitzungen von großer Bedeutung waren. Dies waren die Erfahrungen mit der Schule an sich, das Gefühl der Zugehörigkeit sowie das Gefühl, ausgeschlossen zu werden. Im Zusammenhang mit wichtigen Erfahrungen im Rahmen der Schulbildung fanden die Schüler die Ausstattung mit Pferden, das vielfältige Sportangebot sowie die Lehrer als besonders erwähnenswert. Auch wurden Erfahrungen mit Mitschülern berichtet und Erinnerungen an gute Beziehungen zu den Mitarbeitern der Schule. Laut Aussagen der Autoren hätten die Schüler ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Förderschule entwickelt, das sich in vielen Berichten zeigen würde, in denen Ängste vor dem Verlust der Mitschüler und Freunde sowie vor dem Verlust des Schulangebotes ausgedrückt wurden. Die Schüler fühlten sich ausgeschlossen und bemängelten, bei der Entscheidung der Schulschließung nicht beteiligt worden zu sein.

Einige Schüler konnten ihre neue Schule kennenlernen und zeigten eine große Bereitschaft, sich den neuen Herausforderungen zu stellen, wenn auch Ängste und Unsicherheiten auch in praktischen Fragen, z. B. im Zusammenhang mit der Größe der Klasse sowie der Beförderung, bestehen würden. Zusammenfassend betonten die Autoren, dass nach ihrer Erhebung und Analyse der Projektergebnisse deutlich würde, dass Schüler mit Behinderung wichtige soziale und persönliche Erfahrungen an Förderschulen machen würden und dass sie an Entscheidungen im Zusammenhang mit Inklusion beteiligt werden müssten.

Die Studie enthält wichtige Aussagen von Schülern über positives Erleben an der Förderschule und macht deutlich, wie schwer es ist, von einem System in ein anderes wechseln zu müssen, ohne wirklich an der Entscheidung beteiligt zu sein. Die meisten Schüler hatten keine Vorstellung von dem, was sie später in der Regelschule erwartete. Gleichzeitig ist die Beschreibung der Förderschulsituation für die Schüler auch ein Teil ihrer Biografie, auf den sie nostalgisch zurückblicken. Vermutlich wäre dies auch der Fall, wenn die Kinder an einer Regelschule unterrichtet worden wären. Aufgrund des Designs der Studie sollten die Ergebnisse nicht überbewertet werden, jedoch sollten sie mahnen, beim Wechsel der Schulsysteme den Blick einzelner Schüler zu berücksichtigen, sie ernst zu nehmen und sie in den Prozess von Veränderungen im konkreten Schulsystem einzubeziehen.

Autor und Jahr	Coster und Haltiwanger (2004)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (90 % der Schüler Vollzeit im gemeinsamen Unterricht)
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (40 %), orthopädische Schädigungen (23 %), Spina bifida (15 %), andere körperliche, neurologische Schädigungen oder chronische Krankheiten (23 %)
Stichprobe	Lehrer oder vertrautes Personal von 62 Schülern mit Körperbehinderung
Fragestellung	Unterscheiden sich die sozialen und verhaltensbezogenen Kompetenzen von Schülern mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchen, von ihren Mitschülern ohne Behinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (standardisierter Fragebogen)

In der Untersuchung von Coster und Haltiwanger (2004) sollten Klassenlehrer und anderes Fachpersonal der Schule soziale Kompetenzen und Verhaltensweisen von 62 Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung mit Hilfe eines Fragebogens einschätzen, um sie mit den Kompetenzen ihrer Mitschüler ohne Behinderung zu vergleichen. Ziel der Studie war es, mögliche Unterschiede in den Kompetenzprofilen zu identifizieren. Alle Kinder besuchten die Grundschule in den Klassen eins bis sechs oder den schuleigenen Kindergarten. Alle Kinder waren körperbehindert und hatten keine weiteren kognitiven Beeinträchtigungen. Zur Erfassung der sozial-funktionalen Kompetenzen sollten die Lehrer beurteilen, in welchem Ausmaß unterschiedliche Verhaltensweisen bei den Kindern beobachtet werden konnten. Der Fragebogen, es handelte sich um das *School Function Assessment SFA* von Coster, Deeney, Haltiwanger und Haley (1998, zit. n. Coster & Haltiwanger 2004, 97), beinhaltete Fragen zur Orientierung an sozialen Konventionen, z. B. das Zeigen von sozial angemessenem Verhalten, Fragen zur Einhaltung von Anweisungen, wie z. B. das Befolgen der Schulregeln oder Gesprächsregeln, oder Fragen zur Fähigkeit, positive Interaktionen zu gestalten und aufrecht zu erhalten. Vier weitere Skalen beschäftigten sich mit Fragen zu den Fähigkeiten der Kinder, ihr Verhalten und Erleben selbstständig zu regulieren, Aufgaben zu bearbeiten, sich selbstständig zu pflegen oder sicherheitsrelevantes Verhalten im Verkehr oder beim Umgang mit gefährlichen Gegenständen zu zeigen. Ausgewählte Items der oben genannten sieben Skalen fassten die Autoren zu zwei weiteren Skalen zusammen, mit denen sie das Ergreifen von Initiative und Problemlösefertigkeiten messen wollten. Für alle Skalen lagen Normen von gleichaltrigen Kindern vor, die keine Behinderung hatten.

Bei der Auswertung der Kompetenzskalen stellten Coster und Haltiwanger fest, dass die Kinder mit Körperbehinderung in allen Bereichen geringere Kompetenzen hatten als ihre Mitschüler ohne Behinderung, wobei die Unterschiede in der Aufmerksamkeit auf

die persönliche Pflege am größten waren. In der Tabelle 28 sind die Nennungen dargestellt und in Bezug zur Normstichprobe gesetzt. So fällt in der Tabelle auf, dass 40 % der Kinder mit Körperbehinderung derartige Schwierigkeiten beim Befolgen sozialer Konventionen hatte, wie 5 % der Normstichprobe gleichaltriger Kinder ohne Behinderung.

Tabelle 28: Antworten der Lehrer über sozial-funktionale Kompetenzen der Kinder mit Körperbehinderung, verglichen mit dem Prozentrang (PR) 5 der Normstichprobe der Kinder ohne Behinderung (Tabelle nach Coster und Haltiwanger 2004, 99; eigene Übersetzung)

Sozial funktionale Kompetenzen	Prozent der Schüler	Prozentzahl gewählter Antworten		
	unterhalb des 5 % Kriteriums der Normstichprobe (PR = 5 %)	Zeigt das Verhalten nicht/partiell	Zeigt Verhalten inkonsistent	Zeigt Verhalten konsistent
Folgt sozialen Konventionen	40	8	31	61
Einhalten von Anweisungen der Erwachsenen	44	13	32	55
Positive Interaktionen	44	11	45	44
Verhaltensregulation	34	13	45	42
Aufgabenbezogenes Verhalten	40	21	38	41
Aufmerksamkeit auf persönliche Pflege	61	29	23	48
Sicherheit	47	9	28	62
Soziales Problemlösungsverhalten	47	14	39	47
Initiative	42	19	32	49

Aus der Analyse der Häufigkeiten der Antworten, diese sind in den Spalten drei bis fünf der Tabelle 28 zu sehen, lässt sich sehen, dass der Grund für das schlechtere Abschneiden der Schüler mit Körperbehinderung darin lag, dass es vielen Schülern mit Körperbehinderung aus Sicht der Lehrer schwer fiel, das beschriebene Verhalten konsistent zu zeigen. Die Kompetenzen variierten in unterschiedlichen Situationen. Die Lehrer waren beispielsweise der Meinung, dass nur 41 % der Schüler mit Behinderung konsistent in der Lage waren, schulische Aufgaben adäquat zu bewältigen. Laut Aussagen der Lehrer zeigten 38 % der Schüler das Verhalten inkonsistent (vgl. Tabelle 28, Skala »Aufgabenbezogenes Verhalten«). Weitere Analysen der Autoren ergaben, dass diese Ergebnisse unabhängig von der Schulstufe, der Schwere der Behinderung oder der Fähigkeit, zu gehen, waren. Kinder mit leichten Sprachschwierigkeiten hatten häufiger geringere Kompetenzen in den untersuchten Skalen. Die Autoren betonten, dass alle Schüler der Stichprobe in der Regelschule sehr gut klar kämen und nicht durch soziale oder verhaltensbezogene Schwierigkeiten auffallen würden. Dennoch zeigen die Kompetenzprofile, dass für die Schüler mit Körperbehinderung ein speziel-

ler sonderpädagogischer Förderbedarf bestehen würde, dem mit Hilfe gezielter Maßnahmen begegnet werden müsse.

Autor und Jahr	Curtin und Clarke (2005)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	9 Schüler mit Körperbehinderung
Fragestellung	Welche Erfahrungen machen Kinder mit Körperbehinderung an der Regelschule und in der Förderschule?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Interview)

Curtin und Clarke (2005) untersuchten die Erfahrungen von neun Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im Alter von 11 bis 14 Jahren, die eine Regelschule oder eine Förderschule besuchten. Von vier Förderschülern hatten zwei bereits am gemeinsamen Unterricht teilgenommen. Mit Hilfe qualitativer Interviews fragten die Autoren nach Erfahrungen und Unterschiede zwischen Regel- und Förderschule.

Über beide Schulsysteme wurden positive und negative Erfahrungen berichtet, wenn auch die Schwerpunktsetzungen der Erfahrungsberichte unterschiedlich waren. So wurden im Zusammenhang mit der Förderschule viele positive und hilfreiche Erfahrungen mit einer angepassten schulischen Unterstützung berichtet. Auch gaben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie in der Förderschule besondere Unterstützung für ihre Persönlichkeitsentwicklung erfahren hätten und gute Freunde finden konnten. Drei der Schüler waren der Meinung, dass sie diese Erlebnisse nicht an Regelschulen hätten machen können. Problematisch wurde vor allem angesehen, dass es schwierig gewesen sei, Freunde in den Ferien zu besuchen, da die Entfernungen zwischen den Wohnorten sehr weit gewesen seien.

In der Regelschule gab es positive Berichte über Freundschaften, aber auch Erzählungen von Einsamkeit und Exklusion, die von sozialer Isolation bis hin zum Ausschluss von der Teilnahme an Ausflügen und Unterrichtsstunden, z. B. Sport, reichte. Die Teilnehmer nutzten nach Aussage der Autoren unterschiedliche Strategien, um sich sozial zu integrieren, z. B. durch freundliches Verhalten, durch Akzeptieren ungewohnter Verhaltens anderer, durch ein sich Fernhalten von anderen Kindern mit Behinderung oder umgekehrt, durch das Suchen von Nähe zu anderen Kindern mit Behinderung. Bezogen auf die Schulorganisation in Regelschulen gab es positive Erzählungen, aber auch Berichte über ablehnendes und ignorierendes Verhalten der Lehrer und Schulleiter. Schulbegleiter wurden sowohl unterstützend als auch einschränkend erlebt. So berichtete eine Schülerin von vermehrtem Sozialkontakt aufgrund ihrer Schulbegleiterin, ein anderer fühlte sich gestört und diskriminiert. Insgesamt

wurde es positiv bemerkt, wenn durch die Organisation des Schulangebotes die individuellen Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt wurden, ohne dass die Schüler einen zu starken Sonderstatus erhielten.

Autor und Jahr	Dev und Belfiore (1996)
Form der Publikation	Tagungsbeitrag
Land	Indien, New Dehli
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (Teilzeit)
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	32 Lehrer einer Privatschule, die Schüler mit Behinderung unterrichtet
Fragestellung	Welche Einstellungen haben Regelschullehrer gegenüber dem gemeinsamen Unterricht und welche Bedingungen sehen sie, die das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts aus Sicht der Regelschullehrer positiv beeinflussen?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenerhebung)

Mit der Befragung von 32 Regelschullehrern an einer großen indischen Schule untersuchten Dev und Belfiore (1996), welche Einstellungen die Lehrer der Primar- und Sekundarstufe gegenüber dem gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung haben und welche Bedingungen sie benötigen, um die Kinder ausreichend zu fördern. Als Modell des gemeinsamen Unterrichts lag das Ziel einer Integration vor, bei dem wenigstens in einigen Fächern gemeinsamer Unterricht durchgeführt werden sollte. In der Befragung wurde zwischen körperlicher, geistiger und Lernbehinderung unterschieden.

Die Autoren fanden eine höhere Bereitschaft der Lehrerschaft, Schüler mit Körperbehinderungen zu integrieren als Schüler mit Behinderungen aus den beiden anderen Bereichen. Dennoch fanden 41 % der Lehrer für die Schüler eine separate Beschulung besser geeignet. 66 % der Lehrer waren der Meinung, dass Schüler mit Körperbehinderung vom gemeinsamen Unterricht profitieren könnten, gegenüber 38 % bei Schülern mit Lernbehinderungen und 19 % mit geistigen Behinderungen. Der Profit liege insbesondere in besseren Lebensbedingungen nach der Schule, wie ca. 80 % der Lehrer für alle drei Behinderungsarten angaben. 47 % der Lehrer waren bereit, Schüler mit Körperbehinderung sofort in ihre Klassen aufzunehmen. Bei den beiden anderen Behinderungsarten äußerten nur 19 % eine Bereitschaft. Nicht angemessen ausgebildet für den Unterricht von Schülern mit Körperbehinderung fühlten sich 44 %, 31 % für den Unterricht mit Schülern mit Lernbehinderung und 56 % im Zusammenhang mit geistigen Behinderungen. Als wesentliche Bedingungen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung gaben alle Lehrer eine spezielle Ausstattung an, 94 % Beratungsmöglichkeiten von Sonderpädagogen, 84 % administrative Unterstützung, 81 % mehr eigene Geduld,

78 % eine Anpassung der Benotungsstrategien, 75 % Weiterbildungen in Sonderpädagogik und 72 % Anpassungen des Lehrstils. Anpassungen des Lehrplans waren für 62 % der Lehrer wichtig, Veränderungen in der Struktur des Klassenraumes für 53 %, mehr Sonderpädagogen in Dehli für 41 % und einfach mehr Zeit als Lehrer für 37 %.

Autor und Jahr	Doubt und McColl (2003)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Kanada, Ontario
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Kongenitale Körperbehinderung (Cerebralparese und Spina bifida), keine geistige Behinderung oder Verhaltensstörungen
Stichprobe	7 Schüler mit Körperbehinderung
Fragestellung	Welche Faktoren beeinflussen und behindern die soziale Teilhabe von Schülern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Interview)

Die Analyse der Einflüsse auf die soziale Teilhabe war das Ziel der Studie von Doubt und McColl (2003). Die Autoren befragten sieben körperbehinderte Schüler verschiedener Sekundarschulen in Kanada (Ontario) zu Faktoren, die ihre soziale Teilhabe an der Regelschule beeinflusst hätten. Im Rahmen der Analyse zeigten sich insbesondere Umweltfaktoren, wie unzugängliche außercurriculare Aktivitäten und ausschließende Reaktionen der Mitschüler als wesentliche, die Partizipation begrenzende Faktoren. Positiv wurde erlebt, wenn die Mitschüler und das Personal die Schüler mit Behinderung unterstützten. Alle sieben Schüler berichteten aber auch über eigene, in ihrer Person liegende Faktoren, die Einfluss auf die soziale Teilhabe ausübten. Von Vorteil war die Verwendung von vier Strategien, wie das Verstecken der Behinderung, z. B. durch Anpassung an Gruppennormen, das Finden einer Nische, in der der einzelne Schüler mit seinen Kompetenzen an Gruppenaktivitäten teilhaben konnte, sich über die Behinderung lustig zu machen oder die Mitschüler zu erziehen, indem ihnen die Jugendlichen mit Körperbehinderung Informationen über die Behinderung, den Unterstützungsbedarf oder ihr Verhalten und Erleben gaben. Limitierend dagegen wurde die Körperbehinderung selbst erlebt, wenn die Schüler langsamer als ihre Mitschüler waren. Auch berichteten die Schüler, dass sie sich selbst von Aktivitäten ausschließen würden, wenn sie befürchteten, dass sie anderen zur Belastung werden könnten. Die Autoren stellten abschließend fest, dass externe Faktoren die größten Barrieren der sozialen Teilhabe darstellten und dass Jugendliche mit Behinderung lernten, sich anzupassen und die mangelnde Anpassung der Umwelt zu akzeptieren.

Autor und Jahr	Downing und Rebollo (1999)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, New Jersey
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	59 % haben neurologische Schädigungen (insbesondere Cerebralparese und Spina bifida), 10 % Wahrnehmungsschädigungen und 30 % Kommunikationsbeeinträchtigungen; ein Schüler hat eine Sehschädigung, einer eine Hörschädigung
Stichprobe	100 Eltern von Kindern mit Körperbehinderung aus 6 Grundschulen wurden angeschrieben, 75 % beantworteten den Fragebogen
Fragestellung	Welche Faktoren sind für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts mit Kindern mit Körperbehinderung aus Sicht der Eltern wichtig?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Downing und Rebollo (1999) interessierten sich für den Sportunterricht und stellten sich die Frage, welche Faktoren seitens der Schul- und Unterrichtsorganisation für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts wichtig sind und welche Merkmale der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung Einfluss auf den Erfolg des Unterrichts haben. Sie legten 75 Eltern eine Liste mit 21 Faktoren aus den drei Bereichen vor und ließen sie beurteilen, wie wichtig jedes Merkmal aus ihrer Sicht für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts sei. Die Kinder mit Körperbehinderung besuchten Elementarschulen in den USA.

Downing und Rebollo (1999) fanden eine Rangreihe von Einflussfaktoren, die in Tabelle 29 dargestellt ist. Auffallend war, dass für die Eltern an erster Stelle Merkmale standen, die die Schul- und Unterrichtsorganisation betrafen, wie beispielsweise die Klassengröße, die Unterstützung und das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer. Dann kamen Merkmale der Familie, wie Unterstützung der Eltern, vor Merkmalen der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung. Aus Sicht der Eltern waren gesundheitsbezogene Aspekte, emotionale und motivationale Kompetenzen der Schüler sowie Kommunikationsfähigkeiten für das Gelingen des Unterrichts wichtiger als sportbezogene und motorische Fähigkeiten.

Tabelle 29: Mittelwerte, Standardabweichung und Rangplatz von 21 Merkmalen in ihrer Bedeutung für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts aus Sicht der Eltern von Kindern mit Körperbehinderung (Downing & Rebollo 1999, 155; eigene Übersetzung)

Variablen	Mittelwert	Rangplatz	Standardabweichung
Klassengröße	4,32	1	,76
Unterstützung des Lehrers	4,31	2	,88
Interesse von Eltern und Lehrer	4,25	3	,86
Unterstützung von Eltern	4,21	4	,95
Gesundheit und Wohlbefinden	4,21	4	,98
Motivation	4,08	6	,94
Unterstützung der Schuladministration	4,04	7	,96
Emotionale Entwicklung	4,03	8	,87
Kommunikationsfähigkeiten	3,97	9	,93
Balance und Koordination	3,92	10	1,16
grobmotorische Kompetenzen	3,89	11	1,24
Körperliche Kompetenzen/Fitness	3,85	12	1,07
sportbezogene Lernfähigkeiten	3,84	13	1,09
Fähigkeiten, mit anderen auszukommen	3,84	13	1,03
Fähigkeit, sich im Sport zurückzuhalten («Retention») ⁹	3,77	15	1,10
Selbsthilfefähigkeiten	3,69	16	1,15
Interesse an Sport	3,64	17	,98
Gangbild («Ambulation») ⁹	3,44	18	1,31
akademische Fähigkeiten	3,37	19	1,34
Kreativität	3,23	20	1,25
Alter	3,12	21	1,49

In einer folgenden, faktorenanalytischen Untersuchung, fanden die Autoren vier unabhängige Faktoren, die zusammen 79 % der Varianz der Elternurteile erklärten, und zeigten damit, dass für Eltern das Gelingen des Sportunterrichts von vier Dimensionen bestimmt wird. Diese Dimensionen sind mit ihren Faktorenlösungen in Tabelle 30 dargestellt und wurden von den Autoren mit den Begriffen »child intrinsic/class size«, »cognitive academics«, »home-school interest and support« sowie »psychomotor skills« (Downing & Rebollo 1999, 155f.) bezeichnet. Der erste Faktor erklärt mit 50 % die meiste Varianz elterlicher Urteile über Gelingensbedingungen und beinhaltet Aspekte der Klassengröße, gesundheitsbezogene Merkmale, soziale Kompetenzen

9 Begriff in Klammern bezeichnet den Originaltext in englischer Sprache.

und personenbezogene Fähigkeiten der Schüler im Bereich Motivation, Interesse und Selbstständigkeit. Neben diesem Faktor hielten Eltern die allgemeinen schulischen Fähigkeiten des Kindes, die Unterstützung durch Schule und Elternhaus sowie die psychomotorischen Kompetenzen des Kindes, für das Gelingen des Sportunterrichts für wichtig.

Tabelle 30: Rotierte Faktorladungsmatrix der Gelingensbedingungen aus Sicht der Eltern (Downing & Rebollo 1999, 156; Übersetzung des Verfassers)

	Rotierte Faktorladungen			
	Faktor			
	1	2	3	4
Gesundheit und Wohlbefinden	,82	—	—	—
Selbsthilfefähigkeiten	,79	—	—	—
Interesse an Sport	,75	—	—	—
Motivation	,75	—	—	—
Fähigkeiten, mit anderen auszukommen	,75	—	—	—
Emotionale Entwicklung	,73	—	—	—
Klassengröße	,69	—	—	—
Gangbild («Ambulation«)	,66	—	—	—
akademische Fähigkeiten	—	,87	—	—
Alter	—	,84	—	—
Fähigkeit, sich im Sport zurückzuhalten («Retention ability«)	—	,79	—	—
Kreativität	—	,79	—	—
Kommunikationsfähigkeiten	—	,63	—	—
Unterstützung von Eltern	—	—	,91	—
Unterstützung des Lehrers	—	—	,89	—
Interesse von Eltern und Lehrer	—	—	,87	—
Unterstützung der Schuladministration	—	—	,83	—
Körperliche Kompetenzen/Fitness	—	—	—	,85
grobmotorische Kompetenzen	—	—	—	,82
Balance und Koordination	—	—	—	,78
Eigenwerte	10,04	2,54	1,80	1,42
Anteil erklärter Varianz	50,02 %	12,70 %	9,00 %	7,10 %

Autor und Jahr	Egilson und Traustadottir (2009a)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Island
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (57 %), Spina bifida (14 %), Neuromuskuläre Erkrankungen (22 %), muskuloskeletale Erkrankungen (7 %)
Stichprobe	14 Schüler mit Körperbehinderungen, 17 Eltern und 18 Lehrer
Fragestellung	Wie werden Schüler mit Körperbehinderungen im gemeinsamen Unterricht durch Hilfsmittel und Assistenten unterstützt und welche Faktoren beeinflussen die Hilfestellungen?
Forschungsmethodik	Qualitativer Forschungsansatz (Beobachtung, Interview)

Den Blick auf Schulbegleiter und Schullistenten legten Egilson und Traustadottir (2009a) in einer isländischen Studie zum gemeinsamen Unterricht. Die Autoren interessierte, wie Assistenten im gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden und welche Faktoren den Einsatz der Assistenten bei Kindern mit Körperbehinderung beeinflussen. Zu diesem Zweck befragten sie 14 Schüler im Alter von 6 bis 12 Jahren, deren Eltern und Lehrer an 11 isländischen Schulen. Weiterhin beobachteten sie den Einsatz von Assistenten in jeder Klasse der Schüler.

Mit Hilfe einer qualitativen Untersuchungsmethodik identifizierten die Untersucher sechs Themenbereiche von besonderer Bedeutung, die die Rolle der Assistenten, die Ausmaße an Assistenz, die Distanz zum Schüler, die Bedeutung schulischer Fragestellungen bei Assistenz, die Autonomieentwicklung des Kindes sowie die Beziehung zwischen Lehrer und Assistenten betrafen.

Die Autoren fanden, dass die Rollen der Assistenten in den verschiedenen Klassen sehr unterschiedlich definiert wurden. So waren in manchen Klassen die Assistenten die eigentlichen Pädagogen, die von den Lehrern supervidiert wurden. Häufig hielten sich die Schulbegleiter in unmittelbarer Nähe zum Schüler auf, was die Kinder zum Teil als stigmatisierend erlebten. Auch beeinflusste diese Nähe die Autonomie der Kinder, die weniger Verantwortung für eigenes Handeln und weniger Engagement in der Klasse zeigten und auch in der sozialen Teilhabe eingeschränkt waren. Inhaltlich engagierten sich die Assistenten vor allem in schulischen Themen, weniger im Bereich der Förderung der sozialen Teilhabe und der Partizipation in Pausen und bei Ausflügen. Die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Assistenten erforderte Zeit und wurde von einigen Lehrern als aufwendig erlebt. Auch wurde berichtet, dass manche Pädagogen es nicht mochten, wenn zusätzliche Personen im Klassenraum waren oder Schwierigkeiten hatten, die supervidierende, anleitende Rolle zu übernehmen. Besonders beachtenswert aber war das Ergebnis, dass zwischen den verschiedenen Schülern keine konsistenten Zusammenhänge mit den pädagogischen Förderbedürfnissen, der Schwere der Behinderung und Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes, wie

die Barrierefreiheit des Gebäudes, die Anzahl der Schüler in der Klasse oder dem Vorhandensein von Hilfsmitteln, mit dem Einsatz von Assistenten gefunden wurden. So waren die Gründe, warum ein Kind einen Assistenten hatte, höchst individuell und nicht aufgrund kindbezogener Merkmale oder Aspekte der Schule vorhersagbar.

Aufgrund der Beeinträchtigungen durch Assistenten und der unterschiedlichen Handhabung, wann Assistenten zum Einsatz kommen, forderten die Autoren ein strukturiertes Vorgehen mit festgelegten Qualitätsmerkmalen, das im Folgenden kurz vorgestellt werden soll (Egilson & Traustadottir 2009a, 32ff.):

1. Der erste Schritt, bevor ein Assistent eingesetzt wird, ist die Festlegung, welche Art der Hilfe erforderlich ist und welche Rolle der Assistent einnehmen soll. Bei der Auswahl des Assistenten sollte dieser zum Bedarf des Schülers und der Aufgabenverteilung in der Klasse bzw. Schule passen.
2. Die Einstellungen, Fähigkeiten, Rollen und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern im gemeinsamen Unterricht müssen untersucht und derart gestaltet werden, dass Assistenten weniger gebraucht werden. Gleiches gilt auch für die bauliche und räumliche Gestaltung der Schulen sowie für die Anpassung pädagogischer und didaktischer Methoden. Auch ein vermehrter Einsatz von Hilfsmitteln reduziert den Bedarf an Assistenten.
3. Aus organisatorischer Sicht sollten genügend qualifiziertes Personal und spezialisierte Unterstützungsdienste zur Verfügung stehen, so dass weniger Assistenten erforderlich sind.
4. Für Schüler und Eltern ist neben schulischer Förderung auch die Unterstützung im Bereich sozialer Teilhabe relevant und sollte beim Einsatz von Assistenten berücksichtigt werden. Insgesamt sollten Kinder und Jugendliche bei der Festlegung von Unterstützungsleistungen durch Assistenten einbezogen werden.
5. Der individuelle pädagogische Bedarf sowie die Leistungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung kann durch den Einsatz von Assistenten verdeckt werden, so dass die Kinder falsch eingeschätzt werden.
6. Zwischen Autonomie und Abhängigkeit ist ein schmaler Grat, der für jeden Schüler kontinuierlich reflektiert werden muss. Dies betrifft auch den Einsatz und die Notwendigkeit von Assistenten.
7. Beim Einsatz von Assistenten muss ausreichend Zeit für die Zusammenarbeit, Absprache und die Einsatzplanung bestehen. Wichtig ist auch die Möglichkeit der Supervision und Anleitung für Assistenten.
8. Assistenten sollten speziell qualifiziert werden, ebenso wie Lehrer, die Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und Lenkung von Assistenten haben müssen.

Autor und Jahr	Egilson und Traustadottir (2009b)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Island
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (57 %), Spina bifida (14 %), Neuromuskuläre Erkrankungen (22 %), muskuloskeletale Erkrankungen (7 %) in der qualitativen Studie; Cerebralparese (50 %), Spina bifida (19 %), Neuromuskuläre Erkrankungen (25 %), muskuloskeletale Erkrankungen (6 %) in der quantitativen Erhebung
Stichprobe	14 Schüler mit Körperbehinderung, 17 Eltern und 18 Lehrer in der qualitativen Studie; 32 Schüler mit Körperbehinderung in der quantitativen Erhebung
Fragestellung	Wie nehmen Schüler mit Körperbehinderung am Unterricht und am Schulleben teil und welche Bedeutung haben Merkmale der Person, der Aufgaben und der Umweltsituation für die Partizipation?
Forschungsmethodik	Qualitativer und quantitativer Forschungsansatz (Interview, Beobachtung, Fragebogen)

In einer zweiten Publikation befassten sich die Autoren mit der Frage, wie Kinder mit Körperbehinderung am Unterricht und am Schulleben teilhaben und welche Rolle das Zusammenspiel von Aufgabenmerkmalen, Merkmalen des Schülers und Merkmale der Schulorganisation spielt. Zu diesem Zweck beobachteten und interviewten Egilson und Traustadottir die gleichen 42 Personen, die auch Gegenstand der ersten Studie waren und führten zusätzlich eine quantitative Erhebung an 32 Schülern mit dem »school function assessment« (Egilson & Traustadottir 2009b, 265) durch, der ebenfalls in der Studie von Coster und Haltiwanger (2004) eingesetzt wurde.

Die Autoren fanden, dass Merkmale des Schülers mit Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes interagierten und die Teilhabe des Schülers beeinflussten. Beispielsweise konnten die Schüler besser am Alltag teilhaben, wenn die gestellten Aufgaben weniger motorische Anforderungen nötig machten und mehr auf sozialen Kompetenzen fokussierten. Hier konnten die Schüler ihre Stärken ausspielen und zum Teil körperliche Einschränkungen kompensieren.

Egilson und Traustadottir fanden weiter, dass Schülerinnen und Schüler, die fröhlich, gut angepasst und eine positive Grundeinstellung hatten, mehr sozial eingebunden waren als Schüler mit eingeschränkten Manipulationsfertigkeiten, fehlenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und eingeschränkter Mobilität. Gerade bei diesen Kindern war die Kompetenz der Lehrer besonders wichtig. Die Autoren fanden, dass der Lehrer eine Schlüsselposition inne hatte und mit seinem Handeln und den damit vermittelten Werten die Teilhabe der Schüler am Klassenleben direkt beeinflussen konnte. Auch war die Schulleitung in diesem Zusammenhang von wesentlicher

Bedeutung, da fehlende Unterstützung Schüler, Eltern und Lehrer zusätzlich belasten konnte.

Im Hinblick auf die Merkmale der Schulumwelt fanden die Autoren, dass Hilfsmittel und didaktisch-methodische Anpassungen des Unterrichts die Teilhabe der Schüler verbesserten. Problematisch war es, wenn die Lehrer kein Wissen über Anpassungen und Hilfsmittel oder einfach nicht genügend Zeit hatten. Dann wurden die Hilfsmittel nicht genutzt und Assistenten und Schulbegleiter waren erforderlich. Zusammenfassend stellten die Autoren fest:

»In essence, physical accessibility had a major influence on whether students were able to fully participate in the school environment. Laws and regulations determined what resources and services were made available, which in turn influenced student involvement in different contexts. Each school's culture, values and attitudes influenced methods of problem solving and how resources were used.« (Egilson & Traustadottir 2009, 268)

Autor und Jahr	Enell (1982)
Form der Publikation	Forschungsbericht
Land	USA, North California
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung oder chronische Krankheit ohne weitere Beeinträchtigungen
Stichprobe	7 Schüler mit Körperbehinderung und 3 mit chronischen Krankheiten, 10 Mitschüler, 10 Regelpädagogen sowie 6 Sonderpädagogen
Fragestellung	Welche Erfolge und Probleme zeigen sich im gemeinsamen Unterricht im Schulbezirk?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Interview)

Im Rahmen einer schulischen Begleitforschung in einem US-amerikanischen Schuldistrikt befragte Enell zehn Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung oder chronischer Krankheit, ihre Mitschüler und Lehrer zur Situation im Schulbezirk.

Sie fand, dass die Schüler sehr gut integriert und in guter Beziehung mit ihren Mitschülern den gemeinsamen Unterricht besuchten. Die Schüler erhielten Unterstützung durch die Mitschüler, halfen aber auch umgekehrt ihren Mitschülern und Lehrern. Für die Sonderpädagogen waren die Schüler mit Körperbehinderung die Musterschüler und häufig hoch motiviert. Probleme im gemeinsamen Unterricht seien nicht aufgetreten. Wichtig wäre es aus ihrer Sicht, den Unterricht an die Kinder anzupassen. Besorgt waren die Sonderpädagogen über die sichere Fortbewegung der Schüler im Schulgebäude. Gefragt nach Faktoren, die für sie für den gemeinsamen Unterricht von besonderer Bedeutung wären, gaben die Sonderpädagogen an, dass der Unterricht in einer entspannten Atmosphäre stattfinden, von Beginn an eine gute Beziehung zu den Eltern bestehen und eine kontinuierliche Fortbildung und Beratung

in der Klasse durchgeführt werden müsse. Auch wäre aus ihrer Sicht eine Krankenschwester zur Beratung wichtig.

Die Regelpädagogen betonten die Bedeutung der empathischen Fähigkeiten der Mitschüler, deren Mitgefühl sowie Anpassungen des Unterrichts an die Kinder und Jugendlichen für das Gelingen. Für pflegerische Tätigkeiten und den Wechsel in andere Klassenräume müssten Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung die Klassen früher verlassen. Die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung bereiteten aus ihrer Sicht keine Probleme in den Klassen. Sorgen äußerten die Lehrer darüber, dass die Sicherheit der Kinder mit Körperbehinderung im Notfall, z. B. bei einem Brand, gefährdet wäre und dass die Wege zwischen den Unterrichtsstunden zu lang dauern würden. Die Regelpädagogen fühlten sich nicht passend ausgebildet, um Unterricht und Umwelt an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Auch betonten sie die Bedeutung von Beratung durch Schulleitung und Sonderpädagogen für das Gelingen.

Autor und Jahr	Forlin, Douglas und Hattie (1996)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Australien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	273 Lehrer von 19 Grundschulen und 19 »Education Support Centres« ESC (198 Regelpädagogen, 75 Sonderpädagogen)
Fragestellung	Welche Einstellungen haben Schulleiter und Lehrer von Regelschulen zum gemeinsamen Unterricht verglichen mit den Kollegen von Sonderpädagogischen Förderzentren?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen)

Forlin, Douglas und Hattie (1996) untersuchten die Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht von Regelschulschulleitern und Regelschullehrern, die zum Teil bereits Kinder mit Behinderung in den Klassen unterrichteten, und Lehrern und Schulleitungen, die in Australien in »education support centres (ESCs)« (Forlin, Douglas & Hattie 1996, 124) arbeiteten. Die ESCs waren Schulen, die auf dem gleichen Gelände wie die Regelschulen waren und deren Schüler in unterschiedlichem Ausmaß sonderpädagogische Unterstützung erhielten. Die Schüler der ESCs konnten in Teil- oder Vollzeit am gemeinsamen Unterricht in der Regelschule teilnehmen. Insgesamt waren 84 % aller 273 befragten Lehrer zum Zeitpunkt der Erhebung im gemeinsamen Unterricht involviert.

Die Autoren fanden, dass die Bereitschaft der Lehrer und Schulleiter zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung um 40 % größer war als bei Schülern mit Intelligenzminderung. Auch zeigte sich, dass die Bereitschaft, Schüler mit leichten Behinderungen zu unterrichten, größer war als bei Schülern mit schwe-

ren Behinderungen und mehr Offenheit für den gemeinsamen Unterricht in einigen Stunden gegenüber einer dauerhaften Integration bestand. Die Ergebnisse der Befragung sind in Tabelle 31 dargestellt.

Tabelle 31: Prozentzahl der Akzeptanz der Kinder im gemeinsamen Unterricht von 273 Lehrern in Abhängigkeit der Schwere der Behinderung und des Ausmaßes an gemeinsamen Unterricht (Forlin, Douglas & Hattie 1996, 126)

Grad der Behinderung/ Ausmaß der Integration	Intelligenzminderung	Körperbehinderung
Schwer		
Full-time	1 %	6 %
Part-time	23 %	37 %
Moderate		
Full-time	5 %	27 %
Part-time	53 %	79 %
Leicht		
Full-time	25 %	53 %
Part-time	86 %	95 %

Weitere Analysen zeigten, dass von den fünf Faktoren Schulart, Geschlecht des Lehrers, Erfahrung, Funktion in der Schule und dem Tätig-Sein im gemeinsamen Unterricht nur die Faktoren Schulart und Erfahrung signifikante Einflüsse auf die Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts bei Schülern hatten: Lehrer in ESCs waren dem gemeinsamen Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung und Intelligenzminderung positiver eingestellt als ihre Kollegen an Regelschulen, jüngere Lehrer waren offener als die erfahrenen Kollegen.

Autor und Jahr	Frith und Edwards (1981)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Georgia
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Keine Angabe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	46 Lehrer ohne Erfahrungen mit Menschen mit Körperbehinderung im Regelunterricht, 32 Lehrer mit Erfahrungen
Fragestellung	Unterscheiden sich Lehrer mit Erfahrung im gemeinsamen Unterricht von Lehrern ohne Erfahrungen hinsichtlich ihrer Befürchtungen?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Frith und Edwards (1981) interessierten für die Frage, welchen Einfluss die Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer mit dem gemeinsamen Unterricht auf die Einstellungen und Befürchtungen zur Integration haben. Die Autoren befragten 46 Pädagogen ohne Erfahrungen und 32 Lehrer, die in integrativen Klassen arbeiteten oder gearbeitet hatten.

Tabelle 32: Absolute Anzahl der genannten Befürchtungen vor dem gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung in Abhängigkeit der Erfahrung des Lehrers (Frith & Edwards 1981, 183; eigene Übersetzung)

Befürchtung	Unerfahrene Lehrkräfte (N = 46)	Erfahrene Lehrkräfte (N = 32)	Signifikanzniveau
Fehlendes Material	26	13	
Verantwortung für die Pflege und Toilettengänge	36	8	,01
Erheblicher zeitlicher Mehraufwand im Umgang mit dem Schüler mit Körperbehinderung	27	11	,10
Angst, den Schüler zu verletzen	17	8	
Spott von anderen Schülern	7	0	,10
Verantwortung der Medikamentengabe	23	1	,01
Persönliche Verletzung durch den Umgang mit Schülern mit Körperbehinderung	12	9	
Zusätzlicher Zeitaufwand aufgrund von Gesprächen	15	7	
Mit uneinsichtigen Eltern zu tun haben	8	2	
Mit Schreiarbeiten überladen werden	23	4	,01

Es wurde deutlich, dass in der Gruppe der Regellehrer ohne Erfahrungen deutlich mehr Befürchtungen geäußert wurden als in der Gruppe der erfahrenen Lehrkräfte. Auch unterschieden sich die Häufigkeitsnennungen der Art der Befürchtungen. So nannten mit 78 % signifikant mehr unerfahrene Kräfte die Sorge, dass sie für die Toilettengänge verantwortlich wären als ihre erfahrenen Kollegen. Hier hatten nur 25 % der Lehrer eine derartige Befürchtung. Ein zweiter signifikanter Unterschied lag im Bereich der Verantwortung für die Medikamentengabe. Während von den unerfahrenen nur ein Lehrer (3 %) diese Befürchtung äußerte, nannten 50 % der unerfahrenen Lehrer diese Sorge. Ähnlich verhielt es sich mit der Angst, durch mehr Bürokratie zusätzlich belastet zu werden. Während 50 % der unerfahrenen Lehrer diese Sorge kundtaten, machten sich nur 17 % der erfahrenen Kräfte Gedanken darüber. Beachtenswert ist auch die Rangreihe der Befürchtungen. Die Hauptsorge der meisten unerfahrenen Lehrer war die Verantwortung für Pflege und Toilettengang (78 %), gefolgt von Sorgen um zeitliche Mehrbelastung (59 %), Fehlen passender Materialien (57 %),

umfassende Schreibarbeit und Bürokratie (50 %) sowie die Verantwortung für die Gabe von Medikamenten (50 %). Bei der Gruppe der erfahrenen Kollegen stand die Sorge um fehlende Materialien (41 %) an erster Stelle, gefolgt von der Befürchtung eines deutlich erhöhten Zeitaufwands (34 %). Die Befürchtung der Verantwortlichkeit für die Toilettengänge wurde nur von 25 % der erfahrenen Kräfte genannt und die Sorge um die Verantwortung der Medikamentengabe äußerte nur ein Lehrer und somit 3 % der Befragten (vgl. Tabelle 32).

Autor und Jahr	Gibb und Flavahan (1987)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht an Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Kinder mit angeborener Körperbehinderung
Stichprobe	Eltern von 24 Kindern mit Körperbehinderung sowie Fachkräfte (Ärzte, Schulleitungen und Psychologen)
Fragestellung	Welchen Einfluss haben die Faktoren Präferenzen der Eltern, Präferenzen des Kindes, Engagement der Eltern, Therapiebedarf, Familienumstände, schulische Leistungserwartung, Schwere der körperlichen Behinderung, Präferenzen der involvierten Fachpersonen für die Auswahl der Schulform?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenerhebung)

Gibb und Flavahan (1987) untersuchten die Frage, auf welcher Grundlage die Entscheidungen getroffen werden, ob Schüler mit Körperbehinderung eine Regel- oder eine Förderschule besuchen. Die Autoren vermuteten, dass folgende acht Faktoren eine Rolle spielen würden:

- Präferenzen der Eltern für die Schulform,
- Präferenzen des Kindes,
- Engagement der Eltern,
- Menge des Therapiebedarfs für das Kind,
- Familienumstände,
- Erwartung der schulischen Leistungsentwicklung,
- Schwere der körperlichen Beeinträchtigung und zuletzt
- Präferenzen der bei der Auswahl der Schule involvierten Fachkräfte

Anhand der Befragung der Eltern von 12 Kindern, die eine Förderschule besuchten sowie 12 Kindern, die den gemeinsamen Unterricht besuchten sowie der Befragung der involvierten Fachkräfte, insbesondere Schulpsychologen, wurden die Daten mit unterschiedlichen Fragebögen und Skalen erhoben.

Die Autoren berichteten, dass die drei Faktoren Präferenzen der Eltern, Präferenzen des Kindes und Erwartungen der schulischen Leistungsentwicklung zwischen den beiden Gruppen signifikant unterschiedlich waren. Der Einfluss der Präferenz der Fachkräfte wurde ebenfalls als Tendenz sichtbar. Die Autoren merkten in diesem Zusammenhang an, dass es sich bei diesen Befunden um korrelative Zusammenhänge und nicht um kausale handeln würde. So ließe sich nicht sagen, ob die Präferenz der Eltern für eine Regelschule zur Auswahl der Regelschule oder ob der Besuch der Schule zu einer Präferenz führen würde. Gleiches würde für die anderen Variablen gelten.

Für die Autoren war erstaunlich, dass die Schwere der körperlichen Behinderung, der Therapiebedarf, sozioökonomische Bedingungen der Familie und ein im Fragebogen abgefragtes besonderes Engagement der Eltern für die jeweilige Schulform, keinen signifikanten Einfluss auf die Entscheidung hatten. Sie fanden hier, dass sich die Schüler in der Schwere der Behinderung, wie sie durch einen unabhängigen Arzt beurteilt wurde, und hinsichtlich des Therapiebedarfs zwischen den Gruppen nicht unterschieden.

Autor und Jahr	Gillies und Shackley (1988)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht an der Regelschule (Vollzeit)
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	109 Schüler ohne Behinderung der Integrationsschule und 99 in der Schule ohne Integrationserfahrung
Fragestellung	Welche Einstellungen haben 14-jährige Schüler ohne Behinderung zu Menschen mit Körperbehinderung und unterscheiden sich diese zwischen Schülern, die den gemeinsamen Unterricht besuchen oder nicht?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen und strukturiertes Interview)

Die Autoren Gillies und Shackley (1988) untersuchten die Frage, inwiefern die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Menschen mit Körperbehinderung durch die Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht beeinflusst werden.

Mit Hilfe eines Fragebogens und strukturierten Interviews mit 208 Schülerinnen und Schülern fanden die Autoren, dass Schüler an Integrationsschulen deutlich positivere Einstellungen gegenüber Mitschülern mit Körperbehinderung hatten als ihre Klassenkameraden einer Nachbarschule, in der bislang keine Menschen mit Körperbehinderung integriert wurden. Die Schüler der Integrationsschule hielten ihre Mitschüler mit Körperbehinderung für intelligenter und trauten ihnen mehr Kompetenzen im Alltag und in der Schule zu. Auch konnten sie sich insgesamt eher vorstellen, mit Menschen mit Behinderung befreundet zu sein, tanzen zu gehen und gaben an, sich weniger zu schämen, wenn sie mit einem Menschen mit Behinderung gesehen

würden. Bezogen auf die Schulortwahl fiel es Schülern ohne Integrationserfahrungen deutlich schwerer, sich einen gemeinsamen Unterricht vorzustellen: Nur 8 % der Schüler ohne Integrationserfahrungen waren zum gemeinsamen Unterricht bereit, verglichen mit 72 % der Integrationsschulschüler.

Autor und Jahr	Gita, Bogнар, Kalbli und Dorogi (2008)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Ungarn
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	Keine
Fragestellung	Ist das übergeordnete nationale Curriculum im Bereich Sport auch für inklusiven Unterricht geeignet?
Forschungsmethodik	Qualitativer Forschungsansatz (Inhaltsanalyse)

Einen Blick auf den nationalen Lehrplan für den Sportunterricht haben Gita, Bogнар, Kalbli und Dorogi (2008) in ihrer Studie gelegt, die hier kurz vorgestellt werden soll. In Ungarn gibt es ein nationales, übergeordnetes Curriculum, das die Basis für den gemeinsamen Unterricht in allen Schulen darstellt und durch lokale Lehrpläne spezifiziert werden kann. Die Autoren interessierte in ihrer Studie, wie der allgemeine Lehrplan auf den gemeinsamen Sportunterricht mit Schülern mit und ohne Behinderung angewandt werden kann und inwiefern der sonderpädagogische Lehrplan für Schüler mit Körperbehinderung weitere Spezialisierungen enthält.

Mit Hilfe einer qualitativen Textanalyse stellten Gita und Kollegen fest, dass im sonderpädagogischen Lehrplan die Bedeutung von Sport und Bewegung hervorgehoben und mehr Zeit für Sport vorgesehen sei. Weiterhin würden auch rehabilitative Ziele angesprochen und Hinweise zur individuellen Evaluation zur Leistungsentwicklung der Schüler mit Behinderung gegeben. Vor diesem Hintergrund müsse der übergeordnete Lehrplan, laut Aussagen der Autoren, an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung angepasst und könne nicht einfach als »inklusive« Lehrplan für alle Schüler übernommen werden.

Autor und Jahr	Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (49 %), Spina bifida (4 %), Muskeldystrophie (4 %), sonstige körperliche Beeinträchtigungen, Syndrome oder chronische Krankheiten (43 %)
Stichprobe	69 Eltern von Kindern mit Körperbehinderung und 35 Schulleiter
Fragestellung	Wird der therapeutische Bedarf von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung an Regelschulen erkannt und wie nehmen die Schüler am Schulleben und Unterricht teil?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen, Interview)

Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992) beschäftigten sich in Großbritannien mit der Qualität der therapeutischen Versorgung an Regelschulen. Die Autoren befragten 69 Eltern und Schulleiter von 35 Schulen und führten bei 25 % der Kinder physio- und ergotherapeutische diagnostische Untersuchungen durch.

Insgesamt zeigte sich, dass der Bedarf an Physiotherapie sehr gut von Eltern und Lehrern erkannt und durch therapeutische Maßnahmen abgedeckt war, im Bereich der ergotherapeutischen Versorgung jedoch 26 % der Kinder nicht adäquat versorgt waren. Die Autoren vermuteten, dass dieser Bedarf für Eltern und Lehrer schlechter zu erkennen sei und bei nicht vorhandener Fachlichkeit in der Schule leicht übersehen werden könnte. 51 % der Schulen wollten auch in Zukunft weiter mit Physiotherapeuten zusammenarbeiten, 17 % bei Bedarf. 9 % der Schulen hatten keine Vorstellung, wie Physiotherapie oder Ergotherapie ihnen und den Kindern von Nutzen sein könnte. 29 % der Kinder nahmen nicht an allen Schulaktivitäten teil und waren ganz oder zeitweise von der Teilhabe ausgeschlossen. Dies betraf insbesondere den Schulsport. Im Freizeitbereich waren 50 % der Schüler sozial integriert, 13 % nahmen mit Unterstützung an unterschiedlichen allgemeinen und behinderungsspezifischen Angeboten teil. 13 % der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderungen waren sozial isoliert. 24 % der Eltern beantworteten die Frage nach dem sozialen Eingebundensein nicht. Die Autoren stellten fest, dass zusätzliches therapeutisches Personal an den Schulen erforderlich wäre, das neben Behandlungen auch für Beratungen verantwortlich sein müsste.

Autor und Jahr	Gregory, Shanahan und Walberg (1987a)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Schüler, die sich selbst als körperbehindert klassifizierten
Stichprobe	397 Schüler, die sich selbst als körperbehindert klassifizierten, und bis zu 29.000 Schüler ohne Behinderung
Fragestellung	Wie schneiden Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht in den Fächern Mathematik, Wissenschaften, Bürgerkunde, Wortschatz, Lesen und Schreiben, verglichen mit ihren Mitschülern ohne Behinderung, ab? Unterscheiden sich die Kinder im Bildungsweg oder in anderen personenbezogenen oder sozialen Faktoren?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen, Leistungstest, demografische Studie)

Gregory, Shanahan und Walberg (1987a) berichten von einer großangelegten Bildungsstudie (»High School and Beyond«, Gregory, Shanahan & Walberg 1987a, 49) in den USA, in der neben Merkmalen der Schüler, Schulleistungen in Mathematik, Lesen, Schreiben und Wortschatz, Bürgerkunde und Wissenschaften, auch Einstellungen zu verschiedenen Aspekten der Schule sowie Daten zu eigenen Interessen und zur Schullaufbahn erhoben wurden. Über 30.000 Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse wurden per Zufall aus 1.015 privaten und öffentlichen Sekundarschulen (»high school«, ebd.) ausgewählt. Von diesen Schülern gaben 397 (1,3 %) an, dass sie eine orthopädische Beeinträchtigung hatten. In ihrer Untersuchung verglichen Gregory und Kollegen die Schüler mit Körperbehinderung mit ihren Mitschülern ohne körperliche Beeinträchtigung.

Die Autoren fanden, dass signifikant mehr Schüler und Schülerinnen mit orthopädischen Schädigungen zusätzliche Beeinträchtigungen wie Sinnes-, Lern- und Sprachbeeinträchtigungen oder chronische Krankheiten hatten, wie ihre Mitschüler, während sich die Schüler im Alter, in sozioökonomischen Merkmalen und ethnischen Aspekten nicht unterschieden.

Im Hinblick auf die Schulleistung fanden die Autoren, dass die Schüler mit Körperbehinderung im Durchschnitt im ersten Mathematiktest und in Naturwissenschaften genauso wie ihre Mitschüler ohne Behinderung abschnitten und in fünf weiteren Tests aus den Bereichen Mathematik, Bürgerkunde, Vokabeltest, Lesen und Schreiben ihre Mitschüler sogar übertrafen.

In personenbezogenen Kompetenzen gaben die Schüler mit orthopädischen Beeinträchtigungen signifikant seltener als ihre Mitschüler an, selbstzufrieden, attraktiv und populär zu sein und gerieten nach eigenen Aussagen häufiger mit dem Gesetz in Konflikt. Im Bereich der Kontrollüberzeugungen und Unabhängigkeit bei der schulischen Aufgabenbewältigung sahen sie sich gleich wie ihre Mitschüler.

Bezogen auf ihre Vorstellungen über ihr weiteres Arbeitsleben, hatten die Schüler mit Behinderung ein negativeres Gefühl, später im Beruf erfolgreich zu sein, Geld zu verdienen und eine feste Anstellung zu bekommen, obwohl sie aktuell, wie ca. 40 % ihrer Mitschüler, eine Nebentätigkeit hatten und in schulischer Hinsicht gleich viele oder mehr Abschlüsse hatten oder Kurse besuchten.

Bei Fragen zur Schule unterschieden sich die beiden Gruppen nur darin, dass die Schüler mit Körperbehinderung mit dem Raumangebot und der Einrichtung der Schule weniger zufrieden waren als ihre Mitschüler, ansonsten im Hinblick auf das Schulklima und die Qualität der Lehre gleiche Urteile abgaben. Auch benötigten die Schüler mit Behinderung gleich viel Zeit für Hausaufgaben wie ihre Mitschüler, hatten gleich viele schulbezogene Probleme, das gleiche Ausmaß an Ängsten und Stress im Unterricht sowie ein vergleichbares Interesse an schulischen Arbeiten und Anforderungen.

In ihrer Diskussion betonten die Autoren, dass hinter diesen Daten unterschiedliche Einzelschicksale einer sehr heterogenen Schülerschaft stehen würden, die nicht vernachlässigt werden sollten. Auch würde die große Zahl von 1,3 % aller Schüler der Stichprobe, die sich als orthopädisch beeinträchtigt definiert hätten, darauf schließen lassen, dass einzelne Schüler sehr »liberale« Kriterien (a.a.O., 55) der Definition von orthopädischer Beeinträchtigung verwendet hätten.

Besonders dieser Hinweis der Autoren macht deutlich, dass die Befunde dieser Studie nicht ganz unkritisch gesehen werden können, da leider nicht beschrieben wurde, inwiefern die untersuchte Stichprobe für die Schülerschaft der Jugendlichen mit Körperbehinderung repräsentativ ist. So ist denkbar, dass es sich bei den untersuchten Schülern der »high school« nur um besonders begabte Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung handelt. Dies könnte erklären, warum die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung bessere Noten bei gleichem Zeiteinsatz haben – ein Befund, der den bisher berichteten Befunden eindeutig widerspricht.

Autor und Jahr	Gregory, Shanahan und Walberg (1987b)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe (12. Klasse)
Körperbehinderung	Schüler, die sich selbst als orthopädisch beeinträchtigt klassifizierten
Stichprobe	353 Schüler, die sich selbst als orthopädisch behindert klassifizierten, und bis zu 26.000 Schüler ohne Behinderung
Fragestellung	Wie schneiden Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht in den Fächern Mathematik, Wortschatz, Lesen und bei der Mustererkennung, verglichen mit ihren Mitschülern ohne Behinderung, ab? Unterscheiden sich die Kinder im Bildungsweg oder in anderen personenbezogenen oder sozialen Faktoren?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen, Leistungstest, demografische Studie)

In der zweiten Publikation von Gregory, Shanahan und Walberg (1987b) werden ebenfalls Ergebnisse aus der nationalen Bildungsstudie (»High School and Beyond«, Gregory, Shanahan & Walberg 1987b, 86) berichtet. Die Studie wurde ähnlich angelegt wie die bereits beschriebene Studie, nur wurden Schüler der 12. Klasse mit durchschnittlich ca. 17 ½ Jahren zum Ende ihrer Laufbahn befragt.

Im Leistungsbereich unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler mit orthopädischen Beeinträchtigungen nicht von ihren Mitschülern. Bezogen auf die Schule, sahen die Schüler mit Körperbehinderung neben einer schlechteren Unterrichtsqualität auch Mängel im Bereich der Fairness der Schulpolitik, waren weniger motiviert und hatten mehr schulbezogene Probleme. Für Hausarbeiten investierten die Schüler mit Körperbehinderung weniger Zeit als ihre Mitschüler und besuchten gleichzeitig mehr extracurriculare Angebote. Im persönlichen Bereich erlebten sich die Schüler als weniger attraktiv und orientierten sich eher an anderen, wie sich durch signifikant mehr externe Kontrollüberzeugungen zeigte. Auch hatten Schüler mit orthopädischen Beeinträchtigungen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit weitere Behinderungen im Bereich Sehen, Hören, Sprechen, Motorik und Lernen.

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Studien (Gregory, Shanahan & Walberg 1987a, b), so finden sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Im Leistungsbereich beispielsweise zeigten sich die Zwölfklässler mit orthopädischen Beeinträchtigungen in allen Fächern gleich gut wie ihre Mitschüler, während die Schüler mit Behinderung in der zehnten Klasse in Mathematik und beim Lesen noch besser waren. Gleich ist auch, dass sich die Schüler mit Körperbehinderung, trotz gleicher Leistungen, schlechtere Berufsaussichten ausmalten. Bezogen auf die persönliche Entwicklung sahen sich die Schüler beider Jahrgangsstufen körperlich weniger attraktiv. Die vermehrten Probleme der Schüler mit Beeinträchtigungen mit dem Gesetz, waren von der 10. zur 12. Klasse auf das Niveau der Mitschüler zurückgegangen. Betrachtet man Motivation und Konflikte in der Schule, entsteht der Eindruck, dass die Schüler in der 12. Klasse relativ zu ihren Mitschülern weniger motiviert waren als in der 10. Klasse und mehr schulbezogene Probleme erlebten. Sie investierten in der 12. Klasse weniger Zeit für die Hausarbeiten als ihre Mitschüler.

Zum Vergleich der Befunde der beiden Studien merken die Autoren an, dass einige der berichteten signifikanten Unterschiede auf die Größe der Stichprobe zurückzuführen wären, inhaltlich aber nur eine geringe Bedeutung hätten. Mit dieser Tatsache könnte man erklären, dass einige Befunde in der einen Studie signifikant wären, in der anderen aber nicht.

Auch bei dieser Studie gilt der gleiche Hinweis wie bei der Arbeit von Gregory, Shanahan und Walberg (1987a), dass es sich bei der Schülerschaft der Jugendlichen mit Körperbehinderung möglicherweise um eine besonders ausgewählte Stichprobe handeln könnte.

Autor und Jahr	Halliwell und Spain (1977)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien, Bereich um London
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Spina bifida mit leichten motorischen Beeinträchtigungen, 41 % der Kinder hatten einen Shunt; 43 % der Kinder waren Inkontinent.
Stichprobe	58 Kinder mit Spina bifida (24 mit Shunt, 34 ohne Shunt) sowie 47 Schüler ohne Behinderung, ihre Eltern und Lehrer
Fragestellung	Welche Erfahrungen machen Schüler im Hinblick auf die Schulauswahl und auf den gemeinsamen Unterricht zu Beginn der Grundschulzeit, verglichen mit ihren Mitschülern ohne Behinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative und qualitative Erhebung (standardisierte Testverfahren und semi-strukturierte Interviews)

Halliwell und Spain (1977) begleiteten in Großbritannien eine Kohorte von Kindern mit Spina bifida von Geburt an und untersuchten ab dem Alter von sechs Jahren die Schullaufbahnen und Schulauswahlen der Kinder. 40 % der Kinder besuchten den gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule. Die Autoren interessierte die Fragen, welche Merkmale die Kinder mit Spina bifida in der Regelschule beschrieben, wie ihr Leistungsstand, verglichen mit ihren Mitschülern war, und wie Eltern und Lehrer den gemeinsamen Unterricht erlebten. Zu diesem Zweck untersuchten die Autoren 58 Kinder mit Spina bifida, 24 hatten eine zusätzliche Shuntversorgung, und verglichen sie mit den nach Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status parallelisierten Mitschülern.

Alle Schüler hatten maximal leichte motorische Beeinträchtigungen, 43 % waren zusätzlich inkontinent. Bezogen auf ihre Intelligenz fanden Halliwell und Spain, dass die Schüler ohne Behinderung im Mittel mit 109,3 eine höhere Intelligenz aufwiesen als ihre Mitschüler mit Spina bifida, wobei die Schüler ohne Shuntversorgung im Durchschnitt eine tendenziell höhere Intelligenz hatten (IQ = 101,6) als ihre Mitschüler mit Shunt (IQ = 95,9).

In den Schulleistungen zeigte sich, dass die Kinder ohne Shuntversorgung, nach Urteil der Lehrer, ähnliche Leistungen im Lesen, Schreiben, beim Rechnen und Lernen hatten wie ihre Mitschüler ohne Behinderung, die Kinder mit Shuntversorgung jedoch schlechtere Leistungen zeigten als ihre Mitschüler. Im Verhaltensbereich war kein Kind auffällig im Sinne einer Verhaltensstörung, wenn auch die Kinder mit Spina bifida weniger antisoziales Verhalten zeigten. Gleichzeitig hatten sie im Mittel mehr Aufmerksamkeitsprobleme und waren unruhiger. Ein großes Problem stellte in der Schule häufig die Inkontinenzversorgung dar, die in den meisten Fällen von Familienangehörigen oder Schulpersonal durchgeführt wurde. Bei 50 % der Kinder mit In-

kontinenz war der Schulbesuch nur durch Mithilfe von Familienmitgliedern möglich. Lehrer waren bei 5 von 25 Kindern in die Inkontinenzversorgung involviert.

42 Lehrerinnen und Lehrer wurden zu ihrem Erleben des gemeinsamen Unterrichts befragt. Sie gaben an, dass sie früher, als sie Kinder mit Behinderung nicht kannten, skeptischer gegenüber der Integration von Kindern mit Behinderung gewesen seien als zum Zeitpunkt der Befragung. Damit der gemeinsame Unterricht gelingen würde, wären aus ihrer Sicht kleine Klassen notwendig sowie Assistenten, die sich vor allem um die Inkontinenzversorgung der Schüler kümmerten. Aus Sicht der Lehrer würde gelingende Integration stärker von den Einstellungen des Schulpersonals und der Zusammenarbeit mit Eltern und medizinischen Fachkräften abhängen, als von den körperlichen Fähigkeiten und Einschränkungen des Kindes.

Hinsichtlich der sozialen Integration sahen die Lehrer keine Probleme, wenn auch einige Schüler mit Behinderungen von ihren Mitschülern geärgert würden. Besondere Schwierigkeiten sahen die Autoren bei Kindern aufgrund der Inkontinenz und den negativen Reaktionen der Umwelt. Gefragt zu möglichen weiteren Schwierigkeiten in der Zukunft, gaben die Lehrer an, dass die Versorgung der Inkontinenz in anderen Schulen problematisch werden könnte. Die Eltern berichteten in diesem Zusammenhang, dass sie Angst davor hätten, die zukünftigen Schulleitungen wieder zur Aufnahme ihres Kindes überzeugen zu müssen. Insgesamt wünschten sich Lehrer mehr Informationen über die Behinderung der Schülerinnen und Schüler sowie kontinuierliche Informationen über den Gesundheitszustand der Kinder.

Autor und Jahr	Hemmingsson und Borell (2002)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Schüler mit Körperbehinderung (41 % Cerebralparese, 15 % Spina bifida, 15 % Muskelerkrankungen, 15 % neuronale Erkrankung, 6 % Juvenile Arthritis, 9 % andere Krankheiten) ohne zusätzliche kognitive Beeinträchtigung
Stichprobe	34 Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung
Fragestellung	Wie erleben Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung ihre Umwelt und die Anpassung der Schule an ihre Bedürfnisse?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Mit der Qualität der Passung von Schule und Schüler beschäftigten sich Hemmingsson und Borell (2002) und befragten 34 schwedische Primar- und Sekundarschüler zu ihrem Erleben von Barrieren in ihrer Schule. In der Befragungsmethodik trainierte Ergotherapeuten interviewten die Probanden mit Hilfe eines halbstrukturierten Interviews, bei dem die Schülerinnen und Schüler, die zwischen 10 und 19

Jahre alt waren, angeben sollten, inwiefern ihre behinderungsbedingten Bedürfnisse im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts erfüllt werden konnten. Die Autoren wollten zusätzlich untersuchen, wie die Anzahl erfüllter Bedürfnisse im Zusammenhang mit Merkmalen der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung standen.

Hemmingsson und Borell berichteten, dass alle Schüler die einzigen Schüler mit Körperbehinderung in ihrer Schule waren und in unterschiedlichem Ausmaß Bedürfnisse beschrieben, denen seitens der Schule Rechnung getragen werden konnte. 11 Schüler, dies entspricht 32 % der Stichprobe, berichteten, dass der Zugang zur Schule nicht behindertengerecht sei. 26 % beklagten Schwierigkeiten, sich in der Klasse zu bewegen, während die gleiche Anzahl an Schülern Probleme bei Prüfungen schilderte und mangelnde Erholungspausen bemängelte. 18 % der untersuchten Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung beklagten eine mangelnde Anpassung beim Schreiben und beim Mathematikunterricht, während 15 % Schwierigkeiten bei der Teilnahme an den Fächern Kunst, Sport oder Musik erwähnten.

Weiterführende Analysen ergaben, dass das Hauptproblem in der Schule war, dass Aufgaben nicht an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angepasst wurden, dass nicht genügend Zeit für die Bewältigung von Aufgaben oder dem Wechsel zwischen verschiedenen Unterrichtsräumen zur Verfügung stand. Diese Probleme im Rahmen der Unterrichtsgestaltung nannten 56 % der Schüler. An zweiter Stelle wurden fehlende materielle Ressourcen wie angepasste Tische, Stühle sowie fehlende Hilfs-, Lehr- und Lernmittel genannt (35 %). An dritter Stelle lag mit 29 % der Schülernennungen das Problem, dass die Mitschüler und die Lehrer zu wenig Verständnis über die Auswirkungen der körperlichen Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung hatten.

Betrachtet man auf der anderen Seite die Bereiche, in denen es den Schulen gelang, die behinderungsbedingten Bedürfnisse der Schüler zu erfüllen, findet sich das Angebot von Unterstützung (56 %) im Schullalltag an erster Stelle, gefolgt von behinderungsgerechten Anpassungen im Kunst-, Musik- und Sportunterricht (50 %), bei Ausflügen (44 %), beim Schreiben (38 %), beim Bedürfnis nach Pausen (35 %), bei der Mobilität im Klassenzimmer (32 %) und beim Lesen (32 %). Die genaue Anzahl erfüllter Bedürfnisse ist in Tabelle 33 ersichtlich.

In einem folgenden Analyseschritt untersuchten die Autoren, ob die Anzahl an erfüllten Bedürfnissen von Merkmalen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung abhängt. Zu diesem Zweck verglichen sie bei den Jungen und Mädchen, Schüler mit unterschiedlichen Ausprägungen im Bereich neuronaler Schädigungen, der Abhängigkeit von einem Rollstuhl, der besuchten Schulstufe und der Erfordernis eines Assistenten. Die Autoren fanden, dass sich die Anzahl der erfüllten Bedürfnisse nur bei den letzten beiden Kategorien unterschied. Schüler der Primarstufe berichteten signifikant häufiger, dass ihre behinderungsbezogenen Bedürfnisse in der Schule erfüllt werden konnten, als Schüler der Sekundarstufe. Kinder und Jugendliche, die einen Assistenten hatten, benötigten zum einen mehr Umgebungsanpassungen, zum

Anderen berichteten sie von mehr erfüllten Bedürfnissen durch eine passende Umwelt als ihre Mitschüler. Hier zeigt sich die unterstützende Funktion von Assistenten.

Tabelle 33: Absolute und relative Anzahl der Bedürfnisse von 34 Schülerinnen und Schülern an schwedischen Schulen, die durch die Anpassung der Umwelt erfüllt bzw. nicht erfüllt werden konnten

Items	Nicht erfüllte Bedürfnisse		Erfüllte Bedürfnisse	
	Absolute Anzahl	Relative Anzahl	Absolute Anzahl	Relative Anzahl
Zugang zur Schule haben	11	32 %	6	18 %
Sich im Klassenraum bewegen	9	26 %	11	32 %
Prüfungen ablegen	9	26 %	8	24 %
Pausen machen	9	26 %	12	35 %
Schreiben	6	18 %	13	38 %
Rechnen	6	18 %	6	18 %
Besuch von Kunst-, Sport- und Musikunterricht	5	15 %	17	50 %
Dinge erinnern	5	15 %	4	12 %
An Ausflügen teilhaben	4	12 %	15	44 %
Mit dem Personal interagieren	3	9 %	5	15 %
Sprechen	3	9 %	2	6 %
Unterstützung erhalten	2	6 %	19	56 %
Hausarbeit machen	2	6 %	7	21 %
Lesen	1	3 %	11	32 %
Insgesamt	75		136	

Autor und Jahr	Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht an der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung (vier Kinder mit Cerebralparese, zwei mit Spina bifida, eines mit Sehschädigung und leichter Hemiplegie)
Stichprobe	Sieben Schüler mit Körperbehinderung, Lehrer und Assistenten des Schülers
Fragestellung	Auf welche Art und Weise erhalten Schüler mit Körperbehinderung Assistenz und wie beeinflusst die Assistenz die Partizipation des Schülers?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (Feldbeobachtung und Interview)

Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) beschäftigten sich mit dem Einfluss von Assistenten und Schulbegleitern auf den Schulbesuch und befragten sieben schwedische Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, ihre Lehrer und Assistenten. Ergänzend führten sie Feldbeobachtungen durch. Fünf der Kinder und Jugendlichen im Alter von 7 bis 15 Jahren besuchten den gemeinsamen Unterricht, zwei eine spezielle Förderklasse in der Regelschule. Das Ziel der Erhebung war es, Arten von Assistenz zu identifizieren und Einflüsse der Assistenten auf die Partizipation in der Schule zu explorieren.

Die Autoren fanden drei Typen von Assistenz, die sich durch die Nähe zum Kind, die Initiative für Assistenzleistungen, die Verfügbarkeit von Assistenz und Aufgaben und Verantwortungsbereiche unterscheiden.

Assistententyp Nummer eins bezeichneten Hemmingsson und Kollegen als »The Stand-In« (a.a.O., 91), einen »Vertreter des Schülers«. Der »Stand-In« saß in der Regel nahe beim Kind, initiierte selbstständig Assistenz, war in unterrichtsbezogene Aktivitäten involviert und half mit, dass der Schüler mit den Anforderungen in der Klasse mithalten konnte. Meist standen Assistenten dieses Typs in der Studie in den Pausen nicht zur Verfügung.

Der zweite Typ wurde als »The Help-Teacher« (ebd.) bezeichnet. Ein Assistent dieser Art hielt sich in der Regel etwas vom Schüler entfernt auf und verfolgte den Unterricht aufmerksam, um bei Bedarf einspringen zu können. Den Bedarf an Unterstützung stellten der Schüler mit Körperbehinderung oder der Assistent fest, so dass bei dem Typ »Hilfslehrer« die Initiative von beiden ausgehen konnte. Aufgrund der räumlichen Distanz zwischen Schüler und Assistent wurden die Interaktionen mit Mitschülern weniger beeinflusst als beim ersten Assistententyp. Als Hilfslehrer übernahm der »Help-Teacher« Verantwortung für die Förderung und passte die Instruktionen des Lehrers sowie die Organisation des Unterrichts an den Schüler an. Dieser Typus Hilfslehrer stand den Kindern und Jugendlichen der Stichprobe auch in den Pausen zur Verfügung.

Der dritte Assistententyp, der sich in der Studie durch die größte Entfernung zum Schüler auszeichnete, war der Typ »The Back-up« (ebd.). Der Assistent hielt sich im Unterricht zurück und half nur, wenn der Schüler ihn explizit um Hilfe bat. Das Aufgabengebiet dieses Assistenten war vor allem die Unterstützung bei Pflege, bei alltagsbezogenen und lebenspraktischen Fertigkeiten. Zur Verfügung stand er dem Schüler im Unterricht und im Schul- und Klassenleben. Diese Art der Hilfe fanden die Autoren nur im Primärbereich oder in Förderklassen.

In ihrer Analyse fanden Hemmingsson, Borell und Gustavsson, dass die Art des Hilfstypus in besonderem Maße von den didaktischen Vorstellungen des Lehrers bestimmt war, wie Kinder lernen. Hatte der Lehrer die Überzeugung, dass Kinder durch praktisches Handeln lernten, hatten die Assistenten mehr räumliche Distanz zum Schüler und gehörten eher dem Typus »The Back-up« an. Die beiden anderen Typen waren wahrscheinlicher, wenn der Lehrer die Wissensvermittlung als zentral

zum Lernen ansah. Dann halfen die Assistenten mit, dass die Schüler den Unterricht in angemessenem Tempo verfolgen konnten.

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Hilfeart war die Ausstattung des Klassenzimmers. War die Einrichtung behindertengerecht und speziell an die Bedürfnisse der Kinder angepasst, konnte sich der Assistent eher im Hintergrund als »Back-up« aufhalten. Fehlten angemessene Hilfs-, Lehr- und Lernmittel, waren die Assistenten näher beim Kind und hatten eine der beiden anderen Assistenzrollen inne. Die Autoren schlussfolgerten: »Thus, inaccessible environment and lack of assistive devices in these cases might have contributed to the need for the assistant to sit close to the pupil« (a.a.O., 93).

Die Rolle und die Aufgabe der Assistenten konnte nicht durch die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden, sondern wurde in der untersuchten Stichprobe von den verantwortlichen Lehrern festgelegt. Die Kinder und Jugendlichen hatten in den meisten Fällen keine Kontrolle darüber, wann und wie sie Unterstützung durch die Assistenten erhielten. Selbst wenn sie um Hilfe baten, entschied der Assistent selbst, ob er wirklich half oder nicht. Dabei ist zu beachten, dass die Wünsche nach Assistenz von Kindern und Jugendlichen häufig die Teilhabe am sozialen Geschehen betraf. Teil der Gemeinschaft zu sein, war den Schülerinnen und Schülern so wichtig, dass sie auch bei der Auswahl von Aufgaben berücksichtigten, ob sie durch eine Unterstützung von Assistenten auffallen würden.

Die Assistenten hatten Einfluss auf die Interaktionen zwischen Lehrer, Schüler und den Mitschülern. Zum einen konnte der Assistent die Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler blockieren und es kam vor, dass der Lehrer den Schüler mit seinem Assistenten als eine Person betrachtete. Manchmal redete er eher mit dem Assistenten als mit dem Schüler, gab dem Erwachsenen die Lernanweisungen und kommentierte die Leistung des Schülers mit Worten an den Assistenten. Die Autoren stellten fest, dass es vorkam, dass die Lehrer kein klares Bild über die Kompetenzen des Kindes hatten, und bemerkten, dass in diesem Fall die Rolle des »Back-up« insgesamt hilfreich war und dass es erforderlich war, die Rollen klar zu definieren. Im Hinblick auf die Schüler-Schüler-Interaktionen fanden Hemmingsson und Kollegen, dass die Mitschüler eifersüchtig auf den Nachteilsausgleich und den Einsatz von Assistenten reagierten. Auch beeinflusste ein nahe am Schüler sitzender Assistent die Interaktionen mit Mitschülern, z. B. indem er kurze Gespräche und Plaudereien zwischen den Schülern unterband. Auf der anderen Seite gaben einige Assistenten in den Pausen Hilfestellung, um soziale Beziehungen zu Mitschülern zu unterstützen. Dies war den Schülern sehr wichtig, so dass die Autoren eine Diskrepanz zwischen den Prioritäten bei den Zielen der schulischen Förderung seitens der Erwachsenen und dem Ziel der sozialen Teilhabe des Schülers feststellten.

Zusammengefasst fanden die Autoren fünf Faktoren, die die soziale Teilhabe beeinflussten: Die Vorstellungen des Lehrers, die Art, wie der Assistent Hilfestellungen anbot, die Prioritäten des Schülers im Hinblick auf Schulleistung und soziale Teilhabe,

Merkmale der Klassenraumausstattung und den Einfluss, den die Wahrnehmung der Assistenz durch die Mitschüler auf das Kind ausübte.

Autor und Jahr	Hemmingsson, Gustavsson und Townsend (2007)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Kinder und Jugendliche mit motorischen Beeinträchtigungen unterschiedlichen Schweregrades
Stichprobe	14 Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, ihre Lehrer und Therapeuten
Fragestellung	Welche Bedeutung haben Hilfsmittel und Assistenz für die Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung in der Regelschule?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Beobachtung, halbstrukturierte Interviews, Textanalyse)

In einer schwedischen Studie richteten Hemmingsson, Gustavsson, und Townsend (2007) ihren Blick auf die Zusammenarbeit von Lehrern und Therapeuten sowie den Einsatz von Hilfsmitteln und Assistenten im Schulalltag. Zu diesem Zweck befragten und beobachteten die Autoren 14 Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im Alter von 9 bis 19 Jahren und sprachen mit deren Lehrern und Therapeuten. Die Therapeuten hatten wenigstens fünf Jahre Berufserfahrung, die Lehrer wenigstens zehn.

Im Rahmen ihrer Untersuchung fanden die Autoren fünf Themenfelder, die für den Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen für die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in der Schule bedeutsam waren. So fanden sie, dass Hilfsmittel in der Schule nicht eingesetzt wurden, wenn die Schülerinnen und Schüler die Hilfsmittel nicht nützlich fanden oder wenn sie in der Schule keine Gelegenheit bekamen, sie einzusetzen. Ein zweites Themenfeld befasste sich mit dem mangelnden Interesse der Schulen für Hilfsmittel. Meistens wurden die Hilfsmittel auf Initiative der Eltern angeschafft, ohne dass eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Rehabilitationseinrichtung stattgefunden hatte oder nach Verordnung von den Beteiligten initiiert wurde. Auch gaben die Befragten an, dass die Lehrer nur begrenztes Wissen über den Sinn und Nutzen therapeutischer Hilfsmittel haben würden. Insgesamt fühlten sich die Lehrer für die Hilfsmittel sowie für die Anleitung und Supervision von verordneten Assistenten nicht verantwortlich, was Hemmingsson und Kollegen auf eine Gesetzeslücke zurückführten. Die Treffen zwischen Lehrern und Therapeuten, dies war das dritte Thema, fanden in der befragten Stichprobe meist jährlich auf Drängen der Eltern statt. Die Lehrer empfanden die Zusammenarbeit insgesamt als ausreichend, die Therapeuten aber als zu gering. Bei den Treffen wäre es meist um den Einsatz

der Hilfsmittel gegangen, wobei Eltern und Therapeuten Forderungen an die Schule stellten und die Therapeuten den Eindruck hatten, dass die Lehrer die rehabilitativen Bedürfnisse der Kinder nicht kennen würden. Die Sichtweisen waren unterschiedlich, wie die Autoren im vierten Themengebiet herausarbeiteten. Die Lehrer fühlten sich durch die Therapeuten in behinderungsbezogenen Fragestellungen kontrolliert, die Therapeuten erlebten sich als die »Pusher« (Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007, 392), die die Lehrer dazu bewegen müssten, die Hilfsmittel einzusetzen. Insgesamt erschienen die jährlichen Treffen als wenig hilfreich und führten auf beiden Seiten zu Unzufriedenheit. Im letzten Themenblock fassten die Autoren die Meinungen der Befragten zu ihrer Rolle zusammen und stellten fest, dass Lehrer eher einen Blick auf die Klasse hätten und sich darum bemühten, dass die Schüler am Klassengeschehen teilnehmen würden. Die Therapeuten würden dagegen ihren Blick eher auf die einzelne Person richten und ein Konzept der aktiven Teilhabe der Schüler verfolgen, wie es im Rahmen des Gesundheitssystems definiert wäre. Die Autoren stellten fest, dass die Unterschiede zwischen Lehrern und Therapeuten eine mangelnde Korrespondenz des Bildungssystems und des Rehabilitationssystems widerspiegeln würden.

Autor und Jahr	Hemmingsson, Lidström und Nygård (2009)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperliche Behinderung (6 Schüler mit Muskelerkrankungen, 5 mit Cerebralparese, 5 mit Spina bifida und 4 mit neuromuskulären Erkrankungen)
Stichprobe	20 Schüler mit Körperbehinderung und 17 Therapeuten
Fragestellung	Wie nützlich erleben Schüler mit Körperbehinderung Hilfsmittel im gemeinsamen Unterricht und welche Erfahrungen machen sie mit ihnen?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Beobachtung und Interview)

Hemmingsson, Lidström und Nygård (2009) untersuchten den Einsatz von Hilfsmitteln in Schulen bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung in Schweden. Sie befragten 20 Schülerinnen und Schüler mit motorischen Beeinträchtigungen im Alter von 8 bis 19 Jahren zum Einsatz ihrer Hilfsmittel und beobachteten die Verwendung der technischen Hilfen in der Schule.

Die Autoren fanden, dass nur 58 % der verordneten Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt wurden, obwohl die Schüler bei 71 % der verordneten 125 Hilfsmittel selbst motiviert waren, diese einzusetzen. Insgesamt waren durchschnittlich sechs Hilfsmittel pro Schüler verordnet worden. Bei der Analyse der Gründe für den geringen Einsatz fanden Hemmingsson und Kollegen vier Faktoren, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Der erste Faktor betraf den unmittelbaren Nutzen des Hilfsmittels.

Hilfsmittel wurden bevorzugt, wenn die Schülerinnen und Schüler damit ihre Leistungen verbessern und ähnliche Leistungen wie ihre Mitschüler zeigen konnten, sie Unabhängigkeit gewannen, Komfort erlebten oder einen Sicherheitsgewinn hatten. Präventive oder langfristige Gewinne spielten für den Einsatz der Hilfsmittel in der Schule eine eher geringe Rolle. Ein zweiter Grund, Hilfsmittel nicht zu nutzen, war, wenn die Kinder durch die Hilfsmittel auffielen, von der Gruppe abwichen oder sich als stigmatisiert erlebten. Drittens wurden Hilfsmittel nicht verwendet, wenn Kinder und Jugendliche mit ihnen Neid erweckten, die Hilfsmittel verteidigen mussten oder aufgrund der Hilfsmittel in schwierige Situationen kamen. Dies wollten die Schüler lieber vermeiden. Der letzte relevante Einflussfaktor wurde betitelt mit der Überschrift »Alien to the Learning Environment« (Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009, 468). Unter dieser Überschrift stellten die Autoren dar, dass sich Lehrer mit dem Sinn, Einsatz und Nutzen von Hilfsmitteln zu wenig auskannten. Auch waren Hilfsmittel teilweise nicht verfügbar, wenn sie gebraucht wurden oder die Lehrer berücksichtigten bei der Unterrichtsgestaltung nicht, dass der Schüler Hilfsmittel hatte, die ihm bei der Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen helfen konnten. Schwierig war es auch, wenn Hilfsmittel dazu führten, dass Schüler separiert wurden, z. B. wenn die Hilfsmittel nur im Nebenraum zur Verfügung standen. Auch entstanden Probleme, wenn der Unterricht in unterschiedlichen Räumen stattfand und die Hilfsmittel nicht mitgenommen werden konnten. Abschließend wurde festgestellt, dass viele Hilfsmittel kaputt waren und die Schule keine Routine hatte, diese zu warten oder sich um Reparaturen zu kümmern.

Autor und Jahr	Hirshoren und Burton (1979)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Georgia
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (Mainstreaming)
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Orthopädische Beeinträchtigung unterschiedlicher Schwere (im Grenzbereich liegend bis zur schwersten Form)
Stichprobe	67 Regelschullehrer (34 Primarstufe, 33 Sekundarstufe)
Fragestellung	Welchen Einfluss hat die Einstellung auf die Einschätzung, welcher Förderort für Kinder mit unterschiedlichen Behinderungsarten der Beste ist?
Forschungsmethodik	Quantitativer Forschungsansatz (Fragebogenerhebung)

In einer US-amerikanischen Studie befragten Hirshoren und Burton (1979) 67 Regelschullehrer, die an einer Fortbildung zum Thema Behinderung teilnahmen, in der ersten Sitzung zu ihren Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht. Sie legten 34 Grundschullehrern und 33 Lehrern der Sekundarstufe Fallvignetten vor, bei denen Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, Seh- und Hörschädigung, geis-

tiger Behinderung und Verhaltensstörungen in unterschiedlichem Schweregrad beschrieben wurden.

Die Autoren fanden, dass die Lehrer umso eher bereit waren, einen Schüler mit Behinderung in ihrer Klasse zu unterrichten, je leichter sich die Form der Behinderung zeigte. Primar- und Sekundarlehrer unterschieden sich in ihren Einschätzungen nur bei Schülern mit mittlerer geistiger Behinderung und bei Schülern mit schweren Verhaltensstörungen. Bei beiden Behinderungsarten zeigten die Grundschullehrer eine höhere Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht als ihre Kollegen. Die größte Einigkeit aller Lehrer sowie die geringste Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht, bestanden bei Schülern mit schwerer und schwerster geistiger Behinderung. Insgesamt fanden die Autoren, dass die Lehrer bei Schülern mit Verhaltensstörungen die größte Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht ausdrückten, bei Schülern mit geistiger Behinderung die geringste. Bei Menschen mit Körperbehinderung, einer Seh- oder Hörstörung, lag die Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht insgesamt in der Mitte, wobei auch hier die Schwere der Behinderung eine Rolle spielte. 94 % der Lehrer waren bereit, Schüler mit minimaler Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten, 82 % Schüler mit leichter Körperbehinderung, 76 % mit mittlerer, 50 % mit schwerer und 9 % mit schwerster Körperbehinderung. Bei Schülern mit geistiger Behinderung äußerten 100 % der Lehrer die Bereitschaft, das Kind in der Regelklasse zu unterrichten, wenn eine im Grenzbereich liegende Form vorlag. 94 % der Lehrer waren bei einer leichten Form der geistigen Behinderung bereit und 12 % bei einer mittleren Form. Bei schwerer und schwerster geistiger Behinderung war seitens der Befragten keine Bereitschaft zur Integration vorhanden. Die Prozentzahlen bei Schülern mit Verhaltensstörungen lagen mit 100 % bei im Grenzbereich liegenden Formen, über 92 % bei leichten und moderaten Formen, bis zu 51 % bei schweren und 30 % bei schwersten Verhaltensstörungen.

Autor und Jahr	Jerlinder, Danermark und Gill (2010)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht an der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	221 Sportlehrer
Fragestellung	Welche Einstellung haben schwedische Sportlehrer zum gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung und welche Faktoren beeinflussen die Haltung. Welche Faktoren sehen die Sportlehrer als mögliche Barrieren?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Online-Fragebogenstudie)

Jerlinder, Danermark und Gill (2010) untersuchten die Einstellungen von Sportlehrern zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Körperbehinderung. Zu diesem Zweck befragten sie 221 Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe per Online-Fragebogen über ihre Meinungen zum gemeinsamen Unterricht.

Die Autoren stellten fest, dass die schwedischen Sportlehrer dem gemeinsamen Unterricht sehr aufgeschlossen gegenüberstanden und dass weder Geschlecht, Alter, Berufserfahrung oder Arbeitszufriedenheit einen Einfluss auf die Haltung zur Inklusion hatten. Es war lediglich von Bedeutung, ob die Lehrer schon selbst gemeinsamen Unterricht durchgeführt hatten. Die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern mit Erfahrungen im Bereich der Integration/Inklusion war positiver als die der unerfahrenen Kollegen.

Mit Hilfe einer Regressionsanalyse fanden die Autoren, dass die selbsteingeschätzten pädagogischen Kompetenzen mit 20 % Varianzaufklärung den höchsten Beitrag zur Vorhersage der Einstellungen erklärten. An zweiter Stelle der Einflussfaktoren lag die Einschätzung der Lehrer, wie stark sie selbst durch den gemeinsamen Unterricht belastet würden, gefolgt vom dritten Faktor, der das Gefühl der Unterstützung durch die schulorganisatorischen Strukturen betraf. Alle drei Faktoren erklärten zusammen 31 % der Varianz der Lehrmeinungen. Die Haltung der Lehrer zum gemeinsamen Unterricht ist in diesem Sinne am positivsten, wenn der Lehrer sich für pädagogisch kompetent hält, sich zusätzlich nicht zu stark durch den gemeinsamen Unterricht belastet fühlt und unterstützende Schulstrukturen wahrnimmt.

Autor und Jahr	Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht, Förderschule, Hausunterricht
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Kinder werden Vollzeit oder Teilzeit beatmet und haben weitere körperliche oder kognitive Beeinträchtigungen
Stichprobe	77 Familien von Kindern, die künstlich beatmet werden
Fragestellung	Welche Determinanten beeinflussen die Schulortwahl der Eltern und wie zufrieden sind die Eltern mit ihrer Entscheidung?
Forschungsmethodik	Quantitative und qualitative Erhebung (Fragebogen- und Interviewstudie)

Um Schüler, die auf ein Beatmungsgerät angewiesen sind, ging es in der Studie von Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996). Jones und Kollegen befragten 77 Eltern, warum sie welchen Schulort für ihre Kinder ausgewählt hatten und wie zufrieden sie mit dem schulischen Bildungsangebot für ihre Kinder waren. Neben der Fragebogenerhebung wurden 22 Eltern interviewt. 67 % der Schülerinnen und Schüler besuchten eine Regelschule, 29 % eine sonderpädagogische Förderklasse in der Regelschule und 4 % eine Förderschule. 7 der 77 Schüler wurden zuhause un-

terrichtet. Von den Behinderungsarten hatten 41 % eine orthopädische Schädigung, 21 % eine Mehrfachbehinderung und 18 % eine chronische Krankheit. 10 % der Schüler waren lernbehindert, 5 % geistig behindert und weitere 5 % waren sprachbehindert. Das Ausmaß der Beatmung variierte von kontinuierlicher Beatmung bei 42 % der Kinder, über 14 % der Schüler, die nicht dauerhaft, aber auch während der Schulzeit beatmet werden mussten, bis hin zu 44 % der Kinder und Jugendlichen, die nicht während der Schulzeit beatmet wurden. Von allen Kinder und Jugendlichen gaben nur 40 % einen sehr geringen Einfluss der Beatmung auf das Lernen an.

Jones und Kollegen erhielten bei der Befragung aller Eltern auf die Frage, welche drei Faktoren ihnen bei der Schulortwahl am wichtigsten gewesen seien, von 80 % der Eltern die Antwort, dass schulische Leistungsbedürfnisse, für 76 % Sozialisationsbedürfnisse, für 49 % gesundheitsbezogene Bedürfnisse, für 26 % psychologisch-emotionale Bedürfnisse und für 20 % therapeutische Erfordernisse die Schulortwahl bestimmt hätten. Mit der Schulortwahl waren 87 % der Eltern der Regel- und Förderschüler zufrieden, wobei an erster Stelle die Zufriedenheit mit dem schulischen Erfolg stand (83 % der Eltern waren hier zufrieden), an zweiter Stelle die Zufriedenheit mit der Gesundheitsversorgung (80 % der Eltern), gefolgt von Sozialisationsbedürfnissen (78 %) und der Erfüllung psychologisch-emotionaler Bedürfnisse (70 %). An letzter Stelle stand die Zufriedenheit mit der Erfüllung von Therapiebedürfnissen (61 %). Die Autoren fanden, dass die Zufriedenheit umso größer ausfiel, je länger die Kinder und Jugendlichen die jeweilige Schule besuchten. Eine Ausnahme machte hier die Zufriedenheit der Eltern mit dem schulischen Angebot, bezogen auf die Erfüllung der psychologisch-emotionalen Bedürfnisse. Hier war die Zufriedenheit nach dem sechsten Schuljahr am geringsten, was die Autoren damit begründeten, dass es den Schulen eher schlecht gelang, die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Pubertätsentwicklung zu erfüllen und sie in ihrer Identitätsentwicklung angemessen zu unterstützen.

Insgesamt schlussfolgerten die Autoren aufgrund der Interviews, dass Eltern ihre Entscheidung für die jeweilige Schule sehr differenziert auf der Grundlage mehrerer Faktoren treffen würden und Barrieren in der Regelschule weniger technischer Natur wären, sondern vielmehr von den Einstellungen der Mitschüler und Lehrer abhängen würden.

Autor und Jahr	Lauder, Kanthor, Myers und Resnick (1979)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Rochester, Staat von New York
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Kinder und Jugendliche mit Spina bifida
Stichprobe	38 Eltern von Kindern mit Spina bifida aus 23 Schuldistrikten, Verantwortliche des Schuldistriktes, Schulleiter, Physiotherapeuten, Psychologen, Lehrer des Kindes oder Schulberater
Fragestellung	Wie sieht die Situation der Wahl der Schulform im Distrikt aus und inwiefern werden die bestehenden Bestimmungen umgesetzt?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung und explorative, quantitative Erhebung (Fragebogen, Interview)

Lauder, Kanthor, Myers und Resnick (1979) betrachteten den Prozess der Schulortwahl bei Kindern mit Spina bifida im Staat von New York. Zu diesem Zweck befragten die Autoren 38 Eltern aus 23 Schuldistrikten sowie verantwortliche Vertreter der Schulbehörden, Schulleiter, Lehrer, Psychologen und Therapeuten mit Fragebögen oder Interviews zu verschiedenen Aspekten der Schulortwahl, der Schülerschaft mit Körperbehinderung und der aktuellen Schule.

Die Schüler waren zwischen 5 und 18 Jahre alt, 71 % waren normal begabt, 95 % waren auf Gehhilfen oder einen Rollstuhl angewiesen. Alle Kinder hatten eine Form von Inkontinenz. Gefragt nach schulbezogenen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, gaben die Eltern an, dass 84 % der Kinder auf Beförderung angewiesen waren, 79 % auf Assistenz bei der Pflege, 76 % auf Begleitung bei der Busfahrt. 63 % benötigten Hilfe beim Zugang zur Schule, 58 % angepassten Unterricht, 50 % Physiotherapie, 29 % Beratung und 13 % Sprach- und Hörförderung. Einige Eltern teilten mit, dass ihre Kinder in den Schulen nicht die Hilfen erhielten, die sie benötigten. Im Durchschnitt besuchten die meisten Kinder eine Regelschule, wobei der Anteil im städtischen Gebiet bei 62 % und im ländlichen Gebiet bei 40 % lag. In den Regelschulen war häufig nur eine eingeschränkte therapeutische Versorgung vorhanden. Weiterhin stellten die Autoren fest, dass ein gesetzlich verankertes Komitee, das mindestens mit einem Regelschullehrer, einem Sonderpädagogen oder Schulleiter sowie mit einem Psychologen und einem Physiotherapeut besetzt sein sollte und für die Schulortwahl verantwortlich war, nur in 65 % der Schuldistrikte existierte und häufig nicht vorschriftsmäßig besetzt war. Für die Entscheidung wurden zwar in 80 % der Fälle medizinische Informationen berücksichtigt, doch waren diese meist nur in reduzierter Form vorhanden. Psychologische Testverfahren lagen bei nur 50 % der Schüler vor und bei weniger als 50 % der Schüler waren Informationen zur Physiotherapie oder Pflege vorhanden. Die Autoren bemängelten dies, da gerade Kinder mit Spina bifida durch ihr besonderes Kompetenzprofil auf eine exakte Diagnostik und Förde-

rung angewiesen wären und ihre medizinischen, therapeutischen und pflegerischen Bedürfnisse eine angepasste schulische Situation und Förderung benötigten.

Autor und Jahr	Lehrer (1983)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, separierter Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe (4. Klasse)
Körperbehinderung	Kongenitale Schädigung der Grobmotorik
Stichprobe	28 Schüler ohne Behinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchen, und 29 Regelschüler ohne Behinderung;
Fragestellung	Inwiefern beeinflusst der gemeinsame Unterricht stereotype Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung und deren Einfluss auf die Erinnerungsleistungen?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Quasi-Experiment, Rekognitionstest)

Die Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf die Informationsverarbeitung waren Gegenstand der Studie von Lehrer (1983), wobei sie sich speziell für den Einfluss von Stereotypen und Vorurteilen auf das Erinnern interessierte. Zu diesem Zweck las die Autorin gemeinsam mit Schülern der 4. Klasse eine Geschichte über ein Kind mit Behinderung und legte ihnen anschließend einen Wiedererkennungstest vor, in dem zehn Attribute über das Kind enthalten waren, die auch wirklich in der Geschichte vorkamen und acht Distraktoren mit Inhalten, die nicht in der Geschichte vorkamen. Die Hälfte aller Antwortmöglichkeiten beinhaltete Beschreibungen und Attribute mit positiver Valenz, die andere Hälfte Beschreibungen mit negativer Valenz. Der Rekognitionstest wurde den Kindern unmittelbar nach der Geschichte und 48 Stunden später gegeben. Die untersuchte Stichprobe bestand aus 29 Schülerinnen und Schülern, die eine Regelschule ohne Kontaktmöglichkeiten zu Kindern mit Behinderung besuchten, und 28 Schülern, die in einer Regelschule unterrichtet wurden und sich den Schulhof mit einer benachbarten Schule für Kinder mit Körperbehinderungen teilte. Weiterhin fand in der Grundschule seit kurzem gemeinsamer Unterricht sowohl in Vollzeit als auch für einzelne Stunden statt. In der Klasse der Experimentalgruppe besuchte ein Mädchen mit Körperbehinderung vier Monate vor dem Experiment den Mathematikunterricht und das Mittagessen in der Schule, so dass für jeden Schüler die Möglichkeit bestand, mit Kindern mit Körperbehinderung zu interagieren. Weiterhin besuchten neun Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung einen Kurs für begabte Kinder, der an der Förderschule angeboten wurde.

Das Ergebnis der Studie zeigte, dass Kinder, die keine Begegnungsmöglichkeiten mit Schülern mit Behinderung hatten, mehr Inhalte, die sie beim ersten Wiedererken-

nungstest korrekt memorierten, beim Wiederholungstest falsch erinnerten. Es kam zu mehr Verzerrungsfehlern als bei den Schülern mit Integrationserfahrung.

Auch beim direkten Vergleich der Schülergruppen zeigte sich, dass sich die Schülergruppen in ihrer Erinnerungsleistung zum ersten Zeitpunkt fast nicht unterschieden, während nach 48 Stunden die Schüler, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, signifikant weniger Fehler machten als ihre Mitschüler. Die integrationsunerfahrenen Schüler machten insgesamt mehr Verzerrungsfehler und zwar sowohl in negativer als auch in positiver Richtung. Die Autorin interpretierte diesen Befund durch kognitive Interferenzen, bei der Informationen, die mit den klassischen, stereotypen Schemata über Menschen mit Behinderung inkongruent wären, nachträglich an das stereotype Schema angepasst und verändert würden. In diesem Sinne hätten Schülerinnen und Schüler, die Kontakt mit Kindern mit Körperbehinderung haben, eher flexible, realistischere kognitive Schemata über Menschen mit Behinderung und unterlägen weniger der Gefahr kognitiver Interferenzen durch stereotype Vorstellungen.

Autor und Jahr	Lightfoot, Wright und Sloper (1999)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderungen und chronische Krankheiten (z. B. Cerebralparese, Spina bifida, schweres Asthma, Diabetes, Herzerkrankungen)
Stichprobe	33 Schüler mit Körperbehinderung oder chronischer Krankheit
Fragestellung	Wie erleben Schüler mit Körperbehinderung oder chronischen Krankheiten den gemeinsamen Unterricht und welche Auswirkungen haben die Schädigungen auf das Schulleben? Wie versuchen die Schüler Beeinträchtigungen zu bewältigen?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Halbstrukturierte Interviews)

Lightfoot, Wright und Sloper (1999) stellen eine Studie vor, in der sie von den Erlebnissen von 33 Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht in Großbritannien berichten. Alle Kinder haben eine Körperbehinderung oder sind chronisch krank. Die Autoren richten in ihrer Befragung ein besonderes Augenmerk auf die Auswirkungen der körperlichen Beeinträchtigung sowie die Bewältigungsstrategien, die die Schüler wählen, um mit den Belastungen umzugehen. Die Kinder im Alter von 11 bis 16 Jahren besuchen 19 verschiedene Sekundarschulen im gemeinsamen Unterricht.

Anhand der Interviews fanden die Autoren drei wesentliche Themenbereiche, die die Kinder und Jugendlichen beschäftigten. Diese waren das Thema Abwesenheit von der Schule, Ausschluss vom Schulleben und Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern. Bezogen auf krankheits- oder behandlungsbedingte Abwesenheiten, beklagten

die Schülerinnen und Schüler, dass sie Unterrichtsinhalte verpassten und von ihren Mitschülern isoliert wurden. Sie selber versuchten Inhalte nachzuarbeiten, sich in Pausen und bei Freunden zu informieren. Sie fanden es positiv, wenn Lehrer ihnen individuelle Hilfestellungen und Erläuterungen gaben, damit sie die verpassten Inhalte nacharbeiten konnten. Weiterhin war es ihnen wichtig, dass Ärzte und Therapeuten darauf achteten, dass der Ausfall von Schulstunden minimal war.

Die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung fühlten sich manchmal aus dem Schulleben ausgeschlossen und durften an einzelnen Unterrichtsfächern nicht teilnehmen. 88 % der Schüler berichteten beeinträchtigende Einflüsse ihrer körperlichen Schädigung auf das Lernen, z. B. aufgrund von Schmerzen, Müdigkeit oder ihrer motorischen Beeinträchtigung. Problematisch war es auch, wenn die Räume nicht zugänglich waren, zu wenig Zeit zum Klassenwechsel bestand oder angepasste Lehr- und Lernmittel fehlten. Für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung war es unangenehm, wenn sie Einzelaktivitäten allein im Nebenraum durchführen mussten. 33 % der Schüler nahmen nicht am Sportunterricht teil. Positiv war es, wenn die Lehrer den Unterricht anpassten oder wenn ihnen alternative Angebote gemacht wurden (z. B. Physiotherapie statt Sport). Im Hinblick auf soziale Aktivitäten berichteten 97 % der Schüler von Einschränkungen durch die Behinderung oder Krankheit, z. B. wenn sie müde waren, der Fahrdienst terminiert war oder sie in den Pausen notwendige Behandlungen besuchen mussten. Sie begrüßten es, wenn die Lehrer sich um soziale Teilhabe für sie bemühten und beispielsweise Mitschüler als Begleiter erlaubten, wenn ein Schüler früher die Klasse verlassen musste, um von Klassenraum A zu Klassenraum B zu kommen. Seitens der Schulorganisation schätzten die Schülerinnen und Schüler es sehr, wenn durch räumliche und sächliche behindertengerechte Ausstattungen die Teilhabe verbessert wurde und sie bei der Planung miteinbezogen wurden. Wichtig war ihnen auch, dass wenigstens ein Lehrer die Verantwortung für die Umsetzung individueller Absprachen, die mit ihrer Körperbehinderung in Zusammenhang standen, übernahm und das Lehrerkollegium darüber informierte,

Für viele Kinder und Jugendliche war die Beziehung zu den Lehrern von großer Bedeutung. Sie erlebten es positiv, wenn sie das Gefühl hatten, dass die Lehrer ihre individuelle Situation verstanden und den Unterricht angemessen anpassten. Ein Schüler betonte, dass das Wissen der Lehrer über die Auswirkungen der körperlichen Beeinträchtigung von zentraler Bedeutung wäre:

»The more people who know the less mistakes are made [...] ignorance is the root of all the problems I've had, it's people with a lack of knowledge that have made it difficult« (Lightfoot, Wright & Sloper 1999, 275).

Einige Schüler beklagten, dass ihnen einzelne Lehrer ihre Symptome nicht glaubten. Das Erleben von Schmerz, Müdigkeit oder Übelkeit wurde den Schülern nicht abgenommen, Der Gang zur Toilette wurde einzelnen Schülern mit Inkontinenz verboten. Dies stellte ein großes Problem für die Schülerinnen und Schüler dar, so dass ihre Eltern sich für sie einsetzen mussten. Für die Schule waren die Eltern häufig die wich-

tigste Informationsquelle, da sie Fachwissen über die körperlichen Beeinträchtigungen weitergeben, Notfallmaßnahmen beschreiben oder medizinisch-pflegerische Abläufe erläutern konnten.

55 % der 11- bis 16-Jährigen sagten, dass die Beziehung zu den Mitschülern durch die Behinderung negativ beeinflusst würde. 30 % gaben an, dass die Behinderung keinen Einfluss auf die sozialen Beziehungen ausüben würde und 15 % beschrieben sogar einen positiven Einfluss, da einzelne Mitschüler hilfsbereit auf sie zugehen würden. Was die Schüler als negativ erlebten, war unterschiedlich. Die einen beklagten Ignoranz, die anderen Neugierde, die dazu führte, wiederholt die eigene Behinderung erklären zu müssen. 33 % berichteten, dass sie in der Schule offen diskriminiert und geärgert würden. Bei 6 % der Schülerinnen und Schülern kam es sogar zu körperlichen Diskriminierungen wie Anspucken oder Schubsen. Viele Schüler fanden in der Schule Freunde, die ihnen halfen, die Herausforderungen und Belastungen zu meistern.

Autor und Jahr	Llewellyn (2000)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule (Vollzeit)
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Drei Kinder mit Muskeldystrophie, zwei mit Spina bifida und Hydrozephalus, ein Kind mit Friedreich-Ataxie
Stichprobe	Sechs Schüler mit Körperbehinderung, deren Eltern und sieben Lehrer
Fragestellung	Wie zeigt sich der gemeinsame Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung aus systemischer Perspektive?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (Interview)

Llewellyn (2000) interessierte sich für die unterschiedlichen Erfahrungen von Schülern, ihren Eltern und Lehrern einer Schule, in der Kinder mit unterschiedlichen Graden von Behinderungen im gemeinsamen Unterricht beschult wurden. Zu diesem Zweck interviewte sie sechs Schüler mit Körperbehinderungen, von denen vier Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren die Schule besuchten, und zwei Schüler im Alter von 17 und 18 Jahren, die die Schule bereits abgeschlossen hatten. Neben den Schülern befragte sie die Eltern und sieben Lehrer, von denen vier Regellehrer waren, einen sonderpädagogischer Berater an der Schule und zwei Sonderpädagogen, die allerdings nicht an der untersuchten Schule unterrichteten.

Die Autorin fand in ihren Interviews, dass sich die Perspektiven aller Beteiligten deutlich unterschieden. Während den Eltern das Wohlergehen und Wohlbefinden ihrer Kinder besonders wichtig war, war für die Kinder neben dem Wohlergehen die soziale Perspektive von besonderer Bedeutung. Die Kinder nannten in den Gesprächen häufig ihre Sorgen, geärgert und diskriminiert zu werden. Die befragten

Lehrer fokussierten auf das Aufrechterhalten von Disziplin und Schulroutinen. Aus ihrer Sicht sollten die Schüler genauso wie ihre Mitschüler behandelt werden. Aus Sicht der Eltern waren die Lehrer zu wenig ausgebildet und sie befürchteten, dass die besonderen Bedürfnisse ihrer Kinder in der Unterrichtsgestaltung übersehen würden. Auch würde ihre eigene Belastung im Zusammenhang mit der Behinderung (z. B. Müdigkeit, Stress) nicht wahrgenommen und sie würden für ihre Erziehung kritisiert. Den Umgang mit den Lehrern beschrieben einige Eltern als die belastendsten Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit der Sorge um ihr Kind je erlebt hätten. Mit Blick auf die Kinder führte die Autorin die Schwierigkeiten an, dass die Schule den psychologischen, sozialen und medizinischen Bedürfnissen der Kinder in den meisten Fällen nicht gerecht wurde. Weiterhin erlebten die Kinder mit zunehmender Schuldauer eine Verschlechterung der Situation in der Schule, was die Autorin als Hinweis deutete, dass Integration ein dynamischer Prozess sei, deren Qualität sich über die Zeit verändern könne, wenn sich die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen verändern würden. Die Lehrer selber fühlten sich insgesamt zu wenig ausgebildet und waren bemüht, die Kinder mit Behinderung genauso wie ihre Mitschüler zu behandeln. Insgesamt fühlten sie sich durch die Vielzahl an widersprüchlichen und zunehmenden Erwartungen überlastet. Bezogen auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern fand Llewellyn, dass Rollen und Aufgabenbereiche häufig nicht klar definiert und abgesprochen gewesen seien.

Autor und Jahr	Morgan (1984)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Schüler mit schwerer und mehrfacher Körperbehinderung
Stichprobe	84 Schüler mit Körperbehinderung
Fragestellung	Unterscheiden sich Schüler mit Körperbehinderung, die in der Regelschule oder in einer Förderschule unterrichtet wurden, in ihren Kontrollüberzeugungen und ihrer intrinsischen Motivation?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Morgan (1984) spezialisierte sich in ihrer Untersuchung auf Schüler mit schweren Körper- und Mehrfachbehinderungen im Alter von 8 bis 12 Jahren und ging der Frage nach, inwiefern Schülerinnen und Schüler, die eine Regelschule besuchten, sich in ihren Kontrollüberzeugungen und ihrer Anreizmotivation von den Schülern einer Förderschule unterscheiden. Die Kontrollüberzeugungen maß Morgan mit einem standardisierten Fragebogen von Miller (1963, zit. n. Morgan 1984, 75), der zwischen internalen und externalen Kontrollüberzeugungen differenzierte. Kontrollüberzeugungen beziehen sich auf das Konzept des »Locus of Control« von Rotter (1966,

zit. n. Morgan 1984, 74) und beschreiben, inwiefern ein Individuum der Auffassung ist, mit seinem Handeln Ereignisse und Ereignisfolgen kontrollieren und beeinflussen zu können. Kinder und Jugendliche mit einer internalen Kontrollüberzeugung sind beispielsweise der Meinung, durch eigenes Handeln ihre Umwelt beeinflussen zu können, während external orientierte Schüler der Meinung sind, dass Ergebnisse von Handlungen durch externe Faktoren, z. B. Mitschüler, Lehrer und Eltern, beeinflusst werden. Das Ausmaß der Anreizmotivation erfasste Morgan mit dem HAYKU Picture Motivation Inventory, einem Fragebogen, der mit Hilfe von 20 Fragen untersucht, ob das Handeln von Kindern eher intrinsisch, aus sich heraus motiviert handeln, oder eher extrinsisch, z. B. auf Lob ausgerichtet ist. 46 Schüler einer Förderschule und 38 Schüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, wurden für die Studie ausgewählt. Alle Kinder hatten eine schwere körperliche Beeinträchtigung und zum Teil zusätzliche Beeinträchtigungen, jedoch keine Wahrnehmungsbeeinträchtigungen. Die Intelligenz wurde mit einem durchschnittlichen IQ von 90 angegeben. Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen wurden nicht berichtet.

Tabelle 34: Ergebnisse der Kontrollüberzeugung und Anreizmotivation der Kinder in Abhängigkeit der besuchten Schulform (Tabelle nach Morgan 1984, 76f.; eigene Übersetzung)

	Locus of Control ¹⁰			Anreizmotivation ¹¹		
	N	M	sd	N	M	sd
Förderschule	46	13,2	11,7	46	15,9	8,1
Regelschule	36	6,9	6,2	38	11,7	4,1

Als Ergebnis fand die Autorin, dass Schülerinnen und Schüler, die die Förderschule besuchten, signifikant mehr intrinsisch motiviert waren und auch ein ausgeprägteres Gefühl hatten, Konsequenzen von Ereignissen selbst beeinflussen zu können. Schüler, die eine Regelschule besuchten, zeigten mehr extrinsische Motivation und eine stärkere externe Kontrollüberzeugung. Deutlich wurde auch, dass die Schüler der Förderschule mit einer fast doppelt so hohen Standardabweichung mehr Heterogenität in ihren motivationalen Variablen zeigten. Die genauen Ergebnisse sind in Tabelle 34 dargestellt.

10 Die Kontrollüberzeugungen (»Locus of Control«) wurden mit dem CLOC-Fragebogen von Miller (1963, zit. n. Morgan 1984, 75) erhoben. Dabei spricht ein hoher Wert für eine interne, ein niedriger Wert für eine mehr externe Kontrollüberzeugung.

11 Die Anreizmotivation wurde mit dem HAYKU Picture Motivation Inventory gemessen. Ein hoher Wert spricht für eine höhere intrinsische Motivation, ein niedriger für eine eher externe Anreizorientierung.

Autor und Jahr	Mrug und Wallander (2002)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Tschechien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (56 %), Spina bifida (11 %), Muskeldystrophie (10 %) und andere Körperbehinderungen (22 %)
Stichprobe	184 Schüler mit Körperbehinderung, 228 Mitschüler ohne Behinderung
Fragestellung	Wie unterscheidet sich das Selbstkonzept von Schülern, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, von ihren Mitschülern, die eine Förderschule besuchen?
Forschungsmethodik	Quantitative Studie (Fragebogenerhebung)

Mrug und Wallander (2002) verglichen das Selbstkonzept von Schülern, die in den USA am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, mit Integrationsschülern in Tschechien und Schülern, die eine Förderschule in Tschechien besuchten. Zu diesem Zweck legten sie 184 Schülern den Selbstkonzeptfragebogen *Personality Assessment Questionnaire* PAQ von Rohner (1991, zit. n. Mrug & Wallander 2002, 273) vor, der sieben Faktoren der Persönlichkeit und Selbstwahrnehmung erfasste, wie z. B. das Gefühl der Feindseligkeit und Aggression, Abhängigkeit, Selbstvertrauen, Selbstzufriedenheit, emotionale Ansprechbarkeit und Stabilität sowie einen positiven Blick auf die Welt. Diesen Fragebogen gaben die Autoren Schülern im Alter von 11 bis 20 Jahren mit unterschiedlichen Körperbehinderungen in den unterschiedlichen Schulformen. 53 Schüler besuchten in den USA eine Regelschule, an der sie nach der Zielsetzung des »least restrictive environment« (vgl. Kapitel 4.4.1) in Vollzeit oder Teilzeit am gemeinsamen Unterricht teilnahmen. Eine Gruppe von 14 Kindern nahm am gemeinsamen Unterricht in einer tschechischen Regelschule teil, die restlichen Kinder besuchten spezialisierte Fördereinrichtungen in Tschechien. 51 Kinder, die die Förderschule besuchten, wohnten zuhause, 66 Schüler übernachteten im Internat der Fördereinrichtung. Alle vier Gruppen unterschieden sich nach Aussage der Autoren nicht in den Variablen Intelligenz, Geschlecht, Alter, Diagnose, Familiengröße und anderen sozioökonomischen Variablen. Lediglich Mütter, deren Kinder eine Förderschule und ein Internat besuchen, arbeiteten signifikant häufiger.

In der Fragebogenanalyse konnten die Autoren die von Rohner (1991, zit. n. Mrug & Wallander 2002, 273) beschriebene Faktorenstruktur nicht replizieren, so dass die Autoren nach einer orthogonalen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation vier eigene Faktoren bildeten und ihre Ergebnisbeschreibung auf die neu gewonnenen Faktoren beschränkten. Sie betitelten die Faktoren mit den Begriffen negative Selbstwahrnehmung (»Negative Self-Perceptions«, a.a.O., 275), Aggression und Instabilität (»Aggression/Instability«, ebd.), Abhängigkeit von anderen (»Dependence«, ebd.) und negative Sicht der Welt (»Negative World View«, ebd.).

Beim Vergleich der Selbstbeschreibungen der Kinder und Jugendlichen fanden die Autoren, dass die Schüler auf drei Faktoren positivere Werte hatten, je mehr sie integriert waren. Die Ergebnisse sind in Tabelle 35 dargestellt.

So beschrieben sich Schülerinnen und Schüler auf der Variable Aggression und Instabilität in Förderschulen am aggressivsten, hatten die negativsten Wahrnehmungen von der eigenen Person und den negativsten Blick auf die Welt. Schüler, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, hatten in diesen drei Variablen die positivsten Werte. Hinsichtlich der selbst beschriebenen Wahrnehmung der Abhängigkeit, ergaben sich keine Unterschiede zwischen den vier Gruppen.

Tabelle 35: Mittelwert und Standardabweichung der vier Selbstkonzeptvariablen in Abhängigkeit der Form der schulischen Integration in Anlehnung an Mrug und Wallander (2002, 276; eigene Übersetzung)

Variable		Gemeinsamer Unterricht in den USA	Gemeinsamer Unterricht in Tschechien	tagsüber Förderschule in Tschechien	Förderschule und Internat in Tschechien
Aggression/Instability	m	12,17 ^{a12}	14,00 ^b	14,78 ^{bc}	15,98 ^c
	sd	(3,83)	(2,59)	(2,74)	(2,40)
Negative Self-Perceptions	m	9,75 ^a	10,81 ^a	12,66 ^b	13,26 ^b
	sd	(2,53)	(2,91)	(2,07)	(2,50)
Negative World View	m	10,02 ^a	9,71 ^a	11,39 ^{ab}	12,91 ^b
	sd	(2,84)	(3,87)	(2,85)	(3,81)
Dependency	m	17,40 ^a	16,50 ^a	16,10 ^a	15,74 ^a
	sd	(3,05)	(2,10)	(2,58)	(2,86)

Weiterhin fragten sich die Autoren, inwiefern die Selbstbeschreibungen der Schüler mit Körperbehinderung von Schülern ohne Behinderungen abweichen würden und verglichen die Ergebnisse mit denen einer Normstichprobe 228 tschechischer Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse im Alter von 12 bis 13 Jahren. Sie fanden, dass sich die tschechischen Schüler mit Körperbehinderung im integrativen Schulunterricht nicht von ihren Mitschülern ohne Behinderung unterschieden, während die Schüler, die tagsüber die Förderschule besuchten, in den Skalen Aggression und Instabilität sowie negative Sicht der Welt, negativere Selbsteinschätzungen hatten. Besuchten die Kinder zusätzlich fünf Tage das Internat, hatten die Schüler auch auf der Skala negative Selbstwahrnehmung signifikant negativere Einschätzungen.

12 In der Tabelle sind die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen mit Hilfe der kleinen Buchstaben markiert. Ergebnisse mit gleichen Buchstaben unterscheiden sich nicht signifikant, während Ergebnisse mit unterschiedlichen Buchstaben signifikant unterschiedlich sind.

Die Ergebnisse der Studie sind nach Aussage der Autoren als vorläufig zu bewerten und nicht kausal zu interpretieren. Das verwendete Untersuchungsdesign beschreibt die Beobachtungen in den unterschiedlichen schulischen Bildungsangeboten, erlaubt aber keine Aussagen darüber, ob die Persönlichkeitsunterschiede Grund für die Schulauswahl sind oder Folge unterschiedlicher Beschulung.

Autor und Jahr	Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung und unterschiedliche chronische Krankheiten
Stichprobe	33 Schüler mit Körperbehinderung der Sekundarstufe, 58 Eltern von Kindern der Primar- und Sekundarstufe, 34 Lehrer der Primar- und Sekundarstufe
Fragestellung	Wie erleben Schüler, Eltern und Lehrer die Schulzeit im gemeinsamen Unterricht und welche Implikationen für die Schule lassen sich daraus ableiten?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (halbstrukturiertes Interview, Fokusgruppen)

Die Arbeit von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) verfolgt eine ähnliche Fragestellung wie die Studie von Lightfoot, Wright und Sloper (1999), die bereits vorgestellt wurde. Auch hier geht es um das Erleben der Schulzeit der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung, nur wurden neben den 33 Schülern, die auch in der Arbeit von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) interviewt wurden, zusätzlich Eltern von Schülern der Primarstufe sowie 34 Lehrer der Primar- und Sekundarstufe befragt. Die Autoren wollten mit ihrer qualitativen Befragung Schwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Eltern, Schüler und Lehrer erheben, um Hinweise zu erhalten, in welchen Bereichen Verbesserungen vorgenommen werden können.

In ihrer Ergebnisanalyse stellten Mukherjee und Kollegen fest, dass der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und deren Mitschülern sehr positiv erlebt wurde. Dennoch existierten einige Schwierigkeiten im Schulleben, aus denen sich Hinweise für sinnvolle Veränderungen ergeben würden. Aus Sicht der Schüler wurden fünf Bereiche benannt, in denen Probleme auftraten. Dies war zum Ersten das Verständnis der Lehrer für den Gesundheitszustand der Schüler. So berichteten die Schüler mit Körperbehinderung, dass ihnen einige Lehrer ihre Symptome, wenn diese nicht sichtbar waren, nicht glaubten. Dies war bei körperlichen Schmerzen häufiger das Problem. Ein zweiter Aspekt betraf die Unterstützung bei krankheitsbedingter Abwesenheit, der für viele Schüler aus leistungsbezogener und sozialer Sicht eine Belastung darstellte. Schüler und Eltern wünschten sich hier von Lehrern Verfahren, die den Kindern das Lernen von zuhause erleichterten und ihnen

halfen, verpasste Inhalte nachzuholen und zu verstehen. Den Beteiligten war es auch wichtig, dass Lehrer im Krankheitsfall Kontakt hielten und der Isolation in der Klassengemeinschaft aktiv entgegenwirkten. Eine dritte Schwierigkeit betraf die Tatsache, dass die Schüler aufgrund mangelnder Bemühungen oder Ressourcen nicht an allen schulischen Aktivitäten wie Sport und Ausflügen teilhaben konnten. Auf diese Weise waren sie von einer vollständigen Teilhabe ausgeschlossen. Das soziale Miteinander in der Klasse war der vierte Punkt, der bei einem Drittel der Schüler zu Schwierigkeiten führte. Die Kinder und Jugendlichen wurden immer wieder diskriminiert. Auch fanden es viele Schüler schwierig, über ihren Gesundheitszustand zu sprechen und wünschten sich von den Lehrern Unterstützung sowie Diskretion im Umgang mit ihrem Gesundheitszustand vor den Mitschülern. Der letzte Punkt betraf den Wunsch der Schülerinnen und Schüler in der Schule jemanden zu haben, mit dem sie über ihren Gesundheitszustand sprechen konnten.

Im Hinblick auf die Lehrer erarbeiteten die Autoren anhand der Befragung der drei Gruppen ebenfalls fünf Problembereiche heraus, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Als erstes wurde die Schwierigkeit der Lehrer genannt, von Eltern oder Vertretern des Gesundheitssystems gesundheitsbezogene Informationen zu Behinderungen und Krankheiten zu erhalten. Diese Informationen seien aber wichtig, um die Kinder und Jugendlichen in ihrer Situation wirklich verstehen zu können. Der zweite Punkt betraf den Informationsaustausch zwischen den Schulen, z. B. bei einem Schulwechsel, oder in den Schulen zwischen verschiedenen Lehrern. Es wurde von den Befragten als problematisch erlebt, dass häufig nicht alle beteiligten Lehrer in der Schule relevante Informationen über den Gesundheitszustand, die erforderlichen Hilfsmittel oder spezifischen Maßnahmen im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung hatten. Als drittes Problem benannten die Befragten, dass die Lehrer sehr wohl den Bedarf der Schüler nach emotionaler Begleitung wahrnehmen würden, aber häufig keine Zeit oder keine Kompetenz hätten, die Schüler fachgerecht zu begleiten. Gesundheitsbezogene, pflegerische und medizinische Erfordernisse stellten für viele Lehrer ein Problem dar, da sie in diesem Bereich nicht ausgebildet waren, die Abläufe in der Schule nicht definiert waren oder sich niemand verantwortlich fühlte. Auch bestand die Sorge der Beteiligten, für falsches Handeln in Regress genommen zu werden. Häufig fehlte es auch an Hilfsmitteln, Räumen und Ausrüstung, da nicht geklärt war, ob die Kosten seitens des Gesundheits- oder Bildungssystem zu tragen wären. Die letzte Schwierigkeit betraf vor allem die Frage, wer für die Organisation von Unterstützung für den jeweiligen Schüler verantwortlich war. Lag ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf vor, war dies Aufgabe des Koordinators für sonderpädagogische Förderung, wie er in Großbritannien an den Schulen benannt sein muss. Lag kein diagnostizierter Förderbedarf vor, war die Verantwortlichkeit häufig nicht definiert.

Autor und Jahr	Nabb und Balcetis (2010)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe (High School)
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	221 Schulorchesterleiter
Fragestellung	Welche Befürchtungen haben Leiter von High-School-Orchestern gegenüber der Integration von Schülern mit Körperbehinderung? Welche Hindernisse sehen sie und wie schätzen sie die Brauchbarkeit einer speziell adaptierten Flöte ein?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Nabb und Balcetis (2010) interessierten sich für die Fragen, wie Leiter US-amerikanischer Schulorchester zur Inklusion stehen, welche Erfahrungen sie haben und welche Hindernisse sie bei der Orchesterteilnahme sehen. Zu diesem Zweck befragten sie 221 Schulorchesterleiter aus High-Schools im Bundesstaat Nebraska.

55 % der Leiter berichteten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung an ihren Schulen seien. 61 % der Leiter hätten in ihrer Berufslaufbahn erlebt, dass die Teilhabe von Schülern im Instrumentalunterricht eingeschränkt gewesen sei und 31 % sagten, Schüler mit Körperbehinderung hätten Interesse gehabt, ein Instrument zu spielen. Allerdings gaben nur 67 % der Orchesterleiter an, dass sie wüssten, dass es Instrumente gäbe, die speziell an die Kompetenzen von Menschen mit Körperbehinderung angepasst werden könnten. Dieses Wissen war in großen Schulen eher vorhanden als in kleinen Schulen. Wurden die Leiter nach Hindernissen gefragt, die ihre Fähigkeit beeinflussen würden, einen Schüler mit Körperbehinderung, der ein Instrument spielen wollte, in die Klasse zu integrieren, gaben die Interviewten an erster Stelle an, dass die Verfügbarkeit von speziellen, an die Behinderung adaptierbaren Instrumenten, wesentlich wäre, sowie das Wissen, wie Schüler in das Orchester integriert werden könnten. Als dritte Erschwernis nannten die befragten Leiter die Kosten für die speziell angepassten Instrumente. Auf die letzte Frage, wie sie den Gewinn für Schüler mit Körperbehinderung und ihren Mitschüler einschätzten, waren die Befragten der Meinung, dass sowohl die Schüler mit Behinderung als auch ihre Mitschüler von der Teilnahme stark profitieren würden.

Autor und Jahr	Nadeau und Tessier (2006)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Kanada, Quebec
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese (44 Kinder mit Hemiplegie, 16 Kinder mit Diplegie)
Stichprobe	60 Kinder mit Cerebralparese und 57 Mitschüler sowie 943 Klassenkameraden
Fragestellung	Welche sozialen Erfahrungen berichten Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu ihren Mitschülern?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (soziometrisches Interview, standardisierte Testverfahren)

In einer kanadischen Studie untersuchten Nadeu und Tessier (2006), inwiefern sich Schüler mit Hemiplegie oder Diplegie in ihren sozialen Erfahrungen von ihren Mitschülern unterscheiden. Zu diesem Zweck identifizierten die Autoren 25 Mädchen und 35 Jungen im Alter von zehn Jahren mit Cerebralparese sowie 57 Mitschüler, die den Kindern mit Körperbehinderung in Geschlecht, Alter und sozioökonomischem Status entsprachen. Alle Kinder hatten keine Sinnesschädigung und auch keine Lern- oder geistige Behinderung. Die Intelligenz der Kinder wurde mit der *Wechsler Intelligence Scale WISC III* (Wechsler 1991) erfasst und aufgrund signifikanter Unterschiede im Handlungsteil, die Schüler mit Körperbehinderung schnitten hier signifikant schlechter ab als ihre Mitschüler, bei den weiteren Analysen kontrolliert. Bezogen auf die Körperbehinderung kann angemerkt werden, dass alle 44 Kinder mit Hemiplegie und 16 Kinder mit Diplegie nur eine leichte körperliche Beeinträchtigung hatten: Im *Gross Motor Function Classification System* von Palisano und Kollegen (1997, zit. n. Nadeau & Tessier 2006, 332) erreichten alle nur den Schweregrad I. Alle Kinder mit Körperbehinderung besuchten bislang nur die Regelschule. Zur Erfassung des sozialen Status der Kinder der beiden Gruppen wurden deren 943 Mitschüler mit Hilfe von soziometrischen Interviews befragt.

Die Autoren fanden, dass Mädchen mit Körperbehinderung signifikant häufiger von ihren Mitschülern abgelehnt und nicht akzeptiert wurden als vergleichbare Klassenkameraden ohne Behinderung. Dieser Effekt wurde bei den Jungen nicht beobachtet. Ebenso hatten Mädchen mit Körperbehinderung weniger reziproke Freundschaften, zeigten weniger geselliges Verhalten, weniger Aggressionen und mehr sozial-isolierendes Verhalten als ihre Mitschülerinnen. Auch hier war der Effekt bei den Jungen nicht zu finden.

Die Autoren fanden weiterhin, dass zehnjährige Jungen und Mädchen mit Körperbehinderung mehr verbale Diskriminierung erlebten und tendenziell auch mehr physische Diskriminierung. Signifikante Unterschiede in der sozialen Anpassung zwischen Kindern mit Diplegie und Hemiplegie wurden nicht gefunden. Insgesamt stellten die

Autoren fest, dass Mädchen mit Körperbehinderung anders wahrgenommen würden als Jungen mit Körperbehinderung, was sie darauf zurückführten, dass Mädchen in dieser Altersstufe eher kleine homogene Gruppen nach Ähnlichkeit in persönlichen und sozialen Merkmalen bilden würden und Jungen sich eher in größeren Gruppen zusammenfinden würden, die mehr Platz für Heterogenität ließen.

Autor und Jahr	Obrusníková, Válková und Block (2003)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Keine Angabe
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, separierter Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe (4. und 5. Klasse)
Körperbehinderung	Muskeldystrophie
Stichprobe	39 Mitschüler ohne Behinderung
Fragestellung	Welchen Einfluss hat ein Schüler mit Körperbehinderung auf die Entwicklung von Einstellungen und Leistungen der Mitschüler, verglichen mit einer Klasse, bei der kein Schüler mit Körperbehinderung am Sportunterricht teilnimmt?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen, Beobachtung)

Obrusníková, Válková und Block (2003) publizierten eine Studie, in der sie die Effekte des gemeinsamen Unterrichts mit einem Schüler mit Körperbehinderung auf die Einstellungen der Mitschüler und die Leistungsentwicklung der Schüler im Sportunterricht überprüften. Zu diesem Zweck verglichen die Autoren eine vierte Klasse mit 21 Schülern, in der ein Schüler mit Muskeldystrophie unterrichtet wurde, mit einer fünften Klasse mit 18 Schülern, die von der gleichen Sportlehrerin unterrichtet wurde, im Hinblick auf die Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht und die Lernentwicklung der Schüler ohne Behinderung. Als Maß für die sportliche Entwicklung wurden motorische Fähigkeiten beim Volleyballspielen sowie Fachwissen über Volleyball zu Beginn der Lerneinheit und 14 Tage später erhoben.

Die Autoren fanden keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen zum gemeinsamen Sportunterricht zwischen den beiden Gruppen, die in beiden Fällen im Durchschnitt sehr positiv waren. Es gab auch keine Unterschiede in der sportlichen Leistungsentwicklung über die 14 Tage. Beide Gruppen verbesserten ihre Kompetenzen in gleichem Maße, wenn auch die älteren Schüler insgesamt ein höheres Niveau an Fertigkeiten zeigten. Schwierigkeiten der Studie benannten die Autoren in der kleinen Stichprobe, im Vergleich einer vierten und fünften Jahrgangsstufe sowie in der nur geringen Kontrolle von Schülermerkmalen. Insgesamt sahen sie jedoch ihre Hypothese bestätigt, dass die Anwesenheit eines Schülers mit Körperbehinderung die Mitschüler ohne Behinderung nicht negativ im Sportunterricht beeinflussen würde.

Autor und Jahr	Parish und Copeland (1978)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	216 Kinder mit Körperbehinderung, Lernbehinderung, Verhaltensstörungen und ohne Behinderung und ihre Lehrer
Fragestellung	Stimmen Bewertungen von Lehrern gegenüber Kindern mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht mit Selbsteinschätzungen überein?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Parish und Copeland (1978) publizierten die Ergebnisse einer Studie, bei der sie sich fragten, ob sich Beurteilungen der Lehrer von den Selbstbeurteilungen der Kinder unterscheiden würden. Zu diesem Zweck ließen sie 216 Kinder mit und ohne Behinderungen, die alle am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, sich selbst mit einer Eigenschaftsliste beschreiben. Gleichzeitig befragten sie die Lehrer der Kinder, was sie glaubten, wie die Kinder sich selbst beschreiben würden.

Die Autoren fanden, dass sich die Kinder mit Behinderungen, es waren Kinder mit Körperbehinderungen, Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen, in ihren Selbstbeschreibungen nicht von ihren Mitschülern unterschieden. Alle nannten im Durchschnitt zwischen 11 bis 13 von 15 möglichen positiven Eigenschaften für sich selbst. Die Einschätzungen der Lehrer fielen dagegen unterschiedlich aus. Während sie für die Schüler ohne Behinderung annahmen, dass sich diese mit durchschnittlich etwa 13 positiven Eigenschaften beschrieben ($m = 13,1$, $sd = 1,9^{13}$), gingen sie bei den Kindern mit Körperbehinderung von durchschnittlich 7 positiven Eigenschaften aus ($m = 6,9$, $sd = 5,2$). Die Schlusslichter bildeten die Einschätzungen der Lehrer bei Kindern mit Lernbehinderung mit 4 ($m = 4,45$, $sd = 3,6$) und bei Schülern mit Verhaltensstörungen mit 3 positiven Eigenschaften ($m = 2,8$, $sd = 3,4$). Insgesamt zeigte sich, dass sich Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler deutlich unterschieden.

13 Mittelwert (m) und Standardabweichung (sd)

Autor und Jahr	Pivik, McComas und LaFlamme (2002)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Kanada, Ottawa
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	10 Schüler mit Cerebralparese, 5 Schüler mit Spina bifida
Stichprobe	15 Schüler mit Körperbehinderung, 12 Eltern
Fragestellung	Welche Barrieren und Erleichterungen erleben Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in integrativen Schulen?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Fokusgruppe)

Pivik, McComas und LaFlamme (2002) untersuchten in ihrer Studie den gemeinsamen Unterricht in der Regelschule und befragten 15 Schüler und Schülerinnen mit Körperbehinderungen und ihre Eltern zu Barrieren und Verbesserungsvorschlägen im gemeinsamen Unterricht. Zu diesem Zweck trafen sich die Forscher in kleinen Gruppen mit jeweils 5 Schülern mit Cerebralparese oder Spina bifida und fragten, was die Kinder und Jugendlichen in ihrer Schule als hinderlich erlebten. Die Schüler kamen aus acht verschiedenen Schulen und waren im Alter von 9 bis 16 Jahren. Fünf waren auf einen Rollstuhl angewiesen, vier benötigten Gehhilfen. Anschließend trafen sie sich mit den Eltern in drei Fokusgruppen.

Die Autoren fanden in den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern vier Arten von Erschwernissen. Dies waren umgebungsbezogene Barrieren, bewusste einstellungsbezogene Barrieren, unbewusste einstellungsbezogene Barrieren sowie die körperliche Beeinträchtigung der Schüler selbst. Zu den umgebungsbezogenen Barrieren zählten Türen, die für die Kinder zu schwer oder nicht zu öffnen waren, zu schmale Gänge, zu kleine Aufzüge, fehlende oder zu steile Rampen, nicht zugängliche Waschräume und ein nicht zugänglicher Freizeit- oder Sportbereich. Als einstellungsbezogene Barrieren nannten die Schüler Isolation, Ärgern durch die Mitschüler sowie angestarrt oder ausgelacht zu werden. Unbewusste einstellungsbezogene Barrieren erfuhren die Kinder in mangelndem Wissen oder Verständnis des Schulpersonals und in einer fehlenden Anpassung des Unterrichts. Ein behinderungsbedingtes Hindernis war das Angewiesen-Sein auf Assistenz, z. B. bei der Pflege, und der zeitliche Mehrbedarf im Schulalltag.

Als Verbesserungsvorschläge gaben die Kinder und Jugendlichen an, die Architektur behindertengerechter zu gestalten und sowohl Mitschüler als auch Lehrer zu trainieren, Behinderungen und die daraus resultierenden Einschränkungen zu verstehen. Auch wünschten sie sich eine Anpassung des Sportunterrichts oder einen Extraunterricht für Körperbehinderte, mehr Zeit, um die Klassen bei Klassenwechsel zu erreichen, und sie wollten bei baulichen Veränderungen und Renovierungen einbezogen werden. Im Hinblick auf die Schulorganisation wünschten sie sich mehr Assistenten

in der Schule, Zugang zu mobilen Computern bei Schreibproblemen und zusätzliche Bücher oder Kopien für die Hausarbeiten, um nicht so schwer tragen zu müssen.

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler, hier beteiligten sich 12 in 3 Fokusgruppen, nannten ähnliche Einschränkungen, wobei die Grundschulletern andere Besorgnisse hatten als die Eltern älterer Kinder. Die Grundschulletern waren besonders um die soziale Integration ihrer Kinder besorgt und nannten das Nichtwissen der Lehrer, mangelndes Interesse und fehlende Anpassungen des Unterrichts, als eine Hauptbarriere. Als Verbesserung wünschten sie sich, dass mehr auf die Ausbildung und Einstellung der Lehrer im Zusammenhang mit der Inklusion geachtet würde. Diesen Wunsch teilten auch die Eltern der älteren Kinder und betonten, dass die Lehrer mehr Methodenwissen haben sollten, wie sie einen Unterricht gestalten sollten, an dem alle Kinder teilnehmen könnten. Sie betonten, dass Cafeterien und schulische Laboratorien für ihre Kinder häufig nicht zugänglich seien und ihre Kinder auf diese Weise isoliert würden. Sie stellten fest: »Facilitating inclusive school environments requires ensuring physical access, the opportunity for optimal learning and social experiences, and providing a nurturing climate« (Pivik, McComas & LaFlamme 2002, 103).

Autor und Jahr	Place und Hodge (2001)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Zwei Jugendliche mit Cerebralparese und eine mit Spina bifida
Stichprobe	3 Mädchen mit Körperbehinderung, 19 Mitschüler
Fragestellung	Wie verhalten sich Schülerinnen und Schüler der achten Klasse im gemeinsamen Sportunterricht? Welche und wieviele Interaktionen treten auf und wie verbringen die Schüler ihre Zeit?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (systematische Beobachtung, Interview)

Place und Hodge (2001) betrachteten die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung beim Sportunterricht in einer Klasse. Sie beobachteten 12 Sportstunden und filmten drei zufällig ausgewählte Unterrichtsstunden, die sie anschließend hinsichtlich der Interaktionsqualität kodierten. Zusätzlich interviewten Place und Hodge drei Mädchen mit Körperbehinderung. Die Mädchen mit Körperbehinderung waren durchschnittlich begabt. Zwei von Ihnen hatten eine Cerebralparese, ein Mädchen Spina bifida. Von den drei Mädchen hatten zwei einen Rollstuhl, ein Mädchen hatte zusätzlich eine Sprachbeeinträchtigung.

Place und Hodge fanden in ihrer untersuchten Klasse, dass die Mädchen in »segregated inclusion« (Place & Hodge 2001, 395) und in »social isolation« (ebd.) am Sportunterricht teilnahmen. Die drei Schülerinnen trainierten im Sport häufig zu dritt, getrennt von ihren Mitschülern, von denen sie sozial eher nicht beachtet wurden.

In Auswertungen der gefilmten Stunden fanden die Autoren, dass zu 96 % der Zeit keine Interaktionen zwischen den drei Mädchen und den Mitschülern stattfanden und zu 91 % keine Interaktionen zwischen den Mädchen mit Körperbehinderung. Fanden Interaktionen statt, bewerteten die Autoren sie eher als moralisch angemessen und weniger als Akte der Gestaltung von Freundschaften. Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung fanden die Autoren, dass die Schülerinnen mit Körperbehinderung zu 29 % warteten, während ihre Mitschüler nur 13 % der Unterrichtszeit mit Warten verbrachten. Insgesamt schlussfolgerten die Autoren, dass eine spezielle Anpassung des Unterrichts notwendig sei und dass dabei besonders auf die Gestaltung sozialer Interaktionen geachtet werden müsse.

Autor und Jahr	Porfeli, Algozzine, Nutting und Queen (2006)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, North Carolina
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Keine Angabe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	398 Eltern (62 % hatten kein Kind mit Behinderung, 36 % wenigstens ein Kind mit Behinderung)
Fragestellung	Welche Einstellungen haben Eltern gegenüber dem gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit und ohne Behinderung in Abhängigkeit der Behinderungsart?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen)

Porfeli, Algozzine, Nutting und Queen (2006) befragten Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung nach ihrer Einstellung zur Inklusion von Schülern mit unterschiedlichen Arten von Behinderung. Insgesamt 398 Eltern, 335 Mütter und 63 Väter, von denen 36 % selbst ein Kind mit Behinderung hatten, nahmen an der Studie teil. Die Autoren fragten die Eltern nach ihrer Einschätzung, ob Kinder mit unterschiedlichen Behinderungsarten oder Hochbegabung am gemeinsamen Unterricht teilnehmen sollten oder nicht, und welche Effekte durch die Teilnahme für das Kind und seine Mitschüler zu erwarten wären. Weiterhin stellten sie drei Fragen zum sonderpädagogischen Bildungssystem sowie zu rechtlichen und finanziellen Folgen.

Die Autoren fanden, dass sich die Eltern bei Kindern mit Körperbehinderung den gemeinsamen Unterricht am besten vorstellen könnten. 68 % der Eltern gaben an, dass Kinder mit Körperbehinderung am gemeinsamen Unterricht teilnehmen sollten. Bei Kindern mit Hochbegabung waren 51 % der Eltern dafür und bei Kindern mit Lernbehinderung 42 %. Wenn die Kinder Verhaltensprobleme hatten, lag die Zustimmung der untersuchten Stichprobe bei 23 % und bei geistiger Behinderung nur bei 14 %. 50 % der Eltern glaubten, dass das Kind mit Behinderung in schulischer Hinsicht vom gemeinsamen Unterricht profitieren würde, während dies nur 18 %

der Eltern für die Kinder ohne Behinderung erwarteten. Von einer Verschlechterung der schulischen Entwicklung der Kinder mit Behinderung gingen 29 % der Eltern aus. Bei den Kindern ohne Behinderung hatten 31 % der Eltern die Erwartung einer negativen Entwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts.

Weitere Analysen ergaben, dass die Entscheidung der Eltern, ob ein Kind am gemeinsamen Unterricht teilnehmen sollte oder nicht, bei fast allen Behinderungsarten vor allem von der erwarteten Leistungsentwicklung des Kindes mit Behinderung abhing. Lediglich bei Kindern mit geistiger Behinderung führte die Annahme, dass die Mitschüler ohne Behinderung in ihrer Entwicklung durch die Integration beeinträchtigt werden könnten, zu einer vermehrten Ablehnung des gemeinsamen Unterrichts. Das Wissen über sozialrechtliche Unterstützungsmöglichkeiten hatte keinen Einfluss auf die Entscheidung zur Inklusion. Unterschiede der Einstellungen zwischen Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung wurden in der Studie nicht untersucht.

Autor und Jahr	Prellwitz und Tamm (2000)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Schweden
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Bewegungsbeeinträchtigungen aufgrund von Cerebralparese, Spina bifida, Polio oder verschiedenen muskulären Erkrankungen
Stichprobe	10 Schüler mit Bewegungsbeeinträchtigungen im Alter von 7–12 Jahren
Fragestellung	Wie nehmen Schülerinnen und Schüler mit Bewegungseinschränkungen ihre Schulumwelt wahr?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (Interview)

Prellwitz und Tamm (2000) befragten fünf Schülerinnen und fünf Schüler mit Körperbehinderungen zum Erleben ihrer schulischen Umwelt in Bezug auf architektonische, räumliche, soziale und unterrichtsbezogene Aspekte. Die Kinder und Jugendlichen besuchten zehn unterschiedliche Grundschulen in Schweden und waren zwischen 7 und 12 Jahre alt. Die Studie war als qualitative Forschungsarbeit angelegt, um Einblick in das Erleben der Befragten zu gewinnen.

Die Autoren fanden, dass fast alle Schülerinnen und Schüler keine großen Schwierigkeiten mit ihrer physikalischen Umwelt hatten und sie diese in der Regel als sehr gut angepasst erlebten. Im sozialen Bereich dagegen beschrieben die Kinder Erlebnisse, die sie frustrierten. Die innere und äußere räumliche und architektonische Schulumwelt war für die meisten Kinder passend und nur wenige Schüler, die auf einem Rollstuhl angewiesen waren, berichteten über Schwierigkeiten hinsichtlich der Manövrierbarkeit in den Räumen und beim Erreichen von Regalen. Auch waren manche Wege zu den behindertengerechten Toiletten oder Aufzügen zu weit, um pünktlich

zum Unterricht zu kommen. Für die Nutzung von Aufzügen war häufig eine Begleitung erforderlich.

Alle Schüler konnten die Schule nur mit Unterstützung erreichen. Insbesondere im Winter war die selbstständige Mobilität ein großes Problem. Im Freizeitbereich stellten Unebenheiten des Pausenhofes für viele Schüler ein Problem dar, da sie Angst hatten, hinzufallen oder geschubst zu werden. Aus diesem Grund spielten die Schülerinnen und Schüler bei ruhigen Spielen mit oder verbrachten die Pausen damit, Gespräche mit Freunden zu führen. Gerade im Winter blieben Kinder mit Körperbehinderung häufig im Gebäude. Einige Schüler beklagten, dass die Spielplätze für sie nicht nutzbar seien.

Im sozialen Bereich berichteten 50 % der Kinder, dass sie Freunde hätten und insgesamt zufrieden wären. Alle Schülerinnen und Schüler gaben jedoch auch an, dass sie vor allem in den Pausen geärgert würden, wobei sie es in diesem Zusammenhang als positiv erlebten, wenn ihre Freunde ihnen in der Auseinandersetzung mit sie ärgern den Mitschülern zur Seite stünden. In den Unterrichtsstunden konnten viele Kinder gemeinsam mit ihren Mitschülern arbeiten, 50 % dagegen gaben an, dass sie häufig besondere Arbeiten oder Einzelarbeiten mit dem Assistenten machen müssten, wenn die anderen in Gruppen zusammen arbeiteten. Der Sportunterricht stellte für alle Schüler ein Problem dar. Zum einen war es schwierig und unangenehm, sich gemeinsam mit den Mitschülern in der Umkleidekabine umzuziehen. Zum anderen fanden nur manchmal angepasste Sportaktivitäten statt, an denen sie mit ihren Mitschülern gemeinsamen teilnehmen konnten. Häufig machten sie beim Sport und bei Ausflügen etwas anderes mit ihren Assistenten.

Autor und Jahr	Rapier, Adelson, Carey und Croke (1972)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	152 Mitschüler der Klassen drei, vier und fünf
Fragestellung	Wie verändern sich die Einstellungen gegenüber Menschen mit Körperbehinderungen nach einem Jahr gemeinsamen Unterrichts?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (explorative Fragebogenstudie)

Rapier, Adelson, Carey und Croke (1972) gingen der Frage nach, inwiefern der gemeinsame Unterricht mit Kindern mit Körperbehinderung die Einstellungen der Mitschüler beeinflusst. Zu diesem Zweck befragten sie 152 Schüler einer Grundschule in den USA, auf deren Gelände eine Fördereinheit für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen eröffnet wurde. Die Kinder mit Behinderungen konnten in Voll- oder Teilzeit am gemeinsamen Unterricht teilnehmen. Die Autoren legten den Schülern zu

Beginn des gemeinsamen Unterrichts und nach einem Jahr Erfahrung ein semantisches Differential vor, auf dem Eigenschaften und Attribute von Kindern mit Körperbehinderung formuliert waren.

Rapier und Kollegen fanden in drei Merkmalsbereichen signifikante Unterschiede der Einschätzungen nach einem Jahr: Die Schüler mit Körperbehinderung wurden von weniger Mitschülern als schwach und als wenig neugierig beschrieben. Auch nahm die Häufigkeit der Aussagen ab, dass Schüler mit Körperbehinderung viel Aufmerksamkeit benötigen würden. Tendenziell reduzierte sich auch die Auffassung, dass die Kinder mit Behinderung auf viel Hilfe angewiesen wären. Weitere explorative Analysen zeigten Geschlechts- und Altersunterschiede dahingehend, dass Jungen zu Beginn des gemeinsamen Unterrichts häufiger der Meinung waren, dass Kinder mit Behinderung Hilfe und Aufmerksamkeit benötigten, freundlich und interessiert wären, als dies Mädchen angaben. Jungen waren seltener der Meinung, dass Kinder mit Behinderung glücklich wären. Nach einem Jahr Erfahrung im gemeinsamen Unterricht verschwanden die Geschlechtsunterschiede.

Alterseffekte zu Beginn des Jahres zeigten sich in einer größeren Heterogenität der Auffassungen über Mitschüler mit Körperbehinderung bei den Jüngeren, während die Älteren übereinstimmend der Meinung waren, dass Schüler mit Körperbehinderung wenig Ideen hätten, nur wenig spielten und Hilfe benötigten. Nach einem Jahr wurden die Meinungen der Jüngeren insgesamt extremer als die der Älteren, z. B. indem sie sagten, dass Kinder mit Behinderung sehr neugierig, sehr freundlich und sehr schwach wären. Die Einstellungen der Älteren wurden nach Auffassung der Autoren dagegen realistischer. Insgesamt zeigte sich in der Studie, dass der gemeinsame Unterricht die Einstellung der Mitschüler positiv verändert, Geschlechtsunterschiede minimiert und bei jüngeren Kindern zu mehr Unterschiedlichkeit in den Einstellungen und bei älteren zu einer mehr differenzierten Sichtweise führte.

Autor und Jahr	Rich (1981)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Israel
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelstufe
Schulstufe	Grundschule
Körperbehinderung	25 Kinder mit orthopädischen Beeinträchtigungen, 25 Kinder mit schwerer Diabetes und 25 Kinder mit Kleinwuchs
Stichprobe	75 Kinder mit Körperbehinderung im Alter von 9–12 Jahren, verglichen mit einer Normstichprobe von 1457 Regelschülern
Fragestellung	Wie nehmen Kinder mit Körperbehinderung in der Grundschule ihre Schulsituation wahr und wie unterscheiden sie sich von ihren Mitschülern ohne Behinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (normierter Fragebogen)

Rich (1981) untersuchte die Zufriedenheit von Kindern mit Körperbehinderung in israelischen Grundschulen und verglich sie mit der Schulzufriedenheit von Schülern ohne Behinderung. Die Schüler mit Körperbehinderung waren zwischen 9 und 12 Jahre alt und besuchten die Regelschule wenigstens für drei Jahre in Folge. Von den 75 untersuchten Kindern hatten 25 eine orthopädische Beeinträchtigung, 25 eine schwere Diabetes und 25 waren kleinwüchsig. Alle Schüler sollten den *Israeli Quality of School Life* – Fragebogen von (Darom & Rich 1981, zit. n. Rich 1981) beantworten. Anschließend wurden die Ergebnisse mit der Normstichprobe von 1457 Regelschülern verglichen.

Rich fand, dass die Zufriedenheit der Schüler insgesamt zwischen dem Prozentrang 44 bei Kindern mit Diabetes bis zum Prozentrang von 66 bei Kindern mit orthopädischen Beeinträchtigungen streute. In sozialen Bereichen waren alle Gruppen gleich oder zufriedener als die Kinder der Vergleichsstichprobe: Während Kinder mit orthopädischen Beeinträchtigungen einen Prozentrang von 49 erreichten, hatten Kinder mit Diabetes einen Wert von 60 und Schüler mit Kleinwuchs einen Wert von 69. Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem Klassenlehrer wurden Unterschiede zwischen den drei Gruppen deutlich: Kinder mit Körperbehinderung waren sehr zufrieden mit dem Klassenlehrer (Prozentrangnorm PR 67), Kinder mit Diabetes durchschnittlich (PR 47) und Kinder mit Minderwuchs nur gering (PR 32). Allen Schülern war die schulische Arbeit deutlich wichtiger als den Mitschülern der Vergleichsstichprobe (PR 83–86).

Autor und Jahr	Rich, Linor und Shalev (1984)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Israel
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelstufe
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	25 Kinder mit orthopädischen Beeinträchtigungen, 25 Kinder mit schwerer Diabetes und 25 Kinder mit Kleinwuchs
Stichprobe	75 Kinder mit Körperbehinderung (25 mit orthopädischen Beeinträchtigungen, 25 mit schwerer Diabetes und 25 mit Kleinwuchs) im Alter von 9–12 Jahren
Fragestellung	Wie nehmen Kinder mit Körperbehinderung in der Grundschule ihre Schulsituation wahr und wie unterscheiden sie sich untereinander in Abhängigkeit ihrer Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (normierter Fragebogen)

Drei Jahre später publizierten Rich, Linor und Shalev (1984) die Ergebnisse einer genaueren Analyse der Erhebung an den 25 Kindern mit Körperbehinderung mit Hilfe des Fragebogens zur schulischen Lebensqualität. Sie interessierte, inwiefern sich die Antworten der Kinder in Abhängigkeit der Behinderung unterschieden und welche Bedeutung die Sichtbarkeit der Behinderung auf das Erleben in der Schule hat. Von

den sieben Skalen des *Israeli Quality of School Life Scale IQSL* von (Darom & Rich 1981, zit. n. Rich, Linor & Shalev 1984, 29), die die Bereiche generelle Zufriedenheit mit der Schule, Zufriedenheit mit der sozialen Situation, Beziehung zum Klassenlehrer, Gefühle zu den Lehrern, Bewertung des Unterrichts, Gefühle zur Arbeit in der Klasse und Bedeutung des schulischen Lernens erfassen, fanden die Autoren folgende signifikante Unterschiede zwischen den Schülern mit unterschiedlichen Körperbehinderungen.

Kinder mit Minderwuchs bewerteten die soziale Situation in der Schule am positivsten, waren aber am wenigsten zufrieden mit den Lehrern. Kinder mit orthopädischen Beeinträchtigungen beschrieben die positivsten Beziehungen zu den Lehrern, hatten aber die geringste Zufriedenheit im sozialen Bereich. Gleichzeitig waren sie mit der Schule insgesamt jedoch am zufriedensten. Schüler mit Diabetes waren sowohl generell am wenigsten zufrieden mit der Schule und zeigten eine geringe Zufriedenheit mit den Lehrern, verglichen mit ihren Mitschülern mit Körperbehinderung. Geschlechtseffekte gab es keine. Die Autoren schlussfolgerten, dass Kinder mit unterschiedlichen Körperbehinderungen die Schule unterschiedlich erleben und Kinder mit nicht sichtbaren Behinderungen besonderen Herausforderungen in der Schule ausgesetzt seien.

Autor und Jahr	Seymour, Reid und Bloom (2009)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Kanada
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Förderschule
Schulstufe	Primarstufe (Klassen 4–6)
Körperbehinderung	Sechs Kinder hatten eine Cerebralparese, zwei eine neuromuskuläre Erkrankung
Stichprobe	Acht Schüler mit und acht ohne Körperbehinderung
Fragestellung	Analyse von Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung im gemeinsamen Sportunterricht. Welche Faktoren erleichtern oder erschweren die Entwicklung von Freundschaften? Welche Auswirkung haben Freundschaften auf das Selbstkonzept?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (Interview)

Seymour, Reid und Bloom (2009) fragten sich, ob und wie sich Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung in der Schule und im gemeinsamen Sportunterricht entwickeln und welche Faktoren diese Freundschaftsentwicklung beeinflussen. An einer Förderschule, an der seit 30 Jahren auch Kinder ohne Behinderung aufgenommen wurden und zum Zeitpunkt der Studie ca. 50 % der Schüler ausmachten, befragten die Autoren acht Kinder mit und acht Kinder ohne Behinderung zu ihren Freundschaften in der Schule, in ihrer Freizeit und im Sportunterricht. Die Kinder besuchten die Jahrgangsstufen vier bis sechs. Sechs Kinder hatten eine Cerebralparese,

zwei eine neuromuskuläre Erkrankung. Fünf Kinder waren auf einen Rollstuhl angewiesen.

Anhand der Interviews stellten die Autoren fest, dass fast alle Kinder ihre besten Freunde in der Schule gefunden hatten. Zwei der Schüler ohne Behinderung nannten einen Mitschüler mit Körperbehinderung ihren besten Freund, zwei der Schüler mit Körperbehinderung einen Schüler ohne Behinderung. Die Schüler ohne Behinderung hatten größere Netzwerke von Freunden und engagierten sich in ihrer Freizeit in mehr Sportangeboten in ihrer Gemeinde. Für Schüler mit Körperbehinderung war aus diesem Grund die Schule eine wichtige Möglichkeit, Freunde zu finden und Freundschaften aufzubauen. Hier betonten die Schüler, dass auch der Sportunterricht wichtig für die Entstehung von Freundschaften sei und dass ein an ihre Kompetenzen adaptierter Sportunterricht die Möglichkeit bieten würde, dass die Mitschüler auch ihre Stärken erkennen könnten. Mit ihren Freunden unternahmen die Kinder ohne Behinderung viele motorische Spiele und Beschäftigungen, während die Schüler mit Körperbehinderung mehr Gesellschaftsspiele, Aktivitäten mit dem Computer machten oder Filme ansahen. In der Freizeit trafen sich die Schüler mit Körperbehinderung seltener mit ihren Freunden, da die Entfernungen häufig groß, die Häuser der Freunde nicht barrierefrei waren und somit Begegnungen elterliches Engagement erforderlich machten.

Autor und Jahr	Shevlin, Kenny und McNeela (2002)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Irland
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Sekundarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese oder ähnlich komplexe Beeinträchtigung, ein Schüler hatte eine Hörschädigung
Stichprobe	16 Kinder mit Körperbehinderung
Fragestellung	Wie nehmen Schüler mit Körperbehinderung die Teilhabe am Unterricht wahr?
Forschungsmethodik	Qualitative Studie (explorative Interviewstudie)

Shevlin, Kenny und McNeela (2002) beschreiben in ihrer Studie das Erleben der Teilhabe einiger Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in integrativen Sekundarschulen in Irland. Ihre Studie basiert auf einer Population von 16 Kindern mit Körperbehinderungen, von denen die meisten eine Cerebralparese haben. Die Studie hat laut Aussage der Autoren einen explorativen Charakter.

In ihren Interviews zur Schulsituation stellten Shevlin, Kenny und McNeela fest, dass die Schüler mit Körperbehinderung insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Sport, bei extracurricularen Aktivitäten, bei Prüfungen und in anderen Schulsituationen deutliche Nachteile erleben würden. Fehlende Unterstützungssysteme, räumlich-architektonische Barrieren, mangelndes Wissen der Lehrer über

Behinderungen sowie fehlende Anpassungen des Unterrichts erschwerten das Leben der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung. Diese Barrieren würden dazu führen, dass die Schüler ihr Leistungspotenzial nicht zeigen und weiterentwickeln könnten und im sozialen Bereich durch fehlende Teilhabemöglichkeiten exkludiert wären. Auch wären die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung aufgrund mangelnder Barrierefreiheit und fehlender Assistenzsysteme von ihren Mitschülern abhängig und auf Unterstützung angewiesen.

Die Autoren berichteten, dass einige Lehrer die Schüler aufgrund ihrer Behinderung unterschätzen würden, da sie die Schüler nur als »behindert« wahrnahmen und nicht differenziert als ganze Person. In positiver Hinsicht merkten die Schüler an, dass es einige Lehrer gäbe, die sie unterstützen, als ganzen Menschen wahrnehmen und ermutigen würden. Die Autoren fordern abschließend Verbesserungen in der Bildungspolitik.

Autor und Jahr	Singh (2007)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	115 Regelpädagogen
Fragestellung	Welches Wissen haben Regelpädagogen über Körperbehinderung, gesundheitsbezogene und sonderpädagogische Bedürfnisse, Hilfsmittel und Umweltanpassungen und wie gut fühlen sich die Lehrer für den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung vorbereitet?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogen)

Singh (2007) interessierte sich für die Fachkompetenz von Regelpädagogen hinsichtlich der Beschulung von Schülern mit Körperbehinderung in der Regelklasse. Zu diesem Zweck befragte sie 155 Regelpädagogen der Primar- und Sekundarstufe zu ihrem Wissen über Körperbehinderung, dem sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülern mit Körperbehinderung sowie zu notwendigen Hilfsmitteln und Umweltanpassungen für die Kinder. Weiterhin wollte sie wissen, wie gut sich die Regelpädagogen vorbereitet fühlen und ob sie sich vorstellen könnten, mit Therapeuten und externen Kräften zusammenzuarbeiten. Von den Lehrern hatten 39 % während ihrer Ausbildung Kurse zur Sonderpädagogik besucht. In ihrer Schulzeit hatten sie sich durchschnittlich 3,69 Stunden mit der Integration von Kindern mit Behinderung beschäftigt.

Singh fand heraus, dass die Lehrer nur unzureichendes Wissen über besondere Charakteristika und die gesundheitsbezogenen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schü-

lern mit Körperbehinderung hatten. Von 19 Wissensfragen wurden durchschnittlich nur 41,6 % beantwortet. Ein ähnliches Ergebnis fand sie hinsichtlich des Wissens über schulische und unterrichtsbezogene Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, hier wurden 50 % der Fragen im Mittel korrekt beantwortet. Bezogen auf Hilfsmittel, erhielt sie im Mittel 67 % korrekte Antworten und bezogen auf Umwelthanpassungen 73 %. In diesem Bereich hatten die Regelschullehrer das größte Wissen. Auf Fragen zur eigenen Kompetenz gaben 61 % der Lehrer an, für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung nicht angemessen ausgebildet zu sein oder sich nicht sicher zu fühlen. 77,4 % wünschten sich mehr Ausbildung in methodischen und didaktischen Fragen der Unterrichtsgestaltung. 89 % der Lehrer waren bereit, mit Therapeuten zusammenzuarbeiten. Gefragt nach dem Wunsch nach spezifischen Fortbildungen, gaben 61 % an, dass sie mehr über Rollstühle und ihre Benutzung wissen wollten, 77 % über Kommunikationshilfen und 68 % über Hilfsmittel für Lagerung und Positionierung. Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschullehrern fand die Autorin nicht.

Autor und Jahr	Soodak, Podell und Lehman (1998)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	188 Regelschullehrer
Fragestellung	Welche Dimensionen unterliegen der emotionalen Einschätzung von Grundschullehrern zur Inklusion und welche Merkmale des Lehrers, des Schülers und des Schulklimas beeinflussen die Einstellung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Soodak, Podell und Lehman (1998) fragten sich, welche Dimensionen der Haltung von Lehrern zur Inklusion unterliegen und welche Faktoren diese Einstellung beeinflussen. Zu diesem Zweck ließen sie 188 Lehrer vier Fragebögen ausfüllen und werteten anschließend die Ergebnisse aus. Die Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht als abhängige Variable erfassten die Untersucher, indem sie den Lehrern eine kurze Fallvignette über ein Kind mit Hörschädigung, Lernbehinderung, Verhaltensstörung, geistiger Behinderung oder Körperbehinderung gaben und ihnen mitteilten, sie sollten sich vorstellen, dass der Schulleiter ihnen auftrage, dieses Kind in ihrer Klasse zu unterrichten. Die Lehrer sollten anschließend ihre Reaktion mit Hilfe von 17 Eigenschaftspaaren bewerten. Merkmale der Lehrer und der Klasse wurden über weitere Fragebogen erfasst, so unter anderem die eingeschätzte Selbstwirksamkeit als Lehrer, die Einschätzung, wie wirksam Lehrer ihren Unterricht einschätzten und die Kompe-

tenz, den Unterricht differenziert zu gestalten. Des Weiteren wurden Einschätzungen zum Schulklima, zur Zusammenarbeit und zur Klassengröße erfasst.

Bei der Auswertung fanden Soodak, Podell und Lehman, dass sich die 17 Adjektivpaare durch zwei unabhängige Faktoren am besten beschreiben ließen, die sie »hostility/receptivity« (Soodak, Podell & Lehman 1998, 487) und »anxiety/calmness« (ebd.) nannten. Der erste Faktor beschrieb die Bereitschaft, sich auf den gemeinsamen Unterricht einzulassen, der zweite eher die emotionale Anspannung, die mit der Vorstellung verbunden war, zukünftig Schüler mit Behinderung zu unterrichten. Beide Faktoren erklärten zusammen 53 % der Varianz in den Antworten der Lehrer. Mit Hilfe von Regressionsanalysen wurde der Einfluss von unterschiedlichen Variablen auf die beiden Faktoren überprüft. So fanden die Autoren einen Haupteffekt der »Art der Behinderung« auf die Bereitschaft zur Inklusion sowie 4 Interaktionen, die im Folgenden kurz benannt werden:

- Lehrer hatten eine größere Bereitschaft zur Inklusion von Schülern mit Hörschädigung und Körperbehinderung als von Schülern mit geistiger Behinderung, Lernbehinderung oder Verhaltensstörungen (Haupteffekt »Student disability«, a.a.O., 488).
- Erfahrene Lehrer lehnten die Inklusion von Schülern mit geistiger Behinderung oder Verhaltensstörungen eher ab als den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Hörschädigung oder Körperbehinderung (Interaktion »Student disability« × »Years teaching«, ebd.).
- Lehrer, die überzeugt waren, dass sie mit ihrem Unterricht Einfluss auf die Schüler ausüben könnten, befürworteten die Inklusion eher, wenn sie gleichzeitig in der Lage waren, differenzierenden Unterricht durchzuführen. Wenn sie dagegen von dem Einfluss ihres Unterrichts auf die Schüler nicht überzeugt waren, machte es keinen Unterschied auf ihre Bereitschaft, ob sie differenzierende Lernmethoden in ihrem Alltag anwandten oder nicht (Interaktion »Teaching efficiacy« × »Differentiated teaching«, ebd.).
- Erfahrene Lehrer waren, unabhängig davon, ob sie differenzierende Unterrichtsmethoden einsetzen, ablehnender als unerfahrene Lehrer, bei denen das Beherrschen differenzierender Unterrichtsmethoden die Bereitschaft erhöhte (Interaktion »Years teaching« × »Differentiated teaching«, ebd.).
- Lehrer, die von ihrem Einfluss auf die Schüler nur wenig überzeugt waren und gleichzeitig nur wenig Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Kollegen wahrnahmen, verhielten sich ablehnender gegenüber der Inklusion als Lehrer, die glaubten, dass sie viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit hatten, unabhängig davon, ob sie sich selbst als einflussreich sahen oder nicht (Interaktion »Personal efficiacy« × »Opportunities for collaboration«, ebd.).

Bezogen auf den Faktor der emotionalen Anspannung gegenüber der Aufnahme eines Schülers in die eigene Klasse, fanden die Autoren drei Haupteffekte in ihrer Regressionsanalyse und keine Wechselwirkungen:

- Sollten die Lehrer sich vorstellen, einen Schüler mit geistiger Behinderung oder Körperbehinderung in ihrer Klasse gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern zu unterrichten, war die emotionale Anspannung und Aufgeregtheit größer als bei Schülern mit Lernproblemen oder Verhaltensstörungen.
- Lehrer waren angespannter und unsicherer, wenn sie sich selbst wenig Wirksamkeit als Lehrer zuschrieben und umso entspannter, je größer ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit als Lehrer war.
- Lehrerinnen und Lehrer größerer Klassen waren vor der Aufnahme eines Schülers mit Behinderungen aufgeregter als Lehrer kleinerer Klassen.

Zusammengenommen ergab sich für die Haltung der Lehrer zu Inklusion von Schülern mit Körperbehinderung, dass die Lehrer zum einen eine große Bereitschaft zeigten, Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht zu fördern und dass diese größer war als bei Schülern mit geistiger Behinderung, Lernbehinderung oder Verhaltensstörungen. Auf der anderen Seite waren die Lehrer jedoch sehr angespannt, wenn sie an den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung dachten. Diesen Effekt führten die Autoren auf mangelnde Erfahrungen oder Angst vor dem Unbekannten zurück.

Für eine Verbesserung der Einstellung zur Inklusion lässt sich aus den Befunden folgern, dass das Gefühl, als Lehrer effektiv zu sein und wirksamen Unterricht gestalten zu können, eine besondere Rolle spielt, ebenso wie das Beherrschen differenzierender Unterrichtstechniken und die Möglichkeit, mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Auch zeigt sich, dass kleine Klassengrößen eine positive Einstellung zur Aufnahme von Kindern mit Behinderung in die eigene Klasse unterstützen.

Autor und Jahr	Strong und Sandoval (1999)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primar- und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung mit Schwerpunkt auf neuromuskuläre Erkrankungen
Stichprobe	Drei Erwachsene mit neuromuskulären Erkrankungen NMD, eine Ehepartnerin mit Körperbehinderung, drei Eltern von Kindern mit Körperbehinderung, zwei Beobachter, zwei Sonderpädagogen, fünf Regelschullehrer der Grundschule, Mitarbeiter eines universitären Vorschullaboratoriums, ein Koordinator für Unterstützungsgruppen für Eltern
Fragestellung	Welche Themen beschäftigen Schüler, Eltern und Lehrer im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Fokusgruppen)

Speziell mit dem gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit neuromuskulären Erkrankungen beschäftigt sich die Arbeit von Strong und Sandoval (1999),

die die Sorgen und Problembereiche von Schülern mit neuromuskulären Erkrankungen, deren Eltern und Lehrern differenziert untersuchten. Mit vier Fokusgruppen, an denen insgesamt 23 Erwachsene teilnahmen, die als Betroffene, als Elternteil oder als Lehrer mit dem gemeinsamen Unterricht vertraut waren, erarbeiteten die Forscher eine »map of concerns« (Strong & Sandoval 1999, 358) von überschneidenden und unterschiedlichen Themen und Fragestellungen der drei Gruppen.

So stellten sie fest, dass sich die Schüler mit Körperbehinderungen in der Schule vor allem mit den Themen der Entwicklung des Selbstkonzepts, der Frage der eigenen Zugehörigkeit und dem Umgang mit Erfahrungen der Diskriminierung beschäftigten. Weiterhin waren Aspekte des Abbaus von Fähigkeiten und die Auseinandersetzung mit der Krankheit von wesentlicher Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Die Eltern beschäftigten sich dagegen mit Fragen der Kommunikation mit der Schule, dem Umgang mit der progredienten Erkrankung der Kinder und dem Thema Tod sowie mit Fragen, wie sie die Kinder in der Schule unterstützen und ermutigen könnten. Die Lehrer sorgten sich um die Zusammenarbeit mit anderem Unterstützungspersonal, wünschten sich sonderpädagogische Beratung und Anleitung und einen regelmäßigen Austausch mit den Eltern. Auch sorgten sie sich um die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Aus pädagogischer Sicht stellte es für sie eine Herausforderung dar, den Unterricht an die Kompetenzen des Kindes anzupassen und es nicht über- oder unterzufordern. Schwierig war es für sie auch, die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung genauso wie alle Kinder zu behandeln und dennoch gleichzeitig die individuellen Notwendigkeiten des Kindes zu berücksichtigen.

Als überschneidende Themen fanden die Autoren, dass Schüler und Eltern Frustration erlebten, wenn die individuellen Bedürfnisse durch die Lehrer nicht erkannt oder erfragt wurden. Auch war der Mangel an Information der Lehrer über die behinderungsbedingten Bedürfnisse der Kinder mit neuromuskulären Erkrankungen ein großes Problem für beide Gruppen. Für die Kinder war es insbesondere schwierig, Schmerz und Müdigkeit zu erleben und gleichzeitig den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Dieser Punkt war den Lehrern als Problem nicht bewusst.

Lehrer und Eltern hatten als gemeinsame Themen, dass sie die Notwendigkeit einer besseren sonderpädagogischen Ausbildung der Lehrer im Hinblick auf Bedürfnisse der Kinder und Unterrichtsmethoden sahen und sich eine enge Zusammenarbeit wünschten. Beide Gruppen suchten Wege, die Kinder in der Schule zu ermutigen. Auch sorgten sich beide um eine Reduzierung räumlicher und architektonischer Barrieren in der Schule.

Als gemeinsame Themen aller drei Gruppen fanden Strong und Sandoval die Sorge um die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie um den Aufbau von Selbstvertrauen. Der Teilhabe an interessanten Aktivitäten und der Stärkung des Gefühls der Selbstwirksamkeit, wurde hier besondere Bedeutung beigemessen. Wichtig war es allen Beteiligten, über die Erkrankung zu reden und die Bildung von Freundschaften in der Schule zu unterstützen. In diesem Zusammenhang betonten

alle drei Personengruppen die Bedeutung der Inklusion sowie eine Haltung der Lehrer, die sich durch Flexibilität und Anpassungsbereitschaft auszeichnen müsste.

Autor und Jahr	Thompson (1981a)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, separierter Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Orthopädische Beeinträchtigung
Stichprobe	113 Schüler der 1. Klasse, 3. Klasse und 6. Klasse mit und ohne Behinderung
Fragestellung	Wie entwickeln sich die kommunikativen Kompetenzen von Kindern mit Körperbehinderung und ihren Mitschülern in Abhängigkeit der Integrationsform?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Gruppenvergleich, strukturiertes Interview)

Thompson (1981a) untersuchte die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen bei Kindern mit und ohne Behinderung in der Primarstufe. Sie stellte sich die Frage, inwiefern der gemeinsame Unterricht die interpersonalen Kompetenzen der Schüler, insbesondere die soziale Wahrnehmung und das darauf angepasste kommunikative Verhalten, beeinflusst. Zu diesem Zweck untersuchte sie 115 Kinder mit und ohne Körperbehinderung, die entweder den gemeinsamen Unterricht, eine Regelgrundschulklasse ohne Möglichkeiten der Integration oder eine Förderschule besuchten. Auf diese Weise wollte sie die Effekte des gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne Behinderung mit den Entwicklungen in den segregierenden Systemen vergleichen. Um konfundierende Effekte zu kontrollieren, wurde neben sozioökonomischen Faktoren der Grad der Behinderung sowie die Intelligenz erfasst. Die Kompetenzen im kommunikativen Bereich erfasste Thompson durch ein Interview, bei dem sie ihren Probanden acht Bilder vorlegte, die Kinder mit und ohne Körperbehinderung in unterschiedlichen Situationen darstellten und zu denen die Kinder aufgefordert wurden, passende Aussagen zu machen. So war beispielsweise auf einem Bild ein Junge im Rollstuhl zu sehen und die Kinder wurden aufgefordert, sich vorzustellen, mit dem Kind ein Rennen machen zu wollen; anschließend wurden sie gefragt, was sie zu dem Jungen sagen würden. Alle Aussagen wurden von zwei Mitarbeitern der Untersucherin dahingehend beurteilt, ob die Kinder ihre Aussagen an die Situation anpassten und die Behinderung in ihren Aussagen berücksichtigten. Die Mitarbeiterinnen waren über Ziel und Zweck der Untersuchung nicht informiert und erreichten eine Interraterübereinstimmung von ,82 und ,92 für die beobachteten Variablen.

Thompson fand, dass nichtbehinderte Kinder bessere sozialkommunikative Kompetenzen hatten als Schüler mit Körperbehinderung, wobei die Kinder, die eine Förder-

schule besuchten, die schlechtesten Ergebnisse zeigten. Dieser Unterschied zwischen den Kindern und Schularten wurde in der sechsten Klasse geringer. Die Sechstklässler mit Behinderung, die eine Förderschule besuchten, zeigten gleiche Ergebnisse wie Schüler ohne Behinderung. Weiterhin stellte Thompson fest, dass Kinder mit Behinderung in der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz mehr vom gemeinsamen Unterricht profitierten als Kinder ohne Behinderung.

Betrachtete man die Kompetenzen von Kindern mit Körperbehinderung, fiel auf, dass die Schüler schlechtere sozialkommunikative Leistungen zeigten, wenn sie eine Förderschule besuchten, als wenn sie am gemeinsamen Unterricht in der Regelschule teilnahmen, und dass dieser Effekt auch bei Kontrolle des Schweregrads der Behinderung und der Intelligenz bestehen blieb.

Die Empathie der Kinder ohne Behinderung und die daraus resultierende Fähigkeit, die Situation eines Mitschülers mit Körperbehinderung im Gespräch zu berücksichtigen, war bei Schülern, die eine Regelschulklasse besuchten, genauso gut wie bei Schülern, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen. Insgesamt verbesserten sich die kommunikativen Kompetenzen mit dem Alter bei allen Kindern.

Autor und Jahr	Thompson (1981b)
Form der Publikation	Kongressbeitrag
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, separierter Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Orthopädische Beeinträchtigung
Stichprobe	Schüler der 1. Klasse, 3. Klasse und 6. Klasse ohne Behinderung, die den gemeinsamen Unterricht (24) oder eine Regelklasse (66 Schüler) besuchten sowie 55 Schüler mit Körperbehinderung in den gleichen Jahrgangsstufen
Fragestellung	Welche Effekte hat der gemeinsame Unterricht auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen von Mitschülern von Kindern ohne Körperbehinderung, verglichen mit Kindern, die eine Regelklasse besuchen und Kindern mit Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Gruppenvergleich, strukturiertes Interview)

In ihrem Kongressbeitrag berichtet Thompson (1981b) von einer Folgestudie mit gleichem Untersuchungsdesign, bei der sie jedoch die interpersonale Kompetenz der Schüler der ersten, dritten und sechsten Klasse ohne Behinderung nach einem Jahr und nach zwei Jahren Integrationserfahrung wiederholt gemessen hatte. Unklar ist, ob es sich um die gleiche Population der ersten Studie handelt oder um eine andere Schülergruppe.

Thompson berichtete in dieser Studie, dass Kinder ohne Behinderung mehr empathische Anpassung in ihrem Kommunikationsverhalten in Situationen zeigten, die

sich mit Kindern ohne Behinderung beschäftigen, als in Situationen, in denen Kinder mit Körperbehinderung die Protagonisten waren.

Zum Zweiten fand sie, dass sich Kinder mit Körperbehinderung und Kinder ohne Körperbehinderung nicht in ihrer Fähigkeit unterschieden, im sprachlichen Verhalten die Behinderung des Gegenübers zu berücksichtigen. Dies würde ihrer Meinung nach zeigen, dass Kinder mit Körperbehinderung ihren Erfahrungsvorteil nicht in ihrem Kommunikationsverhalten nutzen würden.

Einen Vorteil der Kinder ohne Behinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, fand die Autorin in beiden Maßen nicht: Kinder, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, konnten ihre Kommunikation nicht besser auf die Situation von Kindern mit Körperbehinderung abstimmen als ihre Mitschüler ohne Integrationserfahrung. In beiden Maßen gab es keine signifikanten Unterschiede.

In einer vierten Hypothese postulierte Thompson, dass Kinder mit dem Alter ihr Kommunikationsverhalten besser auf ihr Gegenüber abstimmen könnten, wenn diese eine Körperbehinderung hätten. Diese Hypothese traf für die Berücksichtigung behinderungsbedingter Notwendigkeiten zu, für das allgemeine, empathische Verständnis der Situation des Gegenübers jedoch nicht. Für die Kinder ohne Behinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, fand sie keine Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen vom ersten zum zweiten Jahr. Auch profitieren ältere Kinder nicht mehr vom gemeinsamen Unterricht als jüngere Kinder. Alle Effekte waren unabhängig von der Intelligenz der Kinder.

Autor und Jahr	Thompson (1982)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, separierter Unterricht in der Regelschule, Förderschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Orthopädische Beeinträchtigung
Stichprobe	Schüler der 1. Klasse, 3. Klasse und 6. Klasse mit und ohne Behinderung, von denen 100 ein Jahr Erfahrung und 40 2 Jahre Erfahrung in der jeweiligen Schulform hatten
Fragestellung	Welche Effekte hat der gemeinsame Unterricht auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen von Mitschülern von Kindern ohne Körperbehinderung, verglichen mit Kindern, die eine Regelklasse besuchen und Kindern mit Körperbehinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Gruppenvergleich, strukturiertes Interview)

Auch bei der dritten Untersuchung dieser Reihe, die Thompson (1982) publizierte, ist unklar, inwiefern sich die Population mit den beiden bereits beschriebenen Studien überschneidet. Das Untersuchungsdesign war wieder ähnlich, sie wählte hier lediglich keine abhängige Stichprobe, um den Effekt von längerem gemeinsamen Unterricht zu

erfassen, sondern befragte 40 weitere Kinder, die ein Jahr mehr Erfahrungen in ihrer jeweiligen Klasse hatten. Ein weiterer Unterschied war, dass Frau Thompson in dieser Studie nur die allgemeinen Fähigkeiten, die Situation des Gegenübers zu verstehen und in der Kommunikation zu berücksichtigen, erfasste und nicht die besondere Berücksichtigung der behinderungsbedingten Einschränkungen.

Wie in ihrer ersten Studie von 1981 (Thompson 1981a) fand sie, dass Kinder mit Körperbehinderung insgesamt geringere kommunikative Kompetenzen hatten als ihre Mitschüler ohne Behinderung und dass es ihnen schwerer fiel, die emotionalen und kognitiven Charakteristika des Gegenübers zu wahrzunehmen und in ihrem kommunikativen Verhalten zu berücksichtigen, wobei Kinder mit Behinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, bessere Kompetenzen zeigten als ihre Mitschüler, die eine Förderschule besuchten. Mit dem Alter verbesserten sich die Fähigkeiten aller Schüler in ihren jeweiligen Schulformen und Kinder mit und ohne Behinderung erwarben zunehmend sozialkommunikative Kompetenzen, wobei mit zunehmender Teilnahme am gemeinsamen Unterricht die Unterschiede zwischen Kindern mit Körperbehinderung, die integrativ unterrichtet wurden, gegenüber denen, die eine Förderklasse besuchten, deutlicher wurden.

Autor und Jahr	Thompson (1983)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule, separierter Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Orthopädische Beeinträchtigung
Stichprobe	Kinder mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, ihre Mitschüler und Kinder ohne Integrationserfahrung
Fragestellung	Welche Effekte hat der gemeinsame Unterricht auf die kommunikative Kompetenz von Kindern mit Behinderung und ihren Mitschülern?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Gruppenvergleich, strukturiertes Interview)

Im Jahr 1983 publizierte Thompson eine Studie, bei der sie diesmal Kinder und Jugendliche der Klassen eins, drei und sechs mit und ohne Behinderung drei Jahre hintereinander untersuchte, um längerfristige Effekte des gemeinsamen Lernens zu untersuchen. Die Stichprobe bestand aus je einem Kind mit Körperbehinderung und einem zufällig ausgewählten Mitschüler aus der gleichen Klasse, der keine Behinderung hatte. Sie bildete weiterhin eine Kontrollgruppe mit Kindern ohne Behinderung, die nicht gemeinsam mit Kindern mit Behinderung unterrichtet wurden. Kinder mit Behinderung, die eine Förderschule besuchten, nahmen an dieser Studie im Vergleich zu den anderen Studien nicht teil. Thompson wollte feststellen, ob die Dauer des gemeinsamen Unterrichts Effekte auf die sozial-kommunikativen Kompetenzen aus-

üben würde. Neben den bereits erwähnten zwei Maßen der Anpassung der Kommunikation an die Situation und an die Behinderung, erhob sie durch eine Befragung der Klassenkameraden, wie häufig in der Klasse mit den ausgewählten Kindern mit und ohne Behinderung kommuniziert wurde.

Wie in den bereits beschriebenen Studien, fand Thompson auch hier, dass Kinder ohne Behinderung ihr Sprachverhalten leichter an Kinder ohne Behinderung anpassen konnten als an Kinder mit Behinderung. Entgegen den vorher berichteten Studien, fand sie in dieser Untersuchung allerdings einen minimalen, aber signifikanten Vorteil der Kinder mit Integrationserfahrung in beiden Maßen der situationsbezogenen und behinderungsbezogenen kommunikativen Kompetenz. Sie replizierte auch den Befund, dass ältere Kinder insgesamt mehr kommunikative Kompetenz zeigten als jüngere. Die Länge der Integrationserfahrung hatte jedoch keinen Einfluss auf die Qualität der Kommunikation, auch profitierten ältere Kinder ohne Behinderung nicht stärker vom gemeinsamen Unterricht als jüngere Kinder, wie sie angenommen hatte. Bezogen auf die Häufigkeit der Kommunikation, fand Thompson einen kleinen, aber signifikanten Effekt, dass mit Kindern ohne Behinderung seitens der Mitschüler häufiger kommuniziert wurde.

Autor und Jahr	Weinberg (1978)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	214 Schüler ohne Behinderung (49 Schüler der sechsten, 89 der fünften und 76 der vierten Klasse), von denen die Hälfte am gemeinsamen Unterricht teilnahmen
Fragestellung	Sehen Kinder ohne Behinderung, die die Schule gemeinsam mit Kindern mit Körperbehinderung besuchen, mehr Ähnlichkeit mit Menschen mit Behinderung in persönlichen, sozialen und kognitiven Dimensionen als ihre Mitschüler ohne Integrationserfahrung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Weinberg (1978) interessierte sich in ihren Studien für die Frage, welchen Einfluss der Kontakt zu Menschen mit Körperbehinderung auf die Einstellungen der Mitschüler hat. Zu diesem Zweck führte sie zwei Studien durch, von der sich die erste mit Grundschulern, die zweite mit Studenten beschäftigte. Aufgrund der Kriterien zur Studienauswahl dieser Arbeit, wird die Studie mit den Schülern in die Synthese einbezogen und im Folgenden kurz vorgestellt. Weinberg wollte bei ihrer Befragung von 224 Schülern der vierten, fünften und sechsten Elementarschulklasse wissen, ob Kinder ohne Behinderung, die am gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung in den USA nach dem Konzept des Least Restrictive Environments (vgl.

Kapitel 4.4.1) teilnahmen, Menschen mit Körperbehinderung ähnlicher zu sich selber wahrnehmen als Kinder, die diese Integrationserfahrung nicht machen konnten. Zu diesem Zweck legte sie den Kindern der beiden Schulformen das Bild eines gleichgeschlechtlichen Kindes vor, das entweder keine Behinderung hatte oder im Rollstuhl saß. Die Abbildungen der Kinder unterschieden sich, bis auf den Rollstuhl oder den Haarstil, der zwischen Junge und Mädchen unterscheiden sollte, nicht. Die Probanden wurden aufgefordert, mit Hilfe von 26 Items die Eigenschaften des Kindes auf dem Bild zu beurteilen. Jedes Kind hatte nur ein Bild zu beurteilen, so dass sich ein 2×2 Design mit den Variablen Schulform und Vorliegen einer Behinderung ergab.

In ihrer Ergebnisanalyse fand die Autorin, dass die Kinder in 13 von 26 Items die Schüler mit Behinderung unterschiedlich beurteilten. So wurden Kinder mit Körperbehinderung als hübscher, freundlicher und besser aussehend beurteilt. Auch nahmen die Kinder an, dass Schüler mit Körperbehinderung weniger spielen würden als Kinder mit Behinderung. Tendenziell wurden sie als bessere Menschen beurteilt. Bezogen auf die Abhängigkeit von anderen Menschen, wurden sie als hilfsbedürftiger, schwächer und unglücklicher, aber interessierter eingeschätzt als Kinder ohne Behinderung. Auch würden sie mehr Aufmerksamkeit benötigen und mehr reden. Weiterhin wären sie mutiger als Kinder ohne Behinderung, würden aber weniger kämpfen. Keine Unterschiede fand die Autorin in den Bereichen Kreativität, beim Spaß haben, beim schnellen Arbeiten, bei der Liebe zur Schule, bei der Klugheit und bei der Arbeitshaltung in der Schule.

Entgegen ihrer Annahme fand die Autorin keinen Unterschied in der Beurteilung zwischen Kindern, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen und denen, die keine Erfahrungen mit Schülern mit Körperbehinderung machen konnten. Die Autorin führte dies auf den mangelnden Kontakt zwischen den Kindern in den Integrationsklassen zurück. Diese Erklärung stützte sie mit ihrem zweiten Experiment, das an dieser Stelle nur kurz vorgestellt werden soll. An diesem Experiment nahmen Studenten teil. Auf Fragen zur Ähnlichkeit gaben Studenten, die sich ein Zimmer mit einem Mitschüler mit Körperbehinderung teilten, mehr Ähnlichkeiten an als Studenten, die auf dem gleichen Stockwerk mit einem Schüler mit Körperbehinderung wohnten. Beide Gruppen erlebten sich insgesamt wiederum ähnlicher wie Schüler, die in ihrem Wohnheim keine Erfahrungen mit Menschen mit Körperbehinderung machen konnten. Insgesamt folgerte die Autorin, dass für Einstellungsänderungen intensiver Kontakt notwendig wäre.

Autor und Jahr	Willard-Holt (1993)
Form der Publikation	Konferenzbeitrag
Land	USA
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe und Sekundarstufe
Körperbehinderung	Cerebralparese
Stichprobe	2 Jungen mit Cerebralparese und Hochbegabung
Fragestellung	Wie zeigt sich eine Hochbegabung bei Schülern mit Cerebralparese und wie sind die Lebens- und Lernbedingungen für Schüler mit Körperbehinderung und Hochbegabung im gemeinsamen Unterricht?
Forschungsmethodik	Qualitative Erhebung (Einzelfallbeschreibung, Langzeitbeobachtung)

Willard-Holt (1993) präsentierte auf einer Tagung der *American Educational Research Association* in Atlanta eine Studie, in der sie die Ergebnisse einer intensiven, zweijährigen Begleitung zweier Schüler darstellte. Ihr Ziel war es, die Lebens- und Lernsituation der Schüler zu beschreiben, die laut Willard-Holt hochbegabt waren. Der eine Schüler war 6 Jahre alt, der andere 14. Beide Schüler hatten eine Cerebralparese und konnten nicht sprechen. Sie kommunizierten über Körper- oder Augenbewegungen mit Hilfe von Sprachtafeln. Der 6-jährige Schüler besuchte eine Regelklasse für besonders begabte Kinder, der 14-jährige eine Regelklasse. Ziel der Arbeit von Willard-Holt war es, mit Hilfe einer phänomenologischen Betrachtung herauszuarbeiten, wie sich Hochbegabung bei Kindern mit körperlicher Behinderung und zusätzlicher Sprachbeeinträchtigung ausdrückt und welche Strukturen Kindern das Schulleben erleichtern oder erschweren.

Die Autorin berichtete, dass für die schulische Entwicklung der beiden Schüler im gemeinsamen Unterricht ein gutes, wertschätzendes Klassenklima und Flexibilität der Lehrer in der Unterrichtsgestaltung besonders wichtig gewesen sei. Sie stellte weiterhin fest, dass die Teilnahme am zielgleichen Unterricht möglich wäre, wenn der Unterricht angepasst und auf die Kompetenzen der Kinder Rücksicht genommen würde. Besonders wichtig fand sie auch das Vorhandensein von Schulbegleitern, die als Tutoren, Freunde, Kommunikatoren, Sekretäre oder Krankenschwestern dienen würden und den Einsatz der Hilfsmittel managten. Angepasste Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel und das Ermöglichen zusätzlicher Zeit seien ebenfalls äußerst wichtig. Aus sozialer Sicht beobachtete die Autorin Interaktionen zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung. Die Mitschüler hätten sich auf die Kommunikation mit den Schülern mit Behinderung eingelassen. Gleichzeitig fand Willard-Holt, dass die Kommunikation eine Barriere darstellte, da sie viel Zeit in Anspruch genommen hätte, der unvertraute Sprachcode von den Mitmenschen häufig nur schwer zu entschlüsseln gewesen sei und die Gefahr bestehen würde, durch behinderungsbedingte Bewegungsstörungen die Kommunikation falsch zu entschlüsseln. Weitere Barrieren seien

Gefühle der Isolation und Frustration gewesen, die die Schüler aufgrund der Behinderung zu bewältigen gehabt hätten.

Autor und Jahr	Williams (1977)
Form der Publikation	Dissertation
Land	USA, Central Pennsylvania
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	267 Grundschullehrer
Fragestellung	Welche Einstellung haben Lehrer zum gemeinsamen Unterricht und welche Faktoren beeinflussen die Einstellung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Williams (1977) stellte sich in seiner Dissertation die Frage, welche Einstellungen Regelschullehrer zum gemeinsamen Unterricht haben und welche Faktoren diese Einstellungen beeinflussen. Zu diesem Zweck befragte er in den USA 267 Grundschullehrer von 22 Schulen zu ihrer Haltung bezüglich der Integration. Die Lehrer unterrichteten zum Zeitpunkt der Erhebung 28 Schüler mit Behinderungen.

Mit Hilfe seiner Fragebogenerhebung fand Williams, dass Lehrer die größte Bereitschaft hatten, Schüler mit Körperbehinderungen im gemeinsamen Unterricht zu fördern, gefolgt von Schülern mit Lernbehinderung und an dritter Stelle von Schülern mit Verhaltensstörungen sowie Kindern mit geistigen Behinderungen. Als Hauptgründe für diese Einschätzung gaben die Lehrer an, dass der Unterricht bei Schülern mit Körperbehinderung dem Regelunterricht sehr ähnlich sei, dass sie positive Vorerfahrungen gemacht hätten oder dass es Personal der Schulbehörden gäbe, das sie unterstützen könnte. Die Bereitschaft zur Integration korrelierte positiv mit der Anzahl spezieller Förderklassen im Schulgebäude sowie mit der persönlichen Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im Unterricht oder auf privater Ebene. Die Lehrer äußerten folgende Unterstützungswünsche für den gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung: Sie wünschten sich Besuche von Experten, Beratung und Training in Unterrichtsmethodik und bei der Verwendung spezifischer Lehr- und Lernmaterialien.

Autor und Jahr	Williams und Algozzine (1979)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	USA, Pennsylvania
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Körperbehinderung
Stichprobe	267 Grundschullehrer
Fragestellung	Welche Faktoren beeinflussen die Einstellungen von Lehrern zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Behinderung?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenstudie)

Williams und Algozzine (1979) publizierten die Ergebnisse einer Befragung von 267 Regelschullehrern, in der sie den Lehrern die Frage stellten, inwiefern sie sich imstande fühlten, Kinder mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht zu fördern. Sie differenzierten nach Schülern mit Körper- oder Lernbehinderung bzw. mit geistiger Behinderung oder mit Verhaltensstörungen. In einem zweiten Fragekomplex fragten sie nach Gründen, die zu einer Ablehnung der Kinder für den gemeinsamen Unterricht in ihrer Klasse führen würden. Das Design und die Stichprobengröße sind identisch mit der von Williams (1977) publizierten Studie, so dass vermutet werden kann, dass es sich bei diesem Artikel um die Publikation der Dissertationsergebnisse handelt. Die Befunde sollten deswegen nur gemeinsam mit den Ergebnissen von Williams (1977) zitiert werden und nicht als unabhängiger Beleg. Der Vollständigkeit halber werden die Studienergebnisse an dieser Stelle kurz vorgestellt.

Die berichteten Befunde ergaben, dass Lehrer mehr Bereitschaft zeigten, Kinder mit Körperbehinderung und Lernbehinderung zu unterrichten als Schüler mit geistiger Behinderung oder Verhaltensstörungen. Wichtig für die Aufnahme in die Klasse war dabei, dass Lehrer positive Erfahrungen mit dem Unterricht der Kinder mit Behinderung gemacht hatten und dass ein spezialisierter Unterstützungsdienst zur Verfügung stand. Dies galt für die Meinung der Lehrer gegenüber Kindern aller Behinderungsarten.

Die Zustimmung zur Integration von Kindern mit Körperbehinderung trug insbesondere dazu bei, dass Lehrer der Meinung waren, dass sie ihren Unterricht nicht besonders anpassen müssten und die Kinder zielgleich unterrichtet werden könnten. Die Erfahrungen im Rahmen ihres Studiums spielten eine eher geringere Rolle. Wenn Lehrer den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung ablehnten, lag dies daran, dass sie befürchteten, weniger Zeit für die Mitschüler zu haben und dass sie nicht die speziellen Fähigkeiten haben würden, die Kinder angemessen zu unterrichten.

Autor und Jahr	Yude und Goodman (1999)
Form der Publikation	Zeitschrift
Land	Großbritannien
Unterrichtsform	Gemeinsamer Unterricht in der Regelschule
Schulstufe	Primarstufe
Körperbehinderung	Erworbene (9 %) oder angeborene (91 %) Hemiplegie
Stichprobe	55 Kinder mit Hemiplegie und 55 Mitschüler gleichen Geschlechts und ihre Eltern und Lehrer
Fragestellung	Können Probleme mit Gleichaltrigen bei Kindern mit einer Hemiplegie durch Merkmale zu Beginn der Grundschulzeit vorausgesagt werden?
Forschungsmethodik	Quantitative Erhebung (Fragebogenerhebung, standardisierte Testverfahren)

Yude und Goodman (1999) untersuchten in ihrer Arbeit, ob Probleme von Schülern mit Körperbehinderung mit ihren Mitschülern anhand von Merkmalen des Kindes und der Umwelt vorhergesagt werden können, die mehrere Jahre vorher erfasst wurden. Zu diesem Zweck befragten die Autoren 55 Kinder mit unterschiedlichen Formen von Hemiplegie sowie ihre Eltern und Lehrer zu Beginn der Schulzeit im Alter von sechs bis acht Jahren. Die Kinder besuchten 54 verschiedene Schulen. Die Autoren ließen die Sichtbarkeit der Behinderung, die Schwere der Schädigung, das Ausmaß an Verhaltensproblemen aus Sicht der Eltern und Lehrer sowie sozioökonomische Variablen der Familie beurteilen. Weiterhin führten sie den Intelligenztest von Wechsler WISC-R (Wechsler 1974) mit den Kindern durch. Drei Jahre später befragten sie die Lehrer, die Schüler und ihre Mitschüler zur sozialen Integration in der Klasse und erhoben hier drei Messgrößen zum Ausmaß an sozialer Isolation, Viktimisierung und Diskriminierung. Als Vergleichsmaß erhoben sie diese Daten auch von 55 parallelisierten Klassenkameraden ohne Behinderung.

Die Autoren fanden, dass die Wahrscheinlichkeit, wenigstens eines der drei Probleme mit Gleichaltrigen zu erleben, für Kinder mit Hemiplegie im Vergleich zu ihren Mitschülern doppelt so hoch war. 65 % der Kinder mit Behinderung erlitten wenigstens eines dieser drei Probleme, verglichen mit 34,5 % der Kinder ohne Behinderung. Zwei oder mehr Probleme erlitten 27 % der Kinder mit Behinderung im Gegensatz zu 9 % der Kinder ohne Behinderung. Bei der Analyse, ob die Merkmale des Kindes zu Beginn der Schulzeit die Probleme mit Gleichaltrigen vorhersagen konnten, fanden die Autoren drei signifikante Faktoren, die zusammen 33,4 % der Varianz der sozialen Probleme in der Schulzeit erklären konnten. Der bedeutsamste Faktor mit 17,2 % Varianzaufklärung war die Einschätzung der Lehrer, dass das Kind externalisierende Verhaltensprobleme wie Aggression oder Hyperaktivität in der Klasse zeigen würde. Der zweite Faktor war die Intelligenz des Kindes in dem Sinne, dass geringere Intelligenz mehr soziale Schwierigkeiten zur Folge hatte (9,5 % Varianzaufklärung). Den geringsten Beitrag hatte die Abwesenheit von internalisierenden Problemen aus

Lehrersicht mit 6,7 % Varianzaufklärung. Alle weiteren Variablen wie Sichtbarkeit der Behinderung, Schwere der neurologischen Schädigung, sozioökonomische Merkmale der Familie, Geschlecht, Alter und Berichte über prosoziales Verhalten, konnten keinen weiteren Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Die Autoren schlussfolgerten, dass mit Hilfe der Studie Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen und geringer Intelligenz als Risikogruppe identifiziert werden konnten, die schon früh präventiv Unterstützung erfahren müssten, um so später besser in die Klasse integriert zu werden.

6.4 Synthese der Studien

Der zweite Schritt der Zusammenschau internationaler Befunde besteht in der Einordnung der Aussagen der 72 wissenschaftlichen Arbeiten in das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote. Zu diesem Zweck wurden die Ergebnisse der Studien in einem Kategorisierungsprozess mit Hilfe des Kodierbogens (vgl. Anhang I) den Bereichen des Modells zugeordnet. Auf diese Weise kann deutlich werden, welche Befunde und Aussagen in den 72 Studien zu den Ergebnissen schulischer Bildung, zu den Merkmalen des Schülers, zu den Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes, zu Mitschülern und zu gesellschaftlichen und politischen Kontextbedingungen getroffen wurden (vgl. Abbildung 14). Die Zuordnung der Befunde aller 72 Studien zu dem Modell ist im methodischen Anhang ersichtlich und beinhaltet sowohl beschreibende Merkmale als auch Ergebnisse der Studien (zur Methodik vgl. Kapitel 4.2.4).

Einen Überblick über die Zuordnung der Studien zu den fünf Merkmalsbereichen bietet Tabelle 36. In der Tabelle ist ersichtlich, dass 18 Studien Aussagen zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht beinhalteten und mit 35 Studien der Aspekt der sozialen Entwicklung und Teilhabe am häufigsten in Studien erwähnt und untersucht wurde, während es nur wenige Studien gab, die sich mit den gesellschaftlichen und politischen Kontextfaktoren schulischer Bildung beschäftigten.

Im nächsten Schritt wurden mit Hilfe des Programms MAXQDA (Version 10.0) die Aussagen aller Studien zu den Merkmalsbereichen in einem Prozess der Zusammenfassung nach Mayring (2010) verdichtet, indem alle Aussagen zu einem Bereich nebeneinander betrachtet und anschließend zu gemeinsamen inhaltlichen Kategorien zusammengefasst wurden.

Bei diesem Schritt der Zusammenfassung wurden die Inhalte der Kategorien aufgrund der Studien gewonnen, so dass sich durch häufigere Nennungen in der Kategorien Unterkategorien bildeten, nach denen die jeweiligen Befunde im Folgenden gegliedert dargestellt werden. Auf diese Weise kann festgestellt werden, welche Inhalte zu jeder Merkmalskategorie erforscht und als bedeutend betrachtet wurden und mit Hilfe welcher Variablen die jeweiligen Merkmalsbereiche operationalisiert wurden.

Tabelle 36: Kategorien des Modells zur inklusiven Bildungsqualität und Anzahl der 72 zugeordneten Studien, in denen Ergebnisse berichtet werden.

Kategorien	Anzahl kategorisierter Studien	Relative Anzahl kategorisierter Studien
Schulische Bildungsergebnisse		
<i>Schüler mit Körperbehinderung</i>		
Leistung	18	25 %
Soziale Teilhabe	35	49 %
Persönliche Entwicklung	29	40 %
Rehabilitation	3	4 %
<i>Mitschüler ohne Behinderung</i>		
Leistung	2	3 %
Soziale Teilhabe	4	6 %
Persönliche Entwicklung	12	17 %
Merkmale des Schülers		
Alter	9	13 %
Geschlecht	6	8 %
Schädigung und sonderpädagogischer Förderbedarf	24	33 %
Medizin, Therapie, Pflege	12	17 %
Person und Persönlichkeit	10	14 %
Merkmale der Familie	13	18 %
Merkmale des schulischen Bildungsangebotes		
Schulorganisation	34	47 %
Unterrichtsorganisation	35	49 %
Lehrperson	36	50 %
Schul- und Klassenleben	9	13 %
Merkmale der Mitschüler		
	6	8 %
Kontextfaktoren		
Gesellschaft und Kultur	3	4 %
Bildungssystem	4	6 %
Gesundheitssystem	10	14 %

Um bei der Studiensynthese auch dem relationalen Verhältnis von Merkmalsbereichen gerecht zu werden, wie es in Abbildung 14 dargestellt ist, wurden relevante Einflussfaktoren, die in den Studien kontrolliert wurden, bei der Beschreibung der Ergebnisse mit aufgenommen. Wenn beispielsweise, wie in der Studie von Rich (1981) untersucht wurde, wie Kinder mit unterschiedlichen Körperbehinderungen ihre Grundschulzeit wahrnahmen und beschrieben, muss bei der Darstellung der Zufriedenheitsbeurteilungen auch die Art der Behinderung mit aufgenommen werden. Sie stellte in der Studie die unabhängige Variable dar, nach der die Zufriedenheitsbeurteilungen

verglichen wurden. Aus diesem Grund werden Querverweise und Interaktionen zwischen den drei Merkmalsbereichen Schüler, Schule und Bildungsergebnisse bei der Kategorisierung mit aufgenommen und im Text beschrieben.

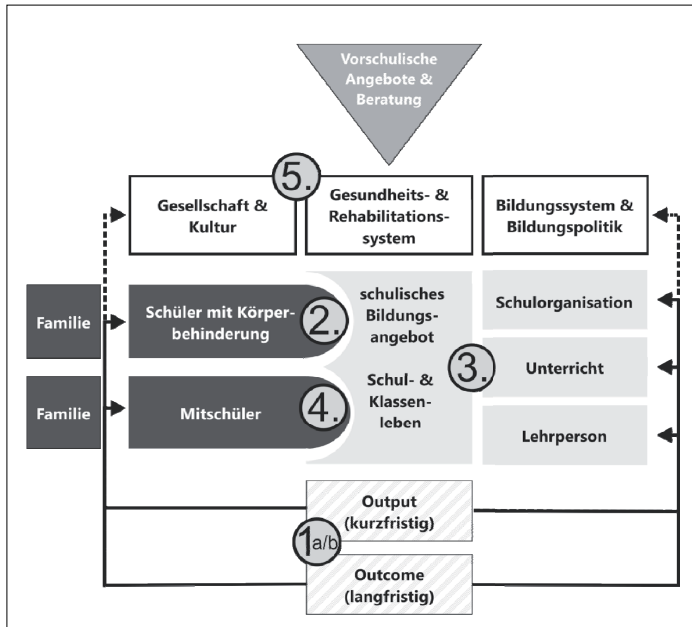


Abbildung 14: Reihenfolge der Ergebnisdarstellung der Synthese vor dem Hintergrund des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote

Die Darstellung der Befunde erfolgt im Folgenden analog der Darstellung der nationalen Befunde im Kapitel 5.3. Lediglich werden die Ergebnisse schulischer Bildung im gemeinsamen Unterricht zunächst für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung (vgl. Abbildung 14, 1a) und anschließend für die Mitschüler (vgl. Abbildung 14, 1b) beschrieben.

Wie bereits im Abschnitt zur Methodenwahl diskutiert wurde, entsteht durch die verwendete Synthesemethodik eine Sammlung von Ergebnissen, die aus unterschiedlichen Zeiten, und unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Bildungssystemen stammen. Auch die Schulen und Schularten in den jeweiligen Ländern differieren, so dass bei der Darstellung der Befunde zu berücksichtigen ist, dass die Synthese der Befunde Ausdruck dieser Heterogenität ist. Wie im Kapitel 4.3 erörtert wurde, sind Aussagen, die nahe an der Lehrer-Schüler-Interaktion sind, am einfachsten zu generalisieren, während Aussagen zur Gesellschaft und Politik am stärksten nationale Unterschiede ausdrücken und möglicherweise nur vor dem jeweiligen nationalen Kontext zu verstehen sind.

6.4.1 Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung

Im Folgenden werden die Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung für die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in den Bereichen schulische Leistung und Schullaufbahn, Teilhabe und soziale Entwicklung, persönliche Entwicklung und Entwicklung im Bereich Rehabilitation vorgestellt. Dabei werden zunächst die Studien berücksichtigt, die die Bildungsergebnisse im gemeinsamen Unterricht untersucht haben. Anschließend werden die Studien hinzugezogen, die die Ergebnisse von Schülern im gemeinsamen Unterricht denen von Schülern, die eine Förderschule besuchen, gegenüberstellt.

6.4.1.1 Lern- und Leistungsentwicklung

Die Schule verfolgt das Ziel, Kinder in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung zu unterstützen und ihnen neues Wissen zu vermitteln. Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht stellt sich die Frage, ob sich Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung an Regel- oder Förderschulen schulisch besser entwickeln und welche Faktoren die schulische Leistungsentwicklung beeinflussen. Bezieht man sich auf die nationalen Ergebnisse aus Kapitel 5.3.1, zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung ihr kognitives Potenzial an Regelschulen nicht entfalten konnten und schlechtere Noten und Abschlüsse hatten als ihre Mitschüler ohne Behinderung. Meist hatten sie eine Vielzahl von Erschwernissen und Belastungen zu bewältigen, und mussten sich mehr anstrengen als ihre Mitschüler ohne Behinderung, um gleiche Noten zu erhalten. Ein Vergleich der Lern- und Leistungsentwicklung zwischen Kindern an Regel- und Förderschulen liegt in Deutschland bislang nicht vor.

Im Folgenden werden die Ergebnisse von 18 Studien beschrieben, in denen Aussagen zur Leistungsentwicklung getroffen wurden. Bei der Analyse der Studien zeigte sich, dass einige Arbeiten Leistungsvergleiche mit anderen Schülern mit und ohne Behinderung durchführten, andere mehr auf subjektive Faktoren, wie die Zufriedenheit der Eltern und Lehrer mit den Leistungen fokussierten. In einer dritten Gruppe an Studien wurde auf Faktoren geachtet, die die schulische Leistungsentwicklung beeinflussten. Im Folgenden sollen alle drei Bereiche nacheinander vorgestellt werden.

6.4.1.1.1 Vergleiche der Schulleistung von Förderschülern mit Schülern, die den gemeinsamen Unterricht besuchen

In zwei Arbeiten wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, die eine Regelschule besuchten, von denen, die in einer Förderschule unterrichtet wurden, unterscheiden. Beide Arbeiten wurden in den 80er-Jahren durchgeführt und in beiden Studien wurden zur Erfassung der Schulleistungen standardisierte Lese- und Rechentests eingesetzt.

Die erste Studie führten Carr, Halliwell und Pearson (1983) mit Schülerinnen und Schülern mit Spina bifida in Großbritannien durch. In dieser Arbeit wurden 22 Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen,

mit 22 Förderschülern verglichen, die hinsichtlich Geschlecht, Alter und Intelligenz vergleichbar waren. Die Autoren fanden, dass Schülerinnen und Schüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, beim Rechnen durchschnittlich um 15 Monate weiter entwickelt waren als die Mitschüler, die eine Förderschule besuchten. Bei den Leseleistungen waren beide Gruppen gleich. Der Vorsprung in Mathematik war bei den Jungen sogar größer als bei den Mädchen. Die Autoren schlussfolgerten, dass Kinder mit der gleichen Begabung mit größerer Wahrscheinlichkeit in Regelschulen bessere Leistungen beim Rechnen erbringen als in Förderschulen.

Center und Ward (1984) verglichen die Leistungen in den beiden schulischen Fertigkeiten Lesen und Rechnen bei Schülern mit Cerebralparese in Australien und fanden, dass Schüler, die an der Förderschule unterrichtet wurden, schlechtere Leistungen zeigten als ihre Mitschüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchten. Allerdings hatten die Kinder und Jugendlichen, die die Förderschule besuchten, auch eine geringere Intelligenz und unterschieden sich in weiteren kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Merkmalen von den Regelschülern mit Behinderung. Wurden diese personenbezogenen Merkmale statistisch kontrolliert, fanden die Autoren, dass die spezielle Förderschulbetreuung nur einen geringen Beitrag von weniger als 5 % zum schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit leichter Cerebralparese leistete, so dass die Autoren den besonderen Nutzen der Schulform hinterfragten.

Diese beiden Vergleichsarbeiten dokumentieren, dass Schüler mit Körperbehinderung, untersucht wurden Kinder mit leichter Cerebralparese und Spina bifida im gemeinsamen Unterricht, nahezu gleiche oder bessere Leistungen erzielten wie ihre Mitschüler, die eine Förderschule besuchten.

6.4.1.1.2 Vergleiche der Schulleistung von Schülern mit Körperbehinderung mit ihren Mitschülern im gemeinsamen Unterricht

Vergleicht man die Leistungen der Schüler mit Körperbehinderung mit denen ihrer Mitschüler ohne Behinderung, findet man in der Mehrzahl der Arbeiten, dass die Regelschüler im Durchschnitt bessere Schulergebnisse erzielen, dass die Variabilität der Schulleistungen der Schüler mit Körperbehinderung allerdings sehr groß sein kann.

In der bereits zitierten Studie von Center und Ward (1984) fanden die Autoren, dass die Kinder mit Cerebralparese an Regelschulen beim Lesen und Rechnen schlechter waren als die Mitschüler ohne Behinderung im gleichen Alter. In beiden Bereichen wurden 50 % der Schüler als nicht »erfolgreich« oder »grenzwertig« (Center & Ward 1984, 107 [Übersetzung des Verfassers]) eingestuft. Die andere Hälfte der Schüler zeigte durchschnittliche oder bessere Leistungen. Die Autoren kommen insgesamt zu dem Schluss, dass die Kinder mit Cerebralparese insgesamt intelligenter sein müssen als ihre Mitschüler, um zu gleichen Leistungsergebnissen zu kommen, ein Befund, der sich mit den Ergebnissen der Studie von Haupt (1974) deckt.

Auch Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) dokumentieren mit ihrer Studie, dass die Leistungen von Schülern mit Körperbehinderung beim Lesen und

Rechnen unter dem Klassendurchschnitt liegen. So fanden die Autoren in einem standardisierten Lesetest im Durchschnitt leicht unterdurchschnittliche Werte der Kinder mit Behinderung, wobei die Leseleistungen bei mehr als 80 % der Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen auf durchschnittlichem Leistungsniveau lagen. Beim Rechnen beobachteten die Autoren allerdings eine bimodale Verteilung mit 30 % der Schüler auf einem eher überdurchschnittlichen Leistungsniveau und 52 % auf einem unterdurchschnittlichen; ein Phänomen, das die Autoren auf die besondere Begabung einiger Schüler und auf geringere Rechenkompetenzen von Kindern mit Spina bifida zurückführten. Halliwell und Spain (1977) untersuchten in ihrer Studie Kinder mit Spina bifida genauer und fanden, dass Schülerinnen und Schüler ohne Shuntversorgung ähnliche Leistungen beim Lesen, Schreiben, Rechnen und Lernen hatten wie ihre Mitschüler ohne Behinderung, die Kinder mit Shuntversorgung jedoch im Klassenvergleich eher schlechtere Leistungen erzielten. Nach diesem Befund scheint die Versorgung mit einem Shuntventil bei Kindern und Jugendlichen mit Spina bifida und Hydrocephalus und die damit verbundene Operation eine entscheidende Rolle dafür zu spielen, dass die Schüler eher schlechtere Leistungen als ihre Mitschüler ohne Behinderung zeigen.

In zwei weiteren Arbeiten beschrieben Gregory, Shanahan und Walberg (1987a, b), dass Schüler, die sich selbst als körperlich beeinträchtigt klassifizierten, in den 10. und 12. Klassen US-amerikanischer ›High Schools‹ im Durchschnitt gleiche Noten erzielten wie ihre Mitschüler und zum Teil in einzelnen Fächern deutlich besser waren. Auch besuchten Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse mehr qualifizierte Kurse als ihre Mitschüler. Aufgrund fehlender objektiver Kriterien für die Definition von Körperbehinderung und fehlender Information über die Population kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass eine selektive Stichprobenverzerrung Grund für diese Befunde ist.

Die berichteten Studien über den Vergleich mit Regelschülern zeigen, dass die Leistungen der Schüler mit Körperbehinderung sehr heterogen sind. Während die Einen eher schlechtere Leistungen als ihre Mitschüler haben, sind die Anderen gleich gut oder besser. Besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Spina bifida fallen divergierende Leistungen beim Lesen und Rechnen auf, wobei dies nicht auf alle Kinder mit Spina bifida zutrifft. Hier wird deutlich, dass allein die Schädigungsdiagnose keine Auskünfte über das individuelle Leistungsprofil zulässt, wohl aber, dass bei Kindern mit Spina bifida wahrscheinlicher mit einem divergierenden Leistungsprofil zu rechnen ist, vor allem, wenn die Kinder eine Shuntversorgung haben.

6.4.1.1.3 Subjektive Bewertung der schulischen Leistungsentwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts

Ein Großteil der Studien, insbesondere die qualitativen Forschungsarbeiten, liefern Hinweise zur schulischen Leistungsentwicklung und Schulbiografie auf der Basis von Interviews und Beobachtungen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Zunächst werden die subjektiven Erlebnisse, Einstellungen und Bewertungen von Schülern, Eltern und Lehrern berichtet, bevor eher zusammenfassende Aussagen der Untersucher dargestellt werden sollen.

Schüler mit Körperbehinderung kommen hinsichtlich ihrer Schulleistung und ihrer Zufriedenheit mit ihren Leistungen in keiner Studie zu Wort. Lediglich in den Arbeiten von Gregory, Shanahan und Walberg (1987a, b) wurden die Schüler nach ihren Vorstellungen gefragt, die sie in Bezug auf ihre berufliche Perspektive hätten. Die Schüler der 10. und 12. Jahrgangsstufe der High Schools gaben an, dass sie im Durchschnitt weniger optimistisch als ihre Mitschüler ohne Behinderung wären, eine feste Arbeitsstelle zu finden, viel Geld zu besitzen und erfolgreich zu sein und dies, obwohl ihre Leistungen gleich oder besser als die ihrer Mitschüler waren.

Aussagen zur Zufriedenheit von Eltern mit der schulischen Leistungsentwicklung ihrer Kinder findet man in der Arbeit von Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996), in der Kinder untersucht wurden, die beatmet wurden und integrative oder separierte Schulformen besuchten. 9 % der Schüler in der Studie wurden zuhause unterrichtet. 83 % aller Eltern waren mit der Erfüllung der schulleistungsbezogenen Bedürfnisse ihrer Kinder zufrieden. Verglichen mit der Zufriedenheit der Eltern in anderen Bereichen, beispielsweise hinsichtlich der persönlichen, sozialen oder gesundheitlichen Entwicklung ihrer Kinder, war hier die Zufriedenheit insgesamt am höchsten.

Werden Eltern von Regelschülern gefragt, die bislang keine Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht haben, glauben diese, dass Kinder mit Körperbehinderung eher vom gemeinsamen Unterricht profitieren können als Schüler mit Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen oder geistigen Behinderungen. 50 % der Eltern waren in der Studie von Porfeli, Algozzine, Nutting und Queen (2006) der Meinung, dass sich die schulischen Leistungen der Kinder mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht verbessern, 29 % waren der Meinung, dass diese sich eher verschlechtern würden. Dies sind allerdings nur die abgefragten Vorstellungen der Eltern, die im Gegensatz zu den anderen Studien nicht auf realen Erfahrungen basieren.

Bei den Lehrern lassen sich in den vorliegenden Studien positive und negative Meinungen zur Leistungsentwicklung von Schülern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht finden. So waren in der Studie von Nabb und Balcetis (2010) alle Scholorchesterleiter überzeugt, dass Schüler mit Körperbehinderung von der Teilnahme am Orchester profitieren würden. In der Studie von Dev und Belfiore (1996) waren 66 % der Regelschullehrer, die seit vielen Jahren Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht in einer indischen Privatschule hatten, der Meinung, dass Schüler mit Körperbehinderung vom gemeinsamen Unterricht profitieren könnten. 22 % der Regelschullehrer in dieser Studie sahen dies kritisch und 41 % hielten eine separate Beschulung für besser geeignet. Bennett und Hay (2007) berichten von Lehrern, die den gemeinsamen Unterricht kritisch beurteilten, vor allem, da sich die Lehrer selber nicht angemessen ausgebildet fühlten. In der bereits zitierten Arbeit von Ashmead,

O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) sind die Lehrer der Auffassung, dass 71 % der Schüler mit Körperbehinderung die Anforderungen in der Schule nur mit Schwierigkeiten und großem eigenen Einsatz der Beteiligten bewältigen können.

Insgesamt zeigt sich in diesen Arbeiten, dass viele Regelschullehrer der Meinung sind, dass der gemeinsame Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung positiv zur schulischen Leistungsentwicklung beitragen kann, dass aber eine nicht passende Schulumwelt die Schulbildung erschwert und Kompensationsleistungen der Schüler erfordert. Auch sehen die Lehrer den gemeinsamen Unterricht nicht für alle Schüler mit Körperbehinderung geeignet an, vor allem, wenn sie sich selbst nicht angemessen ausgebildet sehen.

Aus Sicht der Eltern zeigt sich, dass mehr Regelschuleltern einen positiven Effekt auf die Leistungsentwicklung der Schüler mit Körperbehinderung vermuten als einen negativen. Dennoch waren die Skeptiker in der zitierten Studie mit mehr als einem Viertel der Befragten keine zu vernachlässigende Gruppe. Studien, die die Zufriedenheit der Eltern mit der Leistungsentwicklung ihres Kindes im gemeinsamen Unterricht untersuchen und mit anderen Unterrichts- und Schulformen vergleichen, fehlen bislang im internationalen Kontext.

Wenn man als letztes die Beobachtungen der Forscher und einzelne Befunde im Rahmen der Forschungsarbeiten betrachtet, findet man viele Ergebnisse, die für eine positive Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung an Regelschulen sprechen, wenn auch gleichzeitig Barrieren und Hindernisse für die Schüler deutlich werden. Willard-Holt (1993) sah den gemeinsamen Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung gerade im akademischen Bereich als sehr positiv an. Gleichzeitig wies sie jedoch darauf hin, dass Merkmale des Schülers, wie sein Gesundheitszustand und seine individuellen behinderungsbedingten Kompetenzen, Barrieren für die schulische Leistungsentwicklung darstellen könnten. Curtin und Clarke (2005), die Erfahrungen von Körperbehinderung in der Regelschule untersuchten, berichteten in diesem Zusammenhang, dass Schüler mit Körperbehinderung ihre verlangsamte Schreibgeschwindigkeit als Barriere sahen und Schwierigkeiten bei Schulaufgaben hatten. Neben dem Blick auf individuelle Schülermerkmale, arbeiteten Shevlin, Kenny und McNeela (2002) umweltbedingte Einflüsse auf die Leistungsmöglichkeiten der Schüler heraus. So bestand aus Sicht der Autoren für Schüler mit Körperbehinderung die Gefahr, schlechtere Prüfungen abzulegen, da ihre Lehrer ihre spezifischen Bedürfnisse nicht kannten oder Nachteilsausgleiche nicht gewährten. Auch wurden die Schüler vom Sportunterricht ausgeschlossen oder konnten in naturwissenschaftlichen Fächern, aufgrund mangelnder Anpassung der Lehrmittel, nicht aktiv teilnehmen. Cavet (2000) verwies zusätzlich darauf, dass sozialer Stress zu einer leistungsbezogenen Benachteiligung der Schüler führen könnte. Dies beobachtete die Autorin insbesondere bei Schülern mit Stuhlinkontinenz. Armstrong, Rosenbaum und King (1992) fanden, dass Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht, verglichen mit ihren Mitschülern ohne Behinderung, fast dreimal so häufig

eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten und im Durchschnitt insgesamt eine problematischere Schulkarriere aufwiesen.

Auf der anderen Seite fanden Caffyn und Mallett (1992) bei der Beschreibung von Erfahrungen von Schülern der Förderschule, die auf eine Regelschule wechselten, einerseits Schwierigkeiten in der Schul- und Unterrichtsorganisation, die das Lernen und die Teilhabe am Unterricht deutlich erschwerten: Aufgrund von Problemen in der Beförderung oder zu kurzen Pausen in der Schule kamen die Schüler mit Körperbehinderung immer wieder zu spät in den Unterricht und verpassten deshalb wesentliche Inhalte. Andererseits fanden die Autoren, dass Schüler, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen und Probleme beim Schreiben hatten, bereits nach nur einem Jahr schneller arbeiten und schreiben konnten als vorher. Auch sei die Teilnahme an einem größeren Lehrangebot mit differenzierteren Kursen für Schüler mit Körperbehinderung ein großer Gewinn gewesen, und die Lernumwelt im gemeinsamen Unterricht wurde von den beteiligten Schülern als anspruchsvoller als in der gewohnten Förderschule erlebt und insgesamt als positiv wahrgenommen. Die Autoren zitierten in diesem Zusammenhang einen Schüler mit den Worten »It has opened up my head to work and understanding life in general« (Caffyn & Mallett 1992, 70).

6.4.1.1.4 Zusammenfassung der Lern- und Leistungsentwicklung

In den beschriebenen Arbeiten zeigt sich, dass der akademische Gewinn für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung an Förderschulen eher gering ist und Schüler, die eine Regelschule besuchen, von einem breiteren Angebot profitieren und sich in ihrer Leistung gleich oder besser entwickeln können. Die Chancen, später einen Arbeitsplatz zu erhalten, sehen die Schüler mit Behinderung jedoch geringer an als die ihrer Mitschüler ohne Behinderung.

Vergleicht man jedoch die Leistungsentwicklung der Kinder mit Körperbehinderung mit denen der Mitschüler ohne Behinderung, fällt auf, dass die Schüler im gemeinsamen Unterricht schlechtere Leistungen als ihre Mitschüler erzielen – und das, obwohl sie sich hinsichtlich Alter, Geschlecht und Intelligenz gleichen – oder häufiger Jahrgangsstufen wiederholen müssen. Aufgrund der Barrieren in der schulischen Umwelt, nicht angepasster Unterrichtsgestaltung oder durch die körperliche Beeinträchtigung selbst, können die Schüler stärker als ihre Mitschüler belastet sein, müssen mehr Kompensationsleistungen vollbringen oder haben möglicherweise eine langsamere Arbeitsgeschwindigkeit.

6.4.1.2 Soziale Entwicklung und Teilhabe

Ein wesentliches Ziel der Inklusion ist die gleichberechtigte Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung am Unterricht, verbunden mit der Erwartung, dass der gemeinsame Unterricht die soziale Entwicklung aller Beteiligten unterstützt (vgl. Kapitel 2.5). Wie wird dieses Ziel im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit

Körperbehinderung erreicht? Wie sehen Lehrer, Eltern und die Kinder selbst ihre soziale Situation?

Im Folgenden sollen Aussagen zur sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen und ihrer Teilhabe am Unterricht mit Hilfe der Befunde von 35 Arbeiten dargestellt werden. Die hohe Anzahl an Studien zeigt die Bedeutung dieses Bereichs für Schule, Wissenschaft und Forschung.

Im ersten Abschnitt sollen, wie im vorangehenden Kapitel, Aspekte der sozialen Teilhabe und Entwicklung im Vergleich zwischen Regel- und Förderschule dargestellt werden, bevor Studien fokussiert werden, die das Ausmaß an sozialer Integration im gemeinsamen Unterricht beschreiben. Im weiteren Verlauf wird, neben der Entwicklung von Freundschaften, diskriminierendes Verhalten der Mitschüler untersucht und anschließend das Erleben von Lehrern, Eltern und Schülern näher beschrieben. Abschließend werden Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf die Kompetenzentwicklung der Schüler mit Körperbehinderung aufgezeigt.

6.4.1.2.1 Vergleich der soziale Integration der Schüler zwischen Regel- und Förderschulen

In drei Studien wurde die soziale Integration, insbesondere die soziale Akzeptanz von Schülern mit Körperbehinderung, zwischen verschiedenen Schulformen verglichen. Center und Ward (1984) fanden in ihrer Studie, dass Kinder und Jugendliche mit Cerebralparese an Regelschulen weniger sozial akzeptiert waren als ihre Mitschüler ohne Behinderung. In soziometrischen Erhebungen der Einschätzungen der Mitschüler lagen 30 % der Schüler mit Behinderungen im Grenzbereich oder wurden als »nicht akzeptiert« eingestuft. Die restlichen 70 % der Schüler mit Körperbehinderungen waren in die Klassengemeinschaft integriert. Die sozial integrierten Schüler hatten in der Regel eine positive Selbsteinschätzung, tolerante Eltern und zeigten seltener Verhaltens- und Aufmerksamkeitsprobleme. Diejenigen, die abgelehnt wurden, hatten eher ein geringes Selbstbewusstsein, eine schwerere motorische Beeinträchtigung und zeigten auffällige Verhaltensweisen. Förderschüler waren dagegen in ihrer separierten Schule von ihren Mitschülern insgesamt besser akzeptiert als ihre Mitschüler mit Behinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchten.

Curtin und Clarke (2005) fanden in ihrer qualitativen Studie, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht zu Beginn ihrer Schulkarriere in ihrer Klassengemeinschaft sehr wohl gefühlt hatten und sozial integriert waren, insbesondere wenn die Mitschüler an Kinder mit Körperbehinderung gewöhnt waren. Dies konnte sich allerdings im Laufe der Zeit ändern und einige Schüler berichteten Erlebnisse von sozialer Isolation. Andere Schüler dagegen fühlten sich in der Regelschule durchgehend sehr beliebt und akzeptiert, wobei eigenes Engagement und das Wissen und die Anwendung von sozialen Strategien hilfreich waren. So beschrieben die Schüler u. a. folgende Strategien: Zum einen versuchten die Schüler, nicht zu viel Hilfe von ihren Mitschülern zu verlangen, um damit die Bezie-

hungen nicht zu belasten. Eine zweite Strategie einiger Schüler war, sich freundlich zu verhalten oder drittens, unfreundliches Verhalten ihrer Mitschüler zu tolerieren.

Von Bedeutung im gemeinsamen Unterricht war es auch, wenn Schulbegleiter sich aktiv engagierten, um die soziale Teilhabe zu fördern. Manchmal sorgte allein die Beliebtheit der Assistenten dafür, dass Mitschüler ohne Behinderung mehr Zeit mit ihren Klassenkameraden mit Behinderung verbringen wollten. Als schwierig wurde es erlebt, wenn die Schüler aufgrund mangelnder Anpassung der Unterrichtsstunden oder bei Ausflügen nicht teilnehmen konnten.

Die Förderschüler berichteten dagegen weniger soziale Schwierigkeiten und beschrieben die Gemeinschaft und die Freundschaften in der Förderschule als sehr positiv. Problematisch war aber die Ferienzeit, da die Freunde aufgrund der räumlichen Distanz nur mit großen Mühen besucht werden konnten.

Eine letzte Studie, in der Kinder, die eine Regel- bzw. eine Förderschule besuchten, gemeinsam untersucht wurden, war die Arbeit von Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996), die sich mit Kindern beschäftigte, die künstlich beatmet werden mussten. Hier zeigte sich, dass die Eltern, deren Kinder die Regelschule besuchten, mit der sozialen Teilhabe ihres Kindes insgesamt sehr zufrieden waren. Nur 16 % aller Eltern der Regelschüler wünschten sich mehr und ein Elternteil weniger soziale Integration für ihr Kind. An Förderschulen berichteten die Eltern dagegen von zu wenig sozialer Integration. 55 % der Schülerinnen und Schüler hatten den Wunsch nach mehr sozialer Integration, wobei dies insbesondere auf Schüler mit durchschnittlicher Intelligenz zutraf.

Anhand dieser drei Studien wird deutlich, dass die soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung von Merkmalen der Schulumwelt und Merkmalen des Schülers beeinflusst wird und sich im Einzelfall sehr unterscheiden kann. Während auf der einen Seite für viele Schüler in den Studien die Förderschule ein Raum ist, in dem sie sich sozial integriert fühlen, kann dies für andere ein Ort der sozialen Exklusion sein. Dies scheint gerade für Schüler mit durchschnittlicher Intelligenz zu gelten. In der Regelschule wiederum zeigt sich, dass ca. 70 % der Schüler gut integriert und etwa 30 % eher weniger akzeptiert sind, wobei sich das Gefühl der Integration im Laufe der Zeit verändern kann und die Qualität der sozialen Integration von der Güte der Umwelthanpassung und von den Merkmalen der Schüler mit Behinderung abzuhängen scheint: Schüler mit auffälligem Verhalten haben es im gemeinsamen Unterricht schwerer, während Schüler mit sozialen Kompetenzen besser integriert werden. Bezogen auf die Qualität der Umwelthanpassung zeigt sich, dass eine mangelnde Anpassung des Unterrichts an die Schüler für sozialen Ausschluss sorgt. Insgesamt liegen jedoch zu wenig Vergleichsarbeiten vor, um diese Zusammenhänge als gesichert zu betrachten.

6.4.1.2.2 Die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht

Die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung sowie Einflussfaktoren auf die Integration, sollen im folgenden Abschnitt beschrieben werden. Zu diesem Themenbereich werden die Befunde von 20 Studien vorgestellt.

Hier findet sich, dass Schüler mit Körperbehinderung häufig die einzigen Schüler mit Körperbehinderung an ihren Regelschulen waren (z. B. Hemmingsson & Borell 2002), wobei diese Tatsache von einigen Schülern positiv, von anderen negativ wahrgenommen wurde. So bedauert eine Schülerin in der Arbeit von Curtin und Clarke (2005), dass sie keinen Mitschüler in der Schule hatte, der sie und ihre Situation wirklich verstehen konnte. Andere Schüler in der gleichen Arbeit beschrieben dagegen, dass sie eher um Distanz zu Schülern mit Behinderung bemüht wären, um sich besser in die soziale Gemeinschaft integrieren zu können.

Der Ausschluss von der sozialen Teilhabe beim Besuch der Regelschulen wird in mehreren Arbeiten beschrieben. Häufig können Kinder und Jugendliche nicht gemeinsam mit ihren Mitschülern den Sportunterricht besuchen oder an Ausflügen teilnehmen. Auch während der Pausen oder im Kunst- oder Musikunterricht, in naturwissenschaftlichen Fächern oder beim Mathematik- und Deutschunterricht, werden in mehreren Studien Einschränkungen der sozialen Teilhabe berichtet. In der Studie von Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992) berichteten fast ein Drittel der Schüler mit Körperbehinderung, dass sie von der Teilnahme an Unterrichtsstunden und bei Schulausflügen ausgegrenzt waren. Weitere Beispiele lassen sich in den Arbeiten von Caffyn und Mallett (1992), bezogen auf den Ausschluss vom Sportunterricht oder der Unmöglichkeit, aufgrund zu kurzer Zeiten zwischen den Stunden, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen, finden. Auch in der Studie von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) konnten 33 % der Schüler nicht am Sportunterricht teilnehmen. Hinweise für mangelnde Anpassungen und dadurch bedingte Teilhabeprobleme finden sich weiterhin in den Arbeiten von Pivik, McComas und LaFlamme (2002), Prellwitz und Tamm (2000) sowie von Cavet (2000) und Curtin und Clarke (2005). In der Studie von Prellwitz und Tamm (2000) sagten 50 % der Schülerinnen und Schüler, dass sie nicht gemeinsam mit ihren Mitschülern arbeiten konnten, sondern in verschiedenen Unterrichtsfächern besondere Arbeiten oder Einzelarbeiten mit Assistenten erledigen mussten. Schüler mit Körperbehinderung begrüßten es dann, wenn Ihnen erlaubt wurde, dass sie wenigstens von einem Freund begleitet wurden. Gleiches beschreiben Lightfoot, Wright und Sloper (1999) und führen weiter aus, dass Probleme in der räumlichen Ausstattung und bei der Verfügbarkeit von Hilfsmitteln dazu führten, dass Schüler in getrennten Räumen unterrichtet wurden. Auch limitierte die festgelegte Beförderung die Zeiten für Begegnungen nach der Schule. Shevlin, Kenny und McNeela (2002) berichten von Problemen der Teilhabe am Sportunterricht sowie einen Ausschluss von der aktiven Teilhabe im naturwissenschaftlichen Bereich, da die Lehr- und Lernmittel und die räumliche Ausstattung der Labore dazu

führten, dass Schüler mit Körperbehinderung, im Gegensatz zu ihren Mitschülern, nur zuschauen durften. Auch stellte die räumliche Architektur für viele Schüler ein Hindernis zur Teilnahme am Unterricht und an unabhängigen Freundschaften dar.

Die Unterrichts Anpassungen wurden zum Teil mit Hilfe von Schulbegleitern durchgeführt, die ebenfalls soziale Wirkungen hatten. So fühlten sich Kinder durch Assistenten stigmatisiert oder die sozialen Interaktionen wurden direkt durch die Assistenten behindert (z. B. Caffyn & Mallet 1992; Prellwitz & Tamm 2000; Curtin & Clarke 2005; Egilson & Traustadottir 2009a). Auch rehabilitative und therapeutische Hilfsmittel konnten Gegenstand von Diskriminierungen werden und Neid und Eifersucht erzeugen. Manchmal war es für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung schwierig, ihre Hilfsmittel vor anderen zu verteidigen (Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009).

In der Arbeit von Pivik, McComas und LaFlamme (2002) beschrieben Schülerinnen und Schüler, dass sich Unterrichts Anpassungen durch die Lehrer positiv auf die soziale Teilhabe ausgewirkt hätten. Negativ sei es dagegen gewesen, wenn Lehrer ihre Schüler diskriminierten, z. B. indem sie ihnen aufgrund fehlender Unterrichts Anpassungen, die Rolle als »Helfer des Lehrers« zuwiesen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002, 102).

Bezogen auf eine außerschulische Integration in die Gemeinschaft, fanden Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992), dass 50 % der Schüler mit Körperbehinderung, die eine Regelschule besuchten, im sozialen Leben außerhalb der Schule integriert waren und weitere 13 % mit Unterstützung oder in spezifischen Angeboten für Menschen mit Behinderung. Vergleichbare Zahlen von Schülern, die eine Förderschule besuchen, liegen nicht vor.

Caffyn und Mallet (1992) wiesen darauf hin, dass die Menge an Kursen, die ein Schüler besuchte und zu denen er Zugang hatte, nicht mit dem Gefühl der sozialen Teilhabe zusammenhängen müsste. So beschrieben sie, dass Schüler, die nur zeitweise den gemeinsamen Unterricht besuchten, sich stärker sozial integriert gefühlt hatten als Schüler, die Vollzeit am gemeinsamen Unterricht teilnahmen (Caffyn & Mallet 1992). Die reine Zeitdauer ist somit nicht als der Faktor zu sehen, der allein eine größere soziale Teilhabe sicherstellt. Vielmehr spielen Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung und Verhalten der Lehrperson eine entscheidende Rolle.

In einigen Arbeiten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen, wurden sowohl externe Faktoren der Schul- und Bildungsumwelt in ihren Auswirkungen auf die soziale Teilhabe untersucht, aber auch Merkmale der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung. So fanden Doubt und McColl (2003), dass körperliche Einschränkungen der Schüler selbst zu sozialer Exklusion führen konnten, beispielsweise indem Schüler in ihrem Verhalten oder Sprechen langsamer waren als ihre Mitschüler. Auch war die körperliche Unterschiedlichkeit Gegenstand von Diskriminierung. Die Autoren fanden weiterhin, dass einige Schüler sich selbst von Aktivitäten ausschlossen, unter anderem, da sie annahmen, dass andere sich mit ihnen und ihrer Behinderung

unwohl fühlen könnten. Außerhalb der Person liegende Faktoren mit Einfluss auf die soziale Teilhabe in der Studie von Doubt und McColl (2003), waren ausschließende Reaktionen der Mitschüler wie Ärgern, Hänkeln oder nicht altersangemessenes Verhalten. Auch schulische Barrieren, nicht zugängliche extracurriculare Aktivitäten oder nicht angepasster Sportunterricht, führten zur Exklusion, wie bereits an verschiedenen Stellen dargestellt wurde. Begünstigend für die soziale Teilhabe war die Unterstützung von Mitschülern oder des Schulpersonals, die sich in direkter Hilfestellung oder beispielsweise Anpassungen des Unterrichts zeigte. Auch berichteten die Schüler in ihnen liegende Faktoren, die die soziale Teilhabe begünstigen konnten. So berichteten sie vier Strategien, die sie in diesem Zusammenhang anwendeten und die sie als hilfreich erlebten. Die erste Strategie war, die Behinderung zu verstecken, indem die Aufmerksamkeit der Mitschüler auf Kompetenzen oder Gemeinsamkeiten der Schüler gelenkt wurde. Eine weitere Strategie war, eine Nische zu finden und zu pflegen, in der die Schüler mit Körperbehinderung ihre Stärken zur Geltung bringen konnten. Dies beinhaltete auch, Aufgaben zu übernehmen, die sonst keiner übernehmen wollte, um somit Teil der Gruppe zu sein. Wieder andere machten sich über sich selbst und ihre Behinderung lustig, dies war die dritte Strategie, oder erklärten viertens ihre körperliche Beeinträchtigung und deren Folgen ihren Mitschülern. Insgesamt betonten die Autoren, dass Schüler mit Behinderung einen reduzierten Level an sozialer Integration akzeptieren und nach Konformität streben würden (Doubt & McColl 2003).

Egilson und Traustadottir (2009b) stellten fest, dass Schüler mit eingeschränkten Manipulationsfähigkeiten, Problemen im sprachlichen Ausdruck und eingeschränkter Mobilität, die meisten Partizipationsprobleme hatten. Kinder und Jugendliche dagegen, die gut angepasst, fröhlich und heiter waren und eine positive Grundeinstellung besaßen, wurden häufiger von Mitschülern und Lehrern als sozial eingebunden betrachtet. Auch Yude und Goodmann (1999) unterstützen diesen Befund mit dem Fokus auf Kinder mit Cerebralparese. Sie zeigten, dass Schüler mit unterdurchschnittlicher Intelligenz oder externalisierenden Verhaltensweisen wie Aggression oder Hyperaktivität, mit höherer Wahrscheinlichkeit ausgegrenzt oder diskriminiert würden, während Faktoren wie Geschlecht, Alter, soziale Schicht und Status der Familie, Schwere der neurologischen Schädigung, Sichtbarkeit der Behinderung und Eltern- und Lehrerberichte über prosoziales Verhalten, keinen weiteren Beitrag zur Signifikanzaufklärung leisteten. Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, fanden Center und Ward (1984) ebenfalls einen negativen Effekt externalisierender Verhaltensweisen auf die soziale Teilhabe und Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996) einen Effekt der Intelligenz auf die Zufriedenheit in der Förderschule.

Rich (1981) beschrieb Einflüsse der Art der Körperbehinderung auf die Zufriedenheit in der Regelschule. So waren Schülerinnen und Schüler mit Kleinwuchs zufriedener mit der sozialen Situation als Schüler mit Diabetes, und diese wiederum mehr zufrieden als Schüler mit orthopädischen Beeinträchtigungen. Auch die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeiten wurde in der Arbeit von Willard-Holt (1993) unter-

strichen, wenn die Schüler für die Kommunikation länger brauchten, undeutlich sprachen oder individuelle Kommunikationsformen besaßen. Auch führten krankheitsbedingte Abwesenheitszeiten zur Isolierung im Klassenverband (Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Cavet 2000).

Ein wesentlicher, beeinträchtigungsbedingter Faktor mit Auswirkungen auf die soziale Teilhabe, war in zwei Studien auch das Vorliegen von Inkontinenz. Sowohl Halliwell und Spain (1977) als auch Cavet (2000) berichteten, dass dieses Thema als soziales Tabuthema besonders mit Diskriminierungen verbunden war, z. B. indem die Mitschüler die Kinder mit Beeinträchtigung auslachten. Die betroffenen Schüler versuchten in diesem Sinne häufig, die körperliche Beeinträchtigung zu verstecken oder ein Bekanntwerden zu vermeiden. Diskriminierungen und sozialer Stress führten bei den Kindern häufig zu Tränen, Angst oder Zeiten der Abwesenheit von der Schule. An Ausflügen konnten sie häufig nicht teilnehmen, wenn die pflegerische Versorgung nicht geklärt war.

Zusammengenommen zeigt sich, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in der Klasse soziale Ausgrenzung erlebte und an wenigstens 30 % der Lernangebote aufgrund mangelnder Anpassung nicht teilnehmen konnte. Hier finden sich Barrieren in der Architektur, in organisatorischen Abläufen und bei der Unterrichtsgestaltung. Der Lehrer ist dabei von besonderer Bedeutung, da er den Unterricht anpassen oder im Gegenteil an Ausgrenzung und Diskriminierung mitwirken kann. Auf der anderen Seite haben Merkmale des Schülers und seine Kompetenzen einen Einfluss auf die Teilhabe. Schüler mit sozialen Kompetenzen und fröhlicher Natur haben es leichter als Schüler ohne Wissen um förderliche soziale Strategien oder Schüler, die beim Sprechen, der Geschwindigkeit, ihrer Intelligenz oder ihren Verhaltensweisen von der Norm abweichen.

6.4.1.2.3 Freunde im gemeinsamen Unterricht

Das Thema Freundschaften im gemeinsamen Unterricht wird in dieser Arbeit in einem eigenen Abschnitt behandelt, da die Bildung und die Bedeutung von Freundschaften in verschiedensten Arbeiten explizit als zentrales Thema angesprochen wurden.

In der Studie von Enell (1982) beispielsweise berichteten Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, dass sie mehr Freunde in der Regelklasse hätten, als sie früher in der Förderschule hatten. Ihre Freunde wären weiterhin wichtige Unterstützer für sie im Alltag und würden Ihnen helfen, mit Belastungen in der Schule klar zu kommen. Diese Aussage lässt sich durch mehrere Studien stützen: Im Sportunterricht, der Gegenstand der Untersuchung von Butler und Hodge (2004) war, berichteten die Schüler mit Körperbehinderungen ebenfalls von Freundschaften mit ihren Klassenkameraden, ebenso wie die Schüler bei Caffyn und Mallet (1992). Auch die Schüler in der Studie von Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) erzählten, dass sie wenigstens einen Freund in der Klasse hätten (S. 90) und somit auf wichtige Unterstützung zurückgreifen könnten.

Seymour, Reid und Bloom (2009) untersuchten das Thema Freundschaft genauer und betonten, dass die Schule für die Entwicklung von Freundschaften besonders wichtig wäre, da für viele Schüler mit Behinderung die Schule der zentrale Ort wäre, um Freunde zu treffen. Eine besondere Rolle würde aus Sicht der Autoren der Sportunterricht einnehmen, da die Schüler gegenseitig ihre Stärken wahrnehmen könnten und positive Verhaltensweisen wie Verstärkung, Ermutigung und Teamgeist trainieren würden. Für das Aufrechterhalten von Freundschaften spielt bei Schülern mit Körperbehinderung die Unterstützung der Eltern, z. B. durch Fahrten zu den Freunden, eine wichtige Rolle. Die Autoren stellten weiterhin fest, dass die gemeinsamen Aktivitäten in Freundschaften mit einem Kind oder Jugendlichen mit Körperbehinderung gegenüber denen in Freundschaften nichtbehinderter Kinder unterschiedlich wären. Während Schüler ohne Behinderung mit ihren Freunden viel Zeit mit Bewegungsspielen und Sport verbringen würden, beschäftigten sich die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung mehr mit Gesellschaftsspielen, mit dem Computer oder sie schauten gemeinsam mit ihren Freunden Filme an. Insgesamt würden sich Schüler mit Körperbehinderung seltener mit ihren Freunden in ihrer Freizeit treffen, so dass die Begegnung in der Schule von wesentlicher Bedeutung für sie wäre. Den Autoren fiel weiter auf, dass Schüler mit und ohne Behinderung ein gleiches Verständnis von Freundschaft hatten, Schüler mit Körperbehinderung weniger Konflikte mit Freunden beschrieben und insgesamt kleinere Netzwerke von Freunden hätten. Diesen Befund bestätigten auch Armstrong, Rosenbaum und King (1992). Sie untersuchten Freundschaften im gemeinsamen Unterricht und fanden, dass Schüler mit Körperbehinderung in soziometrischen Erhebungen signifikant seltener von ihren Mitschülern als Freund ausgewählt wurden. Auch fanden sie, dass Schüler mit Behinderung seltener als ihre Mitschüler an oberer Stelle in den soziometrischen Erhebungen waren und schlossen daraus, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im sozialen Kontext der Klasse insgesamt eine geringere Bedeutung hätten. Auch zeigte ein Vergleich der Elternaussagen von Eltern von Kindern mit Behinderung und ihren nichtbehinderten Mitschülern in der Studie, dass die Kinder mit Körperbehinderung aus Elternsicht eine geringere Anzahl an Freunden hatten und auch seltener mit Freunden spielten. In der Studie von Prellwitz und Tamm (2000) gaben 50 % der Schüler mit Behinderung an, in der Schule Freunde zu haben und mit ihrer sozialen Situation zufrieden zu sein. Die restlichen 50 Prozent sagten, dass sie manchmal Freunde hätten, konnten jedoch die Namen der Freunde nicht genau benennen.

Freunde sind, wie bereits beschrieben, für viele Schüler wichtige Unterstützer. Zum Einen helfen sie ihnen, mit sozioemotionalen Belastungen in der Schule umzugehen, zum Anderen aber auch rein praktisch, z. B. in dem sie helfen, räumliche und architektonische, manchmal auch organisatorische Barrieren zu bewältigen (z. B. Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Shevlin, Kenny & McNeela 2002; Butler & Hodge 2004). Die Schüler, die Cavet (2000) untersuchte, bestätigten diese wichtige Unterstützungsfunktion von Freunden ebenfalls, betonten jedoch, dass gerade bei Stuhlinkontinenz

das Vertrauen zwischen den Freunden sehr wichtig war, denn wenn persönliche und intime Informationen durch Freunde an die Öffentlichkeit drangen, bestand die große Gefahr, dass die Schüler mit Inkontinenz besonderer Diskriminierung ausgesetzt waren.

Ein bislang nicht erwähnter Aspekt findet sich in der Arbeit von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000). Hier berichteten die Schüler neben der Tatsache, dass sie Freunde und positive Beziehungen zu ihren Mitschülern hätten, dass aus ihrer Sicht die Behinderung einen positiven Effekt auf Freundschaften ausüben würde, da ihre Mitschüler zu ihnen kämen, um ihnen zu helfen. Diese Antwort gaben 15 % der Befragten.

6.4.1.2.4 Das Verhalten von Mitschülern im gemeinsamen Unterricht

Verhaltensweisen von Mitschülern ohne Behinderung im gemeinsamen Unterricht stellen, wie gerade beschrieben, eine wesentliche Unterstützungsressource für Schüler mit Körperbehinderung dar und reichen von kleinen Hilfestellungen im Alltag, bis hin zu sozioemotionaler Unterstützung im Rahmen von Freundschaften. Neben diesen unterstützenden Verhaltensweisen wird in den Studien aber auch erschwerendes, z. T. diskriminierendes Verhalten, erwähnt.

In einer Studie von Al Attiyah und Lazarus (2007) beobachteten 56 % der Regelschüler ohne Behinderung Schikanierungen und Diskriminierungen ihrer Klassenkameraden mit körperlichen Beeinträchtigungen, wobei 30 % der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung ihre Mitschüler mit Körperbehinderung auslachen und 26 % deren Hilfsmittel zerstören würden. Auch in der Studie von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) bzw. Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) findet man diese Spannweite an Verhaltensweisen. Hier beschreiben einerseits 30 % der Schüler mit Körperbehinderung, dass ihre Behinderung keinen Einfluss auf die sozialen Beziehungen hätten. 15 % beschrieben sogar einen positiven Effekt der Behinderung auf das soziale Eingebunden-Sein, z. B. dadurch, dass einige Mitschüler gerne helfen wollten und prosozial eingestellt seien. Die restlichen 55 % beschrieben Schwierigkeiten unterschiedlicher Intensität. Über 33 % der Schüler berichteten, dass sie meist verbal geärgert würden. 6 % berichteten aber auch von körperlichen Diskriminierungen, die sich in Spucken oder Schubsen zeigten.

In der Studie von Pivik, McComas und LaFlamme (2002) wird berichtet, dass alle befragten Schüler Isolation, körperliche oder emotionale Diskriminierung erlebten. Am häufigsten sei es vorgekommen, dass die Schüler mit Behinderung ausgelacht und angestarrt würden oder dass die Mitschüler mit dem Finger auf sie gezeigt hätten. Place und Hodge (2001) beobachteten, dass die Schülerinnen mit Körperbehinderung zu dritt, getrennt von ihren Mitschülern lernten, und von diesen ausgeschlossen, vernachlässigt oder als Objekte der Neugier betrachtet wurden. Das Verhalten der Mitschüler sei durch Unbeholfenheit gekennzeichnet gewesen. Sie fanden, dass die Schülerinnen mit Körperbehinderung mehr untereinander gesprochen hätten als

mit ihren Mitschülerinnen; ein Befund, den auch Thompson (1983) in ihrer Studie beschrieb. Place und Hodge (2001) beobachteten weiterhin aber auch Interaktionen, die positiv und durch Engagement und Hilfestellung gekennzeichnet gewesen seien. Die Autoren beurteilten diese Interaktionen jedoch mehr als moralische Akte, denn als Handlungen, die Freundschaft ausdrückten.

Yude und Goodmann (1999) stellten fest, dass bei den von ihnen untersuchten Kindern im Alter von 9 bis 11 Jahren 65,5 % wenigstens ein Problem mit Gleichaltrigen aus den drei Bereichen Isolation, Diskriminierung oder Ablehnung erlebt hatten. Dies war doppelt so häufig wie bei ihren Mitschülern ohne Behinderung, von denen 34,5 % ein soziales Problem aus den drei Bereichen erfahren hätten. 27,5 % der Schüler mit Behinderung erlebten Probleme aus zwei oder gar drei der benannten Bereiche gegenüber 9 % der Mitschüler ohne Behinderung, so dass Schüler mit Körperbehinderung insgesamt einer höheren Gefahr ausgesetzt waren, soziale Schwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht zu erleben. Als wichtige Einflussfaktoren zeigten sich dabei externalisierende Verhaltensweisen wie Aggression und Hyperaktivität oder eine geringere Intelligenz. Je aggressiver oder hyperaktiver die Schüler bereits vor der Einschulung waren, je geringer ihre Intelligenz war, desto wahrscheinlicher erlebten die Schüler in der Schule soziale Schwierigkeiten.

Auf einen weiteren personenbezogenen Faktor, der Einfluss auf das Verhalten der Mitschüler hatte, wiesen Nadeau und Tessier (2006) hin. Sie fanden, dass zehnjährige Mädchen mit Cerebralparese weniger akzeptiert und häufiger diskriminiert wurden als ihre Klassenkameradinnen ohne Behinderung. Auch hatten sie weniger reziproke Freundschaften in der Klasse. Dieser Effekt trat bei den Jungen in der Studie nicht auf, was die Autoren damit erklärten, dass Mädchen in diesem Alter eher kleinere und Jungen eher größere Gruppen bilden würden, die mehr Heterogenität zulassen würden.

Hinweise für einen Alterseffekt gaben die Lehrer in der Studie von Halliwell und Spain (1977), die davon ausgingen, dass die Schüler mit zunehmendem Alter intolleranter gegenüber Körperbehinderung wären. Yude und Goodman (1999) fanden keine Bestätigung für diesen Effekt.

Ein letzter Effekt, der in einer Studie zum Verhalten der Mitschüler gefunden wurde und hier erwähnt werden soll, zeigt sich in der Arbeit von Caffyn und Mallett (1992). Die Autoren untersuchten die soziale Situation von Schülern, die zunächst nur einige gemeinsame Unterrichtsstunden in der Regelschule besuchten und ansonsten in der Förderschule unterrichtet wurden. Sie fanden eine doppelte Diskriminierung der Schüler mit Behinderung dahingehend, dass die Mitschüler der Förderschule offene Abneigung gegenüber den ›Wechslern‹ zeigten und auf der anderen Seite die Schüler mit Behinderung ebenfalls in der Regelschule Schwierigkeiten im sozialen Bereich, wie Ablehnung oder fehlende Kontaktaufnahme, erlebten. Hier erwähnten die Schüler mit Körperbehinderung, dass es sie am meisten belastete, wenn sie von ihren nichtbehinderten nicht altersangemessen, sondern eher wie jüngere Kinder behandelt wurden.

Richtet man, wie in diesem Kapitel geschehen, vor allem den Blick auf diskriminierende Verhaltensweisen, so scheinen im Durchschnitt mehr als 50 % der Schüler Diskriminierung, Ablehnung oder Isolation unterschiedlicher Intensität im gemeinsamen Unterricht zu erleben, denen die Schülerinnen und Schüler begegnen müssen. Die Verhaltensweisen reichen von Anstarren bis hin zu körperlichen Diskriminierungen oder Schikanen und treten deutlich häufiger auf als bei Mitschülern. Das Erleben von Unterstützung durch Freunde oder Mitschüler wird hier als sehr positiv erlebt. Einfluss auf Diskriminierungen hat die Art der körperlichen Schädigung. Inkontinenz stellt eine besondere Gefahr dar, das Vorhandensein von externalisierenden Verhaltensweisen wie Aggression oder hyperaktives Verhalten sowie entwicklungspsychologische Faktoren der Gruppenbildung. Auch gibt es Anzeichen, dass Kinder mit Intelligenzminderung häufiger soziale Schwierigkeiten erleben.

Im nächsten Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, wie die Beteiligten die soziale Situation im gemeinsamen Unterricht erleben.

6.4.1.2.5 Die soziale Teilhabe aus Sicht von Lehrern, Eltern und Schülern

Neben den Fragen des Verhaltens der Mitschüler, den Freundschaften und der sozialen Situation in der Klasse, spielt das individuelle Erleben der Beteiligten in der Klasse eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grund werden im Folgenden Studien vorgestellt, die sich mit dem Erleben der sozialen Situation im gemeinsamen Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen.

Als grundlegenden Aspekt weisen Halliwell und Spain (1977) darauf hin, dass die Wahrnehmung der sozialen Situation zwischen Lehrern und ihren Schülern unterschiedlich sein kann. Die Autoren fanden in ihrer Erhebung über Kinder mit Spina bifida, von denen 40 % eine Regelschule und 60 % eine Förderschule besuchten, dass die Lehrer insgesamt der Meinung waren, dass die Schüler mit Körperbehinderung ebenso gemocht wurden wie ihre Mitschüler. Die Schüler mit Körperbehinderung beschrieben dagegen aus eigener Sicht, dass sie im Schulalltag immer wieder Diskrimination erfahren und sich über ihre Mitschüler ärgern würden. Kein Lehrer sei sich derartiger sozialer Schwierigkeiten der Schüler mit Behinderungen bewusst gewesen (Halliwell & Spain 1977). Für die Erklärung, warum sich die Perspektiven unterscheiden, kann es verschiedene Gründe geben. Es ist zum Einen gut vorstellbar, dass sich die Schüler mit Körperbehinderung im Unterricht unauffällig verhalten und, wie Doubt und McColl (2003) beschreiben, eher nach Konformität streben, um nicht zusätzlich aufzufallen, obwohl sie sich im sozialen Bereich eher unwohl fühlen. Zum Anderen ist es denkbar, dass die Lehrer die kleinen Diskriminierungen, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurden, als nicht so negativ bewerten wie die Schüler selbst.

In anderen Arbeiten gibt es aber auch Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler eine Situation, die außenstehende Beobachter als sozial schwierig beurteilen würden, als weniger problematisch erleben, möglicherweise deshalb, da sie an ein Leben mit

Diskriminierungen gewöhnt sind. Auf diese Interpretation verweisen die Ergebnisse von Caffyn und Mallett (1992), die beschreiben, dass die Schüler trotz sozialer Herausforderungen dies besser finden, als sie es erwartet hätten. Auch Doubt und McColl (2003) berichten, dass die Schüler mit Körperbehinderung einen eher geringeren Level an sozialer Integration erwarten und bereit sind, sich damit abzufinden. Aufgrund dieser Überlegungen sollen die Aussagen der Schüler mit Körperbehinderung, ihrer Eltern und der Lehrer getrennt voneinander dargestellt werden.

In der Arbeit von Bennett und Hay (2007) sowie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) berichten Lehrer, wie in der bereits beschriebenen Studie von Halliwell und Spain (1977), dass sie den Eindruck hätten, dass die Schüler mit Körperbehinderung in der Klasse gut akzeptiert wären. Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung würden aus Sicht der Lehrer auch viele sozial kompetente Verhaltensweisen zeigen, wie Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) beschrieben.

Wenn auch gerade die Schwierigkeiten der Lehrer, die soziale Situation der Schüler mit Behinderung richtig wahrzunehmen, beschrieben wurden, zeigen einige Studien einen gegenteiligen Befund. Armstrong, Rosenbaum und King (1992) stellten heraus, dass Lehrer die sozialen Kompetenzen der Schüler wahrnehmen konnten und ihr Urteil sich mit den Ergebnissen der soziometrischen Befragung der Mitschüler ohne Behinderung deckte, wen sie gern als Freund hätten. Aus diesem Grund betonten die Autoren, dass Lehrer aufgrund ihrer Wahrnehmung in der Verantwortung seien, die soziale Situation mitzugestalten.

Werden Eltern von Kindern mit Körperbehinderung gefragt, wie sie die soziale Situation ihres Kindes in der Schule finden, berichten 49 % der Eltern in der Studie von Bennett und Hay (2007), dass sie sehr besorgt seien, dass ihr Kind in der Klasse sozial isoliert werden könnte. Es ist anzunehmen, dass sich die Sorge der Eltern auf Erzählungen der Kinder und Jugendlichen über Schwierigkeiten in der Schule stützt. Befragt man die Schüler im gemeinsamen Unterricht selber, finden sich Berichte von positiven und negativen Erlebnissen zur sozialen Situation. Zum Einen fühlen sich die Schüler mit Körperbehinderung von ihren Mitschülern diskriminiert, geärgert oder sind besorgt um ihre soziale Integration (Halliwell & Spain 1977; Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Llewellyn 2000; Curtin & Clarke 2005; Al Attiyah & Lazarus 2007), wobei der Anteil von Schülern, die von sozialen Schwierigkeiten berichten, von 55 % bei Lightfoot, Wright und Sloper (1999) bis hin zu 91 % bei Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) reicht. Die Schüler berichteten Diskriminierungen aufgrund ihrer Behinderung, aufgrund eines Nachteilsausgleichs, aufgrund von Assistenten oder des Verhaltens von Lehrern (z. B. Caffyn & Mallett 1992; Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Egilson & Traustadottir 2009a). Auch räumliche oder unterrichtsorganisatorische Aspekte behinderten nach Schüleraussagen das soziale Miteinander, wenn Unterricht nicht angepasst wurde oder die Schüler Extraunterricht in Nebenräumen erhielten. Einige Schüler berichteten von sozialen Schwierigkeiten, die

das gemeinsame Umziehen in der Umkleidekabine beim Sport bereiten würde (z. B. Prellwitz & Tamm 2000).

Es zeigt sich, dass die soziale Integration für Schüler mit Körperbehinderung ein bedeutsames Problem darstellt und sie sich viele Gedanken und Sorgen um diesen Bereich machen (vgl. Llewellyn 2000). Die Berichte über die soziale Integration nehmen in vielen Interviews mehr Platz ein als Berichte über schulische Leistungsentwicklung. In diesem Sinne ist auch die krankheitsbedingte Abwesenheit für viele Schüler, neben einem leistungsbezogenem Problem, vor allem eine soziale Herausforderung, die zu sozialer Isolation führen kann und die verlangt, Beziehungen und Freundschaften immer wieder neu aufzufrischen oder aufzubauen (z. B. Mukherjee, Lightfoot & Sloper 2000).

Neben den Aspekten des negativen Erlebens der sozialen Situation in der Schule, sind in vielen Studien mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit der sozialen Integration sehr zufrieden. In der Studie von Al Attiyah und Lazarus (2007) beispielsweise gaben 65,4 % der Kinder an, sehr glücklich zu sein, weil sie die Möglichkeiten hätten, am gemeinsamen Unterricht teilzunehmen und neue Freunde zu finden. Gleiches beschrieben auch 50 % der Schüler in der Arbeit von Prellwitz und Tamm (2000), die meisten Schülerinnen in den Arbeiten von Caffyn und Mallet (1992), Enell (1982), Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) und einige Schüler bei Curtin und Clarke (2005). Interessant ist hier auch, dass in den israelischen Studien zur schulischen Lebensqualität die Schüler mit orthopädischen Beeinträchtigungen, Diabetes oder Minderwuchs gleich oder zufriedener mit der sozialen Situation in der Schule waren als dies der Durchschnitt der Mitschüler war (Rich 1981).

Insgesamt zeigt sich, dass Lehrer in der Regelschule häufiger ein positiveres Bild von der sozialen Teilhabe in der Schule haben als Eltern oder Schüler mit Körperbehinderung selbst. Schüler mit Körperbehinderung beschreiben eine Menge an sozialen Belastungen und Diskriminierungen, die von der Umwelt nicht wahrgenommen werden. Wie im Kapitel zur Schulleistung beschrieben, können diese Belastungen dazu führen, dass die Schüler ihr Leistungspotenzial nicht entfalten können. Trotz dieser Belastungen sind viele Schüler im gemeinsamen Unterricht insgesamt zufrieden mit der sozialen Teilhabe, möglicherweise deshalb, da sie soziale Belastungen und Diskriminierungen gewöhnt sind, wie einige Schüler bei Caffyn und Mallet (1992) andeuten, oder einen geringeren Level an sozialer Teilhabe akzeptieren (Doubt & McColl 2003).

6.4.1.2.6 Effekte des gemeinsamen Unterrichts auf soziale Kompetenzen

Der gemeinsame Unterricht fordert, wie gerade berichtet, Kinder und Jugendliche häufig in besonderem Maße heraus. So entwickeln die Kinder und Jugendlichen spezifische Kompetenzen, mit ihrer Behinderung im sozialen Rahmen umzugehen, die Doubt und McColl (2003) oder Curtin und Clarke (2005) beschrieben und die im vorherigen Kapitel bereits dargestellt wurden. Weitere Kompetenzen stellen Apodaca,

Watson, Mueller und Isaacson-Kailes (1985) dar. Sie fanden bei Schülern mit Körperbehinderung in den USA, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, höhere Werte in der Fähigkeit, soziale Verantwortung zu übernehmen und mit Autoritäten umzugehen, als bei den Mitschülern ohne Behinderung. Unklar ist jedoch, ob dies als ein Effekt des gemeinsamen Unterrichts gesehen werden kann, oder ob nicht gerade Schüler, die hier besondere Kompetenzen zeigen, diejenigen sind, die sich für den gemeinsamen Unterricht entscheiden. Einen ähnlichen Befund mit der gleichen Problematik der Interpretation, fanden auch Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985). Die Lehrer beurteilten die Schüler mit Körperbehinderung als sehr kompetent, insbesondere in ihrer Fähigkeit, mit sozialen Situationen umzugehen und sich angemessen zu verhalten. Auch wurden die soziale Kompetenz und Durchsetzungsfähigkeit vieler Schüler als sehr hoch bewertet.

Zum Teil überschneidend, zum Teil abweichend, stellten Coster und Haltiwanger (2004) fest, dass es Schülern mit Körperbehinderung, verglichen mit gleichaltrigen Mitschülern ohne Behinderung, schwerer fiel, sozialen Konventionen zu folgen, Anweisungen von Erwachsenen einzuhalten, positive Interaktionen zu gestalten, soziale Probleme zu lösen und eigene Interessen angemessen zu vertreten. Dabei fiel es vielen Schülern nicht schwer, das Verhalten überhaupt zu zeigen, das Problem bestand eher darin, diese Strategien konsistent zu zeigen. Statistisch standen diese Kompetenzen im Zusammenhang mit Sprachkompetenzen, aber nicht mit der Höhe der Jahrgangsstufe, der Fähigkeit zu laufen oder der Schwere der Behinderung.

Für die selbst wahrgenommene soziale Kompetenz von Schülern, so stellten Armstrong, Rosenbaum und King (1992) fest, spielte die selbst wahrgenommene körperliche Kompetenz und die soziometrischen Einschätzungen, bezogen auf Freundschaften, eine wesentliche Rolle.

6.4.1.2.7 Zusammenfassung der Befunde zur sozialen Teilhabe

Die gemeinsame Zeit in der Schule ermöglicht Begegnungen und Kontakte, die Bildung von Freundschaften sowie die Möglichkeit, soziale Verhaltensweisen kennenzulernen und zu erproben. Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung sind diese sozialen Begegnungen genauso wichtig wie ihren Mitschülern ohne Behinderung, vielleicht sogar noch wichtiger, da häufig außerhalb der Schule nur wenige Kontaktmöglichkeiten bestehen.

Der soziale Kontakt im gemeinsamen Unterricht beinhaltet, wie auch in der Förderschule, in der Regel positive und negative Erlebnisse, wobei besonders in der Regelschule Schwierigkeiten der Ausgrenzung durch mangelnde Anpassungen des Unterrichts, der Schulorganisation, der Gebäude oder Verhaltensweisen der Lehrer deutlich häufiger auftreten. Wenigstens 30 % der Schüler berichteten, dass sie nicht am Unterricht teilnehmen konnten oder ihnen besondere Aufgaben oder Rollen zugewiesen wurden.

Die meisten Probleme im sozialen Miteinander haben häufig Schülerinnen und Schüler, die auffällige Verhaltensweisen wie aggressives Verhalten zeigen, langsamer oder unverständlich sprechen oder hyperaktiv sind. Schüler hingegen, die eine hohe soziale Kompetenz und vielleicht weiterhin eine positive Grundeinstellung haben, erleben weniger Ausgrenzung und haben häufiger mehr Freunde in der Schule. Besonders schwierig ist das Vorliegen von Inkontinenz, da es häufig zu Spott von Mitschülern kommen kann. Die Kinder mit Körperbehinderung und Inkontinenz stehen unter dem besonderen Druck, dass ihre nicht sichtbaren Auffälligkeiten nicht öffentlich werden. Freundschaften müssen besonders vorsichtig gewählt werden.

Auch Hilfsmittel und Assistenten haben Einfluss auf die soziale Situation. Sie können hier förderlich oder hinderlich wirken, so dass die beziehungsgestaltende Wirkung unbedingt beachtet und hinsichtlich Wirkung und Nebenwirkung bewertet werden muss.

Der Wunsch und die Vorstellung, was eine Freundschaft kennzeichnet, ist bei Schülern mit und ohne Behinderung gleich, die Aktivitäten und Interessen sind jedoch unterschiedlich und von den jeweiligen körperlichen Möglichkeiten geprägt. Schüler mit Körperbehinderung haben in der Regelklasse häufig weniger Freundschaften und eine geringere soziale Bedeutung als ihre Mitschüler. Die meisten haben allerdings wenigstens einen Freund an der Regelschule, einige berichten, dass sie beim Wechsel von der Förderschule an die Regelschule sogar mehr Freunde fanden, als sie in der Förderschule hatten. Freunde stellen für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung eine zentrale Ressource zur Bewältigung von Belastungen, diskriminierenden oder ausgrenzenden Verhaltensweisen dar.

Hinsichtlich des Erlebens der sozialen Situation beschreiben viele Schüler mit Körperbehinderung, dass sie negative Verhaltensweisen ihrer Umwelt erleben und dadurch belastet sind. Zum Teil scheinen sie sich jedoch damit abzufinden und sich daran zu gewöhnen, im sozialen Bereich eine geringere Rolle zu spielen. Viele Schüler bemühen sich, sich konform wie ihre Mitschüler zu verhalten und sich anzupassen. Es fällt auf, dass nur einigen Klassenlehrern diese sozialen Schwierigkeiten der Schüler mit Körperbehinderung bewusst sind, andere diese nicht als problematisch bewerten oder gar nicht wahrnehmen.

Unklar ist, in welchem Ausmaß Schüler mit Körperbehinderung vom gemeinsamen Unterricht in ihren sozialen Kompetenzen profitieren. In mehreren Studien werden die besonderen sozialen Kompetenzen der Schüler mit Körperbehinderung herausgestellt. Es ist jedoch unklar, ob sie das Ergebnis des gemeinsamen Unterrichts sind oder ob sie die Teilnahme erst möglich gemacht haben. Es ist aber davon auszugehen, dass diese Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht ihre vorhandenen sozialen Kompetenzen weiter ausbauen können.

6.4.1.3 Entwicklungen im persönlichen Bereich

Die Schule beeinflusst die Entwicklung der Persönlichkeit über zwei Wege. Zum einen kann sie als Sozialisationsumfeld dienen, in dem die Schülerinnen und Schüler aufwachsen und sich entwickeln. Zum anderen kann ein schulisches Angebot unmittelbar auf die Entwicklung der Persönlichkeit abzielen.

In diesem Abschnitt soll die Frage untersucht werden, welchen Einfluss der gemeinsame Unterricht auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung hat. Unterscheiden sich die Schüler in ihrer Persönlichkeit, wenn sie unterschiedliche Schulen besucht haben, oder besuchen unterschiedliche Persönlichkeiten die verschiedenen schulischen Angebote? Auf die Probleme der Erfassung der Entwicklung der Persönlichkeit und den damit verbundenen methodischen Herausforderungen wurde bereits im Kapitel 5.3.1.3 zur Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum hingewiesen, so dass auf diese Aspekte an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll. Insgesamt beschäftigen sich 29 Studien mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung, dem Sozialisationsumfeld und der Zufriedenheit mit der Schulsituation.

6.4.1.3.1 Befunde zur Persönlichkeitsentwicklung

In sieben Studien wird die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern mit Körperbehinderung, die eine Regelschule besuchen, mit der Entwicklung von Schülern der Förderschule verglichen. Die Ergebnisse der Studien werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden Studien vorgestellt, bei denen Merkmale der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung mit denen ihrer nichtbehinderten Klassenkameraden verglichen werden.

Center und Ward (1984) fanden in ihrer Arbeit, dass die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung, die eine Förderschule besuchten, ein höheres Maß an Selbstvertrauen zeigten als Mitschüler, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen. Morgan (1984) zeigte, dass Schüler der Förderschule im Vergleich zu Schülern, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, im Durchschnitt eine ausgeprägtere interne Kontrollüberzeugung und damit eine stärkere Ausrichtung ihres Handelns an eigene Vorstellungen, Einstellungen und Gefühle zeigten als die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in der Regelschule. Gleichzeitig fiel jedoch auf, dass die Streuung der Antworten der Förderschüler doppelt so groß war wie die der Schüler in der Regelschule, was auf eine größere Heterogenität der Antworten schließen lässt. Eine gleiche Variabilität zeigte sich auch bei den Antworten zur intrinsischen Motivation. Zusammengefasst lässt sich mit der Arbeit von Morgan (1984) sagen, dass schwer körperbehinderte Schüler in der Förderschule ihr Verhalten stärker an eigenen Vorstellungen, Gefühlen und Motiven ausrichteten als Schüler der Regelschule, die sich im Mittel mehr an ihrem Umfeld orientieren.

Curtin und Clarke (2005) stellten die subjektiven Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an der Regelschule denen von Schülern an der För-

derschule gegenüber und fanden, dass die Schüler der Förderschule die Schulumwelt positiv erlebten, sich sozial integriert fühlten, den Eindruck hatten, dass die Schule sie in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung unterstützen würde, wenn auch sie sich bewusst wären, dass die Schule nicht die »real world« (Curtin & Clarke 2005, 207) widerspiegeln würde. In der Regelschule wurden dagegen vermehrt Aspekte von Diskriminierung und Segregation erwähnt sowie das Erleben, dass eigene Bedürfnisse nicht erkannt worden seien.

Andere Ergebnisse fanden Mrug und Wallander (2002). Die Schüler mit Körperbehinderung ihrer Stichprobe, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, hatten eine vergleichbare Selbstkonzeptstruktur wie Schüler ohne Behinderung, während die Kinder und Jugendlichen, die in einer segregierten Internatsschule unterrichtet wurden, deutlich höhere Gefühle von Aggression, eine geringere emotionale Stabilität, eine negativere Selbstwahrnehmung und eine negativere Sicht von der Welt beschrieben.

Positive Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht beschrieb Thompson (1981a, b; 1982) in ihren Arbeiten. Sie fand, dass die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht positive Effekte auf kommunikative Kompetenzen ausübte und Schüler mit Körperbehinderung, die eine Regelschule besuchten, ihre Mitschüler der Förderschule, unabhängig von Intelligenz, Geschlecht, Attraktivität, Grad der Behinderung, Sprachfähigkeiten und ethnischer Herkunft, übertrafen. Mit zunehmender Teilnahme am gemeinsamen Unterricht wurden dabei die Unterschiede zwischen Kindern mit Körperbehinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, gegenüber denen, die eine Förderklasse besuchten, deutlicher.

Bei der Darstellung der Befunde, z. B. der Arbeiten von Center und Ward (1984) oder Mrug und Wallander (2002), wird ein Interpretationsproblem deutlich, auf das an dieser Stelle hingewiesen werden soll. Es ist unklar, ob die beschriebenen Persönlichkeitsausprägungen aufgrund des Besuchs der jeweiligen Schulform geformt wurden, also Folge des gemeinsamen Unterrichts sind, oder ob die Persönlichkeitsmerkmale zur Wahl der jeweiligen Schulform beitrugen. So kann es sein, dass z. B. Kinder mit stärkeren aggressiven Tendenzen nicht die Regelschule, sondern die Internatsschule besuchten und die Ergebnisse von Mrug und Wallander (2002) auf diese Weise zustande kamen. Dieses Problem führt beim vorliegenden Kategorisierungssystem, bei dem Persönlichkeitsausprägungen im Bereich der Schülermerkmale (vgl. 6.4.3.5) kategorisiert werden und Effekte der schulischen Umwelt in der hier vorliegenden Kategorie der persönlichen Entwicklung dazu, dass Überschneidungen zwischen den beiden Kategorien möglich sind. Nur in einigen Studien lassen sich die Ergebnisse der schulischen Bildung auf die Persönlichkeit klarer erkennen, insbesondere dann, wenn Längsschnittuntersuchungen durchgeführt wurden (vgl. Thompson 1981a, b; 1982).

Bei Vergleichen von Schülern mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchen, mit ihren Mitschülern ohne Behinderung, finden sich auch bei

Armstrong, Rosenbaum und King (1992) identische Ergebnisse wie in der bereits zitierten Studie von Mrug und Wallander (2002). Die Schülergruppen unterscheiden sich nicht in Stimmungs-, Verhaltens-, Depressions- und Angstmaßen untereinander. Auch beschreiben sich die Schüler mit Körperbehinderung mit ähnlich positiven Attributen wie ihre Mitschüler (Parish & Copeland 1978). Bennett und Hay (2007) fanden, dass Lehrer die Schüler mit Körperbehinderung hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen gleich kompetent wie altersgleiche Mitschüler beschrieben, sie jedoch insgesamt als weniger durchsetzungsstark bezeichneten. In der Arbeit von Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) beurteilten die Lehrer die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung als emotional sehr reif und im moralischen Urteilsvermögen weit entwickelt, jedoch eher selbstunsicher und wenig unabhängig. In einem standardisierten Selbstbeschreibungsfragebogen gaben 54 % der Schüler an, dass sie gut angepasst seien und wenig psychosoziale Schwierigkeiten erlebten, 33 % waren hier unterdurchschnittlich und 12,5 % äußerst auffallend. 43 % beschrieben durchschnittliche Schwierigkeiten im persönlichen Bereich, 66 % keine im familiären Bereich und 9 % keine im sozialen Bereich. Sonderpädagogen erlebten in der Studie von Enell (1982) die Schüler mit Körperbehinderung als Musterschüler und besonders akademisch motiviert. Coster und Haltiwanger (2004) fanden dagegen, dass die Schüler mit Körperbehinderung, wenn man sie mit ihren Mitschülern ohne Behinderung verglich, geringere soziale Kompetenzen hatten, sich weniger um die eigene Pflege und Sicherheit kümmerten, Probleme hatten, Anweisungen von Erwachsenen einzuhalten, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten und weniger Initiative zeigten, eigene Interessen zu vertreten. Dabei fiel es vielen Schülern generell nicht schwer, diese Fähigkeiten zu zeigen. Das Problem bestand eher darin, die Kompetenzen konsistent in verschiedenen Situationen anzuwenden. In der indischen Studie von Dev und Belfiore (1996) zeigte sich, dass 34 % der Regelpädagogen der Meinung waren, dass Schüler mit Körperbehinderung wahrscheinlich im gemeinsamen Unterricht Verhaltensprobleme entwickeln würden.

In der großangelegten US-amerikanischen Studie fanden Gregory, Shanahan und Walberg (1987a), dass sich Schüler der 10. Jahrgangsstufe mit orthopädischen Beeinträchtigungen als signifikant weniger selbstzufrieden, attraktiv und populär beschrieben und häufiger mit dem Gesetz in Konflikt gerieten als ihre Mitschüler. Im Bereich der Kontrollüberzeugungen und Unabhängigkeit bei der schulischen Aufgabenbewältigung, sahen sie sich gleich kompetent wie ihre Mitschüler. Sie erlebten gleich viel Stress und Angst im Unterricht, fühlten sich in der Schule gleich sicher, hatten die gleiche Motivation und das gleiche Interesse an der Schule, eine gleiche Menge an schulbezogenen Problemen und vergaßen die Hausaufgaben gleich häufig wie ihre Mitschüler ohne orthopädische Beeinträchtigung. Die Schüler der 12. Jahrgangsstufe fühlten sich ebenfalls weniger attraktiv, hatten dagegen aber häufiger externe Kontrollüberzeugungen, mehr schulbezogene Probleme und eine geringere Motivation als ihre Mitschüler. Im Bereich Anpassung, Orientierung an Gleichaltrigen und Ärger

mit dem Gesetz, unterschieden sich die Gruppen nicht (Gregory, Shanahan & Walberg 1987b). Insgesamt sind die Befunde der beiden Studien von Gregory und Kollegen zum Teil uneinheitlich, wobei die Autoren erläutern, dass aufgrund der großen Stichprobe bereits kleine Unterschiede statistisch signifikant wurden und deswegen nur schwer zu interpretieren wären. Halliwell und Spain (1977) fanden, dass Kinder mit Spina bifida weniger antisoziales Verhalten zeigten, etwas häufiger als ihre Mitschüler Aufmerksamkeitsprobleme hatten und unruhig waren. Nadeau und Tessier (2006) berichten, dass Mädchen mit Cerebralparese von ihren Mitschülern als weniger gesellig, weniger aggressiv und mehr sozial isoliert eingestuft wurden.

Insgesamt ergibt sich aus den Studien ein sehr uneinheitliches Bild über die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung, so dass generelle Aussagen zum Vor- und Nachteil des gemeinsamen Unterrichts zur Entwicklung der Persönlichkeit mit Vorsicht betrachtet werden sollten. Vielmehr wird deutlich, dass jeder Schüler individuell gesehen werden muss und die Beteiligten eine Sensibilität für die individuelle Persönlichkeit entwickeln müssen. Hierbei, und dies lässt sich aus den Studien folgern, gibt es Bereiche, auf die besonders geachtet werden sollte. Dies beinhaltet, dass mehrere Studien darauf hinweisen, dass sich Schüler mit Körperbehinderung häufiger anpassen und konform verhalten, dabei weniger internal, sondern eher external orientiert sind und sich körperlich weniger attraktiv fühlen. Im Bereich sozialer Kompetenz und Selbstsicherheit sind die Befunde insgesamt uneinheitlich und lassen keine Schlussfolgerungen zu, ob eher kompetentere Schüler mit Behinderung die Regelschule besuchen oder ob sie durch den Besuch kompetenter werden. Insgesamt wird im Bereich der Persönlichkeit eine große Heterogenität beobachtet.

6.4.1.3.2 Schule als Sozialisationsumwelt

Wie bereits im Zusammenhang mit der Beschreibung der sozialen Situation in der Schule dargestellt, machen die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung in der Schule positive und negative Erfahrungen, die Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung haben können. Das Gefühl der Gleichberechtigung, des Dazugehörens und die Unterstützung durch Freunde beeinflussen die Entwicklung der Persönlichkeit. Neben den sozialen Erfahrungen in der Schule, wie sie Abschnitt 6.4.1.2 dargestellt wurden, spielen auch das Erleben der schulischen Situation insgesamt und das Gefühl, dass eigene Bedürfnisse von der Umwelt wahrgenommen werden, eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. Kapitel 2.3). In diesem Sinne beschreibt Cavet (2000), dass die Qualität schulischer Erfahrung vom Ethos der Schule abhängen würde, dem Verständnis der Lehrer für den Schüler, der Effektivität der Kommunikation der Mitarbeiter miteinander und der Verfügbarkeit individueller Unterstützung. Diese Beobachtungen unterstreichen die Bedeutung der individuellen Akzeptanz und Wertschätzung sowie einführendes Verstehen, wie sie beispielsweise von Rogers (1961)

im Rahmen der humanistischen Ansätze der Persönlichkeitsentwicklung herausgearbeitet wurden.

Geht man in diesem Sinne davon aus, dass das Erkennen und Erfüllen von Bedürfnissen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hat, gibt die Studie von Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996) interessante Hinweise bei Schülern, die künstlich beatmet wurden und Regel- und/oder Förderklassen besuchten. 83 % der Eltern waren über alle Schul- und Unterrichtsformen hinweg mit der Erfüllung schulleistungsbezogener Bedürfnisse zufrieden, 80 % mit der Erfüllung gesundheitsbezogener Bedürfnisse, 78 % mit der Erfüllung von Sozialisationsbedürfnissen, 70 % mit der Erfüllung von psychologischen und emotionalen Bedürfnissen und 61 % mit der von Therapiebedürfnissen. Weiterhin fanden die Autoren, dass die Zufriedenheit mit der Art, wie sich die Schule um psychologisch-emotionale Bedürfnisse der Kinder sorgte, für die Schüler abnahm, die länger als sechs Jahre die Schule besuchten. Hier zeigt sich, dass es den untersuchten Schulen insgesamt sehr gut gelang, individuelle Bedürfnisse zu erfüllen, wobei allerdings medizinische und therapeutische Bedürfnisse unberücksichtigt blieben und es ebenfalls schwieriger wurde, den Anforderungen der älter werdenden Kinder genauso gut gerecht zu werden, wie denen der jüngeren.

Negativere Befunde beschrieben Curtin und Clarke (2005). Sie berichteten, dass einige Schüler den Eindruck hatten, dass ihre besonderen Bedürfnisse gar nicht wahrgenommen würden. Auch Llewellyn (2000) stellte fest, dass aus ihrer Erhebung deutlich werden würde, dass die untersuchten Schulen die sozialen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung bislang nicht erfüllen könnten (Llewellyn 2000). Sie sah den gemeinsamen Unterricht insgesamt sehr kritisch und betonte, dass sich in ihren Untersuchungen zeigen würde, dass der gemeinsame Unterricht eine Belastung für Schüler, Eltern und Lehrer darstellt. Strong und Sandoval (1999) beschrieben, dass Kinder und Jugendliche in der Schule durch Schmerzen und Müdigkeit bei der schulischen Arbeit besonders belastet wären und die behinderungsbedingten Bedürfnisse der Schüler häufig nicht wahrgenommen würden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Sorge um spezifische Bedürfnisse von Menschen mit Körperbehinderung für die Schule eine besondere Herausforderung darstellt und durch Schulklima und Haltung der verantwortlichen Lehrkräfte beeinflusst wird (vgl. Kapitel 6.4.4.3). Besonders die Erfüllung gesundheitsbezogener und rehabilitativer schulbezogener Bedürfnisse, gelingt häufig am schlechtesten. Insgesamt ist hier noch weitergehende Forschung notwendig.

6.4.1.3.3 Zufriedenheit mit der Schulsituation

Betrachtet man Studien zur Zufriedenheit mit der Schulsituation, gaben 85 % der Kinder mit Körperbehinderung in der Untersuchung von Al Attiyah und Lazarus (2007) an, dass sie von ihren Mitschülern gut behandelt würden; 74 % bestätigten dies für ihre Lehrer. Bei Caffyn und Mallet (1992) waren die befragten Schüler in der Regel sehr zufrieden mit dem gemeinsamen Unterricht (vgl. auch Enell 1982). Ein

Schüler sagte: »The whole thing [...] is better than I expected« (Caffyn & Mallet 1992, 67). Die Einstellungen der Lehrer wurden positiver wahrgenommen, als die Interviewten eigentlich erwartet hatten, auch wurden die Lehrer als hilfreich und kompetent erlebt. Lediglich ein Schüler sagte, dass die Lehrer manchmal vergessen würden, dass man etwas aufgrund seiner Behinderung nicht könne (ebd.). Nach einem Jahr fanden alle befragten Schüler die Regelschule interessanter als ihre Förderschule. Die Schüler waren auf Hilfe von anderen angewiesen und es kam vor, dass ihre Autonomie durch Lehrer, Mitschüler und Assistenten eingeschränkt würde. Letztere Befunde bestätigten auch Egilson und Traustadottir (2009a) in ihrer Arbeit.

Rich, Linor und Shalev (1984) untersuchten in Israel die schulische Zufriedenheit von Schülern mit unterschiedlichen Körperbehinderungen mit Hilfe von Fragen zur generellen Zufriedenheit mit der Schule, zur Zufriedenheit mit der sozialen Situation, zur Beziehung zum Klassenlehrer und zu Bewertungen des Unterrichts. Zusätzlich fragten sie nach Gefühlen gegenüber dem Lehrer, zum Arbeiten in der Klasse und welche Bedeutung die Kinder und Jugendlichen dem schulischen Lernen beimessen würden. Die Autoren berichteten, dass sich Schüler mit Kleinwuchs, mit orthopädischen Beeinträchtigungen und Diabetes, in den vier Zufriedenheitsskalen (generelle Zufriedenheit, soziale Zufriedenheit, Beziehungen zum Klassenlehrer und Gefühle gegenüber den Lehrern) unterschieden, und dass Schüler mit Minderwuchs die soziale Situation in der Schule am meisten schätzen würden, aber am wenigsten mit den Lehrern zufrieden waren. Dies bei Schülern mit orthopädischen Beeinträchtigungen umgekehrt. Sie hatten die positivsten Beziehungen zu den Lehrern und die geringste Zufriedenheit im sozialen Bereich, auch wenn sie insgesamt mit der Schule am zufriedensten waren. Schüler mit Diabetes waren mit der Schule und den Lehrern von allen drei Gruppen am wenigsten zufrieden. Aufgrund ihrer nicht-sichtbaren Behinderung, so schlossen die Autoren, unterlägen die Schüler der größten Gefahr, falsch verstanden zu werden.

Eine Studie beschäftigte sich mit dem Prozess der Auflösung einer Förderschule und dem anstehenden Wechsel in den gemeinsamen Unterricht. Cook, Swain und French (2001) untersuchten Schüler, die die Förderschule verlassen sollten. Die Schüler beschrieben positive Erlebnisse in ihrer Förderschulzeit und schätzten das besondere Angebot im Bereich Sport, den Umgang mit Pferden und ihre Lehrer. Auch berichteten sie über positive Erfahrungen mit ihren Mitschülern und bedauerten insgesamt den Verlust ihrer Schulzugehörigkeit. Für viele war es sehr negativ, dass sie in die Entscheidungsfindung der Schulauflösung nicht einbezogen wurden. Einige der untersuchten Schüler freuten sich auf den neuen gemeinsamen Unterricht.

Es zeigt sich in den Zufriedenheitsbewertungen der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen, dass trotz der in den vorangehenden Abschnitten und Kapiteln dargestellten Schwierigkeiten und Belastungen, viele Schüler den gemeinsamen Unterricht als wertvoll erleben und berichten, dass sie zufrieden seien. Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung sehr unterschiedliche Bedürfnisse

haben und dass das ›Nicht-Sehen‹ einer körperlichen Beeinträchtigung nicht heißt, dass keine besonderen Bedürfnisse bestehen. Dies kann gerade umgekehrt sein.

6.4.1.3.4 Zusammenfassung der Entwicklungen im persönlichen Bereich

Nach Sichtung der vorliegenden Studien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung kann insgesamt festgestellt werden, dass viele Schülerinnen und Schüler die Teilhabe am gemeinsamen Unterricht als wertvoll erleben. Häufig müssen sie aufgrund einer schlecht angepassten Umwelt mehr Belastungen erleben und sich damit abfinden, dass ihre behinderungsbezogenen Bedürfnisse in der Schule nicht wahrgenommen werden.

Die Frage, ob der gemeinsame Unterricht positiv oder negativ zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt, kann mit Hilfe der vorliegenden Studien nicht beantwortet werden. Es gibt Hinweise, dass die kommunikativen Kompetenzen von Schülern mit Behinderung sich besser entwickeln als die von Regelschülern, und dass in der Regelschule mehr Schülerinnen und Schüler zu finden sind, die weniger aggressives Verhalten zeigen, selbstsicherer und sozial kompetenter sind. Ob dieser Befund als Ergebnis des gemeinsamen Unterrichts zu verstehen ist oder nur kompetentere Kinder und Jugendliche am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, muss zukünftig weiter geklärt werden. Da die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung sehr unterschiedlich sind und eine große Heterogenität in den erhobenen Persönlichkeitsmaßen zu finden ist, ist ein individuelles, um Verstehen bemühtes Vorgehen, seitens der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer unerlässlich.

6.4.1.4 Rehabilitation

Die Frage, ob die körperlichen Beeinträchtigungen durch die Schule gleich, weniger oder mehr geworden sind oder Begleiterkrankungen reduziert bzw. vermehrt auftraten, wurde in keiner der 72 Studien untersucht. Hier ist im Bereich der Rehabilitation noch ein deutlicher Forschungsbedarf.

Lediglich in drei Studien wurden Aspekte der Rehabilitation kurz angeschnitten. So berichteten die Eltern beatmeter Kinder in der Studie von Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996), dass 80 % der gesundheitsbezogenen Bedürfnisse und 61 % der Therapiebedürfnisse der Kinder allgemein in Regel- und Förderschulen erfüllt wurden, wobei eine Unterscheidung der Schülerschaft nach den Schulformen nicht vorgenommen wurde. Bezogen auf den gemeinsamen Unterricht berichtet Llewellyn (2000), dass die Schule die psychologischen und klinischen Bedürfnisse der Kinder mit Körperbehinderung nicht in allen Bereichen erfüllen konnte. Lightfoot, Wright und Sloper (1999) stellten fest, dass Probleme in der räumlichen Ausstattung und mangelnde Verfügbarkeit von Hilfsmitteln dazu führte, dass einzelne Schüler nur mit Schmerzen am Unterricht teilnehmen konnten.

Hier deutet sich an, dass die Unterstützung in gesundheitsbezogenen und rehabilitativen Bereichen, für die sich die Förderschule und die Körperbehindertenpädagogik

verantwortlich sieht (vgl. Kapitel 2.3), im gemeinsamen Unterricht und der Erforschung desselben bislang nicht genügend beachtet wurde.

6.4.2 Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung der Mitschüler

Die Befürworter und Kritiker des gemeinsamen Unterrichts stellen sich die Frage, welche Auswirkungen der gemeinsame Unterricht auf die Mitschüler ohne Behinderung hat. Profitieren die Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Unterricht oder können sie sich schulisch besser in separierten Schulangeboten entwickeln? In verschiedenen Studien wurden die Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit Körperbehinderung auf die Mitschüler ohne Behinderung untersucht. Im Folgenden werden Befunde im Hinblick auf Schulleistung, soziale Entwicklung und persönliche Entwicklung vorgestellt.

6.4.2.1 Lern- und Leistungsentwicklung

In einer Studie von Porfeli, Algozzine, Nutting und Queen (2006) wurde die Frage untersucht, welche Vorstellungen Eltern zur Leistungsentwicklung ihrer Kinder haben, wenn sie den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung besuchen. Die Autoren fanden, dass 18 % der Eltern davon ausgingen, dass der gemeinsame Unterricht die Leistungen der Regelschüler verbessern würde. 31 % der Eltern befürchteten dagegen eine Verschlechterung der Leistungen ihrer Kinder und standen dem gemeinsamen Unterricht in diesem Bereich eher skeptisch gegenüber. Der Rest der Eltern sah weder positive oder negative Auswirkungen.

Obrusníková, Válková und Block (2003) fanden in ihrer Studie beim Sportunterricht keinen Nachteil für Schüler ohne Behinderung vom gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Körperbehinderung, weder beim Erwerb von Wissen, noch in der sportlichen Kompetenz. Einschränkend muss angemerkt werden, dass sich die Befunde dieser Studie nur auf die Lern- und Leistungsentwicklung einer 14-tägigen Unterrichtseinheit bezieht.

Insgesamt ist die Studienlage im Hinblick auf die schulische Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung mit Mitschülern mit Körperbehinderung noch sehr gering. Hier ist weitere Forschung notwendig.

6.4.2.2 Soziale Entwicklung und Teilhabe

Über die Einflüsse des gemeinsamen Unterrichts auf die soziale Entwicklung der nichtbehinderten Mitschüler liegen Studien zur Entwicklung von Freundschaften, sozialen Wahrnehmungen und sozialen Verhaltensweisen vor. Da der Aspekt der Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne Behinderung bereits umfassend aus der Perspektive von Schülern mit Körperbehinderung beschrieben wurde, sei auf das Kapitel 6.4.1.2 verwiesen.

In einigen Studien zur sozialen Situation aus Sicht der Kinder ohne Behinderung, finden sich Hinweise, dass die Mitschüler den gemeinsamen Unterricht in der Mehr-

zahl begrüßen. So fanden Al Attiyah und Lazarus (2007), dass 55,5 % der Mitschüler glücklich darüber waren, als sie in den ersten Tagen Kinder mit Behinderung sahen und 41 % der Schüler versuchten, Freundschaften zu schließen und die Kinder in Schulaktivitäten einzubinden. Dabei wurden den Kindern nach sechsmonatiger Erfahrung Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst, wobei 48 % Ähnlichkeiten im Bereich des Körpers und 41 % Ähnlichkeiten hinsichtlich der Schultaschen und Schulbücher angaben. 56 % der Regelschüler nahmen wahr, dass ihre Mitschüler Schikanen und Diskriminierungen ausgesetzt waren.

Im Hinblick auf die Einstellungen gaben die Schüler ohne Behinderung in der Studie von Enell (1982) an, dass sie den Schülern mit Körperbehinderung helfen würden und ihnen gegenüber freundlich wären. Insgesamt waren die Regelschüler froh, Menschen mit Behinderung in ihrer Klasse zu haben (Enell 1982). Place und Hodge (2001) beobachteten in ihrer Arbeit aber auch Unsicherheit und Unbeholfenheit der Regelschüler im Umgang mit den Schülern mit Körperbehinderung, ein mehr soziales Nebeneinander als ein Miteinander sowie soziales Engagement, das die Autoren mehr als moralische, denn freundschaftliche Handlungen bewerteten. Auch wurde diskriminierendes Verhalten beobachtet, wie es in Kapitel 6.4.1.2 ausführlich beschrieben wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass der gemeinsame Unterricht von den Schülern ohne Behinderung eher positiv erlebt wird, wenn auch die Studienlage im Kontext körperlicher Beeinträchtigungen als insgesamt noch gering zu bewerten ist. Besser untersucht, mit deutlichen Effekten, ist der gemeinsame Unterricht auf die persönliche Entwicklung von Schülern ohne Behinderung, wie im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

6.4.2.3 Entwicklungen im persönlichen Bereich

In 12 Studien wurden Effekte des gemeinsamen Unterrichts auf die Mitschüler ohne Behinderung untersucht, wobei 7 Studien Veränderungen der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung und 5 einen Zugewinn an Empathie und kommunikativer Kompetenzen thematisierten.

Die Einstellungen gegenüber Schülern mit Körperbehinderung zeigten sich in den Studien von Gillies und Shackley (1988) bei Schülern, die eine Integrationsschule besuchten und die insgesamt positiver und weniger geprägt von stereotypen Vorstellungen waren. Während 48 % der Sekundarschüler ohne Integrationserfahrung glaubten, dass Schüler mit Körperbehinderung nicht gleich intelligent seien, glaubten dies nur 24 % der Schüler in Integrationsschulen. 72 % der Schüler mit Integrationserfahrung waren der Meinung, dass Mitschüler mit Körperbehinderung den gemeinsamen Unterricht besuchen sollten, gegenüber 8 % der Regelschüler ohne Erfahrung mit Menschen mit Behinderung. Diese präferierten separierten Unterricht in speziellen Klassen in der Regelschule (22 % der Regelschüler ohne Integrationserfahrungen, verglichen mit 16 % der Integrationsschulschüler), in speziellen Schulen neben der Regelschule (53 % vs. 6 %) oder in entfernten Förderschulen (17 % vs. 6 %). An

Integrationschulen waren mehr Schüler weiterhin der Meinung, dass Menschen mit Körperbehinderung im Unterricht korrekte Antworten geben könnten. Auch hatten sie eine positivere Meinung zum gemeinsamen Unterricht an sich, konnten sich eher vorstellen, mit einem Mitschüler mit Körperbehinderung in der Diskothek zu tanzen und waren weniger verlegen, wenn sie von einem nichtbehinderten Freund mit einem Schüler mit Behinderung gesehen wurden. Die beiden Gruppen unterschieden sich allerdings nicht in der Einschätzung, dass Schüler mit Körperbehinderung traurig und einsam seien. 75 % der Schülerinnen und Schüler beider Gruppen waren dieser Meinung. Auch gab es nur einen geringen Unterschied in der Vorstellung, dass es einfach sei, mit einem Schüler mit Körperbehinderung befreundet zu sein. 61 % der Regelschüler ohne Integrationserfahrungen und 69 % der Integrationsschüler waren dieser Auffassung.

Mit dem Einfluss des gemeinsamen Unterrichts auf die Einstellungen beschäftigten sich auch Beck und Dennis (1996), die, ähnlich wie Weinberg (1978), herausfanden, dass der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung für die Einstellungsänderung von Bedeutung wäre. Allein der Unterricht auf dem gleichen Gelände würde nur zu geringen Einstellungsänderungen bei Fünftklässlern führen. Beck und Dennis (1996) beobachteten in ihrer Studie weiterhin einen Geschlechtseffekt: Mädchen hatten eine positivere Einstellung gegenüber Mitschülern mit Körperbehinderung als Jungen.

Neben der Bedeutung des Kontakts für die Einstellungsänderung berichtet Weinberg (1978) in ihren Arbeiten, dass Primarschüler Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung hübscher, freundlicher und als bessere Menschen beurteilen würden, die allerdings weniger spielen würden und hilfsbedürftiger, schwächer und trauriger seien. Sie würden sich viel Aufmerksamkeit wünschen und mehr reden, seien mutig, würden aber weniger kämpfen. Im Bereich der Klugheit und der Freude am Unterricht gäbe es keine Unterschiede.

Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden stellten Al Attiyah und Lazarus (2007) ihren Schülern nach sechs Monaten Integrationserfahrung im gemeinsamen Unterricht. Die Mitschüler ohne Behinderung gaben nach dieser Zeit mehr Ähnlichkeiten mit den Mitschülern mit Körperbehinderung an als Unterschiede, die u. a. in Körpermerkmalen sowie in Schultaschen und Schulbüchern gesehen wurden.

Einstellungsänderungen im Zusammenhang mit der Dauer der Integrationserfahrung untersuchten Rapier, Adelson, Carey und Croke (1972) bei Schülern der dritten, vierten und fünften Klasse, die wenigstens Teilzeit gemeinsam mit Kindern mit Behinderung unterrichtet wurden. Die Autoren fanden, dass sich die Einstellungen der Mitschüler, die bereits vorher in vielen Bereichen positiv waren, in drei Items signifikant veränderten. Die Kinder und Jugendlichen waren nach einem Jahr weniger der Meinung, dass ihre Mitschüler mit Körperbehinderung viel Aufmerksamkeit benötigen würden, dass sie eher schwach und nicht so neugierig wären. Tendenziell nahm auch die Einschätzung aller Schüler ab, dass die Mitschüler mit Behinderung

sehr hilfsbedürftig wären. Geschlechterdifferenzen fanden die Autoren in einzelnen Items. So waren Jungen gegenüber Mädchen häufiger der Meinung, dass Kinder mit Behinderung Hilfe und Aufmerksamkeit benötigen würden, dass sie freundlich und interessiert wären. Sie waren seltener der Meinung, dass die Mitschüler mit Behinderung glücklich wären. Alterseffekte zu Beginn des Jahres zeigten sich dahingehend, dass die Jüngeren in ihren Einschätzungen heterogener waren, während die Älteren übereinstimmend der Meinung waren, dass Schüler mit Körperbehinderung keine Ideen haben würden, nur wenig spielten und viel Hilfe benötigten. Nach einem Jahr wurden die Meinungen der Jüngeren extremer als die der Älteren, indem sie z. B. sagten, dass Kinder mit Behinderung sehr neugierig, sehr freundlich und sehr schwach wären. Die Älteren wurden dagegen in ihren Einstellungen, nach Aussagen der Autoren, realistischer und die extremeren Pole nahmen ab. Auch Lehrer (1983) berichtete, dass bereits der gemeinsame Unterricht in zwei Schulstunden täglich bei zehnjährigen Schülerinnen und Schülern dazu führte, dass die Einstellungen, verglichen mit Schülern ohne Möglichkeit der Begegnung mit Schülern mit Behinderung, weniger stereotyp waren.

Keinen Effekt auf die Einstellungen von Schülern ohne Behinderung fanden Obusníková, Válková und Block (2003) in ihrer Studie, da die Schüler bereits vor dem gemeinsamen Unterricht eine sehr positive Einstellung zum gemeinsamen Unterricht hatten.

Effekte auf die Kompetenzen von Schülern ohne Behinderung gaben die befragten Lehrer in der Arbeit von Enell (1982) an, die der Meinung waren, dass Schüler ohne Behinderung durch die Begegnung mit Menschen mit Behinderung empathischer geworden seien. Diesen Befund konnte Thompson (1981a, b; 1982; 1983) in ihren Arbeiten nicht bestätigen. Sie fand nur in ihrer Arbeit von 1983, nicht aber in ihren Arbeiten aus den Jahren 1981 und 1982, Effekte auf die kommunikative Kompetenz durch den gemeinsamen Unterricht. Die Kinder ohne Behinderung, die die Regelklasse im gemeinsamen Unterricht besuchten, waren minimal kompetenter in ihrer Fähigkeit, ihre Kommunikation an Situation und die Behinderung des Gegenübers anzupassen.

Insgesamt zeigen die Arbeiten, dass der gemeinsame Unterricht die Einstellungen von Schülern ohne Behinderung gegenüber Menschen mit Körperbehinderung positiv beeinflusst und stereotype Vorstellungen aufgelöst werden können. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Möglichkeiten des Kontaktes. Die Entwicklung individueller Kompetenzen ist nur wenig untersucht. Lediglich in einer Arbeit zeigt sich ein geringer Vorsprung der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler mit Integrationserfahrung, ihre Kommunikation auf Menschen mit Behinderung abzustimmen. In keiner Arbeit wurden negative Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts gefunden.

6.4.3 Befunde zu den Merkmalen des Schülers und seiner Familie

Die Trennung der Ergebnisse schulischer Bildung und der Person basiert auf Überlegungen des theoretischen Modells von Ditton und des darauf aufbauenden Modells zur Qualität inklusiver Bildungsprozesse, das die Betrachtungsgrundlage dieses Reviews darstellt. Das Ziel schulischer Bildung ist, die Entwicklung und Veränderung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und ihnen Fertigkeiten beizubringen.

Die Entwicklung ist in diesem Sinne nicht losgelöst vom Einzelnen. Zum Einen verändert er sich in der Schule, dies wurde in den Kapiteln 6.4.1 und 6.4.2 beschrieben, zum Anderen beeinflusst er die Schule als Teil der Klassen- und Schulgemeinschaft. In diesem Sinne ist die schulische Bildung transaktional, ein Prozess, in dem sich Individuum und Schule wechselseitig beeinflussen und zur Entwicklung des Einzelnen beitragen. Gerade in der Debatte um Integration und Inklusion spielen diese Überlegungen eine besondere Rolle. Wie Hinz (2002) beschrieb, ist Integration mit der Anpassung des Schülers an die Schule und Inklusion mit der Anpassung der Schule an den Schüler verbunden.

Der Zusammenhang mit Merkmalen des Schülers und dem Einfluss der Merkmale auf die Ergebnisse schulischer Bildung, wurde im Abschnitt 6.4.1 wiederholt thematisiert. Als Beispiel sei an dieser Stelle auf die Studie von Rich, Linor und Shalev (1984) verwiesen, in der gezeigt wurde, dass Schüler mit unterschiedlicher körperlicher Schädigung unterschiedlich zufrieden mit der schulischen Situation waren. Im Folgenden sollen die Merkmale des Schülers mit Körperbehinderung und seiner Familie selbst Gegenstand der Untersuchung sein und alle Befunde zu einzelnen Merkmalen getrennt vorgestellt werden, sofern sie nicht schon im vorhergehenden Teil beschrieben wurden. Dies sind das Alter, das Geschlecht, die Schädigung und der sonderpädagogische Förderbedarf sowie medizinische und therapeutische Merkmale. Weiterhin werden Notwendigkeiten der Pflege und Assistenz bei der Selbstversorgung, Merkmale der Persönlichkeit und Merkmale der Familiensituation dargestellt.

Durch die Zusammenstellung der Befunde können zwei Erkenntnisse gewonnen werden: Zum Einen kann ersichtlich werden, welche Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung mit welchen Merkmalen Gegenstand der Studien waren. Zum Zweiten können aber Zusammenhänge zwischen den Merkmalen und anderen Kategorien des Modells zur Qualität inklusiver Bildung aufgezeigt werden.

6.4.3.1 Alter der Schüler

Schülerinnen und Schüler im Alter von 5 bis 22 Jahre nahmen an den Studien teil, die Gegenstand dieses Reviews sind. In der Regel waren die Kinder und Jugendlichen gleich alt wie ihre Mitschüler ohne Behinderung. Lediglich in der Studie von Al Attiyah und Lazarus (2007) waren die Schüler mit Behinderung älter als ihre Mitschüler, was aus Sicht der Autoren dazu führte, dass sich die Schüler untereinander verschieden fühlten.

In den untersuchten Studien wurde festgestellt, dass das Alter der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung an sich keinen Einfluss auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts oder das Ergebnis der schulischen Bildung hatte. So zeigten sich in den Arbeiten von Downing und Rebollo (1999), Yude und Goodman (1999) sowie Thompson (1981b) keine Alterseffekte auf die Leistungsentwicklung, die persönliche Entwicklung (Mrug & Wallander 2002) oder die soziale Teilhabe.

Von Bedeutung wurde das Alter der Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass ältere Schüler mit Körperbehinderung häufiger auf die Hilfe von Schulassistenten verzichten wollten und diese in Frage stellten (z. B. Prellwitz & Tamm 2000). Auch zeigte sich, dass sich die Bedürfnislage von älteren Schülern gegenüber jüngeren ändert (z. B. Pivik, McComas & LaFlamme 2002) und hier seitens der Schule altersangemessene Adaptionen stattfinden müssen. Ein letzter Befund, bezogen auf das Alter war, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung oftmals beklagten, dass sie im gemeinsamen Unterricht nicht altersgemäß behandelt würden. Viele Mitschüler würden sie für jünger halten als sie wirklich seien (Caffyn & Mallet 1992; Doubt & McColl 2003).

6.4.3.2 Geschlecht der Schüler

In den 72 Studien wurden sowohl Mädchen als auch Jungen untersucht. Effekte des Geschlechts auf die Ergebnisse schulischer Bildung konnten in den meisten Studien nicht gefunden werden. So fanden Hemmingsson und Borell (2002) keine Auswirkungen auf die Anzahl der erfüllten, behinderungsbedingten Bedürfnisse, Rich, Linor und Shalev (1984) keine auf die Zufriedenheit in der Schule und Yude und Goodman (1999) keinen Einfluss auf das Ausmaß an sozialen Problemen im gemeinsamen Unterricht (Yude & Goodmann 1999). Auch Thompson (1981a, 1982) fand keine Geschlechtseffekte bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung. Lediglich Nadeau und Tessier (2006) fanden, dass Mädchen mit Körperbehinderung im Alter von zehn Jahren stärker abgelehnt wurden als ihre Mitschülerinnen ohne Behinderung, während dieser Effekt bei den Jungen mit Körperbehinderung nicht beobachtet werden konnte. Die Autoren führten dies auf das unterschiedliche Sozialverhalten der Kinder im Bereich der Freundschafts- und Gruppenbildung zurück. Mädchen würden in diesem Alter eher kleine Gruppen bilden und Jungen eher größere, wobei letztere mehr Heterogenität zulassen würden.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass allein das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung keine Auswirkungen auf die Ergebnisse schulischer Bildung hat. Wohl deutet sich an, dass es in unterschiedlichen Altersstufen die soziale Teilhabe aufgrund geschlechtsspezifischen Gruppenverhaltens beeinflussen kann. Auch könnte die Zeit der Pubertät in sozialer und persönlicher Hinsicht eine besondere Herausforderung darstellen – dies wurde jedoch in keiner Studie untersucht. Nicht untersucht wurden Einflussfaktoren des Geschlechts auf die Schul- und

Unterrichtsorganisation. Hier sind Einflussfaktoren, z. B. im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung und dem Einsatz gleich- bzw. gegengeschlechtlicher Assistenten, denkbar.

6.4.3.3 Die Körperbehinderung und der sonderpädagogische Förderbedarf

Eine körperliche Schädigung kann, wie im Kapitel 2 mit den Modellen der Weltgesundheitsorganisation dargestellt, funktionale Beeinträchtigungen im Sinne von Aktivitäts- und Partizipationsbeeinträchtigungen zur Folge haben und auf diese Weise das individuelle Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Aus pädagogischer Sicht kann hier ein sonderpädagogischer Förderbedarf entstehen, der in der Schule ein angepasstes Vorgehen verlangt.

In den zugrundeliegenden Studien der vorliegenden Arbeit wurden Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten körperlichen Schädigungen untersucht, die häufig neben der körperlichen Schädigung, zusätzliche Begleiterkrankungen hatten, wie Gregory, Shanahan und Walberg (1987a, b) im Rahmen ihrer Studie beschrieben. Sie fanden in ihrer Stichprobe beispielsweise, dass Schüler mit Körperbehinderung signifikant häufiger zusätzliche Schädigungen wie Sehschädigungen, Hörschädigungen oder weitere gesundheitliche Probleme zu bewältigen hatten als ihre Mitschüler. Auch kam es häufiger zu zusätzlichen Sprachbeeinträchtigungen oder Lernschwierigkeiten. Lediglich Schülerinnen und Schüler mit einer zusätzlichen schweren geistigen Behinderung waren nur in einer Studie Teil der Stichprobe (Jones, Clatterback, Marquis, Turnbull & Moberly 1996) und wurden in den anderen Arbeiten nicht untersucht.

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse aus den Studien beschrieben, in denen Aspekte der Schädigung im Zusammenhang mit Bildungsergebnissen oder Befunden zur schulischen Lernumwelt stehen. Exemplarisch werden ausgewählte Befunde aufgezeigt und auf andere Kapitel verwiesen, wenn Ergebnisse bereits in anderen Kapiteln vorgestellt wurden.

6.4.3.3.1 Einfluss der Körperbehinderung auf die Ergebnisse schulischer Bildung

Die körperliche Schädigung und die damit verbundenen Funktionsbeeinträchtigungen, haben Einfluss auf die Ergebnisse schulischer Bildung über wenigstens zwei Kanäle. Zum einen können sie direkt die Leistungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, wie beispielsweise Halliwell und Spain (1977) zeigten. Kinder und Jugendliche mit Spina bifida und Hydrocephalus hatten mit höherer Wahrscheinlichkeit ein dissoziiertes Kompetenzprofil zwischen den Bereichen Lesen und Rechnen, und ihre Leistungen wurden von Lehrern insgesamt schlechter beurteilt als die ihrer Mitschüler und die der Schüler mit Spina bifida ohne zusätzliche Shuntversorgung. Ähnliche Folgewirkungen der Beeinträchtigungen der Motorik, Sprache und Intelligenz zeigten beispielsweise auch Center und Ward (1984) sowie Willard-Holt (1993) auf die schulischen Leistungsergebnisse, oder Yude und Goodman (1999) auf die soziale Teilhabe. Center und Ward (1984) fanden in ihrer Arbeit ebenfalls, dass

die Schwere der Körperbehinderung mit der sozialen Integration in Zusammenhang stand. So beschrieben sie den Befund, dass die Schüler in der Schule umso wahrscheinlicher abgelehnt wurden, je schwerer die Körperbehinderung war; ein Ergebnis, das auch Strong und Sandoval (1999) bestätigten. Doubt und McColl (2003) fanden hier, dass körperliche Beeinträchtigungen (z. B. langsamer sein als andere) neben der individuellen Beeinflussung des Erlebens und Verhaltens der Schüler, zu Diskriminierungen durch andere führen konnten. Egilson und Traustadottir (2009b) fanden, dass Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Manipulationsfähigkeiten, Problemen im sprachlichen Ausdruck und eingeschränkter Mobilität, die meisten Partizipationsprobleme hatten.

Neben den direkten Auswirkungen körperlicher Schädigungen auf Leistungsmöglichkeiten und soziale Teilhabe, wurde in den Studien zum Anderen auch ein indirekter Weg des Einflusses der Schädigung auf die Leistungsmöglichkeiten beschrieben. So mussten die Kinder und Jugendlichen Begleitsymptome wie Überanstrengung, Müdigkeit und Schmerz bewältigen (Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Egilson & Traustadottir 2009b) oder sie benötigten mehr Zeit zur Bearbeitung von Aufgaben (Curtin & Clarke 2005). Auch mussten sich Schüler mit Körperbehinderung besonders anstrengen, um die funktionalen Einschränkungen zu kompensieren (z. B. Egilson & Traustadottir 2009b), was dazu führen konnte, dass sie, trotz gleicher Intelligenz, schlechtere Schulleistungen zeigten (z. B. Center & Ward 1984) oder häufiger Frustration erlebten (Willard-Holt 1993). In diesem Zusammenhang rückt die Variable der subjektiven Belastung in den Vordergrund, die jedoch in keiner der 72 Studien explizit untersucht wurde.

Neben den direkten und indirekten Auswirkungen der körperlichen Beeinträchtigung auf die Kinder und Jugendlichen, konnten sie auch die Wahrnehmung der Kompetenzen und der individuellen Situation der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrer beeinflussen. Willard-Holt (1993) beschrieb für Schüler mit Körperbehinderung und Hochbegabung beispielsweise die Gefahr von Missverständnissen durch sprachliche Ausdrucksschwierigkeiten des Einzelnen sowie die Gefahr, die Hochbegabung der Schüler nicht zu erkennen. Rich (1981) sowie Rich, Linor und Shalev (1984) weisen darauf hin, dass die Sichtbarkeit der Behinderung die Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrern und der Schulsituation insgesamt beeinflussen kann. Schüler mit orthopädischen Beeinträchtigungen waren beispielsweise mit den Beziehungen zu den Lehrern sehr zufrieden, jedoch weniger mit den Beziehungen zu ihren Mitschülern. Kinder mit Kleinwuchs waren dagegen im sozialen Bereich sehr zufrieden, jedoch weniger mit ihrer Beziehung zu den Lehrern. Hier fühlten sie sich nicht wahrgenommen und ›übersehen‹. Schüler mit Diabetes waren mit der generellen Schulsituation am wenigsten zufrieden und nur sehr wenig mit den Lehrern, wenn man sie mit den anderen Gruppen verglich. Die Autoren interpretierten die Befunde dahingehend, dass die Nicht-Sichtbarkeit körperlicher Schädigungen dazu führen könnte, dass Lehrer die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Situation nicht richtig verstehen

würden. In die gleiche Richtung deutet die Arbeit von Campbell, Dobson und Bost (1985). Die Autoren fanden, dass Lehrer die Verhaltensauffälligkeiten von Schülern mit geistiger Behinderung im gemeinsamen Unterricht weniger ernsthaft sahen, als die gleichen Verhaltensweisen der Schüler mit Körperbehinderung. Diese bewerteten sie ähnlich ernsthaft, wie die der Mitschüler ohne Behinderung. Die Autoren nahmen an, dass für diese Einschätzung die Annahme eine Rolle spielte, dass die jeweiligen Schüler mit oder ohne Körperbehinderung eigentlich kompetentere Verhaltensweisen einsetzen könnten. Dennoch reagierten sie auf die Verhaltensprobleme bei Schülern ohne Behinderung deutlich autoritärer als bei Schülern mit Körperbehinderung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die körperliche Schädigung sowohl einen direkten als auch indirekten Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung ausüben kann und die Wahrnehmung und Beurteilung der Kompetenzen der Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst. Weitere Auswirkungen der körperlichen Schädigung auf die Schulumwelt sollen im Folgenden dargestellt werden.

6.4.3.3.2 Auswirkungen der Körperbehinderung auf die schulische Bildungsumwelt

Die körperliche Schädigung verlangt individuelle Anpassungen des schulischen Bildungsangebots an die Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung (z. B. Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003), wie im Kapitel 6.4.4 eingehend dargestellt wird. Hier werden neben speziellen schulorganisatorischen und unterrichtsbezogenen Anpassungen, auch die Auswirkungen der Sichtbarkeit der Behinderung, das krankheitsbedingte Fernbleiben vom Unterricht sowie die Auswirkungen der körperlichen Schädigung auf die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer thematisiert (z. B. Williams 1977; Hirshoren & Burton 1979; Williams & Algozzine 1979; Forlin, Douglas & Hattie 1996; Soodak, Podell & Lehman 1998). Dabei scheint die Art der Behinderung selbst nicht das Merkmal zu sein, das den gemeinsamen Unterricht möglich macht oder behindert: Die Studien dokumentieren, dass der gemeinsame Unterricht für Schüler mit unterschiedlichsten Körperbehinderungen angeboten wird. Wesentlich ist vielmehr, wie gut es der Schule gelingt, die Bedürfnisse der Schüler zu erkennen, zu erfragen und zu berücksichtigen.

In keiner Studie wurde jedoch explizit untersucht, ob es Merkmale der körperlichen Beeinträchtigung der Schüler gibt, die dazu führten, dass Kinder und Jugendliche nicht in die Schule ihrer Wahl aufgenommen wurden oder aber vom gemeinsamen Unterricht in separierende Schulformen wechselten. Für die Auswahl der Schulform zeigten zwar Gibb und Flavahan (1987) für Großbritannien, dass nicht die körperliche Beeinträchtigung für die Auswahl der Schulform von Bedeutung gewesen sei, sondern die Präferenzen der Eltern, der Schüler und der Lehrer für ein integratives oder separierendes Schulangebot. Die Arbeit von Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996) deutet jedoch an, dass Eltern für ihre Kinder bei hohem medizi-

nischen Bedarf, spezialisierte Schulformen bis hin zum Hausunterricht wählten. Hier ist weitere Forschung notwendig, die der Frage nachgeht, ob und in welchem Bereich, der Anpassungsfähigkeit der Regelschule an den Schüler aufgrund seiner körperlichen Schädigung oder seines besonderen Förderbedarfs, Grenzen gesetzt sind.

6.4.3.4 Bedürfnisse im Bereich Medizin, Therapie und Pflege

Betrachtet man die in den 72 Studien beschriebenen, speziellen medizinischen und therapeutischen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, die am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, lassen sich die Erfordernisse von Rollstühlen, Gehvägen, Gehhilfen sowie weitere spezifische Mobilitätshilfen finden. Häufig benötigten die Kinder und Jugendlichen auch Kommunikationshilfen oder Assistenten zur sprachlichen Kommunikation. Einige Kinder waren auf Medikamente, Beatmungsgeräte, Haltungskorsetts, Orthesen, Katheter oder orthopädische Lagerungshilfen angewiesen.

Viele Schülerinnen und Schüler mussten häufiger ins Krankenhaus, so dass Störungen beim Lernen und der sozialen Teilhabe die Folge waren. Schüler begrüßten es, wenn Ärzte auf diesen Aspekt Rücksicht nahmen und darauf bedacht waren, Störungen des Unterrichts zu minimieren (Lightfoot, Wright & Sloper 1999). Einige Kinder hatten aufgrund eines Hydrozephalus einen Shunt zur Regulation des Hirndrucks.

Viele Schüler waren auf Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie angewiesen. Gibb und Flavahan (1987) beschrieben in diesem Zusammenhang, dass sich der Therapiebedarf nicht zwischen den Schülern, die den gemeinsamen Unterricht besuchten und denen, die in eine Förderschule gingen, unterschieden. Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992) fanden, dass der Ergotherapiebedarf im gemeinsamen Unterricht bei einer großen Anzahl der Kinder und Jugendlichen aufgrund fehlender Fachlichkeit übersehen wurde, da Eltern und Lehrer vor allem auf größere motorische Beeinträchtigungen achten und deswegen eher den Physiotherapiebedarf erkennen würden. Auch sahen Lehrer und Schulleitung ihre Verantwortung für den Bereich der Rehabilitation nicht. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Therapeuten musste meist von den Eltern initiiert werden und verlief nach Beschreibungen von Hemmingsson, Gustavsson und Townsend (2007) häufig schwierig, da beide Professionen einen unterschiedlichen Blickwinkel auf die Situation des Einsatzes von Hilfsmitteln in der Schule hatten. Während die Therapeuten das einzelne Kind im Blick hatten und Partizipation durch individuelle Förderung und Kompensation unterstützen wollten, fokussierten die Lehrer eher darauf, dass der Schüler am Klassenleben teilhaben konnte. Die Hilfsmittel selber, die von den Therapeuten verordnet wurden, wurden von den Schülern nicht eingesetzt, wenn diese keinen unmittelbaren Nutzen für sie hatten, die soziale Teilhabe erschwerten oder die Schüler nicht auffallen wollten (z. B. Doubt & McColl 2003). Hilfsmittel wurden dagegen genutzt, wenn die Schüler sich selbst dafür entschieden hatten, sie Vorteile und einen Nutzen durch den Einsatz von Hilfsmitteln erlebten, die Sicherheit oder der Komfort in der Schule erhöht wurde, das Hilfsmittel in den verschiedenen Unterrichtsstunden verfügbar war, die Schule bereit

war, das Hilfsmittel in Schulaktivitäten zu integrieren und die Schüler sich durch die Hilfsmittel nicht abweichend von ihren Mitschülern oder stigmatisiert erlebten (Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007; Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009). Wurde ein Assistent in der Schule eingesetzt, erlebten die Schüler mehr Erfüllung behinderungsbedingter Bedürfnisse (Hemmingsson & Borell 2002), wenn auch Assistenten einen großen Einfluss in positiver und negativer Hinsicht auf die Unterrichtsgestaltung ausübten, wie im Kapitel 6.4.4.2 im Abschnitt über die Kooperation mit Schulbegleitern näher dargestellt wird.

Die medizinischen und therapeutischen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen machen Fachwissen und Fachkompetenz im Bereich Medizin, Therapie, Hilfsmittel-einsatz und Pflege erforderlich, um behinderungsbedingten Einschränkungen entgegenzuwirken und die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen zu erhalten. Einige Studien beschrieben, dass in der Schule zu wenig Fachwissen in diesem Bereich vorhanden war (vgl. Singh 2007). In anderen Schulen gehörten auch medizinische Mitarbeiter zum Schulpersonal (z. B. Gregory, Fairgrieve, Anderson & Hammond 1992; Lightfoot, Wright & Sloper 1999). Dieser Aspekt wird eingehend unter der Perspektive der Schul- und Unterrichtsorganisation diskutiert.

Unter der Perspektive spezieller Pflegenotwendigkeiten benötigen einige Kinder Unterstützung bei ihrer Pflege oder beim Toilettengang. Einige Kinder waren inkontinent und benötigten Windeln (Halliwell & Spain 1977; Carr, Halliwell & Pearson 1983; Coster & Haltiwanger 2004). Häufig engagierten sich die Eltern für die Inkontinenzversorgung in der Schule (Halliwell & Spain 1977; Cavet 2000).

Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse, wird sehr deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung individuelle gesundheitsbezogene, medizinische und therapeutische Bedürfnisse haben, denen auch in der Schulumwelt mit Fach- und Methodenwissen sowie interdisziplinärer Zusammenarbeit begegnet werden muss.

6.4.3.5 Einflüsse von Merkmalen der Person und der Persönlichkeit

Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule und nehmen am schulischen Bildungsprozess teil. Sie gestalten den Bildungsprozess mit und beeinflussen ihn. In diesem Sinne spielt nicht nur die Entwicklung der Persönlichkeit im schulischen Kontext eine entscheidende Rolle, sondern das Individuum, der Mensch mit all seinen Vorlieben, Bedürfnissen und Charakterzügen selbst.

Aus methodischer Sicht wurde bereits in Kapitel 5.3.1.3 dargelegt, dass die Unterscheidung zwischen der Person, die in die Schule geht, und der Veränderung, die durch die Schule geschieht, zum Teil nur schwierig durchzuführen ist und forschungsmethodisch am ehesten mit einem Längsschnittdesign zu erfassen wäre. Dies liegt allerdings in den meisten Studien nicht vor. Vor diesem Hintergrund wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach beschrieben, dass möglicherweise die Schulauswahl von Merkmalen der Person beeinflusst wird. Die Befunde zu dieser Frage werden im Folgenden

zusammenfassend dargestellt und insbesondere auch die Motive der Beteiligten für die Schulauswahl dargestellt.

Bevor jedoch auf dieses Thema eingegangen wird, muss zunächst festgestellt werden, dass in den Studien Schülerinnen und Schüler mit einer großen Bandbreite von Kompetenzen, Eigenschaften und anderen Persönlichkeitsmerkmalen den gemeinsamen Unterricht in der Regelschule besuchen und aus diesem Grund eine individuelle Betrachtungsweise der jeweiligen Kinder und Jugendlichen unumgänglich ist. Dies lässt sich mit der Studie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) sehr gut beschreiben, wenn die Autoren mit Bezug auf die Aussagen von Eltern und Lehrer empfahlen, dass Lehrer die Schüler individuell ansprechen sollten, ob ihre Behinderung und ihre gesundheitsbezogenen Beeinträchtigungen thematisiert werden sollten oder nicht. Hier waren die Schüler in ihren Wünschen sehr unterschiedlich. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Aussagen zu Persönlichkeitsmerkmalen als statistische Befunde zu verstehen und als Wahrscheinlichkeitsvorhersagen zu interpretieren. Eine Vorhersage für den Einzelfall ist nicht möglich.

Betrachtet man zunächst die Gründe für die Schulauswahl, so lassen sich folgende Ergebnisse finden: In der Studie von Curtin und Clarke (2005) gaben die Schüler für die Wahl der Regelschule an, dass sie die Schule ausgewählt hatten, da sie dort eine bessere Ausbildung und bessere berufliche Chancen erwarteten und den Sonderstatus vermeiden wollten, den Schüler beim Besuch einer Förderschule erhalten würden. Für die Wahl der Förderschule dagegen entschieden sich Schüler, die der Ansicht waren, dass sie in der Förderschule eine bessere schulische Förderung erhalten könnten und die Rehabilitationsmöglichkeiten besser wären. Zudem sahen sie die Gefahr, dass sie an der Regelschule sozial isoliert würden. Die Schüler bei Shevlin, Kenny und McNeela (2002) gaben an, dass sie sich für den Besuch des gemeinsamen Unterrichts entschieden hatten, da Freunde die Schule besuchten, sie näher an ihrer Wohnung war, die akademischen Standards höher waren und die Eltern diese Schulen präferierten.

War die Entscheidung der Schulortwahl für den gemeinsamen Unterricht getroffen, zeigen Al Attiyah und Lazarus (2007), dass mit 55,5 % die meisten Schüler ihrer Studie positive Gefühle und Haltungen gegenüber der neuen Schule hatten. 37 % freuten sich, in eine neue Schule gehen zu können, 29,6 % hofften auf neue Freunde und 22,2 % äußerten gemischte Gefühle. Ob die Entscheidung eine explizite Entscheidung der Schüler mit Behinderung oder ihrer Eltern war, wurde in der Studie nicht berichtet.

Dies ist insofern interessant, als in mehreren Arbeiten deutlich wird, dass sich die Interessen und Themen der Schüler von denen ihrer Eltern und der Lehrer unterscheiden und Kindern und Jugendlichen das soziale Miteinander in der Klasse besonders wichtig ist (z. B. Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003; Seymour, Reid & Bloom 2009). Strong und Sandoval (1999) unterstützen diesen Befund mit ihrer Arbeit. In der Fokusgruppe der Menschen mit neuromuskulären Erkrankungen in ihrer Studie war den Betroffenen das Gefühl der Zugehörigkeit, der Vergleich mit den Mitschülern

neben Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung und der Auseinandersetzung mit der Krankheit im Rahmen der Schule, besonders wichtig. Eltern und Lehrer sorgten sich ebenfalls um Freundschaften der Kinder und um deren soziale Teilhabe, jedoch waren für sie die sozialen Inhalte weniger zentral als für die Kinder selbst. Zusammen mit den Eltern sorgten sich die Schüler um den Mangel an Wissen und Informationen der Lehrer über behinderungsbedingte Bedürfnisse der Kinder mit neuromuskulären Erkrankungen und die zusätzliche Belastung im Schulalltag durch Schmerz und Müdigkeit.

Betrachtet man die Einflüsse von Merkmalen der Persönlichkeit auf die Wahl der Schulform, gibt es mit der Studie von Center und Ward (1984) Indizien, dass Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten häufiger eine Förderschule besuchen als Schüler mit Körperbehinderung ohne Verhaltensauffälligkeiten. Auch wird in der gleichen Studie dargestellt, dass Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Selbsteinschätzung, ohne auffälliges Verhalten und mit der Überzeugung, etwas durch eigenes Verhalten bewirken zu können, besser sozial akzeptiert waren und bessere schulische Leistungen zeigten als Mitschüler mit gegenteiligen Personenmerkmalen. Auch Yude und Goodman (1999) beschrieben negative Auswirkungen von Aggression und Hyperaktivität auf die soziale Teilhabe. Egilson und Traustadottir (2009b) stellten fest, dass Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Manipulationsfähigkeiten, Problemen im sprachlichen Ausdruck und eingeschränkter Mobilität die meisten Partizipationsprobleme hatten und Schüler, die gut angepasst, fröhlich und heiter waren und eine positive Grundeinstellung besaßen, häufiger von Mitschülern und Lehrern als sozial eingebunden betrachtet wurden. Gleichzeitig war jedoch bei diesen Schülern die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ihre Bedürfnisse und Unterstützungsnotwendigkeiten übersehen wurden.

Anhand der untersuchten Studien lassen sich zusammenfassend keine Merkmale der Person finden, die den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung unmöglich machten oder den Besuch einer Förderschule erforderten. Wohl aber finden sich Hinweise, dass Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten häufiger eine Förderschule besuchten oder im gemeinsamen Unterricht mehr Probleme im sozialen und im Leistungsbereich zeigten als ihre Mitschüler. Auch waren Schüler mit sozialen Kompetenzen und einem sonnigen Gemüt häufig besser integriert. Bezogen auf die Motive zur Wahl der unterschiedlichen Schulformen, lässt sich sagen, dass Schüler, die sich für eine Förderschule entscheiden, häufig die therapeutische und gesundheitsbezogene Unterstützung betonen und den Eindruck haben, sich hier bestmöglich entwickeln zu können. Der letzte Grund ist auf der anderen Seite auch das Hauptargument für Schüler, die den gemeinsamen Unterricht für sich auswählen: Sie versprechen sich bessere Bildungsmöglichkeiten und berufliche Chancen, wenn sie an einer Regelschule unterrichtet werden.

6.4.3.6 Befunde zu Merkmalen der Familie

Die Familie stellt neben der Schule eine bedeutende Sozialisationsumwelt für Kinder und Jugendliche dar (Oerter & Dreher 2008, 318ff.) und hat gerade für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung eine zentrale Bedeutung (Leyendecker 1999; Bergeest, Boenisch & Daut 2011, 159ff.). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung erhalten hier Unterstützung bei der Organisation aller Maßnahmen, z. B. Förderung, Therapie und medizinische Behandlungen, die aufgrund der Behinderung erforderlich sind, sowie Hilfestellungen zur Bewältigung der Behinderung (ebd., 165f.).

Eltern haben die Verantwortung für die Gesundheitssorge und die persönliche Entwicklung ihrer Kinder. Sie entscheiden als erstes über angemessene Behandlungen und die Auswahl der passenden Schule. Auch tragen Eltern zum Gelingen der schulischen Bildung bei, indem sie den Schulbesuch ihrer Kinder organisieren, mit ihnen den Unterrichtsinhalt nachholen oder sie bei den Hausaufgaben begleiten.

Im Folgenden sollen aus diesem Grund Befunde aus 15 Arbeiten dargestellt werden, die sich mit der Haltung zur Inklusion, zur Wahl der Schule für das Kind, zur Zusammenarbeit mit der Schule und zu Fragen zum Erziehungsstil und dessen Auswirkungen auf den gemeinsamen Unterricht beschäftigen.

Cavet (2000) fand in ihrer Arbeit, dass Eltern die richtige Wahl der Schule für ihr Kind sehr ernst nahmen und vielen Eltern der Besuch der Regelschule für ihr Kind sehr wichtig war. Sie nahmen beispielsweise für den Regelschulbesuch ihres Kindes in Kauf, dass es auch negative Erfahrungen, z. B. Diskriminierung in der Schule, machen könnte. Die Eltern beschrieben, dass es häufig sehr schwierig gewesen sei, die verantwortlichen Lehrkräfte zu überzeugen, ihr Kind im gemeinsamen Unterricht aufzunehmen. Die zentrale Fragestellung war meist, wer das Kind bei pflegerischen Notwendigkeiten in der Schule unterstützte. Viele Eltern boten ihre Hilfe an, um den gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen.

Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull und Moberly (1996) beschrieben bei Eltern von Kindern, die zeitweise oder dauerhaft künstlich beatmet werden mussten, dass für 80 % der Eltern die Erfüllung der schulischen Leistungsbedürfnisse durch die Schule für ihr Kind zu den wichtigsten drei Bedürfnissen gehörte. 76 % der Eltern nannten die sozialen und sozialisationsbedingten Bedürfnisse als wichtig, gefolgt von 49 % der Eltern, die die gesundheitsbezogenen Bedürfnisse ihres Kindes unter die drei wichtigsten wählten. Die Unterstützung im psychologischen und emotionalen Bereich sowie die Erfüllung therapeutischer Bedürfnisse, waren für ca. ein Viertel der Eltern besonders relevant.

Insgesamt besuchten 67 % der Schülerinnen und Schüler in der Arbeit von Jones und Kollegen den gemeinsamen Unterricht, 29 % eine sonderpädagogische Förderklasse in der Regelschule und 4 % eine Förderschule. Sieben Schüler wurden zuhause unterrichtet. Für die Eltern dieser Kinder standen gesundheitsbezogene Bedürfnisse an erster Stelle. Weiterhin fanden die Autoren, dass 87 % der Eltern mit der Schulort-

wahl für ihr Kind insgesamt zufrieden waren, wobei die Zufriedenheit umso größer ausfiel, je länger der Schüler die jeweilige Schule besuchte.

Gibb und Flavahan (1987) befragten ebenfalls Eltern, deren Kinder eine Regel- oder eine Förderschule besuchten. Sie wollten herausfinden, was die Eltern zu den unterschiedlichen Entscheidungen bewegt hatte. Die Autoren fanden Unterschiede zwischen den Förder- und Regelschulern in den Präferenzen der Eltern für die jeweilige Schulform sowie in den Annahmen der Eltern, welche Schule ihr Kind präferieren würde. Eltern und ihre Kinder, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, präferierten diese Schulform am meisten. Auch waren die Eltern, deren Kinder mit Behinderung in die Regelschule gingen, der Meinung, dass ihr Kind leistungsstark wäre und bessere Leistungsergebnisse erzielen könnte als die Eltern der Kinder, die zur Förderschule gingen. Weitere Merkmale der sozialen Schicht und des Engagements der Eltern unterschieden sich zwischen den beiden Gruppen nicht signifikant.

In der Studie von Bennett und Hay (2007) hatten die meisten Eltern von Schülern mit Körperbehinderung, deren Kinder am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, eine positive Haltung zur Inklusion: 91 % hielten Inklusion für wünschenswert, 85 % glaubten, dass es die Unabhängigkeit des Kindes unterstützen würde und 89 % waren der Meinung, dass das Kind auf das 'wahre Leben' vorbereitet würde. Gleichzeitig hatten 55 % der Eltern die Ansicht, dass die Lehrer nicht passend für die Erziehung der Kinder mit Behinderung ausgebildet wären und 48 % glaubten, dass ihr Kind nicht genügend Unterstützung von den Lehrern erhalten würde. Ähnlich wie in der Studie von Cavet (2000), war den Eltern der gemeinsame Unterricht wichtig, auch wenn sie Barrieren und Erschwernisse, z. B. im sozialen Bereich, für ihr Kind sahen.

Frage man Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung zu ihrer Einstellung zum gemeinsamen Unterricht, waren 68 % der Eltern in der Studie von Porfeli, Algozine, Nutting und Queen (2006) überzeugt, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung am gemeinsamen Unterricht teilnehmen sollten. Bei Schülern mit Hochbegabung lag die Zustimmung nur bei 51 %, bei Lernbehinderung bei 42 %, bei Verhaltensstörung bei 23 % und bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung nur bei 14 %. Insgesamt waren die Eltern in dieser Studie mehrheitlich eher gegen Inklusion: 60 % der Eltern lehnten den gemeinsamen Unterricht für ihr Kind ab. Bezogen auf eine zu erwartende Leistungsentwicklung, glaubten 50 % der Eltern, dass ein Kind mit Behinderung schulisch im gemeinsamen Unterricht profitieren würde. 29 % gingen dagegen eher von einer Verschlechterung aus. Bezüglich der Leistungserwartung der Mitschüler gaben 31 % der Eltern an, dass sich die Leistungen der Regelschüler durch den gemeinsamen Unterricht eher verschlechtern würden, 18 % nahmen eine Verbesserung der schulischen Leistungen an. Insgesamt zeigte sich, dass gut ein Drittel der Eltern Leistungseinbußen von Kindern mit und ohne Behinderung durch den gemeinsamen Unterricht erwarteten. Weitere Analysen ergaben, dass insbesondere die Erwartung der Leistungsentwicklung bei Schülern mit Körperbehinderung für die Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht von Bedeu-

tung war, während eine Befürwortung des gemeinsamen Unterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung dann höher war, wenn die Eltern davon ausgingen, dass die Mitschüler durch den gemeinsamen Unterricht in ihrer Leistungsentwicklung nicht beeinträchtigt waren.

Analysen der Zusammenarbeit der Lehrer und Fachkräfte der Schule mit den Eltern zeigten, dass die Eltern sich einerseits in die schulische Bildung ihrer Kinder einbezogen fühlten, ein Teil der Eltern jedoch mehr Zusammenarbeit wünschte. In der Studie von Bennett und Hay (2007) äußerten 24 % der befragten Eltern den Wunsch nach mehr Zusammenarbeit. Für eine genauere Betrachtung der Kooperation zwischen Schule und Familie wird auf das Kapitel 6.4.4.2.3 verwiesen.

Interessant in diesem Zusammenhang sind auch Studien, die auf den unterschiedlichen Blickwinkel von Eltern und Lehrern hinweisen. Eltern machten sich über andere Themen Gedanken als Lehrer und Schüler, wie Llewellyn (2000) beschrieb. So waren Eltern über das Wohlergehen des Kindes im gemeinsamen Unterricht besorgt und darüber, dass es dem Kind in der Schule gut ging, während Kinder sich mit Fragen der Bewältigung des Alltags und ihrem allgemeinen Befinden beschäftigten. Lehrer interessierten sich dagegen mehr für Themen, die die Schulroutine und die Disziplin der Kinder betrafen. Weiterhin beklagten die Eltern in der Studie, dass die Lehrer zu wenig ausgebildet seien und benannten die Sorge, dass die speziellen Bedürfnisse ihres Kindes in der Schule übersehen werden könnten. Lehrer würden die Auswirkungen der Behinderung auf die Familie nicht verstehen und auch nicht die Belastungen, die damit verbunden seien. Einige Eltern in der Studie von Llewellyn beschrieben den Umgang mit den Lehrern ihres Kindes als äußerst belastende Erfahrungen, unter anderem deshalb, weil sie häufig von Lehrern für ihre Erziehung kritisiert worden wären.

Eine ähnliche Differenzierung von Themen in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern bietet die Arbeit von Strong und Sandoval (1999). Die Autoren fanden mit Blick auf die Eltern drei zentrale Themen, um die sich Eltern von Kindern mit neuromuskulären Erkrankungen vor allem sorgten. Dies waren Probleme in der Kommunikation mit der Schule, der Umgang mit der Progredienz der Erkrankung sowie das Bedürfnis nach Unterstützung und Ermutigung der Kinder. Die Eltern teilten gemeinsam mit ihren Kindern die Sorge, dass die Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht erkannten, es den Lehrern an Informationen über die behinderungsbedingten Bedürfnisse der Kinder mangeln würde und dass Schmerz und Müdigkeit nicht als Problem bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen wahrgenommen würden. Ein gemeinsames Thema der Eltern mit den Lehrern war die Ansicht, dass die sonderpädagogische Ausbildung der Pädagogen verbessert werden müsse. Weiterhin teilten Personengruppen die Auffassung, dass es gut für das Kind wäre, wenn Lehrer und Eltern eng zusammenarbeiten und Barrieren in der Schule reduziert würden. Auch sahen es beide als wichtig an, das Kind in der Schule zu unterstützen und zu ermutigen. Das Thema der Verbesserung der sozialen Teilhabe, die Kommunikation über die Krankheit, die Einstellungen der Lehrer und der Aufbau

von Selbstvertrauen durch angepasste Aktivitäten, waren Themen, die Eltern, Schüler und Lehrer in gleichem Maße interessiert hätten.

Pivik, McComas und LaFlamme (2002) beschäftigten sich in ihrer Arbeit ebenfalls mit den zentralen Themen und Sorgen der Eltern von Schülern mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchten. So fanden die Autoren, dass Eltern die gleichen Barrieren in der Schule wahrnahmen wie ihre Kinder und dass sich die Wahrnehmung von Barrieren im schulischen Kontext zwischen Primar- und Sekundarschuleltern unterschied. Die Grundschullehrer sorgten sich vor allem um soziale Schwierigkeiten, Isolation und das Selbstbewusstsein der Kinder und bemängelten das Wissen der Lehrer über Behinderungen, deren negative Einstellungen und die fehlende Bereitschaft, die Umwelt und Lernumgebung an die Kinder anzupassen, als größtes Hindernis für die Entwicklung ihrer Kinder. Die Eltern empfahlen, dass die Lehrer mehr geschult werden müssten und durch Selbsterfahrung ausprobieren sollten, wie es Kindern mit den jeweiligen Behinderungen ginge. Schulleiter sollten eine positive Einstellung gegenüber Inklusion unterstützen und das Fachwissen der Mitarbeiter im Auge behalten.

Die Eltern der Sekundarschüler teilten das Bedürfnis nach vermehrter Fortbildung der Lehrer über Behinderungen. Auch wünschten sie sich, dass die Lehrer mehr Methodenwissen hätten, wie Schüler mit Körperbehinderung besser am Unterricht partizipieren könnten. Sie empfahlen den Lehrern mehr Informationsaustausch und Kommunikation mit den Eltern und äußerten den Wunsch, dass die Schüler in ihrem Lernprozess, z. B. durch Videoaufnahmen und Herstellen von Kopien, besser unterstützt würden. Ein letztes zentrales Problem sahen die Eltern darin, dass Laborräume und Cafeterien für ihre Kinder häufig nicht zugänglich waren und die Schüler auf diese Weise von ihren Mitschülern isoliert würden. Insgesamt verschob sich die Sorge der Eltern von der Primar- zur Sekundarstufe mehr vom Bedürfnis der Unterstützung der individuellen Entwicklung, hin zu einer Unterstützung der sozialen Teilhabe der Schüler in der Klassen- und Schulgemeinschaft. Auch äußerten die Eltern im Sekundarstufenbereich weniger Sorgen um die grundsätzlichen Einstellungen der Lehrer, wenn auch Eltern in beiden Jahrgangsstufen eine bessere Anpassung des Unterrichts wünschten.

Die Zusammenarbeit der Eltern und Lehrer ist von besonderer Bedeutung, da Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im schulischen Alltag häufig kompensatorisch mitwirken müssen, wie bei Cavet (2000) im Zusammenhang mit der Wahl der Schule bereits beschrieben wurde, oder als Informationsquellen für die Lehrer dienen. Die kompensatorische Bedeutung der Eltern im Rahmen der Pflege, bestätigt auch die Arbeit von Halliwell und Spain (1977), in der bei 45 % der Kinder und Jugendlichen mit Spina bifida und Inkontinenzproblemen Familienangehörige bei der Toilettenpflege helfen mussten. Lightfoot, Wright und Sloper (1999) beschrieben die wesentliche Aufgabe der Eltern als Informationsquelle für die Schule, indem sie den Mitarbeitern der Schule die körperlichen Schädigungen und die Aus-

wirkungen auf Gesundheit und schulische Teilhabe erklärten. Auch brachten sie den Lehrern pflegerische und medizinisch-therapeutische Prozeduren im Umgang mit den Kindern bei. Dies beinhaltete auch die passende Versorgung im Notfall. Bennett und Hay (2007) fanden, dass, je schwerer die körperliche Behinderung des Schülers war, desto mehr die Eltern in die schulische Bildung involviert waren.

Als letzten Gegenstand in diesem Kapitel werden die Familiensituation und Merkmale des Erziehungsverhaltens der Eltern betrachtet. Bennett und Hay (2007) beschrieben, dass in den von ihnen untersuchten Familien meist ein demokratischer Erziehungsstil und im Mittel eine, verglichen mit der Norm, überdurchschnittlich hohe Idealisierung der Familie bestanden hätte. Die Familien der Kinder mit Körperbehinderung zeichneten sich durch eine starke Kohäsion aus. Gleichzeitig fanden die Autoren, dass die Eltern von Kindern mit Körperbehinderung mehr Konflikte in der Familie berichteten als Eltern von Kindern ohne Behinderung. Eltern von Kindern mit schweren Behinderungen schilderten dabei signifikant mehr Konflikte als Eltern von Kindern mit leichteren körperlichen Behinderungen.

Einen Zusammenhang von Erziehungsstil und sozialer Akzeptanz fanden Center und Ward (1984). Die Autoren berichteten, dass Schüler mit Körperbehinderungen an der Regelschule besser akzeptiert wurden, wenn ihre Eltern einen toleranten Erziehungsstil zeigten und ihre Kinder ebenfalls akzeptierten. Downing und Rebollo (1999) wiesen darauf hin, dass insgesamt das Interesse der Eltern und die elterliche Unterstützung der Kinder aus Sicht der Eltern eine wesentliche Rolle für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts darstellen würden. Mrug und Wallander (2002) beschrieben beim Vergleich von Eltern, deren Kinder eine Regel- oder eine Förderschule besuchten, dass die Mütter, deren Kinder eine Förderschule und ein Internat besuchten, signifikant häufiger selbst berufstätig waren. Auswirkungen der sozialen Schicht der Familie auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts lassen sich anhand der vorliegenden Studien nicht treffen. Yude und Goodman (1999) beispielsweise fanden keinen Zusammenhang der Schicht mit sozialen Problemen in der Schule und Gibb und Flavahan (1987) keinen Zusammenhang mit der Wahl des passenden Schulortes.

Betrachtet man abschließend die Bedeutung der Familien zeigt sich zusammenfassend, dass vielen Eltern der gemeinsame Unterricht für ihr Kind sehr wichtig ist und sie deshalb bereit sind, die Schule auch in Form von Fahrdiensten und Pflegeleistungen zu unterstützen. Die Entscheidung und Wahl der Schule, wird von den meisten Eltern auf der Basis der Abschätzung getroffen, wie die leistungsbezogenen und sozialen Bedürfnisse ihrer Kinder in der Schule erfüllt werden können. Für die Hälfte der Eltern zählen auch die gesundheitlichen und für ein Viertel die psychologischen Bedürfnisse zu den wichtigsten drei Bedürfnissen, die durch die Schule für ihr Kind erfüllt werden müssen. In mehreren Studien zeigt sich, dass die Eltern teilweise skeptisch sind, wie dies den Lehrern im gemeinsamen Unterricht gelingt. So beklagen einige Eltern, deren Kinder den gemeinsamen Unterricht besuchen, dass die fachliche

Ausbildung der Lehrer für ihr Kind nicht ausreiche und die spezifischen Bedürfnisse übersehen werden. Auch sind die Zusammenarbeit und die Kommunikationsmöglichkeiten aus Sicht der Eltern nicht immer ausreichend, vor allem da Ressourcen und Wissen der Eltern im gemeinsamen Unterricht nicht genutzt würden.

In der Praxis zeigt sich, dass die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern für das Kind von großer Bedeutung ist und Eltern beispielsweise als wesentliche Informationsquelle über die Gesundheitssituation des Kindes dienen. Im Rahmen der Zusammenarbeit ist zu beachten, dass Eltern und Lehrer unterschiedliche Prioritäten haben können.

Im Hinblick auf die familiäre Situation gibt es keine Hinweise zu Auswirkungen der sozialen Schicht und des sozialen Status der Familien auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts. Es gibt Indizien, dass sich ein toleranter und akzeptierender Erziehungsstil der Eltern positiv auf die soziale Akzeptanz des Kindes auswirken kann. Hier ist allerdings weitere Forschung zur Erhärtung der Befunde notwendig.

6.4.4 Befunde zu Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes

Nach dem Blick auf die Befunde zu schulischen Bildungsergebnissen und Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, sollen im folgenden Kapitel die Merkmale des schulischen Bildungsangebotes betrachtet werden. Dabei werden, in Anlehnung an das Modell zur schulischen Bildungsqualität, Merkmale der Schulorganisation, der Unterrichtsorganisation und der Lehrperson unterschieden. Ein vierter Unterabschnitt in diesem Kapitel stellt das Schul- und Klassenleben dar. In diesem Abschnitt wird auf Aspekte der Schulumwelt fokussiert, die nicht Bestandteil des Unterrichts sind. Dazu lassen sich unter anderem Pausen, Ausflüge und Feste zählen.

Einige Variablen und Merkmalskomplexe können theoretisch auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Die Erfahrung und fachliche Kompetenz des Lehrers kann beispielsweise einerseits ein Merkmal des Lehrers darstellen, andererseits aber auch die Personalpolitik der Schule oder der Bildungsbehörde ausdrücken. In der vorliegenden Arbeit werden bei Überschneidungen der Bereiche die Befunde stets auf der untersten Ebene der Organisationshierarchie angesiedelt. Befunde der 72 Studien zu dem Themenbereich Fortbildung werden beispielsweise im Abschnitt der Beschreibung der Lehrperson behandelt, es sei denn, es geht speziell um Fortbildungsplanungen und Personalentwicklungsmaßnahmen der Schulleitung oder die Ausbildungsstruktur, wie sie von den Bildungsbehörden zu verantworten ist. In diesem Fall werden die Befunde auf der entsprechenden Ebene dargestellt.

Die Anordnung der jeweiligen Themen ist in Tabelle 37 dargestellt. Sie gibt einen Überblick über den Aufbau des Kapitels zu den Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes.

Tabelle 37: Themen und Aufbau des Kapitels über Befunde zu Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes

	Kategorien	Unterkategorien
Schulorganisation	organisatorische Strukturen	Schulangebot Stundenplanung Beförderung Schulklima und Ethos Management <ul style="list-style-type: none"> • Haltung des Schulleiters • Aufnahmeverfahren für die Schule • Notfallmanagement
	Personelle Strukturen	Klassengröße Interdisziplinarität Personalentwicklung und Fortbildung
	architektonisch-räumliche Strukturen	
	sächliche Strukturen	Raum- und Schulausstattung
Unterrichtsorganisation	Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts	Teilhabe am Unterricht Sportunterricht Anpassungen der Unterrichtsgestaltung <ul style="list-style-type: none"> • behinderungsspezifische Inhalte • Umgang und Nutzen von Hilfsmitteln • Persönlichkeitsentwicklung • Förderung der sozialen Teilhabe • Beziehungen zwischen den Schülern • Didaktik und Methodik • Modelle vom Lehren und Lernen/Unterrichtsstil • Adaptation an Fähigkeiten des Schülers • Individualisierung • Faktor Zeit • Einsatz von Lehr- und Lernmitteln sowie Hilfsmitteln • Einsatz und Kooperation mit Schulbegleitern und Assistenten sonderpädagogische Diagnostik krankheitsbedingte Abwesenheit vom Unterricht
	Kooperationen mit Eltern, Kollegen, internem und externem Fachpersonal	Kooperation mit Kollegen Kooperation mit externen Fachkräften Kooperation mit Eltern

	Kategorien	Unterkategorien
Lehrperson	Haltung zum gemeinsamen Unterricht	
	Fachwissen und Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht	
	Einstellungen zur Behinderung	Diskriminierungen persönliche Unterstützung und Interesse Verständnis des Lehrers
	Bewertung der Lehrer	
Schul- und Klassenleben	Pausen	
	Ausflüge	
	schulische Freizeit	

6.4.4.1 Schulorganisation

Die Schulformen der an den 72 Studien beteiligten Schulen, waren höchst unterschiedlich und beinhalteten einen vollständigen gemeinsamen Unterricht in allen Fächern ohne zusätzliche Assistenz, über einen fächerbezogenen gemeinsamen Unterricht in einzelnen Fächern, bis hin zu separiertem Förderschul- oder Hausunterricht (vgl. Kapitel 6.2). So reicht die Spannweite hinsichtlich der Intensität der Teilnahme am gemeinsamen Unterricht vom Besuch einzelner Stunden (z. B. Place & Hodge 2001) oder einzelnen Fächern (z. B. Musik und Sport bei Beck & Dennis 1996), über die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht von wenigstens 50 % bei Apodaca, Watson, Mueller und Isaacson-Kailes (1985), Best (1977), Coster und Haltiwanger (2004), bis hin zur Vollzeitintegration, z. B. bei Bennett und Hay (2007). Die Schüler, die nicht Vollzeit am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, besuchten separate, spezielle Förderklassen und verließen diese zeitweise, wobei in einigen Schulen diese speziellen Förderklassen den Regelklassen als Beratungsressourcen zur Verfügung standen. Llewellyn (2000) berichtet von einer inklusiven Schule, in der alle Schüler Vollzeit am gemeinsamen Unterricht teilnahmen, die zusätzlich von Sonderpädagogen einer »ressource unit« (Llewellyn 2000, 107) unterstützt werden konnten. Caffyn und Mallet (1992, 68) beschreiben eine »base«, in der alle Schüler je nach Bedarf Lernhilfe, Therapie und körperliche Pflege erhielten, wenn sie dies benötigten. In einigen Studien, so z. B. bei Rich (1981), Rich, Linor und Shalev (1984) sowie Center und Ward (1984), wurde berichtet, dass es seitens der Schule kaum Anpassungen an die Schülerschaft mit Körperbehinderung gab.

Diese große Heterogenität der untersuchten Schulangebote erschwert den Vergleich der Studien untereinander. Es ist in diesem Sinne nicht quantifizierbar, ob das schulische Bildungsangebot in der einen Studie besser ausgestattet ist als in anderen Studien. Hier fehlt es an einem geteilten Verständnis der Autoren darüber, welche Informationen zur Beurteilung der Qualität eines Schulangebotes notwendig wären.

Eine Orientierung am Modell zur Qualität schulischer Bildungsangebote könnte hier Abhilfe schaffen.

Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit die Ergebnisse der unterschiedlichen Studien nebeneinander gestellt, ohne an objektiven Kriterien relativiert werden zu können. Sie dienen vielmehr als Pool an Informationen, aus denen Hinweise für Forschung, Gelingenbedingungen und Schulentwicklungsmaßnahmen gewonnen werden können.

Die Bedeutung der Schulstrukturen als Ganzes für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, wurde in acht Studien angesprochen. Die Aussagen sollen im Folgenden kurz aufgeführt werden.

Fragt man Regelschullehrer, welche Bedeutung Schulstrukturen für einen gelingenden gemeinsamen Unterricht haben, gaben 53 % der befragten Regelpädagogen in der Studie von Dev und Belfiore (1996) an, dass Veränderungen im Klassenraum erforderlich wären. 84 % der Regelschullehrer sagten, dass sie die Unterstützung der Schuladministration benötigen würden und 94 %, dass eine sonderpädagogische Beratung erforderlich wäre, wenn sie Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung in ihrer Klasse unterrichten wollten. Dieser Befund zeigt sich auch in den Arbeiten von Williams (1977), Forlin, Douglas und Hattie (1996) oder Jerlinder, Danermark und Gill (2010). Williams (1977) fand, dass die Bereitschaft von Regellehrern zum gemeinsamen Unterricht mit der Anzahl an speziellen Förderklassen korrelierte, die sich im Schulgebäude befanden. In diesem Sinne waren Lehrer umso eher bereit, Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten, je mehr separierte Förderklassen für Schüler mit Behinderung in der Schule waren. Hier lässt sich annehmen, dass die Erfahrungen der Schule und die Möglichkeiten der Kooperation einen positiven Einfluss auf die Haltung ausüben. Einen gleichen Befund erhielten auch Forlin, Douglas und Hattie (1996) in Australien oder Jerlinder, Danermark und Gill (2010) in Schweden. In beiden Studien wurde beschrieben, dass eine positive Haltung zur Inklusion mit unterstützenden Schulstrukturen, wie Beratungsmöglichkeiten durch Sonderpädagogen, Raumangebot oder eigener Fortbildung, korrelierte.

Interessant ist auch die von Hemmingsson und Borell (2002) beschriebene Studie, bei der die Autoren Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung befragten, wie gut es der Schule gelänge, die behinderungsbedingten Unterstützungsbedürfnisse zu erfüllen. Es zeigte sich, dass, trotz Integrationserfahrung der Schulen in Schweden, 76 % der Schüler mit Körperbehinderung einen oder mehrere behinderungsbedingte Unterstützungsbedarfe hatten, die durch die Schule und den Unterricht nicht befriedigt werden konnten. 32 % der Schüler berichteten eine mangelnde Anpassung im Bereich des Zugangs zur Schule, 26 % im Bereich der Mobilität und Bewegungsfreiheit in der Klasse. Insgesamt berichteten Schüler der Sekundarstufe über mehr Barrieren durch mangelnde Anpassung als Schüler der Primarstufe. Hier lassen sich auch drei Studien anführen, in denen berichtet wurde, dass durch eine mangelnde Anpassung der Schulumwelt, Schüler mit Körperbehinderung in ihrer Gesundheit

beeinträchtigt wurden (Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Strong & Sandoval 1999; Llewellyn 2000).

Von diesem übergreifenden Blickwinkel auf die Schulstrukturen insgesamt, werden im Folgenden Befunde zu den unterschiedlichen Bereichen der Schulorganisation beschrieben.

6.4.4.1.1 Organisationsstrukturen in der Schule

Im Hinblick auf die Organisationsstrukturen der Schule und die damit verbundenen Prozesse und Strukturen, lassen sich eine Vielzahl von Arbeiten finden, in denen das Angebot der Schule an Unterrichtsfächern und Förderangeboten, die zeitliche Organisation, Stundenplanungen und die Beförderung zur Schule, thematisiert werden. Weitere Arbeiten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen, beschäftigen sich mit dem Schulklima, den Aufgaben und der Rolle der Schulleitung, dem Prozess der Aufnahme in die Schule und Möglichkeiten der Mitsprache für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung.

Das *Schulangebot*, vor allem die Vielfalt an Unterrichtsfächern, die Möglichkeiten der Förderung und Begegnung, ist in den Augen der Schüler und Eltern für die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung bei der Bewertung der jeweiligen Schule von besonderer Bedeutung. So berichteten die Schüler in der Studie von Cook, Swain und French (2001), dass sie an ihrer Förderschule das Reitangebot und das breite Sportangebot schätzten. Genauso berichten die Schüler in der Studie von Caffyn und Mallet (1992), dass sie an der Regelschule das breite Unterrichtsangebot sehr schätzten und hier vertiefte Ausbildungsmöglichkeiten sahen, die an der Förderschule nicht bestanden.

Häufig wurde es in diesem Sinne problematisch erlebt, wenn die Schülerinnen und Schüler keinen Zugang zum ganzen Bildungsangebot hatten, wie in Kapitel 6.4.1.2 bereits beschrieben wurde. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung konnten nicht vollständig am Sportunterricht oder am naturwissenschaftlichen Unterricht teilhaben (z. B. Gregory, Fairgrieve, Anderson & Hammond 1992; Caffyn & Mallett 1992; Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Cavet 2000; Prellwitz & Tamm 2000; Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Shevlin, Kenny & McNeela 2002; Curtin & Clarke 2005; Nabb & Balcetis 2010). Werden Eltern und Schülern gefragt, äußern sie häufig die Notwendigkeit der Verbesserung der Zugänglichkeit des gesamten schulischen Angebotes, das sowohl Unterricht und Pausen als auch Freizeitgestaltung betrifft (z. B. Pivik, McComas & LaFlamme 2002).

Betrachtet man Hinweise aus den Studien zu Schwierigkeiten im Rahmen der Schulorganisation, finden sich häufig Aussagen zur Bedeutung der *Planung von Stunden und Pausen*. In vier Arbeiten wird beschrieben, dass die Pausen zwischen den Stunden zu kurz waren, was zu einem Problem führte, wenn die Schüler zwischen zwei Klassenräumen wechseln mussten (Caffyn & Mallet 1992; Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Egilson & Traustadottir 2009b)

oder die Toilette besuchen wollten (Enell 1982). Die Folgen waren, dass die Schüler entweder den Unterricht früher verlassen mussten oder zu spät zum Folgeunterricht kamen und diesem nur erswert folgen konnten. Einige Schüler in der Arbeit von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) wurden durch volle Flure während der Pausenzeiten in ihren Bewegungsmöglichkeiten beeinträchtigt oder hatten Angst, umgeworfen zu werden. Aus diesem Grund wünschten sich einige Schüler in der Studie, Begleitung von Freunden oder Assistenten in den Pausen.

Die Organisation der *Beförderung und der Weg zur Schule* wurde in vier Studien angesprochen. Die meisten Schüler waren auf Assistenz oder Hilfe bei der Beförderung angewiesen (Lauder, Kanthor, Myers & Resnick 1979), wobei besonders im Winter die Wege zur Schule nicht barrierefrei waren (Prellwitz & Tamm 2000). Einige Schüler in der Studie von Caffyn und Mallet (1992) berichteten, dass sie aufgrund der Beförderung, besonders im Winter, zu spät zur Schule kamen und deswegen dem Unterricht nicht von Beginn an folgen konnten. Eine weitere Auswirkung der Beförderung auf die soziale Teilhabe war, dass Schüler sich nach der Schule nicht mit Mitschülern treffen konnten. Die Abfahrtszeiten waren festgelegt und nicht variabel (Lightfoot, Wright & Sloper 1999).

In fünf Studien wurden von den Probanden Aussagen zur Bedeutung des *Schulklimas* getroffen. Halliwell und Spain (1977) stellten beispielsweise fest, dass aus Sicht der Lehrer eine gelingende Integration von Schülern mit Spina bifida in der Schule mehr von einer Haltung des Schulpersonals und Aspekten der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie medizinischen Fachkräften abhängen würde, als von den körperlichen Fähigkeiten und Einschränkungen des Kindes. Ähnlich sah dies Willard-Holt (1993), die in ihrer Studie berichtete, dass die Atmosphäre in den Klassen, ebenso wie die Schul- und Unterrichtsgestaltung, die intellektuelle Entwicklung von Schülern mit Körperbehinderung maßgeblich beeinflussen würde. In den Studien von Gregory, Shanahan und Walberg (1987a, b) werden unterschiedliche Aussagen der Schülerinnen und Schüler zum erlebten Schulklima berichtet. Zum Einen fanden sie, dass sich Schüler mit Körperbehinderung an US-amerikanischen »High Schools« in der Wahrnehmung der Fairness und Disziplin in der 10. Klasse im Durchschnitt nicht von ihren Mitschülern ohne Behinderung unterschieden. In der Untersuchung der 12. Klasse sah dies allerdings anders aus. Hier gaben die Schüler mit Körperbehinderung im Mittel an, dass aus ihrer Sicht die Schule für sie weniger gerecht und fair sei wie für ihre Mitschüler ohne Behinderung. Fragt man nach der optimalen Gestaltung des Schulklimas, gaben in der Arbeit von Cavet (2000) die befragten Eltern von Kindern mit Körperbehinderung an, dass in der Schule ein Schulklima gegen Ärgern und Beschimpfungen (»anti-bullying ethos«, Cavet 2000, 158) herrschen solle, das von Akzeptanz und Verständnis für Menschen mit Behinderungen getragen sei. Auch solle eine Kultur bestehen, die betroffene Schüler nicht blamiere, Respekt für das aufwachsende Kind zeige und dass der Wunsch nach Taktgefühl und Privatheit der körperlichen Schädigung anerkannt werde.

Für die Gestaltung der Schulkultur und das Schulmanagement insgesamt ist die *Schulleitung* aus Sicht vieler Eltern in besonderem Maße verantwortlich. Eltern in der Studie von Downing und Rebollo (1999) und Regelschullehrer in der Studie von Dev und Belfiore (1996), hielten die Unterstützung der Schulleitung für besonders wichtig, wenn der gemeinsame Unterricht gelingen sollte. Egilson und Traustadottir (2009b) fanden in ihrer Arbeit, dass die Schulleitung, ihre Einstellung und Unterstützung sowie das Schulmanagement an sich, den Prozess der Teilhabe und Integration in besonderem Maße unterstützen und damit das Ausmaß an Belastungen für den Schüler, die Eltern und die Lehrer bestimmten. Beispiele für die besondere Belastung von Eltern durch mangelnde Unterstützung schilderten die Schüler in der Arbeit von Curtin und Clarke (2005). Ihre Eltern mussten in der Schule für die Rechte ihrer Kinder kämpfen. Auch die Eltern in der Arbeit von Halliwell und Spain (1977) befürchteten, beim Schulwechsel erneut Schulleiter zur Aufnahme überreden zu müssen. In der Arbeit von Pivik, McComas und LaFlamme (2002) äußerten die Eltern den Wunsch, dass Schulleiter eine positive Einstellung gegenüber Inklusion unterstützen, das Fachwissen des Fachpersonals im Auge behalten und motivieren sollten, damit die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert würde. Interessant ist, dass bei der Befragung von Best (1977), die Schulleiter ihre Rolle im Integrationsprozess selber als unwesentlich angaben und für sich eher maximal eine beratende Rolle sahen. Die Hauptverantwortung für Initiation und Gestaltung des Integrationsprozesses sahen sie eher bei den Sonderpädagogen oder den verantwortlichen Klassenlehrern.

Diese Haltung zeigte sich auch in der Arbeit von Shevlin, Kenny und McNeela (2002), in der Schulleiter bei der *Aufnahme von Schülern mit Körperbehinderung* selber eher weniger behinderungsspezifische Aspekte ansprachen und sich somit nur bedingt für die Aufnahme verantwortlich fühlten.

Frage man die Schulleitung, auf welcher Basis sie entscheiden würde, ob ein Kind im gemeinsamen Unterricht aufgenommen werde, berichten 48 % der Befragten in der Studie von Best (1977), dass die Fähigkeiten im Bereich der Mobilität besonders wesentlich wären. 60 % der Schulleiter gaben die psychosoziale Anpassungsfähigkeit des Schülers als wesentliches Kriterium an, 68 % die Sprachfähigkeiten und 79 % die schulischen Fertigkeiten. Ein Drittel der Schulleitungen waren bereit, Kinder mit mittleren oder stärkeren Einschränkungen im Bereich der Sprache und Leistung aufzunehmen, wobei 85 % verlangten, dass das Kind sozial akzeptables Verhalten zeigen müsste. Shevlin, Kenny und McNeela (2002) stellten fest, dass bei der Aufnahmeentscheidung der von ihnen untersuchten Kinder und Jugendlichen die Lehrer anhand verschiedener, ihnen bedeutsam erscheinender Merkmale der Schüler entschieden, ob die Kinder für die Schulform geeignet waren oder nicht, jedoch keine systematische Diagnostik, z. B. mit standardisierten Testverfahren, einsetzten. In der Studie von Al Attiyah und Lazarus (2007) wurde beschrieben, dass die Schüler nach ihren Fähigkeiten den Klassen zugeweiht wurden. Dies führte in der untersuchten Stichprobe dazu, dass die Schüler mit Körperbehinderung älter und größer waren als ihre Mitschüler.

Im Zusammenhang mit dem Prozess der Entscheidung für die richtige Schulform betont Enell (1982), dass die Schulleitung und Sonderpädagogen die Klassenlehrer vor der Aufnahme des Kindes in die Klasse beraten sollten. Auch wäre es aus Sicht der Eltern wichtig, dass die Weitergabe von Informationen zwischen den Schulen bei einem Wechsel des Kindes sichergestellt sein sollte, wobei Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) berichteten, dass dies gerade an großen Schulen immer wieder ein Problem dargestellt hätte.

In drei Studien äußerten die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung den *Wunsch, in Entscheidungen* rund um Themen der Behinderung in der Schule *einbezogen zu werden*, besonders dann, wenn in der Schule strukturelle Veränderungen vorgenommen würden, um die Umwelt an ihre Bedürfnisse anzupassen (Caffyn & Mallet 1992; Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Pivik, McComas & LaFlamme 2002).

Ein letzter Aspekt, der sich auf das Schulmanagement bezieht und hier erwähnt werden soll, ist die Sorge um die *Sicherheit* bei Brand- oder Notfällen. Die Regelschullehrer in der Studie von Enell (1982) äußerten die Sorge, ob die Kinder bei Feuer sicher gerettet werden könnten und auch die Schüler in der Studie von Pivik, McComas und LaFlamme (2002) sorgten sich um ihre Sicherheit im Regelschulgebäude.

6.4.4.1.2 Personelle Strukturen

In diesem Abschnitt über personelle Strukturen werden Befunde aus Arbeiten dargestellt, die sich mit der Personalorganisation und der Personalpolitik der Schulen beschäftigen. Dies betrifft Fragen der Anzahl der Schüler, die ein Lehrer unterrichten muss sowie die im interdisziplinären Team der Schule zur Verfügung stehenden Professionen. Die Zusammenarbeit der Lehrer in der Schule miteinander, die Zusammenarbeit mit Schulbegleitern und Assistenten sowie die Kooperation mit externen Fachleuten, werden im Kapitel der Unterrichtsgestaltung aufgeführt. Maßnahmen der Personalentwicklung und Fortbildungen der Lehrer werden bei der Darstellung von Merkmalen der Lehrperson beschrieben.

Aussagen zur Klassengröße finden sich nur in vier Arbeiten. So sahen Eltern die *Klassengröße* als entscheidenden Einflussfaktor auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts im Bereich Sport in der Arbeit von Downing und Rebollo (1999). In der Arbeit von Halliwell und Spain (1977) äußerten Regelschullehrer den Wunsch nach kleinen Klassen, um den Bedürfnissen von Schülern mit Körperbehinderung besser gerecht werden zu können. Als einzige quantitative Erhebung des Einflussfaktors der Klassengröße auf den Lehrer und seiner Haltung zur Inklusion, kann die Arbeit von Soodak, Podell und Lehman (1998) betrachtet werden. Hier fanden die Autoren, dass Lehrer mehr Anspannung und emotionale Unruhe bei der Vorstellung äußerten, einen Schüler mit Behinderung in der Klasse zu unterrichten, wenn ihre Klasse groß war. War die Klassengröße geringer, waren die Lehrer signifikant entspannter im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht. Die Bereitschaft, Schüler mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten, war in der gleichen Studie jedoch unabhän-

gig von der Klassengröße. Brulle, Barton, Barton und Wharton (1983) beschrieben, dass Lehrer durchschnittlich dreimal mehr Zeit für Schüler mit Körperbehinderung als für die Mitschüler ohne Behinderung investieren mussten, so dass aus ihrer Sicht eine Reduktion der Klassenstärke beim gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung erforderlich ist. Effekte der Klassengröße und Auswirkungen auf die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung wurden nicht untersucht.

Betrachtet man den *Bedarf an sonderpädagogischer und medizinisch-therapeutischer Fachlichkeit* in den Schulen vor Ort, so lassen sich in acht Studien Aussagen zu diesem Themengebiet finden. Als Überblick soll zunächst die Arbeit von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) dienen. Nach Eltern und Lehreraussagen benötigten Lehrer Unterstützung durch Fachkräfte des Gesundheitswesens und der Bildungsbehörden, um Informationen über die individuelle körperliche Schädigung und Behinderung des Schülers zu bekommen und zu verstehen. Auch war es für die Lehrer ein Problem, medizinische und pflegerische Maßnahmen durchzuführen, da sie sich in diesem Bereich nicht kompetent fühlten, die Abläufe nicht festgelegt waren und sie die Verantwortung und Haftung für die medizinischen und pflegerischen Maßnahmen nicht übernehmen wollten. Häufig waren medizinische Hilfsmittel oder Pflegemittel nicht vorhanden oder es standen keine speziellen Räume zur Versorgung oder Lagerung von Medikamenten zur Verfügung. Als problematisch wurde weiterhin gesehen, dass in Großbritannien nicht geklärt war, ob das Bildungs- oder Gesundheitssystem die Kosten für die Versorgung mit technischen Hilfen und therapeutischer Fachlichkeit während der Schulzeit zu tragen hatte. Ein letztes Problem im Zusammenhang mit der medizinisch-therapeutischen Versorgung bestand darin, dass in vielen Schulen nicht festgelegt war, wer für die Koordination von Unterstützungsmaßnahmen verantwortlich war.

Neben dem Bedarf im medizinischen und pflegerischen Bereich, sahen die Regelschullehrer in der Arbeit von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) auch einen Bedarf der Schüler mit Körperbehinderung im sozioemotionalen Bereich – jedoch fühlten sich die Lehrer in diesem Bereich nicht angemessen ausgebildet und hatten zu wenig Zeit für persönliche Gespräche zur Verfügung. Trotzdem gab ein Drittel der Schüler an, vor Ort einen Lehrer zu haben, mit dem sie über gesundheitsbezogene Sorgen sprechen könnten. Diese persönliche Begegnung in der Schule wurde von den Schülern sehr geschätzt und für notwendig befunden, wie auch Shevlin, Kenny und McNeela (2002) betonten sowie die Eltern in der Studie von Strong und Sandoval (1999). In einigen Studien erhielten Lehrer und Schüler Unterstützung von sonderpädagogisch ausgebildeten und therapeutischen Fachkräften, die in einer Abteilung in der Schule organisiert waren, die sich speziell um die Versorgung behinderungsbedingter Bedürfnisse sorgte (z. B. Caffyn & Mallet 1992; Al Attiyah & Lazarus 2007). Insgesamt war eine therapeutische Versorgung in Regelschulen seltener vorhanden (z. B. Lauder, Kanthor, Myers & Resnick 1979) als in Förderschulen. Das Vorhanden-

sein eines Unterstützungsdienstes in der Schule erhöhte die Bereitschaft von Regelschullehrern, Schüler mit Körperbehinderung zu unterrichten (Williams & Algozzine 1979).

In Schulen der USA und Großbritannien, in denen eine *Schulkrankenschwester* zur Verfügung stand, wurde diese fachliche Kompetenz als hilfreich erlebt, wenn sie die Klassenlehrer beratend unterstützen konnte (Enell 1982). Die Schüler selber sahen sie als weniger hilfreich an, insbesondere wenn sie in die Schulroutine und in standardmäßige Gesundheitsüberprüfungen eingebunden, für die Schüler mit Körperbehinderung nicht verfügbar war oder zu wenig Wissen über die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler hatte (Lightfoot, Wright & Sloper 1999).

6.4.4.1.3 Architektonisch-räumliche Strukturen

Auf die Teilhabe von Schülern mit Körperbehinderungen am gemeinsamen Unterricht hat die architektonische und bauliche Struktur einen entscheidenden Einfluss, da sie bestimmt, ob die Schüler die Schule und die Unterrichtsräume betreten können und sich in ihnen sicher bewegen können. Weiterhin sind, wie im vorhergehenden Kapitel angesprochen, auch Räume zur medizinischen, therapeutischen und pflegerischen Versorgung notwendig, um einen gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. Im Folgenden werden Studien vorgestellt, in denen Aussagen zur Architektur und zur Raumsituation getroffen werden.

Insgesamt zeigt sich, dass in vielen Schulen, die sich für die Aufnahme von Kindern mit Körperbehinderung entschieden haben, bauliche Veränderungen, wie das Anbringen von Rampen und Aufzügen, vorgenommen wurden (z. B. Weinberg 1987; Caffyn & Mallet 1992). Diese Erfordernis spiegelt sich auch in der Haltung der Regelschullehrer wider, die bauliche Anpassungen als besonders wichtig für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts sehen (z. B. Dev & Belfiore 1996). Gleichzeitig jedoch sind bauliche Barrieren für die Schüler selber nicht immer die größten Hindernisse. So beschrieben die Schüler in der Erhebung von Prellwitz und Tamm (2000), dass sie im Alltag eher geringere Probleme mit der physikalischen Umwelt gehabt hätten, sondern dass ihnen die Barrieren im sozialen Bereich mehr Schwierigkeiten verursacht hätten. Im Folgenden werden in Tabelle 38 alle gefundenen Aspekte der baulichen Umwelt aufgeführt, bei denen von Schülern, Eltern und Lehrern Probleme beschrieben und Anpassungen gefordert wurden. Zu berücksichtigen ist, dass die räumliche und architektonische Anpassung kein einmaliger statischer Akt ist, sondern ein Prozess der kontinuierlichen Adaption an die sich verändernde Situation der Schülerinnen und Schüler, wie die Eltern in der Studie von Strong und Sandoval (1999) betonten.

Tabelle 38: Schwierigkeiten und Probleme mit der Raumgestaltung und der Architektur der Schulgebäude sowie Verbesserungsvorschläge auf Basis der internationalen Studien

Von den Befragten geschilderte Problembereiche	
Flure und Hallen	<ul style="list-style-type: none"> • zu schmale Gänge, kleine Absätze zwischen Räumen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • enge Durchgänge in der Bibliothek (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • überfüllte Hallen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Egilson & Traustadottir 2009b) • lange Wege in der Schule, Wechsel der Stockwerke und zu kurze Zeiten zwischen den Schulstunden (Egilson & Traustadottir 2009b) • viele Türen waren schwer zu öffnen und hatten keine automatischen Türöffner (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Schließfächer und Wasserspender waren zu hoch angebracht und nicht erreichbar (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen der Türen, Aufzüge, Einbau von Bewegungssensoren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • technische Hilfen wie Spracherkennung als Öffnungsmechanismus von Türen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Anpassung der Höhe von Wasserspendern (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Rampen und Treppen installieren, leichtere Steigung an Rampen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • weitere Gänge und Klassenräume bauen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • überflüssige Türen entfernen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Klassenraum	<ul style="list-style-type: none"> • Manövrierbarkeit für Rollstuhlfahrer aufgrund zu kleiner Klassen und Flure erschwert (Prellwitz & Tamm 2000) • zu wenig Platz in den Klassen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Bücherregale waren zu hoch angebracht und nicht erreichbar (Prellwitz & Tamm 2000) • Schüler wurden in getrennten Räumen unterrichtet wurden, wenn die Räume nicht mit dem Rollstuhl zugänglich waren (Lightfoot, Wright & Sloper 1999) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schließfächer und Regale tiefer aufhängen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)

Aufzug	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzug nicht selbstständig benutzbar (Prellwitz & Tamm 2000) • Aufzüge, die langsam waren oder nur mit Schlüssel funktionieren (manchmal hatte nur ein Kollege einen Schlüssel, der gesucht werden musste) (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Aufzüge funktionierten nicht bei Feuersalarm (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • breitere Aufzüge, die niedriger Knöpfe anbringen, schlüsselloser Zugang (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • schnelleres Reparieren der Aufzüge (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Toilette	<ul style="list-style-type: none"> • Toilette zu klein (Prellwitz & Tamm 2000) • Langer Weg zur Pflgetoilette (Prellwitz & Tamm 2000) • Toiletten auf unterschiedlichen Stockwerken führten zu langen Wegen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellen von Privatheit in Toilettenräumen, Umkleidekabinen und Duschen; Erkennen, dass die Schulumwelt sich diskret an das Kind anpassen muss, damit vollständige Partizipation möglich wird (Cavet 2000)
Waschräume	<ul style="list-style-type: none"> • Waschräume, die nicht zugänglich oder bei denen die Waschbecken zu hoch angebracht waren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Waschtische in Waschräumen an die Höhe der Schüler mit Rollstuhl anpassen
Freizeitbereich und Sportbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Der Freizeitbereich war schwer zu erreichen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Sportbereich war nicht barrierefrei (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Extra Umkleidekabinen für Schüler mit Körperbehinderung, wenn gemeinsames Umziehen peinlich erlebt wurde (Prellwitz & Tamm 2000) • Laborräume und Cafeterien waren häufig nicht zugänglich und führten zur Isolation von den Gleichaltrigen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellen von Privatheit in Toilettenräumen, Umkleidekabinen und Duschen; Erkennen, dass die Schulumwelt sich diskret an das Kind anpassen muss, damit vollständige Partizipation möglich wird (Cavet 2000)

Probleme der Schülerinnen und Schüler außerhalb des Schulgebäudes

Zugänglichkeit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Schule von zuhause nicht ohne Begleitung erreichbar (Prellwitz & Tamm 2000) • Schule nur durch Hintertüre betretbar (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • viele Türen waren schwer zu öffnen und hatten keine automatischen Türöffner (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Schulgebäude war nur teilweise zugänglich für Schüler mit Körperbehinderung (Egilson & Traustadottir 2009b) • Schule im Winter nur schwer zugänglich (Prellwitz & Tamm 2000)
---------------------------	--

Pausenhöfe	<ul style="list-style-type: none"> • Pausenhöfe uneben, so dass einige Schüler Angst hatten, hinzufallen oder geschubst zu werden (Prellwitz & Tamm 2000) • im Winter konnten Schüler mit Körperbehinderung nicht nach draußen (Prellwitz & Tamm 2000) • Schnee im Winter behinderte Zugang zum Pausenhof (Egilson & Traustadottir 2009b) • Spielplätze für Rollstuhlfahrer nicht nutzbar (Prellwitz & Tamm 2000)
------------	---

6.4.4.1.4 Sächliche Strukturen

Unter der sächlichen Ausstattung der Schule lassen sich bewegliche Einrichtungsgegenstände der Schule und die schulische Ausstattung mit Lehr-, Lern- und Hilfsmittel verstehen, die für Schüler mit Körperbehinderung notwendig sind. Im Einzelfall kann es nicht immer klar trennbar sein, ob beispielsweise ein Personenlifter, der das Heben eines Schülers aus dem Rollstuhl erleichtern soll, dem Schüler zugeordnet werden muss oder als Einrichtungsgegenstand der Schule anzusehen ist. Diese Schwierigkeit wurde bereits im Hinblick auf personelle Strukturen angesprochen, wenn Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) darstellten, dass es manchmal nicht geklärt sei, ob die Kosten für die jeweilige Unterstützungsmaßnahme vom Gesundheits- oder Bildungssystem zu tragen wären.

Im Folgenden sollen die Befunde zur Sachausstattung dargestellt werden, die sich mit der Ausstattung insgesamt beschäftigen. Aussagen zum Einsatz und der Verwendung der Lehr-, Lern- und Sachmittel im Unterricht, werden im Abschnitt zur Unterrichtsorganisation angesprochen.

Schüler mit Körperbehinderung benötigten aus Sicht der Sonderpädagogen in der Studie von Enell (1982) grundsätzliche Anpassungen im Bereich der Einrichtung und Ausstattung. Dies können angepasste Lehr- und Lernmittel sein, aber auch eine Anpassung an die Räume. So stellten Shevlin, Kenny und McNeela (2002) fest, dass Schüler mit Körperbehinderung in den naturwissenschaftlichen Fächern Experimente nicht selbst durchführen konnten, da sie vom Rollstuhl aus die Laborausstattung nicht bedienen konnten. Die schlechte Anpassung drückt sich auch in den Aussagen der Sekundarschüler in den Studien von Gregory, Shanahan und Walberg (1987a, b) aus, in denen die 10- und 12-Klässler mit Körperbehinderung angaben, mit der Ausstattung weniger zufrieden zu sein als die Mitschüler ohne Behinderung. Auch in der Arbeit von Hemmingsson und Borell (2002) beklagten sich die Schüler über eine schlechte Anpassung des Arbeitsplatzes sowie über fehlende Hilfs-, Lehr- und Lernmittel. In der Studie von Prellwitz und Tamm (2000), in der die befragten Schüler zwar Schwierigkeiten mit der Erreichbarkeit von Regalen im Klassenraum angaben, waren die Schüler insgesamt jedoch zufrieden mit der Anpassung der physikalischen Umwelt. Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) fanden, dass die Ausstattung der Klassenräume Einfluss darauf hatte, auf welche Art und Weise Assistenten eingesetzt wurden. Je weniger angepasst die Klassenräume waren, desto mehr war es erforderlich, dass der Assistent häufig direkt beim Kind war und es individuell unterstützte,

wie sich in folgendem Zitat ausdrückt: »Thus, inaccessible environment and lack of assistive devices in these cases might have contributed to the need for the assistant to sit close to the pupil« (Hemmingsson, Borell und Gustavsson 2003, 93).

6.4.4.2 Unterrichtsorganisation

In einer Vielzahl von Studien, die in diesem Kapitel vorgestellt werden sollen, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung neben räumlich-architektonischen Anpassungen und Anpassungen im Bereich der Schulorganisation, einen adaptierten Unterricht benötigen, der ihnen eine bestmögliche Bildung ermöglicht. Wie im vorherigen Kapitel mit dem Befund von Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) angesprochen, beeinflusst die Schulstruktur den Unterricht, wenn beispielsweise Assistenten aufgrund mangelnder räumlicher und sächlicher Anpassung im Unterricht anwesend sein müssen.

Neben inhaltlichen Anpassungen, beispielsweise im Bereich des Sportunterrichts oder in der Förderung der sozialen Teilhabe, werden in vielen Studien auch Aussagen zur Didaktik und Unterrichtsmethodik, insbesondere zur Differenzierung und Anpassung an die Bedürfnisse von Schülern mit Körperbehinderung angesprochen, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf den Einsatz von Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln und dem Umgang mit Assistenten und Schulbegleitern gelegt. Auch ist der Bereich der Zusammenarbeit mit Kollegen, Fachkräften anderer Einrichtungen des Bildungs- und Gesundheitsbereichs sowie der Eltern von besonderer Bedeutung, wie in mehreren Studien beschrieben wird.

6.4.4.2.1 *Anpassungen im Rahmen des Sport- und Kunstunterrichts sowie im Bereich der Naturwissenschaften*

Der am besten untersuchte Unterricht im Zusammenhang mit der Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung, ist der *Sportunterricht*, der in 20 der 72 Studien angesprochen und in 7 Studien explizit Gegenstand der Untersuchung war (Downing & Rebollo 1999; Place & Hodge 2001; Obrusníková, Válková & Block 2003; Butler & Hodge 2004; Gita, Bognar, Kalbli & Dorogi 2008; Seymour, Reid & Bloom 2009; Jerlinder, Danermark & Gill 2010). Insgesamt fällt auf, dass zum einen der gemeinsame Sportunterricht als das Unterrichtsfach gesehen wird, das am ehesten in der Lage ist, Kinder und Jugendliche mit und ohne Körperbehinderung zusammenzuführen (Beck & Dennis 1996). Auf der anderen Seite ist es aber auch das Fach, in dem Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung häufig aufgrund mangelnder Anpassung von der Teilhabe ausgeschlossen werden, beispielsweise wenn sportliche Übungen gemacht werden, die die Kinder und Jugendlichen motorisch nicht ausüben können, sie während des Sportunterrichts allein Einzelaktivitäten mit ihrem Assistenten machen müssen oder sie einfach den Sportunterricht nicht besuchen dürfen (Gregory, Fairgrieve, Anderson & Hammond 1992; Lightfoot, Wright & Slopner 1999; Mukherjee, Lightfoot & Slopner 2000; Prellwitz & Tamm

2000; Hemmingsson & Borell 2002; Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Shevlin, Kenny & McNeela 2002; Doubt & McColl 2003; Curtin & Clarke 2005). Wie im Kapitel zu den Ergebnissen schulischer Bildung beschrieben, reichen die Studien von 15 % der Schüler an schwedischen Schulen (Hemmingsson & Borell 2002), die wegen ihrer Körperbehinderung vom Regelsportunterricht ausgeschlossen sind, bis über 30 % an britischen Schulen (Gregory, Fairgrieve, Anderson & Hammond 1992; Lightfoot, Wright & Sloper 1999). Diese Widersprüchlichkeit in der einerseits inklusionsfördernden Wirkung des Sportunterrichts und der häufig praktizierten Exklusion der Schüler mit Körperbehinderung vom Sportunterricht andererseits, erstaunt und macht die Notwendigkeit von Kompetenzen zur Anpassung des Sportunterrichts deutlich. Im Folgenden sollen einige Befunde zum Sportunterricht näher vorgestellt werden.

Die Frage, inwiefern der Sportunterricht in besonderem Maße zur Förderung der Teilhabe geeignet ist, untersuchten Seymour, Reid und Bloom (2009) in ihrer Arbeit. Sie vertraten die Auffassung, dass Sport und Bewegung in der Schule für Schüler mit Körperbehinderung aus mehreren Gründen besonders wichtig sei. Zum Einen fanden sie, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung seltener als ihre Mitschüler ohne Behinderung Bewegungsspiele in der Freizeit spielten, seltener an Sportangeboten der örtlichen Gemeinden teilnahmen und häufiger an speziellen, für Menschen mit Körperbehinderung adaptierten Sportangeboten, wie Rollstuhlsport oder Rollstuhltanz, teilnahmen. Zum anderen betonten die Autoren, dass der Sportunterricht aufgrund der Notwendigkeit der Kooperation und des Teamplays die Bildung sozialen Zusammenhalts und das Entstehen von Freundschaften unterstützen würde. Seine besondere Bedeutung im gemeinsamen Unterricht bestünde auch darin, dass im Sportunterricht neben den Beeinträchtigungen vor allem auch die Kompetenzen von Schülern mit Körperbehinderung deutlich werden könnten. Auch Cook, Swain und French (2001) beschrieben in diesem Sinne in ihrer Arbeit, dass Bewegung und Sport für Schüler mit Körperbehinderung von besonderer Bedeutung sei und dass Anpassungen des Unterrichts erforderlich wären.

Blickt man in den Sportunterricht, so zeigt sich mit der Studie von Butler und Hodge (2004), dass Lehrerinnen und Lehrer mit der Art der Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die Interaktionen der Schüler untereinander haben. In der Studie der beiden Wissenschaftler wurde deutlich, dass ein hoher Anteil an Instruktion die Möglichkeit der Interaktion zwischen den Schülern reduzierte oder Lehrer die Möglichkeit hatten, Schülerinnen und Schüler, die sich zurückzogen, durch ihr Handeln in das allgemeine Unterrichtsgeschehen einzubinden. Butler und Hodge (2004) beschrieben, dass für manche Schüler mit Körperbehinderung Sport mit Angst verbunden sein könnte. So berichtete ein Schüler in ihrer Studie davon, dass er Angst hätte, beim aggressiven Spiel von den Mitschülern umgeworfen oder verletzt zu werden. Eine weitere Studie, die die Teilhabe von Schülern mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht untersuchte, war die Arbeit von Place und Hodge (2001). Die Autoren

fanden, dass die beobachteten Schülerinnen mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht getrennt von ihren Mitschülern trainierten und es nur selten zu Interaktionen zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung kam. In der Stunde verbrachten die Schüler gut ein Drittel der Zeit mit motorischen Aktivitäten, mit Zuhören von Erläuterungen zum Sport, wobei die Lehrer 21 % ihrer Zeit mit Erläuterungen für die Mitschüler verbrachten und 10 % der Zeit mit Erläuterungen für die Schülerinnen mit Körperbehinderung. Weiterhin warteten die Schüler mit Körperbehinderung 29 % der Unterrichtszeit, Schüler ohne Körperbehinderung 13 %. Insgesamt zeigen die beiden Studien, dass Sportunterricht für Schüler angepasst werden muss und nicht einfach der Regelunterricht durchgeführt werden kann, wenn er positive Effekte auf die Teilhabe haben soll. Diese Aussage wird auch von der Arbeit von Gita, Bogner, Kalbli und Dorogi (2008) gestützt, die feststellten, dass sich die Lehrpläne für Regelschulen im Bereich Sport in Ungarn deutlich von denen für Förderschüler unterscheiden und der Lehrplan für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung deutlich mehr bewegungsbezogene Aktivitäten vorsieht als der Regellehrplan.

Einige weitere Studien beschäftigten sich mit unterschiedlichen Fragen rund um den gemeinsamen Sportunterricht. Downing und Rebollo (1999) beispielsweise fragten Eltern von Schülern mit Körperbehinderung, was aus ihrer Sicht für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts von besonderer Bedeutung wäre. Sie fanden, dass aus Sicht der Eltern vor allem Aspekte des schulischen Bildungsangebotes, wie Klassengröße, Unterstützung und Interesse des Lehrers, von besonderer Bedeutung wären.

Obrusniková, Válková und Block (2003) fanden in ihrer Studie, dass der gemeinsame Volleyballunterricht von Schülern mit und ohne Behinderung im Vergleich mit einem Unterricht, an dem keine Schüler mit Körperbehinderung teilnahmen, für die Mitschüler ohne Behinderung zu keinen Leistungseinbußen führte. Mit diesem Befund zeigten die Autoren, dass durch den gemeinsamen Unterricht keine Nachteile für die nichtbehinderten Mitschüler entstehen.

In der Studie von Jerlinder, Danermark und Gill (2010) ging es um Einstellungen von Sportlehrern zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit und ohne Körperbehinderung. Die Autoren berichten, dass die befragten Sportlehrer dem gemeinsamen Unterricht sehr aufgeschlossen gegenüberstanden und dass weder Geschlecht, Alter, Berufserfahrung oder Arbeitszufriedenheit, einen Einfluss auf die Haltung der Lehrer zur Inklusion hatten. Es war lediglich von Bedeutung, ob die Sportlehrer schon selber gemeinsamen Unterricht praktizierten. Mit dieser Erfahrung war die Einstellung zur Inklusion positiver als bei Lehrern ohne diese Erfahrung.

Fragt man Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, wie sie zur Anpassung des gemeinsamen Unterrichts stehen, äußern Schüler häufig den Wunsch nach Anpassungen und Teilhabe (Lightfoot, Wright & Sloper 1999), wobei sie die Rolle, als »Helfer des Lehrers« eingesetzt zu werden, als diskriminierend erleben (Pivik, McComas & LaFlamme 2002). Lediglich wenn eine Anpassung nicht möglich ist, wünschen sich einige Schülerinnen und Schüler, in dieser Zeit erforderliche Therapien zu besu-

chen (z. B. Curtin & Clarke 2005). Neben der Anpassung des Unterrichts sollte auch auf die Begleitumstände geachtet werden, wie Prellwitz und Tamm (2000) beschrieben. Sie fanden, dass es für einige Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung schwierig war, sich vor ihren Mitschülern oder Assistenten umzuziehen.

Insgesamt zeigt sich, dass der gemeinsame Sportunterricht möglich ist (z. B. Enell 1982; Butler & Hodge 2004), dass jedoch besondere Anpassungen an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung notwendig sind, wenn er sein besonderes, integrationsförderndes Potenzial zur Entfaltung bringen soll.

Bezogen auf andere Unterrichtsfächer wurde in einer der 72 Studien von Nabb und Balcetis (2010) der *Musikunterricht* angesprochen und festgestellt, dass 31 % der befragten Orchesterleiter berichten konnten, dass wenigstens ein Schüler mit Körperbehinderung an einem Schulorchester teilnehmen und ein Instrument lernen wollte. Es stellte sich heraus, dass nur 67 % der Orchesterleiter darüber informiert waren, dass es angepasste Musikinstrumente, wie beispielsweise Flöten, für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung geben würde. Insbesondere in kleinen, regionalen Schulen, sei dieses Wissen häufig nicht vorhanden gewesen.

Auf die Probleme mit der Anpassung der Räume und der Tatsache, dass nicht angepasste Fachräume in den *Naturwissenschaften* dazu führten, dass die Schüler die Experimente nicht selbst durchführen, sondern nur beobachten konnten, wurde im Kapitel zur Schularchitektur bereits hingewiesen (vgl. Pivik, McComas & LaFlamme 2002).

6.4.4.2 Behinderungsbezogene Anpassungen des Unterrichts

Wie bei der Beschreibung des Sportunterrichts im vorangehenden Kapitel deutlich wurde, kann die Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Schule nur gelingen, wenn der Unterricht angemessen an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung angepasst und beiden in gleichem Maße gerecht wird.

In der Studie von Lauder, Kanthor, Myers und Resnick (1979) sprechen die Autoren davon, dass 58 % der befragten Schüler auf Anpassungen im Unterricht angewiesen waren. Hemmingsson und Borell (2002) fanden noch höhere Prozentzahlen, wenn sie nach Erschwernissen im Unterricht fragten. Die Autoren berichten, dass von ihren 24 Schülern mit Körperbehinderung in schwedischen Primar- und Sekundarschulen, 76 % der Schüler eines oder mehrere behinderungsbedingte Unterstützungsbedürfnisse hatten, die durch die Schulorganisation und den Unterricht nicht befriedigt werden konnten. Bezogen auf die Unterrichtsorganisation, berichteten 56 % der Schüler über Barrieren aufgrund der mangelnden Anpassung des Unterrichts an ihre Kompetenzen. Ein Faktor war beispielsweise, dass sie nicht genügend Zeit für die Bearbeitung der gestellten Aufgaben hatten. 26 % der Schüler schilderten fehlende Anpassungen bei Prüfungen und Probleme, dass ihre Bedürfnisse nach Pausen und Ruhe nicht erfüllt wurden. 18 % beklagten eine mangelnde Anpassung des Unterrichts an ihre Schreibkompetenzen und 9 % hatten Probleme in der Schule, da keine Adaptionen an ihre Sprachkompetenzen stattfanden. 35 % der Schülerinnen und Schüler berichteten wei-

terhin eine mangelnde Anpassung des Arbeitsplatzes mit Tischen und Stühlen sowie fehlende Hilfs-, Lehr- und Lernmittel. Für 29 % der Schüler war das mangelnde Verständnis der Auswirkungen ihrer Behinderung seitens der Lehrer und Mitschüler ein Problem. 44 % der Schüler benötigten Unterstützung durch eigene Assistenten. In der Studie wurden die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung auch gefragt, wieviele ihrer behinderungsbedingten Unterstützungsbedürfnisse in der Schule erfüllt werden könnten. 50 % der Schüler berichteten, dass sie individuelle Assistenz erhielten, wenn sie diese benötigten. 44 % der Schüler gaben an, dass sie ungehindert am Kunst-Sport- und Musikunterricht teilnehmen könnten und 39 % an Ausflügen. Etwa ein Drittel der Schüler erhielten Anpassungen an ihre Lese- und Schreibkompetenzen und konnten Pausen machen, wenn es für sie erforderlich war.

Im Folgenden sollen aus unterschiedlichen Perspektiven, die aus der Analyse der Studien gewonnen wurden, beschrieben werden, wie der Unterricht angepasst werden kann und welche besonderen Schwierigkeiten bei der Anpassung auftreten können. Zu diesem Zweck werden zunächst Studien vorgestellt, die sich mit dem Erleben der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Unterrichts Anpassungen beschäftigen. Anschließend werden anhand der Studien aufgeführte Methoden der Unterrichts Anpassung beschrieben. Im weiteren Verlauf wird auf die Nutzung angepasster Lehr- und Lernmittel sowie medizinisch-therapeutischer Hilfsmittel im Unterricht fokussiert, bevor auf den Einsatz und die Zusammenarbeit mit Assistenten und Schulbegleitern eingegangen wird. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Fokussierung auf das Thema Zeit, das in mehreren Studien thematisiert wurde, und es werden Arbeiten vorgestellt, die die Förderung der Persönlichkeit und der sozialen Teilhabe als Unterrichtsinhalte in den Fokus stellen.

Erleben von Anpassungen aus Sicht der Schüler mit Körperbehinderung

Seitens der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen wurden individuelle Anpassungen an ihre körperlichen Beeinträchtigungen sehr geschätzt. So erhielten sie, neben der Möglichkeit der Teilhabe, auch die Chance, ihre Stärken zu zeigen und sich über eigene Fähigkeiten im Vergleich zu den Mitschülern bewusst zu werden (z. B. Seymour, Reid & Bloom 2009). Auch in der Arbeit von Egilson und Traustadottir (2009b) begrüßten die Schüler die Anpassungen sehr. Die befragten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrer berichteten weiterhin, dass es Lehrern leichter fiel, Aufgaben an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen, wenn soziale, kognitive oder verhaltensbezogene Kompetenzen zur Bewältigung erforderlich waren, als wenn die Aufgaben motorische Fähigkeiten verlangten.

Im Alltag zeigte sich, dass Anpassungen nicht immer möglich waren. So fanden es die Schülerinnen und Schüler in der Arbeit von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) gut, wenn Lehrer die Stunden anpassten und ihnen somit die Teilhabe ermöglichten. Wenn dies jedoch nicht möglich war, wünschten sie sich jedoch wenigstens die Möglichkeit, alternative Aktivitäten oder Aufgaben zu bearbeiten, bei denen sie von Freunden oder Mitschülern begleitet wurden. Gleiches galt auch für Pausen, bei denen die

Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in der Schule bleiben mussten. In der Studie von Prellwitz und Tamm (2000) berichteten die Autoren in diesem Zusammenhang, dass 50 % der Schüler Aufgaben allein oder mit Hilfe ihrer Assistenten bearbeiten mussten, während ihre Mitschüler in Gruppen zusammenarbeiteten. Dies führte vor allem bei zielgleichem Unterricht zu Separation.

Differenzierende Unterrichtsmethoden und Strategien

Die Arten der in den Studien angesprochenen Strategien und Methoden der Unterrichtsdifferenzierung waren vielseitig, jedoch lagen sie meist in Anpassungen des Regelunterrichts an die Schüler oder die Schülerin mit Körperbehinderung. Dies konnte bedeuten, dass die Kinder und Jugendlichen die gleichen Lerninhalte zu bewältigen hatten wie ihre Mitschüler, aber beispielsweise mehr Zeit zur Verfügung hatten oder aber, dass die Schüler Einzelarbeiten nach einem abweichenden Lehrplan zu bewältigen hatten. Dies war jedoch die Seltenheit. Eine spezifische integrative Didaktik wurde in keiner Studie beschrieben.

Folgende Unterrichts Anpassungen wurden in den Studien genannt:

- Einzelarbeit der Schüler mit Körperbehinderung im Klassenzimmer mit den Mitschülern (Prellwitz & Tamm 2000)
- Einzelarbeit im Nebenraum (Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009)
- Einzelarbeit mit dem Assistenten im gemeinsamen Klassenzimmer (Prellwitz & Tamm 2000)
- Gestaltung einer Unterrichtsaktivität, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam teilhaben konnten (z. B. Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
- Veränderungen im Unterrichtsstil (Dev & Belfiore 1996)
- Anpassungen der Benotungsstrategien (Dev & Belfiore 1996)
- Anpassungen des Lehrplans (Dev & Belfiore 1996)
- Erstellen individueller Arbeitsmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
- Anfertigen von Kopien von Folien und Tafelbildern, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht mitschreiben konnten (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
- Verwendung visueller Hinweisreize für Schüler, die Probleme haben, Gedanken zu organisieren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
- Aufzeichnen des Unterrichts auf Video (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
- Gewährung zusätzlicher Zeit für die Aufgabenbearbeitung (Enell 1982; Willard-Holt 1993; Hemmingsson & Borell 2002)
- Nutzung angepasster Lehr- und Lernmittel sowie Hilfsmittel im Unterricht (Willard-Holt 1993; Dev & Belfiore 1996; Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009)
- Anpassungen des Aufgabenformats von Prüfungen, so dass beispielsweise aufgrund von Mehrfachwahlaufgaben weniger freies Schreiben notwendig war (Enell 1982; Hemmingsson & Borell 2002)
- Individuell angepasste Aufgabenlänge (Enell 1982)

- Unterstützung durch eigenen Assistenten, z. B. bei Schreibaufgaben (z. B. Willard-Holt 1993; Hemmingsson & Borell 2002)
- Gewährung von Pausen zur Erholung (Strong & Sandoval 1999; Hemmingsson & Borell 2002)
- Individuelle Pausen und Erholungszeiten sowie früheres Entlassen aus den Klassen, damit Schüler Zeit für die Pflege haben oder die nächste Stunde pünktlich erreichen können (Enell 1982)
- Individualisierung auf der Basis diagnostischer Verfahren (Shevlin, Kenny & McNeela 2002)
- Schaffung einer wertschätzenden Klassenatmosphäre (Willard-Holt 1993)

Das Wissen um differenzierende Unterrichtstechniken und die Erfahrung damit, haben Einfluss auf die Bereitschaft, Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht zu unterrichten. So sahen sich Lehrer in der Arbeit von Williams und Algozzine (1979) eher imstande, Schüler mit Körperbehinderung zu unterrichten, wenn sie positive Erfahrungen im Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung gemacht hatten und Unterstützungspersonal zur Verfügung stand, wobei es ihnen am liebsten war, wenn sie die Schüler zielgleich unterrichten konnten (vgl. Williams 1977). Soodak, Podell und Lehman (1998) beschrieben in ihrer quantitativen Studie, dass das Fachwissen und das Wissen über differenzierende Unterrichtstechniken Einfluss auf die Haltung zur Inklusion ausübte, wobei zusätzlich die selbsteingeschätzte Wirksamkeit als Lehrer eine Rolle spielen würde. Lehrer, die das Gefühl hatten, dass sie mit ihrem Handeln die Bildung der Schüler maßgeblich unterstützen konnten, befürworteten die Inklusion mit höherer Wahrscheinlichkeit, wenn sie gleichzeitig differenzierenden Unterricht halten konnten. Wenn sie dagegen von dem Einfluss ihres Unterrichts auf die Schüler nicht überzeugt waren, machte es keinen Unterschied im Hinblick auf ihre Inklusionsbereitschaft, ob sie differenzierende Lernmethoden anwenden konnten oder nicht.

Als weitere Herausforderungen, neben dem Wissen und der Erfahrung mit differenzierenden Unterrichtsformen, berichteten die Lehrer in der Studie von Strong und Sandoval (1999), dass es schwierig wäre, den Unterricht einerseits an die Kompetenzen und Notwendigkeiten des Kindes mit Körperbehinderung anzupassen, es aber andererseits dabei nicht zu über- oder zu unterfordern. Zu viel Unterstützung könnte dazu führen, dass die Lernmöglichkeiten und Freiräume der Schülerinnen und Schüler eingeschränkt würden, wie Caffyn und Mallet (1992) im Zusammenhang mit dem Einsatz von Schulbegleitern beschrieben.

Einen Balanceakt stellt die Individualisierung auch in sozialer Hinsicht dar. Strong und Sandoval (1999) sowie Llewellyn (2000) berichteten, dass die Lehrer es als Herausforderung erleben würden, einerseits der Forderung nach Individualisierung gerecht zu werden und andererseits den Schüler genauso wie die Mitschüler zu behandeln. Llewellyn (2000) fand in ihrer Arbeit, dass der Blick der Regelschullehrer mehr auf die ganze Klasse, die Disziplin in der Klasse und die Schulroutine gerichtet sei, als auf den einzelnen Schüler mit seinen individuellen Bedürfnissen. Diesen Blickwinkel

der Regelschullehrer bestätigten Hemmingsson, Gustavsson und Townsend (2007), die im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit Therapeuten beschrieben, dass Lehrer im gemeinsamen Unterricht die Bedürfnisse der Schüler im Rehabilitationbereich nicht erkennen und zu wenig individualisiert fördern würden. Sie seien eher darauf fokussiert, dass die Schüler mit Körperbehinderung Teil der Gruppe würden.

Während Shevlin, Kenny und McNeela (2002) fanden, dass einige Lehrer den Unterricht nur ad hoc an die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung anpassten und der Anpassung insgesamt nur geringe Aufmerksamkeit schenkten, verweisen Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) auf die Bedeutung der Vorstellung des Lehrers, wie Kinder lernen, für die Unterrichts Anpassung. Sie beschrieben, dass die Haltung des Lehrers, ob Schülerinnen und Schüler durch eigenständiges Handeln lernen würden oder ob sie besser lernen, wenn ihnen Wissen mitgeteilt würde, einen Einfluss darauf hätte, wie Assistenten in der Schule eingesetzt würden. In ihrer Studie zeigte sich, dass sich die Assistenten im Hintergrund hielten, wenn Lehrer wollten, dass Schüler allein durch eigenes Ausprobieren lernten (»learning by doing«, Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003, 92). Wenn Lehrer dagegen der Meinung waren, dass die Schüler durch Wissensmitteilung lernten (»learning by knowing«, Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003, 93), halfen die Assistenten längere Zeit und längere Dauer, indem sie eng bei den Schülern saßen und sich bemühten, dass der Schüler alle Unterrichtsinhalte mitbekommen und aufschreiben konnte. Auf weitere Aspekte der Assistenz sowie der Haltung der Lehrer wird im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen werden.

Einsatz von Lehr- und Lernmitteln sowie Hilfsmitteln

Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung sind häufig auf medizinisch-technische Hilfsmittel unterschiedlicher Art angewiesen (vgl. Kapitel 6.4.3.4). In der Regel sind diese medizinisch verordnet und dienen der gesundheitlichen Versorgung, der Kompensation von körperlichen Beeinträchtigungen oder aber der Partizipation der Gesellschaft. Einige dienen speziell der Teilhabe im Unterricht, beispielsweise Sprachcomputer, die die Kommunikation in der Schule ermöglichen. Auf der anderen Seite gibt es angepasste Lehr- und Lernmittel, die das Lernen von Unterrichtsinhalten erleichtern oder erst ermöglichen. Beispielsweise gibt es, wie in der Arbeit von Nabb und Balçetis (2010) beschrieben, angepasste Flöten, die das Erlernen eines Musikinstruments in der Schule möglich machen, oder spezifisches Unterrichtsmaterial, das für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen optimiert ist. Manchmal ist eine Trennung zwischen Lehr- und Lernmittel auf der einen Seite und dem Hilfsmittel auf der anderen Seite, nur schwer möglich. Spezifische Sprachcomputer oder Programme, die als Hilfsmittel verordnet sind, können auch aus unterrichtsmethodischer Perspektive eingesetzt werden, um das Lernen zu erleichtern. Wichtig an dieser Stelle ist die Tatsache, dass technische Hilfen im Unterricht zum Einsatz kommen, um die Folgen der körperlichen Schädigung zu kompensieren, eine weitestgehend unbehinderte Teilhabe zu ermöglichen oder das Lernen zu erleichtern.

Betrachtet man die Befunde zum Einsatz technischer Hilfen in der Schule, stellt mangelndes Wissen über diese Hilfen ein großes Problem für Schüler, Eltern und Lehrer dar. Wie bereits in der Studie von Nabb und Balcetis (2010) im Zusammenhang mit Musikinstrumenten für Schüler mit Körperbehinderung angesprochen, kannten viele Lehrer angepasste Lehr- und Lernmittel nicht und konnten sie deswegen nicht im Unterricht einsetzen. Dieses fehlende Wissen der Lehrer war dabei an kleinen Schulen häufiger zu beobachten als an großen (Singh 2007). Auch Hemmingsson, Lidström und Nygård (2009) stellten bezogen auf medizinische Hilfsmittel fest, dass Lehrer die Hilfsmittel und ihre Bedienung nicht kannten und sie deswegen auch nicht bei der Unterrichtsplanung berücksichtigten und einsetzten. Technische Hilfen, die das Potenzial haben, das Lernen zu erleichtern, werden nicht eingesetzt und ihre Bedienung wird nicht sachgemäß geübt. Enell (1982) fordert deshalb, dass Lehrer nicht nur über Lehr- und Lernmittel, sondern auch über Hilfsmittel für Schüler mit Körperbehinderungen informiert sein müssten. Willard-Holt (1993) ist der Meinung, dass die Anpassung des Unterrichts mit Hilfe von technischen Hilfen für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts besonders wichtig wäre.

In der bereits erwähnten Studie von Hemmingsson, Lidström und Nygård (2009) wurde festgestellt, dass die Schüler mit Körperbehinderung im Unterricht weniger als 58 % der verordneten Hilfsmittel einsetzten. Gründe auf Seiten des Schülers dafür waren, dass Schüler vor allem Hilfsmittel nutzten, die eine kurzfristige Verbesserung zur Folge hatten und weniger jene, mit denen präventive oder langfristige Ziele verfolgt wurden. Auch wurden Hilfsmittel bevorzugt, die unmittelbar die Leistungen in der Schule verbesserten, mehr Unabhängigkeit schafften, komfortabel in der Anwendung waren oder einen konkreten Sicherheitsgewinn versprachen, wie z. B. ein Duschstuhl, der die Gefahr von Stürzen bei der Pflege nach dem Sport deutlich reduzierte. Abgelehnt wurden Hilfsmittel von einigen Schülern, wenn sie der Meinung waren, dass sie mit dem Hilfsmittel negativ auffallen würden oder dass der Einsatz des Hilfsmittels zu Diskriminierung oder Ablehnung durch die Mitschüler führen könnte. Manchmal kam es auch zu Neid und Eifersucht und die Schüler mussten ihre Hilfsmittel verteidigen und schützen. Gründe für den Nichteinsatz eines Hilfsmittels seitens der Schule waren, dass sich die Schule mit dem Sinn, Einsatz und Nutzen von Hilfsmitteln zu wenig auskannte. Zum Teil waren Hilfsmittel nicht verfügbar, wenn sie gebraucht wurden, beispielsweise weil sie in einem anderen Raum installiert, nur schwer zu transportieren oder zerstört waren. Mit der Wartung und Reparatur von Hilfsmitteln gab es in den Schulen häufig keine Erfahrungen und es war unklar, wer für die Instandsetzung oder die Organisation der Reparatur verantwortlich war. Manchmal waren Hilfsmittel im Nebenraum installiert, so dass Schüler für die Nutzung separiert werden mussten. Zusammenfassend stellten Hemmingsson, Lidström und Nygård (2009) fest, dass Hilfsmittel genutzt würden, wenn die Schüler sich selbst dafür entschieden hätten, sie als nützlich erleben würden, sie die Sicherheit oder den Komfort in einer Situation erhöhen würden, sie in den jeweiligen Unterrichtsstunden

verfügbar wären und sich die Schüler nicht durch die Hilfsmittel stigmatisiert fühlten. Auf Seiten der Schule müsste weiterhin die Bereitschaft bestehen, das Hilfsmittel in die Schulaktivitäten zu integrieren.

Zwei Jahre vorher beschäftigten sich Hemmingsson, Gustavsson und Townsend (2007) ebenfalls mit dem Einsatz von Hilfsmitteln in der Schule. Die Autoren fanden, dass die Schulen in Schweden nur wenig Interesse an Hilfsmitteln zeigten und die meisten auf Initiative der Eltern angeschafft wurden. Zwischen den Therapeuten und der Schule fand nur wenig Kooperation statt, die häufig jedoch von allen Beteiligten als schwierig erlebt wurde, wie im Abschnitt zur Kooperation ausgeführt wird.

In der Arbeit von Brodin (2010) berichteten 100 % der befragten Eltern, dass der Einsatz eines Computers für ihr Kind in der Schule sehr hilfreich wäre und 63 % sagten aus, dass dies auch für die Pausen gelten würde. 88 % der Eltern waren der Meinung, dass Lehrer zu wenig über Einsatzmöglichkeiten, Bedienung und Möglichkeiten der Software wüssten. Auch wäre es in der Schule kompliziert, den Computer zwischen den Unterrichtsräumen zu transportieren, zuhause würde er mehr eingesetzt als in der Schule.

Egilson und Traustadottir (2009b) berichteten, dass der Einbezug technischer Hilfen die Teilhabe der Schüler mit Körperbehinderung am Unterricht deutlich erleichtern konnte und hilfreich für Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer beim Lernen waren. In diesem Sinne beschrieben die Autoren ebenfalls Probleme der Schüler, wenn zu wenig Zeit oder Fachwissen über die Nutzung der technischen Hilfen vorlag. Auch war die Verfügbarkeit von Computern in der Schule limitiert, so dass Schüler mit Schreibproblemen in diesen Fällen auf Assistenten angewiesen waren. In der Arbeit von Shevlin, Kenny und McNeela (2002) berichteten einige Schüler, dass sie aufgrund fehlender technischer Hilfen ihr Leistungsniveau nicht zeigen konnten. Einige Schüler in der Arbeit von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) schilderten, dass manche Schüler aufgrund fehlender Hilfsmittel nur mit Schmerzen oder körperlichen Belastungen am Unterricht teilnehmen konnten. 35 % der Schüler in der Arbeit von Hemmingsson und Borell (2002) beschreiben mangelnde Anpassungen des Arbeitsplatzes mit Tischen und Stühlen sowie fehlende Hilfs-, Lehr- und Lernmittel.

Erstaunlich sind die Probleme des Einsatzes technischer Hilfen und angepasster Lehr- und Lernmittel insofern, da Regelschullehrer in Befragungen angeben, dass sie spezielles Lehr- und Lernmaterial für Schüler mit Körperbehinderung benötigen, wenn sie Schüler mit Körperbehinderung in der Klasse unterrichten sollen. In der Studie von Dev und Belfiore (1996) gaben 100 % der Lehrer diese Anforderung an. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass viele Schwierigkeiten beim Einsatz bestehen und dass Nichtwissen die Belastung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung erhöht.

Kooperation mit Schulbegleitern und Assistenten

Eine häufige Hilfestellung, um den gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung zu ermöglichen, ist der Einsatz von Assistenten, die auch als Schulbegleiter, Einzelintegrationskräfte oder im amerikanischen Raum als

»paraprofessionals« (z. B. Hammeken 2008) bezeichnet werden. Der Einsatz dieser Hilfskräfte wird in vielen Studien im Hinblick auf Chancen und Gefahren thematisiert. Häufig sind sie die Kräfte, die den gemeinsamen Unterricht für Schüler mit Körperbehinderung erst ermöglichen.

Hemmingsson und Borell (2002) beschrieben in ihrer Arbeit, dass 44 % der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung Unterstützung von eigenen Assistenten erhielten, 35 % von Lehrern oder Mitschülern. 21 % der Schüler mit Körperbehinderung benötigten keine Assistenz. Wie im Zusammenhang mit der Familie im Kapitel 6.4.3.6 beschrieben wurde, leisten in einigen Schulen auch Eltern die erforderliche Assistenz (Halliwell & Spain 1977; Cavet 2000). Willard-Holt (1993) beschrieb, dass für die von ihr untersuchten Schülerinnen und Schüler die Vollzeitintegrationskraft wesentlich zum Gelingen des gemeinsamen Unterrichts beigetragen hätte, indem sie mithalf, die motorischen Einschränkungen zu kompensieren. Dies beschrieben auch Halliwell und Spain (1977), Pivik, McComas und LaFlamme (2002) oder Curtin und Clarke (2005). In der Arbeit von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) halfen die Assistenten, dass die Schüler auch an extracurricularen Veranstaltungen und Ausflügen teilnehmen konnten. Waren sie nicht vorhanden, mussten die Schüler zuhause bleiben. Lediglich einige ältere Schüler mit Körperbehinderung in der Arbeit von Prellwitz und Tamm (2000), hinterfragten die Notwendigkeit von Assistenten. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Ergebnis der Studie von Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003). Die Autoren fanden, dass die Notwendigkeit eines Assistenten mit der schulischen Ausstattung in Zusammenhang stehen würde. Sie folgerten in ihrer Arbeit: »Thus, inaccessible environment and lack of assistive devices in these cases might have contributed to the need for the assistant to sit close to the pupil« (Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003, 93). Aus ihrer Sicht könnte eine bessere Ausstattung die Notwendigkeit von Assistenten reduzieren helfen.

Die Aufgaben der Assistenten waren Unterstützung im Unterricht (z. B. Hemmingsson, Borell & Gustavsson (2003), bei der Pflege und Inkontinenzversorgung (z. B. Halliwell & Spain 1977) oder bei den Wegen zwischen den Klassen (Lightfoot, Wright & Sloper 1999). In den Pausen waren, zum Leidwesen einiger Schüler, die Schulbegleiter häufig nicht anwesend (z. B. Prellwitz & Tamm 2000).

Die schulische Situation im Zusammenhang mit Assistenten war explizit Gegenstand der Arbeiten von Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) sowie von Egilson und Traustadottir (2009a), so dass die relevanten Ergebnisse dieser Arbeiten zunächst vorgestellt werden sollen. Anschließend werden weitere Befunde einzelner Arbeiten berichtet, in denen weitere positive und negative Einflüsse von Schulbegleitern thematisiert wurden.

Egilson und Traustadottir (2009a) identifizierten in den Gesprächen mit Eltern, Schülern und Lehrern in Island sechs Themenbereiche, die aus Sicht der Befragten im Zusammenhang mit dem Einsatz von Assistenten von besonderer Bedeutung seien. Der erste Themenkomplex beschäftigte sich mit der Rolle und den Aufgaben der As-

sistenten. Die Autoren fanden, dass die Rolle von Schule zu Schule sehr unterschiedlich definiert war und dass die Aufgaben des Assistenten von Lehrerentscheidungen, Stil, Tradition oder Zufall abhingen. Die Verantwortungsbereiche waren häufig nicht festgelegt und meist arbeiteten die Assistenten auf Anweisung der Lehrer für die ganze Klasse. Einige Fälle wurden berichtet, in denen der Assistent als verlängerter Arm des Lehrers für die schulische Förderung eines Schülers verantwortlich war. Die Assistenten erhielten meist keine Anleitung und Supervision.

Bezogen auf die Art und Menge der Unterstützung durch die Schulbegleiter, fanden die Autoren, dass die Schülerinnen und Schüler häufig keinen Einfluss auf das Ausmaß an Hilfestellungen hatten, sondern dass die Lehrer oder die Assistenten selbst darüber entschieden. Einige Schüler beschrieben es als schwierig, sich an wechselnde Assistenten anzupassen und diese immer wieder einzulernen. Interessant war auch, dass Merkmale des Schülers und seiner Fähigkeiten genauso wenig wie die Barrierefreiheit der Schule, die Klassengröße oder die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln, allein den Inhalt und das Ausmaß an Assistenz erklären konnten. Die Hauptaufgaben der Assistenten bestanden in der Studie in der Unterstützung des Lernens, beim Essen, Anziehen, Toilettengang, Wechsel zwischen den Klassen sowie in praktischen Fächern wie Kunst, Werken oder beim Sportunterricht.

Ein weiteres Thema war die Nähe des Assistenten zum Schüler. Während ca. 40 % der Assistenten dauerhaft neben einem Schüler saßen, saßen 40 % nur bei Bedarf neben den Kindern und Jugendlichen. Eltern und Lehrer bevorzugten für die Schüler eine »invisible« assistance« (Egilson & Traustadottir 2009a, 28), und zwar derart, dass der Assistent sich wie ein Schatten im Hintergrund hielt und nur half, wenn es notwendig war. Einige Schüler fühlten sich durch die Anwesenheit eines Assistenten stigmatisiert, für andere war er wichtiger Bestandteil des Unterrichts, an dem sich die Schüler mehr orientierten als an ihrem Lehrer. Es wurde beobachtet, dass Schüler, die einen Assistenten hatten, weniger Engagement im Klassenverbund zeigten.

Die Autoren fanden, dass der Schwerpunkt der Unterstützungsleistung bei Hilfen im Unterricht lag und weniger bei der sozialen Unterstützung in den Pausen oder bei Ausflügen. In diesem Sinne waren die Wünsche der Schüler, die hier gern Hilfe gehabt hätten, denen der Lehrer untergeordnet. Schwierig war es auch, wenn durch erkrankte Assistenten die Teilhabe am Unterricht oder an Ausflügen eingeschränkt war.

Schaut man auf den Einfluss des Assistenten auf den Schüler, fanden die Autoren, dass einige Kinder in ihrer Unabhängigkeit und Autonomie durch den Assistenten eingeschränkt wurden. Sie zeigten bei dessen Anwesenheit weniger Selbstständigkeit und nahmen weniger an sozialen Interaktionen teil. Auch wurde beobachtet, dass Schüler mit Behinderung ihre Assistenten z. B. für Rechtschreibfehler verantwortlich machten, und selbst nicht die Verantwortung übernahmen. Einige Kinder betrachteten Assistenten als ihr Eigentum und beschwerten sich, wenn diese sich um Mitschüler kümmerten.

Das letzte Thema, von dem in der Studie die Rede gewesen ist, war die Beziehung zwischen Lehrer und Assistent. Die Lehrer erlebten die Assistenten als wichtig, empfanden die Zusammenarbeit jedoch gleichzeitig als aufwendig. Häufig hatten sie zu wenig Zeit für wichtige Abstimmungen. Einige Lehrer lehnten Assistenten ab, da sie keine fremden Personen in der Klasse haben wollten. Andere waren durch die Mitarbeiterführung, Anleitung und Supervision von Assistenten stark herausgefordert.

In der zweiten, umfangreichen Arbeit zum Einsatz von Schulbegleitern in der Studie von Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) aus Schweden, finden sich ähnliche Ergebnisse wie in der isländischen Studie. Auch hier fanden die Autoren, dass die Assistenten in unterschiedlicher Nähe zu den Schülern saßen, wobei auch hier die Nähe und die Menge an Unterstützung nicht mit dem Hilfebedarf des Schülers und auch nicht mit seinem Alter zusammenhingen. Auch hatten die Schüler keinen Einfluss darauf, in welcher Form der Assistent sie unterstützte und insgesamt wenig Kontrolle über die Hilfestellungen. In der Regel entschieden die Lehrer oder die Assistenten selbst über die Hilfe, die ein Schüler nötig hätte. Im Gegensatz zur Studie von Egilson und Traustadottir (2009a) fanden die Autoren jedoch, dass die Ausstattung des Klassenraums Auswirkungen auf die Art der Hilfe hatte. Wenn in Klassen nur wenig technische Hilfen vorhanden waren, saßen die Assistenten sehr nahe beim Schüler.

Die Autoren beschrieben drei Typen von Assistenten, die sich dadurch unterschieden, wie nahe sie beim Schüler saßen und von wem die Initiative an Hilfestellungen ausging. Auch unterschieden sich die Aufgaben der Assistenten sowie die Verfügbarkeit der Assistenz zwischen den drei Assistententypen. Den ersten Typ bezeichneten die Autoren als »The Stand-In« (Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003, 91). Er war dadurch gekennzeichnet, dass er nahe beim Schüler saß, aufmerksam war und dem Schüler sofort half, wenn er dachte, dass dieser Hilfe brauchen könnte. Die Unterstützung war in den meisten Fällen vom Assistenten eigenständig initiiert und sofort in allen Unterrichtsfragen verfügbar. Der Vorteil dieses Assistententyps war, dass er den Schülern half, einem schnellen Unterrichtstempo zu folgen. In den Pausen stand er, laut Aussagen der Befragten, jedoch nicht zur Verfügung.

Assistenten, die der zweiten Kategorie zugeordnet waren, die Autoren bezeichneten sie als »The Help-Teacher« (ebd.), saßen in der Regel in der Nähe der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, jedoch nicht unmittelbar neben ihnen. Sie halfen ihnen, wenn Hilfe angefragt wurde oder ebenfalls auf Eigeninitiative. Bei diesem Typ der Assistenz war eine größere Selbstbestimmung des Schülers möglich. Auch konnten mehr Interaktionen mit Mitschülern stattfinden und sie wurden weniger vom Assistenten beeinflusst. Die Schulbegleiter dieser Kategorie übernahmen Verantwortung für den Schüler, indem sie aufmerksam dem Unterricht des Lehrers folgten, um dem Schüler bei Bedarf sofort helfen zu können. Die Autoren der Studie beobachteten, dass sie im Sinne eines Hilfslehrers den Unterricht für den Schüler planten und anpassten. Meist standen die »Hilfslehrer« den Schülern in der Pause zur Verfügung.

Der dritte Assistententyp, der »Back-up« (a.a.O., 91), saß im Hintergrund und stand dann zur Verfügung, wenn aktiv Hilfe seitens des Lehrers oder des Schülers angefragt wurde. Diese Art von Hilfe beobachteten die Autoren nur in einer Förderklasse oder im Primarbereich. Wie bereits zu Beginn des Kapitels zum differenzierenden Unterricht beschrieben, hielten sich die Assistenten des Typus »Back-up« im Hintergrund, wenn die Lehrer Lernen als Prozess des aktiven Auseinandersetzens und Manipulierens (»learning by doing«, a.a.O., 92) sahen. Wenn Lehrer dagegen der Meinung waren, dass die Schüler durch Wissensvermehrung lernten (»learning by knowing«, a.a.O., 93), halfen die Assistenten längere Zeit und längere Dauer als »Stand-In« oder »Help Teacher«, um die Durchführung von Lernaktivitäten zu verkürzen. Dann saßen sie auch eng bei den Schülern.

In sozialer Hinsicht äußerten die Schüler auch in dieser Studie den starken Wunsch nach sozialer Teilhabe. Sie wollten durch ihre Assistenten nicht negativ auffallen und wählten eher Aktivitäten, die sie ohne Hilfe ausführen konnten, wenn sie den Eindruck hatten, durch ihre Assistenten in eine Sonderrolle zu kommen. Gerne nutzten sie Assistenten, wenn sie dadurch besser an sozialen Ereignissen und Interaktionen teilhaben konnten. Auf der anderen Seite konnte der Assistent die Interaktion mit Gleichaltrigen stören. Manche Mitschüler waren eifersüchtig und neideten dem Schüler mit Körperbehinderung das Privileg eines Assistenten oder die Unterstützung, die der Schüler erhielt. Auch wurden durch die Anwesenheit kurze Kontakte zwischen Mitschülern in der Stunde reduziert, da die Assistenten einschritten, wenn die Schüler während der Unterrichtsstunden mit ihren Mitschülern sprachen.

Die Autoren fanden, dass Assistenten Einfluss auf den Schulalltag hatten. So blockierte eine zu große Nähe der Assistenten die Lehrer-Schüler-Interaktion und Hemmingson und Kollegen stellten fest, dass die Gefahr bestünde, dass die Lehrer den Schüler und den Assistenten als eine Person betrachten könnten. Beispielsweise hätten Lehrer häufiger mit dem Assistenten über den zu lernenden Inhalt gesprochen, statt mit dem Schüler selbst. Diese Kommunikationsstörung konnte dazu führen, dass der Lehrer die Kompetenzen und den Förderbedarf des Schülers nicht mehr erkennen konnte. Insgesamt favorisierten die Autoren eine Assistenz, bei der die Rollen zwischen Lehrer, Schüler und Assistent klar abgesprochen wären und sich der Assistent eher im Hintergrund aufhielte. Dies entspricht der Idee des »Schattens« in der Arbeit von Egilson und Traustadottir (2009a).

Folgende weitere Aspekte der Auswirkungen von Assistenten auf den Schulalltag wurden in einzelnen Studien angesprochen: Einen positiven Einfluss der Schulbegleiter auf die soziale Teilhabe berichteten Curtin und Clarke (2005). Sie beschrieben neben den positiven Auswirkungen des Schulbegleiters auf die Leistung vor allem, dass Mitschüler gern mit den Kindern mit Körperbehinderung spielen wollten, weil die Assistenten sehr beliebt gewesen seien. Caffyn und Mallet (1992) beschrieben, dass Schülerinnen und Schüler angaben, dass ihnen zu viel geholfen würde und die Anwesenheit von Unterstützungslehrern die Lernmöglichkeiten sowie die Freiräume mit

Gleichaltrigen einschränken würde. Mit der Studie von Prellwitz und Tamm (2000) lässt sich noch ergänzen, dass auch Intimität und Nähe zu Schulbegleitern ein Problem darstellen konnte. Einige der befragten Schüler wollten sich beim Sport nicht vor ihren Assistenten umziehen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Einsatz von Schulbegleitern für eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung in den Schulen erforderlich ist. Ihre Aufgaben und Rollen sind dabei äußerst heterogen und reichen von pflegerischen Maßnahmen bis hin zur intensiven Lernhilfe. Dabei kann es vorkommen, dass die Assistenten die Aufgaben der Lehrer in der Förderung übernehmen. Erstaunlich ist, dass die Studien zeigen, dass der Einsatz von Schulbegleitern weniger mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in Zusammenhang steht, sondern eher mit Möglichkeiten und Barrieren in der Schule. In Schulen, die von ihren baulichen und sächlichen Mitteln besser ausgestattet sind, waren weniger individuelle Begleitungen durch Assistenten erforderlich. Auch haben die Haltung des Lehrers und die Art der Unterrichtsgestaltung einen Einfluss auf die Art der Assistenz. Wird ein schnelles Unterrichtstempo vorgelegt, und sieht der Lehrer die Wissensvermittlung als seine wesentliche Aufgabe, sind die Assistenten eher nahe beim Schüler. Glauben Lehrer, dass Schüler durch eigenes Handeln lernen, waren die Assistenten eher in der Distanz. Deutlich wird auch, dass Assistenten neben einem positiven, auch einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Schülers, insbesondere in sozialer Hinsicht und im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, haben können.

Der Faktor Zeit

Im gemeinsamen Unterricht spielt die Zeit eine besondere Rolle, was sich dadurch ausdrückt, dass sie in mehr als 10 % der Studien angesprochen wurde. Differenzierter Unterricht erfordert Zeit für Vorbereitung, Absprachen und Zusammenarbeit mit Assistenten, Eltern, Kollegen und Therapeuten. Im Folgenden sollen Befunde vorgestellt werden, die sich mit Zeit und Zeitmanagement im Unterricht beschäftigen.

Zu Beginn soll die Studie von Brulle, Barton, Barton und Wharton (1983) vorgestellt werden, in der die Forscher untersuchten, wie die Lehrer ihre Zeit auf die Schüler im gemeinsamen Unterricht verteilten. Sie beobachteten, dass die Lehrer durchschnittlich 1,3 % ihrer Zeit dazu verwandten, Schüler ohne Behinderung zu unterrichten. Für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung investierten sie mit 4,5 % durchschnittlich dreimal so viel an Zeit. Im Einzelfall konnte die Zeit bis zu 10 % der Unterrichtszeit bei Schülern mit schwereren Behinderungen betragen, so dass die Autoren empfahlen, in gemeinsamen Unterrichtsklassen Schüler mit einen unterschiedlichen Ausmaß an individuellen Unterstützungsbedürfnissen zu mischen und bei der Unterrichtung von Schülern mit Körperbehinderung die Gesamtschülerzahl der Klasse zu reduzieren, da ansonsten die Gefahr der Überlastung der Lehrer bestehen würde. Der gleichen Meinung waren auch die Regelschullehrer in der Studie von Dev und Belfiore (1996). Sie gaben, dass Lehrer aus ihrer Sicht mehr Zeit benö-

tigen würden, um Schüler mit Behinderung zu unterrichten. Zusätzlich waren sie der Auffassung, dass sie neben Zeit auch viel Geduld für die Schüler benötigen würden.

Ein weiterer Faktor an zusätzlicher Zeit ist die Zeit, die für Kooperation und Abstimmung benötigt wird, wie sich der Studie von Caffyn und Mallet (1992) entnehmen lässt. Hier beschrieben die Lehrer eine höhere Notwendigkeit von Absprachen, ähnlich wie die Lehrer in der Arbeit von Egilson und Traustadottir (2009a) im Zusammenhang mit dem Einsatz von Assistenten.

Zeitliche Anpassungen in der Schule sind auch zwischen den Stunden in den Pausen notwendig, damit die Schüler die Unterrichtsräume erreichen oder die persönliche Pflege erledigen können (z. B. Lightfoot, Wright & Sloper 1999). Auch ist, wie im Bereich der differenzierenden Unterrichtsmethoden schon beschrieben, das Gewähren individueller Pausenzeiten und Entspannungsphasen für Schüler mit Körperbehinderung erforderlich sowie Zeit für das Gespräch bei gesundheitsbezogenen Sorgen und Problemen oder für das Halten von Kontakt im Krankheitsfall (Mukherjee, Lightfoot & Sloper 2000).

Ein letzter, aber wesentlicher Aspekt von Zeit im gemeinsamen Unterricht, betrifft die Schüler mit Behinderung selber. In verschiedenen Studien gaben die Befragten an, dass Schüler mit Körperbehinderung mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben benötigten als ihre Mitschüler, so dass ein Gewähren von Extrazeit, z. B. bei Prüfungen, erforderlich sei (z. B. Enell 1982; Willard-Holt 1993).

Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Interaktionen im gemeinsamen Unterricht

Folgt man einem Bildungsverständnis, das sich nicht nur auf Schulleistungen bezieht, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit und das Aufwachsen in einer Gesellschaft als Bildungsziel versteht, ist die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Interaktionen für alle Kinder und Jugendlichen von Bedeutung, unabhängig davon, ob sie eine Behinderung haben oder nicht. Da sie in den Studien jedoch wiederholt im Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung angesprochen wurden, sollen sie an dieser Stelle als eigenes Thema behandelt werden.

Strong und Sandoval (1999) berichteten in ihrer Arbeit von Aussagen der Eltern, Lehrer und Schüler, dass Lehrer im gemeinsamen Unterricht auf die Förderung persönlicher Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit sowie auf die Förderung der sozialen Teilhabe von Schülern mit Körperbehinderung besonders Acht geben sollten, beispielsweise indem sie Möglichkeiten der sozialen Interaktion fördern und auf das soziale Klima in der Klasse achten würden. Seymour, Reid und Bloom (2009) sahen hierfür den gemeinsamen Sportunterricht als besonders geeignet, da die Schüler positive Verhaltensweisen, wie gegenseitige Verstärkung und Ermutigung, Unterstützung, Anleitung sowie Teamgeist, lernen würden. Gerade für Schüler mit Körperbehinderung seien diese Aktivitäten besonders wichtig, da die Schule einen zentralen Raum zur Bildung von Freundschaften darstellen würde.

Im Hinblick auf die Förderung der sozialen Teilhabe beschrieben Butler und Hodge (2004), dass der Lehrer durch seine Unterrichtsgestaltung direkten Einfluss auf die sozialen Interaktionen zwischen den Schülern ausüben könnte. So hätte ein Sportunterricht, in dem der Lehrer viel erklären würde, einen negativen Einfluss auf soziale Interaktionen, denn die Schüler müssten ihre Interaktionen unterbrechen, um dem Lehrer zuzuhören. Auch Egilson und Traustadottir (2009b) beschrieben den Einfluss der Haltung des Lehrers auf Interaktionen und Toleranz in der Klasse, Doubt und McColl (2003) fanden ebenfalls, dass die Unterstützung von Lehrern die soziale Teilhabe erleichterte. Dies war besonders wichtig für Schüler mit Körperbehinderung, die manchmal die einzigen Schüler mit Körperbehinderung in der Klasse waren (Hemmingsson & Borell 2002). Die Eltern in der Studie von Pivik, McComas und LaFlamme (2002) äußerten den Wunsch, dass die Lehrer auch in Methoden zur Förderung der Partizipation besser ausgebildet werden müssten. Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an den Befund, dass durch die mangelnde Teilhabemöglichkeit aufgrund fehlender Unterrichts Anpassungen, z. B. im Bereich Sport, die soziale Integration eingeschränkt ist (vgl. Kapitel 6.4.2.2). Caffyn und Mallett (1992) fanden, dass auch der Einsatz von Assistenten die Freiräume für Interaktionen zwischen Gleichaltrigen einschränken würde. Armstrong, Rosenbaum und King (1992) beschrieben im Hinblick auf die Einschätzung der sozialen Situation der Schüler mit Körperbehinderung, dass Lehrer die soziale Situation der Schüler in der Klasse insgesamt sehr exakt einschätzen konnten und sie betonten deshalb, dass Lehrer eine besondere Verantwortung für die Gestaltung der sozialen Situation in der Klasse hätten. Beck und Dennis (1996) beschrieben, dass es in einer Schule ein spezielles Programm »helping hands« (Beck & Dennis 1996, 80) gegeben habe, um das soziale Miteinander zwischen Schülern mit und ohne Körperbehinderung zu fördern.

Insgesamt ergibt sich auf diese Weise ein Bild, das deutlich macht, dass die Unterstützung der Persönlichkeit und die Förderung des sozialen Miteinanders wichtige Ziele schulischer Bildung sind, die die Lehrerinnen und Lehrer bewusst beeinflussen können.

Notwendigkeit der Beratung und Kooperation

Betrachtet man die bislang erwähnten Herausforderungen und Notwendigkeiten im gemeinsamen Unterricht, zeigt sich, dass für die Umsetzung eine Beratung und Begleitung durch Fachkräfte und Eltern erforderlich ist (z. B. Halliwell & Spain 1977) sowie die Notwendigkeit zur Abstimmung und Kooperation mit Angehörigen, Lehrerkollegen, Schulbegleitern und externen Fachpersonen (z. B. Williams 1977; Strong & Sandoval 1999; Llewellyn 2000; Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007). Die Erfordernis der Beratung und Kooperation sowie Möglichkeiten der Umsetzung werden im folgenden Kapitel angesprochen.

6.4.4.2.3 Kooperationen mit Eltern, Kollegen, internem und externem Fachpersonal

Die Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegen und einer Vielzahl unterschiedlicher Professionen vor allem des Bildungs- und Gesundheitssystems, stellt neben der Anpassung des Unterrichts an den Bedarf von Schülern mit Körperbehinderung ein wesentliches weiteres Merkmal des gemeinsamen Unterrichts dar, wenn man die Vielzahl der Studien zu diesem Bereich berücksichtigt. Bereits im Zusammenhang mit der Unterrichtsadaption wurde deutlich, dass Eltern, internes und externes Fachpersonal wichtige Informationen besitzen, auf die Lehrer angewiesen sind, wenn sie den Unterricht an Schülerinnen und Schüler mit Behinderung anpassen wollen. Die Eltern und Lehrer in der Studie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) betonten diesen Zusammenhang explizit und stellten heraus, wie wichtig es für die Lehrer sei, gesundheitsbezogene Informationen von Eltern, Fachkräften des Gesundheitswesens sowie den Bildungsbehörden zu erhalten. Wichtig sei auch eine Kooperation mit den Schulen und Einrichtungen, die die Schüler vorher besucht hatten, bevor sie auf die jeweilige Schule wechselten. Diese Zusammenarbeit sollte, mit Bezug auf Halliwell und Spain (1977), organisiert und strukturiert stattfinden und nicht allein der Initiative der jeweiligen Lehrer überlassen bleiben.

Im folgenden Kapitel werden Befunde zur Kooperation mit Kollegen, Therapeuten und Eltern dargestellt.

Kooperation mit Kollegen, Sonderpädagogen und Therapeuten

Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrerkollegen war aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung und ihrer Eltern von besonderer Bedeutung, wie in den Studien von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) und Cavet (2000) beschrieben wird. Für die Schüler war es wichtig, dass alle Lehrer in der jeweiligen Schule aktuelle Informationen über ihren Gesundheitszustand und ihre Behinderung hatten und die jeweiligen Absprachen kannten. Lag dies nicht vor, waren die Schüler wiederholt gezwungen, jedem Lehrer ihre Behinderung und die Konsequenzen für den Schulalltag zu erläutern, wobei sie der Gefahr ausgesetzt waren, dass die Lehrer ihnen nicht glaubten. Auf Seiten der Lehrer hatten weiterhin diejenigen Lehrer, die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit Kollegen hatten, eine positivere Haltung zur Inklusion, wie Soodak, Podell und Lehman (1998) beschrieben. Speziell sonderpädagogische Beratung war für Regelschullehrer besonders wichtig für die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts (z. B. Williams 1977; Dev & Belfiore 1996), wenn auch die Lehrer bei Strong und Sandoval (1999) angaben, dass sie selber nur wenig Zeit oder Möglichkeiten hatten, mit den Fachkollegen zusammenzuarbeiten. Positiv wurde es beschrieben, wenn Fachleute in die Klasse kämen, um sie vor Ort zu beraten. In der Studie von Best (1977) waren gerade die Sonderpädagogen für die Initiation des gemeinsamen Unterrichts für die jeweiligen Schüler verantwortlich; sie hatten für 41 % Prozent der Befragten, die durch die Sonderpädagogen unterstützt wurden, eine zentrale Rolle als Berater und Begleiter. Die restlichen 59 % hatten diese Unterstützung nicht. Die

Schulleitung hatte für mehr als die Hälfte der befragten Schulleitungen nur eine geringe Rolle im Integrationsprozess. An der Schule verfügbare Krankenschwestern waren in der britischen Studie von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) mehr für generelle Gesundheitsüberprüfungen zuständig und kannten sich für die Belange von Schülern mit Körperbehinderung zu wenig aus. Sie wurden als wenig hilfreich erlebt und standen den Schülern in den Pausen häufig nicht für Beratungen zur Verfügung.

In der Studie von Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) gaben 80 % der Lehrer an, dass sie durch die Schulstruktur angemessen unterstützt würden, wobei nur 50 % ausreichende Hilfe von externen Physiotherapeuten bekämen. 75 % der Lehrer sahen die medizinischen und psychologischen Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten an ihrer Schule als unzureichend an. Dabei scheint die Zusammenarbeit mit Eltern und externem Fachpersonal sehr wichtig zu sein. Die befragten Lehrer in der Arbeit von Halliwell und Spain (1977) gaben an, dass eine gelingende Integration mehr von den Einstellungen des Schulpersonals und der Zusammenarbeit mit Eltern und medizinischen Fachkräften abhängen würde, als von den körperlichen Fähigkeiten und Einschränkungen des Kindes. Auch Singh (2007) fand, dass 89 % der befragten Regelschullehrer bereit waren, mit Therapeuten zu kooperieren. Die Bedeutung der Zusammenarbeit wurde als wichtig angesehen.

Lauder, Kanthor, Myers und Resnick (1979) beschrieben in ihrer Arbeit, dass in den Regelschulen meist nur eine eingeschränkte therapeutische Versorgung vorhanden war. Hier wurden in den Studien Unterschiede deutlich. Einige Schulen hatten eigene Therapeuten (z. B. Gregory, Fairgrieve, Anderson & Hammond 1992), andere arbeiteten mit niedergelassenen Praxen oder medizinischen Zentren zusammen (Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007). Die Frage, ob die Finanzierung über das Bildungs- oder das Gesundheitssystem möglich war, spielte eine entscheidende Rolle (vgl. Mukherjee, Lightfoot & Sloper 2000). Die Schüler mit Körperbehinderung selbst gaben in der Studie von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) an, dass die Zusammenarbeit mit dem medizinischen Fachpersonal für ihre Situation in der Schule sehr positiv wäre. In diesem Zusammenhang wurde in der Studie von Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992) deutlich, dass in 9 % der untersuchten Regelschulen bei den Schulleitern keine Vorstellung darüber vorlag, wie Physio- und Ergotherapie den Schülern mit Körperbehinderung überhaupt nutzen könnte, während 51 % weitere physiotherapeutische Behandlungen und Beratungen in der Schule forderten. 17 % der Leiter forderten eine bedarfsweise Unterstützung. Die Autoren stellten weiterhin fest, dass insbesondere der Bedarf der Schüler an Ergotherapie aufgrund mangelnder Fachlichkeit in den Schulen unterschätzt wurde.

Hemmingsson, Gustavsson und Townsend (2007) befragten Eltern, Lehrer und Therapeuten zur Zusammenarbeit und stellten in schwedischen Schulen fest, dass keine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Schule und Therapeuten stattfand. Kooperationstreffen mussten häufig von Eltern initiiert werden. Lehrer sahen die Abstimmung mit den Therapeuten nicht als ihren Aufgabenbereich an. Diese Arbeits-

treffen wurden von den Lehrern als ausreichend beurteilt, von den Therapeuten als viel zu gering. Die Therapeuten waren der Meinung, dass die Lehrer die Bedürfnisse der Schüler im Rehabilitationsbereich nicht erkannten, und forderten gemeinsam mit den Eltern, dass Hilfsmittel in der Schule mehr eingesetzt werden müssten. Die Lehrer fühlten sich durch die Therapeuten kontrolliert und überprüft, so dass die Zusammenarbeit von den Beteiligten als spannungsgeladen und negativ beschrieben wurde.

Kooperation mit Eltern

Eltern war es häufig wichtig, dass sie in die schulische Bildung ihres Kindes involviert waren (z. B. Halliwell & Spain 1977; Enell 1982; Strong & Sandoval 1999; Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Bennett & Hay 2007). In der Arbeit von Bennett und Hay (2007) beispielsweise hatten alle Eltern den Eindruck, dass sie in die schulischen Belange ihres Kindes einbezogen wären, wobei ein Viertel der Befragten sich über zu wenige Möglichkeiten der Zusammenarbeit beklagten. Auch beobachteten die Autoren, dass Eltern von Schülern mit schweren Behinderungen mehr in den gemeinsamen Unterricht involviert waren, als Eltern von Schülern mit leichteren körperlichen Beeinträchtigungen. Meist fand die Zusammenarbeit in Form von informellen Gesprächen am Ende des Unterrichts statt. In der Arbeit von Halliwell und Spain (1977) wird weiterhin beschrieben, dass die Eltern die wichtigsten Informationsquellen für die Lehrer über gesundheitsbezogene Informationen und den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen waren, und bei der Hälfte der Kinder in die Pflege und Inkontinenzversorgung einbezogen wären, so dass die Lehrer der Meinung waren, dass die Zusammenarbeit für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts sehr wichtig wäre.

In den Arbeiten von Strong und Sandoval (1999) sowie von Pivik, McComas und LaFlamme (2002) gaben die Eltern an, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern verbessert werden müsste und mit Hilfe eines regelmäßigen Austausches Probleme und Missverständnisse minimiert werden könnten. Llewellyn (2000) benannte besondere Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. So würde das Schulpersonal dazu neigen, Schwierigkeiten und Problemverhalten der Kinder und Jugendlichen auf die Persönlichkeit der Schüler oder die Erziehungssituation zu beziehen, bevor die Bedeutung der Schulsituation fokussiert würde. Auch wurde in der Studie seitens der Befragten benannt, dass es notwendig wäre, die Verantwortungsbereiche zwischen Eltern und Lehrern klar zu definieren und abzugrenzen.

Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Berufsgruppen und den Eltern, einen zentralen Baustein des gemeinsamen Unterrichts darstellt, mit dem sich Lehrer auseinandersetzen müssen und der ihnen hilft, ihren Unterricht an die individuellen, schulbezogenen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anzupassen.

6.4.4.3 Die Lehrperson

Der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern gestaltet. Sie versuchen im Rahmen der durch Bildungsbehörden und Schulorganisation vorgegebenen Möglichkeiten, den Unterricht zu organisieren und Interaktionen zu gestalten, die die schulische

Bildung unterstützen. Ihre Einstellung zum gemeinsamen Unterricht, ihre Fach- und Methodenkompetenz sowie ihre Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung, sind von wesentlicher Bedeutung, wie es sich in einer Vielzahl von Studien ausdrückt. Insgesamt wurden in dieser Arbeit 36 Studien klassifiziert, die sich mit Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen.

6.4.4.3.1 Haltung zum gemeinsamen Unterricht

Die Haltung von Lehrerinnen und Lehrern zum gemeinsamen Unterricht und die Faktoren, die diese Haltung beeinflussen, wurden in zehn Studien untersucht. So auch von Williams (1977) in einer der frühesten publizierten Studien, die in die vorliegende Arbeit aufgenommen wurden. Williams fand, dass sich Regelschullehrer Schüler mit Körperbehinderung besser im gemeinsamen Unterricht vorstellen konnten als Schüler anderer Behinderungskategorien. Auch war die Bereitschaft am größten, Schüler mit Körperbehinderung im Unterricht aufzunehmen. Nur 18 % der befragten Lehrer lehnten dies ab. Als Grund für die hohe Bereitschaft nahm Williams an, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei Schülern mit Körperbehinderung davon ausgingen, dass sie den Regelunterricht nicht wesentlich an die Schüler mit Behinderung anpassen müssten. Weiterhin stimmten die befragten Lehrer am stärksten der Aussage zu, dass sie diesen Schülern, im Vergleich zu Schülern mit anderen Behinderungen, einen sinnvollen Unterricht anbieten könnten, auch wenn sie sich sonderpädagogische Beratung hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und des Einsatzes von Lehr- und Lernmitteln wünschten. Williams fand weiterhin, dass die Haltung der Lehrer umso positiver gegenüber dem gemeinsamen Unterricht war, je mehr Förderklassen im Gebäude waren und je mehr die Lehrer Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderung hatten. Die gleichen Befunde publizierte Williams auch 1979 zusammen mit Algozzine (Williams & Algozzine 1979).

Hirshoren und Burton (1979) untersuchten die Auswirkungen der Schwere der Behinderung auf die Einstellung der Lehrer und fanden, dass mehr Lehrer bereit waren, Schüler mit Körperbehinderung in den gemeinsamen Unterricht aufzunehmen, je weniger die Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt waren. So konnten sich die Lehrer den gemeinsamen Unterricht mit zeitweise verfügbarer Beratung bei 94 % der Schüler mit einer sich an der Grenze zur Normalität befindenden Körperbehinderung, 82 % bei Schülern mit einer leichten Form, 76 % bei Schülern mit einer moderaten Form, 50 % bei Schülern mit einer schweren und 9 % bei Schülern mit einer schwersten Körperbehinderung vorstellen.

In der Studie von Forlin, Douglas und Hattie (1996) ließ sich ebenfalls der soeben beschriebene Zusammenhang zwischen der Schwere der Behinderung und der Bereitschaft zur Integration finden. Von den 273 befragten Lehrern gaben 95 % an, dass sie sich den gemeinsamen Unterricht bei Schülern mit einer leichten Körperbehinderung in einigen Fächern und 53 % in allen Fächern als Vollzeitintegration vorstellen konnten. Bei Schülerinnen und Schülern mit einer moderaten Körperbehinderung lag die

Quote bei 79 % für den Teilzeitunterricht und 27 % für die Vollzeitintegration, bei einer schweren Körperbehinderung bei 37 % und 6 %. Bei der Analyse der Einflussfaktoren fanden die Autoren, dass junge Lehrer mit weniger als sechs Jahren Berufserfahrung eine größere Bereitschaft zur Integration hatten als erfahrene Lehrerinnen und Lehrer. Auch waren Lehrkräfte, die in einer sonderpädagogischen Förderklasse arbeiteten, zustimmender als Regelschullehrer.

Dev und Belfiore (1996) berichten, dass 84 % der Regelschullehrer in ihrer Studie bereit waren, Kinder und Jugendliche in ihrer Klasse zu unterrichten, wenn sie sonderpädagogische Fortbildungen besuchen könnten. 47 % waren sofort bereit. Von allen Befragten gaben ca. 80 % an, dass sie neben einem Training in Sonderpädagogik, auch Geduld benötigen würden, um die Schüler mit Körperbehinderung adäquat unterrichten zu können. 37 % gaben an, mehr Zeit zu benötigen.

Das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren auf die Haltung zur Inklusion untersuchten Soodak, Podell und Lehman (1998). Die Autoren fanden, dass die Bereitschaft der Lehrer zur Inklusion bei Schülern mit Körperbehinderung am größten war, wenn man sie mit Schülern mit geistiger Behinderung, Verhaltensstörung verglich. Auch war die Ablehnung von Lehrkräften mit langer Berufserfahrung, bezogen auf die Inklusion, vor allem bei Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen deutlich zu sehen. Eine wichtige Rolle spielte die Einschätzung des Lehrers, mit dem Unterricht Einfluss auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ausüben zu können. Lehrer, die überzeugt waren, dass sie mit ihrem Unterricht Veränderungen beim Schüler bewirken könnten, befürworteten die Inklusion eher, wenn sie gleichzeitig in der Lage waren, differenzierenden Unterricht zu halten. Wenn sie dagegen vom Einfluss ihres Unterrichts auf die Schüler nicht überzeugt waren, machte ihre Kompetenz in differenzierender Unterrichtsmethodik keinen Unterschied im Hinblick auf ihre Bereitschaft zur Inklusion. Soodak, Podell und Lehman fanden weiterhin, dass erfahrene Lehrer weniger bereit waren, Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht aufzunehmen als ihre jüngeren Kollegen, unabhängig davon, ob sie differenzierende Unterrichtsmethoden beherrschten oder nicht. Bei jüngeren Kollegen dagegen zeigte sich, dass das Wissen um differenzierende Unterrichtstechniken die Bereitschaft zur Inklusion deutlich erhöhte. Der letzte, wesentliche Einflussfaktor auf die Inklusionsbereitschaft zeigte sich in einer Wechselwirkung der eigenen Effizienzeinschätzung als Lehrer und den Möglichkeiten zur Zusammenarbeit. Lehrer, die von ihrem Einfluss auf die Schüler nur wenig überzeugt waren und gleichzeitig nur wenig Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Kollegen wahrnahmen, waren ablehnender gegenüber der Inklusion als Lehrer, die glaubten, dass sie viele Möglichkeiten zur Zusammenarbeit hatten – unabhängig davon, ob sie sich selbst als einflussreich sahen oder nicht. Hier wurde deutlich, wie wichtig Lehrer eine kollegiale Beratung als Hilfestellung im Unterricht einschätzten.

Besonders interessant an der Arbeit war, dass die Autoren neben der Bereitschaft zur Inklusion auch noch eine emotionale Komponente im Zusammenhang mit der

Haltung zur Inklusion fanden, die mit dem Gedanken der Aufnahme eines Schülers in den gemeinsamen Unterricht verbunden war und den die Autoren mit dem Begriffspaar »anxiety/calmness« (Soodak, Podell & Lehman 1998, 487) beschrieben. Die Autoren fanden, dass im Hinblick auf diese emotionale Einstellungskomponente, die Lehrer bei Schülern mit Körperbehinderung und geistiger Behinderung mit mehr Anspannung vor einem bevorstehenden gemeinsamen Unterricht ausdrückten als bei Schülern mit Lernproblemen oder Verhaltensstörungen. Auch waren Lehrer mehr beunruhigt, wenn sie sich selbst wenig Wirksamkeit als Lehrer zuschrieben und wenn die Klasse groß war.

Mit dieser Studie zeigten die Autoren, dass es zwei unterschiedliche Qualitäten gibt, die die Einstellungen von Lehrern zur Inklusion beeinflussen. Dies sind zum Einen die Ablehnung und die Bereitschaft zur Inklusion und zum Anderen die Unruhe und Gelassenheit, die mit einer bevorstehenden Aufnahme eines Schülers in die eigene Klasse verbunden ist. Bezogen auf Schüler mit Körperbehinderung fiel in der zitierten Studie zum Einen eine große Bereitschaft zur Inklusion auf, die aber auf der anderen Seite von einer großen Anspannung begleitet wurde. Die Autoren nahmen an, dass die emotionale Unruhe möglicherweise auf mangelnde Erfahrung, Angst vor Unbekanntem oder auf nicht vorhandenes, spezielles Fachwissen zurückgeführt werden könnte.

In der Studie über schwedische Sportlehrer von Jerlinder, Danermark und Gill (2010) fanden die Autoren keinen Effekt von Geschlecht, Alter, Berufserfahrung und Arbeitszufriedenheit auf die Einstellung zur Inklusion, möglicherweise deshalb, da insgesamt eine positive Einstellung zum gemeinsamen Unterricht bestand. Wohl aber fanden sie, dass Lehrer, die bereits Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht hatten, der Inklusion aufgeschlossener gegenüber standen. Weitere Einflussgrößen sahen die Autoren in der selbst eingeschätzten pädagogischen Kompetenz und in unterstützenden Schulstrukturen, wie Raumangebot und Möglichkeiten der Fortbildung. Lehrer, die der Meinung waren, dass Inklusion belastend sei und beim gemeinsamen Unterricht zu wenig Zeit für die bestehenden Aufgaben übrig bleiben würde, hatten eine negativere Haltung als Kollegen mit gegenteiligen Einschätzungen.

In der Studie von Bennett und Hay (2007) zeigte sich, dass die Lehrer der Meinung waren, dass der gemeinsame Unterricht insgesamt ein Gewinn für alle Beteiligten sei und Verständnis und Akzeptanz gefördert würde. Bezogen auf einen Profit für Schüler mit Körperbehinderung, waren die Lehrer allerdings skeptisch, vor allem, da sie sich selber nicht kompetent ausgebildet fühlten. Insgesamt hatten die Lehrer in der Arbeit von Bennett und Kollegen eine positivere Haltung, je mehr soziale Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler besaßen.

Zusammengenommen zeigt sich, dass sowohl Merkmale der Lehrkräfte, wie Fach- und Methodenwissen über Behinderungen und Differenzierungstechniken im Unterricht, sowie das Gefühl der eigenen Wirksamkeit als Lehrer, für eine positive Haltung zum gemeinsamen Unterricht wichtig sind, als auch strukturelle Aspekte der Schulorganisation wie ausreichendes Raumangebot, Fortbildungs- und Beratungsmöglich-

keiten. Auch spielt die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im schulischen Bereich eine entscheidende Rolle für die Bereitschaft zur Inklusion. Beachtenswert ist auch, dass es mit der Studie von Soodak, Podell und Lehman (1998) Hinweise dafür gibt, dass Lehrerinnen und Lehrer, trotz Bereitschaft und Offenheit für die Inklusion, unruhig und nervös vor der Aufnahme von Schülern mit Körperbehinderung sein können. Die Haltung zur Inklusion scheint in diesem Sinne ein mehrdimensionales Konstrukt zu sein.

6.4.4.3.2 Erfahrung und Fachwissen

Die Erfahrung des Lehrers im Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung sowie sein spezifisches Fachwissen wirken sich nicht nur positiv auf die Haltung des Lehrers aus, sondern vor allem auch auf die Situation von Schülern mit Körperbehinderung und deren Familien. So beschrieben einige Schüler in der Arbeit von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000), dass es vorkommen würde, dass Lehrerinnen und Lehrer ihnen ihre Symptome, wie. z. B. Schmerzen, nicht glaubten. Ein 16-jähriger Schüler in der Arbeit von Lightfoot, Wright und Sloper (1999) sagte in diesem Zusammenhang:

»The more people who know the less mistakes are made [...] ignorance is the root of all the problems I've had, it's people with a lack of knowledge that have made it difficult.«
(Lightfoot, Wright & Sloper 1999, 275)

Auch die Lehrer gaben in der Studie von Llewellyn (2000) zu, dass ihnen behinderungsbezogenes Fachwissen und sonderpädagogische Kompetenzen fehlen würden, um die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung angemessen unterrichten und ihre Bedürfnisse besser verstehen zu können; ein Befund, den Halliwell und Spain (1977) bestätigten. Die Schüler und Eltern in der Studie von Strong und Sandoval (1999) sagten, dass sie frustriert wären, da die behinderungsbezogenen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrer nicht erkannt oder erfragt würden. Auch hätten die Lehrer zu wenig Informationen über das jeweilige Schädigungsbild und kein Verständnis dafür, dass Schüler mit neuromuskulären Erkrankungen durch Schmerz und Müdigkeit bei der Bearbeitung schulischer Aufgaben beeinträchtigt werden könnten. In dieser Arbeit forderten Eltern und Lehrer deshalb eine bessere sonderpädagogischen Ausbildung der Lehrkräfte, die neben Fachwissen auch Methodenwissen betrifft, so dass die Lehrer in der Lage seien, ihre Schüler mit Behinderung zu ermutigen und ihr Selbstvertrauen zu fördern.

Es zeigt sich, dass aus Sicht von Eltern, Lehrern und Schülern zum einen Fachwissen und Erfahrung, zum Anderen Verständnis für die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung gefordert wird. Zunächst sollen einige Studien vorgestellt werden, die auf den Bereich des Fachwissens und der Erfahrung fokussieren, während im nächsten Kapitel Befunde zum Verständnis der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung vorgestellt werden.

Frith und Edwards (1981) fanden in ihrer Arbeit, dass Lehrer häufiger Befürchtungen und mehr Ängste gegenüber dem gemeinsamen Unterricht hatten, wenn sie

keine Erfahrungen mit diesem Unterricht besaßen. Auch unterschied sich die Art der Sorgen der erfahrenen und unerfahrenen Lehrerkollegen. 78 % der Pädagogen ohne Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht sorgten sich darüber, dass sie die Verantwortung für Pflege und Toilettengang übernehmen müssten, gefolgt von der Sorge eines deutlich erhöhten Zeitaufwandes durch den gemeinsamen Unterricht, den 59 % der Lehrer angaben. An dritter Stelle bestand mit einer Nennung von 57 % aller unerfahrenen Lehrer die Befürchtung, nicht die passenden Lehrmittel zur Verfügung zu haben. Die Sorge um zu viel Bürokratie und Schreiarbeit und die Verantwortung für die Gabe von Medikamenten, äußerten jeweils 50 % aller unerfahrenen Lehrer. Bei der Gruppe der erfahrenen Kollegen dagegen wurde die Sorge um fehlende Materialien von 41 % der Lehrer benannt und stand somit an erster Stelle, gefolgt von der Befürchtung eines deutlich erhöhten Zeitaufwands von 34 % der Lehrerschaft mit Erfahrung im gemeinsamen Unterricht. Die Befürchtung der Verantwortlichkeit für die Toilettengänge wurde nur von 25 % der erfahrenen Kräfte genannt, und die Sorge um die Verantwortung der Medikamentengabe äußerte nur ein Lehrer. Williams und Algozzine (1979) stellten ebenfalls fest, dass Lehrer sich eher imstande sahen, Schüler mit Körperbehinderung zu unterrichten, wenn sie bereits positive Erfahrungen im Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung gemacht hatten.

Unerfahrene Kollegen wünschten sich häufig Fort- und Weiterbildungen, wenn sie Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht beschulen sollten. In der Studie von Dev und Belfiore (1996) waren 44 % der Lehrer der Meinung, nicht angemessen für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung ausgebildet zu sein und 16 % gaben an, dass ihnen eine sonderpädagogische Qualifikation mehr Sicherheit im Zusammenhang mit Kindern mit Körperbehinderung geben würde. 22 % der Lehrer waren bereit, an einer Fortbildung zum integrativen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer Körperbehinderung teilzunehmen, 84 % waren bereit, Schüler mit Körperbehinderung in ihrer Regelklasse aufzunehmen, wenn sie eine Fortbildung in Sonderpädagogik besuchen könnten. In mehreren anderen Arbeiten wurde die Bedeutung des Fachwissens angesprochen. Beispielsweise gaben Regelpädagogen in mehreren Studien an, für den gemeinsamen Unterricht nicht genügend ausgebildet zu sein (z. B. Enell 1982), so dass sich einige überlastet fühlten (Llewellyn 2000) und mehr Fortbildung wünschten (Williams 1977; Strong & Sandoval 1999). Ashmead, O'Hagan, Sandys und Swanson (1985) beschrieben in ihrer Arbeit, dass 75 % der Lehrer ihr Wissen über Behinderungen vor der Aufnahme der Schüler in ihrer Klasse als minimal oder nicht vorhanden beurteilten. 50 % der Lehrer gaben nach einigen Monaten Praxis an, dass sie inzwischen genügend über Menschen mit Behinderung wüssten.

Singh (2007) interessierte sich explizit für das Fachwissen von 115 Regelpädagogen und fragte nach dem Wissen über die Bedürfnisse von Schülern mit Körperbehinderung und Kompensationsmöglichkeiten. Singh fand, dass auf Fragen zum Wissen über gesundheitsbezogene Bedürfnisse von Schülern mit Körperbehinderung nur

durchschnittlich 41,6 % korrekte Antworten gegeben wurden, auf Fragen zum sonderpädagogischen Förderbedarf nur 50 % und auf Fragen zu Umweltanpassungen und Hilfsmittel etwa 70 %. 61 % der Lehrer in der Studie fühlten sich nicht sicher und angemessen ausgebildet für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit Körperbehinderung und 77,4 % wünschten mehr Ausbildung, wobei sich die Fortbildungswünsche vor allem auf Hilfen zur Kommunikation, Hilfsmittel für Positionierungen und Rollstühle bezogen. Bezogen auf das Wissen um spezielle Hilfsmittel für Schüler mit Körperbehinderung im Musikunterricht, fanden Nabb und Balcetis (2010), dass 67 % der Musiklehrer wussten, dass Instrumente an die motorischen Kompetenzen des jeweiligen Schülers angepasst werden könnten, wobei 81 % der Lehrer in größeren Schulen und 60 % der Musiklehrer, die an kleineren Schulen unterrichteten, darüber informiert waren.

In den Studien wurden folgende Fortbildungsinhalte angesprochen, die seitens der Befragten als erforderlich beurteilt wurden:

- Informationen über Behinderungen (Halliwell & Spain 1977)
- Sonderpädagogisches Fachwissen (Singh 2007)
- Wissen über pädagogische Maßnahmen im Umgang mit den Schülern (Halliwell & Spain 1977)
- Wissen über Hilfsmittel, wie z. B. Rollstühle, Kommunikationshilfen, Positionierungshilfen (Singh 2007)
- Medizinisches Fachwissen im Zusammenhang mit den Schädigungen (Halliwell & Spain 1977)
- Aufklärungstraining über Körperbehinderung (»disability awareness education«, Pivik, McComas & LaFlamme 2002, 103)

Insgesamt zeigt sich, dass Erfahrung und Fachwissen der Lehrkräfte für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts aus Sicht vieler Befragter von großer Bedeutung ist. Während anfangs noch die Sorge um pflegerische Tätigkeiten und die Hilfe bei Toilettengängen besonders zentral ist, rücken diese Sorgen bei erfahrenen Kollegen in den Hintergrund. Sie sorgen sich mehr um passende Unterrichtsmaterialien.

6.4.4.3.3. Bemühen um Verständnis der Situation der Schüler

Neben dem Fachwissen spielt das Verständnis und die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Schülern mit Körperbehinderung eine wesentliche Rolle. Lightfoot, Wright und Sloper (1999) beschrieben, dass das Verhalten der Lehrer im Zusammenhang mit der Körperbehinderung zentral dafür war, wie Schüler die Schule erlebten. Besonders wichtig waren Lehrer, die sich um Verständnis der Schüler in ihrer gesundheitlichen Situation bemühten und sie mit Hilfe in Form von individuellen Regelungen unterstützen, wenn dies erforderlich war. In der Studie von Shevlin, Kenny und McNeela (2002) oder von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) hatten alle Schüler gute Erfahrungen mit einzelnen Lehrern, die ermutigend auf die Schüler einwirkten und sich darum bemühten, die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung zu verstehen

(vgl. Prellwitz & Tamm 2000). Auch in der Arbeit von Downing und Rebollo (1999) betonten die Eltern, dass das Interesse und die Unterstützung der Lehrer für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts von entscheidender Bedeutung sein würde. Das Bemühen um Verständnis war allerdings nicht selbstverständlich. Etwa ein Drittel der Schüler in der Studie von Hemmingsson und Borell (2002) beklagten sich über fehlendes Verständnis der Lehrer. In der Arbeit von Caffyn und Mallet (1992) kommt zum Ausdruck, dass Lehrer manchmal vergaßen, dass ein Schüler eine Aufgabe aufgrund seiner Behinderung nicht bewältigen konnte.

Bezogen auf ihre gesundheitsbezogenen Probleme und Sorgen gaben ein Drittel der Schüler in der Studie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) an, dass sie einen Lehrer in der Schule hatten, mit dem sie über ihre gesundheitsbezogenen Sorgen sprechen konnten, was die Schüler sehr gut fanden. In der gleichen Studie bewerteten es die Schüler positiv, wenn Lehrer die Behinderung und die Auswirkungen der körperlichen Schädigung auf das Schulleben einschätzen konnten. Hatten Lehrer hierfür kein Verständnis, mussten die Schüler wiederholt ihre körperliche Schädigung und die Auswirkungen auf den Schulalltag erläutern, was besonders schwierig war, wenn die körperliche Schädigung nach außen hin nicht sichtbar war. So kam es vor, dass Schülern nicht geglaubt und dass ihnen Unterstützung verwehrt wurde. Als Beispiel erwähnten die Autoren einen Schüler mit Inkontinenz, der während der Unterrichtsstunde nicht auf die Toilette gelassen wurde, da die Lehrer ihm nicht glaubten, dass er seine Blase nicht kontrollieren konnte.

Im Zusammenhang mit Inkontinenz war Diskretion ein besonderes Thema. So berichteten Mukherjee und Kollegen, dass einzelne Schüler über ihre Behinderung vor der ganzen Klasse sprechen und beispielsweise auch schamhafte besetzte Einzelheiten über ihre Inkontinenz preisgeben mussten. Neben mehr Sensibilität empfahlen die Befragten den Lehrern, die Schüler zu fragen, ob sie Hilfe benötigen würden und ob die Lehrer den Mitschülern die körperliche Schädigung erklären sollten oder nicht. Gleiches wünschten sich auch die Schüler in der Studie von Cavet (2000). Viele wollten nicht, dass ihre körperliche Beeinträchtigung den Mitschülern bekannt war und wollten lieber genauso wie ihre Mitschüler behandelt werden. Auch hier wurde Diskretion und Zurückhaltung im Zusammenhang mit der Inkontinenz aus Sicht der Betroffenen betont und einige wünschten sich eine Kommunikation mit dem Lehrer über Geheimzeichen, wenn sie deutlich machen wollten, dass sie auf Toilette müssten.

In der Studie von Prellwitz und Tamm (2000) wurde ebenfalls das Sprechen über die Behinderung sowie das Verstehen der Behinderung durch die Lehrer thematisiert. Die Schüler gaben an, dass es positiv wäre, wenn die Lehrer die Probleme verstünden, die durch eine Behinderung entstehen konnten, und dass sie sich wünschten, dass die Lehrer zu Beginn des Schuljahres die Behinderung thematisierten. Auf diese Weise müssten sie nicht allen Mitschülern ihre Behinderung erklären. Dies war für die Lehrer unterschiedlich leicht, wie Halliwell und Spain (1977) feststellten. So war es für

die Lehrer leichter, die motorischen Schwierigkeiten der Schüler zu thematisieren als deren Inkontinenz.

In der Studie von Sandoval und Strong (1999) wurde, neben dem bereits thematisierten Unverständnis der Lehrer gegenüber Schmerzen und behinderungsbedingter Müdigkeit, der Wunsch der Eltern geäußert, dass die Lehrer die Schüler mit progredienten Erkrankungen in der Schule mit Hilfe von Gesprächen über die Krankheit, Leben und Tod unterstützen und sie ermutigen. In der Studie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) bemerkten die Lehrer, dass die Schüler emotionale Begleitung nötig hätten, fühlten sich aber nicht kompetent genug oder hatten zu wenig Zeit, diese anzubieten.

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und dem Verständnis von Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, ist der Befund von Campbell, Dobson und Bost (1985) besonders interessant. Die Autoren wollten von Lehrern wissen, wie sie Verhaltensprobleme von Schülern mit unterschiedlichen Behinderungsarten wahrnahmen und damit umgingen. Sie fanden, dass die Lehrer auffälliges Verhalten von Schülern mit Körperbehinderung und Schülern ohne Behinderung ernster beurteilten als die gleichen Verhaltensweisen bei Schülern mit geistiger Behinderung. Die Autoren vermuteten, dass für diese Einschätzung die Annahme eine Rolle spielen würde, dass die Schüler eigentlich kompetentere Verhaltensweisen einsetzen könnten. Beim Umgang mit den Verhaltensweisen waren die Lehrer jedoch bei Schülern mit Körperbehinderung deutlich weniger autoritär als bei Schülern ohne Behinderung.

Ein weiteres Problem, das an dieser Stelle ausgeführt werden soll und im Zusammenhang mit dem Verstehen von Behinderungen und ihren Auswirkungen zu sehen ist, stellen Abwesenheitszeiten aufgrund von Krankheiten, Klinikaufenthalten oder Arztbesuchen dar. In der Studie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) lässt sich finden, dass die Folge einer krankheitsbedingten Abwesenheit vor allem das Verpassen von Unterrichtsinhalten ist. Die befragten Schüler und Eltern wünschten sich von den Lehrern Verfahren, die es ermöglichen, dass die Kinder und Jugendlichen auch zuhause die Inhalte des Unterrichts erhalten können. Auch sollten ihnen die Lehrer helfen, die fehlenden Inhalte nachzuholen, und sie ihnen bei Bedarf erklären. Als letztes wurde der Wunsch geäußert, dass Lehrer im Falle von längeren Krankheiten Kontakt halten sollten, um das Gefühl der Isolation des Schülers zu minimieren und seine Rückkehr zu erleichtern.

Fehlendes Fachwissen oder Verständnis für Menschen mit Körperbehinderung, aber auch mangelnde Sensibilität, können weiterhin dazu führen, dass Schüler im gemeinsamen Unterricht durch die Lehrer diskriminiert werden. So beschreiben Curtin und Clarke (2005), einen Klassenlehrer, der ein Kind vor der Klasse lächerlich machte und dessen Leistung sowie dessen Partizipation in der Klasse vor allen Mitschülern kritisierte. Pivik, McComas und LaFlamme (2002) beschrieben, wie unbeabsichtigte Diskriminierung durch den Lehrer aufgrund der Zuweisung einer Sonderrolle auftrat.

Betrachtet man zusammenfassend die Befunde, ergeben sich hohe Anforderungen an die Fachkompetenz sowie die persönlichen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie sollten für die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung Sensibilität entwickeln und benötigen hierfür Fachwissen, Methodenwissen und die Fähigkeit, sich empathisch in die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung einzufühlen. Hierfür kann Selbsterfahrung wichtig sein.

Da kein Mensch alle möglichen körperlichen Behinderungen und deren individuelle Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen kennen kann, sind Beratungs-, Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten mit Eltern, Kollegen und externen Fachleuten wesentliche Ressourcen, die helfen, die Kinder und Jugendlichen zu verstehen und ihnen gerecht zu werden.

6.4.4.4 Schul- und Klassenleben

Neben der Teilnahme am Unterricht bietet die Schule viele weitere Begegnungsmöglichkeiten: Der Weg zur Schule, die Zeit vor dem Unterrichtsbeginn, die Pausen, Feste, Feiern und Ausflüge sind ebenso Erfahrungsfelder wie der Unterricht, nur unterliegen diese häufig weniger den Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte. Cook, Swain und French (2001) erwähnen in diesem Zusammenhang auch, dass für die Schüler auch das gemeinsame ›Schulschwänzen‹ ein wichtiges Erlebnis war.

Für die Schülerinnen und Schüler sind diese Erfahrungsmöglichkeiten im Rahmen des Schul- und Klassenlebens von besonderer Bedeutung, wie in verschiedenen Studien dokumentiert wird. Prellwitz und Tamm (2000) beispielsweise beschreiben, dass Schüler mit Körperbehinderung ihre Pausen aufgrund der körperlichen Beeinträchtigung oder aufgrund von Barrieren anders gestalten müssen als ihre Mitschüler. Die befragten Schüler berichteten, dass sie sich in den Pausen eher an ruhigen Spielen beteiligten, mit anderen Schülern spazieren gingen oder mit ihnen redeten, wenn die Pausenhöfe uneben waren oder sie Angst hatten, bei Spielen während der Pause hinauszufallen oder geschubst zu werden. Die Spielplätze der Schulen waren zum Teil nicht rollstuhlgerecht. Auch standen für einige Schüler in den Pausen keine Assistenten zur Verfügung, was besonders die älteren Schüler ärgerte. Im Winter konnte es außerdem vorkommen, dass das Schulgelände nicht barrierefrei war oder die Schüler aus Sicherheitsgründen in der Klasse bleiben mussten. Hier war es positiv, wenn die Lehrer den Schülern erlaubten, dass ihre Freunde ebenfalls in der Klasse bleiben durften. Manche Schüler blieben auch im Klassenraum, wenn es in kälteren Jahreszeiten länger dauerte, sich anzuziehen und die Pausen zu kurz waren.

Ähnliche Erfahrungen und Einschränkungen der sozialen Teilhabe berichteten auch die Schüler in der Studie von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000) und ergänzten, dass sie auch von sozialen Interaktionen in den Pausen und bei Ausflügen ausgeschlossen waren, wenn ihre Assistenten nicht zur Verfügung standen; ein Befund, den auch Egilson und Traustadottir (2009a) beschrieben. Des Weiteren fanden Mukherjee und Kollegen, dass es die Schüler sehr begrüßten, wenn die Lehrer sich der Bedeutung

dieser Sozialaktivitäten bewusst und darum bemüht waren, die Teilhabe der Schüler mit Behinderung zu ermöglichen.

Auch in den Studien von Lightfoot, Wright und Sloper (1999), Cavet (2000) oder Doubt und McColl (2003) lassen sich Hinweise finden, die die Bedeutung der extracurricularen Aktivitäten und der Pause betonen. So beschrieben Lightfoot, Wright und Sloper (1999), dass 9 % der Schüler erlebten, dass sie aufgrund ihrer Behinderung oder aufgrund von Schwierigkeiten, einen individuellen Begleiter zu finden, nicht an Ausflügen teilnehmen konnten.¹⁴ Shevlin, Kenny und McNeela (2002) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die räumliche Architektur für viele ein Hindernis zur Teilnahme am Unterricht und an unabhängigen Freundschaften darstellte und auch Pivik, McComas und LaFlamme (2002) beschrieben, dass Cafeterien häufig nicht zugänglich waren und zu Isolation von den Gleichaltrigen führten. Egilson und Traustadóttir (2009b) stellten in ihrer Arbeit fest, dass in den Pausen die Partizipation der Schüler mit Körperbehinderung in den von ihnen untersuchten Schulen am geringsten war und vor allem Schüler, die gut angepasst, fröhlich und heiter waren sowie eine positive Grundeinstellung besaßen, sozial eingebunden waren.

Insgesamt zeigt sich, dass die Gestaltung des Schul- und Klassenlebens eine besondere Beachtung erfahren muss und auch hier Anstrengungen unternommen werden müssen, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung diese wichtige Zeit mit ihren Mitschülern ohne Behinderung verbringen können.

6.4.5 Befunde zu den Mitschülern

Die Mitschüler ohne Behinderung, die in den Studien untersucht wurden, haben in der Regel die gleichen persönlichen Merkmale wie die Schüler mit Körperbehinderung, die an den Studien teilnahmen, außer dass sie keine körperliche Beeinträchtigung haben. Lediglich in der Studie von Al Attiyah und Lazarus (2007) wurde beschrieben, dass die Schüler ohne Behinderung jünger und kleiner waren als ihre Mitschüler mit Körperbehinderung. Dies hatte zur Folge, dass die Schüler sich in Größe und Alter als unähnlich erlebten. Bezüglich Schicht und soziodemografischer Variablen wurde in den Studien in der Regel auf Vergleichbarkeit geachtet und keine systematischen Unterschiede beschrieben.

Die Mitschüler wurden in nur wenigen Studien explizit untersucht. In der Arbeit von Gillies und Shackley (1988), in der gefragt wurde, wie die Schüler über Behinderung aufgeklärt wurden, findet sich, dass 86 % der Mitschüler Informationen über Behinderungen aus dem Fernsehen, 62 % aus den Zeitungen und 55 % von den Eltern erhielten. Weitere Merkmale der Mitschüler und ihrer Familien wurden nicht berichtet.

¹⁴ Dieser Befund basiert auf der gleichen Befragung wie der bereits erwähnte von Mukherjee, Lightfoot und Sloper (2000).

In vielen Studien wurde beschrieben, dass es sowohl unterstützende (Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Prellwitz & Tamm 2000; Doubt & McColl 2003) als auch diskriminierende und ausgrenzende Verhaltensweisen (Prellwitz & Tamm 2000; Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Doubt & McColl 2003) der Mitschüler gab. Manchmal neideten die Mitschüler den Nachteilsausgleich ihrer Klassenkameraden mit Behinderung (Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003). Für Befunde zur Entwicklung der Leistung, der sozialen Teilhabe und der persönlichen Entwicklung wird auf Kapitel 6.4.1.2 und 6.4.2 verwiesen.

6.4.6 Befunde zu den Kontextfaktoren

Schulische Bildung findet in einem gesellschaftlichen und politischen Kontext statt, der das, was in der Schule geschieht, beeinflusst. Im Folgenden sollen Befunde der 72 Studien zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie dem Bildungs- und Gesundheitssystem vorgestellt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass die drei Bereiche nicht unabhängig voneinander sind und sich gegenseitig beeinflussen.

6.4.6.1 Gesellschaft und Kultur

Die Einflüsse von Gesellschaft und Kultur auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts wurden in keiner Studie explizit untersucht. In nur einer Arbeit wurden Schüler aus unterschiedlichen Ländern untersucht (Mrug & Wallander 2002) und keine Unterschiede in den untersuchten Selbstkonzeptvariablen gefunden.

Bezogen auf die Merkmale der Gesellschaft, werden einzelne Befunde berichtet. So beschrieben Egilson und Traustadottir (2009b) in Island, das sich kleine Gemeinden flexibler auf die Schüler mit Behinderung und deren Bedürfnisse einstellen konnten und mehr individuelle Entscheidungen zur Unterstützung der Schüler mit Körperbehinderung trafen. Größere Gemeinden dagegen hatten mehr geregelte Wege, aber auch mehr Fachwissen, so dass sie Probleme in der Unterstützung leichter bewältigen konnten.

Bezogen auf die Information über Behinderung in der Gesellschaft, kann der Befund von Gillies und Shackley (1988) an dieser Stelle zitiert werden. Die Autoren fanden, dass mit 86 % die meisten Schüler Informationen über Körperbehinderung aus dem Fernsehen erhielten, 62 % aus den Zeitungen und 55 % von den Eltern. Den Medien kommt somit eine besondere Rolle bei der Information über Menschen mit Behinderung zu.

Versucht man die Befunde der Studien aus vier unterschiedlichen Ländern, hinsichtlich Bildungsergebnissen und des schulischen Bildungsangebotes zu vergleichen, lassen sich keine speziell gesellschaftsbezogenen Effekte feststellen. Der Grund dafür liegt sicherlich in der Heterogenität der Studien und der zu geringen methodischen Kontrolle in den vorliegenden Arbeiten, ein Befund, der im Kapitel zur Auswertung der Befunde aus methodischer Sicht noch einmal aufgegriffen wird.

6.4.6.2 Bildungs- und Gesundheitssystem

Wählt man die Studien aus, die Aussagen zum Bildungs- oder Gesundheitssystem treffen, so lassen sich 12 Studien finden, deren Ergebnisse an dieser Stelle vorgestellt werden sollen. In nur einer Studie wurde explizit untersucht, wie es dem Bildungssystem gelang, die Beschlüsse zu mehr gemeinsamem Unterricht auch umzusetzen (Lauder, Kanthor, Myers & Resnick 1979). In allen anderen Studien wurden jeweils Teilaspekte des Bildungssystems und die Bedeutung für den gemeinsamen Unterricht angesprochen.

Lauder, Kanthor, Myers und Resnick (1979) befragten 38 Eltern von Kindern mit Körperbehinderung sowie Verantwortliche der Bildungsbehörden, Schulleiter, Lehrer, Therapeuten und Schulberater zum Stand der Umsetzung, fünf Jahre nachdem im Staat New York eine neue Regelung zur Auswahl der passenden Schule für Schüler mit Behinderung getroffen wurde. Die Autoren fanden, dass 60 % der Schüler mit Spina bifida Vollzeit den gemeinsamen Unterricht besuchten, 8 % zeitweise eine Förderklasse in der Regelschule und 2 % Vollzeit eine Förderklasse in der Regelschule. 19 % der Schüler besuchten eine spezielle Fördereinrichtung, während 5 % der Kinder und Jugendlichen zuhause unterrichtet wurden. In den Regelschulen war meist nur eine eingeschränkte therapeutische Versorgung vorhanden. Im ländlichen Gebiet besuchten nur 40 % der Schüler den gemeinsamen Unterricht Vollzeit, während im städtischen Gebiet 62 % der Schüler Regelklassen Vollzeit besuchten. 84 % der Kinder waren auf Beförderung angewiesen, 79 % auf Assistenz bei der Pflege, 76 % auf Begleitung bei den Busfahrten, 63 % benötigten Erleichterungen beim Zugang, 58 % angepassten Unterricht, 50 % Physiotherapie, 29 % Beratung und 13 % Sprach- und Hörförderung. Insgesamt zeigte sich, dass zur Ermöglichung eines gemeinsamen Unterrichts ein spezielles System angepasster Hilfen erforderlich war. Betrachtete man die gesetzlichen Grundlagen, sollte zur Entscheidung über den richtigen Schulort ein Komitee entscheiden, das für Schulentscheidungen von Schülern mit Körperbehinderung aus einem Lehrer oder Sonderpädagogen, einem Psychologen und einem Physiotherapeuten bestand. Dieses Gremium bestand fünf Jahre nach der Verabschiedung des Gesetzes in nur 65 % der 23 Schuldistrikte. In nur 50 % der Fälle lagen die Ergebnisse individueller psychologischer Tests vor und nur selten medizinische Informationen. Auch hatten weniger als die Hälfte der Schulen Informationen von Physiotherapeuten oder Pflegefachkräften zur erforderlichen Durchführung der Pflegemaßnahmen. Die Autoren schlussfolgerten, dass die Umsetzung der Gesetze besser überwacht und eine umfassendere Diagnostik durchgeführt werden müsste, die den schulischen, sozialen und gesundheitsbezogenen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden könnte. In den verschiedenen Distrikten existierten unterschiedliche Prozeduren der Schuleinweisung, ein Befund, den auch Cavet (2000) aus Großbritannien berichtete. Cavet wies ebenfalls darauf hin, dass die Qualität der Unterstützung einer sonderpädagogischen Maßnahme in Großbritannien von Region zu Region variieren konnte, auch wenn der sonderpädagogische Förderbedarf im Sinne des »statement of special educational

need« im Rahmen einer gesetzlich vorgeschriebenen Prozedur festgestellt wurde (Cavet 2000, 155).

Schulbehörden haben auch einen maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, indem sie angemessene Ressourcen zuweisen und die Schule vor Ort durch Beratung und angemessene Verfahrenswege unterstützen (z. B. Williams 1977). Dies beinhaltet eine ausreichende Anzahl an Sonderpädagogen, die die Schulen und Lehrer beratend unterstützen (Dev & Belfiore 1996) oder Assistenten, z. B. zur Versorgung von Inkontinenz (Halliwell & Spain 1977). Ein Problem beim Einsatz von Assistenten war, wie Hemmingsson, Borell und Gustavsson (2003) für Schweden berichteten, dass alle Assistenten nicht angemessen ausgebildet waren. Gleiches wurde auch für die sonderpädagogische Qualifikation der Lehrer festgestellt (z. B. Strong & Sandoval 1999), wie im Abschnitt 6.4.4.3 beschrieben wurde.

Bezogen auf den Lehrplan wiesen Gita, Bogнар, Kalbli und Dorogi (2008) mit ihrer Studie darauf hin, dass ein Lehrplan für die Regelschule nicht einfach auf Schüler mit Körperbehinderung übertragen werden könnte, da er die speziellen Bedürfnisse der Schüler mit Körperbehinderung im Bereich Bewegung, Sport und Rehabilitation zu wenig berücksichtigen würde. Auch benötigen die Schüler mit Körperbehinderung einen eher individuellen Blickwinkel bei der Bewertung und Benotung der Leistungen.

In mehreren Studien wurden Schwierigkeiten der Abstimmung zwischen Bildungs- und Gesundheitssystem benannt, die zu Problemen im gemeinsamen Unterricht führten, und an dieser Stelle erwähnt werden sollen. Sowohl in Schweden als auch in Großbritannien gab es zum Einen Unklarheit, ob das Gesundheits- oder das Bildungssystem die Kosten für angepasste Lehr- und Lernmittel übernehmen muss (Mukherjee, Lightfoot & Sloper 2000; Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007). Neben dieser finanziellen Frage zeigte sich, dass sich Lehrer und Therapeuten in ihrem Verständnis von Partizipation unterschieden und Therapeuten einen eher individuellen Blick auf die Fähigkeiten des Schülers hatten, während Pädagogen die ganze Klasse fokussierten und eher auf die soziale Teilhabe achteten (Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007). Gregory, Fairgrieve, Anderson und Hammond (1992) betonten in ihrer Arbeit in diesem Zusammenhang, dass es für Schulen wichtig sei, selber Therapeuten vorzuhalten, die beratend und unterstützend tätig sein könnten. Der dritte Aspekt der Schwierigkeiten zwischen beiden Systemen lag darin, dass Lehrer sich für die Durchführung medizinischer oder pflegerischer Maßnahmen nicht kompetent und verantwortlich fühlten, was zu Schwierigkeiten im schulischen Alltag führte (Mukherjee, Lightfoot & Sloper 2000). Auch setzten sie verordnete Hilfsmittel im Unterricht nur wenig ein (z. B. Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009).

Insgesamt zeigt sich, dass das Bildungs- und Gesundheitssystem und die daraus resultierenden Ressourcenzuweisungen, Verfahrenswege und Ausbildungscurricula, den gemeinsamen Unterricht vor Ort beeinflussen und die Inklusion erleichtern oder behindern können.

7 Zusammenfassung und Empfehlungen für die Schulentwicklung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, mit Hilfe einer systematischen Recherche und Analyse bestehender nationaler und internationaler Studien, Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung zusammenzutragen, um Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung in Deutschland zu ziehen. Erfahrungen aus nationaler und internationaler Forschung sollen helfen, mehr gemeinsamen Unterricht in Deutschland zu verwirklichen.

In den Forschungsfragen im Kapitel 3 wurden diese Zielsetzungen konkretisiert. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der 9 deutschsprachigen und 72 internationalen Forschungsarbeiten zusammengefasst werden, um die Fragen zu beantworten.

Während die erste Fragestellung im Rahmen der Kapitel 5 und 6 bereits beantwortet wurde, sollen in diesem Kapitel alle Ergebnisse zu Merkmalen des Schülers, der Schule sowie zu Kontextbedingungen zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage gebündelt und ihre Interaktionen beschrieben werden (Frage 3). Empfehlungen zur Schulentwicklung werden zu jedem Merkmalsbereich, in Anlehnung an das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote gegeben, sowie am Ende des Kapitels zusammenfassend dargestellt (Frage 4). Mit der Darstellung forschungsmethodischer Hinweise und offenen Fragestellungen endet das Kapitel.

7.1 Die schulische Entwicklung

Schulische Bildung beinhaltet nicht nur das Lernen von Fach- und Methodenwissen in den unterrichteten Fächern, wie es von Lehrplänen vorgegeben wird. Neben dem schulischen Leistungsbereich machen Kinder und Jugendliche in der Schule Erfahrungen im Austausch mit ihren Klassenkameraden und Lehrern, und entwickeln sich in dieser Interaktion in ihrer Persönlichkeit weiter. Dieser Vorstellung von Bildung unterliegt ein breiter Bildungsbegriff, wie er in Kapitel 2.1 thematisiert und im Rahmen der Körperbehindertenpädagogik im Kapitel 2.3 dargestellt wurde. Neben der leistungsbezogenen, sozialen und personenbezogenen Perspektive der Bildung muss aufgrund der körperlichen Beeinträchtigung der Kinder und Jugendlichen auch eine gesundheitsbezogene, rehabilitative Perspektive in der Schule beachtet werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre körperlichen Beeinträchtigungen kompensieren lernen und durch die Schule nicht zusätzlich gesundheitlich belastet oder gar geschädigt werden.

7.1.1 Die akademische Entwicklung

Insgesamt wurden 5 deutschsprachige und 18 internationale Studien gefunden, die sich mit der schulischen Entwicklung im Leistungsbereich der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung beschäftigten. Zwei der Studien verglichen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Förderschule mit denen, die den gemeinsamen Unterricht besuchten. In sechs Arbeiten wurden Aussagen zum Vergleich von Regelschülern mit Schülern mit Körperbehinderung getroffen, die den gemeinsamen Unterricht besuchten. In den restlichen Studien wurden subjektive Einschätzungen von Lehrern und Eltern zum gemeinsamen Unterricht berichtet oder einzelne Befunde im Rahmen der Forschungsarbeiten.

Auf der Basis der Synthese der Studien lässt sich sagen, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung an der Regelschule im gemeinsamen Unterricht gleiche oder bessere Leistungen zeigen als in der Förderschule. Sie sehen den Unterricht häufig als anspruchsvollere Herausforderung an, einige schätzen außerdem das größere Lernangebot der Regelschule.

Gleichzeitig zeigen die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht eine sehr große Variabilität ihrer Leistungen und schneiden im Durchschnitt schlechter ab als ihre Klassenkameraden ohne Behinderung. Dies liegt häufig an zusätzlichen Belastungen, die durch die körperliche Beeinträchtigung oder durch die Umwelt bedingt sind und vom Schüler zusätzlich bewältigt werden müssen. Die Gefahr des Wiederholens einer Jahrgangsstufe ist deutlich erhöht.

Insgesamt spielt die Abstimmung des schulischen Angebots auf die Behinderung und die Kompetenzen des Schülers eine entscheidende Rolle. Durch angepasste Unterrichtsmethoden, passende Gestaltung der Pausenzeiten, die Nutzung angepasster Lehr- und Lernmittel sowie Hilfsmittel und die sonderpädagogische Kompetenz der Lehrer, können zusätzliche Belastungen für die Schülerinnen und Schüler reduziert werden. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung ihr Potenzial im gemeinsamen Unterricht entfalten können.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Eine Anpassung der Schul- und Unterrichtsorganisation an die Bedürfnisse des Schülers ist erforderlich, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Leistungspotenzial entfalten können und zusätzliche Erschwernisse reduziert werden. Zu diesem Zweck müssen in der Schule, neben einer Offenheit für die Anpassung, Kompetenzen und Ressourcen zur Adaption der schulischen Bildungsumwelt an den Schüler vorhanden sein.
- Aufgrund der großen Heterogenität und Variabilität der Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung muss die Anpassung individuell erfolgen. Um den Unterricht und die unmittelbare Lernumwelt angemessen anzupassen, benötigt der Lehrer förderdiagnostische Kompetenzen, um den indivi-

duellen Lern- und Leistungsstand sowie individuelle Stärken und Schwächen zu erkennen.

- Neben dem Fokus auf Stärken und Schwächen schulrelevanter Funktionen muss die individuelle Belastung des Schülers mit Körperbehinderung beachtet werden, da sich Überforderungen negativ auf die Gesundheit auswirken können und dadurch die Gefahr besteht, dass die Schüler aufgrund zusätzlicher Bewältigungs- und Kompensationsbemühungen, ihr Leistungspotenzial nicht entfalten können. Zur Entlastung in psychosozialen Fragen und dem Umgang mit der Behinderung kann ein niederschwelliges Beratungsangebot für den Schüler, die Familie und die Lehrer hilfreich sein.

7.1.2 Die soziale Entwicklung und Teilhabe

Kinder und Jugendliche schätzen die Schule als Möglichkeit, Freunde zu treffen und Mitschülern zu begegnen – eine Dimension, die allen Beteiligten bewusst sein muss. Für die Schülerinnen und Schüler ist diese Dimension manchmal wichtiger als die Entwicklung der schulischen Leistung: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung verzichten auf Hilfsmittel, die ihnen aus leistungsbezogener Sicht helfen würden, wenn diese soziale Probleme mit sich bringen (z. B. Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007). Gleichzeitig stellt die soziale Situation in der Schule für Kinder mit Körperbehinderung eine Herausforderung dar, die bewältigt werden muss. In den meisten Studien berichten wenigstens 50 %, manchmal sogar 100 % der Befragten, über Schwierigkeiten im sozialen Bereich durch Diskriminierungen, ablehnendes Verhalten oder Isolation. Diese Schwierigkeiten werden von Außenstehenden häufig nicht wahrgenommen. Bezogen auf den sozialen Status der Schüler mit Körperbehinderung, gibt es Hinweise, dass Schüler mit Körperbehinderung seltener als Freunde gewählt, aber auch seltener abgelehnt werden, so dass in mehreren Studien ihre Bedeutung für den Sozialverbund in der Klasse als eher gering beschrieben wurde.

Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen sind an Förderschulen häufig stärker sozial integriert und beschreiben im Durchschnitt weniger Schwierigkeiten als ihre Klassenkameraden mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Ein mehrfach beschriebener Nachteil der Förderschulen ist jedoch, dass sich die Schüler, aufgrund größer räumlicher Distanz der Wohnorte, nur schwer und häufig nur durch das Engagement der Eltern in der Freizeit oder in den Ferien treffen können.

Besonders wichtig für die soziale Teilhabe sind in erster Linie die Möglichkeiten der Begegnung in der Schule, insbesondere im Unterricht. Mindestens 30 % der Schüler mit Behinderung beklagen Ausgrenzungen durch nicht angepassten Unterricht oder Einzelarbeit, die sie allein oder mit ihren Assistenten bewältigen müssen. Hier zeigt sich, dass ein zieldifferenter Unterricht, der sich an alle Schüler in gleichem Maße richtet, integrationsfördernd ist und zusätzliche Barrieren reduziert. Wichtig ist nach Aussagen der Befragten in den Studien auch, dass Räume und Begegnungsmöglichkeiten, wie Pausenhöfe, Kantinen und Bibliotheken, barrierefrei gestaltet sind, so dass

sie unbehinderte Begegnungen ermöglichen. Auch im Winter sollte aus diesem Grund auf Barrierefreiheit durch Beseitigung von Schnee und Eis geachtet werden.

Ein zweiter bedeutsamer Faktor für die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, sind Kompetenzen und Merkmale der Schüler selbst. Gerade wenn Schülerinnen und Schüler sich aufgrund ihrer Beeinträchtigung von ihren Mitschülern unterscheiden, ist die Gefahr sozialer Isolation groß. Besonders Schüler mit auffälligen oder abweichenden Verhaltensweisen, undeutlicher Sprechweise oder mit einem erhöhten Bedarf an Zeit für motorische Handlungen, unterliegen der Gefahr, ausgegrenzt oder diskriminiert zu werden. Leichter ist es für Menschen, die eine positive Grundstimmung und eine Vielzahl sozialer Kompetenzen mitbringen.

In mehreren Arbeiten wird beschrieben, wie Schülerinnen und Schüler sich bemühen, über unterschiedliche Strategien mit den sozialen Herausforderungen klar zu kommen. Sie versuchen sich anzupassen und konform zu verhalten, Sonderrollen zu vermeiden und auf Hilfsmittel zu verzichten, die sie von ihren Mitschülern unterscheiden. Andere bemühen sich, die Behinderung zu verstecken und wollen, dass ihre Mitschüler nichts von ihren körperlichen Beeinträchtigungen erfahren. Diese Strategie kann häufig im Zusammenhang mit Inkontinenz beobachtet werden. Wieder andere machen sich lustig über sich selber und ihre Behinderung oder versuchen, ihre Stärken zu betonen. Viele gewöhnen sich auch an die Tatsache, dass sie als Mensch mit Behinderung einen anderen sozialen Status als ihre Mitschüler haben und setzen ihre sozialen Ansprüche und Erwartungen herunter. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass der Einsatz dieser Strategien für die Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Belastung darstellen kann, der sie in der Schule ausgesetzt sind. Das Wissen um diesen Sachverhalt kann für Lehrerinnen und Lehrer in mehrfacher Hinsicht nützlich sein, denn so können sie die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bemühen um soziale Integration unterstützen.

Nach den beschriebenen Befunden der nationalen und internationalen Bildungsforschung hat die Lehrperson eine besondere Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die soziale Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Lehrkräfte müssen sich der beziehungsgestaltenden Wirkung ihres Handelns bewusst sein und ihre Unterrichtsmethodik vor diesem Hintergrund reflektieren. Es ist dabei wichtig, die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler in der Klasse sensibel wahrzunehmen und als Gesprächspartner für die Kinder und Jugendlichen mit und ohne Körperbehinderung zur Verfügung zu stehen. Eine Schwierigkeit stellt in diesem Zusammenhang die Tatsache dar, dass einige Kinder und Jugendliche mit Behinderung nicht auffallen wollen und sich sehr angepasst und konform verhalten. Mögliche soziale Schwierigkeiten fallen dann nicht auf.

Insgesamt muss im gemeinsamen Unterricht die Förderung der sozialen Teilhabe und die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als wichtiges Lernziel gesehen werden, das die Lehrkräfte durch die Schaffung geeigneter Lehr- und Lernsituationen unterstützen.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Lehrer und Verantwortliche in der Schule müssen sich bewusst sein, dass das soziale Miteinander für die Schülerinnen und Schüler in der Schule besonders wichtig ist und bedeutsamer sein kann, als gute Leistungen zu zeigen. Dies trifft insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung zu, die es häufig aus rein organisatorischen Gründen, wie z. B. die Abhängigkeit von Fahrdiensten, mehr Zeitbedarf für die Bewältigung der Hausarbeiten, schwieriger haben können, Freunde zu finden. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich dessen bewusst und sensibel für die soziale Situation der Schüler sein.
- Die soziale Situation in der Schule stellt für die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung häufig eine Herausforderung dar, bei der die Schüler Ausgrenzung, Diskriminierung oder Isolation erleben. Zum Teil kann dies an Merkmalen der körperlichen Behinderung liegen, zum Teil aber auch am Klassenklima, Lehrerverhalten und der Situation in Unterricht und Schule. Lehrer sollten sich bemühen, Barrieren für die soziale Teilhabe zu erkennen und zu minimieren.
- Mit Hilfe der Unterrichtsgestaltung sollte die Gemeinsamkeit zwischen den Klassenmitgliedern gefördert werden. Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung sollten nicht durch Einzelarbeiten aus der Gruppe ausgegrenzt werden. Eine Unterrichtskultur auf der Basis individualisierter und differenzierter Lernformen kann hier hilfreich sein.
- Mangelnde soziale Kompetenzen, auffallende Verhaltensweisen wie aggressives Verhalten oder Sprachbeeinträchtigungen, haben eine ausgrenzende Wirkung in der Schule. Eine Reduktion der Beeinträchtigungen und die Förderung alternativer Verhaltensweisen sollten ein zentrales Lern- und Förderziel bei der Frühförderung, im Kindergarten, in der Vorschule und in der Schule sein.

7.1.3 Die Entwicklung der Persönlichkeit

Die Befunde zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht sind insgesamt uneinheitlich. Während in einigen Studien beschrieben wird, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, die Förderschulen besuchen, mehr Selbstvertrauen als Schüler mit Körperbehinderung hätten, die am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, beschrieben andere eher das Gegenteil.

Hier zeigt sich vor allem ein methodisches Problem. Nur in den wenigsten Studien wurde ein Längsschnittdesign gewählt, mit dem exakt beschrieben werden kann, wie die Schüler sich im Laufe ihrer Schulzeit entwickeln. Vielmehr bleibt oft unklar, ob das Vorhandensein verschiedener Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Grund für die Wahl der jeweiligen Schulform gewesen ist oder ob sich die Kompetenzen in der jeweiligen Schule entwickelt haben. Befunde, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen an Regelschulen weniger aggressives Verhalten zei-

gen (z. B. Mrug & Wallander 2002), lassen sich in diesem Sinne nicht kausal interpretieren. Lediglich in drei Arbeiten einer Autorin konnte aufgezeigt werden, dass der Besuch des gemeinsamen Unterrichts die kommunikativen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung deutlicher fördert als der Besuch der Förderschule.

Die Querschnittsstudien deuten an, dass einige Schüler mit Körperbehinderung sich im gemeinsamen Unterricht eher zurückhaltend verhalten und weniger an ihren eigenen Vorstellungen und Zielen interessiert sind als ihre Mitschüler ohne Behinderung. Auch werden sie von einigen Lehrern als weniger durchsetzungsstark erlebt. Dieser Befund ist aber nicht konsistent, andere Lehrer erleben genau das Gegenteil, so dass es wichtig erscheint, jeden Schüler individuell zu betrachten, sich aber bewusst zu sein, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht Unterstützung und Ermutigung benötigen, die eigenen Ziele zu verfolgen und sich weniger anzupassen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Schule als Sozialisationsumwelt und das Schulklima sowie die Offenheit, sich um die Erfüllung der Bedürfnisse der Schüler zu kümmern, wenn sie im Zusammenhang mit der Schulbildung stehen. Gerade gesundheitsbezogene Bedürfnisse, z. B. Pausen bei Müdigkeit oder Entlastung bei Schmerzen, werden neben behinderungsbedingten, sozioemotionalen Bedürfnissen häufig nicht erkannt und berücksichtigt. Positiv wird ein Klima der Akzeptanz und des Bemühens um Verstehen der individuellen Situation der Kinder und Jugendlichen beschrieben. Weiterhin ist die subjektive Belastung durch den Unterricht in Förder- und Regelschulen eine Dimension, die in diesem Zusammenhang beachtet werden muss. Dieser Faktor wirkt sich auf die Entwicklung der Gesundheit sowie auf die schulische Leistungsfähigkeit aus.

Betrachtet man die Aussagen der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung zur Zufriedenheit in der Schule, geben die Mehrzahl der Befragten häufig an, dass sie mit dem gemeinsamen Schulbesuch sehr zufrieden sind und dies, obwohl sie eine Vielzahl an Barrieren erleben. Der Wert der Teilhabe am gemeinsamen Unterricht ist für die in dieser Arbeit untersuchten Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung ein hoher Wert. Diese Tatsache sollte Anreiz geben, die Schulsituation zu verbessern.

Ein letzter Aspekt der persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung betrifft den Umgang mit der Bewältigung behinderungsbedingter Probleme und spezifischer Entwicklungsaufgaben. Hier fordern die befragten Schüler und Eltern Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im gemeinsamen Unterricht. Dies kann beispielsweise den Umgang mit progredienten Erkrankungen und Hilfestellungen bei der Verarbeitung der Behinderung beinhalten.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Ein wesentliches Ziel der Schule muss es sein, den Schüler in seiner Individualität zu unterstützen und ihm Mut zu machen, seinen Weg zu gehen.
- Dafür ist eine Offenheit des Lehrers notwendig und ein Wissen, dass Schüler mit Körperbehinderung, ebenso wie Regelschüler, äußerst unterschiedlich sind: Während einige eher als zurückhaltend und konform beschrieben werden können, sind andere eher auffällig und durchsetzungsstark.
- Es sollte ein Schulklima der Akzeptanz und des Bemühens um Verständnis der individuellen Situation aller Schüler bestehen und gefördert werden.
- Schüler mit Körperbehinderung sollten in ihrem Bewältigungsprozess mit dem Umgang mit der Behinderung kontinuierlich unterstützt werden.
- Lehrer und Schulverantwortliche müssen sich um die Erfüllung behinderungsbedingter, gesundheitsbezogener, rehabilitativer und sozioemotionaler Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung im Schulkontext sorgen und die individuelle Belastung der Schüler im gemeinsamen Unterricht im Auge behalten.

7.1.4 Die Rehabilitation

Der Bereich der Rehabilitation und die Frage, wie Schule und insbesondere der gemeinsame Unterricht zum Erhalt sowie zur Verbesserung der gesundheitlichen Situation beitragen kann, wurden in keiner Studie untersucht. Hinweise gibt es in mehreren Arbeiten, dass gesundheitsbezogene und rehabilitative Aspekte der schulischen Förderung häufig nicht berücksichtigt oder erst gar nicht erkannt werden, oder dass Kinder und Jugendlichen unter gefährdenden Bedingungen die Schule besuchen. Hier ist dringender Handlungsbedarf im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts und in der Forschung zu sehen.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Die Unterstützung und Förderung der Kinder und Jugendlichen im rehabilitativen und gesundheitsbezogenen Bereich, muss als Aufgabe der Schule erkannt und in die Schul- und Unterrichtsorganisation einbezogen werden. Schüler mit Körperbehinderung und/oder chronischen Krankheiten haben hier einen besonderen Unterstützungsbedarf.
- Lehrer sollten grundlegendes Fachwissen über medizinische und therapeutische Nachbardisziplinen, Nutzen und Anwendung von medizinischen und technischen Hilfsmitteln besitzen sowie zur interdisziplinären Zusammenarbeit bereit sein. Hierfür müssen zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen.
- Lehrer im gemeinsamen Unterricht müssen Fach- und Methodenwissen über den Einfluss von Pädagogik auf die Gesundheit besitzen.

7.2 Die schulische Entwicklung von Schülern ohne Behinderung

Bezogen auf die hier untersuchten Arbeiten des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Körperbehinderung, lassen sich keine Hinweise auf eine negative Entwicklung der Schüler im sozialen, persönlichen oder leistungsbezogenen Bereich nachweisen, wenn auch in einer Studie ca. ein Drittel der Eltern befürchteten, dass ihre Kinder ihr Leistungspotenzial nicht entfalten könnten.

Im sozialen Bereich fällt auf, dass Beziehungen und Freundschaften im gemeinsamen Unterricht stattfinden, dass aber die Mitschüler auch diskriminierendes Verhalten zeigen. Das Verhalten der Lehrer und das Klassenklima haben hier einen Einfluss auf die Qualität der sozialen Interaktionen.

Bezüglich der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung können diese im gemeinsamen Unterricht realistischer und positiver werden, während sich stereotype Vorstellungen auflösen können. Dies gelingt allerdings nur, wenn ein direkter Kontakt zwischen den Schülern möglich ist. Eine Steigerung der Empathie wird in einzelnen Studien beobachtet, in anderen nicht. Eine negative Auswirkung des gemeinsamen Unterrichts auf die Schüler ohne Behinderung kann auf der Basis der vorliegenden Studien nicht gefunden werden.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Eine Unterrichts- und Aktivitätsgestaltung auch in den Pausen oder bei Ausflügen, die Kontakte zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung fördert, kann die Einstellungen der Mitschüler gegenüber Menschen mit Körperbehinderung positiv beeinflussen und stereotype Vorstellungen auflösen.
- Bei der Initiierung des gemeinsamen Unterrichts müssen die Befürchtungen der Eltern der Kinder ohne Behinderung ernst genommen werden. Aufklärende Gespräche, Informationen und regelmäßige Elternangebote können helfen, den Befürchtungen und Sorgen angemessen zu begegnen.

7.3 Schüler mit Körperbehinderung und ihre Familien

Im Kontext von Inklusion und der damit verbundenen Notwendigkeit, dass sich die Schule auf die Kinder einstellt, ist das Fokussieren auf die Eigenschaften und Merkmale der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien unerlässlich. Dies gilt gerade bei Schülerinnen und Schülern, die mit ihren körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen Krankheiten besondere gesundheitsbezogene Bedürfnisse haben, die an der Schultüre nicht Halt machen. Beeinträchtigungen der Bewegungsfähigkeit oder der körperlichen Organe, epileptische Anfälle oder Schmerzen, werden von den Kindern und Jugendlichen auch in der Schule erlebt und beeinflussen ihre schulischen Leistungen und sozialen Partizipationsmöglichkeiten. Im gemeinsamen Unterricht muss aus diesem Grund auf die körperliche Schädigung und die damit verbunde-

nen medizinischen, therapeutischen und rehabilitativen Notwendigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung ebenso geachtet werden, wie auf die Auswirkungen der Beeinträchtigung auf das Lernen und den Schulalltag. Für ein Verständnis dieser Erfordernisse ist Fachwissen über die behinderungsspezifischen und pädagogischen Besonderheiten der Schülerschaft notwendig, will die Schule nicht Gefahr laufen, die Bedürfnisse der Schüler mit Behinderung zu übersehen. Dies würde dazu führen, dass der Schüler gezwungen wäre, sich einseitig an die Schule anzupassen, was zu einer zusätzlichen Belastung des Schülers mit Behinderung und auch seiner Familie führen würde. In diesem Sinne kann eine Schule, die sich im Sinne der Inklusion weiterentwickeln will, nicht auf eine Förderdiagnostik der leistungsbezogenen, gesundheitsbezogenen, sozialen und persönlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im schulischen Kontext verzichten. Dazu gehört insbesondere eine Feststellung der körperlichen Beeinträchtigung und des daraus resultierenden sonderpädagogischen Förderbedarfs, da nur auf diese Weise eine angepasste Versorgung ausreichend sichergestellt werden kann.

Dies zeigt sich auch bei der Synthese der Studien. Während bei der Betrachtung von Alter und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung keine direkten Einflüsse auf die schulische Entwicklung oder das schulische Bildungsangebot gefunden werden, sondern sich allein zeigt, dass sich die Schule auf die mit dem Alter verändernden Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einstellen muss, haben die Merkmale der körperlichen Schädigung einen wesentlichen Einfluss auf die Schulsituation und die schulische Entwicklung. Bezogen auf das Leistungsverhalten, die soziale und persönliche Entwicklung, können sich einige körperliche Schädigungen direkt auf die Ergebnisse der schulischen Bildung auswirken, z. B. wenn aufgrund von feinmotorischen Problemen bei der Stifthaltung, das Schreiben mit einem Stift nicht gelernt werden kann oder wenn die Schüler schneller ermüden. Neben dieser direkten Beeinflussung werden auch indirekte Wege ersichtlich, vor allem aufgrund mangelnder Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie aufgrund von zusätzlichen Belastungsfaktoren und den damit verbundenen Bewältigungserfordernissen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen häufig mehr Zeit, angepasste Lehr- und Lernmittel oder zusätzliche Pausen. Hier ist die Anpassung der Schulumwelt von wesentlicher Bedeutung und wird von den Eltern und Familien besonders herausgestellt.

Es zeigt sich in den Studien weiterhin, dass aufgrund der vielfältigen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung im medizinischen, gesundheitsbezogenen, therapeutischen und pflegerischen Bereich, eine Öffnung der Schulen für diese Inhalte erforderlich ist, will sie die Bildung der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht angemessen unterstützen. Dies betrifft neben der Ausstattung, insbesondere Fach- und Methodenwissen und die Bereitschaft aller Beteiligten um interdisziplinäre Zusammenarbeit und Kooperation, für die Zeit und Ressourcen

zur Verfügung gestellt werden müssen. Auch sind die Auswirkungen von Schule auf die Gesundheit zu thematisieren und im schulischen Handeln zu berücksichtigen.

Betrachtet man Eigenschaften und Merkmale der Schülerinnen und Schüler, findet sich, dass der gemeinsame Unterricht bei sozial kompetenten und freundlichen Schülern eher gut, und bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten oder Hyperaktivität häufiger nicht gut gelingt. In diesem Fall entscheiden sich die Schüler und ihre Eltern eher für eine Förderschule. Die Wahl einer Förderschule findet im Alltag auch vermehrt statt, wenn die Eltern der Meinung sind, dass die therapeutische und gesundheitsbezogene Versorgung in dieser spezialisierten Einrichtung besser ist.

Eltern, die sich für den gemeinsamen Unterricht entscheiden, versprechen sich häufig bessere Bildungsmöglichkeiten und berufliche Chancen für ihre Kinder durch den gemeinsamen Unterricht, jedoch sind dies nicht die einzigen Kriterien der Erziehungsberechtigten für die Auswahl der Schulen. Wie auch den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung selbst, sind den Eltern die Möglichkeiten der sozialen Entwicklung besonders wichtig. Einige Eltern achten zudem auf die Angebote der Schule, mit denen die psychologischen und gesundheitsbezogenen Entwicklungsbedürfnisse ihrer Kinder erfüllt werden können. In den Erfahrungen der Eltern mit dem gemeinsamen Unterricht in den untersuchten Studien zeigt sich, dass die Eltern immer dann Probleme beschreiben, wenn die Schule die spezifischen Bedürfnisse ihrer Kinder übersieht, die Zusammenarbeit nicht ausreicht, vor allem wenn Ressourcen und Wissen der Eltern im gemeinsamen Unterricht nicht genutzt werden.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Beim Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung ist medizinisches, therapeutisches, rehabilitatives und sonderpädagogisches Fachwissen erforderlich, um die Auswirkungen der Beeinträchtigungen auf die schulische Situation zu verstehen und den Unterricht angemessen anzupassen.
- Dies erfordert Offenheit der beteiligten Lehrer und Schulverantwortlichen, diagnostische Kompetenz sowie die Bereitschaft zum Dialog und der Kooperation mit Eltern, Kollegen und anderen Fachkräften im Gesundheits- und Bildungsbereich. Eine feste Mitarbeiterschaft und eine Minimierung der Fluktuation der beteiligten Lehrkräfte und Assistenten sind notwendig, um die aufgebaute Fachlichkeit zu erhalten.
- Der Faktor der subjektiven Belastung und Wissen um Möglichkeiten der Bewältigung von Belastungen im Zusammenhang mit Schule und Unterricht, muss in den Fokus der Beteiligten rücken.
- Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung verändern sich mit dem Alter. Aus diesem Grund muss die Anpassung der Schule an die Kinder und Jugendlichen dynamisch sein und immer wieder reflektiert werden, um den wandelnden Bedürfnissen gerecht zu werden.

- Geschlechtsspezifische Unterschiede sind bislang nur wenig untersucht. Hier ist mehr Forschung notwendig. In einzelnen Studien deutet sich an, dass in die Bemühungen um die soziale Integration, geschlechtsspezifische Unterschiede in der Gruppenbildung berücksichtigt werden müssen. Auch sollten geschlechtsspezifische Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in der Schule beachtet und z. B. bei der Pflege und Wahl der Assistenten berücksichtigt werden (z. B. gleichgeschlechtliche Assistenten in der Pubertät).
- In der Schule müssen Räume zur Pflege, für individuellen Rückzug und Erholung, für therapeutische Behandlung und Gespräche vorhanden sein.
- Schülerinnen und Schüler mit Behinderung müssen in ihrem Verhalten und Erleben ernst genommen und respektiert werden. Es sollte weiterhin sichergestellt werden, dass die Bedürfnisse der Schüler, sofern sie für die schulische Bildung von Bedeutung sind, in schulische Entscheidungen, Schul- und Unterrichtsplanung einbezogen werden.
- Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung sollten in ihrer sozialen Kompetenzentwicklung frühzeitig und kontinuierlich unterstützt werden. Dies beinhaltet auch, Alternativen für unangemessene oder auffällige Verhaltensweisen zu lernen. Ein Förderbedarf in diesen Bereichen sollte bereits bei ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen festgestellt und mit Maßnahmen im Kindergarten oder durch die Frühförderung begegnet werden. Auch ist psychologische Beratung in diesem Zusammenhang im schulischen und vorschulischen Bereich wichtig.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung ist notwendig. Sie verantworten die medizinische und therapeutische Versorgung und haben Wissen über ihr Kind und dessen Entwicklung, das für die schulische Förderung und die schulische Anpassung unerlässlich ist. Hier sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen Eltern und Schule stattfinden.
- Die Verantwortlichen in der Schule sollten berücksichtigen, dass Eltern und Schüler mit Behinderung unterschiedliche Bedürfnisse und Wünsche haben, die wenigstens den leistungsbezogenen und sozialen Bereich betreffen. Für viele Eltern ist es weiterhin wichtig, dass die gesundheitsbezogenen und psychosozialen Bedürfnisse ihrer Kinder erfüllt werden.

7.4 Das schulische Bildungsangebot

Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Merkmale einer Schule zu benennen, in der Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen können. Zu diesem Zweck wird eine Perspektive gewählt, die die Merkmale der Schul- und Unterrichtsorganisation analysiert, die für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung besonders wichtig sind und die wesentlichen Akteure, die Lehrkräfte, sowie extracurriculare Aktivitäten mit einschließt.

Zur Feststellung der Bedingungen, die die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung sowie ihren Mitschülern bestmöglich unterstützen, werden schulische Merkmale beschrieben, die aus Sicht der beteiligten Eltern, Lehrer und Schüler einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Schüler haben sowie Merkmale, die Hinweise über Schwierigkeiten und Probleme im gemeinsamen Unterricht geben, da beide Perspektiven Quellen von Veränderungs- und Verbesserungsvorschlägen sind.

Im Folgenden sollen zunächst die Erkenntnisse aus dem Bereich der Schulorganisation zusammengefasst und Empfehlungen für die Schulentwicklung abgeleitet werden. Anschließend werden die Bereiche Unterrichtsorganisation, Lehrperson und Schul- und Klassenleben zusammenfassend dargestellt.

7.4.1 Schulorganisation

Unter der Kategorie Schulorganisation werden in dieser Arbeit organisatorische Strukturen und Prozesse verstanden, die die Organisation personeller Ressourcen, architektonisch-räumlicher Ressourcen sowie sächlicher Ressourcen betreffen. Die Befunde nationaler und internationaler Studien werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt und Empfehlungen für die Schulentwicklung getroffen.

7.4.1.1 Organisationsstrukturen

Aus Sicht der Inklusion ist die Anpassung der Schule an die sich entwickelnden Schülerinnen und Schüler die zentrale Aufgabe und Herausforderung der Schulorganisation. Aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft müssen schulorganisatorische Strukturen, die zur Unterstützung dienen sollen, wandelbar sein und sehr genau auf die Bedürfnisse jedes Einzelnen abgestimmt werden können. Gelingt dies nicht, kann dies Erschwernisse für die Kinder und Jugendlichen zur Folge haben, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Potenzial nicht entfalten können und sie selbst in ihren Adaptationsbemühungen gefordert sind. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung, wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde.

Aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft stellt sich deshalb die Frage, ob eine Schule und ihre Organisation wirklich allen Schülern gerecht werden können oder ob Inklusion immer auch als wechselseitige Anpassung verstanden werden muss. Inklusion wäre in diesem Sinne keine Einbahnstraße und die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler, ihre Stärken und Schwächen, ihre Schädigungen und Beeinträchtigungen müssten sehr genau beachtet werden.

Im Folgenden werden die Befunde zusammenfassend dargestellt, die sich mit der Schulorganisation beschäftigen. Dies sind beispielsweise Befunde zum Schulweg und der Beförderung, zu Kooperationsstrukturen, zum Schulklima, zum Zugang zum Schulangebot, zur Stundenplanung, zur Aufnahme in der Schule sowie zu Prozessen der Mitgestaltung und Beteiligung der Schüler an Entscheidungen.

In den Studien reichten die Erschwernisse aufgrund der Schulorganisation von der Notwendigkeit, auf dem Schulweg auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein, über den Ausschluss aus dem Unterricht, bis hin zur Gefahr der Schädigung der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Anhand der vorliegenden Befunde lässt sich schließen, dass selbst in einem Land wie Schweden, das viel Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht hat, gut drei Viertel der Schülerinnen und Schüler mindestens einen Unterstützungsbedarf haben, der durch die Schule nicht befriedigt werden kann, wobei das Erfüllen der Bedürfnisse in der Primarstufe leichter als in der Sekundarstufe gelingt. In diesem Sinne ist Abstand von einer Forderung zu nehmen, dass die Schule allen behinderungsbedingten Bedürfnissen angemessen begegnen kann. Sie sollte jedoch bemüht sein, die Erschwernisse und Kompensationsleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung zu minimieren. Die Erfüllung aller Bedürfnisse gelingt häufig auch der Förderschule nicht. So zeigt sich, dass zwar häufig viele Therapie- und spezifische Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen erfüllt sind, dass aber das Angebot an Kursen und Ausbildungsmöglichkeiten an Regelschulen umfangreicher ist und besonders geschätzt wird.

Hatte sich eine Schule durch Raumstruktur, Fortbildungen und interdisziplinärer Zusammenarbeit auf den Weg gemacht, Schüler mit Behinderung angemessen zu unterrichten, wirkte sich dies positiv auf die Haltung zur Inklusion und die Bereitschaft der Lehrenden an der Schule aus. Überhaupt hatte das Schulklima positive Auswirkungen auf das Lernen, die Teilhabemöglichkeiten und den Umgang mit Menschen mit Behinderung. Gewünscht wurde ein Klima, das von Verständnis, Toleranz und Respekt geprägt ist, Vielseitigkeit unterstützt und Ärgern minimiert. Schülern mit Behinderung sollte mit Taktgefühl begegnet werden. Auch sollte die Privatsphäre gewahrt bleiben und ein offenes Blamieren der Schüler verhindert werden. Der Aufbau und Erhalt dieses Schulklimas ist eine wesentliche Aufgabe des Schulleiters, ebenso wie die Sicherstellung angepasster Schulstrukturen. Erstaunlich war, dass viele Schulleiter ihre Bedeutung für die Inklusion nicht sahen.

Ein großes Problem für viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht war, dass sie von einzelnen Fächern, z. B. Sport, ausgeschlossen wurden oder getrennt von ihren Klassenkameraden Aufgaben bearbeiten mussten. Auf diese Weise wurden sie im gemeinsamen Unterricht separiert. Eine Beeinträchtigung der Teilhabe am Unterricht wurde in mehreren Schulen auch durch zu kurze Pausen bewirkt, die dazu führte, dass die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung zu spät zum Unterricht kamen, wenn sie für die Wege mehr Zeit benötigten oder auf die Toilette gehen mussten. Die Gefahr, zu spät zum Unterricht zu kommen, bestand insbesondere im Winter. Hier waren viele Wege durch Schnee und Matsch nur schwer zu bewältigen.

Der Prozess der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung in den gemeinsamen Unterricht wurde in einigen Studien als problematisch beschrieben. Für die Zustimmung zur Aufnahme in die Schule überprüften die Verantwortli-

chen die schulischen Fertigkeiten, die Sprachfähigkeiten, die Intelligenz und die Mobilität nur selten mit standardisierten Testverfahren. Nicht angepasstes Sozialverhalten konnte zur Verweigerung der Aufnahme führen. Eltern mussten zur Ermöglichung der Aufnahme Bedingungen akzeptieren, indem sie die Pflege ihrer Kinder übernahmen und Fahrdienste organisierten. Schwierig war es, wenn die Schüler nach Fähigkeiten den Klassen zugeteilt wurden und nicht nach Alter, da dies die Unterschiedlichkeit zwischen den Schülern erhöhen konnte. Diese Strategie macht jedoch deutlich, dass in vielen Schulen der gemeinsame Unterricht vor allem zielgleich durchgeführt wurde.

Für einige Schüler stellte das Notfallmanagement, z. B. im Brandfall, einen Grund der Besorgnis dar.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Kontinuierliche Sorge der Schulverantwortlichen um eine bestmögliche Anpassung der Schulstrukturen an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und, damit verbunden, die Reduktion zusätzlicher Belastungen unter Einbeziehung der Betroffenen.
- Kontinuierliche Reflektion des Schulangebots und der Zugänglichkeit der Unterrichtsfächer.
- Schaffung von unterstützenden Bedingungen für die Lehrenden wie Fortbildungen, Beratungsmöglichkeiten und Räumlichkeiten für Gespräche, Therapie und Förderung.
- Angebot medizinisch-therapeutischer Versorgungsmöglichkeiten an Regelschulen sowie die Kooperation und Zusammenarbeit mit medizinisch-therapeutischen Fachdisziplinen.
- Konzeption einer Stunden- und Raumplanung, die auch für Menschen mit Körperbehinderung genügend Zeit für Pausen und Toilettengänge lässt und die Wege zwischen unterschiedlichen Klassen- und Fachräumen minimiert.
- Angemessene Organisation der Beförderung und des Weges in die Schule. Dies beinhaltet die Pflege der Barrierefreiheit im Winter sowie Rettungswege für Schüler mit Körperbehinderung.
- Pflege eines wertschätzenden Schulklimas, geprägt vom Bemühen um Verständnis und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit aller Schüler. Der Kontakt mit den Schülern sollte die Privat- und Intimsphäre wahren, den anderen nicht zu blamieren sowie durch Sensibilität und Taktgefühl geprägt sein.
- Die Schulleitung sollte sich bewusst sein, dass sie eine besondere Verantwortung für die Wahrung unterstützender Schulstrukturen und insbesondere des Schulklimas trägt.
- Aufnahmeentscheidungen sollten auf der Basis einer sonderpädagogischen Förderdiagnostik durchgeführt werden, die die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erfasst und die eine bestmögliche Anpassung der Schulumwelt, des Unterrichts und der Lehrperson an das Kind zum Ziel hat.

7.4.1.2 Personelle Strukturen

Strukturen der Personalplanung und des Personaleinsatzes sind insgesamt nur wenig untersucht worden. Bezüglich der Klassengröße und der Auswirkungen der Lehrer-Schüler-Verteilung gibt es kaum Befunde im Rahmen der hier untersuchten Arbeiten. Hier zeigt sich, dass Regelpädagogen eher zum gemeinsamen Unterricht bereit sind und diesem entspannter gegenüber treten, wenn die Klassen eher klein sind und dass Lehrerinnen und Lehrer für die individuelle Instruktion von Kindern und Jugendlichen mehr Zeit benötigen als für die Mitschüler ohne Behinderung.

Zu den Auswirkungen der Personalstrukturen auf die Entwicklung schulischer Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung gibt es in den 81 Arbeiten keine wissenschaftlichen Erkenntnisse.

Von wesentlicher Bedeutung zeigt sich jedoch, dass eine interdisziplinäre Fachlichkeit in den Schulen vorhanden sein muss und dass die Aufgaben und Rollen der beteiligten Mitarbeiter klar benannt sein müssen. Dies betrifft vor allem Abläufe zur Pflege oder zur medizinischen Versorgung, die Verantwortlichkeit für die Anpassung und Wartung spezifischer Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln, den Einsatz von Schulbegleitern und das Angebot persönlicher Gespräche mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung.

Weitere Befunde zu den Personalstrukturen werden im weiteren Verlauf im Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation beschrieben.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Aufbau einer Struktur der interdisziplinären Zusammenarbeit mit beratenden Sonderpädagogen, Therapeuten, Sozialpädagogen, Psychologen, Ärzten und Eltern, um den schulrelevanten gesundheitsbezogenen, medizinischen, pflegerischen und sozioemotionalen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung zu begegnen. Im Rahmen der Zusammenarbeit müssen Aufgaben und Rollen klar definiert werden und Ressourcen zur Verfügung stehen.
- Damit verbunden, ist eine Neudefinition der Rolle der Lehrer in der Klasse notwendig, um Aufgaben und Verantwortungsbereiche festzulegen und abzugrenzen. Auf der einen Seite muss sich der Lehrer sonderpädagogisches, pflegerisches, medizinisches und therapeutisches Fach- und Methodenwissen aneignen und sein Handeln darauf abstimmen. Hier müssen Ressourcen umverteilt und zur Verfügung gestellt werden. Andererseits müssen Grenzen der Aufgaben- und Verantwortungsbereiche festgelegt werden, so dass klar und deutlich ist, wann Kollegen anderer Fachdisziplinen für die Begleitung und Versorgung der Kinder und Jugendlichen zuständig sind.

7.4.1.3 Architektonisch-räumliche Strukturen

Häufig wird die Barrierefreiheit einer Einrichtung vor allem aus der Perspektive der baulich-räumlichen Anpassung betrachtet. Diese ist besonders wichtig, da die baulich-räumliche Struktur Grenzen und Möglichkeiten des Lebensraums vorgibt, in dem sich die Menschen bewegen und miteinander in Beziehung treten. Ist der Pausenhof beispielsweise nicht barrierefrei, ist die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung in den Pausen nicht möglich. Auf der anderen Seite darf dieser Bereich, wie die vorliegende Arbeit zeigt, nicht der einzige Bereich sein, der barrierefrei gestaltet wird. Vielmehr können auch weitere schul- und unterrichtsorganisatorische Barrieren die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen maßgeblich beeinflussen. Schriber (2011) beschreibt die Bedeutung der Barrierefreiheit in diesem Zusammenhang sehr gut: »Barrierefreiheit ist die strukturelle, materielle Voraussetzung, damit der verheissungsvolle ›-ion-Dreiklang‹ Integration, Inklusion, Partizipation raumfüllend wird« (Schriber 2011, 20). In diesem Sinne stellt die Barrierefreiheit, wie sie durch räumlich-architektonische Anpassungen geschaffen wird, eine Basis dar, die es erst ermöglicht, dass angepasster Unterricht stattfinden kann.

Im Folgenden werden alle Befunde der nationalen und internationalen Studien zusammengefasst, die die Probleme, Anpassungsnotwendigkeiten und Verbesserungsvorschläge im Bereich der architektonisch-räumlichen Struktur der Schulgebäude betreffen. Tabelle 39 erweitert die bereits vorgestellten Befunde der Tabelle 38 um die Ergebnisse der deutschsprachigen Forschung.

Tabelle 39: Schwierigkeiten und Probleme mit der Raumgestaltung und der Architektur der Schulgebäude sowie Verbesserungsvorschläge auf Basis der nationalen und internationalen Studien

Von den Befragten geschilderte Problembereiche	
Flure und Hallen	<ul style="list-style-type: none"> • zu schmale Gänge, kleine Absätze zwischen den Räumen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • enge Durchgänge in der Bibliothek (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • überfüllte Hallen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002; Egilson & Traustadottir 2009b) • lange Wege in der Schule, Wechsel der Stockwerke und zu kurze Zeiten zwischen den Schulstunden (Egilson & Traustadottir 2009b) • viele Türen waren schwer zu öffnen und hatten keine automatischen Türöffner (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Schließfächer und Wasserspender waren zu hoch angebracht und nicht erreichbar (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)

Flure und Hallen (Fortsetzung)	<p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einbau eines Aufzugs, Einbau von Rampen (Haupt 1997) • Veränderungen der Türen, Aufzüge, Einbau von Bewegungssensoren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • technische Hilfen wie Spracherkennung als Öffnungsmechanismus von Türen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Anpassung der Höhe von Wasserspendern (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Rampen und Treppen installieren, leichtere Steigung an Rampen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • weitere Gänge und Klassenräume bauen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • überflüssige Türen entfernen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Unterrichtsräume	<ul style="list-style-type: none"> • Fachräume ließen zu wenig Bewegungsfreiräume (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986) • Keine Räume für Einzelförderung, Therapie und Rückzug (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986) • Manövrierbarkeit für Rollstuhlfahrer aufgrund zu kleiner Klassenräume und Flure erschwert (Prellwitz & Tamm 2000) • zu wenig Platz in den Klassenräumen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Bücherregale waren zu hoch angebracht und nicht erreichbar (Prellwitz & Tamm 2000) • Schüler wurden in getrennten Räumen unterrichtet wenn die Räume nicht mit dem Rollstuhl zugänglich waren (Lightfoot, Wright & Sloper 1999) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schließfächer und Regale tiefer aufhängen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Aufzug	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzug nicht selbstständig benutzbar (Prellwitz & Tamm 2000) • Aufzüge, die langsam waren oder nur mit Schlüssel funktionieren (manchmal hatte nur ein Kollege ein Schlüssel, der gesucht werden musste) (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Aufzüge funktionierten nicht bei Feueralarm (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • breitere Aufzüge, die Knöpfe niedriger anbringen, schlüsselloser Zugang (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • schnelleres Reparieren von Aufzügen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Toilette	<ul style="list-style-type: none"> • Toilette zu klein (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Prellwitz & Tamm 2000) • Langer Weg zur Pflögetoilette (Prellwitz & Tamm 2000) • Toiletten auf unterschiedlichen Stockwerken führten zu langen Wegen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellen von Privatheit in Toilettenräumen, Umkleidekabinen und Duschen; Erkennen, dass die Schulumwelt sich diskret an das Kind anpassen muss, damit vollständige Partizipation möglich wird (Cavet 2000)

Waschräume	<ul style="list-style-type: none"> • Waschräume, die nicht zugänglich oder bei denen die Waschbecken zu hoch angebracht waren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Waschtische in Waschräumen an die Höhe der Schüler mit Rollstuhl anpassen
Freizeitbereich und Sportbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Der Freizeitbereich war schwer zu erreichen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Sportbereich war nicht barrierefrei (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Extra Umkleidekabinen für Schüler mit Körperbehinderung, wenn gemeinsames Umziehen peinlich erlebt wurde (Prellwitz & Tamm 2000) • Laborräume und Cafeterien waren häufig nicht zugänglich und führten zur Isolation von den Gleichaltrigen (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) <p><i>Verbesserungsvorschläge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellen von Privatheit in Toilettenräumen, Umkleidekabinen und Duschen; Erkennen, dass die Schulumwelt sich diskret an das Kind anpassen muss, damit vollständige Partizipation möglich wird (Cavet 2000)
Probleme der Schüler außerhalb des Schulgebäudes	
Zugänglichkeit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Schule von zuhause nicht ohne Begleitung erreichbar (Prellwitz & Tamm 2000) • Schule nur durch Hintertüre betretbar (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • viele Türen waren schwer zu öffnen und hatten keine automatischen Türöffner (Pivik, McComas & LaFlamme 2002) • Schulgebäude für Schüler mit Körperbehinderung nur teilweise zugänglich (Egilson & Traustadottir 2009b) • Schule im Winter nur schwer zugänglich (Prellwitz & Tamm 2000)
Pausenhöfe	<ul style="list-style-type: none"> • Pausenhöfe uneben, so dass einige Schüler Angst hatten, hinzufallen oder geschubst zu werden (Prellwitz & Tamm 2000) • im Winter konnten Schüler mit Körperbehinderung nicht nach draußen (Prellwitz & Tamm 2000) • Schnee im Winter behinderte Zugang zum Pausenhof (Egilson & Traustadottir 2009b) • Spielplätze für Rollstuhlfahrer nicht nutzbar (Prellwitz & Tamm 2000)

Die Vielzahl der genannten räumlich-architektonischen Barrieren und Verbesserungsvorschlägen aus den unterschiedlichen Bereichen, können als Hinweis für Optimierungen für Menschen mit Körperbehinderung dienen sowie als diagnostischer Leitfaden, mit dessen Hilfe die räumlich-architektonische Passung von Schulgebäude und Schüler überprüft werden kann. Es ist jedoch davon auszugehen, dass einerseits die aufgeführten Punkte aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft nicht vollzählig sind. Andererseits zeigt sich, wie zu Beginn des Kapitels 7.4.1 besprochen, dass durch die Schule möglicherweise nicht alle baulichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erfüllt werden können. Bleiben Barrieren bestehen, sollten ihre Auswirkungen auf den Bereich der Leistungsentwicklung, aber auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesundheit und Rehabilitation sowie auf die soziale Teilhabe reflektiert werden. Optimierungen des baulichen Schulangebots sollten, wie in den

Studien mehrfach betont, mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung stattfinden.

7.4.1.4 Sächliche Strukturen

Im Bereich der Ausstattung der Schule mit beweglichen Einrichtungsgegenständen oder der Verfügbarkeit von Lehr-, Lern- oder Hilfsmitteln, zeigten sich in mehreren Arbeiten Auswirkungen auf das Lernen und die schulische Entwicklung. Laboreinrichtungen waren derart konstruiert, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung nicht aktiv am Unterricht teilhaben konnten und nur zuschauen durften, anstatt mit den physikalischen oder chemischen Apparaturen zu experimentieren. Auch stellte sich in zwei Studien in Schweden und Großbritannien die Frage, ob und welche Sachmittel durch die Bildungsbehörden oder durch das Gesundheitssystem finanziert werden sollten.

Ein weiterer zentraler Befund war, dass die Qualität der Ausstattung Einfluss auf den Einsatz von Schulbegleitern hatte. Je besser die Schule im sächlichen Bereich angepasst war, desto weniger waren die Schüler auf eine intensive Begleitung angewiesen und hatten so auch weniger Einschränkungen, z. B. in sozialer Hinsicht, durch die Assistenten zu bewältigen. Diese Aussagen wurden in mehreren Studien getroffen, jedoch sollte dieser Sachverhalt genauer untersucht werden, da in einer Arbeit kein Effekt der Schulausstattung beobachtet werden konnte.

Weitere Befunde zum Einsatz der Lehr-, Lern-, und Hilfsmittel sind im folgenden Kapitel 7.4.2 zur Unterrichtsorganisation aufgeführt.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Möglichkeiten der individuellen Anpassung der Möbel an die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung (z. B. höhenverstellbare Arbeitstische, insbesondere in Labor- und Fachräumen).
- Klärung der Verantwortung und Kostenübernahme unterschiedlicher Lehr-, Lern- und Hilfsmittel sowie Regelungen zur Pflege, Wartung und Schulung der Mitarbeiter. Lehrpersonen müssen geschult sein, die Hilfsmittel in ihre Unterrichtsmethodik einzubauen.

7.4.2 Unterrichtsorganisation

Die Anpassung des Unterrichts ist der zweite zentrale schulische Bereich mit Einfluss auf das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts. Können die Kinder und Jugendlichen die Schule betreten, sich frei und sicher in der Schule bewegen und alle relevanten Einrichtungs- und Ausstattungsmöglichkeiten nutzen, dann wird die Qualität der Inklusion vor allem durch den Unterricht beeinflusst. Hier wären auch Möglichkeiten der Kompensation schulorganisatorischer Barrieren gegeben, z. B. durch einen Unterricht, der die soziale Teilhabe fokussiert, wenn Kinder und Jugendliche, beispielsweise

aufgrund der architektonischen Situation, das Schulgebäude nur durch den Hintereingang betreten dürfen und damit einen Sonderstatus erfahren.

Am Sportunterricht wird die Bedeutung der Unterrichtsorganisation für die Inklusion besonders deutlich. Man findet einerseits, dass gerade der Sportunterricht ein Fach ist, in dem gemeinsamer Unterricht besonders leicht möglich ist (vgl. Lelgemann & Quandt 2009, 2010), und der deshalb besonders zur Schaffung von Gemeinsamkeit genutzt werden kann. Auf der anderen Seite ist dies aber auch das Fach, in dem besonders viele Schülerinnen und Schüler in der Praxis von Exklusion im gemeinsamen Unterricht berichten: Sie dürfen nicht an den gemeinsamen Sportübungen teilnehmen, sondern müssen separierte Sportübungen mit ihren Assistenten durchführen oder nehmen ihre therapeutischen Angebote wahr. Es scheint so, als werden integrationsfördernde Chancen des Sportunterrichts verspielt. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang die Argumentation von Seymour, Reid und Bloom (2009), so sei gerade der Sportunterricht geeignet, einen Teamgeist zu entwickeln, Kooperationen zu fördern, gegenseitige Unterstützung zu zeigen, sich zu ermutigen und zu verstärken. Mit diesem Gedanken wird deutlich, dass die Adaptation des Unterrichts auch eine Anpassung der Haltung des Lehrers erfordert. Nicht die sportliche Leistung allein ist Gegenstand des Sportunterrichts, sondern auch die soziale und persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung. Die Autoren betonen weiterhin, dass gut angepasster Sportunterricht auch die Möglichkeit für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bietet, ihre Stärken zum Ausdruck zu bringen und Freundschaften zu schließen. Für diese Anpassung ist die Kompetenz des Lehrers im unterrichtsmethodischen Bereich erforderlich, Wissen um passende Lehr- und Lernmittel sowie die Kompetenz und Möglichkeit, für die Menschen mit Behinderung vom Regellehrplan abzuweichen. In der ungarischen Studie von Gita und Kollegen aus dem Jahr 2008 schlagen die Autoren vor, für einen inklusiven Unterricht einen Lehrplan zu nutzen, der auch den Schülerinnen und Schülern mit Behinderung gerecht wird. Auf diese Weise können beide Schülergruppen, mit oder ohne Behinderung, vom gemeinsamen Unterricht profitieren.

Löst man sich von der fachbezogenen Betrachtung des Sportunterrichts, findet sich, dass in der Regel bei mehr als 60 % der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung individuelle Unterrichts Anpassungen in allen Fächern erforderlich sind. In den Studien lässt sich dabei vor allem eine individuelle Adaptation des Unterrichts an die Kinder und Jugendlichen beobachten, indem ihnen mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird oder sie besondere Aufgaben bzw. abgewandelte Aufgaben bekommen. Befragt man die Schülerinnen und Schüler selbst, wünschen sich diese Anpassungen, so dass sie am Unterricht gemeinsam mit ihren Klassenkameraden teilnehmen können und weniger separiert arbeiten müssen. Falls Einzelarbeiten erforderlich sind, wollen sie diese lieber mit Freunden machen als ganz allein.

In den Studien findet sich in der Regel ein zielgleicher Unterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung angepasste Aufgaben bekommen. Ein

ziendifferenter, individualisierter Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, wird in den Studien nicht beschrieben.

Folgende Unterrichtsadaptionen wurden in den nationalen und internationalen Studien genannt:

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

- Individuelle Pausen und Erholungszeiten sowie früheres Entlassen aus den Klassen, damit Schüler Zeit für Pflege haben oder die nächste Stunde pünktlich erreichen können (Enell 1982)
- Diagnostische Kompetenz zur Individualisierung (Shevlin, Kenny & McNeela 2002)
- Schaffung einer wertschätzenden Klassenatmosphäre (Willard-Holt 1993)

In den Studien wird benannt, dass für die Lehrerinnen und Lehrer im gemeinsamen Unterricht zwei Problembereiche immer wieder auftreten: Zum einen müssen sie die Balance zwischen Unterstützung und Selbstständigkeit für die Schüler finden. Helfen sie zu viel, reduzieren sie die Freiräume und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung. Helfen sie zu wenig, besteht die Gefahr der Überforderung.

Ein zweites Problemfeld der Differenzierung im gemeinsamen Unterricht betrifft die Herausforderung, auf der einen Seite zu differenzieren und individuelle Maßstäbe anzulegen, auf der anderen Seite die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung als Teil der Klasse zu betrachten und genauso wie alle Mitschüler zu behandeln. Hier unterscheiden sich die Regelschullehrer häufig von Sonderpädagogen und Therapeuten. Während erstere eher die Klasse fokussieren, haben letztere meist die Unterstützung des einzelnen Kindes und Jugendlichen im Blick. In der Praxis können diese unterschiedlichen Haltungen sicherlich eine Quelle gegenseitigen Lernens darstellen.

Der Einsatz von Hilfs-, Lehr- und Lernmitteln im gemeinsamen Unterricht wird in mehreren Studien als notwendig beschrieben, damit der gemeinsame Unterricht gelingen kann. Dabei fällt auf, dass einige Hilfsmittel, wie beispielsweise ein Rollstuhl oder ein Beatmungsgerät, von den Betroffenen eingesetzt werden, andere jedoch nicht. Hemmingsson, Lidström und Nygård (2009) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass nur 58 % der verordneten Hilfsmittel in der Schule eingesetzt werden und zwar dann, wenn die Schüler sich selbst dafür entscheiden, das Hilfsmittel als nützlich erlebt wird, die Sicherheit oder der Komfort in einer Situation erhöht wird, das Hilfsmittel in der Stunde verfügbar ist, die Lehrer bereit sind, das Hilfsmittel in die Schulaktivitäten zu integrieren und die Schüler sich durch die Hilfsmittel nicht stigmatisiert fühlen.

In mehreren Studien wird aufgezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer für den Einsatz der technischen und unterrichtsmethodischen Hilfen besonders ausgebildet sein und Spezialwissen haben müssen. Erst das Wissen um das Funktionieren und die Funktionen der Lehr-, Lern- und Hilfsmittel, ermöglicht es den Lehrern, die technischen Hilfen in ihr Unterrichtskonzept mit einzubeziehen. Werden die Hilfen nicht eingesetzt, kann dies negative Folgen auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, ihre Partizipationsmöglichkeiten, ihr körperliches Erleben, z. B. Schmerzen, ihre Belastung und ihre Selbstständigkeit haben. Auch der Bedarf von Assistenten wird im Zusammenhang mit fehlenden Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln gesehen.

Weiterhin lässt sich in den Studien finden, dass die Wartung und das Management der Hilfsmittel häufig ein Problem darstellt, wenn nicht geklärt ist, ob Eltern, Therapeuten oder Lehrer für die Sorge um das Hilfsmittel verantwortlich sind. Aus diesem Grund kam es in den untersuchten Schulen vor, dass Hilfsmittel nicht eingesetzt wurden, wenn sie defekt waren. Schwierig war es auch, wenn die Hilfsmittel zu schwer waren, um sie von einem Raum in den anderen zu transportieren oder wenn die Schüler befürchteten, dass sie aufgrund der Hilfsmittel Neid oder Diskriminierung erleben mussten.

Neben technischen und didaktischen Hilfsmitteln sind viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung auf personale Unterstützung durch Assistenten bzw. Schulbegleiter angewiesen, wobei sich Hinweise finden lassen, dass der Einsatz von Assistenten in der Praxis nicht im Zusammenhang mit den Fähigkeiten und den körperlichen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen steht. Vielmehr spielt die Anpassung der Schule in architektonischen, räumlichen, sächlichen und personalen Strukturen eine besondere Bedeutung. Assistenten haben in der Praxis unterschiedlichste Aufgaben und Rollen. Ihre Verantwortungsbereiche variieren von Schule zu Schule. Manchmal übernehmen die Assistenten die Aufgaben des Lehrers für die Kinder und Jugendlichen, was insbesondere dann problematisch werden kann, wenn der Lehrer keine Zeit für Anleitung und Supervision für die Assistenten oder keine Kompetenzen im Bereich der Mitarbeiterführung und Anleitung hat. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass die schulische Bildung und Gestaltung der Lernsituation allein auf den Schultern didaktisch ungeschulten Personals liegt. Dies kann den Assistenten überfordern und für den Schüler dazu führen, dass ihm wesentliche Bildungsmöglichkeiten vorenthalten werden.

Die Gefahr negativer Wirkungen von Assistenten bestehen auch im Hinblick auf die soziale und persönliche Entwicklung von Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung. Assistenten beeinflussen Interaktionen zwischen Gleichaltrigen und können die Autonomieentwicklung der Kinder und Jugendlichen behindern. Besonders kritisch zu sehen ist dies, wenn sich zeigt, dass die Kinder und Jugendlichen selbst keinen Einfluss auf Inhalte und Menge der Assistenz hatten, sondern die Lehrer oder die Assistenten allein darüber befinden. Schwierig ist es auch, wenn die Lehrer die Kompetenzen der Schüler nicht mehr wahrnehmen können, wenn diese durch Assistenten verdeckt werden. In diesen Fällen können die Nebenwirkungen von Schulbegleitern größer als die gewünschten positiven Effekte sein.

Die positiven Wirkungen von Assistenten sind ebenfalls vielfältig. Einige Kinder haben nur durch die Assistenz die Möglichkeit, an Ausflügen teilzuhaben oder bei der Pflege oder beim Toilettengang Unterstützung zu erfahren. In den Pausen erleben die Kinder und Jugendlichen die Unterstützung als hilfreich, wenn die Schulbegleiter helfen, dass die Schüler wertvolle gemeinsame Zeit mit ihren Klassenkameraden verbringen können. In den Studien wird es als positiv beschrieben, wenn die Assistenten

sich eher als Schatten im Hintergrund zurückhalten und auf Anforderungen der Lehrer oder der Schüler handeln.

Insgesamt zeigt sich, dass für die erfolgreiche Zusammenarbeit im Unterricht, Zeit für Absprache und Supervision der Schulbegleiter ebenso erforderlich ist wie eine angemessene Ausbildung der Assistenten in Heil- und Sonderpädagogik und eine Festlegung der Aufgaben und Verantwortungsbereiche, mit denen, neben leistungsbezogenen Zielen, auch persönliche und soziale Ziele der Schülerinnen und Schüler verfolgt werden.

Nicht nur für die Zusammenarbeit mit Assistenten ist zusätzliche Zeit im gemeinsamen Unterricht von Bedeutung, sondern auch für die Differenzierung im Unterricht, die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen und vor allem im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen selbst. Häufig benötigen Schüler mit Körperbehinderung mehr Zeit als ihre Mitschüler für die Bearbeitung von Aufgaben, z. B. für das Anziehen, den Toilettengang und die Wege zwischen den Klassen. Diese zusätzliche Zeit muss von allen Verantwortlichen berücksichtigt werden, um den Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden und ein Gelingen des gemeinsamen Unterrichts zu ermöglichen.

In mehreren Studien wurde betont, dass die Förderung der sozialen Teilhabe und der persönlichen Entwicklung von Schülern mit und ohne Behinderung ein besonderes Unterrichtsthema sein sollte, das, neben der Betrachtung der Leistung, auch Beachtung finden sollte. Dies entspricht dem in dieser Arbeit vertretenen, erweiterten Bildungsverständnis, wie es im Bereich der Körperbehindertenpädagogik (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4) Anwendung findet. Besteht in der Schule allein eine Fokussierung auf Schulleistungen, ist die Gefahr groß, dass Kinder und Jugendliche, die z. B. aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung im motorischen Leistungsbereich als langsamer erlebt werden, auch insgesamt als weniger leistungsfähig wahrgenommen werden. Besteht in der Schule allerdings ein mehrdimensionaler Bewertungsmaßstab, der neben Leistung auch die persönliche und soziale Entwicklung einschließt, können Stärken im persönlichen und sozialen Bereich deutlicher zu Geltung kommen. Leistungen der Kinder und Jugendlichen im sozialen und persönlichen Bereich erfahren Anerkennung.

In den Studien wurden weitere Gründe dargestellt, warum ein breites Bildungsverständnis im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht notwendig ist: Wie beispielsweise für den Sportunterricht beschrieben, sind didaktische und unterrichtsmethodische Anpassungen hilfreich und erforderlich, damit Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung eine Gemeinschaft werden und ein soziales Klima geschaffen wird, in dem Menschen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen wertgeschätzt werden. Auch der Blick auf die Persönlichkeit wird deutlich, wenn in diesem Zusammenhang berücksichtigt wird, dass sich viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bemühen sich anzupassen, um nicht aufzufallen und keine Sonderrolle in der Klasse zu erhalten.

Die Bedeutung der sozialen und persönlichen Entwicklung für Menschen mit Körperbehinderung wird auch aus behinderungsspezifischen Überlegungen deutlich. Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung sind mehr als ihre Mitschüler ohne Behinderung auf soziale Kompetenzen angewiesen, um beispielsweise ihre Mitmenschen im Alltag um Hilfe zu bitten. Im persönlichen Bereich haben sie spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und müssen sich mit der Bedeutung der Behinderung in ihrem Leben auseinandersetzen. Auch müssen sie häufig Lernen, mit Diskriminierungen umzugehen. Die Schule trägt in diesem Sinne zur Gesundheit und Rehabilitation der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bei.

Der letzte zentrale Aspekt der Unterrichtsorganisation betrifft die Erfordernis der Beratung und der Kooperation mit Kollegen, Therapeuten und Eltern. Für viele der in den Studien Befragten, ist die Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen und erfahrenen Kollegen von wesentlicher Bedeutung für die Bereitschaft zum und die tägliche Arbeit im gemeinsamen Unterricht. Besonders wird eine Beratung vor Ort in den Klassenräumen geschätzt. Einige Schulen haben eigene Krankenschwestern, die dann als hilfreich erlebt werden, wenn ihre Aufgabe auch die Beratung und Unterstützung der Schüler mit Behinderung und ihrer Lehrer betrifft. Gleiches gilt für Therapeuten in Regelschulen, die neben Behandlungen auch Beratungen für die Lehrer und Schüler anbieten.

In vielen der untersuchten Regelschulen war jedoch kein therapeutisches Angebot vorhanden und es zeigte sich, dass auch die Verantwortlichen in der Schule zum Teil kein Verständnis dafür hatten, wie Therapeuten ihnen oder den Schülern von Nutzen sein konnten. Ein mangelnder Einbezug therapeutischen Fachwissens konnte auch dazu führen, dass der Bedarf der Schüler mit Behinderung in der Schule unentdeckt blieb.

Bei der Kooperation zwischen Lehrern und Therapeuten kann es zu Spannungen kommen, vor allem dann, wenn sich die Vorstellungen der Betroffenen über die Art und Weise der Unterstützung unterscheiden. In den Studien findet sich, dass die Therapeuten meist den Blick auf das Kind oder den Jugendlichen richten, während Lehrer die ganze Klasse vor Augen haben. Die Therapeuten fokussieren auf individuelle Hilfeleistungen und Hilfsmittel, Lehrer eher darauf, dass Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen zu einem Teil der Klasse werden und sich durch Sonderregelungen nicht zu stark von den Mitschülern unterscheiden. Finden Kooperationen statt, fühlen sich Lehrer häufig von Therapeuten kontrolliert und nicht respektiert, während Therapeuten von einer anstrengenden Rolle als Motivator berichten. Die Eltern, die zwischen den beiden stehen, erleben die Anspannungen zwischen beiden Berufsgruppen als schwierig.

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wichtiges eigenes Aufgabenfeld im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht und für dessen Gelingen von sehr großer Bedeutung. Viele Eltern setzen sich für die Schulbildung ihrer Kinder in besonderem Maße ein und möchten auch seitens der Schule einbezogen werden. Die Arten der

Kooperation können vielseitig sein und von einer Informationsweitergabe bis hin zur tatkräftigen Mithilfe reichen. Besonders das Wissen der Eltern über den Umgang des Kindes mit der Behinderung und Faktoren der individuellen psychosozialen Belastung, sind für Lehrer besonders wichtig, wenn sie den Unterricht an das Kind anpassen und die persönliche und soziale Entwicklung unterstützen wollen. Auch ist das Wissen der Eltern über pflegerische, therapeutische und medizinische Maßnahmen für Lehrer von entscheidender Bedeutung. Die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern sollte auf der Basis eines klar definierten Rollenverständnisses stattfinden, in dem sie sich wie Partner respektvoll begegnen. Dieses Rollenverständnis sollte Möglichkeiten und Grenzen festlegen, da Lehrer nicht alle Anliegen der Eltern, und Eltern nicht alle Anliegen der Lehrer befriedigen können.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Lehrer, die im gemeinsamen Unterricht arbeiten, müssen Fach- und Methodenkompetenz im Einsatz differenzierender Unterrichtstechniken haben. Gut ist es, wenn die Individualisierung eine Norm in der Klasse darstellt und nicht der Unterricht für einzelne Schüler mit Behinderung angepasst wird. Auf diese Weise wird einem Sonderstatus in der Klasse entgegengewirkt.
- Neben dem Wissen über Unterrichtsadaptationen, ist auch Wissen über angepasste Lehr-, Lern- und Hilfsmittel erforderlich sowie die Bereitschaft, die Aufgabendurchführung mit dem Hilfsmittel als Lernaufgabe zu verstehen und zu reflektieren. Für eine optimale Versorgung mit technischen Hilfen ist ein Beratungssystem erforderlich, das über neue Entwicklungen informiert ist und den Einsatz im Unterricht anleiten kann. Beratung und Kooperation ist auch im Zusammenhang mit behinderungsspezifischem Fachwissen über Ursachen, Folgen und Auswirkungen unterschiedlicher körperlicher Schädigungen erforderlich.
- Für den erforderlichen Einsatz technischer Hilfen sind Gespräche mit sonderpädagogischen Beratungsdiensten, Eltern und Therapeuten notwendig. Hierfür müssen sowohl Zeit als auch Räume zur Verfügung gestellt werden.
- Der Einsatz von Hilfsmitteln und technischen Lernhilfen erfordert eine Klärung der Verantwortlichkeiten für die Pflege und Wartung, gerade wenn Hilfsmittel in unterschiedlichen Lebenskontexten eingesetzt werden.
- Bei Hilfsmitteln muss die Frage ihres Transports geklärt werden, wenn Raumwechsel stattfinden. Kann ein Hilfsmittel nicht transportiert werden, sollte ein Raumwechsel nicht durchgeführt werden.
- Schulbegleiter und Assistenten sollten eine sonderpädagogische Grundausbildung haben, so dass sie das pädagogische und didaktische Verhalten der Lehrer verstehen und sich ins Unterrichtsgeschehen einpassen können. Positiv ist eine zurückhaltende Haltung als »Schatten«, so dass der Assistent nur dann hilft, wenn Lehrer oder Schüler Hilfe anfordern. Der Einsatz der Assistenten sollte von Lehrer und Schüler gesteuert werden, wobei der Lehrer auf unterrichtsbezogene Ziele

fokussiert, der Schüler auf seine individuellen Bedürfnisse. Unklarheiten sollten im gemeinsamen Gespräch geklärt werden.

- Für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Assistenten müssen zeitliche Ressourcen vorgesehen werden. Auch benötigt der Assistent Anleitung und Reflektion. Der Lehrer muss sich bewusst sein, dass er Assistenten im Sinne einer Mitarbeiterführung leiten muss; hierfür benötigt er Leitungskompetenzen.
- Aufgrund der möglichen negativen Nebenwirkungen von Assistenten sollte reflektiert werden, ob Anpassungen der Schule oder des Unterrichts den Einsatz von Assistenten reduzieren können.
- Die Bedeutung von Zeit muss in der Schule reflektiert werden: Zum Einen benötigen Schüler mehr Zeit für die Aufgabenbearbeitung und das Aufsuchen der Räume. Auch brauchen Schüler mit Körperbehinderung mehr Pausen und eine flexiblere Unterrichtsgestaltung. Auf der anderen Seite benötigen Lehrer mehr Zeit für Gespräche, Kooperation, Anleitung und Beratung.
- Der gemeinsame Unterricht erfordert eine Sensibilität für spezifische Themenbereiche. Dies beinhaltet beispielsweise die soziale Entwicklung der Schüler als Thema, die soziale Teilhabe, der Umgang mit Behinderung, Krankheit und Gesundheit.
- Schulverantwortliche und Lehrer, die einen gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung durchführen, müssen sich bewusst sein, dass sie zur Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung beitragen und durch ihr Verhalten neben der schulischen Entwicklung, auch die gesundheitliche Entwicklung beeinflussen. Eine Zusammenarbeit zwischen Vertretern des Gesundheitssystems wie Ärzten, Psychologen und Therapeuten mit Lehrern ist erforderlich und verlangt klare Rollenabsprachen auf beiden Seiten. Auch sollten Ärzte und Therapeuten die Zielsetzungen des Bildungssystems respektieren und berücksichtigen, z. B. indem Arztbesuche und planbare Krankenhausaufenthalte für Schüler, wenn möglich, nicht in die Unterrichtszeit fallen. Müssen Krankenhausaufenthalte während der Schulzeit stattfinden, sollte die Verbindung zwischen Schüler und Klasse gehalten werden. Denkbar ist auch der Einsatz von Videoverbindungen und Internet.
- Besondere Kooperationskompetenzen benötigt der Lehrer auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, wobei der Lehrer hier als Experte für die Gestaltung kooperativer Strukturen betrachtet werden muss, die eine partnerschaftliche und von Respekt getragene Zusammenarbeit ermöglichen. Hilfreich ist eine in der Schule verankerte Kultur und Konzeption der Elternarbeit.
- Anpassung des Sportunterrichts, wobei neben Leistung auch persönliche und soziale Kompetenzen als gleichwertiger Bewertungsmaßstab dienen sollten, so dass Defizite der Schüler mit Behinderung im motorischen Bereich durch Kompetenzen im persönlichen und sozialen Bereich ausgeglichen werden können.

7.4.3 Die Lehrperson

Die Lehrperson gestaltet den Unterricht und tritt mit den Schülern in Interaktion. Sie hat damit eine wesentliche Bedeutung für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts. Wie bereits im Kapitel zur Unterrichtsorganisation dargestellt, sind ihre Kompetenzen zur Unterrichts Anpassung und Kooperation besonders wichtig. Aber auch personenbezogene Merkmale der Lehrperson, wie ihre Haltung zum gemeinsamen Unterricht, ihr Fachwissen und ihre Erfahrung, spielen eine ebenso wichtige Rolle wie ihr Verständnis der Situation der Schüler mit Körperbehinderung.

Betrachtet man zunächst die Haltung zum gemeinsamen Unterricht findet man, dass die Bereitschaft der Lehrer umso höher ist,

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

All diese Faktoren werden in den Studien genannt, wobei Wechselwirkungen nicht berücksichtigt und der individuelle Einfluss der Faktoren anhand der vorliegenden Studien nicht quantifiziert werden kann. Dies wäre in weiteren Studien zu überprüfen.

Erfahrungen und Fortbildungen spielen für die Lehrer eine große Rolle. Haben sie mehr Erfahrungen und Fortbildungen, ist ihre Haltung zum gemeinsamen Unterricht positiver und sie treten ihm entspannter gegenüber. Fortbildungswünsche bestehen in sonderpädagogischem und medizinischem Fachwissen sowie über technische Hilfen und Prozeduren (z. B. Positionierungen, Kommunikationsförderung). Auch wird der Wunsch geäußert, über Selbsterfahrungen ein besseres Verständnis der Schüler mit Behinderung zu erlangen. Interessant ist, dass die Befürchtungen und Sorgen gegenüber dem gemeinsamen Unterricht bei erfahrenen und unerfahrenen Lehrkräften in ihrem Ausmaß und in ihrer Struktur unterschiedlich sind. Während unerfahrene Kräfte einerseits mehr Befürchtungen haben als erfahrene, liegt ihre Hauptsorge andererseits darin, wie sie Hilfe beim Toilettengang und der Pflege leisten sollen. Für Erfahrene sind diese Fragen dagegen deutlich weniger bedeutsam. Hier liegt die Hauptsorge darin, dass angepasste Lehr-, Lern- und Hilfsmittel nicht zur Verfügung stehen.

Neben dem Wissen über die schulrelevanten Folgen der körperlichen Schädigung, ist es für die Lehrkräfte wichtig, Verständnis für die Situation des Schülers zu entwickeln. Es sollte nicht vorkommen, dass Bedürfnisse der Schüler aufgrund des Nichtwissens der Lehrer nicht gesehen oder verstanden werden, beispielsweise wenn ein Toilettengang bei Inkontinenz nicht gewährt oder eine Entlastung bei Schmerzen nicht ermöglicht wird. Die Auswirkungen einer Behinderung sind individuell verschieden, so dass auch Gespräche mit den Schülern erforderlich sind, um die Unterrichtssituation anzupassen. Hier sollte seitens der Lehrperson auf Diskretion und Wahrung der Intimsphäre geachtet werden. In diesem Zusammenhang sprachen mehrere Schüler davon, dass es mühsam sei, seine Behinderung wieder und wieder zu erklären. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, die Fluktuation und den Wechsel der verantwortlichen Lehrkräfte zu minimieren, da jeder Lehrer sich erst »einarbeiten« muss. Weiterhin ist es für Schüler mit Körperbehinderung wichtig, in der Schule Lehrer zu erleben, die für Gespräche und persönliche Unterstützung bereit stehen.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Die Sorgen und Ängste der Lehrkräfte gegenüber der Inklusion müssen ernst genommen werden. Neben Fortbildungen sollten vor Beginn des gemeinsamen Unterrichts unterstützende Schulstrukturen aufgebaut und entwickelt werden. Dies betrifft Beratungs- und Kooperationsstrukturen sowie baulich-räumliche, sächliche, personelle und organisatorische Strukturen.
- Ein Fortbildungsbedarf besteht in sonderpädagogischen Fragen sowie im Bereich der Selbsterfahrung des Lehrers, um die Auswirkungen der Behinderung besser verstehen zu können. Es ist für Lehrer wichtig zu erkennen und nachzuvollziehen, wie sich körperliche Beeinträchtigungen auf den Unterricht und das Lernen des Schülers auswirken können.
- Um jeden Schüler in seiner Situation verstehen zu können, passende Handlungsstrategien zu entwickeln und Kooperationen aufzubauen, sollte der Mitarbeiterwechsel in Klassen, in denen gemeinsamer Unterricht stattfindet, minimiert werden. Damit Informationen bei Personalwechsel erhalten bleiben, sollten Absprachen dokumentiert sein.

7.4.4 Schul- und Klassenleben

Die Zeit vor und zwischen den Stunden, die Schulwege sowie Feste, Feiern und Ausflüge, sind Teil des Schul- und Klassenlebens und verlangen ebenfalls besondere Aufmerksamkeit. Das gemeinsame Leben mit den Mitschülern außerhalb der Unterrichtszeit ist für die Bildung von sozialen Kontakten und Freundschaften wichtig. Insgesamt ist dieser Bereich des schulischen Alltags und seine Auswirkungen auf die soziale Teilhabe und die schulische Entwicklung im Allgemeinen, jedoch nur wenig untersucht.

In den Berichten der Schüler fällt auf, dass sie aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung, mangelnder Barrierefreiheit des Geländes oder aber aus organisatorischen Gründen immer wieder von den gemeinsamen Aktivitäten ausgeschlossen werden. An Spielen, die mit der Gefahr einer Verletzung verbunden sind, nehmen die Schülerinnen und Schüler häufig nicht teil, sondern gehen lieber spazieren oder sprechen mit ihren Mitschülern. Spielplätze, Cafeterien oder das Pausengelände sind nicht immer barrierefrei gestaltet und besonders bei Schnee im Winter ist diese Situation häufig noch gravierender. Immer wieder berichten die Befragten, dass Ausflüge derart geplant seien, dass Schüler mit Körperbehinderung nicht teilnehmen können, insbesondere, wenn keine Assistenten oder Familienangehörigen zur Verfügung stehen.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Im Rahmen der Schulorganisation muss das Schul- und Klassenleben als wichtiger Bestandteil schulischer Begegnung erkannt und für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung weitestgehend barrierefrei gestaltet werden. Denkbar wäre auch hier, dass die Schüler mit und ohne Behinderung an der Optimierung und Reflektion der Qualität des außercurricularen Bereichs beteiligt werden, da dieser Bereich für die Kinder und Jugendlichen auch aus ihrer Sicht von großer Bedeutung ist.

7.5 Die Mitschüler

Studien, die Merkmale der Mitschüler untersuchen, liegen kaum vor. So gibt es keine Aussagen dazu, inwiefern das Alter der Mitschüler oder Persönlichkeitsmerkmale wie Altruismus, Einfluss auf die Entwicklung der Schüler mit und ohne Behinderung haben. Es werden lediglich einige Lehrer zitiert, die der Auffassung sind, dass ältere Schüler weniger tolerant im Umgang mit Menschen mit Behinderung seien.

Häufiger sind dagegen Auswirkungen der Verhaltensweisen von Mitschülern auf die soziale Teilhabe untersucht worden. Hier wird beispielsweise in der Studie von Uhr-lau (2006) beschrieben, dass ein offenes und tolerantes Verhalten der Mitschüler von den Schülern mit Körperbehinderung ebenso positiv wahrgenommen wird, wie das Bemühen um Kontakt, Verständnis und Akzeptanz, unterstützendes Verhalten sowie Gespräche und soziale Unterstützung. Negativ empfunden werden Verhaltensweisen wie Anstarren, Neid und diskriminierendes Verhalten. Weitere Befunde über integrierende und ausschließende Verhaltensweisen der Mitschüler ohne Behinderung wurden bereits im Zusammenhang mit der sozialen Teilhabe in Kapitel 7.1.2 beschrieben sowie im Abschnitt zur Entwicklung der Mitschüler im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts (Kapitel 7.2).

Weitere Studien, die Auswirkungen von Merkmalen der Mitschüler auf die schulische Bildungsumwelt untersuchen, liegen nicht vor. Denkbar und hilfreich wären hier

Arbeiten, die beispielsweise den Einfluss prosozialer Verhaltensweisen auf die Schul- und Klassensituation untersuchen oder Merkmale identifizieren, die solidarisches Verhalten in der Klasse fördern.

7.6 Die Kontextfaktoren

Die schulische Bildung findet im Rahmen eines politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes statt, der Einfluss auf den gemeinsamen Unterricht ausübt. Besonders deutlich wird dies in den unterschiedlichen Integrationsquoten zwischen den verschiedenen Ländern. Während in einigen Ländern der gemeinsame Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung die Regel ist, wie z. B. in Kanada im Bundesland New Brunswick oder in Italien (vgl. Kapitel 2.5.3), ist in anderen Ländern, wie z. B. in Deutschland, der Unterricht von Menschen mit Behinderung in Förderschulen die Regel. Mit Hilfe der bildungspolitischen Gesetzgebung wird beispielsweise festgelegt, wer am gemeinsamen Unterricht teilnehmen kann und welche Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen.

Ist der Zugang zu Regelschulen gesetzlich möglich, werden durch die gesellschaftlichen, bildungs- und gesundheitspolitischen Regelungen die Rahmenbedingungen festgelegt, in denen der gemeinsame Unterricht stattfinden kann und die den Prozess der Anpassung der Schul- und Unterrichtsorganisation und der Lehrperson an die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung unterstützen oder behindern.

Dies betrifft insbesondere die Zuweisung von Ressourcen an die Schulen. In den Studien zeigt sich, dass die Qualität des gemeinsamen Unterrichts von Ressourcen für eine barrierefreie Schulgebäudegestaltung, aber auch von der personellen Ressourcenzuweisung beeinflusst wird. Neben der zur Verfügung stehenden Zeit eines Lehrers für jeden Schüler, spielt die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer eine besondere Bedeutung, auf die mit Hilfe von Ausbildungscurricula seitens der Bildungsministerien Einfluss genommen werden kann (vgl. Kapitel 7.4.3). Auch spielen gesetzliche Regelungen eine Rolle, die die Aufgaben und Anforderungen an Schulbegleiter festlegen und damit determinieren, welche Qualifikationen Assistenten haben müssen. Gewünscht wurde in mehreren Studien besonders heil- und sonderpädagogisches Fachwissen der Schulassistenten.

Neben den Schulbegleitern wird mehrfach der Einsatz von medizinisch-therapeutischen Fachkräften thematisiert und ein Bedarf an Therapeuten, Krankenschwestern, Psychologen und Sozialpädagogen gesehen, die im Rahmen einer Kooperation oder als Mitarbeiter in der Schule vor Ort beratend oder für individuelle Angebote zur Verfügung stehen. Diese Kooperation ist dabei nicht unproblematisch, vor allem da die Frage, ob das Gesundheits- oder das Bildungssystem die Kosten für die medizinischen Fachkräfte zu tragen hat, in vielen Ländern unzureichend geklärt ist. Bei Kindern und

Jugendlichen mit Körperbehinderung, die meist auf eine medizinische, rehabilitative und therapeutische Versorgung angewiesen sind, muss aus diesem Grund über sinnvolle Verfahrenswege nachgedacht werden, wenn Schüler mit Körperbehinderung eine Unterstützung in der Schule benötigen und sich das Bildungs- und Gesundheitssystem nicht über die Kostenübernahme einigen können. Hier sollte gewährleistet sein, dass die Hilfe den Schülerinnen und Schülern zeitnah zur Verfügung steht und die Kostenklärung im Hintergrund zwischen den beiden Systemen erfolgt.

Bezogen auf die Lehrpläne im Zusammenhang mit Inklusion, zeigt eine ungarische Studie, dass für einen »inkluisiven« Lehrplan nicht einfach der Regellehrplan auf alle übertragen werden kann, sondern ein spezieller Lehrplan entwickelt werden sollte. In der beschriebenen Studie berücksichtigte der Regellehrplan die Bedürfnisse für Menschen mit Körperbehinderung zu wenig.

Interessanterweise ergibt sich durch die Zusammenschau der Studien mehrfach der Hinweis, dass, trotz der bildungspolitischen Regelungen, die Umsetzung in den Schulen vor Ort, beispielsweise in Großbritannien oder den USA, unterschiedlich sein können. Die jeweiligen Verantwortlichen vor Ort treffen in den jeweiligen Studien eigene Entscheidungen, wobei Schulen in kleineren Gemeinden häufig besonders flexible und individuelle Lösungen finden können, aber auf der anderen Seite nur wenig Fachwissen und Erfahrungen im Umgang mit den erforderlichen Anpassungswegen haben. Hier scheint ein unterstützendes Beratungssystem sinnvoll, das sowohl Gemeinden als auch Schulen und Lehrern hilft, sowohl die Schulsituation als auch den Unterricht optimal an die Kinder und Jugendlichen anzupassen.

Bei der Analyse der nationalen und internationalen Studien finden sich keine Studien, die gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen untersuchen. Lediglich die Bedeutung der Medien für das Verbreiten von Wissen über Behinderungen wird in einer Studie betont.

Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht

- Gemäß der UN-Konvention müssen alle Kinder Zugang zum Regelschulsystem erhalten. Dazu gehören die Definition von Verfahrenswegen zur Aufnahme, zur Ressourcenverteilung und die Schaffung eines baulichen Zugangs zu den Räumen der Schule.
- Die Ressourcenzuteilungen zur Ermöglichung und Verwirklichung des gemeinsamen Unterrichts, sollten sich bei Schülern mit Körperbehinderung an den Anpassungsnotwendigkeiten der Schule orientieren und die Schul- und Unterrichtsorganisation sowie die Qualifikation der Lehrperson betreffen. Die wesentlichen Anpassungserfordernisse und Wege sind in dieser Arbeit benannt, wobei nachhaltige Anpassungen gegenüber kurzfristigen Lösungen zu bevorzugen sind: Eine optimierte bauliche, räumliche und sächliche Umwelt und das Fachwissen der Lehrperson sollte vor dem Einsatz von Assistenten und Schulbegleitern vorgenommen werden.

- Die Schaffung eines umfassenden Unterstützungssystems, bei dem die jeweilige übergeordnete Organisationsstruktur den Anpassungsbedarf der untergeordneten Struktur erfasst und diese unterstützt, ist im Zusammenhang mit der Inklusion von besonderer Bedeutung. Der Bedarf der Kinder- und Jugendlichen mit Körperbehinderung sollte durch die Schule erfasst und unterstützt werden, während in gleicher Hinsicht die Bildungsbehörden den Bedarf der Schule erfassen und diese in ihren Anpassungsbemühungen unterstützen sollen. In diesem Zusammenhang ist der Aufbau eines differenzierten Beratungssystems von besonderer Bedeutung, vor allem da Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung sehr individuelle körperliche Beeinträchtigungen und pädagogische und gesundheitsbezogene Bedürfnisse haben können.

7.7 Die Passung von Schüler und Schule

In den Studien zeigt sich, dass, ganz im Sinne der Inklusion, die Bedeutung der Passung von Schüler und Schule sehr zentral ist. Die Schule muss sich bemühen, sich an den Schüler anzupassen, damit er sein Leistungspotenzial entfalten kann und nicht durch eigene Anpassungsbemühungen belastet und überlastet wird. So konnte man in Studien finden, dass Schüler mit Körperbehinderung ihr kognitives Potenzial nicht entfalten konnten und häufiger Jahrgangsstufen wiederholen mussten (z. B. Haupt 1974; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Armstrong, Rosenbaum & King 1992). Eltern beschrieben, dass sie durch den Schulbesuch ihrer Kinder in zeitlicher, finanzieller und persönlicher Hinsicht belastet waren (Haupt 1997; Llewellyn 2000). Sie mussten sowohl kompensatorisch in Notfällen, aber auch regelmäßig einspringen (Halliwell & Spain 1977; Cavet 2000; Uhrlau 2006) und Assistenten mussten die Schüler unterstützen, wenn der Unterricht und die Räumlichkeiten nicht angepasst waren (Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003). Anpassungserfordernisse bestanden weiterhin in didaktischer und unterrichtsmethodischer Hinsicht, im Bereich der Schulgebäude und der Bereitschaft der Lehrer, sich auf die Schüler einzustellen und sich um Verstehen zu bemühen (vgl. Kapitel 5.3.3, 6.4.3). Zusammengenommen deuten die Befunde an, dass selbst in Schulsystemen, die sich sehr stark um Passung bemühen, eine 100prozentige Passung nicht erreicht werden kann (Hemmingsson & Borell 2002). Immer sind auch Anpassungsleistungen der Schüler notwendig.

Wenn auch in der Diskussion im Kontext von Integration und Inklusion stets die Anpassung der Schule fokussiert wird (vgl. Kapitel 2.5), lässt sich nach Sichtung der vorliegenden Befunde nicht leugnen, dass die Inklusion einem wechselseitigen Anpassungsprozess unterliegt. Es ist in diesem Sinne falsch, durch die Polarität ›Inklusion gleich Anpassung der Schule‹ und ›Integration gleich Anpassung des Schülers an die Schule‹ (vgl. Hinz 2002) zu suggerieren, Inklusion gelingt, wenn die Schule allein in die Lage versetzt wird, sich an die Schülerinnen und Schüler anzupassen. Richtig aber

ist, dass mit der Betonung der Anpassung der Schule eine Handlungsmaxime aufgestellt wird, die fordert, dass die Schule alles Notwendige tun muss, um sich an die schulischen Bedürfnisse der Schüler mit und ohne Behinderung anzupassen.

Diese Forderung der Anpassung der Schule an den Schüler verlangt einen Blick auf die Merkmale der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Nur durch die Wahrnehmung der Merkmale, Charakteristika, Bedürfnisse und Beeinträchtigungen kann eine Anpassung gelingen.

Blickt man auf die Anpassungsfähigkeiten des Schülerinnen und Schüler, hat dies im Kontext mit körperlichen Beeinträchtigungen stark mit dem Gefühl der subjektiven Belastung zu tun. Ist ein Schüler bereits stark belastet, z. B. durch Schmerzerleben, hat er weniger Ressourcen, sich an eine schlechte Schulausstattung anzupassen oder kompetente Strategien im Umgang mit Hänseleien zu zeigen. Es wäre anzunehmen, dass, je stärker das subjektive Gefühl der Belastung ist, desto negativer der gemeinsame Unterricht erlebt und desto wahrscheinlicher ein Schulwechsel durch den Schüler oder seine Eltern angestrebt wird. Dieser Zusammenhang ist jedoch bislang nicht empirisch untersucht worden. Auch liegen keine quantitativen Befunde zur Passungsqualität und zu Auswirkungen auf leistungsbezogene Bildungsergebnisse vor, während durch die vorliegende Arbeit eine Vielzahl qualitativer Ergebnisse dokumentiert sind (s. o.).

Für die Qualität des gemeinsamen Unterrichts spielt die Passung von Schule und Schüler eine wichtige Rolle. Dies bedeutet, dass die Schule den Bedarf der Schülerinnen und Schüler individuell erfassen und kontinuierlich reflektieren muss. Die Anpassungsleistungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien sollten im Auge behalten werden, ebenso wie das Gefühl der subjektiven Belastung der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, wie es durch die Einstellungsforschung im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung bekannt ist (vgl. Fries 2005).

7.8 Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung

Blickt man auf die Befunde der nationalen und internationalen Bildungsforschung, lassen sich zwei Ergebnisse deutlich erkennen. Der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung ist möglich und wird von vielen Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und Lehrern gewünscht.

Zweitens zeigt sich, dass der gemeinsame Unterricht nicht ohne weiteres gelingt. Ein Prozess der Anpassung auf mehreren Ebenen ist notwendig, um die Anpassungsleistungen und die Belastungen der Schülerinnen und Schüler gering zu halten, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu ermöglichen. Die Ebenen sind vor allem die Ebene der Lehrperson, die Unterrichtsebene, die Schulebene und die Ebene der Bildungspolitik.

Auf der Basis der UN-Konvention wurde mit der Inklusion das Ziel vorgegeben, dass sich diese Ebenen derart verändern müssen, dass eine vollständige Anpassung der Schule an jede Schülerin und jeden Schüler mit unterschiedlichen Merkmalen und Beeinträchtigungen möglich ist und die den Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildung zuteil kommen lässt. In diesem Sinne ist das Ziel von Maßnahmen der Schulentwicklung vorgegeben: Es soll ein System geschaffen werden, das diesem Ziel gerecht wird und, wenn man die Überlegungen zu den verschiedenen Ebenen einschließt, die Ebenen der Lehrperson, des Unterrichts, der Schule und der Bildungspolitik mit einbezieht.

Auf der Basis dieses Mehrebenenkonzepts wird deutlich, dass für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, neben schul- und bildungspolitischen Vorgaben, über diese werden die Rahmenbedingungen maßgeblich beeinflusst, vor allem die gelebte Integration/Inklusion entscheidend ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit machen deutlich, dass gesetzliche Regelungen und bauliche Anpassungen wie Rampen, Aufzüge und behindertengerechte Toiletten, den Zugang zur Regelschule ermöglichen, jedoch für einen gelingenden, gemeinsamen Unterricht nicht ausreichen. Viel bedeutsamer sind hier die Haltung, die Normen, Wert- und Zielvorstellungen der Lehrer, Lehrerkollegen und Leitungsverantwortlichen in den Schulen vor Ort sowie das vorhandene Fach- und Methodenwissen. Diese Faktoren nehmen Einfluss auf die Umsetzung angepasster schul- und unterrichtsorganisatorischer Maßnahmen, die die Bildungsqualität für die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung maßgeblich beeinflussen.

Mit Hilfe der vorliegenden Arbeit wurden Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung in verschiedenen Ländern ausgewertet und zusammengetragen. Positive Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht zeigen Wege auf, wie der Unterricht gestaltet werden kann, negative Erfahrungen geben Hinweise auf Verbesserungs- und Optimierungsmöglichkeiten. Beide Erfahrungen sind wertvolle Quellen für die nationale Schulentwicklung hin zu einem inklusiveren Schulsystem.

In Tabelle 40 sind die Empfehlungen, die sich aus den analysierten Studien ergeben, in Anlehnung an das Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote dargestellt. Die Vielzahl an Vorschlägen soll dabei nicht dem »Unmöglichmachen« des gemeinsamen Unterrichts dienen, sie sollen vielmehr als Hinweise verstanden werden, wie der Prozess der Inklusion für Kinder und Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen umgesetzt werden kann. Die Betonung des Prozesscharakters geschieht an dieser Stelle bewusst aus zwei Gründen: Zum Ersten beinhaltet Inklusion einen Prozess der Schulentwicklung, da das Ziel der Inklusion nicht von heute auf morgen erreicht werden kann. Zum Zweiten ist im Rahmen des Strebens um eine bestmögliche Adaption der Schule an den Schüler, ein stetiger Reflexionsprozess erforderlich, der die Anpassungsqualität zum Gegenstand hat, da die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung sich ebenso entwickeln und damit verändern, wie die Schule und

die Gesellschaft. Die in Tabelle 40 aufgeführten Vorschläge können in diesem Sinne zum Einen als handlungsleitende Ideen dienen, mit denen mehr Inklusion möglich gemacht werden kann, zum Anderen aber auch als Grundlage der Reflektion, auf der bestehende integrative/inklusive Bildungssysteme in ihrer Adaptionsqualität überprüft werden.

Die zentrale Veränderung des schulischen Bildungsangebotes im Rahmen der Inklusion betrifft neben der barrierefreien Gestaltung, vor allem eine Veränderung des Unterrichts, in dem durch individualisierende und differenzierende Lerntechniken nicht nur leistungsbezogene, sondern auch die soziale und persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bemerkt, angeregt und unterstützt werden sollte. Hier spielt die Lehrkraft eine entscheidende Rolle. Sie trägt dazu bei, dass die Aufmerksamkeit in der Klasse auf die Stärken und Schwächen der Kinder gelenkt wird und auf diese Weise deutlich werden kann, dass jede Schülerin und jeder Schüler Kompetenzen im leistungsbezogenen, persönlichen oder sozialen Bereich mitbringt. Auch kann sie die Aufmerksamkeit auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Kindern und Jugendlichen in der Klasse lenken und auf diese Weise ein Klima schaffen, in dem Heterogenität gewürdigt und wertgeschätzt wird.

Die zweite wesentliche Empfehlung beinhaltet, dass sich die Schule für gesundheitsbezogene und rehabilitative Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen verantwortlich fühlt und die Förderung der Gesundheit der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung in ihr Aufgabengebiet mit aufnimmt. Neben der Sicherstellung der elementaren Bedürfnisse nach Unversehrtheit, Sicherheit und Schmerzfreiheit, wie sie beispielsweise Maslow (1954) benennt, sollte sie sich auch um die Förderung der Motorik und der Kompensation von Beeinträchtigungen, z. B. durch den Einsatz von Hilfsmitteln, kümmern. Zu diesem Zweck muss sie neben sonderpädagogischem Fachwissen, auch die Kooperation mit Eltern sowie die Zusammenarbeit mit Fachkräften aus dem medizinischen und therapeutischen Bereich auf- und ausbauen.

Aufgrund der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung sehr seltene und höchst individuelle Beeinträchtigungen haben können, ergibt sich für den gemeinsamen Unterricht, dass Lehrerinnen und Lehrer vor Ort nur selten auf Erfahrungswissen zurückgreifen können. Vielleicht hat ein Lehrer nur einmal in seiner beruflichen Laufbahn mit einem Kind mit Duchenne Muskeldystrophie zu tun. Um dem Kind eine bestmögliche Bildung anzubieten, muss er auf ein Unterstützungssystem zurückgreifen können, das ihn individuell berät, spezifische Fördermaßnahmen anleitet und durchführt und stets auf dem aktuellen Stand der Körperbehindertepädagogik ist.

Tabelle 40: Empfehlungen zur Gestaltung des schulischen Bildungsangebots im Zusammenhang mit der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen

Ebene der Schulorganisation	<p><i>Organisatorische Strukturen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei der Initiierung des gemeinsamen Unterrichts müssen die Befürchtungen der Eltern der Kinder ohne Behinderung ernst genommen werden. Aufklärende Gespräche und Informationen können helfen sowie regelmäßige Elternangebote, die die Befürchtungen zur Leistungsentwicklung thematisieren • Schulethos und Haltung zur schulischen Bildung, die leistungsbezogene, soziale, persönliche und gesundheitsbezogene bzw. rehabilitative Entwicklung ermöglichen will • Gestaltung und Pflege eines wertschätzenden Schulklimas, geprägt vom Bemühen um Verständnis und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit aller Schüler. Der Kontakt mit den Schülern sollte die Privat- und Intimsphäre wahren, den anderen nicht blamieren und durch Sensibilität und Taktgefühl geprägt sein • Schule als »lernende Schule« gestalten, die stets bemüht ist, gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen, die individuellen schulbezogenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung zu erfüllen, um eine bestmögliche Bildung zu ermöglichen. Dies beinhaltet insbesondere eine Reflektion der Zugangsmöglichkeiten aller Räume, Fächer und Angebote sowie das Ausmaß individueller Belastung durch den Schulbesuch • Partizipation der Schüler mit und ohne Behinderung in diesen Reflektions- und Optimierungsprozess • Kontinuierliche Diagnostik, die neben dem individuellen Entwicklungsstand und den Anpassungskompetenzen des Schülers vor allem die Anpassung der Schule an den Schüler zum Gegenstand hat • Gestaltung von Kooperations- und Beratungsstrukturen mit Eltern, beratenden heil- und sonderpädagogischen Diensten, Therapeuten, Psychologen und Ärzten in Abhängigkeit der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten der Beteiligten müssen klar definiert sein • Die Schulleitung ist verantwortlich für den Aufbau und die Sicherstellung eines Unterstützungssystems der Lehrkollegen sowie einer Haltung, die die Inanspruchnahme von Unterstützung fördert • Klärung der Verantwortung und Kostenübernahme unterschiedlicher Lehr-, Lern- und Hilfsmittel sowie Regelungen zur Pflege, Wartung und Schulung der Mitarbeiter • Anpassung der Stundenplanung unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler (z. B. genügend Zeit für Raumwechsel in den Pausen und für Toilettengänge) • Unterrichtung in möglichst wenig Unterrichtsräumen, um die Erfordernis von Raumwechseln so gering wie möglich zu halten • Dokumentationssystem, das Absprachen und behinderungsbedingte Erfordernisse für die Schüler festhält • Barrierefreiheit im Winter sicherstellen • Notfallwege und Krisenpläne, die die Sicherheit für Menschen mit Behinderung gewährleisten
-----------------------------	--

Ebene der Schulorganisation	<p><i>Personelle Strukturen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neudefinition der Lehrerrolle im Kontext Inklusion, die eine Verantwortung für leistungsbezogene, soziale, persönliche und gesundheitsbezogene bzw. rehabilitative Entwicklung und neben Beratung und Kooperation, auch Elemente der Mitarbeiterführung beim Einsatz von Assistenten umfasst • Lehrpersonen müssen ein Grundlagenwissen im Bereich Sonderpädagogik haben, um Beratungserfordernisse zu erkennen • Einbeziehung von medizinischen, pflegerischen und therapeutischen Fachkompetenzen in die Mitarbeiterstruktur, wenn dies aufgrund der Schülerschaft im Bereich von Handlungs- oder Beratungsnotwendigkeiten erforderlich ist • Schulbegleiter und Assistenten sollten eine sonderpädagogische Grundausbildung haben, so dass sie das pädagogische und didaktische Verhalten der Lehrer verstehen und sich in das Unterrichtsgeschehen einpassen können • Bemühen um Reduktion von Fluktuation und Mitarbeiterwechsel
Ebene der Schulorganisation	<p><i>Architektonisch-räumliche Strukturen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Barrierefreies Raumangebot aller für die Schüler relevanten Räume für Unterricht und Pausengestaltung • Raumangebot, das Schüler ohne Hilfe anderer selbstständig nutzen können (elektrische Türöffner, Aufzüge, leicht zu öffnende Türen, erreichbare Regale) • Raumangebot, in dem sich Schüler frei und sicher bewegen können (breite Flure und Durchgänge; Verminderung überfüllter Gänge und Hallen) • Raumangebot für spezifische Bedürfnisse im Zusammenhang mit Inklusion (Pflege- und Therapieräume, behindertengerechte Toiletten, Räume für Einzelförderung, Gesprächsräume) • Möglichkeiten der flexiblen Anpassungen der Räume (z. B. höhenverstellbare Tische und Stühle) • Bauliche Gestaltung, die zusätzliche Belastungen reduziert (Entfernung überflüssiger Türen, keine Schwellen und Kanten zwischen den Türen) • System der schnellen Wartung, Reparatur und Pflege bei Defekten etablieren • System der Sicherstellung der Barrierefreiheit auch im Winter etablieren <p><i>Sächliche Strukturen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten der individuellen Anpassung der Möbel an die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung (z. B. höhenverstellbare Arbeitstische, insbesondere in Labor- und Fachräumen). • Verfügbarkeit individueller Lehr-, Lern- und Hilfsmittel
Ebene der Unterrichtsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht, der die Schüler in ihrer leistungsbezogenen, persönlichen, sozialen und rehabilitativen Entwicklung unterstützt • Bewertungsmaßstab, der neben leistungsbezogener Entwicklung auch Kompetenzen im persönlichen und sozialen Bereich berücksichtigt • Eine Unterrichts- und Aktivitätsgestaltung auch in den Pausen oder bei Ausflügen, die Kontakte zwischen den Schülern mit und ohne Behinderung fördert, kann die Einstellungen der Mitschüler gegenüber Menschen mit Körperbehinderung positiv beeinflussen und stereotype Vorstellungen auflösen • Erweiterung der Lehr- und Lernziele für die Schüler auf Gesundheitsförderung und Rehabilitation • Angebot von Hilfen zur Förderung der Bewältigung der Behinderung

Ebene der Unterrichtsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- und Methodenwissen über Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts und den Einbezug behindertengerechter Lehr-, Lern- und Hilfsmittel • Bereitschaft zur Kooperation und Beratung mit Sonderpädagogen, Eltern und Therapeuten sowie Einbezug von Schulbegleitern und Assistenten • Beratungsmöglichkeiten zur Anpassung des Unterrichts • Reduktion des Raumwechsels • Sicherstellung des Transports technischer Hilfen bei Raumwechsel. Kann ein Hilfsmittel nicht transportiert werden, sollte ein Raumwechsel nicht stattfinden • Berücksichtigung des zeitlichen Mehrbedarfs von Schülern mit Behinderung und Gewährung von Nachteilsausgleichen • Der gemeinsame Unterricht erfordert eine Sensibilität für spezifische Themenbereiche. Dies beinhaltet beispielsweise die soziale Entwicklung der Schüler als Thema, die soziale Teilhabe, der Umgang mit Behinderung, Krankheit und Gesundheit
Ebene der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung einer positiven Haltung zur Inklusion • Aus- und Fortbildung im Bereich Fach- und Methodenwissen zur Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts • Erwerb von Kompetenzen zur Kooperation mit Eltern, Kollegen, Therapeuten und anderen Vertretern des Bildungs- und Gesundheitssystems • Kompetenzen der Mitarbeiterführung von Schulbegleitern • Förderdiagnostische Kompetenzen, um den individuellen Lern- und Leistungsstand, individuelle Stärken und Schwächen sowie die Passung von Schulumwelt und Schüler zu erkennen • Fach- und Methodenwissen über den Einfluss von Pädagogik auf die Gesundheit
Ebene der Bildungs- und Gesundheitspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Gemäß der UN-Konvention müssen alle Kinder Zugang zum Regelschulsystem erhalten. Dazu gehören die Definition von Verfahrenswegen und die Schaffung eines physikalischen Zugangs zu den Räumen der Schule • Weitere Ressourcenzuteilungen zur Ermöglichung der Inklusion sollten sich bei Schülern mit Körperbehinderung an den Anpassungsnotwendigkeiten der Schule an den Schüler richten und Schul- und Unterrichtsorganisation sowie die Lehrperson betreffen • Eine optimierte bauliche, räumliche und sächliche Umwelt und das Fachwissen der Lehrperson sollte vor dem Einsatz von Assistenten und Schulbegleitern vorgenommen werden • Schaffung eines umfassenden Unterstützungssystems, bei dem die jeweilige übergeordnete Struktur den Anpassungsbedarf der untergeordneten Struktur erfasst und ihn unterstützt. Der Bedarf des Schülers mit Behinderung und die Anpassung der übergeordneten Struktur ist in diesem Sinne Ausgangspunkt allen Handelns, während die Unterstützung von oben nach unten organisiert ist • Berücksichtigung der zeitlichen Erfordernisse für Beratung, Kooperation und Anleitung bei der Festlegung der Lehrerstunden und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Klassengröße • Ermöglichung und Finanzierung von Beratungs- und Kooperationsangelegenheiten zwischen sonderpädagogischen Diensten, Therapeuten, Psychologen und Ärzten • Ermöglichung medizinisch-therapeutischer Behandlungen und Beratungen an Regelschulen • Schulbegleiter und Assistenten sollten eine sonderpädagogische Grundausbildung haben, so dass sie das pädagogische und didaktische Verhalten der Lehrer verstehen und sich in das Unterrichtsgeschehen einpassen können • Beratungssystem für Eltern in medizinischen und psychosozialen Fragen aufbauen und sicherstellen (z. B. Erziehungs- und Lebensberatung im Zusammenhang mit Behinderung) • Früherkennung und Frühförderung im Bereich der motorischen, sozialen und sozioemotionalen Kompetenzen der Schüler aufbauen

Bezogen auf das Schulsystem in Deutschland, könnte die Devise zusammenfassend lauten, dass mehr Förderschule an der Regelschule stattfinden muss. Mehr der spezifischen Kompetenzen der Fördereinrichtungen sollten in die Regelschulen integriert werden. Dies beinhaltet eine Fokussierung auf die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder und Jugendlichen, den daraus resultierenden Förderbedarf, z. B. in den Bereichen Motorik, Perzeption, Kognition, Emotion, Kommunikation und Lernverhalten nach Leyendecker (2005, 146; vgl. Tabelle 2), die Zusammenarbeit mit medizinischen und therapeutischen Fachdisziplinen und den Eltern sowie eine möglichst barrierefreie Schulorganisation, um nur ein paar Aspekte zu nennen.

Der Weg zu mehr gemeinsamem Unterricht muss begonnen werden und er verspricht für viele Schüler einen Gewinn an Bildungsqualität, wenn alle Beteiligten bereit sind, sich auf den Weg zu machen und Ressourcen zu investieren. Veränderung geht dabei nicht von heute auf morgen und Hinweise aus der Organisationsentwicklung deuten an, dass Veränderungen Zeit brauchen und nicht verschrieben werden können: »Organizations cannot simply be ›ordered‹ to change«, wie Kanter, Stein und Jick (1992, 11) schreiben, sondern ihre Veränderung ist Ergebnis von Prozessen auf Ebene des Bildungssystems, der Schulen vor Ort und der Lehrer-Schüler-Interaktion in den Schulen (Holtappels 2003, 17). Rolff (2007) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass weniger großangelegte Implementationsprogramme der Schulbehörden in besonderem Maße Veränderungen bewegen, sondern die Schule vor Ort der »Motor der Entwicklung« (vgl. Dalin & Rolff 1990) ist. Holtappels (2004) betont in diesem Zusammenhang, dass die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer von besonderer Bedeutung ist: Merkmale der Lehrerpartizipation, der Lehrerakzeptanz und die Einschätzungen der Lehrer zur Wirkung eines Veränderungsprozesses, sind nach seinem Verständnis maßgeblich für einen gelingenden Veränderungsprozess. Staatliche Instanzen haben dabei eher eine richtungweisende, unterstützende und qualitätssichernde Funktion für den Schulentwicklungsprozess vor Ort (vgl. Rolff 2007).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass mehr gemeinsamer Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung möglich ist, wenn Ressourcen zur Verfügung stehen, die den Veränderungsprozess in baulicher, personeller und sächlicher Hinsicht ermöglichen und die Beteiligten motivieren, sich mit Engagement für die Inklusion einzusetzen. Um die Veränderungen in der Schule zu beginnen, wären nach Rolff (2007) geplante und systematische Veränderungsprozesse im Sinne einer Schulentwicklung anzustreben und zu begleiten.

7.9 Befunde und Überlegungen zur Forschungsmethodik

In den in der Synthese beschriebenen Arbeiten, kommen vielfältige methodische Designs zum Vorschein, die der quantitativen oder qualitativen Forschungslogik entsprechen: Beobachtungen, Interviews und Fragebogenerhebungen sowie verschiedene

quasiexperimentelle Designs mit Kontrollgruppen mit kleineren und großen Stichproben. Qualitative Mängel konnten in keiner Arbeit festgestellt werden, was insbesondere auf die im internationalen Kontext übliche Qualitätssicherung mit Hilfe des Peer Review-Verfahrens zurückzuführen ist, ein Standard, der auch in der nationalen Forschungspraxis im Bereich der Sonderpädagogik zu empfehlen wäre.

Die in diesem Review beschriebenen Arbeiten dokumentieren eine große Anzahl an Forschungsbemühungen rund um den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung mit beachtlichen Befunden in allen Bereichen. Die Zusammenschau der Befunde sorgt für einen Überblick über den aktuellen Erkenntnisstand auf diesem Gebiet.

Dennoch muss festgestellt werden, dass manche Arbeiten untereinander nur schwer vergleichbar sind, da die Merkmale der Schülerschaft oder der Schule im Bereich der Schul- und Unterrichtsorganisation häufig nur unzureichend dargestellt werden. In vielen Studien wird nicht deutlich, in welcher Art und Intensität der Unterricht differenziert wird und, gerade in US-amerikanischen Studien, in welchem Ausmaß der gemeinsame Unterricht überhaupt stattfindet. Dies erschwert eine quantitative Zusammenschau der Befunde in Form einer Metaanalyse, so dass das hier verwendete Vorgehen des Reviews als Methode Bestätigung findet.

Wünschenswert für weitere Arbeiten wäre in diesem Sinne eine genaue Beschreibung der untersuchten Schülerschaft mit Berücksichtigung des sonderpädagogischen, therapeutischen und pflegerischen Förderbedarfs sowie der sozialen und sprachlichen Kompetenzen. Auf Seiten der Schule sollten wenigstens Merkmale der architektonischen und räumlichen Schulumwelt beschrieben werden, aber auch Möglichkeiten der Anpassung des Unterrichts- und der Schulorganisation an den Schüler. Auf diese Weise lassen sich Aussagen zur Struktur- und Prozessqualität des gemeinsamen Unterrichts treffen und eine mögliche Anpassung der Schule an die Schülerinnen und Schüler besser beurteilen. Das Modell der Qualität inklusiver Bildungsprozesse kann hier sicherlich nützlich sein. Hilfreich könnte auch ein Maß der subjektiv beurteilten Passung der Schule an den Schüler sein, beispielsweise über das Ausmaß der erfüllten behinderungsbedingten Bedürfnisse, der Zufriedenheit mit der Schul- und Unterrichtsorganisation oder die Anzahl der erlebten Schwierigkeiten im schulischen Bildungsangebot.

Ein weiterer wichtiger methodischer Befund ist das Ergebnis, dass es von großer Bedeutung ist, ob die Schüler und ihre Eltern oder Lehrer zur sozialen Teilhabe und zur sozialen Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht befragt werden. Wie in den Kapiteln 5.3.1.2 und 6.4.1.2 dargestellt wurde, haben Lehrer eher den Eindruck, dass das soziale Miteinander in der Klasse gelingt, während Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung oder ihre Eltern hier auch Belastungen und Schwierigkeiten beschreiben. Ein Grund könnte im Bemühen vieler Kinder und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen liegen, sich anzupassen,

sich konform zu verhalten und nicht aufzufallen. Dieser Befund sollte in zukünftigen Studien überprüft und beachtet werden.

Aus forschungsmethodischer Sicht wird weiterhin das Problem deutlich, dass in den meisten Studien keine Längsschnittdesigns verwendet werden. Dies ist insbesondere bei der Entwicklung persönlicher Kompetenzen ein Problem, da nicht unterschieden werden kann, ob beispielsweise gerade die sozial kompetenten Schüler den gemeinsamen Unterricht besuchen oder ob der gemeinsame Unterricht die soziale Kompetenz erhöht. Hier sollten zukünftig mehr Längsschnittstudien durchgeführt werden.

Weitere Fragestellungen, die bislang in der Bildungsforschung im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung noch nicht genügend untersucht worden sind, sind die Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf Freundschaften außerhalb der Schule und die Folgen des gemeinsamen Unterrichts im Bereich der Rehabilitation. Auch gibt es nur wenige Forschungsarbeiten zu den Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf die Mitschüler ohne Behinderung im leistungsbezogenen, sozialen und persönlichen Bereich. Hier ist weitere Forschung notwendig. Interessant wären auch Arbeiten, die den Einfluss einzelner Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsgestaltung in ihrem Einfluss auf die Ergebnisse schulischer Bildung überprüfen. So könnte festgestellt werden, welche Arten der Differenzierung und Anpassung für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung besonders wichtig sind. Neben Arbeiten, die die Auswirkungen des Schul- und Klassenlebens auf die soziale Integration untersuchen, fehlen auch Arbeiten zum Einfluss gesellschaftlicher Kontextfaktoren auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen.

Mit Blick auf die Merkmale der Schülerschaft zeigt sich, dass im Bereich der Ergebnisse schulischer Bildung, die Belastung der Schüler in quantitativen Studien bislang nicht ausreichend erfasst und berücksichtigt worden ist, während sie in qualitativen Interviewstudien in den Aussagen der Schüler und ihrer Eltern immer wieder deutlich wird. Es wäre interessant, das subjektive Belastungserleben in Zusammenhang mit der Passung von Schule und Schüler zu setzen.

Reflektiert man die Forschungsmethodik der vorliegenden Arbeit, so ist der größte Gewinn der Synthese der Forschungsarbeiten auf narrativer Ebene, dass Erkenntnisse zu den Ergebnissen schulischer Bildung, zu Auswirkungen von Schüler und Schulmerkmalen auf den gemeinsamen Unterricht zusammengetragen werden konnten und ein Grundstock für weitere Forschungsarbeiten gelegt ist. Arbeiten aus dem internationalen Raum werden mit Hilfe des Reviews für die nationale Forschung zugänglich und zeigen, welche Forschungsvielfalt besteht. Internationale Befunde sollten in der deutschen Sonderpädagogik zukünftig mehr beachtet werden.

Vergleicht man beispielsweise die Befunde der nationalen und internationalen Bildungsforschung, lassen sie keine widersprechenden Ergebnisse, sondern eher ergänzende Befunde finden. Sowohl die von Bächthold (1982) beschriebene Bedeutung des Kontakts auf die Einstellungsentwicklung gegenüber Menschen mit Körperbe-

hinderung findet sich in internationalen Studien wieder (z. B. Weinberg 1978; Beck & Dennis 1996), als auch die Befunde von Esser (1975), dass die Einstellungen der älteren Schüler gegenüber ihren Mitschülern mit Behinderung realistischer sind als die der jüngeren (Rapier, Adelson, Carey & Croke 1972). Auch der von Haupt (1974) berichtete Befund, dass Schülerinnen mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht ihr Potenzial nicht entfalten können, wurde in der australischen Studie von Center und Ward (1984) bestätigt. Hier stellen die Autoren fest, dass sich Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung mehr anstrengen müssen als ihre Mitschüler ohne Behinderung, um die gleichen Noten zu erhalten. Der Befund von Haupt (1974), dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im sozialen Bereich nur eine geringe Bedeutung für den Klassenverband spielen, wird von Armstrong, Rosenbaum und King (1992) 22 Jahre später in Kanada bestätigt. Weitere Parallelen mit der kanadischen Arbeit von Armstrong, Rosenbaum und King (1992) sind im Befund von Haupt und Gärtner-Heßdörfer (1986) zu sehen, da in beiden Arbeiten berichtet wird, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine Jahrgangsstufe wiederholen müssen. Uhrlau (2006) beschreibt ebenso wie Halliwell und Spain (1977) sowie Cavet (2000) die Bedeutung der Eltern für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts. Sowohl in Deutschland als auch in Großbritannien war der Einsatz der Eltern erforderlich, damit die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer pflegerischen Bedürfnisse in einer Regelschule betreut werden konnten. Als letztes Beispiel vergleichbarer Befunde kann das Ergebnis von Lelgemann und Quandt (2009, 2010) herangezogen werden, dass die Schülerinnen und Schüler an Außenklassen von Förderschulen lange Schulwege zurückzulegen haben und Freundschaften mit Klassenkameraden nur schwer stattfinden können. Für Großbritannien beschreiben Curtin und Clarke (2005) den identischen Sachverhalt für Förderschüler.

Eine letzte Reflektion soll die in dieser Arbeit untersuchte Population betreffen. Die gewonnenen Befunde resultieren vor allem auf Aussagen und berichteten Erfahrungen von Eltern, Lehrern und Schülern mit Körperbehinderung, die keine zusätzliche geistige Behinderung haben. Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen wurden in keiner der vorliegenden Arbeiten untersucht. Aus diesem Grund sind die im Rahmen dieser Arbeit getroffenen Aussagen nur auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung generalisierbar. Interessant ist jedoch, dass bereits diese Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, deren Integration häufig als besonders einfach gesehen wird, offenbart, welche besonderen Erfordernisse notwendig sind, damit der gemeinsame Unterricht gelingt.

8 Resümee

Der Weg zu mehr gemeinsamem Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Körperbehinderung hat bereits vor vielen Jahren begonnen, wie die vielen Befunde aus den Studien seit den 70er-Jahren dokumentieren, und ist in vielen Ländern Standard. Dies zeigt, dass der gemeinsame Unterricht möglich ist und für viele Schülerinnen und Schüler sowie ihren Eltern ein wichtiges Angebot darstellt, dem seitens der Bildungspolitik und der Schulverantwortlichen mit dem notwendigen Ernst begegnet werden muss. Gemeinsamer Unterricht gelingt nicht einfach nur, indem Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung in den Regelunterricht aufgenommen werden. Mit der Aufnahme in die Regelklasse wird eine Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse übernommen, die beinhaltet, dass die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung eine bestmögliche, angepasste Förderung erhalten. »Dabeisein ist nicht alles« sagen Kreuzer und Ytterhus (2011) in dem Titel ihres Buches und beschreiben damit sehr schön, dass das Streben nach Inklusion eines gezielten Vorgehens bedarf, das Anpassungen der Schule beinhaltet, um den spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerschaft mit Körperbehinderung zu erfüllen.

Man könnte es auch so ausdrücken, dass es für den gemeinsamen Unterricht erforderlich ist, dass die Regelschule von der Förderschule für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung lernt und Ziele der Rehabilitation, Pflege und Therapie ebenso bereitwillig in ihre Bildungsanstrengungen integriert wie eine Förderung der persönlichen, sozialen und leistungsbezogenen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Neben der Veränderung ihrer Bildungszielsetzungen, muss sich die Regelschule um eine Erweiterung ihres Fach- und Methodenwissens im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik bemühen sowie Kooperations- und Beratungsstrukturen aufbauen.

Dieser Ansatz verlangt eine veränderte Haltung der Verantwortlichen in und für die Regelschule. Das schulische Angebot muss in einer inklusiven Schule in Abhängigkeit vom Bedarf aller Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Hierfür sind adaptive Unterstützungssysteme auf allen Ebenen notwendig. Der Lehrer benötigt für die individuelle Unterrichtsgestaltung ebenso Unterstützung wie die Schule durch die ihr übergeordneten Schulbehörden. Ein derart adaptives Unterstützungssystem, das eine bestmögliche Bildung aller im Bereich der Schulleistungen, sozialen und persönlichen Entwicklung zum Ziel hat und sich an die schulbezogenen Bedürfnisse der Schülerschaft orientiert, wäre ein Gewinn für alle Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung.

Die Umsetzung der erforderlichen Veränderungen der Regelschule sollten geplant und im Sinne von Schulentwicklungsmaßnahmen durchgeführt werden. Sie ist kurzfristig in nur wenigen Jahren nicht leistbar. Ein wesentlicher erster Schritt könnte der vermehrte Ausbau der Kooperation der Förderschulen mit Regelschulen sein, die

gemeinsam einzelne Klassen und später möglicherweise Schulen gestalten, an denen Schüler mit und ohne Behinderung zusammen lernen. Auf diese Weise könnte der notwendig Erfahrungsaustausch gelingen. Dies muss jedoch an anderer Stelle diskutiert und entschieden werden.

Die gerade beschriebenen zentralen Empfehlungen zur Schulentwicklung der vorliegenden Arbeit, dienen nicht dazu, festzustellen, dass gemeinsamen Unterricht nicht möglich ist. In der Arbeit wurden viele Beispiele beschrieben, in denen gemeinsamer Unterricht im Alltag bereits gelingt, insbesondere dann, wenn die Schüler nur wenige Anpassungen des Unterrichts benötigen und selbst eine hohe Anpassungsfähigkeit besitzen. Es ergeben sich hier deutliche Hinweise, dass sich die Schüler mit Körperbehinderung an Regelschulen gleich oder besser entwickeln als an Förderschulen. Gleichzeitig gibt es jedoch auch Hinweise auf einen Optimierungsbedarf und schädigende Einflüsse eines schlecht angepassten Schulsystems, wenn gesundheitsbezogene Bedürfnisse nicht beachtet werden. In diesem Sinne scheint es notwendig, den gemeinsamen Unterricht differenziert zu betrachten, um dem Ziel der Inklusion gerecht zu werden. Die Regelschule muss in die Lage gebracht werden, sich besser an die Schüler anpassen zu können. Unklar ist, ob im Rahmen der Inklusion ein Schulsystem geschaffen werden kann, das wirklich allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildung in einer Schule gewähren kann oder ob weitere spezialisierte Systeme erforderlich bleiben. Denkbar wäre dies gerade im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung und chronischen Krankheiten, wenn ihr spezifischer Unterstützungsbedarf, z. B. aufgrund medizinischer oder persönlicher Merkmale, nicht im gemeinsamen Unterricht erfüllt werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wurden nationale und internationale Forschungsarbeiten zusammengetragen, die in der Regel unterschiedliche Schulen in verschiedenen Städten, Bundesländern und Staaten zum Untersuchungsgegenstand hatten. Aufgrund einer häufig nur unzureichenden Beschreibung der Schülerschaft und der Schulmerkmale, kann ein Vergleich der Schulen nicht immer gelingen und es besteht die Gefahr, den einen oder anderen Apfel mit einer Birne zu vergleichen, beispielsweise wenn eine Schule als inklusiv betitelt wurde, aber ein gemeinsamer Unterricht nur in wenigen Unterrichtseinheiten stattgefunden hat. Dennoch kann die Zusammenschau – ganz im Sinne der Inklusion – neue Erkenntnisse liefern, die für Forschung und Schulentwicklung gewinnbringend sind.

So besteht mit dieser Arbeit erstmals seit den 70er-Jahren ein relativ umfassender Überblick über Arbeiten im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, die in Deutschland, der Schweiz und in 12 anderen Ländern durchgeführt wurden. Die Synthese der Arbeiten nach dem Modell inklusiver Bildungsqualität bietet weiterhin die Möglichkeit, dass Befunde zu den Themenbereichen Ergebnisse schulischer Bildung, Merkmale des schulischen Bildungsangebotes und Merkmale des Schülers, wie in einer Bibliografie nachgelesen, und die Studien für weitere Forschungen ausgewählt werden können. Die wesentliche

Bedeutung der Arbeit liegt jedoch in der Exploration eines Forschungsfeldes, die eine Basis für weitere Forschungsbemühungen bietet. Auch können Hinweise zur Schulentwicklung abgeleitet werden, wie sie zusammenfassend in Kapitel 7.8 zu lesen sind.

Weitere Forschungen sollten vor diesem Hintergrund mit sorgfältiger Erfassung, Beschreibung und Kontrolle der Merkmale des Schülers und der Schule durchgeführt werden, wobei insbesondere Längsschnittstudien wünschenswert sind. Auch sollten Anpassungsmöglichkeiten der Schule und des Unterrichts in ihrem Beitrag für die Bildungsergebnisse evaluiert werden. Auf diese Weise kann die Forschung einen wesentlichen Beitrag zu mehr gemeinsamem Unterricht leisten und mitwirken, die Gesellschaft insofern zu verändern, dass Unterschiedlichkeit als bereichernd erlebt wird.

Literaturverzeichnis

- *¹⁵ Al Attiyah, A. & Lazarus, B. (2007). »Hope in the Life«: The Children of Qatar Speak about Inclusion. *Childhood Education*, 83 (6), 366–369.
- *Altenmöller, R. & Eggert, D. (1981). Körperliche Ästhetik und Interaktion mit Behinderten – Überlegungen zu einer »Psychologie der Häßlichkeit«. *Behindertenpädagogik*, 20 (4), 343–356.
- *Apodaca, R. F. de, Watson, J. D., Mueller, J. & Isaacson-Kailes, J. (1985). A sociometric comparison of mainstreamed, orthopedically handicapped high school students and nonhandicapped classmates. *Psychology in the Schools*, 22 (1), 95–101.
- *Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L. & King, S. (1992). Self-perceived social function among disabled children in regular classrooms. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13 (1), 11–16.
- Arnold, R. & Faber, K. (2000). Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule. Einführung und Überblick. Velber: Kallmeyer.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider W. Schürmer, G., Stanat, P. Tillmann, K.-J. & Weiß, M., (2001). PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- *Ashmead, P., O’Hagan, F. J., Sandys, E. J. & Swanson, W. I. (1985). Personal, social and educational adjustments of physically disabled pupils in ordinary schools. *Exceptional Child*, 32 (3), 201–206.
- Bach, H. (1975). *Sonderpädagogik im Grundriss*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Bach, H. (1985). Grundbegriffe der Heilpädagogik. In: U. Bleidick (Hrsg.), *Theorie der Behindertenpädagogik*. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 1. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 3–24.
- *Bächtold, A. (1982). Schulische Teilintegration von Körperbehinderten – erste Ergebnisse eines Versuchs. *Sonderpädagogik*, 12 (4), 168–173.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1980). Denmark. In: R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Hrsg.), *Normalization, social integration, and community services*. Baltimore: University Park Press, 51–70.
- Bauer, G., Gerstenbrand, F & Rimpl, E. (1979). Varieties of the Locked-in Syndrome. *Journal of Neurology*, 221, 77–91.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M. & al. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000a). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000b). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Zusammenfassung zentraler Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- *Beck, A. R. & Dennis, M. (1996). Attitudes of children toward a similar-aged child who uses augmentative communication. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 12 (2), 78–87.
- Becker, B. J. (1991). The Quality and Credibility of Research Reviews. What the Editors say. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 267–272.
- Beckmann, R., Groll, H., Gundermann, T. & Opalinski, S. (2009). Inklusion von Schülern mit Lernschwierigkeiten in den USA: Bedingungen, Forschungsbefunde und Handlungsansätze. In: A. Bürli, U. Strasser & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127–135.
- *Bennett, K. S. & Hay, D. A. (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (4), 381–397.
- Bergeest, H. (2006): *Körperbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergeest, H., Boenisch, J. & Daut, V. (2011). *Körperbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- *Best, G. A. (1977). Mainstreaming characteristics of orthopedically handicapped students in California. *Rehabilitation Literature*, 38 (6–7), 205–209.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 79 (1), 66–69.
- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bildungsbericht (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Herausgeber: Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
- Bleidick, U. (1976). Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27, 408–415.
- Bless, G. (1996). Zur Wirksamkeit der Integration. *Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den »Index für Inklusion«. *Behinderte*, 4/5, 2–13.

- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Schulische Sonderpädagogik im internationalen Raum. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Stuttgart: Klinkhardt, 54–60.
- Bobath, B. & Bobath K. (1998). *Die motorische Entwicklung bei Cerebralparese*. Stuttgart: Thieme.
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.
- Borchert, J. & Schuck, K. D. (1992): *Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Feldhaus.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- *Brodin, J. (2010). Can ICT Give Children with Disabilities Equal Opportunities in School? *Improving Schools*, 13 (1), 99–112.
- *Brulle, A. R., Barton, L. E., Barton, C. L. & Wharton, D. L. (1983). A comparison of teacher time spent with physically handicapped and able-bodied students. *Exceptional Children*, 49 (6), 543–545.
- Bünk, Ch. & Baunach, M. (2002). Unterstützte Kommunikation mit körperbehinderten Schülern. In: J. Boenisch & V. Daut (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer, 92–105.
- Bundschuh, K. (2010). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. Stuttgart: Reinhardt.
- Bürli, A. (2009a). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: A. Bürli, U. Strasser & A. D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–61.
- Bürli, A. (2009b). Integration/Inklusion in Großbritannien. In: A. Bürli, U. Strasser, & A. D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95–108
- *Butler, R. S. & Hodge, S. R. (2004). Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 27 (1), 1–10.
- Bundessozialhilfegesetz BSHG (1961). Bundessozialhilfegesetz vom 30. Juni 1961 (BGBl. I S. 815). Fundstellennachweis 2170-1. Zugriff am 1.12.2011 von <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bshg/gesamt.pdf>
- *Caffyn, R. & Mallet, D. (1992). From special school to mainstream: Perspectives of physically disabled pupils. *Educational and Child Psychology*, 9 (1), 64–72.
- Campbell, C. Gillborn, D., Lunt, I., Sammons P. & Vincent, C. (2002). *Developing inclusive schooling: perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education, University of London.
- *Campbell, N. J., Dobson, J. E. & Bost, J. M. (1985). Educator perceptions of behavior problems of mainstreamed students. *Exceptional Children*, 51 (4), 298–303.
- Campbell, Ph. H. (1989). Students with physical disabilities. In: R. Gaylord-Ross (Hrsg.), *Integration Strategies for Students with Handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes, 53–76.
- *Carr, J., Halliwell, M. D. & Pearson, A. M. (1983). Educational Attainments of Spina Bifida Children Attending Ordinary or Special Schools. *Special Education*, 10 (3), 22–24.

- *Cavet, J. (2000). »It's a delicate thing«: Coping with a hidden disability in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 27 (3), 154–159.
- *Center, Y. & Ward, J. (1984). Integration of Mildly Handicapped Cerebral Palsied Children into Regular Schools. *The Exceptional Child*, 31 (2), 104–113.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten*. Berlin: Marhold.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition S.
- *Cook, T., Swain, J. & French, S. (2001). Voices from segregated schooling: Towards an inclusive education system. *Disability & Society*, 16 (2), 293–310.
- Cooper, H. M. (1986). *The integrative research review. A systematic approach*. Beverly Hills: Sage.
- Cooper, H. M. (2010). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach*. Los Angeles: Sage.
- *Coster, W. J. & Haltiwanger, J. T. (2004). Social-Behavioral Skills of Elementary Students with Physical Disabilities Included in General Education Classrooms. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 95–103.
- Creemers, B., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000). Theory Development in School Effectiveness Research. In: Ch. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York: Falmer, 283–298.
- *Curtin, M. & Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities« Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (3), 195–214.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm*. Bönen: Kettler.
- Daut, V. (2002). Bedeutung und Möglichkeiten des Sportunterrichts mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: J. Boenisch & V. Daut (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer, 140–150.
- Daut, V. (2005). *Leben mit Duchenne Muskeldystrophie. Eine qualitative Studie mit jungen Männern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Department for Children, Schools and Families DCSF (2009). *Special Educational Needs (SEN) – A guide for parents and carers*. Revised 2009. Nottingham: Department for Children, Schools and Families Publications.
- *Dev, P. C. & Belfiore, P. J. (1996). *Mainstreaming Students with Disabilities: Teacher Perspectives in India*. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, 1.4 to 5.4., Orlando, Florida.
- Deppe-Wolfinger, H. (1990). Zur Geschichte integrativer Klassen und Schulen. In: H. Deppe-Wolfinger, A. Prengel & H. Reiser (Hrsg.), *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. München: DJI, 11–26
- Department for Education DfE (2010a). *Children with Special Educational Needs 2010: an analysis*. London: Press Office News Desk.
- Department for Education DfE (2010b). *Special Educational Needs in England, January 2010. Statistical First release*. London: Department for Education.

- Deutscher Bildungsrat (1973). Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI (2005). ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: DIMDI.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 73–92.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: J. v. Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 83–92.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99–112.
- Donabedian, A. (1982). *Exploration in Quality Assessment and Monitoring*. Vol. 2, *The Criteria and Standards of Quality*. Ann Arbor, MI: Health Administration Press.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, I. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- *Doubt, L. & McColl, M. A. (2003). A secondary guy. *Physically disabled teenagers in secondary schools*. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70 (3), 139–151.
- *Downing, J. H. & Rebollo, J. (1999). Parents' perceptions of the factors essential for integrated physical education programs. *Remedial and Special Education*, 20 (3), 152–159.
- Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P., (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Duncker, L. (2006). *Bilden oder qualifizieren? – Folgen der Internationalen Vergleichsuntersuchung zum Bildungswesen*. In: E. v. Stechow & Ch. Hofmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge*. Bad Heilbrunn: Stuttgart, 53–64.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). *Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme*. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz-Verlag, 17–35.
- *Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009a). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 21–36.
- *Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009b). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (3), 264–272.
- *Enell, N. C. (1982). *The Effects of Regular Classroom Integration for Special Education Students with Visual, Auditory, Physical and Mental Impairments*. Forschungsbericht des Office of Special Education, California State Department of Education. Zugriff

- am 1.5.2011 von <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED229963>
- *Esser, F. O. (1975). Soziale Einstellungen von Schulkindern zur körperbehinderten Mitschülern. Eine empirische Situationsanalyse und Folgerungen für die Strukturierung »integrativer Gruppen«. Neuburgweier: Schindele-Verlag.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency.
- European Agency for Development of Special Needs Education (2010). *Special Needs Education. Country Data 2010*. Brüssel: European Agency.
- Evers-Meyer, K. (2009). Eine Schule für alle. *Lebenshilfe journal – Zeitung der Lebenshilfe Möchengladbach*, 3, 2.
- Fath, K. (2005). *Verhaltensauffälligkeiten und Bewegungstherapie bei Menschen mit sehr schweren Behinderungen. Theoretische Grundlagen, Praxiskonzepte und Evaluation*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55–72.
- Feuser, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 280–294
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- *Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43 (2), 119–133.
- Fries, Alfred (2005). *Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen – aus Sicht und im Erleben der Betroffenen*. Oberhausen: Athena.
- *Frith, G. H. & Edwards, R. (1981). Misconceptions of Regular Classroom Teachers about Physically Handicapped Students. *Exceptional Children*, 48 (2), 182–84.
- Frühau, Th. (2008). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe, 11–32.
- Geiger, W. & Kotte, W. (2008). *Handbuch Qualität. Grundlagen und Elemente des Qualitätsmanagements: Systeme – Perspektiven*. Wiesbaden: Vieweg.
- *Gibb, C. M. & Flavahan, R. P. (1987). What distinguishes integrated and segregated physically disabled pupils? *Educational Research*, 29 (1), 3–11.
- *Gillies, P. & Shackley, T. (1988). Adolescents' views of their physically handicapped peers: A comparative study. *Educational Research*, 30 (2), 104–109.
- *Gita, S., Bognar, J., Kalbli, K. & Dorogi, L. (2008). Comparative Study on Inclusive and Special Education Curricula in Hungary. *Physical Education and Sports*, 52, 16–22.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- *Gregory, J. W., Fairgrieve, E. M., Anderson, D. M. & Hammond, H. F. (1992). Therapy needs of children in mainstream education. *British Journal of Occupational Therapy*, 55 (7), 271–274.
- *Gregory, J. F., Shanahan, T. & Walberg, H. (1987a). A Descriptive Profile of Mainstreamed Orthopedically Handicapped Tenth Graders. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (3), 49–56.
- *Gregory, J. F., Shanahan, T. & Walberg, H. (1987b). Orthopaedically handicapped students in public and private high schools. *Exceptional Child*, 34 (2), 85–92.
- Hachmeister, B. (1997). *Psychomotorik bei Kindern mit Körperbehinderungen. Entwicklung und Förderung*. München: Reinhardt.
- Haeblerlin, U, Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- *Halliwell, M. & Spain, B. (1977). Integrating Pupils with Spina Bifida. *Child: Care, Health and Development*, 3 (6), 389–405.
- Hammeken, P. A. (2008). *The Paraprofessional's Essential Guide to Inclusive Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hansen, G. (2006). Didaktik. In: G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompendium Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168–181.
- Hansen, G. (2010). *Unterstützende Didaktik. Ein Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen*. München: Oldenbourg-Verlag.
- *Haupt, U. (1974). *Dysmelie-Kinder am Ende der Grundschulzeit. Eine exemplarische Untersuchung an körperbehinderten Kindern in Normalschulen*. Neuburgweier: Schindele Verlag.
- *Haupt, U. (1986a). Zur Ausgangslage bei Beginn des Schulversuchs. In: U. Haupt & U. Gärtner-Hessdörfer (Hrsg.), *Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium. Bericht über einen Schulversuch*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag, 34–58.
- *Haupt, U. (1986b). Ergebnisse des Schulversuchs. In: U. Haupt & U. Gärtner-Hessdörfer (Hrsg.), *Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium. Bericht über einen Schulversuch*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag, 145–177.
- *Haupt, U. (1997). Eltern berichten über Erfahrungen mit der Schule ihrer körperbehinderten Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (4), 152–156.
- Haupt, U. (2003). *Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- *Haupt, U. & Gärtner-Hessdörfer, U. (1986). *Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium. Bericht über einen Schulversuch*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.
- Harris, N. & Gorard, S. (2010). Vereinigtes Königreich von Großbritannien. In: H. Döbert (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 823–852.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 17–40.

- Heid, H. (1994). Erziehung. In: D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt, 43–68.
- Heid, H. (2009). Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In: Buer, J. v. & Wagner, C. (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 55–66.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 44–50.
- *Hemmingsson, H. & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child*, 28 (1), 57–63.
- *Hemmingsson, H., Borell, L. & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils With Disabilities. *Occupation, Participation and Health*, 23 (3), 88–100.
- *Hemmingsson, H., Gustavsson, A. & Townsend, E. (2007). Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation. *Disability & Society*, 22 (4), 383–398.
- *Hemmingsson, H., Lidström, H. & Nygård, L. (2009). Use of assistive technology devices in mainstream schools: Students' perspective. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (4), 463–472.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Zielke, G. (1990). *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim: Juventa.
- Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. *Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354–361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum inklusionspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74.
- Hinz, A. (2007). Inklusive Qualität von Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN* 76 (1), 10–21.
- Hirschberg, M. (2003). Ambivalenzen in der Klassifizierung von Behinderung. Anmerkungen zur Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation. *Ethik in der Medizin*, 15, 171–179.
- *Hirshoren, A. & Burton, T. (1979). Willingness of Regular Teachers to Participate in Mainstreaming Handicapped Children. *Journal of Research and Development in Education*, 12 (4), 93–100.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *Special Education for students with Disabilities*, 6 (1), 77–102.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2004). *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim: Juventa.

- Huber, Ch. (2006). Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum-Verlag.
- Jank, W & Meyer, H. (2005). Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Jantzen, W. (1974). Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen: Focus.
- Jennessen, S. (2010). Spezifik in einer Pädagogik der Vielfalt – Schulische Inklusion körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: S. Jennessen, R. Lelgemann, B. Ortland & M. Schlüter (Hrsg.), *Leben mit Körperbehinderung – Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 120–134.
- *Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—The case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45–57.
- *Jones, D. E., Clatterbuck, C. C., Marquis, J., Turnbull III, H. R. & Moberly, R. L. (1996). Educational Placements for Children Who Are Ventilator Assisted. *Exceptional Children*, 63 (1), 47–57.
- Kanter, R., Stein, B. A. & Jick, T. A. (1992). *The Challenge of Organizational Change. How Companies Experience It and Leaders Guide It*. New York: Free Press.
- Katzenbach, D. (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 86–90.
- Klafki, W. (2007). Didaktik. In: H. E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, 158–161.
- Klehmet, J. (2009). *Schulische Integration – Historische Aspekte und aktuelle Entwicklungen in Bayern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Zugriff am 6.1.2012 von [http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen %20Wv %20End %201-11 %20End.pdf](http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen%20Wv%20End%201-11%20End.pdf)
- Klicpera, Ch. (2005). *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. Wien: Lit Verlag GmbH.
- Klicpera, Ch. (2007). *Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort*. Wien: Lit-Verlag.
- Kluge, F. (2002). *Etmologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Konferenz der Kultusminister KMK (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn.
- Konferenz der Kultusminister KMK (1972). *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 16.03.1972*. Nienburg.
- Konferenz der Kultusminister KMK (1994). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*.

- Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1004. Zeitschrift für Heilpädagogik, 45, 484–494.
- Konferenz der Kultusminister KMK (1997). Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss – (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997). Berlin.
- Konferenz der Kultusminister KMK (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Konferenz der Kultusminister KMK – Statistik (2010). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Dokumentation Nr. 189 – März 2010. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Konferenz der Kultusminister KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der KMK vom 20.10.2011). Zugriff am 6.1.2012 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kobi, E. (1997). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: H. Eberwein (Hrsg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (S. 71–79). Weinheim; Basel: Beltz.
- Kohler, I. (1951). Über Aufbau und Wandlungen der Wahrnehmungswelt. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Köller, O. (2009). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer, 333–352.
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (2011). Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kriz, J. (1999). Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Wien: Facultas.
- Kromrey, H. (2009). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kunert, S. (1972). Prinzipien der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten. In: W. Bläsig, G. W. Janden & M. H. Schmidt (Hrsg.), Die Körperbehindertenschule. Eine Darlegung der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Konzeption. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 43–57.
- *Lauder, C. E., Kanthor, H., Myers, G. & Resnick, J. (1979). Educational Placement of Children with Spina Bifida. *Exceptional Children*, 45 (6), 432–37.
- *Lehrer, A. (1983). The effects of mainstreaming on stereotypic conceptions of the handicapped. *Journal of Educational Research*, 77 (2), 94–99.
- Lelgemann, R. (2010). Körperbehindertenpädagogik. Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lelgemann, R. & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklungen in Bayern – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 213–223.
- *Lelgemann, R. & Quandt, J. (2009). Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Konduktive Außenklasse des Förderzentrums körperliche und motorische Entwicklung Aschau in der Grundschule Am Turner Hölzl, Rohrdorf. Unveröffentlichter Forschungs-

- bericht. Zugriff am 18. April 2011 von http://www.sonderpaedagogik-k.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/sopaed2_200907_xx_forschungsbericht.pdf
- *Lelgemann, R. & Quandt, J. (2010). Das bayerische Außenklassenmodell als Möglichkeit der Integration körperlich und mehrfach beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der Begleitung einer konduktiv gestalteten Außenklasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (6), 221–229.
- Leyendecker, Ch. (1999): Körperbehinderte Menschen. In: J. Fengler & G. Jansen (Hrsg.), *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 153–188.
- Leyendecker, C. (2000): Geschädigter Körper, behindertes Selbst oder: »In erster Linie bin ich Mensch«. In: K. Kallenbach (Hrsg.), *Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 13–53.
- Leyendecker, C. (2005). *Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leyendecker, Ch. (2009). *Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung: Bewegtes Lernen trotz behinderter Bewegung*. In: F. B. Wember & St. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Ernst Reinhard Verlag, 187–202.
- *Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1999). Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. *Child: Care, Health and Development*, 25 (4), 267–283.
- Liket, Th. (1995). *Freiheit und Verantwortung: das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- *Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: a systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106–115.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (2009). Zur Sozialentwicklung von Kindern mit und ohne Behinderung. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 226–238.
- Markowitz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes. *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition S.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom. Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Goldmann.
- Mau, V. (2004). Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderung – gesundheitliche Besonderheiten und Herausforderungen in der Gesundheitsversorgung. *Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung*, 1 (4), 20–27.
- Meyer, M. A. (2007). Unterricht. In: H. E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 728–731). Weinheim: Beltz-Verlag.
- *Morgan, S. R. (1984). Deinstitutionalization of severely handicapped children: Locus of control and incentive orientations as important indicators. *Exceptional Child*, 31 (1), 74–79.

- *Mrug, S. & Wallander, J. L. (2002). Self-Concept of Young People with Physical Disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 267–280.
- *Mukherjee, S., Lightfoot, J. & Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: What does it mean for teachers? *Educational Research*, 42 (1), 59–72.
- Muth, J. (1986). *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.
- Muth, J. (1991). Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 60, 1–5.
- Myschker, N. & Ortmann, M. (1999). Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen – Ein Überblick. In: M. Ortmann & N. Myschker (Hrsg.), *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 1–25.
- *Nabb, D. & Balcetis, E. (2010). Access to Music Education: Nebraska Band Directors' Experiences and Attitudes regarding Students with Physical Disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 57 (4), 308–319.
- *Nadeau, L. & Tessier, R. (2006). Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 331–336.
- Netzwerk Artikel 3 e. V. (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz angestimmten Übersetzung*. Berlin: Netzwerk Artikel 3 e. V.
- Nirje, B. (1980). The normalization principle. In: R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Hrsg.), *Normalization, social integration, and community services*. Baltimore: University Park Press, 31–49.
- *Obrusníková, I., Válková, H. & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20 (3), 230–245.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2003). *Education Policy Analysis. Chapter 1: Diversity, Inclusion and Equity: Insights from special needs provision*. Paris: OECD Publications, 9–37.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2007a). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publications.

- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2007b). PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oelkers, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Opp, G. (1993). Mainstreaming in den USA. Heilpädagogische Integration im Vergleich. München: Reinhardt.
- Opp, G., Budnik, I. & Fingerle, M. (2008). Sonderschulen – integrative Beschulung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 341–361.
- Ortmann, M. (1992). Zur Qualifikation des professionalisierten Personals in Prozessen schulischer Integration körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 61 (4), 502–517.
- Ortmann, M. (1999). Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung. In: N. Myschker & M. Ortmann (Hrsg.), Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 112–149.
- Oskamp, U. (2002). Sprache und Kommunikation körperbehinderter Kinder: Besonderheiten und Notwendigkeiten für den Unterricht. In: J. Boenisch & V. Daut (Hrsg.), Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer, 34–45.
- *Parish, T. S. & Copeland, T. F. (1978). Teachers' and students' attitudes in mainstreamed classrooms. *Psychological Reports*, 43 (1), 54.
- Petermann, F. Noeker, M. & Bode, U. (1987). Psychologie chronischer Krankheiten im Kindes- und Jugendalter. München: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F. & Daseking, M. (2009). Fallbuch HAWIK IV. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Piaget, J. (1973). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- *Pivik, J., McComas, J. & LaFlamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69 (1), 97–108.
- *Place, K. & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18 (4), 389–404.
- Plante, T. G. & Rodin, J. (1990). Physical fitness and enhanced psychological health. *Current Psychology: Research and Reviews*, 9, 3–24.
- Popper, K. R. (2010). Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930–1933. Tübingen: Mohr Siebek.
- *Porfeli, E. J., Algozzine, B., Nutting, B. & Queen, J. A. (2006). Predictors of Parents' Inclusion Decisions. *Journal of School Public Relations*, 27 (1), 6–26.
- *Prellwitz, M. & Tamm, M. (2000). How Children with Restricted Mobility Perceive their School Environment. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* (7), 165–173.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 458–470.
- Quitmann, H. (2000). Humanistische-psychologische Ansätze. In: J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 159–169.

- *Rapier, J., Adelson, R., Carey, R. & Croke, K. (1972). Changes in Children's Attitudes toward the Physically Handicapped. *Exceptional Children*, 39 (3), 219–223.
- Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In: D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt a. M.: J. W. Goethe-Universität, 99–108.
- *Rich, Y. (1981). Physically impaired mainstreamed pupils' reactions to school. *Psychological Reports*, 49 (3), 929–930.
- *Rich, Y., Linor, M. & Shalev, M. (1984). Perceptions of school life among physically disabled mainstreamed pupils. *Educational Research*, 26 (1), 27–32.
- Riedel, E. (2010). Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche System. Berlin/Dortmund: Sozialverband Deutschland e. V., Berlin und Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen – Landesarbeitsgemeinschaft NRW e. V.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rolff, H. G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H. G. (2001): *Schulentwicklung konkret. Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation*. Seelze: Kallmeyer.
- Rolff, H. G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (2009). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices*. Boston: Pearson.
- Sander, A. (1998). Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: M. Rosenberger (Hrsg.), *Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen*. Neuwied: Luchterhand, 54–65.
- Sander, A. (2001). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK): European Agency*, 143–164.
- Sander (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (1), 313–329.
- Sander (2009). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. H. Eberwein & S. Knauer, S. (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 99–108.
- Schnell, I. (2006): Was die KMK Statistik zeigt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 37 (12), 469–472.
- Schor, B. & Eberhardt, H. (1994). *Schulische Kooperation – ein wirkungsvoller Weg zur Integration. Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Schulversuch und einer empirischen Erhebung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

- Schriber, S. (2010). Mit dem Rollstuhl durch die Baustelle »Schule für alle«. In: S. Jennesen, R. Lelgemann, B. Ortland & M. Schlüter (Hrsg.), *Leben mit Körperbehinderung – Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 107–119.
- Schriber, S. (2011). Integration und Inklusion zirkulär denken: Vom dualen zum pluralistischen Bildungssystem – Vom linearen zum modularen Bildungsweg. In: S. Schriber & A. Schwere (Hrsg.), *Spannungsfeld Schulische Integration. Impulse aus der Körperbehindertenpädagogik*. Bern: Edition SZH/CSPS, 15–39.
- Schuntermann, M. F. (2005). Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen. Landsberg/Lech: Ecomed Medizin.
- Seel, N. M., Pirnay-Dummer, P., & Ifenthaler, D. (2009). Quantitative Bildungsforschung. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 551–570.
- *Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26 (3), 201–219.
- *Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 17 (2), 159–169.
- *Singh, D. K. (2007). General Education Teachers and Students with Physical Disabilities. *The International Journal of Learning*, 14, 205–214.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Snyder, T. D. & Dillow, S. A. (2010). *Digest of Education Statistics 2009 (NCES 2010-013)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. Washington, DC.
- *Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education*, 31 (4), 480–97.
- Speck, O. (1991). *System Heilpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (1993). Kooperation von Klassen der Schulen für Behinderte und der allgemeinen Schulen – das erste Jahr. In: W. Suchaworski. *Begegnung und Dialog. Zusammenarbeit von Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen*. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft, 14–20.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stadler, H. (1998). *Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial-, und berufspädagogische Aufgaben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stadler, H. (2000). Körperbehinderungen. In: J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 76–94.
- Stadler, H. & Wilken, U. (2004). *Pädagogik bei Körperbehinderung. Studententext zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Stechow, E. v. & Hofmann, Ch. (2006). *Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- *Strong, K. & Sandoval, J. (1999). Mainstreaming Children with a Neuromuscular Disease: A Map of Concerns. *Exceptional Children*, 65 (3), 353–366.
- Theunissen, G. (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- *Thompson, T. L. (1981a). The development of communication skills in physically handicapped children. *Human Communication Research*, 7 (4), 312–324.
- *Thompson, T. L. (1981b). You Can't Play Marbles-You Have a Wooden Hand: Communication with the Handicapped. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (67th, Anaheim, CA, November 12–15).
- *Thompson, T. L. (1982). The Development of Listener-Adapted Communication in Physically Handicapped Children: A Cross-Sectional Study. *Western Journal of Speech Communication*, 46 (1), 32–44.
- *Thompson, T. L. (1983). Communication with the Handicapped: A Three Year Study of the Effectiveness of Mainstreaming. *Communication Education*, 32 (2), 185–95.
- Tröster (1990). Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung. Bern: Huber.
- *Uhrhau, K. (2006). »Es war eine harte Schule«. Menschen mit Körperschädigungen ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule; eine qualitative Studie auf systemtheoretischer Basis als Beitrag zu einer Individuum bezogenen Schulentwicklung. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Diz.
- United Nations UN (1993a). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/RES/48/96, verabschiedet am 20.12.1993). New York: United Nations publication.
- United Nations UN (1993b). Human Rights and Disabled Persons. New York: United Nations publication.
- United Nations (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. *Bundesgesetzblatt*, 2008, Teil II 35, 1419–1457.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs Education. Adopted by the World Conference on special needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2010). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Linz: Österreichische UNESCO Kommission.
- U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010). The Digest of Education Statistics 2009 (NCES 2009-013). Zugriff am 6.1.2012 von http://nces.ed.gov/pubs2010/2010013_0.pdf
- Verband Sonderpädagogik VDS e. V. (2008). Standards der sonderpädagogischen Förderung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59, 42–64.
- Vernoij, M. (2006). Zum niedrigen Stellenwert der Bildung in der Sonderpädagogik. In: E. v. Stechow & Ch. Hofmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge*. Bad Heilbrunn: Stuttgart, 67–84.
- Verordnung nach § 60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (2003). Eingliederungshilfe-Verordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Februar 1975 (BGBl. I S. 433),

- die zuletzt durch Artikel 13 des Gesetzes vom 27. Dezember 2003 (BGBl. I S. 3022) geändert worden ist. Zugriff am 4.12.2011 von http://www.gesetze-im-internet.de/bshg_47v/
- Vojta, V. (1984). *Die cerebralen Bewegungsstörungen im Säuglingsalter*. Stuttgart: Thieme.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children (3rd edition)*. New York: The Psychology Corporation.
- *Weinberg, N. (1978). Modifying social stereotypes of the physically disabled. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 22 (2), 114–124.
- Wember, F. B. (2009). Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: F. B. Wember & St. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Ernst Reinhard Verlag, 23–40.
- *Willard-Holt, C. (1993). *The School Experience for Gifted Students with Cerebral Palsy*. Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association (Atlanta, GA, April 12–16, 1993).
- *Williams, R. J. (1977). An investigation of regular class teachers' attitudes toward the mainstreaming of four categories of mildly handicapped students. *Dissertation Abstracts International*, 38 (5-A), 2708–2709.
- *Williams, R. J. & Algozzine, B. (1979). Teachers' Attitudes toward Mainstreaming. *Elementary School Journal*, 80 (2), 63–67.
- Willmann, M. (2009). Schulische Integration in den USA und in Deutschland – Überlegungen zu einem Systemvergleich der sonderpädagogischen Unterstützungssysteme. In: A. Bürli, U. Strasser & A. D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–61.
- Wocken, H. (1987a). Integrationsklassen in Hamburg. In: H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, 65–90.
- Wocken, H. (1987b). Eltern und schulische Integration. In: H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, 125–202.
- Wocken, H. & Antor, G. (1987). *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Wocken H. (1996): *Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemsicher Begriff*. *Sonderpädagogik*, 1, 34–38.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa, 37–52.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- World Health Organisation WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO.

- *Yude, C. & Goodman, R. (1999). Peer Problems of 9- to 11-year-old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 4–8.
- Zedler, Peter & Döbert, Hans (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–45.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.

Abbildungen

Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF der Weltgesundheitsorganisation (DIMDI 2005)	28
Abbildung 2: Formen der Integration nach Sander (1998)	50
Abbildung 3: Prozentuale Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Jahren 2003 bis 2008 in Deutschland in Abhängigkeit des Förderortes	52
Abbildung 4: Prozentzahl aller Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung an der gesamten Schülerschaft der Bundesländer im Jahr 2008.....	55
Abbildung 5: Prozentzahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Seh- und Hörbeeinträchtigungen, Sprachbeeinträchtigungen, Intelligenzminderung und Autismus, die im Jahr 1999 Förderschulen, Förderklassen in Regelschulen oder Regeklassen besuchten (OECD 2003).....	56
Abbildung 6: Prozentzahl von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung im internationalen Vergleich, die im Jahr 2003 Förderschulen, Förderklassen in Regelschulen oder Regeklassen besuchten (OECD 2007a)	57
Abbildung 7: Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, die staatliche Hilfen erhielten, in Bezug auf alle Schülerinnen und Schüler eines Landes (OECD 2007a).....	58
Abbildung 8: Schulische Bildung im Kontext der Inklusion als Passung von Schüler und Schule	70
Abbildung 9: Modell der Qualität und Qualitätssicherung im Rahmen schulischer Bildung von Ditton	76
Abbildung 10: Modell zu Qualität inklusiver Bildungsangebote	85
Abbildung 11: Kontinuum sonderpädagogischer Maßnahmen nach dem Verständnis des Least Restrictive Environment-Gesetzes.....	116
Abbildung 12: Reihenfolge der Ergebnisdarstellung der Synthese vor dem Hintergrund des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote	151
Abbildung 13: Anzahl durchgeführter Studien je Zeitraum und Land	177
Abbildung 14: Reihenfolge der Ergebnisdarstellung der Synthese vor dem Hintergrund des Modells zur Qualität inklusiver Bildungsangebote	276

Tabellen

Tabelle 1: Körperlich-motorische Beeinträchtigungen bei (neu aufgenommenen) Schülern in Förderzentren körperlich-motorische Entwicklung in Bayern zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten nach Lelgemann und Fries (2009).....	32
Tabelle 2: Bereiche der Förderung bei motorischen Behinderungen in Anlehnung an Leyendecker (2005)	36
Tabelle 3: Besondere Belastungssituation für Kinder und Jugendliche mit chronischen Krankheiten nach Petermann, Noeker und Bode (1987)	37
Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen in den Jahren 1999 bis 2008 in relativen Zahlen	53
Tabelle 5: Entwicklung der Förderschulbesuchsquote von Schülerinnen und Schülern im Alter von 7, 10 und 13 Jahren in Deutschland	54
Tabelle 6: Integrationsquote und Prozentzahl der Förderschüler an allen Schülern, die 2008 eine Förderschule oder eine Regelschule besuchten	55
Tabelle 7: Abgrenzung des Begriffs Inklusion in den »Guidelines for Inclusion« der UNESCO (2005).....	61
Tabelle 8: Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN 2008)	63
Tabelle 9: Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Begriffe Integration und Inklusion.....	65
Tabelle 10: Praxis der schulischen Integration versus Praxis der schulischen Inklusion (Hinz 2002)	68
Tabelle 11: Theoretische Überlegungen zur schulorganisatorischen Erfordernissen	72
Tabelle 12: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts von Ditton (2000) in Anlehnung an Slavin (1996).....	78
Tabelle 13: verkürzte Darstellung der Mindeststandards für die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung (VDS 2008)	80
Tabelle 14: Kategorien und Erläuterungen des Modelles der Qualität inklusiver Bildungsangebote	87
Tabelle 15: Kriterien für die Studienauswahl	101
Tabelle 16: Darstellung der Kategorien zur Klassifikation	103
Tabelle 17: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Alter von 6 bis 21 Jahren in Abhängigkeit der besuchten Schulform im Herbst 2007 in den USA.....	117
Tabelle 18: Suchanfragen und Treffer in den deutschsprachigen Datenbanken im April 2011.....	126
Tabelle 19: Trefferliste der Suche nach deutschsprachigen Befunden.....	126

Tabelle 20: Exemplarische Darstellung der Kategorisierung der Studie von Haupt (1974)	134
Tabelle 21: Untersuchungskontext, Schul- und Unterrichtsform und untersuchte Schulstufe.....	150
Tabelle 22: Suchanfragen und Treffer in den Datenbanken ERIC und PsycINFO im April 2011.....	171
Tabelle 23: Ergebnisse der Literaturrecherche nach internationalen Studien	172
Tabelle 24: Anzahl der Studien und Land, in dem die Studie durchgeführt wurde.....	176
Tabelle 25: Anzahl durchgeführter Studien je Zeitraum und Land	177
Tabelle 26: Vergleich der untersuchten Unterrichts- und Schulformen in den 72 Studien.....	178
Tabelle 27: Absolute und relative Anzahl der in den 72 Studien befragten Personengruppen	179
Tabelle 28: Antworten der Lehrer über sozial-funktionale Kompetenzen der Kinder mit Körperbehinderung, verglichen mit dem Prozentrang (PR) 5 der Normstichprobe der Kinder ohne Behinderung (Coster und Haltiwanger 2004).....	202
Tabelle 29: Mittelwerte, Standardabweichung und Rangplatz von 21 Merkmalen in ihrer Bedeutung für das Gelingen des gemeinsamen Sportunterrichts aus Sicht der Eltern von Kindern mit Körperbehinderung (Downing & Rebollo 1999)	207
Tabelle 30: Rotierte Faktorladungsmatrix der Gelingensbedingungen aus Sicht der Eltern (Downing & Rebollo 1999).....	208
Tabelle 31: Prozentzahl der Akzeptanz der Kinder im gemeinsamen Unterricht von 273 Lehrern in Abhängigkeit der Schwere der Behinderung und des Ausmaßes an gemeinsamen Unterricht (Forlin, Douglas & Hattie 1996).....	214
Tabelle 32: Absolute Anzahl der genannten Befürchtungen vor dem gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung in Abhängigkeit der Erfahrung des Lehrers (Frith & Edwards 1981)	215
Tabelle 33: Absolute und relative Anzahl der Bedürfnisse von 34 Schülerinnen und Schülern an schwedischen Schulen, die durch die Anpassung der Umwelt erfüllt bzw. nicht erfüllt werden konnten	226
Tabelle 34: Ergebnisse der Kontrollüberzeugung und Anreizmotivation der Kinder in Abhängigkeit der besuchten Schulform (Morgan 1984)	241
Tabelle 35: Mittelwert und Standardabweichung der vier Selbstkonzeptvariablen in Abhängigkeit der Form der schulischen Integration in Anlehnung an Mrug und Wallander (2002)	243
Tabelle 36: Kategorien des Modells zur inklusiven Bildungsqualität und Anzahl zugeordneter Studien.....	275
Tabelle 37: Themen und Aufbau des Kapitels über Befunde zu Merkmalen des schulischen Bildungsangebotes	323

Tabelle 38: Schwierigkeiten und Probleme mit der Raumgestaltung und der Architektur der Schulgebäude sowie Verbesserungsvorschläge auf Basis der internationalen Studien.....	332
Tabelle 39: Schwierigkeiten und Probleme mit der Raumgestaltung und der Architektur der Schulgebäude sowie Verbesserungsvorschläge auf Basis der nationalen und internationalen Studien	384
Tabelle 40: Empfehlungen zur Gestaltung des schulischen Bildungsangebots im Zusammenhang mit der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen	405

Anhang

Anhang I	Kodierschema zur Beschreibung und Klassifikation der Studien
Anhang II	Anzahl der Studien in Abhängigkeit von Land und Jahr

Methodischer Anhang

Anhang I	Kategorisierungen der deutschsprachigen Studien
Anhang II	Kategorisierungen der internationalen Studien
Anhang III	Ergebnisse der Datenbankrecherche in FIS-Bildung (4/2011)
Anhang IV	Ergebnisse der Datenbankrecherche in Psyndex (4/2011)
Anhang V	Ergebnisse der Datenbankrecherche in bidok (4/2011)
Anhang VI	Ergebnisse der Datenbankrecherche in PsycINFO (4/2011)
Anhang VII	Ergebnisse der Datenbankrecherche in ERIC (4/2011)
Anhang VIII	Treffer oder zur Ansicht bestellte internationale Studien

Der methodische Anhang ist aufgrund seines Umfangs nicht abgedruckt.
Er kann unter folgender E-Mail-Adresse beim Autor angefordert werden:
christian@walter-klose.de

Anhang 1: Kodierschema zur Beschreibung und Klassifikation der Studien

Methodik	Autor	
	Jahr	
	Form der Publikation	
	Peer-reviewed	
	Kontext der Studie	
	Land	
	Unterrichtsform	
	Schulstufe	
	Stichprobe	
	Forschungsmethodik	
	Fragestellung	
Merkmale des Schülers und seiner Familie	Alter	
	Geschlecht	
	Schädigung und sonderpädagogischer Förderbedarf	
	Medizin & Therapie	
	Pflege & Selbstversorgung	
	Person & Persönlichkeit	
	Merkmale der Familie	
Mitschüler	Mitschüler und ihre Familien	
Bildungsergebnisse	Leistung	
	Teilhabe	
	Persönliche Entwicklung	
	Rehabilitation	
Merkmale Bildungsangebot	Schulorganisation	
	Unterrichtsorganisation	
	Lehrperson	
	Schul- und Klassenleben	
Kontextfaktoren	Gesellschaft und Kultur	
	Gesundheitssystem	
	Bildungssystem	

Jahr	Land													Σ
	Australien	Großbritannien	Indien	Irland	Island	Israel	Kanada	Katar	Schweden	Ungarn	USA	USA, Tschechien	Keine Angabe	
2006							1				1			2
2007	1							1	1		1			4
2008										1				1
2009					2		1		1					4
2010									2		1			3
2011														0
Σ	3	14	1	1	2	2	5	1	7	1	33	1	1	72

Dank

Ein herzliches Dankeschön gilt allen Menschen, die mich bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit mit Rat und Tat, Diskussion und Kritik sowie mit ermunternden Worten unterstützt und begleitet haben.

Namentlich möchte ich mich an dieser Stelle ganz besonders bei Prof. Dr. Reinhard Lelgemann und Prof. Dr. Wolfgang Schneider bedanken, die die Arbeit begutachtet und mich bei der Erstellung maßgeblich unterstützt haben. Danke sagen möchte ich auch Inge Dufey, Sebastian Perrey und meinen Kollegen Philipp Singer, Dorothee Kienle, Dr. Volker Daut, Annette Rimroth sowie Claudia Doria am Lehrstuhl für Körperbehindertenpädagogik in Würzburg.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Ohne die Unterstützung von Euch, liebe Annette, Kaija und Nils, hätte ich die Arbeit niemals erstellen können.

Bisher in der Reihe
»Schriften zur Körperbehindertenpädagogik«
erschienen:

Antje Blume-Werry

Lernverhalten von Kindern mit Hydrocephalus

Zur Bedeutung des räumlichen Denkens für schulisches Lernen

2012, 504 Seiten, Broschur 15,8 × 23,5 cm
ISBN 978-3-89896-472-2, 39,50 €

Was wissen wir über die Besonderheiten im Lernen von Kindern mit einem Hydrocephalus, und wie können wir diese Kinder in ihrer Lernentwicklung unterstützen?

Die vorliegende Studie richtet sich an Eltern und Pädagogen, stellt wissenschaftliche Erkenntnisse über Lernerschwernisse bei Kindern mit Hydrocephali unterschiedlichster Ursachen zusammen und fokussiert im Besonderen die Fähigkeiten in der räumlichen Wahrnehmung, das räumliche Denken und das Handeln unter visuell-räumlicher Kontrolle. Schwächen in diesen Bereichen haben erhebliche Auswirkungen auf den Alltag und das schulische Lernen in nahezu allen Fächern. Die Darstellung dieser vielfältigen Auswirkungen gibt auch erfahrenen Pädagogen eine veränderte Sicht auf schulisches Lernen. Das wesentliche Ergebnis der Studie ist ein Leitfaden zur Früherkennung, mit dessen Hilfe einem Vorschreiten der Schwäche begegnet werden kann. In diesem Zusammenhang werden auch Hinweise auf Hilfen (Spielmaterial, Arbeitsmaterial, Aufgabenstellungen) gegeben, um Nachteile, die Kinder durch eine Schwäche im räumlichen Denken im Unterricht haben, vermeiden oder verringern zu können. Den »Interviewleitfaden« sowie die angeführten Gespräche mit betroffenen Erwachsenen und die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie können kostenlos als PDF heruntergeladen werden.

Steffen Völker

Körperwahrnehmung und schulisches Lernverhalten

2010, 254 Seiten, Broschur 15,8 × 23,5 cm
ISBN 978-3-89896-402-9, 24,50 €

Gegenwärtige Lehr- und Fördervorhaben in der Schulpraxis zielen trotz gegenläufiger pädagogischer Konzepte zunehmend auf die Vermittlung kognitiver Lerninhalte. Förderprozesse, die neurophysiologische Erkenntnisse mit berücksichtigen, weisen eine solche restriktive Auffassung über menschliches Lernen zurück und heben die Notwendigkeit hervor, die komplexen individuellen Entwicklungsbedingungen von Kindern stärker zu berücksichtigen.

Diese Publikation geht der Frage nach, inwieweit die Stabilität der Wahrnehmungsverarbeitung von Sinnesreizen schulisches Lernverhalten beeinflussen kann.

Die vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse belegen erstmalig, dass mehr als die Hälfte aller Schulanfänger eine unsichere Körperwahrnehmung aufweist. Dieser Umstand führt zu einer Diskrepanz zwischen kindlichen Lernvoraussetzungen und schulischen Lernerwartungen. Lernen – aber wie? Diese Frage muss man sich stellen, wenn die konkreten Lebensbedingungen der Kinder Berücksichtigung in einem entwicklungsproximalen Förderprozess finden sollen.

Volker Daut, Dorothee Kienle, Reinhard Lelgemann, Annette Rimroth
(Hgg.)

Teilhabe und Partizipation verwirklichen

Neue Aspekte der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation körper- und mehrfachbehinderter Menschen

2010, 312 Seiten, Broschur 14 × 21 cm
ISBN 978-3-89896-400-5, 24,50 €

Die Planungen für ein erstes Forum Körperbehindertenpädagogik mit dem Titel »Partizipation und Teilhabe gestalten – Möglichkeiten der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation körper- und mehrfachbehinderter Menschen« sahen eine Auseinandersetzung mit zahlreichen Facetten der Partizipation und Teilhabe körperbehinderter junger Menschen vor.

Körperbehindertenpädagogik bereitet junge Menschen in allen Bildungsorten darauf vor, die gegenwärtig gegebenen und sich entwickelnden Möglichkeiten zu nutzen. Im Vordergrund der bisherigen pädagogischen Arbeit standen dabei oftmals die Bereiche Arbeit, Tätigkeit, berufliche Bildung oder auch die Bewältigung einer Situation der Arbeitslosigkeit. In die didaktische Reflexion müssen aber weitere Lebensbereiche und Entscheidungsfelder einbezogen werden, wie z. B. Fragen der Nutzung des Persönlichen Budgets, der Gestaltung partnerschaftlicher Beziehungen, der Sexualität, des selbstständigen Wohnens, des Reisens, der Entwicklung und Nutzung medizinischer Angebote und vieles mehr. Der vorliegende Band dokumentiert die Vorträge und Inhalte der geplanten Workshops des Forums und bietet auf diese Weise grundlegende Informationen zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes – auch wenn das Forum selbst auf Grund zu geringer Anmeldezahlen abgesagt werden musste.

Pressestimmen

»Der Tagungsband veranschaulicht das weite Feld der gegenwärtigen Körperbehindertenpädagogik überaus farbig, leserfreundlich, logisch nachvollziehbar und fachkompetent. [...] Dem Buch ist eine weitere Verbreitung zu wünschen und eine Leserschaft, die bereit ist, in ihrem beruflichen Umfeld daraus die notwendigen Konsequenzen zu ziehen.«

Prof. Dr. Udo Wilken, VHN 1/2011

Sebastian Wolf

Berufliche Integration (körper)behinderter Menschen

Staatliche Förderung privatwirtschaftlicher Arbeitsnachfrage

2009, 196 Seiten, Broschur 14 × 21 cm
ISBN 978-3-89896-382-4, 22,50 €

Die Förderung der beruflichen Integration (körper)behinderter Menschen kann am Arbeitsangebot oder an der Arbeitsnachfrage ansetzen. Während die sonderpädagogische Diskussion mit der Qualifizierung der (körper)behinderten Bewerber das Arbeitsangebot fokussiert, setzen die Maßnahmen des Staates größtenteils an der Arbeitsnachfrage der Unternehmen an.

Ziel des Autors ist es, durch eine Analyse rechtlicher Garantien vor sozialstaatlichem und ökonomischem Hintergrund auch die arbeitsnachfrageorientierte Förderung der beruflichen Integration in die sonderpädagogische Diskussion einzubringen. Hierzu werden aktuelle Erkenntnisse aus Soziologie wie auch Politik-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften verzahnt und Vorschläge für die Körperbehindertenpädagogik in Theorie und Praxis entworfen. Die vorliegende Betrachtung der komplexen politisch-rechtlichen, wie auch ökonomischen Gegebenheiten und Möglichkeiten kann nicht nur für die Körperbehindertenpädagogik, sondern für alle sonderpädagogischen Fachrichtungen und Beteiligten der beruflichen Integration gewinnbringend sein und dazu beitragen, Bemühungen zur Teilhabe (körper)behinderter Menschen am Arbeitsleben effektiver zu gestalten.

Pressestimmen

»[...] fundiert, breit angelegt, hervorragend recherchiert und sehr praktisch. [...] Wolfs Publikation kann dazu beitragen, die Bemühungen zur Teilhabe (körper)behinderter Menschen am Arbeitsleben effektiver zu gestalten.«

Gerhard Einsiedler, behinderte Menschen, Nr. 4/5 2010

»Es sollte ein ›Muss‹ auf jeden Fall für die Förderpädagoginnen und Förderpädagogen sein, die in der Förderschule für die berufliche Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler im engeren Sinne verantwortlich sind.«

Martina Schlüter, Heilpädagogik online 2/2010

Angelika Baumann

Die Beziehung zwischen Körperbehindertenpädagogik und Konduktiver Förderung in Bildung und Erziehung

2009, 592 Seiten, Broschur 15,8 × 23,5 cm
ISBN 978-3-89896-365-7, 34,50 €

Das vorliegende Werk macht es sich zur Aufgabe, die zwischen Körperbehindertenpädagogik und Konduktiver Förderung bestehenden theoretischen und praxisbezogenen Querverbindungen anhand von Literaturrecherche und Beobachtungen im vorschulischen und schulischen Feld herauszukristallisieren und kritisch zu beleuchten. Zentrales Anliegen ist nicht die Darstellung oder Prüfung der Wirksamkeit konduktiv-therapeutischer Maßnahmen bei Erwerb oder Anwendung motorischer Handlungen, sondern die Fokussierung des anthropologisch-ethischen und psychologisch-pädagogischen Fundaments, das jeglicher Interaktion mit Kindern zugrunde liegt. In den Vordergrund der Betrachtungen rücken vergleichend konzeptbildende Parameter und konzeptuelle Grundlagen, gesellschafts-historische Entwicklungen und strukturelle Gegebenheiten bei der Umsetzung des konduktiven Förderansatzes im Kontext der Körperbehindertenpädagogik.

Im Annäherungsprozess zwischen Conductive Education ungarischer Prägung und der Körperbehindertenpädagogik ergeben sich wechselseitige positive Impulse. Es entwickelt sich für Bildung und Erziehung ein tragfähiges Modell der Konduktiven Förderung mit erziehungswissenschaftlicher Fundierung, das zur Realisierung eines therapieimmanenten Unterrichts, zur Profilschärfung des Förderzentrums körperliche und motorische Entwicklung und zur Inklusion beitragen kann.

Pressestimmen

»Baumann hat eine sehr umfassende und ausführliche Analyse vorgenommen, die eine kritische Position, jedoch nie eine abwertende Haltung einnimmt. Sie schlägt einen weiten Bogen und kommt zu konkreten und nachvollziehbaren Ergebnissen. [...] Insgesamt ist die Arbeit ein Gewinn für das sich im Wandel befindliche Schulwesen in Deutschland.«

Susanne Wunderer, Heilpädagogik online 2/2010

Nicola J. Maier-Michalitsch

Physiotherapie an Schulen für Körperbehinderte – Im Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik

Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung

2009, 396 Seiten, Broschur 15,8 × 23,5 cm

ISBN 978-3-89896-362-6, 29,50 €

Die aktuelle Situation der Physiotherapie an Schulen für Körperbehinderte wird hinsichtlich ihrer Organisationsstrukturen, der inhaltlichen Arbeitsweise und der Kooperation mit pädagogischen Fachkräften erstmalig durch eine umfassende bundesweite empirische Erhebung dargestellt. Physiotherapeuten und Sonderschullehrer sind auf eine enge und fachübergreifende Zusammenarbeit angewiesen. Ein Grundwissen der jeweils anderen Disziplin ist unverzichtbar, um ein gegenseitiges Verständnis und damit die Basis für eine gute Kooperation zwischen beiden Berufsgruppen zu schaffen.

Indem sie die Lücken und Defizite in der heutigen Situation darlegt, möchte die Autorin die Kooperationspartner und Entscheidungsträger zu neuen Wegen und situativen Verbesserungen motivieren.

Pressestimmen

»Die [...] Erläuterungen sind nicht nur spannend beschrieben, sondern inhaltlich fundiert und auf dem neuesten Stand therapeutischer Forschung. Z. B. wird die Kritik am Bobath-Konzept bzw. seine bisher fehlende Evaluation einleuchtend präsentiert ohne jedoch das Konzept selbst infrage zu stellen. [...]

Es werden Modelle der Kooperation von Sonderpädagogen und Physiotherapeuten eingefordert und gangbare Lösungswege aufgezeigt.«

*Wolfgang Schäfer, Leiter des Therapeutischen Bereiches des Gesundheitsamtes Berlin-Charlottenburg, und
Elisabeth Sylla, Physiotherapeutin*

»Da es bislang keine vergleichbare Datenerhebung im bundesweiten Umfang und unter dieser Fragestellung gibt, kommt dieser Arbeit ein wichtiger Stellenwert zu. Sie ermöglicht beiden Berufsgruppen ein verbessertes Verständnis füreinander, formuliert klare Ziele für die Praxis und schafft eine Wissensbasis für weitere, darauf aufbauende Erhebungen.«

Susanne Wunderer, Heilpädagogik online 2/2010