



Anne Stöcker



Susanne Schriber



Carmen Zurbriggen

Perceptions of Inclusion

Selbst- und Fremdeinschätzung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Im Fokus des Beitrags stehen vier Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich körperliche und motorische Entwicklung. Die Pilotstudie fragt zum einen nach der Selbstwahrnehmung ihrer schulischen Inklusion und der Fremdeinschätzung durch Klassenlehrperson, sonderpädagogische Fachperson sowie Schulbegleitung im zeitlichen Verlauf. Zum anderen werden die Selbsteinschätzungen mit der ihrer Peers verglichen. Während die Fremdeinschätzungen überwiegend negativ von den Selbsteinschätzungen abweichen, zeigen sich im Vergleich zu den Peers kaum Unterschiede bezüglich emotionaler und sozialer Inklusion sowie akademischem Selbstkonzept.

Zusammenfassung

Die Studie unterstreicht die praktische Nutzbarkeit des Erhebungsinstruments Perceptions of Inclusion Questionnaire und verweist auf Forschungsbedarf hinsichtlich der Selbst- und Fremdeinschätzungen schulischer Inklusion.

„Ich werde schon akzeptiert, aber hauptsächlich von den Erwachsenen. [...] Ich habe aufgehört, am Nachmittag meine Freunde anzurufen. Sie sagen eh immer, sie hätten keine Zeit, und dann sehe ich sie auf dem Sportplatz. Das war anders, als ich klein war“ (Dasen, 2012, S. 192). Mit dieser Aussage einer zwölfjährigen Schülerin mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung wird auf zwei potenzielle Problembereiche im Kontext schulischer Inklusion verwiesen. Zum einen wird das Risiko sozialer Ausgrenzung angesprochen, das für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf generell erhöht ist. Zum anderen spiegelt sich darin wider, dass die Schwierigkeiten oft im Jugendalter zunehmen oder erst auftreten. Nach Aussagen von Lehrpersonen sind Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung gegen Ende der Primarschulzeit zunehmend stärker isoliert in ihren Klassen, da sie mit den Aktivitäten der Peers häufig nur wenig mithalten können. Daher wird der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe als besonders sensibel für das Gelingen von schulischer Inklusion eingestuft. Der vorliegende Beitrag geht von dieser Problemlage aus den Fragen nach, wie schulische Inklusion von Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung aus Selbst- und Fremdsicht wahrgenommen wird und wie sie sich beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe verändert. Neben einem einführenden Überblick zum Themenbereich werden die Ergebnisse einer kleinen längsschnittlich angelegten Pilotstudie aus der Deutschschweiz berichtet.

Soziale Inklusion bei Bedarf an Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung

Das Gleichgewicht im bio-psycho-sozialen Gefüge kann für Menschen mit Körperbehinderungen sehr fragil sein. Im schulischen Kontext können sich negative soziale Erfahrungen auf das allgemeine Selbstbild und das schulische Wohlbefinden bis hin zur Leistungsqualität auswirken. Belastungen im sozialen Bereich wie Ausgrenzung und Hänseleien werden daher sowohl von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen als auch von deren Eltern als wichtiger Grund für das Scheitern inklusiver Schulsituationen genannt (Singer, 2015). Gleichzeitig setzen Eltern bei der Schulwahl vielfach auf eine inklusive Schule, gerade weil sie den sozialen Kontakten zu Peers und der damit einhergehenden Entwicklung sozialer Kompetenzen eine hohe Bedeutung zumessen (Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012; Walter-Klose, 2015). Vielen Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung ist das soziale Leben in der Klasse sogar wichtiger als ihre Schulleistungen. Sie bemühen sich, Teil der Klassengemeinschaft zu sein, nicht aufzufallen und Diskriminierungen durch Mitschülerinnen und -schüler zu vermeiden (Walter-Klose, 2012).

Der aktuellen Forschungslage zufolge ist das Risiko sozialer Ausgrenzung und Isolierung im inklusiven Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung generell erhöht (Huber, 2019; Schwab, 2018). Der spezifisch auf den Bereich Körperliche und motorische Entwicklung ausgerichtete Forschungsüberblick von Walter-Klose (2012) mit 81 Studien aus dem deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum über die Jahre 1970 bis 2010 stützt diese allgemeine Befundlage. So berichten (je nach Studie) 50 bis 100 % der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung von ausgrenzendem oder diskriminierendem Verhalten durch Mitschülerinnen und -schüler oder von Ausgrenzung aufgrund mangelnder Unterrichts Anpassung. Doch auch über die Schulzeit hinaus scheint eine erhöhte Wahrscheinlichkeit an sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung zu bestehen, wie Erwachsene mit sichtbaren körperlichen Beeinträchtigungen schildern (Fries, 2005).

Bei der Umsetzung schulischer Inklusion im konkreten Schulalltag werden bei Bedarf an Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung fast ausschließlich Aspekte der praktischen Realisierung wie Anpassungen in der Schulorganisation oder Unterstützungsmaßnahmen in lebenspraktischen Bereichen und bei der Pflege thematisiert (Singer, 2015). Subjektive Aspekte wie das Gefühl des Eingebundenseins oder das subjektive Wohlbefinden wurden im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung bislang wenig beachtet.

Subjektives Wohlbefinden als Indikator schulischer Inklusion

Trotz unterschiedlicher Begriffsverständnisse von Inklusion herrscht in der aktuellen Fachliteratur dahingehend Konsens, dass schulische Inklusion weit mehr als den Zugang zu einer Allgemeinen Schule und die physische Anwesenheit in einer Schulklasse bedeutet, sondern wesentlich auch das Ausmaß und die Qualität der Teilhabe oder des Eingebundenseins beinhaltet (Lindmeier, 2013; Zurbriggen & Venetz, 2016). Als ein wichtiger Indikator von Qualität schulischer Inklusion gilt das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015; Venetz, 2015). Auf die Bedeutung des subjektiven Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler für das Gelingen schulischer Inklusion wurde bereits vor dreißig Jahren in den schweizweiten Untersuchungen der Fribourger Forschungsgruppe verwiesen. Mit ihrem „Fragenbogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern“ (Haeberlin, Moser, Bless & Klaghofer, 1989) wurden dabei die drei zentralen Dimensionen emotionale, soziale und leistungsmotivationale Integration erfasst. Wie spätere Studien zeigten, handelte es sich bei der Dimension „leistungsmotivationale Integration“ um das akademische Selbstkonzept – ein Konstrukt, dem seit den Anfängen der Integrations- bzw. Inklusionsforschung große Aufmerksamkeit zukommt. Es wird vielfach als ein bedeutsames Argument für Förderklassen oder Sonderschulen herangezogen (im Überblick bei Bless, 2017), da Schülerinnen und Schüler mit sogenannter Lernbehinderung in Integrations- bzw. Inklusionsklassen oder an Allgemeinen Schulen ein tieferes akademisches Selbstkonzept bzw. ein tieferes Selbstbild der eigenen schulischen Fähigkeiten haben. Laut Hascher (2004) entspricht das akademische Selbstkonzept einem Merkmal schulischen Wohlbefindens.

Ein weiteres Merkmal schulischen Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern ist das emotionale Wohlbefinden in der Schule. Die entsprechende Befundlage ist jedoch vergleichsweise dünn. In einer Studie von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2012) zeigen sich hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in allgemeinen Klassen im Vergleich zu jenen in Sonderklassen. Ähnliche Befunde zeigen sich auch in der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Wild, Schwinger, Lütje-Klose, Yotyodying, Gorges, Stranghöner & Kurnitzki, 2015). Emotional weniger gut integriert als ihre Peers sind jedoch Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung – und zwar unabhängig von der Schulform (Venetz et al., 2012). Für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung liegen keine Ergebnisse zum emotionalen Wohlbefinden vor.

Ein weiterer Aspekt subjektiven Wohlbefindens und zugleich Indikator schulischer Inklusion ist das Zugehörigkeitsgefühl zur Klassengemeinschaft. Dieses kann als subjektiv erlebte soziale Inklusion oder Partizipation verstanden werden und entspricht nur bedingt der sozialen Akzeptanz durch Peers. Die Befundlage zur sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ergibt nämlich je nach Perspektive ein etwas anderes Bild: Während ihre soziale Partizipation aus Fremdsicht negativ eingeschätzt wird, sind die Befunde aus Selbstsicht tendenziell positiv (Zurbriggen, 2018a). Was von anderen Personen als soziale Ausgrenzung oder Isolierung gesehen wird, muss demnach nicht zwingend von den Betroffenen selbst so wahrgenommen werden. Eine positive Selbsteinschätzung sozialer Partizipation ist relevant, da sie positiv mit dem emotionalen Wohlbefinden in der Schule verknüpft ist (Zurbriggen & Venetz, 2016).

Die Jugendzeit von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung wird als besonders vulnerable und kritische Lebensphase beschrieben. Allgemeingültige Themen der Adoleszenz wie Identitätsfindung, psychosoziale und psychosexuelle Entwicklung zeigen sich bei ihnen deutlicher als bei ihren Peers (Bergeest, Boenisch, Daut & Luthje, 2015). Prozesse der Auseinandersetzung mit dem „Körperbehindertsein“ erfahren im Jugendalter vor dem entwicklungspsychologischen Hintergrund der zunehmenden Selbstreflexion eine größere Bedeutung (Leyendecker, 2006). Sie werden oft als spezifische personale, soziale und gesellschaftlich-strukturelle Behinderungserfahrungen in die biographische Reflexion eingebunden (Ortland, 2006). Die Einordnung von behinderungsspezifischen biographischen Erfahrungen, der selbstbewusste Umgang mit dem erhöhten Assistenzbedarf bei der Bewältigung täglicher Aktivitäten und dem damit verbundenen Abhängigkeitserleben zählen somit zu den Bildungszielen für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung (Weiss, 2012). Fachpersonen befürworten deshalb, dass Maßnahmen zum sozialen Lernen (wie z. B. Sozialkompetenztraining oder gezieltes Feedback durch Lehrpersonen) im Schulalltag Teil sonderpädagogischer Förderung sind (Huber, 2019; Moosecker, 2019).

Die frühe Adoleszenz als kritisches Lebensereignis fällt in Bildungssystemen mit früher Selektion mit dem Schulübergang von der Primar- in die Sekundarstufe zusammen. Dieser Übergang stellt für Jugendliche im Allgemeinen eine wesentliche Entwicklungsaufgabe und bei der großen Mehrheit eine zentrale Weichenstellung für die weiterführende Bildungslaufbahn dar. In einem hierarchisch gegliederten Bildungssystem wie jenem der Schweiz oder Deutschland werden mit den verschiedenen Bildungsgängen bestimmte Ausbildungswege und Berufsmöglichkeiten vorgezeichnet, die in hohem Maße von sozialer Herkunft und vorangegangenen Entwicklungen abhängig sind (Hupka-Brunner, Meyer, Stalder & Keller, 2011). Für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in inklusiven Schulen dürfte der Schulübergang somit eine besonders empfindliche Phase darstellen. Eine Längsschnittstudie aus der Deutschschweiz lässt jedoch positive Schlüsse in Bezug auf die Weiterführung schulischer Inklusion zu: Von den 75 Schülerinnen und Schülern, die am Ende der Primarstufe

Adoleszenz und Schulübergang

Sonderpädagogische Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung in der Schweiz

sonderpädagogische Unterstützung erhalten hatten, waren drei Jahre später bzw. am Ende der Sekundarstufe I fast 90 Prozent weiterhin im allgemeinen Bildungssystem (Venetz & Zurbriggen, 2014). Dabei handelte es sich allerdings um Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung. Unklar ist daher, wie sich der Schulübergang auf die Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung auswirkt.

Etwa seit dem Jahr 2000 besucht in der Schweiz rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung Allgemeine Schulen (Schriber & Schwere, 2012). In der deutschsprachigen Schweiz wird diese Schülergruppe üblicherweise als Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen bezeichnet. Weitere geläufige Terminologien sind u.a. körperliche Beeinträchtigung, Körperbehinderung oder der Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung (Schriber, 2016).

In der Deutschschweiz werden Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung an Allgemeinen Schulen durch Kompetenzzentren Inklusion der Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung unterstützt und begleitet. Gemeinsam mit den Klassenlehrpersonen sind Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Auftrag der Kompetenzzentren zuständig für die Inklusionsbegleitung dieser Schülerinnen und Schüler. In dieser Funktion leiten sie z. B. die schulischen Standortgespräche mit allen beteiligten Personen, sind verantwortlich für die Förderplanung und koordinieren die Unterstützungsmaßnahmen. Die persönlichen Assistenzpersonen sind unterstützende Kräfte, die die Hinweise der Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und Klassenlehrpersonen zur Umsetzung der Unterstützungsangebote im schulischen Alltag ausführen. Nachfolgend wird synonym zu persönlicher Assistenz die Bezeichnung Schulbegleitung verwendet (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2019), da die entsprechenden Personen lediglich in der Schule unterstützen und begleiten.

Eine Besonderheit im Schweizer Schulsystem ist, dass der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe von der 6. zur 7. Klassenstufe stattfindet. Demnach kommen Jugendliche in dieser fragilen Altersphase in ein neues System und neu zusammengesetzte Schulklassen. Inwiefern dieser Schulsystemwechsel für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung Chance (z. B. neue soziale Bezüge und positive Herausforderungen) oder Risiko (z. B. Verlust von Freundschaften und Gewohnheiten) in Bezug auf die schulische Inklusion ist, bleibt offen.

Fragestellung

Im Fokus dieses Beitrags steht die subjektiv wahrgenommene Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung. Die Selbsteinschätzung dieser Schülerinnen und Schüler wird zum einen mit den Fremdeinschätzungen der Klassenlehrperson, der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen und der Schulbegleitung verglichen. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie sich Selbst- und Fremdsicht zu schulischer Inklusion von der Primarstufe in die Sekundarstufe verändern. Zum anderen soll die Selbstsicht der Klassenkameradinnen und -kameraden zum Vergleich herangezogen werden. Stimmen bei den Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung die Selbst- und Fremdsicht überein? Erleben sie sich emotional und sozial weniger gut eingebunden in ihrer Klasse als ihre Peers? Haben sie ein geringeres akademisches Selbstkonzept als ihre Peers? Kann das Merkmal „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung“ Unterschiede in der Selbstsicht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung erklären?

Methodisches Vorgehen

Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde der Perceptions of Inclusion Questionnaire (Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015) gewählt. Mit dem Perceptions of Inclusion Questionnaire

können das emotionale Wohlbefinden, die soziale Inklusion und das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern im Alter von acht bis 16 Jahren aus Selbst- und Fremdsicht erfasst werden. Pro Dimension sind vier Fragen auf einer vierstufigen Likert-Skala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ zu beantworten (s. Abb. 1). Der Fragebogen wird in jeweils fünf bis zehn Minuten bearbeitet. Der Perceptions of Inclusion Questionnaire steht in verschiedenen Sprachen zur Verfügung (frei zum Download unter: www.piqinfo.ch).

Abb. 1:
Perceptions of Inclusion
Questionnaire Schülerversion

Die Schülerversion entspricht der von Venetz, Zurbriggen und Eckhart (2014) entwickelten Kurzversion des Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (Haeberlin et al., 1989). Neben der Schülerversion gibt es je eine Version für Lehrpersonen und für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. Die Schülerversion wurde mehrfach überprüft und stellte sich dabei als valide und reliabel auf Skalen- und Itemebene heraus (DeVries, Voß & Gebhardt, 2018; Venetz et al., 2014; Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels, 2019). Die PIQ-Lehrerversion ist ebenfalls reliabel und faktoriell valide (Venetz, Zurbriggen & Schwab, 2019).

Studiendesign

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine kleine Pilotstudie durchgeführt. Dazu wurden vier Klassen der Primarstufe 5 an Allgemeinen Schulen in der Deutschschweiz ausgewählt, in denen jeweils ein Schüler bzw. eine Schülerin mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung (nachfolgend als „Fokusschülerin“ bzw. „Fokusschüler“ bezeichnet) Teil der Klassengemeinschaft war. Die Auswahl der Klassen erfolgte über das Netzwerk der Projektleiterin. Die Leitung des Kompetenzzentrums Inklusion wiederum ermöglichte den Kontakt zu den Klassenlehrpersonen an Allgemeinen Schulen und zu den jeweiligen Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen des Kompetenzzentrums. Gemäß den Fragestellungen wurde eine Längsschnittstudie gewählt, um mögliche Veränderungen über den Stufenübergang hinweg zu beobachten. Die Daten wurden über zwei Schuljahre zum Ende der Primarstufe im selben Klassenverbund und im darauffolgenden Schuljahr Sekundarstufe in neuer Zusammensetzung erhoben. Demnach waren die Schülerinnen und Schüler bei der ersten Befragung (im Jahr 2016) in der 5. Klassenstufe, bei der zweiten Befragung in der 6. Klassenstufe und bei der dritten Befragung im ersten Jahr der Sekundarstufe, also in der 7. Klassenstufe.

Durchführung der Erhebung

Die Projektleitung und die Leitungsperson des Kompetenzzentrums informierten die fallführenden Sonderpädagoginnen (alle weiblich) über den Ablauf der Pilotstudie. Diese Sonderpädagoginnen waren es wiederum, welche die Klassenlehrpersonen mündlich zur Befragung anleiteten. Ein Informationsschreiben war ihnen zuvor bereits zugestellt worden. Die drei Befragungen fanden jeweils im Spätherbst statt. Die Klassenlehrpersonen instruierten die Schülerinnen und Schüler zuerst über Ziel und Vorgehen der Befragung. Zudem verdeutlichte sie visuell die vierstufige Likert-Skala (stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt genau) anhand

PIQ

Perceptions of Inclusion Questionnaire

Schülerversion

Mein Name: Geburtsdatum:

Ich bin ein: ☐ Junge ☐ Mädchen Klassenstufe:

Wie geht es dir in der Schule? Lies jeden Satz genau und kreuze an, wie sehr er für dich stimmt.
Bitte beantworte alle Fragen!

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich gehe gerne in die Schule.	☐	☐	☐	☐
2. Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse.	☐	☐	☐	☐
3. Ich lerne schnell.	☐	☐	☐	☐
4. Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen.	☐	☐	☐	☐
5. Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.	☐	☐	☐	☐
6. Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.	☐	☐	☐	☐
7. Mir gefällt es in der Schule.	☐	☐	☐	☐
8. In meiner Klasse fühle ich mich allein.	☐	☐	☐	☐
9. Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin.	☐	☐	☐	☐
10. Die Schule macht Spaß.	☐	☐	☐	☐
11. Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut.	☐	☐	☐	☐
12. In der Schule ist mir vieles zu schwierig.	☐	☐	☐	☐

© Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels (2015); www.piqinfo.ch

eines Beispiels. Dazu wurde ein Beispiel verwendet, das aktiv oder passiv für möglichst alle Schülerinnen und Schüler lebensnah ist, nämlich: „Ich mag Fußball“.

Alle Schülerinnen und Schüler füllten den Schülerfragebogen selbstständig und zeitgleich aus. Es kam lediglich zu vereinzelt Ausfällen aufgrund von Abwesenheit. Darüber hinaus wurden Fremdeinschätzungen zur schulischen Inklusion der Fokusschülerinnen bzw. Fokusschüler mit der Lehrerversion erhoben. Auskunft gaben jeweils die Klassenlehrpersonen, die zuständige Sonderpädagogin sowie die Schulbegleitung. Die Wochenstunden der Sonderpädagoginnen pro Klasse variierten (2 bis 4) ebenso wie die der Schulbegleitung (bis zu 8).

Klassenzusammensetzungen

Zwecks Anonymisierung wird im Folgenden bei den vier Fokusschülerinnen bzw. Fokusschülern nur die männliche Form verwendet. Sie und ihre jeweilige Klasse werden zudem mit A, B, C und D bezeichnet. Beim Übergang in die Sekundarstufe ergab sich für zwei der Fokusschüler eine völlig neue Klassenzusammensetzung. Die Klassengrößen reduzierten sich dabei jeweils um ein Drittel (B und D, s. Tab. 1). Bei einem Fokusschüler (A) wechselten drei Mitschülerinnen bzw. -schüler mit in die neue Klasse, die in der Sekundarstufe um fünf Personen größer war als in der Primarstufe. Mit Ausnahme der genannten Rückgänge in der Schüleranzahl bewegten sich die Klassengrößen um die 20 Schülerinnen und Schüler ($M = 19.8$, $\max = 23$, $\min = 13$). Bei einem Fokusschüler (C) konnte in der 7. Klassenstufe keine Erhebung durchgeführt werden. Da allerdings nach der 5. Klassenstufe ein Klassenwechsel stattfand, kann der Aspekt einer neuen Klassenzusammensetzung auch hier betrachtet werden.

	A	B	C	D	Gesamt
Klasse 5	18	22	22	21	83
Klasse 6	18	22	23	22	85
Klasse 7	23	13	-	14	50

Tab. 1:
Anzahl der Schülerinnen und Schüler
je Klasse und Klassenstufe
Anmerkung: Farbig hinterlegt sind
neu zusammengesetzte Klassen

Der Anteil an Mädchen beträgt insgesamt 55 %. Es besuchten keine weiteren Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die ausgewählten Klassen, wohl aber Schülerinnen und Schüler mit geringem oder mittlerem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vorrangig in den Bereichen Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung. Die Konzepte von geringem bzw. mittlerem und erhöhtem Unterstützungsbedarf sind schweizspezifisch, denn dort wird grundsätzlich zwischen einem sonderpädagogischen Grundangebot (bei geringem oder mittlerem Bedarf) und verstärkten Maßnahmen (bei erhöhtem Bedarf) unterschieden. Letztere gehen mit zusätzlichen Ressourcen einher, die durch das sogenannte standardisierte Abklärungsverfahren zugesprochen werden.

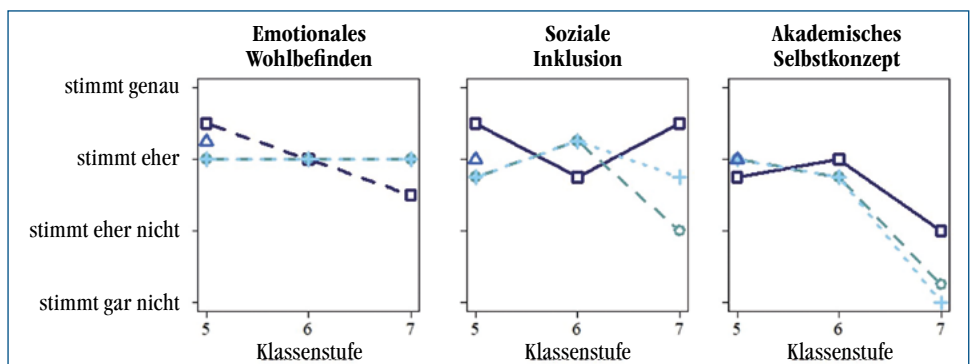
Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur Entwicklung der schulischen Inklusion der Fokusschüler aus Selbst- und Fremdsicht sowie mit Bezug zur Klasse dargestellt. Für die Aufbereitung des Datensatzes und die deskriptiven Analysen wurde das Statistikprogramm Stata (Version 13.1) verwendet. Weitere Analysen und die Erstellung der Abbildungen erfolgten mit R (Version 3.4.2.).

Entwicklung schulischer Inklusion der Fokusschüler

Bei Fokusschüler A (s. Abb. 2) nimmt das emotionale Wohlbefinden über die Jahre konstant ab. Die diesbezügliche Selbstsicht sinkt damit unter die Einschätzung der Fachpersonen und unterschreitet durch die Jahre auch den Mittelwert der Klasse (s. Abb. 7). Bei der sozialen Inklusion

Abb. 2:
Dimensionen schulischer Inklusion
des Fokusschülers A aus Selbst- und
Fremdsicht über die Zeit



kommt es nach einer Abnahme in der Primarstufe wieder zu einer Steigerung nach dem Wechsel in die neue Klasse in der Sekundarstufe. Der größte Unterschied zwischen den unterschiedlichen Perspektiven besteht in Klassenstufe 7 zwischen Schüler A und der Klassenlehrperson, die seine soziale Inklusion weit geringer einschätzt.

Bei Fokusschüler B (s. Abb. 4) ist die teilweise große Differenz zwischen Selbstsicht und der Einschätzung der Schulbegleitung auffallend. Das Klassenlevel des emotionalen Wohlbefindens (s. Abb. 7) liegt über dem des Schülers, wobei sich der Unterschied trotz einer Abnahme von Individual- und Klassenwert durch die Jahre verringert. Die wahrgenommene soziale Inklusion von Schüler B hat ein hohes Ausgangsniveau und steigt nach dem Klassenwechsel in die Sekundarstufe nochmals an. Damit wird auch der Klassendurchschnitt deutlich überschritten. Dieser war bei den Peers in der neuen, kleineren Klasse gesunken (s. Abb. 8). Bemerkenswerterweise steigt das akademische Selbstkonzept von Schüler B im Zeitverlauf ebenfalls an.

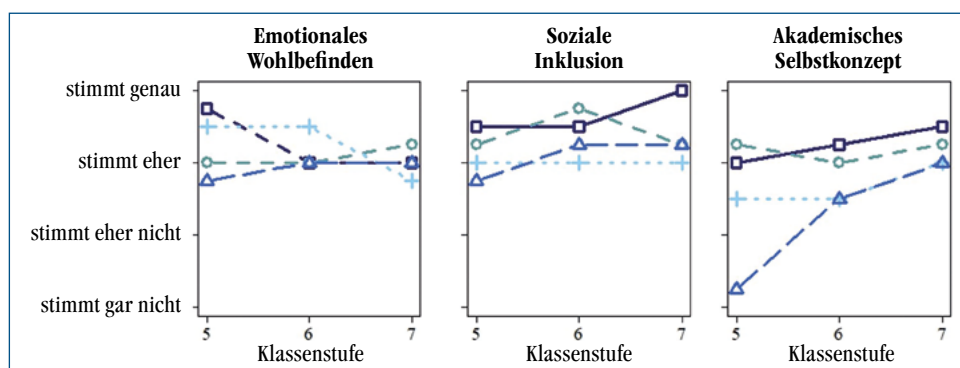


Abb. 4:
Dimensionen schulischer Inklusion
des Fokusschülers B aus Selbst- und
Fremdsicht über die Zeit

Bei Fokusschüler C (s. Abb. 5) ist die Selbsteinschätzung des emotionalen Wohlbefindens in beiden Jahren sehr hoch. Diese Einschätzung wird sogar teils von den Fachpersonen geteilt. Trotz des Klassenwechsels und eines leichten Rückgangs nach der 5. Klassenstufe bleibt das hohe Niveau der sozialen Inklusion sowohl bei Schüler C als auch bei der Klasse bestehen. Trotzdem überschreitet die Selbsteinschätzung des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion stets den Klassenmittelwert (s. Abb. 7 und 8). Interessanterweise schätzte die Klassenlehrperson das akademische Selbstkonzept von Schüler C (in der 5. Klassenstufe) höher ein als er selbst.

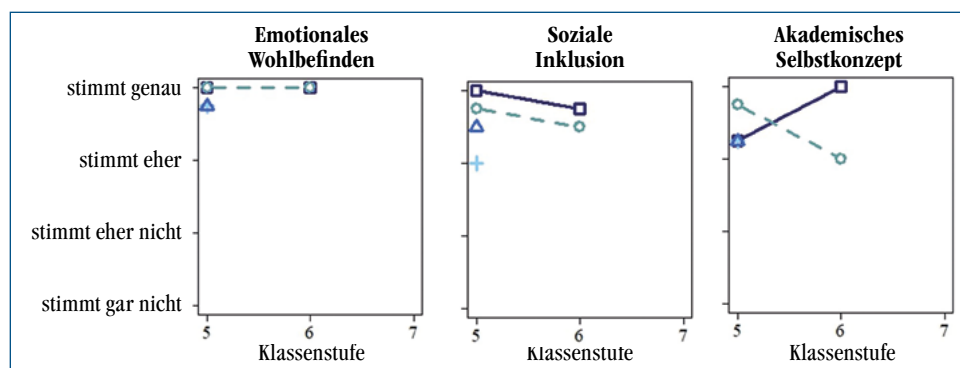
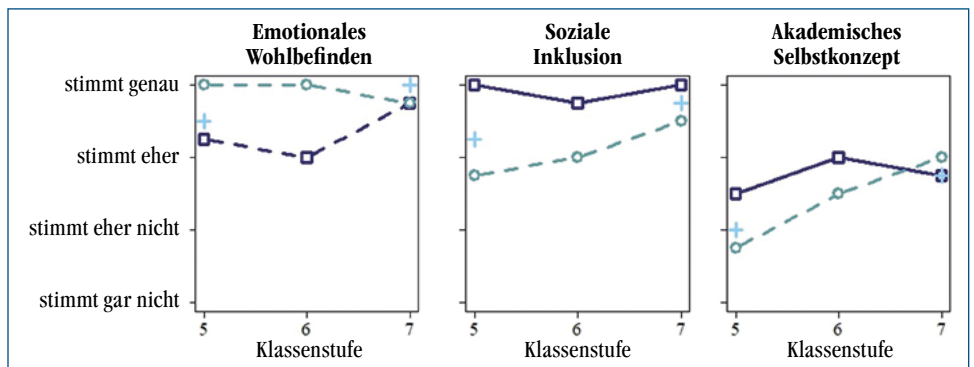


Abb. 5:
Dimensionen schulischer Inklusion
des Fokusschülers C aus Selbst- und
Fremdsicht über die Zeit

Fokusschüler D hatte ab der 5. Klassenstufe keine Schulbegleitung mehr, da mit dem Wechsel in den zweiten Zyklus der Primarstufe bauliche Barrieren entfielen. Nach einem Rückgang des emotionalen Wohlbefindens in der Primarstufe kommt es nach dem Klassenwechsel beim Eintritt in die Sekundarstufe wieder zu einem Anstieg (s. Abb. 6). Von der Klassenlehrperson wird das emotionale Wohlbefinden von Schüler D in der Primarstufe jedoch deutlich höher eingeschätzt als aus Selbstsicht. Seine soziale Inklusion ist durchgängig sehr hoch und über dem hohen Klassenschnitt. Hingegen nehmen die Fachpersonen die soziale Inklusion von Schüler D insbesondere in der Primarstufe deutlich geringer war. Schüler D schätzt sein akademisches Selbstkonzept eher tief ein, es besteht jedoch im Laufe der Jahre eine Annäherung zu den Einschätzungen der Fachpersonen und zum Klassenmittelwert.

Abb. 6:
Dimensionen schulischer Inklusion
des Fokusschülers D aus Selbst- und
Fremdsicht über die Zeit



Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen

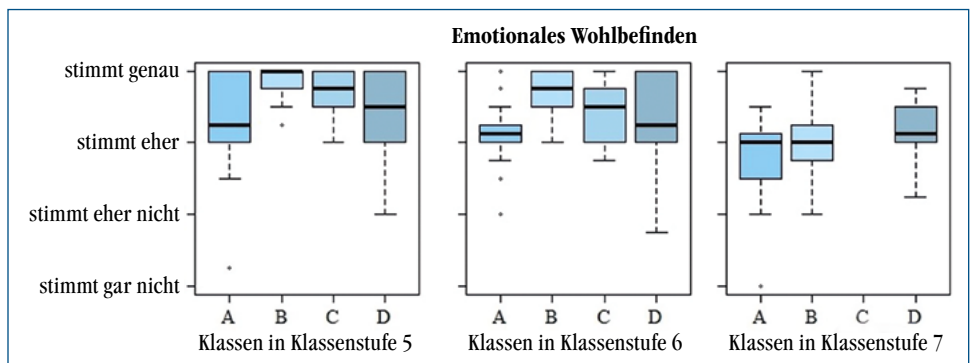
Wie bei der Beschreibung der Entwicklung der schulischen Inklusion der vier Fokusschüler deutlich wurde, bestehen Unterschiede zwischen deren Selbstsicht und den Fremdeinschätzungen durch die Klassenlehrperson, die Sonderpädagogin und die Schulbegleitung. Letztere sind untereinander ähnlich, unterscheiden sich jedoch von der Selbstsicht durch überwiegend niedrigere Einstufungen. Dies betrifft sowohl alle drei Dimensionen schulischer Inklusion als auch alle drei Zeitpunkte. Die Fremdeinschätzungen unterscheiden sich jedoch auch untereinander. So stufen wiederum die Sonderpädagoginnen das akademische Selbstkonzept der Fokusschüler niedriger ein als die Klassenlehrpersonen. Bemerkenswert ist jedoch, dass in einigen Fällen insbesondere die Einschätzung der Schulbegleitung die Selbstsicht des Fokusschülers unterschreitet.

Eine statistische Überprüfung der beschriebenen Muster ist zulässig aufgrund der mittels Levene-Test ermittelten Varianzhomogenitäten (Field, Miles & Field, 2012). Bei der einfaktoriellen Varianzanalyse für unabhängige Messreihen (ANOVA) werden simultane Mittelwertvergleiche durchgeführt, was somit theoretisch einzelnen t-Tests entspricht. Da Mittelwerte derselben Stichprobe überprüft werden, ist aber die ANOVA zu wählen. Beim Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen zeigen sich mit Wilcoxon' robustem post-hoc Test nur hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Inklusion signifikante Unterschiede und zwar jeweils zwischen den Fokusschülern und den drei Fremdwahrnehmungen ($F(1, 34) = 8.1, p < .01, \eta^2 = 0.19$). Der Effekt ist klein.

Entwicklung schulischer Inklusion mit Bezug zur Klassenebene

Die einzelnen Klassen unterscheiden sich durchaus in ihren durchschnittlichen Einschätzungen zum emotionalen Wohlbefinden, zur sozialen Inklusion und zum akademischen Selbstkonzept je Zeitpunkt sowie im Verlauf. Gemeinsam ist ihnen allerdings – nach einem geringen Rückgang des durchschnittlichen emotionalen Wohlbefindens von der 5. in die 6. Klassenstufe – eine etwas stärkere Abnahme nach dem Klassenwechsel, der meist dem Übergang in die Sekundarstufe entspricht (Ausnahme Klasse C, s. Abb. 7). Bei den Fokusschülern ist die Veränderung weniger eindeutig: Das emotionale Wohlbefinden bleibt konstant oder nimmt sogar zu (s. Abb. 2, 4-6).

Abb. 7:
Durchschnittliches emotionales
Wohlbefinden der Klassen über die Zeit



In Bezug auf die wahrgenommene soziale Inklusion ist auf Klassenebene ein geringer Rückgang zu verzeichnen. In den Klassen der Sekundarstufe bzw. nach dem früheren Wechsel von Fokus-

schüler C liegt der durchschnittliche Wert jedoch höher (s. Abb. 8). Lediglich in einer der neu gebildeten Klassen nimmt die soziale Inklusion weiter ab. Interessanterweise erreicht in dieser Klasse die wahrgenommene soziale Inklusion des Fokusschülers das höchste Niveau. Bei allen Fokusschülern ist nach einem Rückgang von der 5. in die 6. Klassenstufe eine Steigerung der sozialen Inklusion beim Übergang in die Sekundarstufe festzustellen.

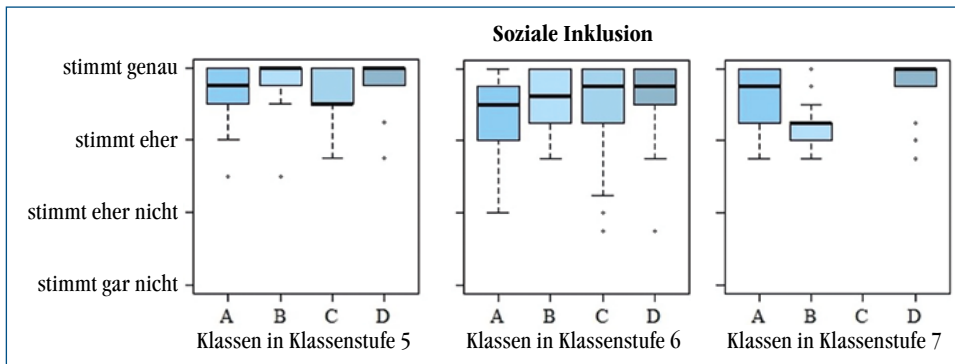


Abb. 8:
Durchschnittliche soziale Inklusion
der Klassen über die Zeit

In allen Klassen kommt es im Durchschnitt zu schwachen, mehr oder weniger linearen Rückgängen im akademischen Selbstkonzept (s. Abb. 9). Daran gemessen fallen die einzelnen Werte bzw. Veränderungen der Fokusschüler deutlicher aus und nehmen nach dem Klassenwechsel entweder stark ab oder aber zu (s. Abb. 2, 4-6).

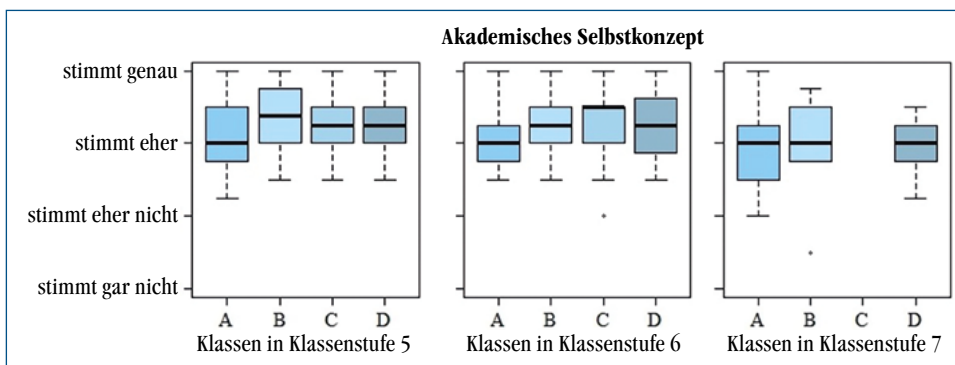


Abb. 9:
Durchschnittliches akademisches
Selbstkonzept der Klassen über die Zeit

Über die rein deskriptive Ebene hinaus werden die Fokusschüler und ihre Peers ohne Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung in ihren Selbsteinschätzungen mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben nach Welch verglichen (Field et al., 2012). Es können keine signifikanten Unterschiede bei emotionalem Wohlbefinden (Fokus $M = 3.34$, Peers $M = 3.35$, $t(11.78) = 0.03$, $p = .98$), sozialer Inklusion (Fokus $M = 3.65$, Peers $M = 3.59$, $t(11.92) = -0.6$, $p = .56$) oder akademischem Selbstkonzept ($M = 3.00$, Peers $M = 3.18$, $t(10.98) = 1.12$, $p = .29$) zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden.

Die einfaktorielle Varianzanalyse für unabhängige Messreihen ergibt lediglich beim emotionalen Wohlbefinden signifikante Unterschiede ($F(1, 211) = 5.46$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.03$) zwischen den befragten Schulklassen (vgl. Abb. 7). Anhand eines robusten Post-Hoc-Tests (aufgrund der ungleichen Klassengrößen, Field et al., 2012) stellt sich heraus, dass zwischen den Klassen A und B, A und C (je $p < .0001$), A und D ($p < .001$) und B und D ($p < .05$) signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung des emotionalen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler bestehen. Allerdings ist die Stärke des Effekts klein.

Schließlich sollen mithilfe einer linearen Regression die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler auf den drei Skalen des Perceptions of Inclusion Questionnaire jeweils durch die unabhängigen Variablen Geschlecht, Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung, Klassenzugehörigkeit und Klassenstufe (Dummys) vorhergesagt werden. In Anbetracht der kleinen Stichprobengröße ist dies jedoch vorsichtig zu interpretieren. Bei einer

querschnittlichen Betrachtung der Daten – die durch Personal- und Klassenwechsel gerechtfertigt ist – ergeben sich elf Erhebungen im Sinne von Fällen. Die Faustregel von wenigstens zehn Fällen je unabhängiger Variable wird somit durch die in den Regressionsmodellen verbleibenden über 180 Schülerinnen und Schüler erfüllt (Field et al., 2012). Beim emotionalen Wohlbefinden wird mit 23 % (angepasstes $R^2 = 0.23$) ein wahrnehmbarer Anteil der Varianz durch die angegebenen Variablen erklärt. Dabei ist der Unterschied der jeweils drei anderen Klassen zu Klasse A [B ($p < .001$), C ($p < .01$) und D ($p < .01$)] signifikant. Außerdem nimmt das emotionale Wohlbefinden in der Klassenstufe 7 (Sekundarstufe) gegenüber Klassenstufe 5 signifikant ab ($p < .001$). Die soziale Inklusion kann mit 2 % (angepasstes $R^2 = 0.02$) kaum durch die unabhängigen Variablen erklärt werden. Einzig die 6. Klassenstufe wirkt sich hier signifikant negativ aus ($p < .05$). Das akademische Selbstkonzept wiederum wird mit einem Anteil von 11 % (angepasstes $R^2 = 11.05$) etwa in gleichem Maße durch Geschlecht und die 7. Klassenstufe ($p < .01$) signifikant erklärt. Mädchen haben ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept als Jungen ($p < .001$) und die höhere Klassenstufe führt ebenfalls zu einer Abnahme. Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung war hinsichtlich keiner der drei Dimensionen schulischer Inklusion statistisch bedeutsam.

Diskussion

In der Pilotstudie wurden vier Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung aus der Deutschschweiz sowie ihre Klassen über die 5., 6. und 7. Klassenstufe hinweg zur Einschätzung ihrer schulischen Inklusion befragt. Als Indikatoren schulischer Inklusion dienten die drei Merkmale subjektiven Wohlbefindens, emotionales Wohlbefinden, soziale Inklusion und akademisches Selbstkonzept, die mit dem Perceptions of Inclusion Questionnaire erfasst wurden. Zu den Fokusschülern wurden außerdem Fremdeinschätzungen von Klassenlehrperson, Sonderpädagogin und Schulbegleitung erhoben. Diese Fremdeinschätzungen unterschritten meist in allen drei Dimensionen schulischer Inklusion über alle drei Schuljahre hinweg die Selbstsicht des Fokusschülers. Die Unterschiede zwischen den Fokusschülern und ihren Peers waren eher gering, wobei sich hinsichtlich der drei Dimensionen schulischer Inklusion auf Klassenebene, zwischen den Geschlechtern sowie bezüglich Klassenstufen einzelne signifikante Unterschiede zeigten. Der Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung hatte keinen Effekt auf die wahrgenommene schulische Inklusion, die trotz der Klassenwechsel in der vulnerablen Jugendphase teils zunehmen konnte.

Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie entsprechen teilweise den theoretischen und empirischen Annahmen. Entgegen der zugrundeliegenden Annahmen über die sensible Jugendphase und den schulischen Übergang als Gefährdung schulischer Inklusion war im zeitlichen Verlauf jedoch keine generelle Abnahme festzustellen. Bei den Fokusschülern ist die teilweise Steigerung des akademischen Selbstkonzepts in den höheren Klassen hervorzuheben, die entgegen der bisherigen Befundlage steht (Bless, 2017; Zurbriggen, 2018b). Außerdem ist die Verbesserung im emotionalen Wohlbefinden und in der sozialen Inklusion nach den Klassenwechseln (in die Sekundarstufe) festzuhalten. Interessanterweise nimmt einzig bei Schüler A, der nach dem Klassenwechsel mit einigen Peers verbleibt, das emotionale Wohlbefinden weiter ab. Bei Schüler C sind die hohen Fremdeinschätzungen des emotionalen Wohlbefindens hervorzuheben, weil bei ihm Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung und eine Verdachtsdiagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ vorliegen. Dies scheint nicht mit einer Einschränkung des emotionalen Wohlbefindens einherzugehen.

In Bezug auf die soziale Partizipation der Fokusschüler zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Selbst- und (niedrigerer) Fremdsicht. Dies unterstützt die Notwendigkeit der Erhebung der Selbstsicht. Möglicherweise haben Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung andere Erfahrungs- und Vergleichshorizonte, aufgrund derer sie Erfahrungen und Beobachtungen hinsichtlich eines „Eingebundensein“ einordnen. So ist es bspw. denkbar, dass sie Aussagen wie „Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in

der Klasse“ (Item 2) relativieren, bzw. dass für sie bereits zwei (gute) Freundinnen oder Freunde „viel“ sind. Die niedrigere Fremdeinschätzung des akademischen Selbstkonzepts besteht bei allen Fokusschülern. Möglicherweise orientieren sich die Lehrkräfte an einer sozialen Bezugsnorm, während die Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung eher eine individuelle Bezugsnorm verwenden und dabei gegebenenfalls die individuellen Lernziele einbeziehen und den Klassenvergleich gewissermaßen ausblenden. Schüler B hat wegen einer zusätzlichen sekundären Beeinträchtigung ein hohes Maß an Lernzielanpassungen, weshalb sein steigendes akademisches Selbstkonzept unter dem Referenzrahmen „Individualnorm“ gestützt werden kann. Bei den Fokusschülern A und D hingegen werden allgemeine Lernziele angestrebt, was den Rückgang in ihrem akademischen Selbstkonzept gemessen am insgesamt höheren Niveau der schulischen Leistungen und dem diesbezüglichen sozialen Vergleich im zeitlichen Verlauf begründen kann. Schüler C wechselt nach der Primarstufe ans Gymnasium (Maturitätsschule) und ist dort – ohne sonderpädagogische Unterstützung – erfolgreich den sozialen und akademischen Anforderungen gewachsen. Sein hohes akademisches Selbstkonzept scheint auf den ersten Blick wenig verwunderlich. Aufgrund von komparativen Schulklasseneffekten ist jedoch zu erwarten, dass ein Wechsel in einen solchen Schultyp mit höheren Anforderungen mit einem tieferen akademischen Selbstkonzept einhergeht (Zurbriggen, 2018b).

Der Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung konnte die Selbstsicht in den drei Dimensionen schulischer Inklusion jedenfalls nicht erklären. Zur Begründung des Befunds kann zwar die Berechnung von Signifikanz in Abhängigkeit von der Fallzahl herangezogen werden. Dennoch besteht die Vermutung, dass nicht eine „körperliche Beeinträchtigung“ bzw. „Körperbehinderung“ an sich das subjektive Wohlbefinden in der Schule oder Klasse determiniert, sondern dass auch andere Konstellationen dafür bedeutsam sind. In der Untersuchung stellten sich Geschlecht sowie (anzunehmender) steigender schulischer Leistungsanspruch mit höheren Klassenstufen als bedeutsam heraus. Es ist denkbar, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung zwar einzelne oder gar wiederkehrende diskriminierende Erfahrungen machen, ihr soziales Eingebundensein aber dennoch hoch bewerten. Das emotionale Wohlbefinden kann ebenfalls als nicht eingeschränkt erlebt werden, weil sie gelernt haben, mit diskriminierenden Erfahrungen umzugehen. Solche Wechselwirkungen sozialer Reaktionen und sozialer Konstruktionen können auch aufseiten der Fachpersonen und Schulbegleitungen auftreten, wenn aus Sorge um die mögliche Isolation von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung durch eine entsprechende Fokussierung eine niedrigere Fremdeinschätzung entsteht (Kremsner & Proyer, 2018).

Die auffallende Differenz zur Fremdwahrnehmung durch die Schulbegleitung insbesondere bei Schüler B überrascht, da durch die enge Zusammenarbeit von einer hohen Übereinstimmung der Wahrnehmung ausgegangen werden kann. Neben den sprachlichen Schwierigkeiten des Schülers können die Gründe auch bei der Schulbegleitung liegen (z.B. Persönlichkeit, Professionalität). Gerade im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung nehmen Schulbegleitungen durch den erhöhten Assistenzbedarf eine besondere Rolle ein. Rein bezüglich des wöchentlichen Stundenpools sind sie oft länger bei den Schülerinnen und Schülern als die Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen.

Limitationen und Ausblick

Eine Limitation der Ergebnisse ergibt sich durch die eingeschränkte Auswertbarkeit aufgrund des fallanalytischen Charakters der Pilotstudie. Dies betrifft sowohl die bewusste Gelegenheitsauswahl der Schulen als auch die geringe Fallzahl auf Klassen- und Individualebene. Die Gruppengrößen zwischen Schülern mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung und ihren Peers unterscheiden sich zudem stark. Zu bedenken ist bei der Interpretation außerdem, dass es sich durch die teilweisen Wechsel der Fachpersonen beim Verlauf der Fremdeinschätzungen um interindividuelle Unterschiede handeln kann.

Trotz der Limitationen gibt diese längsschnittlich und mehrperspektivisch angelegte Pilotstudie Hinweise für weiterführende Untersuchungen im Rahmen kontrollierter Stichprobenziehung und mit größeren Fallzahlen, die weitere statistische Auswertungsverfahren erlauben. Neue Impulse richten sich z. B. auf die Untersuchung von Einflussfaktoren auf soziale Inklusion in der Klasse, die möglicherweise auch mit einer Sonderstellung einzelner Schülerinnen und Schülern durch Schulbegleitungen oder einzeln unterstützende Sonderpädagoginnen und -pädagogen erklärt werden können. Daneben bieten die Vergleiche unterschiedlicher Fremdwahrnehmungen Raum für weitere Untersuchungen. Die Fach- und Schulbegleitungspersonen sind hinsichtlich personenbezogener Merkmale, ihrer spezifischen Qualifikationen und Erfahrung, aber auch hinsichtlich ihres Bildungshintergrunds, ihrer Berufsrolle, ihres Professionsverständnisses und in Bezug auf ihre Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler zu betrachten. Die Frage nach der Erklärung der Fremdeinschätzungen betrifft insbesondere die unklaren Erwartungen an die Rolle einer Schulbegleitung (Czempiel, 2019; Laubner et al., 2019; Lübeck, 2019). Die vorliegenden praxisorientierten Handreichungen bezüglich Unterstützung im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung sind diskutabel (Kremer, 2016; Mays, 2016). Es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Disziplinen sich austauschen müssen, wenn gemeinsam die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gefördert werden soll (Lübeck, 2019). Dies wird insbesondere im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung durch den erhöhten Unterstützungsbedarf relevant und durch die mit schulischer Inklusion einhergehenden multiprofessionelle Teams verstärkt (Thiele, 2017).

Die in der Pilotstudie ebenfalls gestellte Frage nach der praktischen Ein- und Umsetzbarkeit des Befragungsinstruments Perceptions of Inclusion Questionnaire in der schulischen Praxis kann positiv beantwortet werden. Durch die einfache, kurze und klar strukturierte Form ist das Instrument Perceptions of Inclusion Questionnaire auch von Schülerinnen und Schülern mit Einschränkungen im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung weitgehend selbstständig bearbeitbar. Grenzen können sich bei gravierenden Einschränkungen der Hand- bzw. Schreibmotorik ergeben. Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung einer digitalen bzw. Online-Version angestrebt. Wie bereits deutlich wurde, kann das Instrument unterschiedliche

Perspektiven auf die schulische Inklusion eines Kindes dem fachlichen Austausch zugänglich machen. Dabei bietet es sich an, künftig auch die Perspektive der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einzubinden. Von Interesse ist, ob die Einschätzung der Eltern eher mit jener ihrer Kinder oder mit jener der Fachpersonen übereinstimmt oder ob eine weitere Position sichtbar wird. Gerade im Rahmen von Elterngesprächen oder schulischen Standortgesprächen erscheint der Einbezug der verschiedenen Beteiligten sinnvoll, um durch die Abbildung von unterschiedlichen Perspektiven und Entwicklungen eine Gesprächsgrundlage herzustellen.

Fazit

Mit Schülerinnen und Schülern mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung betrachtet die Pilotstudie lediglich eine ausgewählte Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Diese kleine Zielgruppe in der schulischen Inklusion sichtbar zu machen, dient dazu, spezifische Bedarfe und Fachwissen zu sichern und zu vertreten. Das schulische Wohlbefinden zum Gegenstand (sonder-)pädagogischer Reflexion zu machen, ist ein Beitrag zur Unterstützung schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung.

Schlüsselbegriffe

Körperliche und motorische Entwicklung, emotionales Wohlbefinden, soziale Inklusion, akademisches Selbstkonzept, Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)

Abstract

The article focuses on four students with special educational support in the field of physical and motor development. The pilot study asks about the self-perception of their inclusion in school and the external perceptions by class teacher, special needs teacher and personal assistant. Furthermore, the self-assessments are compared with those of their peers. While the external perceptions deviate negatively from the self-perceptions, there are barely any differences compared to their peers regarding emotional and social inclusion as well as academic self-concept.

The study supports the practical usability of the survey tool Perceptions of Inclusion Questionnaire and points to the need for research regarding different perceptions of inclusion in school.

Keywords

physical and motoric development, emotional well-being, social inclusion, academic self-concept, Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)

Die Daten können die eingangs angeführte These der zunehmenden sozialen Isolation im Jugendalter nicht stützen. Weiterer Forschungsbedarf besteht einerseits hinsichtlich der Relevanz der subjektiven Wahrnehmung sozialer Partizipation. Andererseits sind die unterschiedlichen Perspektiven auf schulische Inklusion von Fachpersonen und anderen weitergehend zu erforschen. Fachpersonen der Sonderpädagogik und der allgemeinen Schule steht mit dem Instrument Perceptions of Inclusion Questionnaire jedenfalls ein ökonomisches, reliables und valides Instrument zur Verfügung, mittels dessen sie effizient und gezielt das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler erfassen und beobachten können.

Lernende mit Körperbehinderungen: Subjektive Wahrnehmung des Integriertseins in der Schule (K-PIQ)“ entstanden, welches von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich finanziell gefördert und von Prof. Dr. Martin Venetz (verstorben im Mai 2018) maßgeblich unterstützt wurde.

Bergeest, H., Boenisch, J., Daut, V. & Lüthje, R. (2015). *Körperbehindertenpädagogik: Grundlagen - Förderung - Inklusion* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.

Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (5), 216-227.

Czempiel, S. (2019). „So unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch“ – Tätigkeiten und Rollenverständnis von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 259-270). Münster: Waxmann.

Dasen, J. (2012). *Unterstützungsangebote im Schulalltag Integration*. In S. Schriber & A. Schwere (Hrsg.), *Spannungsfeld Schulische Integration. Impulse aus der Körperbehindertenpädagogik* (2. Aufl., S. 181-196). Bern: Edition SZH/CSPS.

Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering Statistics using R*. Sage: Los Angeles.

DeVries, J., Voß, S. & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the perception of inclusion questionnaire and strengths and difficulties questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28-36.

Fries, A. (2005). *Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen - aus der Sicht und im Erleben der Betroffenen*. Oberhausen: Athena.

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse: Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6*. Bern: Haupt.

Hascher, T. (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen*. Bern: Haupt.

Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. *Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 27-43.

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E. & Keller, A. (2011). *PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie*. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 173-188). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kremer, G. (2016). *Schulbegleiter erfolgreich einbinden - Förderschule: Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer* (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag; 1. Auflage.). Hamburg: Persen.

Kremsner, G. & Proyer, M. (2018). Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 431-446). Wiesbaden, Germany: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_23

Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). *Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen*. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301-333). Wiesbaden: Springer VS.

Literatur

- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.) (2019). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. Forschungsbericht*. Zugriff unter http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf [04.11.2019]
- Lindmeier, C. (2013). Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (2), 170-186.
- Leyendecker, C. (2006). „Normalerweise bin ich nicht behindert?!“ *Entwicklung des Selbstkonzepts und Coping-Prozesse im Leben mit einer körperlichen Schädigung*. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der inhaltlichen Auseinandersetzung* (S. 12-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat*. Wiesbaden: Springer.
- Mays, D. (2016). *Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Moosecker, J. (2019). *Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung - eine Einführung*. In J. Kahlert (Hrsg.), *Die Inklusionssensible Grundschule - Vom Anspruch zur Umsetzung* (S. 154-175). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ortland, B. (2006). *Forschungsgestützte Begründungszusammenhänge*. In B. Ortland (Hrsg.), *Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der inhaltlichen Auseinandersetzung* (S. 31-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schriber, S. (2016). Vom „Krüppel“ zum „Menschen mit Körperbehinderung“. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5/6, 15-21.
- Schriber, S. & Schwere, A. (Hrsg.). (2012). *Spannungsfeld schulische Integration: Impulse aus der Körperbehindertenpädagogik* (2. Aufl.). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Schwab, S. (2018). *Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238-255). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Singer, P. (2015). *Heterogene Schülerschaft - heterogene Bedingungen. Befunde eines empirischen Forschungsprojektes zur schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 149-187). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thiele, A. (2017). Zukunftsperspektiven einer Pädagogik im Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung in Anbetracht schulischer Inklusion (Teil I). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (2), 73-84.
- Venetz, M. (2015). Schulische Integration und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarsgebiete*, 84 (1), 57-59.
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: SZH/CSPS.
- Venetz, M. & Zurbriggen, C. (2014). Integriert während der Primarschule – und dann? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (5), 38-44.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 99-113.
- Venetz, M., Zurbriggen, C., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Deutsche Version. Zugriff unter www.piqinfo.ch [04.11.2019]

- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1637.
- Walter-Klose, C. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht: Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Walter-Klose, C. (2015). *Empirische Befunde zum gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung*. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 111-148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiss, H. (2012). Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (4), 429-432.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7-21.
- Zurbriggen, C. (2018a). Dabei oder nicht dabei? Soziale Partizipation im Jugendalter. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (4), 408-417.
- Zurbriggen, C. (2018b). *Schulklasseneffekte auf Schulleistung und akademisches Selbstkonzept*. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 287-299). Weinheim: Beltz / Juventa.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98-112.
- Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2019). A psychometric analysis of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (5), 641-649.

Anne Stöcker

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
+49 521 106-67669
anne.stoecker@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Susanne Schriber

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Leitung des Schwerpunkts Pädagogik für Körper- und Mehrfachbehinderte
Schaffhauserstrasse 239
CH-8050 Zürich
+41 44 317 11 06
susanne.schriber@hfh.ch

Prof. Dr. Carmen Zurbriggen

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
+49 521 106-67622
carmen.zurbriggen@uni-bielefeld.de