

**Nohr, Peggy**

# **Illusion Inklusion?**

**Eine kritische Auseinandersetzung zum Thema**

**Inklusion an sächsischen Schulen**

**BACHELORARBEIT**

**HOCHSCHULE MITTWEIDA**

---

**UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

**Fakultät Soziale Arbeit**

**Mittweida,**

**Hochschule Mittweida**

Fakultät Soziale Arbeit

**HOCHSCHULE  
MITTWEIDA**  
UNIVERSITY OF  
APPLIED SCIENCES



---

## **Bachelorarbeit**

# **Illusion Inklusion?**

**Eine kritische Auseinandersetzung zum Thema**

**Inklusion an sächsischen Schulen**

**eingereicht von: Peggy Nohr**

Matrikelnummer: 51568

Abschlussjahr: 2023

Seminargruppe: SB19-B

Erstleserin: Frau Julia Winterlich

Zweitleserin: Frau Prof. Isolde Heintze

Abgabedatum: 16.12.2022

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>IV</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2 Inklusion und Exklusion – Geschichtlicher Hintergrund .....</b>	<b>6</b>
<b>3 Bildungssysteme .....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Das deutsche Bildungssystem.....</b>	<b>10</b>
<b>3.2 Das inklusive Bildungssystem .....</b>	<b>13</b>
<b>4 Die sonderpädagogische Diagnostik und ihre Methoden .....</b>	<b>14</b>
<b>5 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte.....</b>	<b>17</b>
<b>6 Inklusion im sächsischen Bildungssystem.....</b>	<b>22</b>
<b>6.1 Das Vorhaben “Schulische Inklusion in Sachsen“ und das Projekt         „Inklusiv aktiv!“ .....</b>	<b>22</b>
6.1.1 Projektbeschreibung.....	22
6.1.2 Projektakteure.....	24
6.1.3 Projektziele.....	24
<b>6.2 Inklusion in der Praxis .....</b>	<b>26</b>
6.2.1 Projektmeilensteine und Anforderungen .....	26
6.2.2 Inklusion als Anspruch an Lehrkräfte.....	27
6.2.3 Multiprofessionalität und Haltung an Schule und ihre Herausforderungen .....	29
<b>7 Projektergebnisse - Etablierung oder Illusion.....</b>	<b>30</b>
<b>7.1 Wissenschaftliche Studie der TU Chemnitz .....</b>	<b>30</b>
7.1.1 Studienaufbau – Studienziele und Erhebungsdesign.....	30
7.1.2 Datenerhebungen und Ergebnisse .....	32
<b>7.2 Allgemeine Gelingenbedingungen und Herausforderungen von         Inklusion .....</b>	<b>36</b>
<b>8 Fazit .....</b>	<b>37</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>40</b>

---

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 2.1:</b> „Binnenstruktur der Sonderpädagogik“ im Kontext der „Funktion der Sonderpädagogik im gesellschaftlichen Kräftefeld“ .....	10
<b>Abbildung 3.1:</b> Bildungssystem Deutschland – Bildungsbereiche und Bildungseinrichtungen.....	11
<b>Abbildung 5.1:</b> Relative Häufigkeit der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nach Schulart in Sachsen .....	21
<b>Abbildung 7.1:</b> Schema der Zielüberprüfung .....	31

## 1 Einleitung

Diese Bachelorarbeit wird sich mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen. Um eine Nachvollziehbarkeit zum Thema Inklusion herzustellen, möchte ich einleitend kurz meine Intention und meine berufliche Tätigkeit schildern, welche mich dazu bewegt haben, diese Arbeit zu verfassen. Seit sieben Jahren bin ich an der Oberschule in Niederwiesa als Inklusionsassistentin tätig. Dieses fünfjährige Pilotprojekt startete im Jahr 2016 und wurde in diesem Jahr bereits zum zweiten Mal um weitere zwei Jahre verlängert. Über die ganze Laufzeit konnte ich selbst inklusive Arbeit ausüben und Beobachtungen sammeln. Um meine professionellen Erfahrungen mit den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen abzugleichen, soll die elementare Frage in dieser Arbeit sein, wie sich Inklusion in den letzten Jahren an den sächsischen inklusiven Schulen entwickeln und etablieren konnte. Zu Beginn möchte ich den geschichtlichen Hintergrund von Inklusion und Exklusion auffassen. In der öffentlichen Debatte spielt die Historie von Inklusion kaum mehr eine Rolle. Dennoch möchte ich in diesem Abschnitt einen Blick auf die Geschichte von Inklusion werfen, um die Gegenwart verständlicher darzustellen. Nachfolgend möchte ich das deutsche und das inklusive Bildungssystem vorstellen und die wesentlichen Elemente dieser Systeme benennen. Im darauf anschließenden Teil dieser Arbeit möchte ich die Grundbedingungen der sonderpädagogischen Diagnostik und ihre zentralen Methoden näher betrachten. Damit jeder Schüler und jede Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine individuelle Leistungsförderung erhalten kann, gibt es unterschiedliche Förderschwerpunkte. Im nächsten Unterpunkt des fünften Abschnitts, setze ich mich mit den aktuellen Förderschwerpunkten auseinander und stelle diese einzeln vor. Der sechste Abschnitt setzt sich mit dem sächsischen Inklusions-Projekt auseinander und beschreibt deren Ziele und Akteure genauer. Ebenso werde ich auf die Praxis von Inklusion eingehen, in dem ich beispielsweise die Anforderungen, Ziele und Meilensteine des Projektes „Inklusiv aktiv!“ vorstelle, an dem ich seit Beginn an arbeite. Um bessere Handlungskompetenzen für die inklusive Zukunft entstehen zu lassen, wurde das Vorhaben „Schulische Inklusion in Sachsen“ im Jahr 2021 durch die wissenschaftliche Begleitung der TU Chemnitz evaluiert. Die Professur für allgemeine und Biopsychologie hat zum Abschluss des Projektes eine Auswertung der Datenerhebung zusammengefasst. Zum Abschluss dieser Arbeit wird auf die Gelingensbedingungen und Herausforderungen von inklusiver Arbeit eingegangen. Diese Erkenntnisse dienen abschließend im Fazit

als Grundlage, um die Frage zu erkunden, ob sich Inklusion tatsächlich an sächsischen Schulen etablieren konnte.

## **2 Inklusion und Exklusion – Geschichtlicher Hintergrund**

Mit den Worten des Erziehungswissenschaftlers Helmut Fend erklärt: „Ohne historische Sensibilität können Gestaltungsaktivitäten im Bildungswesen schnell zu Vorschlägen und Maßnahmen führen, die an die historisch entstandenen kulturellen Vorgaben nicht anschließbar sind und deshalb vom schulischen Innensystem abgestoßen werden“ (Fend 2006, S. 17, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 13).

Seit je her gibt es unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit behinderten Menschen. Überlieferungen belegen, dass es in vielfältigen Kulturen bereits einen Aus- und Einschluss von beeinträchtigten Personen gegeben haben soll. Menschen die anders waren, standen in einem zwiespältigen Verhältnis zur Kerngesellschaft oder der Kerngruppe. In der menschlichen Geschichte kann eine große Bandbreite mit äußerst gegensätzlichen Verhaltensweisen und Reaktionen auf Menschen mit Beeinträchtigung oder Behinderung beobachtet werden. So wurden zu Zeiten des Neandertalers die Gräber behinderter Menschen nach Ihrem Tod mit Blumen geschmückt, jedoch im krassen Gegensatz hierzu die organisierte Vernichtung von behinderten Menschen im deutschen Nationalsozialismus, bekannt als Euthanasie, geplant und durchgeführt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 13 f.).

Durch ihre Grausamkeit bleibt die NS-Politik bis heute in den Köpfen unserer Gesellschaft. Seit den 1970er Jahren wurden mahnend für die Opfer dieser Ausgrenzung und Vernichtung, Mahnmale und Gedenkorte in aller Welt errichtet. Im Jahr 2014 ging mit der Einweihung eines neuen Mahnmals, eine Wanderausstellung im deutschen Bundestag mit dem Namen „Erfasst, verfolgt, vernichtet. Kranke und behinderte Menschen im Nationalsozialismus“ einher (vgl. ebd., S. 15 ff.). Ein Vertreter der Bundesvereinigung „Lebenshilfe“ nutzte diesen Anlass und machte darauf aufmerksam, dass „die Inklusion als Schutz gebraucht wird, damit sich Geschichte nicht wiederholt“ (ebd., S. 17). Es wäre falsch zu behaupten, dass behinderte Menschen nur zu nationalsozialistischen Zeiten als minderwertig betrachtet wurden. Vielmehr gab es dieses Gedankengut bereits vor 1933 und reicht trotz eines generellen Umdenkens zum Teil bis in die Gegenwart (vgl. ebd., S. 17).

Geschichtlich betrachtet stellt die Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik einen gewinnbringenden Meilenstein dar. Durch den gescheiterten Bildungsprozess behinderter

Schüler:innen an allgemeinen Schulen, konnte mittels der Heil- und Sonderpädagogik als pädagogische Spezialdisziplin das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche wieder ins Zentrum gerückt werden. Trotz vieler positiver Gesichtspunkte, gibt es auch bei dieser Spezialpädagogik Schattenseiten, welche durch Ausgrenzung und Abschottung behinderter Menschen gekennzeichnet sind. Pädagogik wird als universelle Idee definiert, in welcher die Erziehung und Bildung für alle Menschen zugänglich sein soll. Die praktische Umsetzung dieser Idee zeigt jedoch Schwierigkeiten in der Wahrung des Universellen, weil den unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen aller Menschen mit spezialisierten Methoden, Bildungsgruppen oder -organisationen begegnet wurde und wird (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 19 f.).

Während der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts entwickelten einige Wegbereiter Unterrichtsmodelle für blinde und gehörlose Kinder aus der Unterschicht, angepasst an ihre Beeinträchtigungen. Allerdings war die Schulbesuchsquote sinnesbehinderter Schüler:innen niedrig. Schätzungsweise besuchten im Jahr 1860 in Preußen nur 12% aller statistisch erfassten Blinden eine Bildungseinrichtung. Geistig behinderte Kinder wurden gar nicht berücksichtigt. Dies kann man als Exklusion par excellence bezeichnen (vgl. ebd., S. 20). Anfang des 19. Jahrhunderts entstand aus dem Wunsch heraus, einer Vielzahl von gehörlosen und blinden Kindern Unterricht zu vermitteln, ein bildungspolitisches Projekt, mit dem Ziel sinnesbeeinträchtigten Kinder im allgemeinen Elementarschulwesen zu unterrichten. Diese Projekte wurden nicht nur in Preußen, sondern auch in Wien und Frankreich durchgeführt. Der Kerngedanke einer solchen Verallgemeinerung war die Zugänglichkeit einer kombinierten Spezial- und Volksschule für nichtbehinderte und behinderte Kinder mit einer angepassten, kollektiven Bildungsvermittlung zur Verhinderung von Exklusion (vgl. ebd., S. 20 f.).

Trotz des damaligen anerkannten Bildungsrechts von sinnesbehinderten Menschen, scheiterte die Idee der Verallgemeinerung von Bildungseinrichtungen. Der Misserfolg begründete sich im Fehlen von materiellen und individuellen Erforderlichkeiten und Grundlagen. In der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde sichtbar, dass sich für Menschen mit besonderem Förderbedarf auch eine autonome Pädagogik entwickelte, in der sie praktisch und theoretisch unterstützt und gefördert werden können. Stellvertretend erschien im Jahr 1861 der erste von zwei Bänden "Die Heilpädagogik" von Georgens und Deinhardt. Durch die Angliederung der Heilpädagogik zur Allgemeinpädagogik und der allgemeinbildenden Schule ist die Aktualität dieses Werkes bis heute bahnbrechend und

gestaltet die Heilpädagogik sozialpolitisch neu und verantwortungsbewusst (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 21 f.).

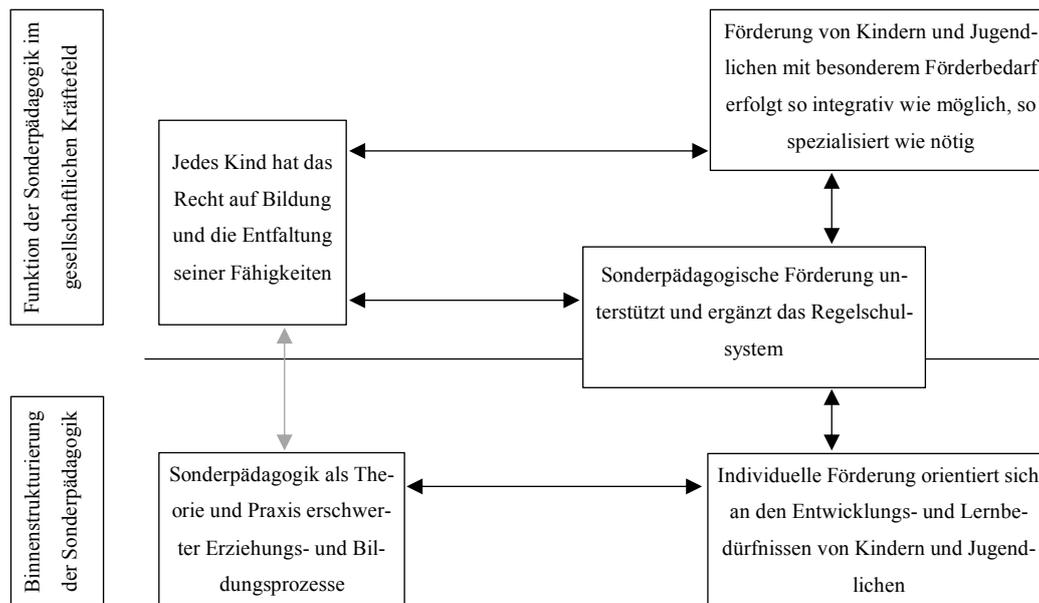
Zeitgleich hatte Charles Darwin mit seinem Buch “Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe ums Dasein“ einen großen Einfluss auf die Weltanschauung. Der Umgang mit behinderten Menschen wurde in den folgenden Jahrzehnten immer stärker durch die sozialdarwinistische Propaganda beeinflusst, welche zur Folge hatte, dass beeinträchtigte Menschen als Minderheit und überflüssige Gesellschaftsmitglieder betrachtet wurden (vgl. ebd., S. 22).

Mit dem gesellschaftlichen Wandlungsprozess revolutionierte sich Mitte des 19. Jahrhunderts die Medizin. Besonders die Psychiatrie legte den Fokus auf die geistig Erkrankten. Hierbei lag der Schwerpunkt auf der Verwahrung dieser Menschen und nicht der Heilung der Krankheit. Das Ansehen der Medizin stieg in der Gesellschaft und nahm Auswirkung auf die Heilpädagogik. Die von Georgens und Deinhardt beschriebene Balance zwischen Heilpädagogik und Medizin wurde Mitte des 19. Jahrhunderts gekippt, als die Leitung von Heil- und Pflegeanstalten allein Medizinern vorbehalten wurde. Der pädagogische Umgang spielte kaum mehr eine Relevanz, da der naturwissenschaftliche Aspekt der Medizin den Fokus nur auf den Krankheits- und Gesundheitsstatus legte. So dominierte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die medizinische Sichtweise auf die Problemstellungen der Pädagogik. Aus dieser Verfestigung heraus gründete man eine neue Schulform, die Hilfsschule - ein Übereinkommen von Staat und Volksschullehrerschaft - aus der sich die Hilfsschulpädagogik entwickelte (vgl. ebd., S. 22 f.).

Die NS-Zeit bildet die bisherige Hochzeit der Exklusion, in der ausschließlich die Menschenrasse, ihr wirtschaftlicher Wert und damit ihren Nutzen für die Gesellschaft das Lebensrecht behinderter Menschen argumentierte. Für behinderte Menschen wurde die Bildung auf ein Minimum gesenkt oder sie blieb ihnen komplett verwehrt. Bis weit in die Nachkriegszeit blieb eine kritische Auseinandersetzung zum Umgang mit Heil- und Sonderpädagogik fern und es fand ein Ausbau und eine Verbreitung von Sonderschulen statt. Zu den damaligen Sonderschulen gehörten unter anderem die Blindenschulen, Hilfsschulen, Körperbehindertenschulen und Erziehungsschwierigenschulen (vgl. ebd., S. 23 ff.). In den 1970er Jahren entstand, erstmals wieder seit der Weimarer Republik, durch den Deutschen Bildungsrat eine neue Denkweise über die Heil- und Sonderpädagogik, in der man sich für eine pädagogische Förderung von behinderten Menschen einsetzte. Man trat gegen die Sonderschulen in Aktion und setzte sich für ein gemeinschaftliches Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen ein. So wurde im Jahr 1970

der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates ergänzt und das alte Schulsystem vollumfänglich neu geordnet. Diese Umgestaltung der Bildungspolitik hatte zum Ziel, dass eine Aussonderung von behinderten Menschen unterbunden wird und sprach sich somit gegen eine Isolierung und damit auch gegen eine Desintegration im späteren Leben aus. Dies sollte durch die Abschaffung von Selektion im Bildungswesen und die Integration von beeinträchtigten Menschen in die Gesellschaft gefördert werden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 25 ff.). Der Vorsitzende der Bildungskommission und Nichtpädagoge Jacob Muth äußerte sich zum neuen integrativen Schulsystem mit den Worten: „Vorrangig wird es darauf ankommen, dass die behinderten von den Gesunden oder Nichtbehinderten human angenommen, akzeptiert werden. Diese humane Annahme ist nur in Lernprozessen für die Nichtbehinderten erreichbar. In ihnen muss zuerst das Informationsdefizit der Nichtbehinderten überwunden werden“ (Muth 1973, S. 264, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 27). Das sollte zukünftig nicht nur den Bildungsbereich, sondern ebenso alle anderen Lebensbereiche der deutschen Gesellschaft betreffen. Man sprach sich für einen Integrationswandel aus und setzte sich aktiv für eine inklusive Schule ein.

Aus dieser laufenden Reformierung des sonderpädagogischen Systems entstanden politikwissenschaftliche Zusammenhänge, welche die inklusive Entwicklung stark beeinflussten (vgl. Weiser 2017, S. 109). Durch die Diskussionen hinsichtlich der Bildungsreformen im 20. Jahrhundert hat sich auch das Diskursfeld sowohl im Hinblick auf das Verständnis zur Sonderpädagogik, als auch zur Teilung der Bereiche Erziehung und Bildung neu aufgestellt. Vor allem die Debatte um Chancengleichheit und individueller Förderung wird von denen zum Teil gegensätzlichen Position der Ökonomie und der Demokratie beeinflusst. Akteure aus diesen beiden Positionen besitzen weitgehend sich abgrenzende Arbeitsansätze, aber auch uneinheitliche Problemwahrnehmungen. Damit stand die Sonderpädagogik in Bezug auf Ihre Teilungspraktiken unter Druck, sich unter dem Einfluss der unterschiedlichen Positionen mittel- bis langfristig zu wandeln. Der dabei entstehende Konflikt hinsichtlich der Innen- und Außenbetrachtung der Sonderpädagogik ist in Abbildung 2.1 dargestellt (vgl. ebd., S. 109 f.).



**Abbildung 2.1:** „Binnenstruktur der Sonderpädagogik“ im Kontext der „Funktion der Sonderpädagogik im gesellschaftlichen Kräftefeld“ (Weiser 2017, S. 110)

### 3 Bildungssysteme

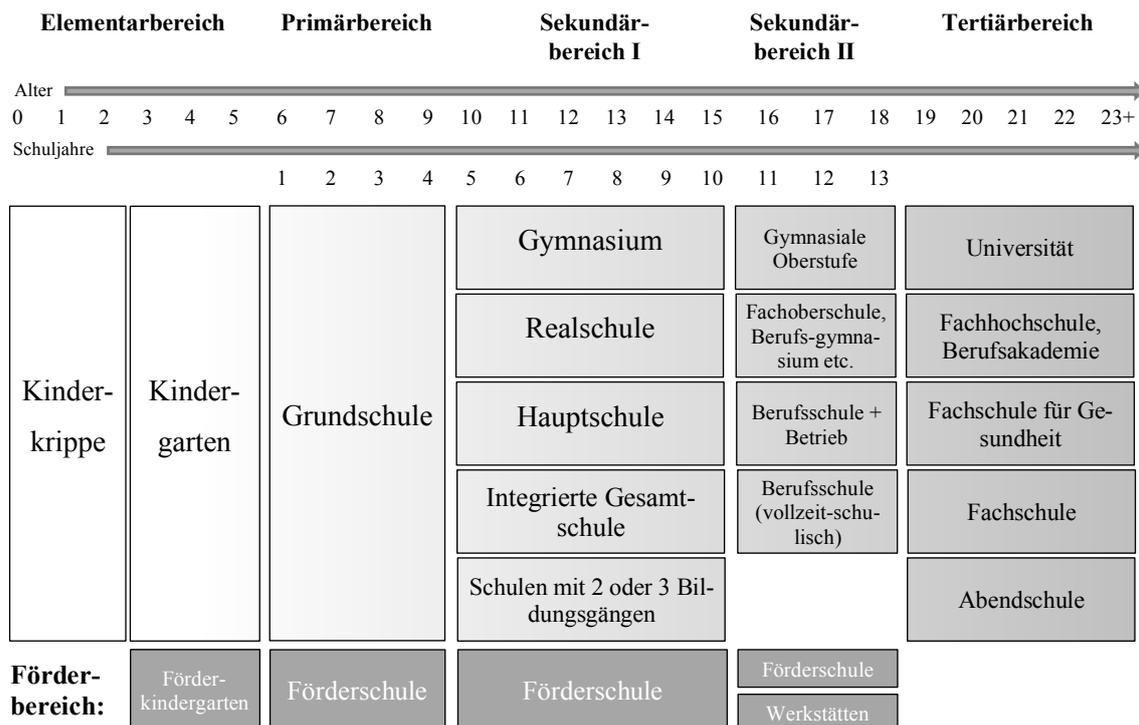
#### 3.1 Das deutsche Bildungssystem

Spricht man von einem deutschen Bildungssystem, so muss man feststellen, dass kein gesamtstaatliches System für Bildung in Deutschland existiert, sondern jedes Bundesland sein eigenes besitzt. Das bedeutet, dass jede Landesregierung seine eigenen Entscheidungen bezüglich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen gestaltet und umsetzt. Der folgende Abschnitt setzt sich mit den fünf Bildungsbereichen der deutschen Schulsysteme auseinander.

Ogleich der individuellen Handhabung der Bundesländer, besteht dennoch eine grundlegende Gemeinsamkeit in diesen Systemen. Die Schulpflicht gilt als ein allgemeiner Grundpfeiler und ist mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr in ganz Deutschland wirksam. Die Schulfähigkeit wird in der Regel durch eine schulärztliche Untersuchung festgestellt und kann in Ausnahmefällen auch um ein Lebensjahr zurückgesetzt werden, wenn das Ergebnis dieser Untersuchung nicht „schulfähig“ lautet. Schulpflichtig ist jeder bis zu seinem 18. Lebensjahr, wobei die Schulpflicht sich in eine Vollschulzeitpflicht und Teilschulzeitpflicht untergliedert. Abhängig vom Bundesland sind neun oder zehn Schuljahre vollschulzeitpflichtig (vgl. Edelstein 2013). In Sachsen gilt, gemäß § 28 Abs. 2 SächsSchulG, eine Schulpflicht von neun Schuljahren. Nach dem allgemeinbildenden

Schulabschluss greift anschließend die Teilschulzeitpflicht, welche mit dem Abschluss einer Berufsausbildung endet (vgl. Edelstein 2013).

Ebenso einheitlich gestalten sich die Bildungsbereiche in Deutschland. Sie werden in einen Elementarbereich, Primärbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II und Tertiärbereich eingeteilt. Diese fünf Bildungsbereiche enthalten jeweils unterschiedliche Bildungseinrichtungen sowie Bildungsgänge und sind in Abbildung 3.1 grafisch dargestellt.



**Abbildung 3.1:** Bildungssystem Deutschland – Bildungsbereiche und Bildungseinrichtungen (vgl. Edelstein 2013)

Der **Elementarbereich** umfasst Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kindertagespflege, Vorklassen an Grundschulen und ist ein Betreuungs- und Bildungsangebot für Kinder von wenigen Monaten bis zum Schuleintritt. Jedes Kind besitzt seit 2013 mit dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (vgl. ebd.).

Der **Primärbereich** wird mit dem Eintreten der Schulpflicht besucht. Hier gilt die Grundschulzeit für die Klassenstufen eins bis vier oder eins bis sechs. Diese Bildungseinrichtungen werden von fast allen Schüler:innen besucht. Weiterführend entscheidet eine Schullaufbahnpflicht über den Werdegang im Sekundarbereich I, welche durch Kriterien wie Schulnoten oder Lern- und Arbeitsverhalten beeinflusst wird. Eine Schullaufbahnpflicht ist aber in den meisten Bundesländern nicht bindend (vgl. ebd.).

Im **Sekundarbereich I** gliedert sich das Bildungssystem in unterschiedliche Schulformen und Bildungsgänge. Unterrichtet wird nach länderabhängigen Lehrplänen in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, wobei sich der Unterricht auf den jeweiligen Schulabschluss bezieht. Es gibt Schularten, welche mit dem Haupt- und dem Realschulbildungsgang zwei Bildungsgänge beinhalten. Darüber hinaus existieren sogenannte kooperative oder additive Gesamtschulen, an denen neben Haupt- und Realschulbildungsgang auch der Gymnasialbildungsgang als dritter Bildungsgang angeboten wird. Keinen bestimmten Bildungsgang besuchen Schüler:innen an einer integrierten Gesamtschule, sondern es kann zwischen unterschiedlichen Förder-, Grund- und Erweiterungskursen gewählt werden. In allen Schulformen des Sekundarbereichs I kann ein allgemeinbildender Schulabschluss erworben werden. Der jeweilige Abschluss berechtigt zum späteren Besuch der jeweiligen Bildungseinrichtung des Sekundarbereichs II. (vgl. Edelstein 2013)

Der **Sekundarbereich II** beinhaltet neben der beruflichen und allgemeinbildenden Vollzeitschule, auch die Berufsausbildung im dualen System. Finden Jugendliche keinen Ausbildungsplatz, so müssen sie, um ihre Schulpflicht zu erfüllen, in eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BVB). Zum Großteil sind hiervon Schüler:innen betroffen, welche mit dem Hauptschulabschluss die Schule absolviert haben. Absolvent:innen des Mittleren Schulabschluss, können neben einer dualen Berufsausbildung, auch in eine Vollzeitberufsausbildung gehen. Bedingung hierfür ist ein erforderlicher Notendurchschnitt, welcher die Aufnahme an unterschiedlichen beruflichen Oberschulformen oder der gymnasialen Oberstufe ermöglicht. Auszubildende, welche einen Abschluss in einer dualen oder vollzeitberuflichen Ausbildung erlangt haben, können nun entsprechend ihrer Qualifikation einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Zu einer allgemeinen Hochschul- oder Fachhochschulreife führen die Voll- oder Aufbaugymnasien des Sekundarbereich II. Dieser Abschluss erlaubt die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich (vgl. ebd.)

Dem **Tertiärbereich** sind Universitäten, Fachhochschulen und weitere Hochschularten, an denen ein akademischer Abschluss erlangt werden kann, untergeordnet. Der Universitäts- Hochschul- oder Fachhochschulabschluss bildet die Grundlage zur Ausübung einer fachrichtungsorientierten Erwerbstätigkeit oder er befähigt zur Promotion. Weitere Bereiche der Tertiärstufe bilden die Bildungseinrichtungen, welche berufsqualifizierende Studiengänge ausrichten, Einrichtungen der beruflichen Bildung und Weiterbildung sowie Berufsakademien, welche mit einem dualen Bildungsangebot sowohl wissenschaftsbezogen, als auch praxisorientiert lehren (vgl. ebd.).

**Förderschulen** für Schüler:innen, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf besitzen, gibt es sowohl im Primarbereich, als auch im Sekundarbereich I und II. Abhängig vom Bundesland, werden elf Typen von Sonderschulen verwaltet. Vergleicht man den Besuch von Förderschulen oder Förderzentren international, so findet die Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland vor allem außerhalb des allgemeinen Bildungssystems statt (vgl. Edelstein 2013).

### 3.2 Das inklusive Bildungssystem

Bildungspolitisch betrachtet man Inklusion nicht als Aufgabe der Pädagogik, vielmehr entstand sie aus dem Wunsch heraus, allen benachteiligten Gruppen, eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) setzt sich hier besonders für marginalisierte Personengruppen ein und fordert die Gesellschaft auf, durch das Erkennen und Abbauen von Barrieren Ausgrenzungsprozesse aufzulösen. Spricht man von Inklusion, so kommt man an dem Begriff Behindertenrechtskonvention nicht vorbei. Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ist Grundstein einer bildungspolitischen inklusiven Gesellschaft (vgl. Müller 2018, S. 20 f.).

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“ (Art. 24 Abs. 1 UN-Behindertenrechtskonvention). Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass alle Menschen mit Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Daraufhin werden vereinfachende Maßnahmen für grundsätzliche Hilfs- und Unterstützungsangebote umgesetzt, um vulnerablen Menschen einen gleichberechtigten Bildungszugang zu ermöglichen. Das deutsche Bildungssystem soll in allen betreffenden Bereichen inklusiv gestaltet werden (vgl. Faber; Roth 2018, S. 36 f.).

Mit der Verankerung des Ziels der Umsetzung einer inklusiven Schule in Artikel 24 der UN-BRK, soll ein gleichberechtigtes Lernen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung garantiert sein. Hierfür braucht es eine grundlegende Priorisierung der Abschaffung von Barrieren sowohl aus ökonomischer, als auch aus räumlicher Sichtweise. Auch die Anpassungen von angewandten Kommunikationsmitteln, Lehrmaterialien und der Einsatz von qualifiziertem Lehr- und Unterstützungspersonal sind von hoher Wichtigkeit. Bezogen auf das deutsche Bildungssystem rückt die Existenz von Förderschulen in den

Vordergrund. Zwar wird die Beschulung in Förderschulen durch die UN-BRK nicht grundsätzlich ausgeschlossen, jedoch sollen diese Ihren Sonderstatus verlieren und die Beschulung in dieser Schulform die Ausnahme bleiben. Vielmehr wird eine inklusive Beschulung an öffentlichen Schulen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen gefordert. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass Artikel 24 der UN-BRK keine exakten rechtlichen Vorgaben sowohl zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems, als auch zur Verfahrensweise für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, welche nicht inklusiv unterrichtet werden können, vermittelt. Somit existieren teils weite Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume für die gesetzgebenden Bundesländern (vgl. Faber; Roth 2018, S. 39 f.).

#### **4 Die sonderpädagogische Diagnostik und ihre Methoden**

Die sonderpädagogische Diagnostik setzt sich grundlegend mit psychisch, kognitiv oder physisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen auseinander. Diese Beeinträchtigungen wirken sich auf die geistigen, emotionalen und sozialen sowie motorischen oder sensomotorischen Entwicklungsbereiche aus. Beeinträchtigte Personen sind durch ein abweichendes Lern-, Sozial- und/oder Emotionalverhalten gekennzeichnet. Grundlegend setzt sich die sonderpädagogische Diagnostik, mit allen betroffenen Personen auseinander und bezieht sich auf alle Arten der Beeinträchtigung (vgl. Bundschuh; Winkler 2019, S. 39).

Gemäß Schuck ist „die sonderpädagogische Diagnostik [...] nichts anderes als eine pädagogische Diagnostik zur Begleitung von Prozessen der Bildung, Erziehung und Förderung unter erschwerten Bedingungen [...]“ (Schuck 2000, S. 233, zit. n. Staatsministerium für Kultus 2005, S. 13).

Eine weitere Rahmenbedingung, welche in der Diagnostik von Behinderungen eine bedeutsame Rolle spielt, ist die Definition des Begriffs Behinderung. Der Deutsche Bildungsrat beschreibt den Begriff im Jahr 1973 wie folgt: „Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 32, zit. n. Bundschuh; Winkler 2019, S. 43). Bundschuh und Winkler weisen bereits darauf hin, dass es fraglich ist, ob diese Definition von Behinderung aus dem Jahr 1973 noch zeitgemäß ist (vgl. Bundschuh; Winkler 2019,

S. 43). Da diese Arbeit einen anderen wissenschaftlichen Fokus verfolgt, wird an dieser Stelle auf eine kritische Betrachtung der Definition verzichtet und die oben genannte Begriffserklärung als gegeben hingenommen.

Oberste Priorität der sonderpädagogischen Diagnostik ist die Feststellung des jeweiligen Förderbedarfs. Dieses Verfahren ist durch die einzelnen Bundesländer geregelt, setzt eine medizinische sowie sonderpädagogische Diagnostik voraus und wird von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen der jeweiligen Fördereinrichtungen durchgeführt. Die Schulaufsicht besitzt die Aufsichtspflicht über die diagnostische Vorgehensweise (vgl. Bundschuh; Winkler 2019, S. 45 f.). Das formelle Verfahren, welches über einen Förderschulbesuch entscheidet, ist ein reines pädagogisches Arbeitsfeld. Es setzt sich inhaltlich aus einer pädagogischen-psychologischen Diagnostik und einer Begutachtung zusammen. Neben den betrauten Sonderpädagog:innen, können auch Psycholog:innen und Ärzt:innen an dem Diagnostikverfahren kooperieren (vgl. ebd., S. 49).

Der erste Aufgabenbereich des Feststellungsverfahrens über einen sonderpädagogischen Bedarf setzt sich aus der Beobachtung diverser Beeinträchtigungen zusammen. Das können Gefährdungen, Störungen, Behinderungen oder andere Einschränkungen sein, an denen das Erkennen der jeweiligen Form und Schwere gekoppelt ist. Hierbei werden das soziale Umfeld, die materielle Umwelt und die ökonomischen Bedingungen einbezogen. Weitere notwendige Informationen, welche für die Diagnostik hilfreich sind, können über eine Eigen- und Fremdanamnese erhalten werden. Hierbei sind die Sonderpädagog:innen an ärztliche Befunde gebunden, welche den allgemeinen physisch-organischen Gesundheitszustand des Klienten beschreiben (vgl. Bundschuh; Winkler 2019, S. 50; Staatsministerium für Kultus 2005, S. 74).

Nach der sonderpädagogischen Diagnostik fällt die Entscheidung über die Beschulungsform im Förderschulbereich oder mit Hilfe von individueller Förderung an einer Regelschule. Besonders herausfordernd sind Kinder und Jugendliche, welche sich in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten im Grenzbereich aufhalten. Hierbei kann ein Diagnostikergebnis mit einem sogenannten Beschulungsvorschlag oder besonderen Maßnahmen zur Förderung sehr wertvoll sein. Generell steht bei der Entscheidung über die Aufnahme an der jeweiligen Schule das Kindeswohl an erster Stelle (vgl. Bundschuh; Winkler 2019, S. 51; Staatsministerium für Kultus 2005, S. 75 f.).

Die mit der Diagnose einhergehenden Prognose, soll die Kinder und Jugendlichen durch ein professionelles Hilfeverfahren in ihrer zukünftigen Entwicklung unterstützen. Dabei ist stets auf die Fragestellung einzugehen, welche Hilfe, Förderung und Förderaussichten

die optimalen Lern- und Entwicklungsbedingungen schaffen. Im sonderpädagogischen Diagnostikprozess ist es dauerhaft sinnvoll, immer den gegenwärtigen Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen zu beobachten, um diesen, durch zugeschnittene Förderung, bestmöglich zu optimieren. Ziel ist es, dass durch Prävention, Integration und Inklusion, Beeinträchtigte Selbstregulierungstendenzen und Selbstentfaltungskräfte ausbilden. Zusammengefasst gelten also zwei Bestimmungen und Aufgaben in der Förderdiagnostik. Zum einen muss eine Notwendigkeit zur sonderpädagogischen Förderung erörtert werden, um dann im zweiten Schritt die Möglichkeiten der Förderung außerhalb und innerhalb des Schulsystems festzustellen (vgl. Bundschuh; Winkler 2019, S. 51 ff.).

Um eine sonderpädagogische Diagnostik durchzuführen, bedarf es unterschiedliche Herangehensweisen und Methoden. Besonders wichtig ist, dass im Feststellungsverfahren der Schüler oder die Schülerin so wenig wie möglich körperlich und seelisch beansprucht wird und die durchführenden Sonderpädagog:innen mit allen wissenschaftlichen Materialien ausgestattet sind, welche für das Verfahren bedeutsam sind. Eine wichtige Rolle spielt hierbei der Zeitfaktor, um eine allumfassende Datenerhebung durchzuführen. Anders als in einem schulpsychologischen Feststellungsverfahren, werden diese erfassten Daten stetig in Verbindung mit den schulischen Leistungen und Bedingungen gebracht (vgl. Staatsministerium für Kultus 2005, S. 39 ff.).

Der diagnostischen Fachkraft stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, welche nun folgend dargestellt werden. Die **Sekundäranalyse** erfasst und bewertet alle bisherigen Beurteilungen und Einschätzungen über die gesamte Schulzeit des Schülers. Somit entsteht eine Lernbiografie, aus der eine Begründung des Förderbedarfs hervorgehen soll. Das **Screening** bezieht alle Prozessbeteiligten ein, welche in direkter Verbindung zum Klienten stehen. Das Erörtern der schülerspezifischen Merkmale und Kompetenzen steht hierbei im Vordergrund. Die **Beobachtungsmethode** wird am häufigsten mittels Unterrichtshospitation praktiziert und ist für den Diagnostikprozess von wichtiger Bedeutung. Diese wissenschaftliche Form des Beobachtens kann zum einen hypothesengeleitet sein und zum anderen kann ein Abgleich der bisherigen Dokumentationen mit dem Hospitationszeitraum durchgeführt werden. Ziel des Beobachtens ist es, die Abweichung der Norm festzustellen, sie auszuwerten und Entscheidungen zur Förderung zu treffen (vgl. ebd., S. 40 ff.).

Neben den Beobachtungsmethoden, nimmt das **Explorationsgespräch** mit dem Schüler oder der Schülerin in einem Diagnostikverfahren einen hohen Stellenwert ein. Explorationsgespräche sollen stets in einem „Dialog-Konsens“ gebracht werden und setzen

außerdem eine Flexibilität der gesprächsführenden Sonderpädagog:innen voraus. Eine beliebte Hilfestellung ist hierbei das Protokollieren und Aufzeichnen des Interviews. Im Gespräch sollen sich die Diagnostiker:innen mit der retrospektiven, aktuellen sowie prospektiven Entwicklung der zu diagnostizierten Schüler:innen auseinandersetzen (vgl. Staatsministerium für Kultus 2005, S. 43 f.).

Das **Analysieren der schulischen Leistungen** soll widerspiegeln, in wie weit Handlungsergebnisse im Zusammenhang der Arbeitsergebnisse stehen. Durch Kenntnisnahme der Tätigkeitsergebnisse, erhalten die Diagnostiker:innen die Möglichkeit, Stärken des Klienten zu erkennen und Förderansätze sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 44).

Die Methode der **pädagogischen Experimente** überprüft Zusammenhänge zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen. Die abhängigen Variablen sind der Lernerfolg und das Verhalten des Schülers. Die neue, probeweise schulische Situation wird als unabhängige Variable verstanden. Durch das Beobachten des Kindes oder des Jugendlichen, unter den neuen Voraussetzungen, soll geschlussfolgert werden, welche Faktoren sich positiv oder negativ auf das Lernverhalten und die individuellen Lernbedingungen auswirken. Hierbei muss durch das Berücksichtigen des handelnden Schülers und dem pädagogischen Handeln der Lehrkraft, der Beobachter eine Wechselwirkung wahrnehmen und identifizieren können. Dieses Experiment stellt sich in der Praxis als eine sehr herausfordernde Methode dar, weil sich pädagogische Relationen, aufgrund ihrer Diffizilität, kaum aufzeigen lassen (vgl. ebd., S. 44).

Weitere Möglichkeiten diagnostischer Methoden im Feststellungsverfahren sind die **Durchführungen von Vergleichstests**, in denen die Leistungen des zu diagnostizierten Schülers mit Hilfe einer Eichstichprobe verglichen werden. Die unabhängige Variable bildet hier die Testaufgabe und die abhängige Variable das Testergebnis. Das Erbringen solcher Tests muss immer auf eine Notwendigkeit zurückzuführen sein und erfordert in der Durchführung ein hohes Maß an sonderpädagogischen Kompetenzen. Neben dem Vergleichstest werden üblicherweise auch **Schulleistungs-, Schreib- und Rechentests** in der Diagnostik angewandt (vgl. ebd., S. 45).

## 5 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Der Förderschwerpunkt **sozial-emotionale Entwicklung** beschreibt als Entwicklungsdiagnose eine Beeinträchtigung der Schüler:innen in ihrem Sozial- und Emotionalverhalten. Man stellt diese auch als Verhaltensauffälligkeiten dar. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben. Schüler:innen mit solch einem Förderschwerpunkt sind häufiger

Konflikten ausgesetzt und weisen oft Defizite in angemessenen Verhaltensweisen auf. Oft ist ihre Lernmotivation damit eingeschränkt und es fehlen emotionale und soziale Kompetenzen und Strategien, welche in der Bewältigung des Schulalltags von großer Bedeutung sind (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 8 und Stein; Müller 2018, S. 31). Hierbei werden Schüler:innen in individuellen Fördermaßnahmen unterstützt. Spezifische Ziele wie, der Aufbau der eigenen Selbstwertschätzung und die Förderung positiver Entwicklung im sozial-emotionalen Kontext, sollen festgefahrenen Verhaltensmustern entgegenwirken und Kinder und Jugendliche durch erfolgreiche Selbsterfahrung bestärken. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Sozial-Emotional sind oft auch in ihrer Beziehungsfähigkeit und emotionalen Regulationsfähigkeit eingeschränkt, weshalb eine im Vorfeld aufgebaute Beziehung des Förderpädagogen zum Klienten, eine begünstigende Grundlage für eine erfolgreiche Prognose im Hilfeverlauf sein kann (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 8 und Link 2018, S. 232).

Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt **geistige Entwicklung** sind aufgrund ihrer Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich und in ihren kognitiven Fähigkeiten in ihrer Selbstständigkeit eingeschränkt. Dem können individuelle Unterstützungsangebote entgegenwirken, besonders die Förderung der eigenen Lebensbewältigungskompetenzen. Neben dem Ziel, Bewältigungskompetenzen zu erlangen, sind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besonders die Lernvoraussetzungen und zusätzlichen Defizite, z. B. psychische oder soziale Beeinträchtigungen zu berücksichtigen. Auch die Förderung der Eigenverantwortung sind spezielle Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit betroffenen Kindern oder Jugendlichen (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 8). Schüler:innen mit diesem Förderschwerpunkt werden ohne Benotung ihrer Leistungen und nach eigenem Lehrplan beschult. Förderorte gliedern sich in Unter-, Mittel-, Ober- und Werkstufe und werden je Stufe für drei Jahre besucht. Eine Tagesstrukturierung in der jeweiligen Fördereinrichtung ist durch Therapie, Unterricht und Pflegemaßnahmen geordnet und individuell an die Schüler:innen angepasst. Die Arbeit der Lehrkräfte und Förderpädagogen ist durch viel Hilfestellungen und Unterstützung geprägt. Kinder und Jugendliche mit diesem Förderschwerpunkt, haben die Möglichkeit erfolgreich einen Schulabschluss zu absolvieren (vgl. ebd., S. 8).

Der Förderschwerpunkt **Hören** setzt sich mit Schüler:innen auseinander, welche in ihrer auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung eingeschränkt sind. Sie erhalten deshalb Unterstützung im Aufbau diverser Kommunikationskompetenzen und Anwendungsmöglichkeiten. Das Erlernen von weiteren Kommunikationsformen, wie der deutschen

Gebärdensprache und Lautsprache, ermöglicht den Klienten ein erhöhtes Hör- und Sprachverständnis. Die erlernten Kommunikationsmittel dienen einem besseren Lernprozess und tragen zu einer qualitativ höheren Lebensbewältigung bei. Die Förderung im Bereich Hören ist abhängig vom Schweregrad der Beeinträchtigung, den individuellen Fähigkeiten und dem Lernverhalten. Zielsetzung dieses Förderschwerpunktes ist es, betroffene Schüler:innen in der hörenden Lebens- und Arbeitswelt einzugliedern. An den jeweiligen Förderschulen können Kinder und Jugendliche die Schulabschlüsse einer Oberschule erwerben. Die Primarstufe wird um ein Dehnungsjahr erweitert und zum Teil können stark im Hören eingeschränkte Personen nach dem Lehrplan mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen beschult werden. Alternative Hilfsmittel in der schulischen Verständigung sind z. B. Piktogramme, Blindenschrift, Symbole sowie spezifische Karten. (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 7)

Im Bereich **Lernen** stellt sich die Beeinträchtigung in multiplen Störungen dar. Kinder und Jugendliche sind in ihren kognitiven, sozial-emotionalen, aber auch motorisch-sensorischen sowie sprachlichen Kompetenzen und Voraussetzungen mit Einfluss auf alle Entwicklungsbereiche eingeschränkt. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind auf einen individuellen Lehrplan angewiesen. Dieser ist durch unterschiedliche und vereinfachte Lern- und Arbeitsmodelle, wie Einzel- oder Gruppenarbeit sowie Projektunterricht, an die vielfältigen Einschränkungen angepasst, mit dem Ziel des Erwerbs von funktionellen Fähigkeiten, anwendbarem Wissen im Alltag und der Übernahme von sozialen Kompetenzen. Die Lernprozesse orientieren sich stark an der Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 8). Abhängig von der jeweiligen Ausprägung der Beeinträchtigung, haben sie die Möglichkeit an einer Regelschule inklusiv und lernzieldifferent unterrichtet zu werden. Besonders zielführend ist das Erlernen von lebensweltpraktischem Handeln und die Unterstützung der Entwicklung der Persönlichkeit. Schüler:innen werden so auf das Leben nach der Schulzeit vorbereitet und erhalten die Möglichkeit später einer Berufsausbildung oder Arbeit nachzugehen (vgl. ebd., S. 8). Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt **Sprache** sind individuell in ihrer kommunikativen Fähigkeit eingeschränkt und deshalb ist es besonders wichtig, sie beim Erlernen von sprachlichen Kompetenzen möglichst frühzeitig zu fördern. Man beschreibt diese Frühförderung als Basis für erfolgreiche Lernprozesse. Kinder und Jugendliche lernen selbstbestimmt zu kommunizieren und erweitern ihre sprachlichen Kompetenzen. Neben dem Umgang mit der Beeinträchtigung, erlernen Schüler:innen auch die Schriftsprache im Anfangsunterricht, weiterführend im Sekundarbereich I sogar die Möglichkeit eine

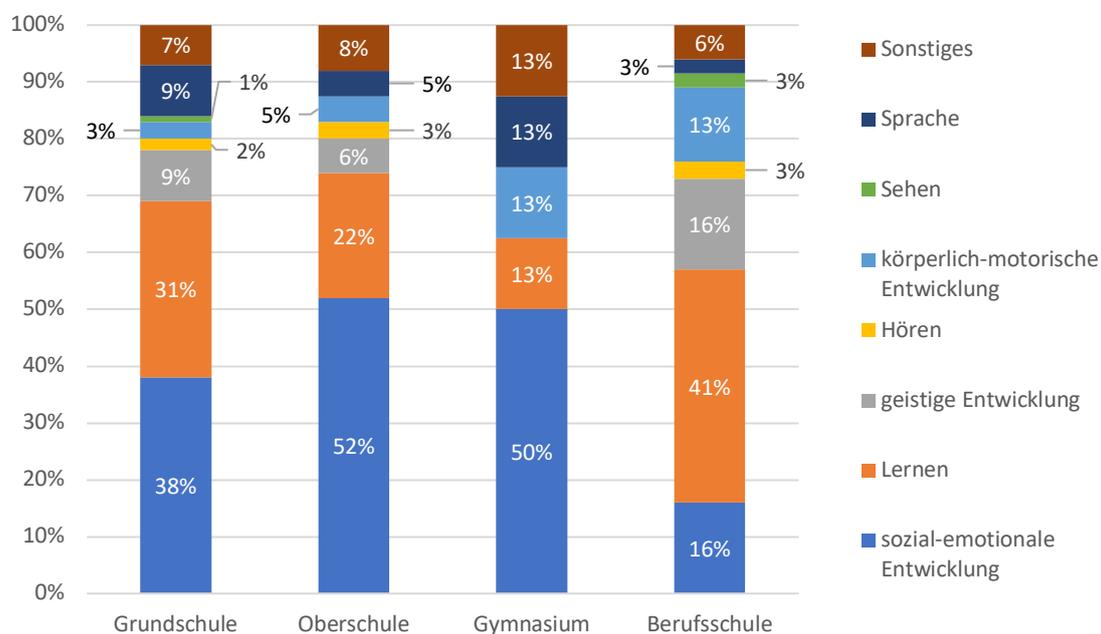
Fremdsprache zu erwerben. Der Förderort für den Förderschwerpunkt Sprache umfasst die Klassenstufen eins bis vier und in Ausnahmefällen kann die Schulaufsicht diesen um die fünfte und sechste Klassenstufe erweitern. Nach dem Besuch folgt die weitere Beschulung an einer Regelschule, an der bestimmte Voraussetzungen für den Schutz von sprachlich beeinträchtigten Schüler:innen installiert sind. Eine inklusive Beschulung und Nachteilsausgleiche können zu erfolgreichen Lernprozessen beitragen (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 6).

Vom Förderschwerpunkt **Sehen** betroffen, sind Mädchen und Jungen, welche in ihrer visuellen Wahrnehmung eingeschränkt und beeinträchtigt sind. Sie werden durch Fördermaßnahmen auf die selbstständige Lebensbewältigung vorbereitet und ausgebildet. Neben der Stärkung von Bewältigungskompetenzen, steht die Förderung von Blinden oder Sehbehinderten in ihrer Persönlichkeit im Vordergrund. Unterstützungsangebote werden pflegerisch, technisch und psychologisch stark an die variierenden Schweregrade der Beeinträchtigung angepasst. Wichtig ist ein klar strukturierter Schulalltag mit einer festen Ordnung (vgl. ebd., S. 6). Durch technische Hilfsmittel für Sehbehinderte oder Blinde kann das Lernen begünstigt werden. Damit sich die Schüler:innen nicht verletzen, unterstützen Sicherheitskonzepte dabei, die räumlichen Gegebenheiten sicherer zu gestalten. Im Förderschwerpunkt Sehen werden die Kinder und Jugendlichen am Förderort für Sehen unterrichtet. Der Lehrplan orientiert sich hierbei an der Grund- und Oberschule und beinhaltet in der Primarstufe ein Dehnungsjahr. Damit erhalten die Betroffenen die Perspektive auf einen Schulabschluss. Ziel ist es, den Schüler:innen für die visuell orientierte Lebenswelt praktische Kompetenzen mitzugeben. Dies erreicht man über die spezifisch unterstützenden Fächer, wie Orientierung und Mobilität. Weitere Unterstützungsmaßnahmen für Sehbehinderte oder Blinde sind die Schulfächer Maschinenschreiben und Brailleschrift. Durch das Mitwirken von Sonderpädagog:innen wird die Lehrerschaft bei der Beschulung entlastet (vgl. ebd., S. 7).

Bei Kindern und Jugendlichen, welche mit einer **Autismus-Spektrum-Störung** lernen, liegt eine schwerwiegende Störung ihrer Entwicklung vor. Man differenziert hierbei zwischen dem frühkindlichen Autismus, dem Asperger-Syndrom und dem Atypischer Autismus. Besonders charakteristisch sind die eingeschränkten Verhaltensweisen, welche durch Stereotypen und Wiederholungen geprägt sind (vgl. autismus Deutschland e.V.). Häufig sind diese Schüler:innen in ihrem Sozialverhalten gestört, welches durch sensorische, emotionale und kommunikative Defizite beeinflusst wird. Autistisches Verhalten wird als sehr vielfältig beschrieben. Da die Beschulung von Autismus-Betroffenen

sowohl an Regelschulen, als auch an Förderschulen erfolgen kann, wird je nach Besonderheit der autistischen Störung ein angepasstes Beschulungsmodell gewählt, an dem Schüler:innen teilnehmen und unterrichtet werden (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 9).

Schüler:innen, welche in dem Förderschwerpunkt **körperlich-motorische Entwicklung** unterrichtet werden, sind entweder durch Schäden ihres Stütz- und Bewegungssystems, chronischen Erkrankungen oder durch eine organische Schädigung eingeschränkt. Zum Teil besitzen sie eine Mehrfachbehinderung. Betroffene Kinder und Jugendliche sind stark von einer sicheren und behindertengerechten Umgebung abhängig. Sie benötigen durch ihre motorischen Einschränkungen individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen, welche Ihnen Sicherheit im Umgang mit ihren Beeinträchtigungen gibt sowie die Bewegung fördern und erleichtern (vgl. ebd., S. 7). Außerhalb des Unterrichts sind pflegerische, therapeutische und medizinische Maßnahmen für die schulische Betreuung notwendig. Mädchen und Jungen, welche den Förderschwerpunkt in ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung haben, werden nach dem Lehrplan der Grund- und Oberschule unterrichtet. Ebenso können am Förderort für körperliche und motorische Entwicklung die jeweiligen Schulabschlüsse erreicht werden. (vgl. ebd., S. 7).



**Abbildung 5.1:** Relative Häufigkeit der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nach Schulart in Sachsen (nach Uhlig; Rudolph 2021, S. 8)

Das Diagramm in Abbildung 5.1 zeigt die relative Häufigkeit für verschiedene sozialpädagogische Förderschwerpunkte nach Schularten in Sachsen (Schuljahr 2020/2021), jedoch ohne Berücksichtigung von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

## **6 Inklusion im sächsischen Bildungssystem**

Im sächsischen Bildungssystem beschreibt man Inklusion als einen Prozess, mit dem Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe von Schüler:innen, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert bekommen haben oder jene, die von einem solchen bedroht sind. Inklusion soll trotz Förderbedarf oder Behinderung Schüler:innen ermöglichen, an einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule zu lernen und einen jeweiligen Schulabschluss absolvieren zu können. Eltern haben ein sogenanntes Wahlrecht. (vgl. Staatsministerium für Kultus o. J.) Das bedeutet, dass Eltern entscheiden dürfen, ob ihr Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf an einer Förderschule oder an einer inklusiven Schule unterrichtet werden soll, soweit die gesetzlichen Voraussetzungen erfüllt sind. Gemäß Sächsischem Schulgesetz können Schüler:innen mit sonderpädagogischen „in allen Schularten gemeinsam mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf inklusiv unterrichtet, soweit:

1. dies unter Berücksichtigung der organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dem individuellen Förderbedarf des Schülers entspricht,
2. die Funktionsfähigkeit des Unterrichts nicht erheblich beeinträchtigt wird und
3. keine akute Selbst- oder Fremdgefährdung festgestellt wird“ (§ 4c Absatz 5 SächsSchulG).

Besonders wichtig ist hier, dass das Kindeswohl berücksichtigt wird, um eine professionelle Inklusion des Kindes entstehen zu lassen.

Die nun folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der zentralen Fragestellung, wie der angestrebte Inklusionsprozess im sächsischen Bildungssystem gestaltet und umgesetzt worden ist. Besondere Beachtung werden hierbei das Vorhaben „Schulische Inklusion in Sachsen“ des Staatsministerium für Kultus und das Inklusionsprojekt „Inklusiv Aktiv!“ des sozialen Vereins inpeos e.V. aus Chemnitz finden.

### **6.1 Das Vorhaben „Schulische Inklusion in Sachsen“ und das Projekt „Inklusiv aktiv!“**

#### **6.1.1 Projektbeschreibung**

Das Vorhaben „Schulische Inklusion in Sachsen“ ist ein Hilfs- und Unterstützungsangebot für Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an sächsischen

Schulen. Die anfänglich geplante Laufzeit dieses durch den Europäischen Sozialfond Deutschland (ESF) und der Sächsische Aufbaubank (SAB) finanzierte Vorhaben betrug fünf Jahre (von 2016 bis 2021). Mittlerweile wurde das Vorhaben bereits zum zweiten Mal für zwei Jahre verlängert. Durchgeführt werden diese Hilfs- und Unterstützungsangebote von Inklusionsassistent:innen, welche eine berufliche oder schulische Ausbildung, oder ein Studium im sozialen Bereich absolviert haben. Die Inklusionsassistent:innen übernehmen an etwa 235 sächsischen Schuleinrichtungen die Verantwortung, schulische Inklusion wirksam umzusetzen (vgl. Uhlig; Rudolph 2021, S. 7). Dabei ist die inklusive Arbeit, von der, der Schulbegleiterin oder des Schulbegleiters, klar zu unterscheiden (vgl. inpeos e.V. 2016, S. 7). Das Vorhaben wurde durch die sächsische Staatsregierung initiiert und sollte als Teil des Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft treten (vgl. Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2016, S. 48).

Die Inklusionsassistenten sind dabei nicht direkt beim Freistaat Sachsen angestellt. Das Vorhaben „Schulische Inklusion in Sachsen“ wird vielmehr durch einzelne Trägerschaften und Inklusionsprojekte umgesetzt. Eines dieser Projekte ist das „Inklusiv Aktiv!“-Projekt des inpeos e.V. aus Chemnitz.

Das Wort inpeos steht für „institute for participation and equal opportunities“, übersetzt „Institut für Partizipation und Chancengerechtigkeit“. Der Inpeos e.V. setzt sich mit marginalisierten Personen und Personengruppen aus allen sozialen Bereichen auseinander. Im Vordergrund stehen zum Beispiel die Arbeit an Schulen, pädagogische Hilfsprojekte oder interkulturelle Unterstützungsangebote. Mit dem Projektitel „Inklusiv aktiv!“ bewarb sich der Verein auf die Trägerschaft des Vorhabens „Schulische Inklusion in Sachsen“ und beschäftigt seit 2016 Inklusionsassistent:innen an einer Chemnitzer Grundschule und an der Oberschule Niederwiesa (vgl. inpeos e.V.).

Grundsätzlich stehen Inklusionsassistent:innen der gesamten Schüler- und Lehrerschaft zur Seite und helfen dabei, ein inklusives Bildungssystem in Sachsen zu etablieren. Die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe schließen eine Kooperationsvereinbarung mit der jeweiligen Schule und bilden somit die bürokratische Basis zur Umsetzung von Inklusion. Neben dem Mehrwert, der somit an sächsischen Schulen entstehen kann, ist die Inklusionsassistenz ein erweiterndes Unterstützungsangebot von multiprofessionellen Teams. Dennoch grenzen sich die inner- und außerschulischen Tätigkeiten der Inklusionsassistent:innen von den jeweiligen anderen sozialpädagogischen Positionen klar ab (vgl. Uhlig; Rudolph 2021, S. 7).

### 6.1.2 Projektakteure

Am gesamten Inklusionsprojekt sind, neben der Inklusionsassistenten, weitere Akteure beteiligt, welche am Prozess mitwirken. Zum einen stehen die Assistent:innen in professioneller Interaktion und Zusammenarbeit mit ihrem Träger und der Schulleitung, zum anderen sind die Akteure des Inklusionsprozesses klar in der Schülerschaft und der Lehrerschaft zu benennen. Hierbei stehen pädagogische Absprachen, Fachgespräche und der Abgleich von Beobachtungen im Vordergrund. Weitere, für den Inklusionsprozess bedeutsame Kooperationspartner, sind die Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Mitglieder der bereits bestehenden multiprofessionellen Teams an Schulen (vgl. Uhlig; Rudolph 2021, S. 9).

Darüber hinaus wurde das Projekt durch die Professur für Allgemeine und Biopsychologie der TU Chemnitz über fünf Jahre wissenschaftlich begleitet. Kernaufgaben der Projektbegleitung waren zum einen Tätigkeiten zur Förderung des Erfahrungsaustausches und zum anderen das stetige Monitoring der Projektziele. Des Weiteren erfolgte nach Beendigung des Projektes im Jahr 2021 eine Projektevaluation im Hinblick auf das Gelingen der schulischen Inklusionsprozesse (vgl. ebd., S. 11).

### 6.1.3 Projektziele

Als Projektziele werden folgend sowohl die Ziele des Vorhabens „Schulische Inklusion in Sachsen!“ des Staatsministeriums für Kultus, als auch die Ziele des Projektes „Inklusiv aktiv!“ des Projektträgers inpeos e.V. betrachtet. Die Ziele des Gesamtvorhabens sind weitgefasst und liefern somit einen großen Gestaltungsspielraum hinsichtlich einzelner Maßnahmen zur Zielerreichung. Im Gegensatz dazu sind die Projektziele des inpeos e.V., vor allem die Teilziele, enger definiert. Dies engt zwar den Handlungsspielraum der Projektakteure, insbesondere den der Inklusionsassistent:innen, ein, führt jedoch zu effektiveren Maßnahmen und somit zur besseren Zielerreichung des Gesamtvorhabens.

Ziel des Vorhabens „**Schulische Inklusion in Sachsen!**“ ist die „frühzeitige Identifizierung von verhaltens- und leistungsbezogenen Besonderheiten sowie die Unterstützung und Begleitung von Maßnahmen zur

- Prävention der Entstehung sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- Erhöhung und Festigung der Sozialkompetenz der Schüler,
- Korrektur sozial inadäquater Verhaltensausrägungen [und]
- Lernförderung und Entwicklung der Lernkompetenz“ (David u.a. 2021, S. 5).

Gemäß des Projekt- und Förderantrages des inpeos e.V. wurden, abgeleitet aus den oben genannten Hauptzielen des Vorhabens, Grundsatz- und Teilziele erarbeitet und für das Projekt „Inklusiv Aktiv!“ unter der freien Trägerschaft des Vereins verabschiedet. Die Grundsatzziele bilden dabei den maßgeblichen Rahmen für die erfolgreiche Durchführung des Projektes und stellen die Maxime für die Arbeit der Inklusionsassistent:innen dar. Insbesondere:

- die zusätzliche und individuelle Förderung zur Inklusion von Schüler:innen mit Besonderheiten an Regelschulen,
- die Verhinderung der Verfestigung von Besonderheiten und somit Minimierung der Beeinträchtigung auf den Schulerfolg,
- eine altersentsprechende Beschulung sowie
- der Ausgleich von Benachteiligungen, die Erhöhung der Chancengleichheit und somit die Minimierung bzw. Verhinderung von Diskriminierung

wurden als Grundsatzziele festgelegt, mit deren Erreichung der Erfolg des Projektes gesichert werden soll (vgl. inpeos e.V. 2016, S. 6).

Die Teilziele wurden auf Basis der zu erwartenden Förderschwerpunkte und zur Planung konkreter Maßnahmen für die Inklusionsassistent:innen erarbeitet. Die Untergliederung erfolgte dabei in den Förderbereichen Lernen, Verhaltensbesonderheiten sowie körperliche und geistige Beeinträchtigung. Als Ziele des Förderschwerpunkts Lernen wurden:

- die Erarbeitung einer positiven Lernmotivation und Erleben von Lernerfolgen,
- das Erfassen von Lernaufgaben und Erhöhung der Konzentration auf das Lerngeschehen,
- die Erarbeitung einer tragfähige Lernstrukturen bei gleichzeitiger Ressourcenorientierung und
- die Förderung des Leistungsstandes festgelegt (vgl. ebd., S. 6).

Zu den Zielen bei Verhaltensbesonderheiten gehören insbesondere:

- die Verbesserung des Gruppen- und Teamverhaltens,
- das Entwickeln eines prosozialen Verhaltens,
- die Vermeidung aggressiven Verhaltens,
- die Schaffung eines realistischen Selbstbildes sowie
- die Stärkung der Identität und zunehmende Empowermentfähigkeiten (vgl. ebd., S. 6).

Zum Bereich der körperlichen und geistigen Beeinträchtigung, gehören die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, Sprache und autistisches Verhalten. Hier sollte gezielt auf

- die gleichberechtigte Teilhabe an der Schul- und Klassengemeinschaft und
- den Ausgleich von Benachteiligungen

hingearbeitet werden (vgl. inpeos e.V. 2016, S. 6 f.).

## 6.2 Inklusion in der Praxis

### 6.2.1 Projektmeilensteine und Anforderungen

Mit Projektstart zum Schuljahresbeginn 2016/2017, wurde Meilensteine und Methoden für die Tätigkeiten der Inklusionsassistent:innen innerhalb eines Schuljahres festgelegt. Dabei wurde das Schuljahr in zeitliche Phasen unterteilt (vgl. David u.a. 2021, S. 178 ff.). Darüber hinaus wurden die Tätigkeitsbeschreibungen der Assistent:innen definiert. Dabei wurde zwischen Aufgaben in auszuführende und nicht-auszuführende Tätigkeiten unterschieden, um diese von anderen Sozialpädagogen, Lehrkräften, Schulbegleiter:innen oder Pflegekräften klar abzugrenzen (vgl. ebd., S. 172 ff.). Eine detaillierte Darstellung dieser Tätigkeiten wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen, jedoch werden die wichtigsten Aufgaben der Inklusionsassistent:innen in den kommenden Abschnitten immer wieder aufgegriffen, da diese elementarer Bestandteil für einen erfolgreichen Projektverlauf waren und sind.

Die erste Phase gilt ab Schuljahresbeginn für ca. einen Monat und wird **Kennenlernphase** genannt. Hier stehen vor allem der Beziehungsaufbau zu den Schüler:innen, Gespräche mit der Eltern- und Lehrerschaft sowie Unterrichtshospitationen im Fokus. Diese Phase ist außerdem durch das Erstellen und Strukturieren von Ablaufplänen, Stundenplänen und individuellen sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten gekennzeichnet. Hierbei ist es von Vorteil, die Zuständigkeiten im Vorfeld zu klären und sich zu den jeweiligen Maßnahmen immer mit den verantwortlichen Lehrer:innen abzustimmen (vgl. ebd., S. 8).

Die **Hauptphase** schließt die Kennenlernphase ab und ist grundsätzlich durch die einzel-fallbezogene Inklusionsarbeit geprägt. Die Inklusionsassistent:innen besitzen eine feste Struktur, nehmen am Schulalltag der entsprechenden Schüler:innen teil und stehen im permanenten Dialog mit der Lehrer- und Elternschaft, was die ständige Reflexion der eigenen inklusiven Arbeit verbessert. In dieser Phase spielen die Übergänge von der Kita auf die Grundschule sowie von der Grundschule in die fünfte Klasse eine besondere Rolle für die Inklusionsprozesse (vgl. ebd., S. 8). Unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes und der Leistungsfähigkeit übernehmen Inklusionsassistent:innen

unterstützende Maßnahmen im und außerhalb des Unterrichtes. Innerhalb des Unterrichtssettings steht das Inklusionsangebot unter anderem in Form von:

- Begleitung in der Einzel- und Gruppenarbeit,
- Erfassen von Aufgabenstellungen und
- Herstellen von Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen

den Schüler:innen zur Verfügung (vgl. inpeos e.V. 2016, S. 10). Dazu werden individuell einsetzbare Techniken und Materialien zur zusätzlichen Unterstützung verwendet, welche das Transportieren von Lerninhalten vereinfachen. Gruppenarbeiten, außerhalb des Unterrichtes, fördern durch inklusive Mitwirkung der Inklusionsassistent:innen soziales Verhalten inner- und außerhalb des Klassenverbandes (vgl. ebd., S. 10).

Neben den praktischen Tätigkeiten mit den zu fördernden Schüler:innen im schulischen Alltag, nehmen vor allem Planungs- und Dokumentationstätigkeiten einen großen Bereich in der Arbeit von Inklusionsassistent:innen ein. Diese beinhalten, dass die Inklusionsassistent:innen:

- an Entwicklungs- und Förderplänen gemeinsam mit der jeweiligen Fach- bzw. Lehrkraft mitwirkt,
- mit Ihnen Entwicklungsstände abgleicht und protokolliert sowie
- spezifische Fördermaßnahmen entwickelt (vgl. ebd., S.10).

Ebenso gehört die Teilhabe an unterschiedlichen Teammeetings, mit Experten, der Lehrerschaft und den Angehörigen der Schüler:innen zum Alltag der Inklusionsassistent:innen. Um realistische Ergebnisse der Leistungsbewegungen zu erfassen, ist die Elternarbeit eine weitere wichtige Aufgabe (vgl. ebd. S. 8 ff.).

In Bezug auf die wissenschaftliche Begleitung unterstützen die Inklusionsassistent:innen mittels bürokratischer Auswertungen, in Form von Datenerhebungen, die Wissenschaftler der TU Chemnitz.

Die **Schlussphase** tritt in Kraft, wenn die Schüler:innen aus dem Projekt verabschiedet werden. Dies kann in der Aufnahme an weiterführenden Schulen begründet sein. In dieser Phase werden Schüler:innen für den Übergang gestärkt und vorbereitet (vgl. ebd., S. 9).

### **6.2.2 Inklusion als Anspruch an Lehrkräfte**

Als Anspruch des inklusiven Gedankens bei Lehramtsabsolvent:innen, sollte der Blick grundsätzlich auf dem Kind und nicht nur auf seinen Defiziten oder Benachteiligungen liegen (vgl. Rischke u.a. 2015, S. 11). Die Wahrnehmung von unterschiedlichen Kompetenzen und Voraussetzungen jedes/r einzelnen Schüler:in erfordern eine grundsätzliche

Akzeptanz des inklusiven Schulsystems. Herausfordernd für die Lehrkräfte ist es hierbei, allen Schüler:innen eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Im Vorfeld ist es deshalb notwendig, alle Benachteiligungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu berücksichtigen, um einen inklusiven Lernort zu erschaffen. Im Zentrum steht nicht mehr das Kind mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern das kooperierende Lernen im gesamten Klassenverband. Bezugnehmend auf das Individuum, orientiert sich die Lehrkraft an den Denkkompetenzen und unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten seiner Schülerschaft. Die Lehrkraft schafft den Rahmen für ein gemeinsames Lernen und berücksichtigt dabei die sozio-emotionale Welt der Kinder und Jugendlichen (vgl. Pfrang 2018, S. 145 f.). Hierbei können Inklusionsfachkräfte unterstützend agieren. Durch das Anbieten von diversen Kommunikationsmitteln, Handlungsmöglichkeiten und Formen des Zusammenwirkens erweitern sich die Kanäle für eine bessere Wissensvermittlung und dem nachhaltigen Erwerb von Fertigkeiten. Das Verwenden von angepassten Lern- und Lehrmethoden modifiziert Lernprozesse für die individuelle Schülerschaft. Diese verbesserten Lernprozesse können nur umgesetzt werden, wenn alle Kompetenzen ermittelt wurden und klare Förderziele formuliert sind. Inklusiver Unterricht lässt sich durch angepasste Einzelförderung und Herstellung von gemeinsamen Lernmöglichkeiten gestalten und als eine didaktische Grundlage beschreiben. Das einheitliche Erreichen von allen am Prozess Beteiligten, lässt dennoch eine Grundproblematik aus dem gemeinsamen Lernen entstehen. Denn als Lehrkraft stellt es sich als große Herausforderung dar, zwischen der lehrplanstrukturierten Wissensvermittlung und der komplexen Individualität der Schülerschaft das Gleichgewicht zu halten (vgl. ebd., S. 146 f.).

Um Menschen in der Lehrerbildung auf das inklusive Bildungssystem vorzubereiten und stark zu machen, wurde das Thema Inklusion durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Ausbildung und Prüfung aller Lehramtstypen implementiert, mit dem Hintergrund den Inklusionsgedanken, mögliche Strukturveränderungen oder die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zu behandeln und zu vermitteln. Dennoch wird festgestellt, dass genaue Umsetzungsrichtlinien für die Länder und Hochschulen fehlen und somit die Thematik Inklusion in den Lehrerausbildungen unterschiedlich stark implementiert sind (vgl. Rischke u.a. 2015, S. 4 ff.). Ebenso sind die Anforderungen für Lehrer:innen in einem inklusiven Bildungssystem zu ungenau definiert, um effiziente Ziele zur Inklusion zu verwirklichen. Hierbei setzt man als Unterstützung für die Lehrerschaft immer mehr sonderpädagogisches Fachpersonal ein. Diese Fachleute bilden an Regelschulen sogenannte multiprofessionelle Teams, welche das Inklusionssetting

gemeinsam mit den Lehrer:innen vervollständigen und es an Bedeutung gewinnen lässt (vgl. Rischke u.a. 2015, S. 8).

### **6.2.3 Multiprofessionalität und Haltung an Schule und ihre Herausforderungen**

Wie in vorangegangenen Abschnitten bereits eingegangen wurde, wächst der Einsatz von Zusatzpersonal an Regelschulen stetig. Diese bilden multiprofessionelle Teams, welche durch die Reform des Schulsystems begründet sind. Im Abschnitt 6.2.2 wurde sichtbar gemacht, dass die Arbeit der Lehrerschaft den Anforderungen, welche die inklusive Beschulung mit sich bringt, kaum allein gerecht werden kann. Dazu kommt die steigende Heterogenität in den Klassen, welche alternative pädagogische Ansätze voraussetzen (vgl. Meyer 2017, S. 6 und Verband Bildung und Erziehung 2016, S. 1). Deshalb sind kooperierende Partner in diesem System von wachsender Bedeutung und können für die Lehrerschaft eine Entlastung darstellen. Das gemeinsame Zusammenwirken zwischen „externen“ Fachkräften und den Lehrkräften setzt hierbei voraus, dass das Handeln kooperierend, konstruktiv und ressourcenorientiert gestaltet ist, damit an Regelschulen ein inklusiver Mehrwert entstehen kann (vgl. Meyer 2017, S. 7 und Verband Bildung und Erziehung 2016, S. 1).

Akteure solcher multiprofessionellen Teams können zum Beispiel Sonder- oder Sozialpädagogen, Inklusionsassistenten, Schulbegleiter (Einzelfallhelfer), Erzieher, Therapeuten sowie Integrationshelfer sein. Die Vielzahl an Mitwirkenden am Schulalltag, wird durch die Schulleitung verwaltet und koordiniert. Lernorte und -methoden können so im zeitlichen, pädagogischen und materiellen Rahmen Lernprozesse an Qualität gewinnen und Fachkräfte des jeweiligen Aufgabenfelds schwerpunktorientiert in Aktion treten lassen (vgl. Verband Bildung und Erziehung 2016, S. 1).

In Bezug auf die Arbeit im sozialen Sektor, taucht häufig der Begriff „Doppeltes Mandat“ auf. Dieses „Doppelte Mandat“ bildet ein weiteres Spannungsfeld für die Akteure der multiprofessionellen Teams an Schulen. Unter Berücksichtigung der Interessen von Klienten und meist öffentlicher Kostenträgern, muss die sozialpädagogische Fachkraft auch den Ansprüchen einer ganzen Gesellschaft gerecht werden. Deshalb spricht man diesen sozialen Fachkräften eine spezielle Position mit einem professionellen Selbstverständnis zu (vgl. Felder; Schneiders 2016, S. 117). Den Sozialarbeiter:innen kommt hierbei häufig die Aufgabe zu, die mitunter kontroversen Interessen der einzelnen Akteure auszugleichen, das heißt den Effizienzkriterien der Kostenträger zu entsprechen bei gleichzeitiger Durchführung eines universelleren Leistungsangebotes für den Klienten (vgl. ebd.,

S. 117). Hier unterscheiden sich mittlerweile die Interessen der Dienstleistungsanbieters und die Unterstützungspolitik des Kostenträgers stark voneinander. Folglich kann nicht mehr jedes individuelle Hilfsangebot abgerechnet werden, weil es von Seiten des Kostenträger als nicht relevant betrachtet wird (vgl. Felder; Schneiders 2016, S. 117). Multiprofessionelle Teams sollen ausgleichend zwischen der Optimierung der Lebenszustände und dem gesellschaftlichen Interesse an der integrativen Umsetzung tätig sein, jedoch sind sie den finanziellen Kürzungen von sozialen Dienstleistungen ausgesetzt (vgl. ebd., S. 118).

Darüber hinaus müssen gemäß UN-Behindertenrechtskonvention angemessene Vorkehrungen zum Erreichen einer gleichberechtigten Bildung umgesetzt werden. Auf welchen Prämissen diese Vorkehrungen aufbauen, ist jedoch nicht ausreichend formuliert bzw. festgelegt, was zu Schwierigkeiten führt, die Sinnhaftigkeit von Vorkehrungen in Bezug auf formale und non-formale Bildung zu deuten sowie zu bewerten. Dies stellt besonders für installierte Sozialteams an Schulen eine weitere Herausforderung dar (vgl. ebd., S. 118 f.).

## **7 Projektergebnisse - Etablierung oder Illusion**

### **7.1 Wissenschaftliche Studie der TU Chemnitz**

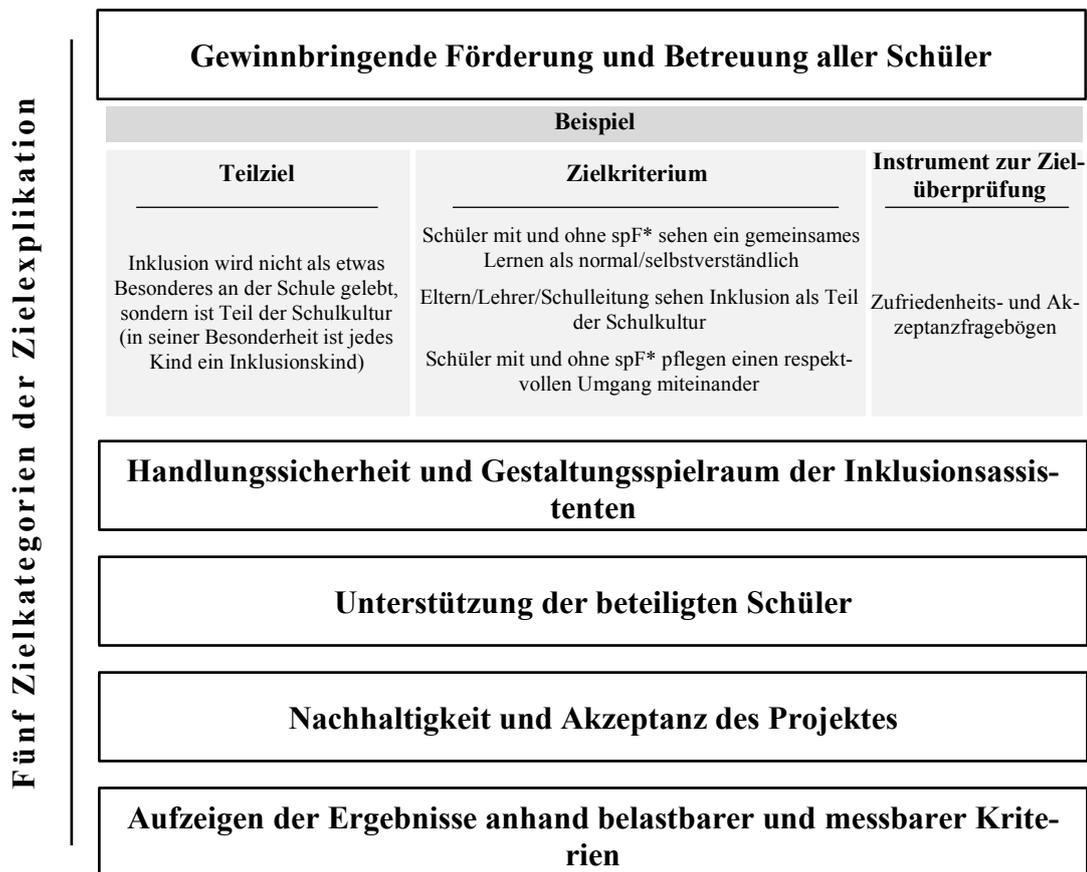
#### **7.1.1 Studienaufbau – Studienziele und Erhebungsdesign**

Wie vorab in Abschnitt 6.1 erwähnt, wurde das Vorhaben „Schulische Inklusion in Sachsen“ wissenschaftlich von der Professur für Allgemeine und Biopsychologie der TU Chemnitz unterstützt. Als Teil dieser wissenschaftlichen Unterstützung wurde eine Datenerhebung im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie in Zusammenarbeit unter anderem mit den Inklusionsassistenten durchgeführt und in Form eines Endberichtes 2021 veröffentlicht. Im folgenden Abschnitt wird diese Studie und deren Ergebnisse näher betrachtet, um anschließend weitere Rückschlüsse auf den Fortschritt des Inklusionsprozesses an sächsischen Schulen ziehen zu können.

Die Besonderheiten im Verhalten oder in den Leistungen der Schüler:innen frühzeitig zu erkennen und mit individuell angepassten Fördermaßnahmen zu unterstützen, ist das oberste Ziel des Vorhabens „Schulische Inklusion in Sachsen“. Für die Umsetzung dieses Ziels wurden im Jahr 2016 174 Inklusionsassistent:innen in Sachsen an unterschiedlichen Schultypen installiert. Im Jahr 2021 stieg die Anzahl auf 235 Schulen, welche die Inklusionsassistenz in Anspruch nahmen. Mittels wissenschaftlicher Studie der TU Chemnitz wurde die Inklusion an sächsischen Schulen hinsichtlich ihrer Wirkung, Ausrichtung und

Zielumsetzung evaluiert und die Erkenntnisse anschließend veröffentlicht. An der dazugehörigen Datenerhebung waren neben den Inklusionsassistent:innen, die Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigte, die Lehrerschaft sowie die Schulleitung beteiligt (vgl. David u.a. 2021, S. 11 f.). Alle Vorhabensziele wurden der Frage untergeordnet „Was muss am Ende der Laufzeit passiert sein, damit wir insgesamt von einem Erfolg sprechen können?“ (David u.a. 2021, S. 6). Hierfür wurden folgende fünf Zielkategorien erarbeitet:

- „Gewinnbringende Förderung und Betreuung aller Schüler
- Handlungssicherheit und Gestaltungsspielraum der Inklusionsassistenten
- Unterstützung der beteiligten Schulen
- Nachhaltigkeit und Akzeptanz des Projektes
- Aufzeigen der Ergebnisse anhand belastbarer und messbarer Kriterien“ (David u.a. 2021, S. 6)



\* spF = sonderpädagogischer Förderbedarf

**Abbildung 7.1:** Schema der Zielüberprüfung (nach Uhlig; Rudolph 2021, S. 8 und David u.a. 2021, S. 181)

Dieses Zielschema bildete den Ausgangspunkt zur Auswahl von geeigneten Untersuchungsmethoden- und Instrumenten, um an messbaren und belastbaren Eigenschaften

Ergebnisse aufzuzeigen (vgl. David u.a. 2021, S. 6). Hierfür wurden zu jeder genannten Zielkategorie Teilziele definiert und diesen wiederum Zielkriterien und entsprechenden Instrumenten zur Zielüberprüfung zugewiesen (vgl. ebd., S. 178 ff.). Die umfassenden Ergebnisse dieser Zielexplication wurden von den Autor:innen der Studie in Anlage B des Endberichts dargelegt. Eine ausführliche Erläuterung der Teilziele und Zielüberprüfungs-Instrumente würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, jedoch wird das Zielüberprüfungsschema anhand eines Beispiels in Abbildung 7.1 dargestellt.

Darüber hinaus sollten weitere Erkenntnisse durch die bereits in Abschnitt 6.1.2 beschriebenen Kernaufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung – Förderung des Erfahrungsaustausches und Zielmonitoring – gewonnen werden. Auch aus den Erfahrungen anderer internationaler Inklusionsprogramme sollte das Inklusionsprojekt in Sachsen profitieren. So konnten gezielte Rahmenbedingungen für die Tätigkeiten der Inklusionsassistent:innen definiert werden – kontinuierliche Aus- und Weiterbildung, klar abgegrenzte Verantwortlichen und andere (vgl. ebd., S. 7 f.).

Im Erhebungsdesign wurden zwei Stichproben unterschieden:

1. intensiv begleitete Stichprobe mit zehn vom Staatministerium für Kultus ausgewählten Schulen
2. niederfrequent begleitete Stichprobe mit 60 gelosten Schulen

Die intensiv begleitete Stichprobe sollte mittels Interviews und Beobachtungen Einblicke in die individuellen Prozesse in der Schule sowie die Erlebnis- und Gefühlswelten der Akteure geben. Im Gegensatz dazu diente die niederfrequent begleitete Stichprobe zur Ermittlung eines Gesamtüberblicks mit Hilfe von Fragebögen. An der gesamten Umfrage nahmen 157 Inklusionsassistent:innen teil (vgl. ebd., S. 13 ff.).

### **7.1.2 Datenerhebungen und Ergebnisse**

Nach Festlegung des Erhebungsdesigns sowie der Wahl und Losung der Schulen begann im Sommer 2016 die Datenerhebung der TU Chemnitz. Grundsätzlich richtete sich die Befragung der wissenschaftlichen Begleitung an alle Inklusionsassistent:innen, welche entweder von Beginn an oder mitten in der Projektlaufzeit als solche tätig waren. Somit erweiterte sich kontinuierlich der Befragungsradius. Die Datenerhebung fand in vier Vollerhebungen statt, von denen die ersten beiden im Jahr 2016 und 2017 durchgeführt wurden (vgl. ebd. S. 18 f.).

Die **erste Vollerhebung** hatte zum Ziel mittels offener Fragen möglichst viele qualitative Daten zu Erwartungen, Befürchtungen und Wünschen bezüglich des Projektes und der

wissenschaftlichen Begleitung zu sammeln. Insbesondere das Vorantreiben des Themas Inklusion an der Schule, die Sensibilisierung der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft für diese Thema, sowie die Erhöhung der Toleranz gegenüber betroffenen Schüler:innen wurde als klare Erwartungshaltung sowie als Wunsch von vielen Inklusionsassistent:innen genannt. Außerdem wurden mehr Vorgaben zur Umsetzung von inklusiver Arbeit vorausgesetzt. Befürchtungen hinsichtlich der Akzeptanz wurden ebenfalls in der Studie sichtbar. Als Ursache hierfür wurde die anfänglich unklare Rolle der Inklusionsassistent:innen im System Schule benannt (vgl. David u.a. 2021, S. 19 ff.).

In der **zweiten Vollerhebung** setzte man sich hauptsächlich mit quantitativ ausgerichteten Datensammlungen. Das Auswerten der ersten qualitativen Datenerhebung hatte zu Folge, dass nun in der zweiten Erhebung quantifizierbare Angaben erarbeitet werden konnten. Im Ergebnis der zweiten Datenerhebung konnte festgestellt werden, dass die Zusammenarbeit zwischen den Inklusionsassistent:innen, der Lehrer- und Elternschaft sowie zu den Schüler:innen und zur Schulleitung als größtenteils positiv eingeschätzt wurde und sich somit die Befürchtung, als ein Ergebnis der ersten Befragung, nicht bestätigt haben. Jedoch wurden sowohl das erschwerte Zeitmanagement als auch die Offenheit gegenüber der Arbeit der Inklusionsassistent:innen als verbesserungswürdig eingestuft. Gerade das Zeitmanagement wurde durch die hohe Anzahl zu betreuender Schüler:innen und dem damit einhergehenden Dokumentationsaufwand negativ bewertet (vgl. ebd., S. 25).

Im März 2019 wurde die **dritte Vollerhebung** mit dem Ziel durchgeführt, eine Zusammenfassung aller ausgeübter Tätigkeiten zu erhalten. Zudem sollten die Arbeitsbedingungen in den Bereichen örtliche Gegebenheiten, sozialer Bezug und technische Ausstattung untersucht werden. Der Befragung hinsichtlich der ausgeübten Tätigkeiten konnte man entnehmen, dass die Unterrichtsbegleitung ein zentraler und zeitintensiver Mittelpunkt der inklusiven Unterstützung ist; gefolgt von der Streitschlichtung unter Schüler:innen. Jedoch konnte festgestellt werden, dass Inklusionsassistent:innen auch Aufgaben durchführen, welche sie nach der in Abschnitt 6.2.1 genannten Tätigkeitsbeschreibung gar nicht ausführen dürfen, beispielsweise Pausenaufsicht oder Vertretungsstunden. Als hierfür ursächlich wurde sowohl der Personalmangel an Schulen, als auch die Bestrebung nach einer guten und kollegialen Beziehung zur Lehrerschaft sowie Schulleitung genannt (vgl. ebd., S. 29 ff.).

Trotz einiger Abweichungen wurden die örtlichen Gegebenheiten von einem Großteil der Inklusionsassistent:innen in Bezug auf die Verfügbarkeit von Räumen und Internet als

positiv beschrieben. So standen bzw. stehen einem überwiegende Anteil der Befragten ein separater Arbeitsraum zur Verfügung. Auch im sozialen Bezug konnten mehrheitlich gute Ergebnisse attestiert werden, jedoch mit einigen Einschränkungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung oder dem jeweiligen Träger (vgl. David u.a. 2021, S. 35).

Trotz der vornehmlich guten Ergebnisse, konnten bei Betrachtung der verschiedenen Schulformen deutliche Unterschiede festgestellt werden. In Bezug auf die technische und räumliche Ausstattung erreichten vor allem Gymnasien und berufsbildende Schulen die besten Ergebnisse, während die Grund- und Förderschulen im Hinblick auf die Akzeptanz der Inklusionsassistent:innen durch Schüler- und Lehrerschaft am besten abschnitten. Hierbei wurden die Oberschulen am schlechtesten bewertet (vgl. ebd., S. 35).

Unter der Verbindung von qualitativen und quantitativen Elementen wurde die **vierte Vollerhebung** im Jahr 2020 durchgeführt. Das Ziel war die Ermittlung von Einschätzungen und grundlegenden Lernerfahrungen der Inklusionsassistent:innen in Bezug auf das Gesamtprojekt. Die Befragung konzentrierte sich auf Erfolge und Rückschläge der betreuten Schüler:innen sowie die Veränderungen auf der Schülerschulebene. Darüber hinaus sollte durch eine Gesamtbetrachtung evaluiert werden, welche Kriterien für eine Projektweiterführung wichtig sind (vgl. ebd., S. 37).

Es wurde festgestellt, dass es eine hohe Zufriedenheit bezüglich der Erfolge der zu betreuenden Schüler:innen gab, was auch von der Lehrerschaft positiv wahrgenommen wurde. Generell zeichnete sich ein sehr positives Bild hinsichtlich des Projekterfolges ab. So wurden die Erwartungen zu Beginn des Projektes überwiegend erfüllt. Da die Wahrnehmung des Erfolgs im Laufe des Projektes gestiegen ist, plädieren die Autor:innen auf Basis dieser Erkenntnis für einen langfristigen und fortlaufenden Einsatz der Inklusionsassistent:innen. Eine gesamte und regelmäßige Inklusionsassistenz wird, neben einer professionellen Kooperation aller am Prozessbeteiligten, hier als ein wichtiger Gelingensfaktor genannt (vgl. ebd., S. 38 f.). Negativ betrachtet wurde dennoch, die zum Teil fehlende Motivation bei teilnehmenden Schüler:innen und eine schwierige Arbeitsbeziehung zu ihnen sowie die fehlende Kooperation mit der Eltern- und Lehrerschaft bzw. der Schulleitung, was die Arbeit der Inklusionsassistent:innen erschwerte und nur geringere Lernerfolge entstehen ließ (vgl. ebd., S. 39 ff.).

In den Bereiche Schulleistungen, Lernverhalten, Motivation, Unterrichtsverhalten und Sozialverhalten konnten die meisten Inklusionsassistent:innen für ihre betreuten Schüler:innen zum Teil deutliche Verbesserungen angeben. Damit konnten auch Erfolge

bezüglich der Beziehungsqualität und des Wohlbefindens im Klassenverband aufgeführt und ein Rückgang des sozialen Ausschlusses beobachtet werden (vgl. David u.a. 2021., S. 42 f.).

Die teilnehmenden Inklusionsassistent:innen zogen ein mehrheitlich positives Resümee hinsichtlich der eigenen Projektarbeit und berichteten über eine erfolgreiche Sensibilisierung für Inklusion an sächsischen Schulen. Erfolge hinsichtlich einer inklusiven Schule sind allerdings noch entwicklungsfähig. Jedoch konnte ebenso eine Etablierung der inklusiven Tätigkeit an den Schulen, als Basis für etwaige Weiterentwicklungen, durch die befragten Inklusionsassistent:innen wahrgenommen werden. So verbesserte sich mit Laufe des Projektes die Akzeptanz der Inklusionsassistent:innen im schulischen System und die Arbeitsbedingungen der Assistent:innen an den jeweiligen Schulen. Diese Erkenntnisse stellen positive Ausgangslage für die weitere inklusive Entwicklung und Festigung im Schulalltag dar (vgl. ebd., S. 53 ff.).

Trotz der vielen positiven Resultate, stellt vor allem der Aufbau einer zufriedenstellenden Arbeitsbeziehung bzw. -einstellung zwischen Schüler:innen und Inklusionsassistent:innen eine besonders große Herausforderung dar, welche mit der bereits oben genannten fehlenden Motivation der Schüler:innen in Zusammenhang gebracht werden kann. Das fernbleibende Interesse bei vereinzelt Schüler:innen, diese Unterstützung als solche wahrzunehmen, wurden in der Verslossenheit und Distanz gegenüber Inklusion begründet. Außerdem fehlte hier die Akzeptanz der dazu gehörigen Eltern, welche den Prozess hätten unterstützen können bzw. müssen. Dieses Hemmnis für das Gelingen inklusiver Arbeit stellt jedoch nicht die Mehrheit dar und so spielt auch hier eine kontinuierliche und langfristige Beschäftigung der Assistent:innen eine wichtige Rolle für die erfolgreiche und ganzheitliche Umsetzung von Inklusion im sächsischen Bildungssystem (vgl. ebd., S. 54 f.).

In Voraussicht auf eine mögliche Verlängerung des Projektes „Schulische Inklusion in Sachsen“ wurden die Inklusionsassistent:innen auch hinsichtlich Veränderungsvorschlägen befragt. Nach Meinung der Befragten sei es essentiell die Bekanntheit und die Akzeptanz von Inklusionsassistenten vor allem im schulischen Bereich zu erhöhen. Hierzu sollten die Aufgaben und Tätigkeiten klarer definiert und noch transparenter kommuniziert werden. Auch die Rolle der Inklusionsassistent:innen im Hinblick auf einen Expertenstatus sollte neu überdacht werden, um somit mehr Befugnisse und Akzeptanz zu erhalten. Darüber hinaus wünschte sich ein Großteil der Befragten noch mehr Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten, flexiblere Handlungsspielräume sowie eine

Verringerung der Dokumentationsarbeit, um noch mehr Zeit für die praktische Arbeit zu haben (vgl. David u.a. 2021., S. 52 ff.).

Auch die Autor:innen selbst haben auf Basis der Studienergebnisse Handlungsempfehlungen und Gelingensbedingungen aufgestellt. Da diese sich vor allem auf die erfolgreiche Fortführung des Projektes und das weitere Engagement der Inklusionsassistent:innen beziehen, sollen im nächsten Abschnitt auch allgemeine Gelingensbedingungen erläutert werden.

## **7.2 Allgemeine Gelingensbedingungen und Herausforderungen von Inklusion**

Basierend auf den Datenerhebungen der TU Chemnitz im Rahmen des Projektes „Schulische Inklusion in Sachsen“ konnten viele positive Erkenntnisse gewonnen werden. Vor allem wurde deutlich, dass es keine Inklusion nur auf Grundlage von Gesetzen, Konventionen und Projekten gibt, sondern dass Inklusion vielmehr ein Entwicklungsprozess darstellt, welcher im grundlegenden Verständnis aller Beteiligten stattfindet und somit mit der Zeit wächst (vgl. David u.a. 2021, S. 31). Die Autor:innen der Studie konnten unter Hinzunahme der Erhebungsergebnisse die folgenden Handlungsempfehlungen ableiten, welche die erfolgreiche Fortführung des Inklusionsprojektes sichern können (vgl. ebd., S. 70):

1. Es sollten die Rollen innerhalb von multiprofessionellen Teams klar und transparent definiert und kommuniziert werden, um falsche Erwartungshaltungen zu umgehen.
2. Dazu benötigt es auch klare Definitionen hinsichtlich der Tätigkeits- und Einsatzfelder innerhalb der Teams bezüglich der einzelnen Professionen sowie noch mehr Engagement der Träger, um die Akzeptanz bei allen Akteuren zu fördern.
3. Die Einführung eines Expertenstatus für alle Inklusionsassistent:innen kann die Anerkennung und die Einbeziehung der Spezialisten in den schulischen Gremien steigern, sowie mehr Handlungsspielräume und Flexibilität schaffen.
4. Trotz der guten Berufsausbildung der Inklusionsassistent:innen, sind weitere Fort- und Ausbildungsmöglichkeiten, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte essentiell, um die Kompetenzen weiter ausbauen zu können.
5. Da es sich um einen Entwicklungsprozess handelt, sollte der Einsatz von Inklusionsassistent:innen langfristig geplant und finanziert werden, um die bereits erreichten positiven Effekte weiter zu festigen und auszubauen.

Darüber hinaus können multiprofessionelle Teams besonders im Hinblick auf schwierige Fragestellungen bzw. Herausforderungen Hilfestellung geben. Diese könnten sowohl fest an Schulen installiert sein, als auch in mobilen Teams für einen begrenzten Zeitraum an Schulen tätig sein (vgl. David u.a. 2021, S. 163 f.).

Um zukünftig von einer erfolgreichen Inklusion zu sprechen, bedarf es eine Verbesserung der Bedingungen an den Schulen, welche den Hauptort für inklusives Lernen darstellen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Unterrichtsfächer in ihrer eigenen Kultur und Tradition differiert mit Inklusion umgehen können. Besonders das Schulfach Sport, weist hier große Exklusionstendenzen auf, welche sich in Ausgrenzungsprozessen aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen und daraus folgende Verletzungsrisiken aufzeigen. Daher wird in den spezifischen Fächern die inklusive Didaktik in Frage gestellt und rückt eher als allgemeine Disziplin außerhalb der Fachcharakteristik in den Vordergrund. Es wird also deutlich, dass Inklusion in der Schule auch in direkter Abhängigkeit des jeweiligen Schulfaches steht und deshalb unterschiedliche Methoden von Inklusion mehr oder weniger wirksam sein können (vgl. Schönig; Fuchs 2016, S. 257).

Teilweise sind auch die Lehrkräfte mit dem inklusiven Unterricht stark überfordert. Dem Zugrunde liegt, die fehlende Ausbildung auf dem Gebiet der Inklusion, was bereits im Abschnitt 6.2.2 erwähnt wurde. Ebenso ist ein Aufnehmen von gemeinschaftlichen Arbeitsmustern in der Lehrerausbildung nicht vorgesehen und bleibt allen Regelschullehrer:innen vorenthalten (vgl. ebd., S. 258). Neben dem professionellen Inklusionsverständnis des Lehrpersonals, sind weitere Eigenschaften für einen guten Gelingensverlauf notwendig. So lässt sich Inklusion nur mit der richtigen Grundeinstellung zu Heterogenität und dem Wirken miteinander an Schule leben und umsetzen (vgl. ebd., S. 259).

Darüber fordert das Thema Inklusion nicht nur Lehrer:innen zu Fortbildungen auf, sondern spricht eine gesamte Gesellschaft an. Diese verlangt, dass Diversität gewertschätzt und anerkannt wird. Das Eingehen auf Verschiedenheit kann nur mit Toleranz und Verständnis gelingen (vgl. Müller; Gingelmaier 2018, S. 9).

## **8 Fazit**

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Inklusion an sächsischen Schulen in den letzten Jahren immer mehr an gesellschaftlichen Wert gewonnen hat. Fraglich ist, ob sich Inklusion bereits etabliert hat.

Gemäß Duden wird Etablieren als „einen sicheren Platz innerhalb einer Ordnung oder Gesellschaft gewinnen, festen Bestand erlangen, sich festsetzen und breitmachen“

(Duden o.J.) definiert. Mit diesem Verständnis ist es ein schmaler Grat, bei Inklusion heute schon von einem festen gesellschaftlichen Bestandteil zu sprechen. Der geschichtliche Abschnitt in dieser Arbeit verdeutlicht, dass die Entwicklung und Festigung von inklusiver Profession indessen schon seit Jahrhunderten in einem Prozess stehen, welcher Chancengerechtigkeit und gleichberechtigte Teilnahme an der öffentlichen Gemeinschaft von benachteiligten Menschen in unterschiedlichster Weise umzusetzen versucht.

Auch das wissenschaftliche Verständnis von Inklusion weist unterschiedliche Denkweisen auf. Das enge Verständnis ersetzt den Begriff Integration durch Inklusion und meint den Einbezug aller Kinder in das allgemeine Schulsystem, zur Not unter Zuhilfenahme von sonderpädagogischen Unterstützungssystemen. Jedoch gibt es immer noch zwei Schülerkategorien - die mit sonderpädagogischen Förderbedarf und die ohne. Die zweite Form von Inklusionsverständnis ist mit der ersten überhaupt nicht konform, da hier das Anerkennen von Diversität und Heterogenität unbedingt gegeben sein muss. Die Verschiedenheit wird hierbei als Bereicherung für den Lehr-Lern-Prozess betrachtet (vgl. Müller; Gingelmaier 2018, S. 10). Diese unterschiedlichen wissenschaftlichen Betrachtungen zeigen, wie kontrovers das Thema Inklusion noch immer diskutiert wird und wie vielfältig die Meinungen sind. Entsprechend hoch sind die Herausforderung in der Umsetzung eines ganzheitlichen inklusiven Systems.

Jedoch stellt sich gemäß der wissenschaftlichen Untersuchung durch die Professur für allgemeine und Biopsychologie die Arbeit der Inklusionsassistenten heute als professionelle Ressource für das sächsische Bildungssystem dar. Das Initiieren des Inklusionsgedankens ist an der Mehrheit der teilnehmenden Schulen angekommen und zeigt in der schulischen Förderung von Schüler:innen messbare Erfolge. Für einen nachhaltigen Erfolg des Projektes und zur Erreichung des langfristigen Ziels eines ganzheitlich inklusiven Schulsystems sind auch die persönliche Kompetenzen und Fähigkeiten der einzelnen Inklusionsassistent:innen bedeutend. Eigenschaften wie Empathie, Arbeitsorganisation und didaktische Fähigkeiten bilden hier lediglich einen kleinen Auszug.

Neben den Inklusionsassistent:innen und den multiprofessionellen Teams befinden sich vor allem auch die Lehrer:innen im Spannungsfeld zwischen den Gesellschaftsanforderungen zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystem und den unterschiedlich ausgeprägten Weiter- und Ausbildungsangeboten in der Lehrerbildung zum Thema inklusive Schule. Trotz der mittlerweile stärkeren Fokussierung, sind die Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote im Bereich Inklusion bis heute noch nicht einheitlich über alle Bundesländer und Hochschulen umgesetzt, jedoch zeigt sich auch hier, dass Inklusion

---

einen immer größeren Schwerpunkt einnimmt. Letztlich ist auch im Bildungswesen die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems ein fortlaufender Prozess, in dem eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Ideologie stattfinden muss. Ein reflektiertes Denken und Handeln lässt integrative Lernansätze wachsen und kann bis heute den Inklusionsgedanken an Sachsens Schulen fördern.

Ein weiterer Aspekt für das Gelingen könnten die Persönlichkeitsmerkmale und die Haltung aller Akteur:innen hinsichtlich der Inklusion sein. Wie sich gezeigt hat, ist vor allem die Akzeptanz und damit auch die Veränderung der inneren Einstellung gegenüber dem Thema ein sehr bedeutendes Kriterium für eine erfolgreiche Inklusion. Auch wenn sich diese Arbeit nicht mit dieser Perspektive der inklusiven Arbeit auseinandersetzen sollte, so zeigt die praktische Erfahrung, dass es neben den theoretischen bzw. gesetzlichen Rahmenbedingungen für ein inklusives Bildungssystem, auch Menschen benötigt, welche die entstandenen und noch entstehenden Projekte mit viel Engagement, Leidenschaft und Motivation umsetzen, um somit den Entwicklungsprozess hin zur ganzheitlichen Inklusion erfolgreich fortzuführen und zu gestalten.

## Literaturverzeichnis

autismus Deutschland e.V. (o.J.): Was ist Autismus? (<https://www.autismus.de/was-ist-autismus.html>, verfügbar am 18.10.2022).

Behindertenrechtskonvention (o.J.): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (<https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>, verfügbar am 07.10.2022).

Bundschuh, Konrad; Winkler, Christoph (2019): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 9. überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

David, Andreas; Rosenberger, Anabel; Rudolph, Ulrich; Uhlig, Stefan (2021): Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten – Endbericht. Chemnitz: Universitätsverlag der Technischen Universität Chemnitz.

Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg.

Duden (o.J.): etablieren. (<https://www.duden.de/rechtschreibung/etablieren>, verfügbar am 09.12.2022).

Edelstein, Benjamin (2013): Das Bildungssystem in Deutschland. (<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/>, verfügbar am 05.10.2022).

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2016): Inklusion – Vision und Wirklichkeit. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Faber, Angela; Roth, Verena (2018): Rechtliche Dimensionen schulischer Inklusion – Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention aus juristischer Perspektive. In: Müller, Kathrin; Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion – Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 35-52.

Felder, Marion; Schneiders, Katrin (2016): Inklusion kontrovers – Herausforderungen für die soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

---

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verhalten von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

inpeos e.V. (2016): Inklusiv Aktiv! Vorhaben zur nachhaltigen Unterstützung schulischer Inklusionsprozesse. Projekt- und Förderantrag. Chemnitz: O.V.

inpeos e.V. (o.J.): Über uns – wir sind inpeos e.V. (<https://www.inpeos.de/der-verein/über-uns/>, verfügbar am 28.10.2022).

Link, Pierre-Carl (2018): Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen. In: Stein, Roland; Müller Thomas (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 225-247.

Meyer, Karina (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, 37. Georg-August-Universität Göttingen: Institut für Erziehungswissenschaften ([https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-2198-2384-37/GBef37\\_Meyer.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-2198-2384-37/GBef37_Meyer.pdf?sequence=6&isAllowed=y), verfügbar am 15.11.2022).

Müller, Kathrin (2018): Pädagogische Dimensionen schulischer Inklusion – Sozial-ethischer Begründungsdiskurs einer Inklusions-Pädagogik. In: Müller, Kathrin; Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion – Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 20-34.

Müller, Kathrin; Gingelmaier, Stephan (2018): Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. In: Müller, Kathrin; Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion – Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 9-17.

Muth, Jakob (1973): Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 24. Jg., S. 262-272.

Pfrang, Agnes (2018): Methoden und Aufgabenformate eines inklusiven Grundschulunterrichts – Individuelles und gemeinsames Lernen in der Grundschule. In: Müller, Kathrin; Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion – Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S.144-157.

Rischke, Melanie; Baedorf, Dominik; Müller, Ulrich (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität? ([https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf), verfügbar am 10.11.2022).

Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 (SächsGVBl. S. 648), das zuletzt durch Artikel 17 des Gesetzes vom 21. Mai 2021 (SächsGVBl. S. 578) geändert worden ist.

Schönig, Wolfgang; Fuchs, John Andreas (2016): Wechsel auf die Zukunft oder: Was die Inklusion in den nächsten Jahren benötigt. In: Schönig, Wolfgang; Fuchs, John Andreas (Hg.): Inklusion: Gefordert! Gefördert? – Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 257-264.

Schuck, Karl Dieter (2000): Diagnostische Konzepte. In: Borchert, Johann (Hg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe-Verlag, S. 233-249.

Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2005): Handbuch zur Förderdiagnostik in Sachsen – Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (<https://www.schule.sachsen.de/download/foerderdiagnostik.pdf>, verfügbar am 14.10.2022).

Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2019): Vielfalt als Chance – Sonderpädagogische Förderung in Sachsen. ([https://www.vsbi.de/media/SMK/19-09-05\\_Vielfalt\\_als\\_Chance.pdf](https://www.vsbi.de/media/SMK/19-09-05_Vielfalt_als_Chance.pdf), verfügbar am 14.10.2022).

Staatsministerium für Kultus (o.J.): Schulische Inklusion in Sachsen. (<https://www.inklusion.bildung.sachsen.de/schulischeinklusioninsachsen-4017.html>, verfügbar am 28.10.2022).

---

Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2016): Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). ([https://www.behindern.verhindern.sachsen.de/download/Kampagnenmaterial/SMS\\_Aktionsplan\\_barrierefrei.pdf](https://www.behindern.verhindern.sachsen.de/download/Kampagnenmaterial/SMS_Aktionsplan_barrierefrei.pdf), verfügbar am 28.10.2022).

Stein, Roland; Müller, Thomas (2018): Verhaltensstörung und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In: Stein, Roland; Müller Thomas (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 22-47.

Uhlig, Stefan; Rudolph, Udo (2021): Inklusionsassistenten an sächsischen Schulen – Evaluation zur ESF-finanzierten Projektlaufzeit im Zeitraum 2016 bis 2021 und Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. (<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/39472/documents/60706>, verfügbar am 31.10.2022).

Verband Bildung und Erziehung (VBE) (2016): Multiprofessionelle Teams in der Schule. ([https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Themen/Positionen/2017\\_11\\_17\\_Position\\_Multiprofessionelle-Teams.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Themen/Positionen/2017_11_17_Position_Multiprofessionelle-Teams.pdf), verfügbar 15.11.2022).

Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert – Eine Diskursgeschichte. 1. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

## Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Ort: Chemnitz

Datum: 16.12.2022

Anzahl der Wörter: 10.867

Unterschrift: 