

Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung von GU im Förderschwerpunkt Sehen

Die LVR-Louis-Braille Schule in Düren auf dem Weg inklusiver Schulentwicklung

Einleitung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sehen, exemplarisch aufgezeigt am Beispiel des KsF-Prozesses der LVR-Louis-Braille-Schule in Düren. Um notwendige Eckpunkte einer zukünftigen inklusiven Schulentwicklung im Förderschwerpunkt Sehen zu evaluieren, hat sich die Schule im Frühjahr diesen Jahres entschlossen, einen Partizipationsworkshop durchzuführen und unter Einbindung aller Akteure Gelingensbedingungen des GU im Förderschwerpunkt Sehen zu erheben.

In einem ersten Teil werden zunächst die Entwicklung der Blindenbildung und die Anfänge des GU am Standort in Düren dargestellt.

Im zweiten Teil werden anschließend die Ziele und Inhalte des KsF-Prozesses der LVR-Louis-Braille-Schule skizziert und die Ergebnisse des Partizipationsworkshops und die Erkenntnisse für eine inklusive Schulentwicklung beschrieben. Besondere Beachtung erhalten die sozial-emotionale Integration der Schülerinnen und Schüler, die Rolle der Integrationshilfe, Prozesse der Kommunikation und Kooperation, die Rolle der Eltern sowie die notwendige mediale Unterstützung, um eine uneingeschränkte Teilhabe sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer allgemeinen Schule zu ermöglichen. Abschließend werden die Erfordernisse für eine zukünftige Blindenbildung zusammengefasst, in der bisherige Qualitätsstandards nicht aufgegeben, sondern weiterentwickelt werden.

1. Blindenbildung früher und heute – die Anfänge der LVR-Louis-Braille-Schule in Düren und die Entwicklung des GU

Die heutige LVR-Louis-Braille-Schule wurde 1845 gegründet, damals mit Schwerpunkt im Bereich Handarbeiten, deutsche Sprachlehre und Kopfrechnen, ergänzt um Allgemeinbildung und Musikunterricht. 1879 wurde die Brailleschrift als Schreib- und Leseschrift eingeführt.

Die in den 1950er Jahren aufgenommene Frühförderung zur Betreuung der blinden Kleinkinder und Beratung ihrer Eltern im Elternhaus ist der erste Schritt dessen, was wir heute als inklusive Förderung bezeichnen: Die Frühförderung sehgeschädigter Kinder wird als ambulante Maßnahme durchgeführt, also im Zuhause der Kinder und im wohnortnahen Kindergarten. Ein "Spezialkindergarten für sehgeschädigte Kinder" existierte in NRW nie.

Einen weiteren Meilenstein in der Schulentwicklung der LVR-Louis-Braille-Schule stellt die Öffnung der Schule für mehrfachbehinderte sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler dar, nachdem 1978 die Schulpflicht für alle Schüler - auch die mit schwersten Behinderungen - eingeführt wird.

Die gemeinsame Beschulung erster blinder und hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schüler wird zunächst - aufgrund des Elternwunsches auf mehr Teilhabe vor Ort - zum Schuljahr 1980/81 in einem Modellversuch in Soest an einem wohnortnahen Gymnasium realisiert. Als unterstützende Maßnahme nimmt das FIBS (Förderzentrum für die integrative Beschulung blinder und hochgradig sehbehinderter Schüler in Soest) seine Arbeit auf: Es stellt Lehrwerke in Brailleschrift sowie weitere Medien bereit.

Die LVR-Louis-Braille-Schule ermöglicht in den 1980er-Jahren auch im Rheinland die wohnortnahe einzelintegrative Beschulung für blinde und hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler. Finanzierung und Organisation werden im Einzelfall geregelt. Notwendige Hilfsmittel sind in der ersten Zeit über Spenden finanziert worden. 1988, nachdem die Finanzierung im Landeshaushalt beschlossen worden ist, wird das FIBS für alle blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler in NRW zuständig und versorgt diese mit Lehrwerken in Brailleschrift.

Während die Möglichkeit einer gemeinsamen Beschulung erst auf Gymnasien beschränkt bleibt, dürfen ab 1990 auch blinde Kinder an den wohnortnahen Grundschulen beschult werden. Die LVR-Louis-Braille-Schule startet direkt mit zwei Schülerinnen. Diese hatten die E- und 1. Klasse an der Blindenschule selbst besucht und gingen dann direkt in das 3. Schuljahr einer wohnortnahen Grundschule.

Ein reformiertes Schulgesetz in NRW 1993 führt zu veränderten administrativen Rahmenbedingungen und zur Einführung des Begriffs "Gemeinsamer Unterricht" (GU). Die Weiterentwicklung der technischen Hilfsmittel und die finanzielle Unterstützung seitens des LVR als Schulträger durch Schaffung eines "Gerätepools" ermöglichen nun mehr blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern im Rheinland den GU.

Im Gegensatz zum heutigen inklusiven Ideal ist es für den GU in den 1990er Jahren wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich in das System der allgemeinen Schule zu integrieren. Gute kognitive Voraussetzungen und entsprechende Kompensationsstrategien waren deshalb wesentliche Bedingungen für die Aufnahme.

Der Einsatz von Integrationshilfen stieg Ende der 90er Jahre stark an. Zunächst werden Integrationshilfen in der Sekundarstufe eingesetzt, insbesondere um die technische Unterstützung zu sichern und blindenpädagogische Medien und Materialien bereitzustellen. Später wird auch eine zusätzliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe unerlässlich: Steigende Anforderungen, insbesondere eine stärkere Heterogenität der Schülerschaft und eine daraus resultierende veränderte Unterrichtsmethodik und -didaktik machen eine schnellere

Bereitstellung von Medien und Hilfen erforderlich. Hinzu kommt die Einführung von technischen Hilfsmitteln wie Laptop und Braillezeile bereits in den ersten Schuljahren, die neue Bedarfe mit sich bringen: Auf- und Abbau der Geräte, mediale Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien ad hoc zu digitalen Arbeitsblättern - alles Aufgaben, die eine Integrationshilfe übernimmt.

Heute wird der GU an verschiedenen allgemeinbildenden Schulen für die Klassen 1-13 angeboten. In den letzten Jahren unterstützen sechs bis acht sonderpädagogische Lehrkräfte durchschnittlich zehn Schülerinnen und Schüler im Schulaufsichtsbereich der Bezirksregierung Köln an verschiedenen Schulformen. Die Anzahl von Wochenstunden, die für diese Unterstützung zur Verfügung stehen variieren je nach Schuljahr und individuellem Förderbedarf, im Durchschnitt beträgt sie vier bis sechs Wochenstunden pro Schülerin oder Schüler.

Während dieser Zeit übernimmt die GU-Lehrperson u.a. folgende Aufgaben:

- Beratung der Lehrpersonen der Allgemeinbildenden Schulen,
- Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Klassen- und Einzelunterricht mit besonderem Augenmerk auf blindenspezifische Arbeitstechniken,
- psychosoziale Unterstützung der Schülerinnen und Schüler,
- Organisation von blindenspezifischen Medien,
- Zusammenarbeit mit dem FIBS (Förderzentrum für die integrative Beschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler),
- Beratung hinsichtlich des Schüler- und Lehrerarbeitsplatzes und des häuslichen Arbeitsplatzes (Beantragung, Ausstattung),
- Einarbeitung der Integrationshilfe.

(vgl. LVR-Louis-Braille Schule, Homepage)

2. Schritte inklusiver Schulentwicklung: Teilnahme am Modellversuch „Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung“

2.1 Ziele und Inhalte des KsF-Prozesses

Die LVR-Louis-Braille-Schule ist im Schuljahr 2010/2011 in den Schulversuch "Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (KsF)" des Landes NRW aufgenommen worden. Ziel der Landesregierung ist es „*dem zentralen schulpolitischen Anliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem einzubeziehen (inklusive Bildung), landesgesetzlich Rechnung zu tragen*“ und „*Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst wohnortnah und integrativ zu beschulen*“ (MSW NRW 2009).

Auf dieser Grundlage hat die LVR-Louis-Braille-Schule folgendes Leitziel formuliert:

"Das Projekt "Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung" ist Bestandteil der gesamten LVR-Louis-Braille-Schule mit all seinen Bereichen und Mitarbeitern.

Dies betrifft sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten als auch das Mittragen möglicher Auswirkungen.

Als Institution achten wir auf die gegenseitige Wertschätzung der Mitarbeiter, die Gleichwertigkeit aller Arbeit, die Solidarität füreinander und die Verbindung von Tradition und Erneuerung. Wir stellen sicher, dass wohlbedachte Entscheidungen im Interesse des Kindes getroffen werden. Ziel ist die Schaffung einer bestmöglichen Lernumgebung, in welcher das Kind inhaltlich profitiert, anerkannt ist, mit anderen kooperiert und sich somit wohlfühlt. Dieses erreichen wir durch den Dialog und die Kooperation mit allen Beteiligten".

2010 startet die LVR-Louis-Braille-Schule mit diesem Leitziel in die Pilotphase KsF unter Moderation von Herrn R. Patt, Schulhorizonte, Entwicklungsbüro Bildung und eruiert zunächst mögliche Entwicklungsschwerpunkte. Die Steuergruppe legt sechs Arbeitsschwerpunkte fest, an deren Entwicklung das Kollegium im Schuljahr 2011/12 arbeitet. Die Arbeitsgruppen werden im Folgenden vorgestellt:

1. GU zielgleich

Ziel dieser Arbeitsgruppe ist die Ausweitung des „GU“ für blinde und hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernerschwernissen. Diese Schülerinnen und Schüler werden zielgleich unterrichtet, haben jedoch besondere Unterstützungsbedarfe im sozialen oder emotionalen Bereich. Die Arbeitsgruppe hat zunächst bereits bestehende Standards für den bisherigen GU gesichtet und anschließend für die Zielgruppe spezifiziert.

Im Schuljahr 2011/2012 werden drei Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernerschwernissen (zusätzlich zum Förderschwerpunkt Sehen) aktiv begleitet, im Schuljahr 2012/2013 fünf.

Die Arbeitsgruppe hat darüber hinaus die Zusammenarbeit mit der im Rahmen des Kompetenzzentrums neu eingestellten Sozialarbeiterin entwickelt. Außerdem hat sie einen Gesprächsleitfaden für Erstgespräche an Schulen, an denen perspektivisch GU sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler stattfinden soll, ausgearbeitet.

2. GU zieldifferent

Diese Arbeitsgruppe hat ein Konzept für den zieldifferenten GU sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler verfasst. Grundlage hierfür sind ebenfalls die bestehenden Standards für den GU blinder und hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus werden die Erfahrungen des Kollegiums aus dem zieldifferenten Unterricht von sehgeschädigten Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen zusätzlichen Förderbedarfen in die Konzeption eingebracht.

3. Übergang von der Frühförderung in den GU zieldifferent

Diese Arbeitsgruppe bereitet den Übergang eines mehrfach behinderten sehgeschädigten Kindes, das 2013 schulpflichtig wird und dessen Eltern eine zieldifferente wohnortnahe Beschulung anstreben, vor. Es ist ein „Übergangsfahrplan“ erstellt und Kontakt zu einer Grundschule am Wohnort vorbereitet und aufgebaut worden. Grundlage für den „Übergangsfahrplan“ sind die Erfahrungen aus den Arbeitsgruppen des GU zielgleich und GU zieldifferent.

4. Beratung und Kooperation an anderen Förderschulen

Als vierte Arbeitsgruppe hat sich ein Team aus vier Kolleginnen gebildet, das an den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten "Körperliche und motorische Entwicklung" (KME) und "Geistige Entwicklung" (GG) der Bezirksregierung Köln Lehrpersonen berät, die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen wohnortnah unterrichten. In der Arbeitsgruppe ist ein Konzept und ein Informationsflyer für diese Lehrpersonen entwickelt worden.

5. Kurshaus

Das Kurshausangebot der LVR-Louis-Braille-Schule besteht seit 2006 und bietet blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern, aber auch ihren Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Erzieher, Integrationshelfer, Therapeuten) halb- bis zweitägige Kurse mit breiter Themenstreuung an. Die Kinder und Jugendlichen erhalten mit diesen Angeboten die Möglichkeit sich in ihrer peer-group zu bewegen.

Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Schullandschaft beschäftigt sich diese Arbeitsgruppe mit Möglichkeiten der Weiterentwicklung des bereits bestehenden Kurshausangebotes für die Zielgruppe mehrfachbehinderter sehgeschädigter Kinder und ihrer Bezugssysteme.

6. Medienzentrum

Das Medienzentrum ist für die Unterstützung sehgeschädigter Schüler an Förderschulen zuständig. Diese Arbeitsgruppe arbeitet vorrangig an der Schaffung von Strukturen für ein funktionierendes Medienzentrum (Systematisierung der vorhandenen Medien zur Ausleihe, Fragen klären zu Druck, Verarbeitung, Copyright und Ergänzung der Lernplattform Fronter). Eine zukünftige Entwicklung kann die mediale Unterstützung aller sehgeschädigten Schüler im Rheinland sein - ergänzend zum FIBS.

Für die erfolgreiche und passgenaue Entwicklung von Zielen und Inhalten in den verschiedenen Arbeitsschwerpunkten ist eine genaue Kenntnis bisheriger Erfahrungen im GU wichtig und förderlich. Aus diesem Grund hat sich die Steuergruppe entschlossen, diese Erfahrungen zu nutzen und mit einem Partizipationsworkshop die Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung von GU im Förderschwerpunkt Sehen zu evaluieren.

Um an diesem Tag eine möglichst umfassende Sicht auf die bisherigen Erfahrungen im GU zu erhalten, werden Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen beteiligten Akteure eingeladen:

- ehemalige oder jetzige blinde bzw. hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler im GU,
- Eltern von GU-Schülerinnen und –Schülern,
- Integrationshelfer und –helferinnen,
- Lehrpersonen der Allgemeinen Schule,
- GU-Lehrpersonen,

- Schulleitungen der Allgemeinen Schule,
- Personen aus der Schulaufsicht und dem Schulträger.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erheben in drei heterogenen Gruppen unter Anleitung von Moderatorinnen und Moderatoren in zwei Arbeitsphasen à 1,5 Std. eine mehrperspektivische Sicht auf unterschiedliche Themenfelder im Kontext von GU. Die Äußerungen in jeder Gruppe werden von Studierenden protokolliert und in drei Kategorien geordnet:

- „Das war/ist gelungen“
- „Das hat gestört/gehakt“
- „Meine Ideen/Wünsche - wie es besser werden kann“,

2.2. Erkenntnisse für die inklusive Schulentwicklung im Förderschwerpunkt Sehen

Die Auswertung des Partizipationsworkshops erfolgt in Zusammenarbeit mit der Universität zu Köln, Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung und einer Gruppe von Studierenden im Rahmen eines Seminars. Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ wird als regelgeleitetes Verfahren genutzt, um ein Kategoriensystem zu erstellen.

In den Ergebnissen finden sich wichtige Erkenntnisse für eine inklusive Schulentwicklung im Kontext des Förderschwerpunktes Sehen.

Auf dieser Grundlage können - entsprechend den Zielen des Schulversuchs der LVR-Louis-Braille-Schule – in den verschiedenen Arbeitsgruppen Möglichkeiten inklusiver Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen und weiteren Förderbedarfen sowie notwendige flankierende Maßnahmen ausgelotet und konzipiert werden.

Die Auswertung zeigt, dass die folgenden Themenbereiche für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer relevant sind:

- | |
|---|
| 1 - Haltung/Einstellung zu GU und Behinderung |
| 2 - methodisch-didaktische Aspekte im Unterricht |
| 3 - Arbeit/Rolle/Organisation Integrationshilfe |
| 3.1 - Aspekte der Organisation des Tätigkeitsfeldes |
| 3.2 - Arbeit/Rolle Integrationshilfe |
| 4 - sozial-emotionale Integration/Entwicklung |

5 - Bereitstellung/Nutzung der Hilfsmittel
6 - Kommunikation/Vernetzung allgemein
7 - Tätigkeit der Lehrperson
7.1 - Tätigkeit der Lehrperson allgemein
7.2 - Tätigkeit der GU-Lehrperson
8 – Aufnahme/Auswahl von Schülerinnen und Schülern
9 – Bedingungen in der Schulorganisation und im Schulsystem
10 - Elternbelastung

In allen Themenbereichen (Ausnahme: Elternbelastung) werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowohl gelungene Aspekte benannt, Störfaktoren identifiziert und Wünsche geäußert.

Die folgende Übersicht zeigt, in welchen Themenfeldern es überdurchschnittlich viele Aussagen gibt:

- **B1:** Wünsche zur Haltung/Einstellung zu GU und Behinderung (22)
- **A3** Gelungene Aspekte Arbeit/Rolle/Organisation Integrationshilfe (22),
- **B3** Wünsche Arbeit/Rolle/Organisation Integrationshilfe (49),
- **C3** Störfaktoren Arbeit/Rolle/Organisation Integrationshilfe (49),
- **A4** Gelungene Aspekte sozial-emotionale Integration (32),
- **C4** Störfaktoren sozial-emotionale Integration (34),
- **B5** Wünsche Bereitstellung und Nutzung der Hilfsmittel (21)
- **C5** Störfaktoren Bereitstellung und Nutzung der Hilfsmittel (19),
- **A7** Gelungene Aspekte Tätigkeit der Lehrperson (23),
- **B7** Wünsche an die Tätigkeit der Lehrperson (32),
- **C7** Störfaktoren Tätigkeit der Lehrperson (17).

(Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die absolute Zahl gemachter Äußerungen)

Die Interpretation bezieht sich deshalb insbesondere auf die Analyse der Rolle und der Arbeit der Integrationshilfen, der sozial-emotionalen Integration, der medialen Unterstützung und der professionellen Kooperation und Kommunikation wie sie insbesondere im Themenfeld Lehrertätigkeit angesprochen worden ist.

Überraschend hat sich während der Kodierphase gezeigt, dass das Thema „Aufnahme/Auswahl von Schülern für Integration/Inklusion“ sowohl bei den Wünschen (B8) als auch bei den Störfaktoren relativ häufig angesprochen wird und deshalb zu einer eigenen Kategorie geführt hat. Deshalb wird dieser Aspekt in der Analyse ebenfalls genauer betrachtet. Abschließend wird die Situation der Eltern und Familien untersucht.

Stichwort: Integrationshilfen

Die Studie zeigt, dass das Themenfeld „Integrationshelferin/-helfer“ von zentraler Bedeutung für das Gelingen einer erfolgreichen Inklusion/Integration von hochgradig sehbehinderten/blinden Schülerinnen und Schülern ist.

In der Durchsicht werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern folgende Aspekte für das Gelingen von Inklusion als wesentlich betrachtet:

Ausbildung/Auswahl/Einstellung

- eindeutiges berufliches Profil/klare Beschreibung des Tätigkeitsfeldes,
- bessere Ausbildung/Qualifikation der Integrationshelferinnen und -helfer,
- Schaffung eines „Pools“ von Integrationshelferinnen und -helfern,
- Klärung von Vertretungsfragen,
- klare organisatorische Regelungen für die Einarbeitung, insbesondere Klärung der Zuständigkeit für die Einarbeitung,
- Klärung finanzieller Rahmenbedingungen,
- Kontinuität und langfristige Anstellung von Integrationshilfen.

persönliche Kompetenzen und Rolle:

- Engagement, Zuverlässigkeit,
- fachliche Kompetenz in Bezug auf den Unterrichtsstoff, Frage nach der schulischen Qualifikation von Integrationshilfen,
- Reflexionsfähigkeit,
- Vorbildfunktion für Mitschülerinnen und Mitschüler in Bezug auf Kommunikation und Kontakt,
- Kooperation, Kommunikation mit Lehrpersonen,
- Integration in das System Schule.

Die Vielzahl von Störfaktoren, die in diesem Kontext benannt werden, deuten darauf hin, dass diese Bedingungen derzeit noch nicht realisiert sind.

Unbestritten ist – dies zeigen sowohl die vorliegende Studie als auch aktuelle Veröffentlichungen – dass Integrationshilfen für die Tätigkeit über umfassende Fachkenntnisse verfügen und hoch spezialisierte Aufgaben übernehmen müssen (vgl. Dworschak 2012, Knuf 2012, 91f.). Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Studie wird in diesem Kontext konkret darauf verwiesen, dass die Integrationshilfe einerseits den Umgang mit blindenspezifischer Technik beherrschen und andererseits ein Verständnis für unterrichtliche Aufgabenstellungen –

insbesondere in den verschiedenen Fächern der Sekundarstufe 1 und 2 - mitbringen muss, um die barrierefreie Teilhabe der betreffenden Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich ableiten, dass die Integrationshilfen diese komplexen Aufgaben zur Zeit nur unzureichend erfüllen.

Gründe hierfür liegen auf verschiedenen Ebenen, z.B. in fehlenden geeigneten administrativen Rahmenbedingungen, fehlenden Ausbildungsstrukturen, fehlenden Ressourcen der Lehrpersonen, um die Arbeit der Integrationshilfe zu unterstützen und vor allem auch an der für qualifizierte Personen zu geringen Bezahlung.

Im Kontext administrativer Rahmenbedingungen ist festzustellen, dass Integrationshilfen „*Teil eines komplexen Vieleckverhältnisses zwischen Antragstellen (Eltern), Leistungsberechtigten (Kind), Kostenträgern (Sozial- bzw. Jugendamt), Anstellungsträgern (Verein) und Schulen (Lehrkraft)*“ sind (Knuf 2012, 94). Dieses Zuständigkeitsgewirr wirkt sich nicht nur negativ auf Bereitstellung und kurzfristige Vertretung aus, sondern forciert ein unklares Stellenprofil und verhindert eine Einbindung in das System Schule.

Zu fordern sind deshalb auf politisch-rechtlicher Ebene „*Anstrengungen zur Klärung und Professionalisierung des Tätigkeitsfeldes (...), insbesondere auch durch entsprechende curriculare Ausbildung und unterstützende Professionsforschung*“ (Knuf 2012, 95). Darüber hinaus gilt es, die Integrationshilfe aus dem Gewirr der jetzigen Zuständigkeiten herauszulösen und im Rahmen der Sozialgesetzgebung eine allgemeine Finanzierung zu gewährleisten. Notwendig ist eine finanzielle Unterstützung unabhängig vom Förderbedarf einzelner Personen. Diese Bindung an die Person des Schülers oder der Schülerin mit Förderbedarf führt zu einer zusätzlichen Etikettierung und Stigmatisierung und sollte – auch angesichts der ohnehin fragilen sozialen Situation von blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern - vermieden werden.

Insbesondere in Bezug auf eine Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Kontext des Themenfeldes „Integrationshilfe“ zeigt die Studie wichtige Ergebnisse. Die Integrationshilfe hat im Zusammenhang der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf eine hohe Relevanz. In der Kategorie C 4 „Störfaktoren zur sozial-emotionalen Integration“ werden Integrationshelferinnen und –helfer von den beteiligten Teilnehmerinnen und Teilnehmern als diejenigen identifiziert, die soziale Kontakte erschweren oder verhindern. Die Vielzahl an Äußerungen in diesem Themenfeld - insbesondere von den blinden/hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern und deren Eltern - deuten auf eine besonders hohe subjektive Betroffenheit. Der Umgang mit Integrationshilfe im Sinne einer Arbeitsassistenz stellt für die blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung dar, da der Unterstützungsbedarf aufgrund der Unterrichtssituationen variiert und entsprechende Absprachen getroffen werden müssen.

Im Hinblick auf inklusive Schulentwicklung gilt es deshalb, die enge Koppelung der Rolle der Integrationshelferinnen und –helfer an den Schüler mit Förderbedarf zu lösen. Wichtig ist eine Unterstützung, die Teilhabe und barrierefreie Bildungsprozesse ermöglicht. Dazu erscheint es notwendig, nicht nur die Integrationshilfe auf diese Aufgabe vorzubereiten, sondern auch die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der Assistenz zu schulen.

Für eine Ausbildung der Integrationshilfen müssen curriculare Standards festgelegt werden, die u.a.

- eine Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses,
- professionelle Kommunikationsstrategien,
- eine Einführung in blindenspezifische Techniken,
- Grundlagen pädagogischen Arbeitens sowie
- administrative und rechtliche Rahmenbedingungen beinhalten.

Um die im Rahmen des KsF-Modellprojektes geplanten Maßnahmen der LVR-Louis-Braille-Schule zur zieldifferenten, wohnortnahen Beschulung einzelner Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ist es sinnvoll, bereits kurzfristig nach Möglichkeiten einer zusätzlichen Schulung der Integrationshelferinnen und -helfer zu suchen. Dazu können beispielsweise konkrete Bausteine und Module – angegliedert an das Kurshaus - installiert werden, die über die bisherige „Einweisung“ hinausgehen und hier skizzierte notwendige Inhalte aufnehmen.

Stichwort: soziale-emotionale Integration

Die Studie zeigt, dass die sozial-emotionale Integration ein wesentlicher Garant für das Gelingen von Integration/Inklusion allgemein ist und die soziale Integration von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als sehr störanfällig erlebt wird.

Eine besondere Relevanz scheint das Thema dabei für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu haben. Die Äußerungen stammen überproportional oft von ihnen. Sie erleben eine soziale Benachteiligung/Ausgrenzung durch bestimmte Methoden im Unterricht, beispielsweise durch die Gestaltung einer Partnerwahl oder der Gruppenbildung in Arbeitsphasen. Darüber hinaus berichten sie von „Neidsituationen“ durch Nachteilsausgleich oder von Mobbing-situationen. Die fehlende Wahrnehmung nonverbaler Signale wirkt auf die Schülerinnen und Schüler mit hochgradiger Sehbehinderung/Blindheit ausgrenzend und stigmatisierend. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten, dass soziale Probleme in verschiedenen Lebensphasen in unterschiedlicher Intensität auftreten, insbesondere die Phase der Pubertät verstärkt soziale isolierende Tendenzen.

Verschiedene Veröffentlichungen verweisen darauf, dass die Sehschädigung auf die Lebensbedingungen, das Selbstwertgefühl und die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit hochgradiger Sehschädigung oder Blindheit Einfluss hat. Die möglichen Folgen sind sehr unterschiedlich und abhängig von komplexen sozialen Bedingungen und Einflüssen. So kann es im Kontext einer Sehschädigung zu einem eher negativen Selbstbild, zu erhöhten Misserfolgserwartungen, sozialem Rückzug, einem Verleugnen der Sehschädigung und der Ablehnung von Hilfen oder auch zu einer eher egozentrischen Sichtweise und hohen Hilfeansprüchen kommen (vgl. Kolaschinsky 2011, Nater, et al. 2009).

Insgesamt zeigen diese Befunde, dass der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im inklusiven Kontext sehr große Beachtung gegeben werden muss. Es ist nicht davon auszugehen, dass eine inklusive Beschulung per se zu sozialer Anerkennung und befriedigenden sozialen Kontakten führt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie führen die Probleme im Bereich der sozialen Integration u.a. auf eine fehlende positive Einstellung oder Haltung bei Lehrpersonen oder Mitschülern zurück.

Sie formulieren explizit Wünsche an die Lehrperson, damit diese die sozialen Beziehungen in der Klasse unterstützt, Behinderung thematisiert, besonderen „Zusatzleistungen“ (Nachteilsausgleich) für den Schüler mit Förderbedarf vertritt oder methodisch-didaktische Situationen vermeidet, die den Schüler oder die Schülerin isolieren. Die besondere Bedeutung der Lehrperson für die soziale Integration wird durch Befunde in verschiedenen Untersuchungen gestützt. So zeigt Huber (2011), dass das Lehrerfeedback und die Werteorientierung der Lehrperson die sozialen Hierarchien in der Klasse positiv beeinflussen und somit die soziale Integration begünstigen können.

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung auf die Bedeutung der Peer-Group für Schülerinnen und Schüler mit Sehschädigung. Kontakte zu Gleichaltrigen, die von ähnlichen Schwierigkeiten und Barrieren betroffen sind, scheinen für die Psychohygiene und eine stabile sozial-emotionale Entwicklung sehr bedeutsam zu sein.

Zusammenfassend zeigen die Analysen zur sozial-emotionalen Entwicklung eine eher fragile Situation. Da den Lehrpersonen für die Stabilisierung eine hohe Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, diese in Weiterbildungsmaßnahmen für die möglichen Auswirkungen einer Sehschädigung auf die psycho-soziale Entwicklung zu sensibilisieren.

Stichwort: mediale Ausstattung und didaktische Aspekte

Die besondere Bedeutung von Hilfsmitteln und Medien zeigt sich in den Ergebnissen der Studie durch eine besondere quantitative Dominanz in diesem Themenfeld. Insbesondere der schnelle und unkomplizierte Rückgriff auf außerschulischen Support und die Bereitstellung spezieller Medien ist für das alltägliche Gelingen gemeinsamen Unterrichts zentral.

Für hochgradig sehbehinderte oder blinde Schülerinnen und Schüler ist eine Mitarbeit im Unterricht ohne Hilfsmittel und Medien nicht möglich. Zu fordern ist deshalb eine Unterstützung und ein Ausbau des Supports auf verschiedenen Ebenen:

Zum einen ist der LVR gefordert, die unkomplizierte Beschaffung notwendiger Hilfsmittel durch den Gerätepool des LVR aufrechtzuerhalten. Ein Abbau dieser Leistung, wie er seit einiger Zeit zu beobachten ist, verhindert einen gemeinsamen Unterricht. Ferner muss durch den LVR sichergestellt werden, dass dem Schüler oder der Schülerin bei notwendigen Reparaturen schnell und unbürokratisch Ersatzgeräte zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus zeigen die Aussagen von unterschiedlichen Akteuren, insbesondere Eltern und GU-Lehrpersonen, dass die Unterstützung durch das FIBS ein sehr wesentlicher Garant für den barrierefreien Zugang zu Unterrichtsinhalten darstellt. Für die Entwicklung inklusiver Schulen ist deshalb eine gute finanzielle und personelle Ausstattung dieses Förderzentrums zentral. Entsprechende Landesmittel müssen im Haushalt der Landesregierung NRW gesichert bleiben.

Als dritte Ebene erscheint das Medienzentrum, welches im Rahmen des KsF-Prozesses der Louis-Braille Schule weiterentwickelt wird, als ein wichtiger Baustein, um Schulen, die sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler unterrichten medial zu unterstützen. Auch dies kann zukünftig nur gesichert werden, wenn der Schule

seitens des Schulträgers ein entsprechendes Budget für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt wird.

Stichwort: professionelle Kommunikation und Kooperation

In der Studie bestätigt sich, dass GU einen erhöhten Bedarf an Austausch/Kommunikation mit sich bringt. Gleichzeitig scheinen die derzeitigen Rahmenbedingungen nicht geeignet, diesen Bedarf zufriedenstellend zu sichern.

Insbesondere die Tatsache, dass der GU in seiner jetzigen Form nicht als durchgängiges Zwei-Pädagogen-System ausgelegt, sondern die GU-Lehrperson nur für begrenzte Zeit verfügbar ist, verschärft die Situation. Betrachtet man die Äußerungen unter B7 „Wünsche in Bezug auf Tätigkeit der Lehrperson“ so fällt auf, dass in dieser Kategorie fast ausschließlich erhöhte personelle und zeitliche Ressourcen gewünscht werden. Die Ergebnisse der Studie deuten demnach darauf hin, dass die Beteiligten einen Zusammenhang zwischen Problemen in der Kommunikation und fehlenden Ressourcen der Lehrpersonen herstellen.

Mit Blick auf eine Weiterentwicklung inklusiver Schulen und den Bedarfen hochgradig sehbehinderter/blinder Schülerinnen und Schüler ist im Kontext einer gelingenden Kooperation und Kommunikation der beteiligten Systeme deshalb folgendes zu fordern:

Eine barrierefreie Teilhabe sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler bedarf einer fachlich fundierten Gestaltung des Unterrichts aus der Perspektive einer spezifisch sehgeschädigten-pädagogischen Didaktik (vgl. Degenhardt 2011, 232, Hölscher 2012, 192). Dieser Unterstützungsbedarf muss auch zukünftig durch spezifisch ausgebildete Sehgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen gewährleistet sein.

In einem Positionspapier des VBS (vgl. VBS 2011) wird in sechs Ebenen beschrieben, welche spezifischen Leistungen eine Lehrkraft mit der Lehrbefähigung im Förderschwerpunkt Sehen in einer inklusiven Schule erbringen muss und welcher Zeitbedarf für diese Tätigkeiten zu veranschlagen ist. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht:

Der Bedarf ist in Zeitstunden/Jahr angegeben.

(VBS 2011, 67 ff)

	Grundleistung	speziell: hochgradige Sehbehinderung: zwei Schriftsysteme	speziell Nutzer/in Braille-
Erstkontakt und Überprüfung des SPF FS Sehen	15	25	15
Hilfsmittelausstattung und spezifische Förderangebote	8	38	8
Beratung und Unterstützung im Unterricht	76	152	456
schulbezogene Leistungen	12	12	12
Leistungen im System und Netzwerk	38	38	38
Kursangebote	9	9	9
Medienzentrum	15	30	120
Gesamtbedarf	158	274	538

Zukünftige Arbeitszeitmodelle müssen sich an dieser Übersicht orientieren. Richtungsweisend für die zukünftige Berufsrolle der Blindenpädagoginnen und – pädagogen in einem inklusiven Lehrerteam ist möglicherweise kein eng geführtes Team-Teaching-Modell, sondern die Etablierung einer neuen schulinternen Berufsrolle, die aus der internationalen Inklusionsforschung bekannt ist und als „Methoden- und Ressourcenlehrer“ bezeichnet wird.

Köpfer (2012) beschreibt das „Methods & Resource Team als Möglichkeit, „sonderpädagogisches Knowhow in inklusiven Schulen sicherzustellen und darüber hinaus die Kooperation aller Personen innerhalb einer Schule zu verbessern“ (Köpfer 2012, 322).

Methoden- und Ressourcenlehrer

- unterstützen den Klassenlehrer im Unterricht als sog. Fallberater und entwickeln gemeinsam mit dem Klassenlehrer Handlungsstrategien,
 - dienen als Koordinationsstelle für Teamtreffen,
 - dienen als Verbindung zwischen allen Akteuren einer inklusiven Schule,
 - sind Experten für sonderpädagogisches und methodisches Handlungswissen.
- (vgl. Köpfer 2012, 322ff)

Stichwort: Aufnahme und Auswahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf

Die Auswertung der Äußerungen zeigt eine weitere Besonderheit, der in der Erarbeitung von Konsequenzen und Folgerungen aus dieser Studie relevant zu sein

scheint. Auffallend ist, dass es viele Äußerungen gibt, die sich auf Wünsche zur „Aufnahme/Auswahl von Schülerinnen und Schülern für Integration/Inklusion“ beziehen, was deshalb zu einer eigenen Kategorie im Kategoriensystem geführt hat (B8).

Diese Äußerungen stammen in der Mehrzahl von Schulleitungen, Lehrpersonen der allgemeinen Schule und GU-Lehrpersonen.

In den Äußerungen der GU-Lehrpersonen spiegelt sich die Sorge, dass in einem zukünftigen inklusiven System die unbedingt notwendige familiäre Unterstützung im Hinblick auf die Beantragung notwendiger Hilfsmittel, der Ausbildung von lebenspraktischen Fertigkeiten oder im Hinblick auf die besonderen Bedarfe im Bereich Orientierung und Mobilität möglicherweise nicht gegeben ist. Schülerinnen und Schüler mit hochgradiger Sehbehinderung oder Blindheit wären dann in der Entwicklung der Selbständigkeit und in den schulischen Teilhabemöglichkeiten benachteiligt.

Für die inklusive Schulentwicklung sind daraus wichtige Konsequenzen zu ziehen:

Erstens muss die außerschulische Unterstützung von Familien mit hochgradig sehbehinderten und blinden Kindern und Jugendlichen ein wesentlicher und verlässlicher Baustein eines inklusiven Schulsystems werden. Niedrigschwellige Angebote der Unterstützung und die Begleitung von Familien durch familienentlastende und familienunterstützende Dienste (FED/FUD) sichern Hilfen im Umgang mit Anträgen und initiieren die notwendige Begleitung durch Mobilitäts- und LPF-Training. Für die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen sind dies - neben der inklusiven Beschulung – wesentliche Aspekte einer barrierefreien Entwicklung.

Zweitens muss das bisherige System der Kostenübernahme von Hilfsmitteln und Materialien, in dem verschiedene Kostenträger zuständig sind und die Hilfe individuell an die Bedarfe der Schüler gekoppelt sind verändert und vereinfacht werden. Solange Eltern bei verschiedenen Kostenträgern in komplizierten und langwierigen Anträgen und Stellungnahmen für die Übernahme von Kosten „kämpfen“ müssen, kann die uneingeschränkte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am allgemeinen Schulsystem nicht verwirklicht werden.

Im Gegensatz zu den Äußerungen der GU-Lehrperson werden in den Äußerungen der Schulleitungen oder der Lehrpersonen der allgemeinen Schule nicht der Schüler mit Förderbedarf und seine optimale Entwicklung fokussiert. Vielmehr rücken die aufnehmenden Schulen und ihre personellen, organisatorischen und methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen in den Fokus der Betrachtung. Die derzeitigen Bedingungen scheinen wenig geeignet Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen zu integrieren. In den Äußerungen zeigen sich tendenziell eher Befürchtungen einer „Überforderung“ ihres Systems und der beteiligten Akteure durch Inklusion.

In den Äußerungen wird deutlich, dass im Kontext inklusiver Schulentwicklung nicht das eigene System und die Möglichkeiten einer Veränderung organisatorischer und methodisch-didaktischer Rahmenbedingungen in den Fokus genommen werden, sondern die Perspektive auf den Schüler oder die Schülerin mit Förderbedarf und ihre vermeintliche „Integrationsfähigkeit“ gerichtet ist. Hier zeigt sich möglicherweise, dass im Bewusstsein der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie, insbesondere aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen, der inklusive Grundgedanke einer „Kultur des Willkommenseins“ aller Schülerinnen und Schüler und einer damit einhergehenden notwendigen Veränderung aller Schulen, noch nicht verankert ist.

Die Befürchtungen und Sorgen der allgemeinen Schulen gilt es dennoch ernst zu nehmen und im Blick zu halten. Die Entwicklung und der Erfolg eines zukünftigen inklusiven Schulsystems hängen in sehr hohem Maße von der Bereitschaft der allgemeinen Schulen ab, sich den Herausforderungen zu stellen und sich schrittweise zu verändern. Es ist wichtig, Schulen die entsprechende Unterstützung und das notwendige Know-how dafür bereitzustellen.

Dazu müssen die verschiedenen Akteure und Verantwortlichen zusammenarbeiten: Das Land NRW, die Kommunen und die Schulträger zur Bereitstellung geeigneter administrativer Rahmenbedingungen und ausreichender Ressourcen, die Schulen zur Entwicklung didaktischer und organisatorischer Ideen, um der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler angemessen zu begegnen, die Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung, um Lehrpersonen zu qualifizieren und Schulen in ihren inklusiven Prozessen durch Schulbegleitforschung zu unterstützen.

Stichwort: Eltern und Familien

Die Untersuchung offenbart, dass die beteiligten Eltern sehr engagiert sind, wenn es um die schulischen Belange ihrer Kinder geht. Der Anteil an Elternäußerungen ist bei allen Themen überdurchschnittlich hoch.

Es ist demnach davon auszugehen, dass Eltern – durch die besondere Situation in der ihre Kinder leben – als Anwälte für die Rechte der Kinder eintreten. Sie sind daran interessiert, schulische Entscheidungen zu kennen und nachzuvollziehen und einer latent drohenden Benachteiligung ihrer Kinder – beispielsweise durch fehlende Hilfsmittel, Materialien oder ausgrenzende methodisch-didaktische/pädagogische Entscheidungen – entgegen zu treten.

Die Studie zeigt darüber hinaus, dass dieses Engagement an den Familien nicht spurlos vorbeigeht. Eltern empfinden es als anstrengend, gegenüber einer Vielzahl von unterschiedlichen und wechselnden Ansprechpartnern für die Belange ihrer Kinder eintreten zu müssen und Aufklärungsarbeit zu leisten.

Der Partizipationsworkshop hat für die Eltern die Möglichkeit des Austausches gebracht und hat möglicherweise eine wichtige „Ventilfunktion“.

Hier gilt es zukünftig, die besondere Belastung der Eltern und Familien im Blick zu behalten und ihnen Entlastungsräume zur Verfügung zu stellen. Familien benötigen, dies zeigt die Studie, eine Plattform, um Erfahrungen auszutauschen.

3. Blindenbildung morgen – zukünftige Erfordernisse inklusiver Blindenbildung

Die vorliegenden Ergebnisse bergen wichtige Erkenntnisse für die Entwicklung inklusiver Schulen und die barrierefreie Gestaltung von Unterricht sowie die gelungene soziale Teilhabe für Schülerinnen und Schüler mit (hochgradiger) Sehbehinderung und Blindheit.

Eine Blindenbildung in einem zukünftigen inklusiven Schulsystem darf bisherige Qualitätsstandards nicht aufgeben. Vielmehr müssen diese – dies zeigen die bisherigen Erfahrungen im GU als Ergebnis der Studie - auf verschiedenen Ebenen

und unter verantwortlicher Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure weiterentwickelt werden.

Im Wesentlichen ist zu konstatieren:

- Zentral gilt es, die spezifischen Leistungen einer Lehrkraft mit der Lehrbefähigung im Förderschwerpunkt Sehen in einem inklusiven Setting zu sichern. Hier gilt es Arbeitszeitmodelle zu verändern oder Arbeitsstunden zu erhöhen und die Lehrkraft – ähnlich des Modells eines Methoden- und Ressourcenlehrers – als blindenspezifische pädagogische Expertise für inklusive Schulen zu etablieren. Nur so kann die barrierefreie Teilnahme am Unterricht für hochgradig sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler gesichert und den vielfältigen kooperativen und kommunikativen Prozessen Rechnung getragen werden.
- Darüber hinaus ist die Neudefinition und Ausgestaltung des Berufsfeldes der Integrationshilfe für einen gelingenden inklusiven Unterricht wesentlich. Dabei sollte sich die Rolle der Integrationshilfe ablösen von der einseitigen Ausrichtung auf eine einzelne Schülerin bzw. einen einzelnen Schüler. Gefordert ist eine systemische Rollendefinition als Unterstützersystem für die Klasse und der Lehrperson, insbesondere in der Bereitstellung von blindenspezifischen Medien. Dies muss durch eine Änderung administrativer und finanzieller Rahmenbedingungen ermöglicht und die Ausbildung in einem Curriculum konkretisiert und realisiert werden.
- In Bezug auf die Lehreraus- und Fortbildung gibt es vielfältige Bedarfe. Sie umfassen
 - konkrete Fortbildungen, um blindenspezifische Hilfsmittel und Materialien zu kennen und nutzen zu können,
 - Sensibilisierungen für die besonderen Bedarfe von Menschen mit Sehschädigung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung,
 - Fortbildungsmodule innerhalb derer Lehrpersonen ihre Berufsrolle und das professionelle Selbstverständnis reflektieren können,
 - fachdidaktische Fortbildungen, um die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern zu berücksichtigen und
 - Fortbildungen zur Ausbildung kommunikativer, dialogischer und beratender Kompetenzen.
- Schulen sind in dem Prozess der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Lehrpersonen benötigen Zeit für Austausch und Kommunikation. Dazu müssen die gültigen Lehrerarbeitszeitmodelle auf den Prüfstand.
- In Bezug auf die besondere Bedeutung von Hilfsmitteln und Medien ist zu fordern, dass die Standards hoch gehalten, Finanzierungszuständigkeiten vereinfacht und außerschulischen Institutionen wie dem FIBS genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden,
- Für die Eltern und Familien sind Unterstützersysteme zu installieren, um die besonderen Bedarfe u.a. im Bereich Hilfsmittelversorgung, „Orientierung und Mobilität“ und „LPF“ für alle Schülerinnen und Schüler mit Sehschädigung zu sichern. Darüber hinaus benötigen Eltern Entlastungsräume, um sich auszutauschen.

Das MSW hat in seinem aktuellen Referentenentwurf zur inklusiven Schule die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Kompetenzzentren im Anschluss an die Modellversuche ausgeschlossen. Vielmehr sollen die Erfahrungen aus diesem Modell in die inklusive Schulentwicklung einfließen (vgl. MSW NRW 2012).

Es bleibt zu hoffen, dass - trotz dieser Entscheidung - bisherige Erkenntnisse und Schritte auf dem Weg inklusiver Schulentwicklung, wie sie beispielsweise durch die LVR-Louis-Braille-Schule entwickelt worden sind, unterstützt und weitergeführt werden.

Dies gilt insbesondere für die Idee des Kurshauses und des Medienzentrums, die eine wichtige Funktion haben, um den Bedarf an sehgeschädigtenspezifischen Medien und Material an allgemeinen Schulen und (Fort-) Bildungsangebote für die verschiedenen Interessensgruppen zu sichern. Eine organisatorische Zusammenführung dieser Bereiche zu einem „Expertise-Zentrum“ erscheint zukünftig sinnvoll und notwendig, um eine geeignete organisatorisch Rahmung zu schaffen und Angebote im Kontext von Beratung, Diagnose, Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen, Integrationshilfen, Eltern und Schülerinnen und Schüler zu sichern. Der Erfolg eines inklusiven Schulsystems wird zukünftig maßgeblich davon abhängen, inwieweit es gelingt, sonderpädagogisches Know-how einzubinden. Die erfolgreiche Inklusion sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler bedarf – dies ist in der vorliegenden Studie deutlich geworden - einer spezifisch blindenpädagogischen Erfahrung und Fachkenntnis, die durch ein „Expertise-Zentrum“ realisiert werden kann.

Literatur

- Degenhardt, S. (2011): Sehen und Blindheit. In: Dederich, M.; Jantzen, W.; Walthes, R. (Hrsg.) (2011): Sinne, Körper und Bewegung. Aus der Reihe: Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 9. Stuttgart. 227 - 233
- Dworschak, W. (2012): Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2012/11. In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion, 20/2. 80 - 94
- Hölscher, U. (2012): Schüler mit Sehschädigung. In: mittendrin e.V. (Hrsg) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. 192 - 194
- Huber, Chr. (2011): Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. In: Empirische Sonderpädagogik 2011, Nr. 1, 20 – 36
- Koepfer, A. (2012): Das Methods & Resource Team als Koordinationsstelle einer inklusiven Schule. In: mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. 322 - 325
- Kolaschinsky, D. (2011): Selbstwertgefühl sehbehinderter und blinder Kinder und Jugendlicher in sozialen Interaktionen: Theorie und empirische Untersuchung. Frankfurt
- Knuf, O. (2012): Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In: Moser, V. (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung.

Stuttgart. 91 – 97

- LVR-Louis-Braille-Schule, Düren (Hrsg.): Homepage In: <http://www.blindenschule-dueren.lvr.de>, Entnahme: 10.09.2012
- MSW NRW (Hrsg.) (2009): Grundsatzpapier: Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Unterricht und individuelle Förderung in den Pilotregionen. In: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Modellprojekte/Kompetenzzentren_sonderpaedagogische_Foerderung/Grundsatzpapier.pdf. Entnahme: 03.09.2012
- MSW NRW (Hrsg.) (2012): Referentenentwurf. Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) Stand: 10.09.2012 In: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Entwurf_zum_9_Schulrechtsaenderungs-Gesetz.pdf. Entnahme: 24.09.2012
- Nater, P.; Kolaschinsky, D.; Abd El-Rasheed, N. (Hrsg.) (2009): Untersuchung sozial-emotionaler Persönlichkeitseigenschaften sehgeschädigter Kinder. Vorschläge für ein psychologisches Trainingsprogramm zur Förderung der Entwicklung der sozialen Kompetenz. In: Blind, sehbehindert. 2009, 4. 261-268
- VBS (Hrsg.) (2011): Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Standards – Spezifisches Curriculum – Modell-Leistungsbeschreibung. In: http://www.vbs.eu/index.php?page=der_vbs_positionen&PHPSESSID=191jmfu9badu6gi39se1uh646, Entnahme: 23.09.2012.