

Tobias Bernasconi und Ursula Böing (Hgg.)

Schwere Behinderung & Inklusion

Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik

ATHENA

Inhalt

Norbert Heinen, Theo Klauß, Wolfgang Lamers und Klaus Sarimski: Vorwort	9
Tobias Bernasconi und Ursula Böing Einleitung: Schwere Behinderung & Inklusion – grundlegende Anmerkungen	11
Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance Inkludiert wird man nicht – inkludiert ist man (oder auch nicht). Inklusion als Strukturmerkmal und kritischer Maßstab	23
Tobias Bernasconi und Ursula Böing Figuren einer nicht ausgrenzenden Pädagogik	37
Christian Lindmeier Mit Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen biografisch arbeiten – wie geht das?	55
Erik Weber »... und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben« Inklusive Perspektiven für Erwachsene mit hohem Unterstützungsbedarf in allen Lebensbereichen – Herausforderungen, Widerstände, Perspektiven	69
Jens Boenisch Verständigung ermöglichen Neue Ansätze zur Sprachförderung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung	91
Barbara Ortland Realisierungs(un)möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung bei Menschen mit Komplexer Behinderung	111

Irmgard Merkt »das klinget so herrlich, das klinget so schön« – Teilhabe von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen an der Musikkultur	125
Volker Benthien, Céline Müller und Nadine Voß Veränderungen im Leben gestalten – Persönliche Zukunftsplanung auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf	141
Christian Bühler Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion	155
Matthias Schumacher (De-)Kategorisierung und das systemtheoretische Beobachtungsschema Inklusion/Exklusion am Beispiel von Menschen »mit schweren und mehrfachen Behinderungen« und dem System Schule	171
Kerstin Ziemer Inklusion und Schule – Zur Situation von Kindern und Jugendlichen, die unter den Bedingungen von schwer(st)er Behinderung leben	185
Andreas Köpfer Zwischen Autonomie und Be-Hinderung – Schulassistenten bei Schüler(inne)n mit hohem Unterstützungsbedarf als Voraussetzung oder Widerspruch für Raumeignung?	195
Gwendolin Bartz Schwere Behinderung und Schule. Die neue Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung – Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik?	209

Ingo Bosse Forschendes Lernen – Wie Studierende der TU Dortmund auf die Arbeit mit Menschen mit komplexen Kommunikationsbedürfnissen theoretisch und praktisch vorbereitet werden	221
Alja Cordes und Katharina Silter Inklusion ohne Grenzen – Beeinflussung von Einstellungsbarrieren durch Respekt	235
Carla Klimke Möglichkeiten der kulturellen Förderung im inklusiven Unterricht	249
Dorothea Sickelmann-Wölting »Die Hand riecht nach Thymian ...« – Sinnesgärten als inklusives Bildungsangebot	263
Sylvia Mira Wolf »Wie geht es weiter, wenn wir nicht mehr sind?« – Erste Ergebnisse einer Befragung von alternden Eltern von Menschen mit (mehrfacher) Beeinträchtigung zu Wünschen und Absprachen innerhalb der Familien	277

Norbert Heinen, Theo Klauß, Wolfgang Lamers
und Klaus Sarimski

Vorwort

Die Notwendigkeit dieser Reihe mit dem Titel »Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung« hat sich seit dem Erscheinen des ersten Bandes nicht verändert. Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen und hohem Unterstützungsbedarf werden – und das macht die ›Schwere‹ ihrer Behinderung aus – in allen Lebensbereichen sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft, Gesellschaft und Politik ganz erheblich an ihrer gesellschaftlichen Teilhabe gehindert.

- Man traut ihnen nicht zu, mit anderen zu kommunizieren und sie finden kein Gehör, weil man ihre Ausdrucksformen nicht kennt. Bis vor kurzem galten sie als völlig bildungsunfähig, und bei der schulischen Inklusion kommen sie zuallermeist nicht vor. Auch Förderschulen gewährleisteten keineswegs ihre Teilhabe an guter Bildung (vgl. Janz u. a. 2009).
- Auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt findet man sie nicht, auch die meisten Werkstätten sind ihnen verschlossen, teilweise wird ihnen sogar eine Tagesstrukturierung verwehrt (Seifert 2006). Allgemeine Freizeitangebote können sie kaum nutzen, sie wohnen kaum ambulant betreut und riskieren ein Alter im Pflegeheim (Klauß 2006). Trotz Dezentralisierung bleiben viele in Komplexeinrichtungen zurück, während *Fittere* in Wohnquartiere umziehen.
- Keineswegs ermöglichen ihnen die am besten qualifizierten Begleiter(innen) ein selbstbestimmtes Leben, sie werden eher von wenig qualifiziertem und schlecht bezahltem Personal betreut und versorgt (Seifert 2006).
- Am *schwersten* werden sie *behindert*, indem sie *nicht wahrgenommen* werden und eine »Verweigerung des Zusammenlebens« erfahren (Hahn et al. 2004, 15).

Doch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung haben ein Recht auf selbstbestimmte und unbehinderte Teilhabe in unserem Gemeinwesen, an der Kultur, an Bildung, Arbeitsleben, in Nachbarschaften und im Gesundheitswesen, das sichert ihnen nicht zuletzt die Behindertenrechtskonvention ausdrücklich zu, d. h. sie können teilhaben, sind dabei allerdings darauf angewiesen, dass wir *geeignete Maßnahmen* bereitstellen, die ihnen das ermöglichen. Sie müssen von anderen wahr-, ernstgenommen und respektiert werden. Und sie benötigen eine Wissenschaft und eine wissenschaftlich und erfahrungsbasierte Praxis, die für die Begegnung mit ihnen Konzepte entwickelt, bekanntmacht und evaluiert.

Dazu wesentliche Beiträge zu leisten, ist sowohl das Anliegen dieser Reihe als auch dieses zweiten Bandes sowie der ihm zu Grunde liegenden Fachtagung »Schwere Behinderung und Inklusion«, die im Jahr 2015 von den Universitäten in Dortmund

und Köln durchgeführt wurde. Im Zentrum der Darstellungen, Reflexionen und konzeptionellen Impulse steht dabei die Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten und die Überwindung der Barrieren, die die Lebensrealität von Menschen, die als schwer- und mehrfachbehindert bezeichnet werden, ausmachen und kennzeichnen. Dass dies vor allem in den Zusammenhang des Themas Inklusion gestellt wird, erscheint uns als Herausgebern der Reihe von besonderer Relevanz zu sein. Während man allenthalben erfährt, Inklusion meine selbstverständlich Alle und schließe natürlich niemanden aus, sind die Exklusionstendenzen im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung gerade auch dadurch allenthalben erfahr- und erlebbar, dass diese Menschen in der sich als *inklusiv* verstehenden Praxis fast nirgends vorkommen. Es ist deshalb sehr wichtig, die speziellen Exklusionsrisiken dieses Personenkreises besonders in den Blick zu nehmen, ihre Teilhabemöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren.

Es ist zu wünschen, dass dieser zweite Band wiederum auf ein breites Interesse stößt, bei allen – Fachleuten, Angehörigen, Verbänden, Sozialpolitiker(innen) und Verantwortlichen in Bildungseinrichtungen und -organisationen – die sich der Verpflichtung der Behindertenrechtskonvention stellen, tatsächlich allen Menschen einschließende Teilhabemöglichkeiten in allen Lebensbereichen zu gewährleisten.

Literatur

- Hahn, M. Th./Fischer, U./Klingmüller, B. (Hrsg.) (2004): »Warum sollen sie nicht mit uns leben?« Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Zusammenfassende Gesamtdarstellung des Projektes WISTA. Reutlingen: Diakonie-Verlag.
- Janz, F./Klauß, Th./Lamers, W. (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. In: Behindertenpädagogik 48, Heft 2, 117–142.
- Klauß, Th. (2006): Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Geistige Behinderung (45) Heft 1, 3–18.
- Seifert, M. (2006): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=20&reporeid=21>. Entn. 29.03.2012.

Tobias Bernasconi und Ursula Böing

Einleitung: Schwere Behinderung & Inklusion – grundlegende Anmerkungen

Der vorliegende Band ist als erweiterter Tagungsband der Tagung »Schwere Behinderung und Inklusion« entstanden, die im Juni 2015 in einer Kooperation der Lehrstühle Rehabilitation und Pädagogik bei geistiger Behinderung der TU Dortmund und Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung der Universität zu Köln realisiert wurde. Die Tagung hat – aus sehr verschiedenen Perspektiven – Teilhabemöglichkeiten für einen Personenkreis in den Fokus genommen, der im Kontext derzeitiger bildungspolitischer Transformationsprozesse, die unter dem Label »Inklusion« angestoßen werden, kaum adressiert wird (vgl. u. a. Fröhlich et al. 2011, 7 ff.).

In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes werden Zugänge bzw. Barrieren zu verschiedenen (Bildungs-)Institutionen und kulturell-gesellschaftlichen Feldern für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die als schwer und mehrfachbehindert bezeichnet werden, analysiert und zugrundeliegende theoretische Implikationen aufgedeckt. Damit folgt der Band der Intention der Reihe »Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung«, ausgehend von einem menschenrechtsbasierten »unteilbaren Diskriminierungsverbot« (ebd., 7), wie es in der UN-BRK grundgelegt wird, »Grundfragen des Lebens mit schwerer und mehrfacher Behinderung [zu] thematisieren, Probleme deutlich [zu] machen und Lösungswege an[zusprechen« (ebd.). Dieser Band möchte dabei im Besonderen die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Herausforderungen in den Blick nehmen, die sich aus dem Anspruch der UN-BRK im Hinblick auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schwerer und mehrfacher Behinderung ergeben und wissenschaftliche bzw. professionell-praktische *Impulse* vorlegen.

Den Begriff der Inklusion, der in Abgrenzung zum derzeit beobachtbaren bildungspolitisch gesteuerten Prozess der Auflösung von Sonderinstitutionen unter Aufrechterhaltung diskriminierender und stigmatisierender Strukturen (vgl. Böing/Köpfer 2016, in Vorb.), hier allgemein als »ein Konzept zur Überwindung von Marginalisierung und Diskriminierung« (Ziemen 2012) verstanden wird, wird deshalb in Bezug zu dem Phänomen »schwere und mehrfache Behinderung« gesetzt, um von hier aus Grundprobleme und -fragestellungen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik zu entwerfen.

Mit dieser Intention geht jedoch ein grundsätzliches Dilemma einher, dem sich auch dieser Band nicht entziehen kann. »Inklusion« von einem bestimmten Personenkreis aus bzw. für diesen zu denken, widerspricht im Kern dem hier zugrunde

gelegten Inklusionsverständnis (siehe ›Zum Begriff Inklusion‹ in diesem Beitrag). Inklusion, unter Einfluss des menschenrechtlich basierten Anspruchs der UN-BRK, meint ja gerade voraussetzungslose Teilhabe zu ermöglichen, unabhängig von personenbezogenen Merkmalen. Die Fokussierung auf einen bestimmten Personenkreis, wie er in diesem Band vorgenommen wird, muss sich demnach immer auch mit dem Vorwurf auseinandersetzen, Inklusion entlang bereits festgelegter gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen, auf Chancen und Risiken, Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen für bestimmte Personen zu befragen und damit unzulässig zu reduzieren. Werden Teilhabe- und Inklusionsprozesse von einer bestimmten Personengruppe aus analysiert, verfehlen sie bereits ihren Anspruch (vgl. Dannenbeck/Dorrance in diesem Band).

Dennoch gibt es Gründe, das Thema unter der genannten Perspektive zu bearbeiten. Erstens deshalb, weil der derzeit beobachtbare bildungspolitisch initiierte »Inklusionsprozess« eben nicht von einem menschenrechtsbasierten Anspruch voraussetzungsloser Teilhabe ausgeht, sondern Grenzziehungen vornimmt (vgl. Feuser 2016). Von diesen Grenzziehungen sind in erster Linie Menschen betroffen, die in einer sozial-gesellschaftlich randständigen Position mit wenig Rechten und Ressourcen ausgestattet sind. An diesen Grenzen zeigen sich jedoch bestimmte Phänomene besonders prägnant und können von daher einer Analyse und wissenschaftlichen Betrachtung unterzogen werden.

Zweitens deshalb, weil Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung immer noch in besonderem Maß auf Stellvertretung und/oder Assistenz angewiesen sind, damit sie Gehör finden und ihre Rechte einfordern können. Insofern übernehmen die Autor(inn)en dieses Bandes die Herausforderung einer zeitlich begrenzten stellvertretenden Position, die ihrerseits wiederum besonderen Schwierigkeiten und Dilemmata unterliegt (vgl. Bernasconi/Böing in diesem Band).

Die Gesamtherausgeber der Reihe merken dazu in ihrem Vorwort zum ersten Band an:

»Für das Anliegen unserer Buchreihe ist es ein großes Manko, dass wir die Menschen um die es geht, nicht selbst zu Wort kommen lassen. Wir sind noch nicht so weit, sie so gut zu verstehen, dass wir das, was sie im Alltag auf vielfältige Art und Weise zum Ausdruck bringen, in ›unsere‹ Sprache übersetzen könnten. So müssen – immer noch – andere für sie sprechen und versuchen, sich dabei ihnen und ihrer Perspektive möglichst weit anzunähern« (Fröhlich et al. 2011, 8). Unter den Bedingungen einer schweren und mehrfachen Behinderung zu leben bedeutet für die betroffenen Personen insofern, dass sich der »Grad der Abhängigkeit von Bedeutungs- und Deutungszuschreibungen« (Fornefeld 2008, 76) erhöht.

Im vorliegenden Band haben einige Autor(inne)n ihren Beitrag aus der Perspektive – angenommener – Bedarfe des Personenkreises formuliert. Der Personenkreis wird, ausgehend von ihren je spezifischen Zugängen, von den verschiedenen

Autor(inn)en mit diversen Begriffen belegt, hinter denen sich unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen verbergen und in denen sich die ›Streuung‹ des wissenschaftlichen Feldes zeigt, welches sich mit dem Phänomen »Schwere und mehrfache Behinderung«, seinen Ausgangsbedingungen und seinen Zugängen zu gesellschaftlichen Feldern befasst. Diese (Stellvertreter-)Perspektive unterliegt immer der Gefahr, die Bedarfe des Personenkreises falsch einzuschätzen und den Personenkreis auf bestimmte Möglichkeiten der Welterfahrung und -erfassung festzulegen und damit zu begrenzen.

Um für den vorliegenden Band einen Rahmen zu bestimmen sollen nun einige grundsätzliche Anmerkungen zum Phänomen der »schweren und mehrfachen Behinderung« und zum Inklusionsprozess aus der Perspektive der Herausgeber(in) dieses Bandes folgen.

Annäherungen an das Phänomen »Schwere und mehrfache Behinderung«

Betrachtet man das Phänomen ›Schwere und mehrfache Behinderung‹, so lassen sich im aktuellen Diskurs sehr verschiedene – gegensätzliche – Zugänge ausmachen.

In einer medizinisch-psychologischen Betrachtung wird ›schwere und mehrfache Behinderung‹, wahlweise auch bezeichnet als ›Schwerstbehinderung‹, ›Schwerst-mehrfachbehinderung‹, ›schwerste Beeinträchtigung‹ oder ›schwere geistige Behinderung‹, überwiegend an körperliche Strukturen und Funktionen bzw. organische Ausgangsbedingungen des Individuums gebunden, die, in Verbindung mit einem beobachteten Verhalten und entlang einer gedachten Grenzmarkierung von »normal« bzw. »nicht-normal«, als defizitär identifiziert werden (vgl. Bernasconi/Böing 2015, 17). Diese Sichtweise stellt nicht nur eine verkürzende Darstellung dar, sondern ist grundsätzlich unhaltbar und unzutreffend, wenn sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und menschenrechtsbasierte oder gesundheitspolitische Definitionen¹ in den pädagogischen Diskurs aufgenommen werden, um Behinderung im Kontext sozial-gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten.

So wird in der UN-BRK betont, dass »Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern« (BgbI 2008, 1420). Die ICF (vgl. DIMDI 2005) betrachtet Behinderung als Relation zwischen einem Individuum und seiner Umwelt und rückt Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten bzw. -barrieren in den Fokus. Ins-

1 Vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (BgbI 2008) bzw. International classification of functioning disability and health (ICF) der WHO (DIMDI 2005)

besondere in der UN-BRK scheint ein kulturelles Modell auf (vgl. Dannenbeck/Dorrance in diesem Band), welches ein Verständnis von Behinderung als historisch entstandenes Konstrukt, geschaffen durch die je gesellschaftlich dominierenden Vorstellungen und sozialen Verhältnisse, entwickelt. Es basiert auf der Annahme, dass »die weltweit desolate Lage behinderter Menschen weniger mit körperlichen, intellektuellen oder psychischen Beeinträchtigungen als vielmehr mit der gesellschaftlich konstruierten Entrechtung (gesundheitlich) beeinträchtigter Menschen zu erklären ist« (Degener 2009, 272).

Die Allgemeine materialistische Behindertenpädagogik hat diese »bio-psycho-sozialen« Zusammenhänge zum Gegenstand ihrer Analyse gemacht (vgl. Jantzen 1987, 1990; Feuser 1996). Im Zusammenhang mit einer identifizierten geistigen Behinderung wird zwischen dem »Kern der Retardation«, der sekundären sowie der tertiären Komplikation differenziert. Der »Kern der Retardation« ist wenig beeinflussbar und wird als unmittelbare Primärfolge einer Schädigung bezeichnet (Jantzen 2001, 118). Am Beispiel der Trisomie 21 zeigt sich dieser Kern in der veränderten Chromosomenfolge, die zu einer Langsamkeit der Bewegungsrealisation führt (ebd.). Dies ist für das betreffende Kind die jeweilige Ausgangsbedingung seiner Entwicklung, ein subjektiv sinnhafter »normaler« Zustand. Die »Störung« entsteht – als sekundäre Komplikation – erst in der sozialen Situation. Das Kind erlebt seine Beeinträchtigung »mittelbar, sekundär, als auf es selbst reflektiertes Ergebnis seiner sozialen Erfahrung« (Vygotski 1975, 70). Bei einer schweren Behinderung tritt zu dieser sekundären häufig noch eine tertiäre Komplikation hinzu, nämlich die Reaktion des Kindes auf die veränderten sozialen Bedingungen, wie sie z. B. in selbstverletzenden und/oder stereotypen Verhaltensformen beobachtbar wird (vgl. Jantzen 2001, 120; Bernasconi/Böing 2015, 77).

Innerhalb der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung wird in jüngerer Zeit mit den Begriffen »Komplexe Behinderung« (Fornefeld 2008) oder »Intensive Behinderungserfahrung« (Schuppener 2007) die Beeinträchtigung fokussiert, die sich aus der (Nicht-)Verbundenheit des Einzelnen mit der sozialen und kulturellen Umwelt ergibt. »Komplexe Behinderung« wird verstanden als »Attribut der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung« (Fornefeld 2008, 51). Komplex ist hier dann nicht eine individuelle Schädigung, sondern vielmehr die »wachsende Anforderung an das soziale Umfeld« (Klauß 2011, 14).

»Intensive Behinderungserfahrungen« drücken sich durch ein hohes Risiko des Erlebens von Stigmatisierung und Exklusion aus. Die gesellschaftliche Situation der so bezeichneten Menschen zeichnet sich im Besonderen dadurch aus, dass sie häufig nicht »dazu gehören«, Exklusion erleben und ihnen Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten vorenthalten werden.

In diesem Zusammenhang gilt zu konstatieren, dass trotz dieser Erkenntnisse die medizinisch-psychologische Sichtweise in gesellschaftlichen Feldern – innerhalb und

außerhalb der Pädagogik – sehr virulent ist und die Lebenslage des so bezeichneten Personenkreises determiniert.

Die Zuschreibung einer schweren oder mehrfachen Behinderung ist insofern untrennbar verbunden mit einer Grenzmarkierung, einer systemischen Erwartungsenttäuschung, auf die mit Sanktion, d. h. Ausschluss reagiert wird (vgl. Schumacher in diesem Band). Allein die Bezeichnung ›schwere und mehrfache Behinderung‹ markiert als sogenannter »Rest« (Wagner 2013, Feuser et al. 2001) die Grenze des »inkludierbaren«. Den so bezeichneten Personen wird in den verschiedenen Institutionen dann allenfalls der Status von »Kellerkindern« (Dörr 1998) zugewiesen. Die Definitionsmacht liegt dabei bei den Akteur(inne)n in den verschiedenen sozial- und bildungspolitischen, sozialökonomischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Handlungsfeldern und dient dazu Ressourcen und Zugänge zu öffnen oder zu verschließen (vgl. Schmuhl 2007, 23 f.). Sie liegt jedoch niemals bei den betroffenen Personen selbst.

Zum Begriff Inklusion

Der Begriff Inklusion stammt aus dem Lateinischen und bedeutet ›Einschließung‹ (vgl. Ziemen 2012). Inklusion bezieht sich auf alle gesellschaftlichen Gruppen, die Diskriminierungserfahrungen machen und von sozialer Ungleichheit, Aussonderung und Marginalisierung betroffen sind, so aufgrund der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht oder einer bestimmten sexuellen Neigung, aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie oder aufgrund eines sozioökonomischen Status oder einer prekären Lebenslage (vgl. Unesco 2010, 7). Inklusion meint entsprechend »die Überwindung der sozialen Ungleichheit und der Aussonderung [und] zielt auf das Schaffen von Bedingungen, um allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ohne Ausnahme Partizipation in gesellschaftlich relevanten Feldern zu ermöglichen« (vgl. Ziemen in diesem Band). Damit wird bereits deutlich, dass ein so formulierter Inklusionsanspruch Ungleichheit nicht durch die Herstellung von Gleichheit überwinden möchte. Ungleichheit im pädagogischen Kontext zu bearbeiten dient dem Ziel gleichwertige und -würdige Teilhabe zu ermöglichen und die Achtung der Besonderheit und die Respektierung der Unterschiede von Menschen anzuerkennen, ohne dass die jeweiligen Individuen über diese Unterschiede hierarchisiert werden (vgl. Kron 2010).

Eine populäre Sichtweise, die Inklusion simplifizierend als ›buntes Miteinander‹ unterschiedlich gefärbter Kreise abbildet, wird diesem wissenschaftlichen Verständnis von Inklusion nicht gerecht. Systemtheoretisch betrachtet lässt sich das Verhältnis von Exklusion und Inklusion nicht als chronologischer Prozess hin zu einem idealtypischen Zustand beschreiben, vielmehr bildet es zwei Seiten einer Medaille ab. Inklusion ist folglich ausschließlich im Zusammenhang mit Exklusion zu denken

(vgl. Dederich 2006, 11; Schumacher in diesem Band), wobei Exklusionsprozesse sich nicht dadurch auszeichnen, dass sie am Rand einer Gesellschaft stattfinden, sondern in ihrer Mitte (Dederich 2006, 23).

Inklusionsprozesse sind zusammenfassend als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe anzusehen, welche auf die Transformation verschiedener Gesellschaftssysteme zielen. Unterschiedliche gesellschaftliche Felder sind in diesen Prozess involviert und miteinander verwoben. Inklusion beschränkt sich pädagogisch betrachtet weder auf die Auflösung sonderpädagogischer Institutionen noch auf die topologisch-räumliche Anwesenheit in allgemeinen Institutionen (vgl. Köpfer in diesem Band). Vielmehr geht es um »strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen [...], um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden« (Biewer 2009, 193).

Die Frage der Inklusion von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist demnach abhängig von der Bereitschaft regulärer Institutionen und gesellschaftlicher Felder diesen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen einen ihnen gemäßen Platz im System anzubieten und strukturelle Veränderungen vorzunehmen.

Exklusionstendenzen im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung

Auf handlungspraktischer Ebene in unterschiedlichen professionellen Handlungsfeldern lassen sich aktuell hinreichend Belege finden, dass der derzeitige ›Inklusionsprozess‹ jedoch nicht auf tiefgreifende strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen abzielt, sondern zu einem Zwei-Klassen-System und der Identifizierung einer sogenannten ›nicht inkludierbaren‹ Personengruppe führt. Dieser Ausschluss folgt dabei einer historisch nachweisbaren gesellschaftlichen »Tradition« von Ausschlussmechanismen, die in der Pädagogik seit ihren Anfängen zu beobachten waren (vgl. Böing/Bernasconi 2015, 34 ff.) und sich auch in moderner Pädagogik beispielsweise in den 1980er-Jahren durch die vermeintliche Identifizierung eines sog. »harten Kerns« (Toresini 1989, vgl. Weber in diesem Band) finden. Dieser Ausschluss setzt sich aktuell in fast allen relevanten Lebensbereichen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung fort, so im Bereich der Schule oder weiterer Bildungsinstitutionen, im Bereich des Wohnens, der Arbeit, der Freizeitgestaltung etc.

Im Kontext ›Schule‹ sind beispielsweise nur wenige Bemühungen erkennbar, Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Lamers und Heinen (2011, 322) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Phänomen der sogenannten »Beistellkinder«. Sie stellen dar, »dass einzelne integrierte Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Aufmerksamkeit ihrer Lehrkräfte nicht in dem Umfang erhalten, welcher ih-

nen zusteht« (Schulz zur Wiesch 2008, zit. nach Lamers/Heinen 2011, 322) und beschreiben damit eine Reduktion von Bildungsangeboten und Lernmöglichkeiten für diesen Personenkreis. Aktuelle nationale und internationale Studien bestätigen zusammenfassend, dass eine höhere intellektuelle Beeinträchtigung, insbesondere im Zusammenhang mit zusätzlichen Behinderungen, sog. auffälligen Verhaltensweisen oder erhöhtem Pflegebedarf in der Regel eine Exklusion aus der Allgemeinen Schule zur Folge hat (vgl. Lelgemann et al. 2012; Dworschak et al. 2012, Paulsson et al. 2012, Wolfe/Hall 2003).

Der für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung belegte Ausschluss aus Bildungsbezügen setzt sich im weiteren Lebensverlauf umfassend fort. Fornefeld beklagt in diesem Zusammenhang sogar eine »neue Separation und Exklusion« (2007, 51), die angesichts wirtschaftlicher Destabilisierungstendenzen und einer neoliberal motivierten ›Lockerung sozialer Netze‹, in deren Folge auch Behindertenpolitik unter dem Diktat ökonomischer Interessen steht, beispielsweise im Bereich Wohnen erkennbar wird. Pädagogische Postulate, wie sie im Begriff der Selbstbestimmung und des Empowerments aufscheinen, bewirken, sobald sie ausschließlich unter wirtschaftlich-ökonomischen Argumenten betrachtet werden, einen Ausschluss derjenigen, die diesen Anforderungen nicht zu genügen scheinen (vgl. ebd.). Das ambulante, gemeindeintegrierte Wohnen bleibt einem Klientel, welches auf erhöhte Unterstützung und Assistenz angewiesen ist, bislang verschlossen (vgl. Weber in diesem Band).

Für die Teilhabe am Arbeitsleben existieren ebenfalls nahezu keine Modelle, die Erwachsenen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einen Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt eröffnen (vgl. Renner 2015). Darüberhinaus zeigen sich auch in sog. »geschützten« Arbeitsmärkten, wie der WfbM, eindeutige Ausschlusstendenzen anhand personenspezifischer Merkmale (vgl. Terfloth/Lamers 2009, 223).

Zusammenfassend lässt sich anhand der aufgeführten Beispiele festhalten: Die Lebenslage von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer und mehrfacher Behinderung lässt sich hinsichtlich der ihnen zur Verfügung stehenden materiellen und immateriellen Ressourcen als prekär bezeichnen. Der aktuell zu beobachtende und bildungspolitisch initiierte sog. »Inklusionsprozess« führt zu einer qualitativen und quantitativen Verschlechterung der Teilhabemöglichkeiten in fast allen gesellschaftlich relevanten Feldern.

Die Beiträge in diesem Band folgen insofern der Intention, die Lebenslage dieses Personenkreises in den Blick zu nehmen, Teilhabemöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven zu fokussieren und im Sinne einer veränderten Sichtweise Grundfragen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik zu diskutieren. Dabei werden zunächst theoretische Grundfragen erörtert, bevor die weiteren Beiträge Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen Handlungsfeldern und verschiedenen Lebensbereichen in den Fokus nehmen. Das Handlungsfeld Schule wird dabei aus verschiedenen Perspektiven

betrachtet. Den Abschluss bilden, neben Fragestellungen im Kontext von Lehrerbildung bzw. familiärer Strukturen, praxisorientierte Beispiele kultureller Bildung.

Clemens Dannenbeck und *Carmen Dorrance* beschreiben zunächst Inklusion als konsequent gedachte Einlösung menschenrechtlicher Ansprüche, diskutieren die Resonanz auf diese Ansprüche in gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Entwicklungen und Debatten und decken Widersprüche auf. Dabei werden folgerichtig keine handlungspraktischen Vorschläge zu den Teilhabemöglichkeiten der hier fokussierten Zielgruppe gemacht, vielmehr werden die Denkfigur des ›Schwerbehinderten‹ und seine Rolle in Inklusionsdiskursen als Repräsentant des Nichtintegrierbaren analysiert.

Tobias Bernasconi und *Ursula Böing* entwerfen in ihrem Beitrag ausgehend von einer Beschreibung des Verhältnisses von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik in theoretisch-disziplinärer Perspektive Ansatzpunkte für ein nicht ausgrenzendes pädagogisches Fundament entlang der pädagogischen Grundfragen und -motive von Ungewissheit, Imperfektibilität, Stellvertretung und Bildung.

Christian Lindmeier zeigt in seinem Beitrag Perspektiven für biografisches Arbeiten mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung. Insbesondere die Möglichkeiten stellvertretender Biografiearbeit werden dabei kritisch beleuchtet und somit ein pädagogisches Grundproblem offengelegt: die ›Innenperspektive‹ und die ›stellvertretende‹ Perspektive stellen letztlich »inkommensurable Perspektiven auf eine individuelle Lebensgeschichte« dar, »die trotz der kollektiven Geschichte, die die beeinträchtigte Person und die Familienangehörigen verbindet, unterschiedlich sind und bleiben werden« (Lindmeier in diesem Band).

Erik Weber arbeitet an verschiedenen Beispielen heraus, dass die Gestaltung inklusiver Perspektiven und das Recht auf umfassende Teilhabe für Erwachsene mit hohem Unterstützungsbedarf in allen Lebensbereichen die beteiligten Akteur(inn)e(n) vor große Herausforderungen stellen. Widerstände identifiziert Weber sowohl innerhalb der Behindertenpädagogik und -hilfe selbst als auszumachende Gewaltverhältnisse als auch in Form von Barrieren bei der Entwicklung inklusiver Sozialräume. Diesen Widerständen stellt er mögliche (inklusive) Perspektiven gegenüber.

Jens Boenisch stellt in seinem Beitrag neue Ansätze zur Sprachförderung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung dar. Ausgehend von der Feststellung, dass sich die Kommunikation mit diesem Personenkreis häufig auf Versorgungssituationen beschränkt, beschreibt er – aufbauend auf aktuellen Untersuchungen zum Kern- und Randvokabular – methodische Möglichkeiten der Sprachförderung, die aktive kommunikative Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglicht.

Barbara Ortland widmet sich dem Thema der sexuellen Selbstbestimmung, welche sie weniger an körperliche Voraussetzungen gebunden sieht, als an strukturellen und sozialen Kontextbedingungen in denen eine Person lebt. Auf den Ergebnissen einer breit angelegten Studie im Bereich von Wohneinrichtungen entwickelt sie grund-

legende Gedanken und konzeptionelle Vorschläge für die Realisierung sexueller Selbstbestimmung von Menschen mit Komplexer Behinderung.

Irmgard Merkt zeigt in Ihrem Beitrag, dass Musik bzw. die akustische Welt im Sinne einer »Lebenspartitur« von Anbeginn der Entwicklung zum Menschen gehört. Sie kann beschrieben werden als »Gefühlswelt« und hat gleichzeitig einen kulturell bestimmten Charakter. Auf diesen Gedanken aufbauend werden Vorschläge für die Teilhabe von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen am kulturellen Medium Musik entwickelt.

Volker Benthien, Céline Müller und Nadine Voss beschäftigen sich mit den Möglichkeiten von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, ihre eigene Zukunft zu planen und mitzugestalten. Dabei werden Elemente und Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung auf ihre Bedeutung in diesem Kontext hin analysiert, um Teilhabe und gute Lebensqualität für den fokussierten Personenkreis umzusetzen.

Christian Bühler analysiert in seinem Beitrag die Rolle und die Möglichkeiten von Assistiver Technologie im Kontext von Inklusion und schwerer und mehrfacher Behinderung. Dabei stellt er grundlegende Überlegungen zum Konzept der Barrierefreiheit und des Design für Alle dar und beschreibt anschließend exemplarisch für das Handlungsfeld Schule die Chancen und Potenziale beim Einsatz technologischer Hilfesysteme.

Matthias Schuhmacher zeigt anhand einer differenztheoretischen Analyse, wie das Beobachtungsschema Inklusion/Exklusion aufgrund zugrundeliegender Erwartungsenttäuschungen betrachtet werden kann. Durch eine Umstellung von kategorisierenden Beobachtungen hin zu einer auf Differenz und Reflexion fußenden Beobachtung zeigt er, wie auf interaktionaler und organisationaler Ebene beispielhaft im Handlungsfeld Schule eine veränderte Perspektive eingenommen werden kann.

Kerstin Ziemer stellt unter Rückgriff auf einen sozialwissenschaftlichen Erklärungsansatz grundlegende Aspekte im Kontext von Inklusion in Bezug auf Kinder und Jugendliche, die unter den Bedingungen von schwer(st)er Behinderung leben dar. Der Blick auf das Handlungsfeld Schule macht dann anhand aktueller Studien sowie weiterführender Überlegungen deutlich, dass gesellschaftliche Teilhabe in einem ansonsten strukturell nur eingeschränkt veränderten System nicht gelingen kann. Vielmehr sollte Schule selber als ein sich entwickelndes und veränderbares System betrachtet werden.

Andreas Köpfer widmet sich der in der bisherigen Diskussion um inklusive Beschulung von Schüler(inne)n mit hohem Unterstützungsbedarf nur wenig beachteten Rolle von Schulassistent(inn)en bzw. Schulbegleitungen. Mit theoretischen Bezügen zu Raum und Raumeignung wirft Köpfer einerseits einen kritischen Blick auf die Anforderungen von Schulassistent(inn)en und andererseits auf ihre zu Verfügung stehenden Handlungsräume. Darauf aufbauend werden erste didaktische Ideen für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Rolle von Schulassistent(inn)en entwickelt.

Gwendolin Bartz untersucht die Frage, in welcher Art und Weise ›schwere Behinderung‹ in der neuen Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung für Nordrhein-Westfalen (AO-SF, NRW) berücksichtigt wird und welche Folgen sich daraus für die inklusive Beschulung dieser Schüler(innen) ergeben. Anhand einer kleinen Interviewstudie werden die pädagogisch-praktischen Umsetzungen der schulrechtlichen Vorgaben anhand der Idee einer nicht ausgrenzenden Pädagogik diskutiert.

Ingo Bosse fokussiert in seinem Beitrag Aspekte der Professionalisierung in der Ausbildung von Studierenden im Lehramt sonderpädagogische Förderung. Anhand hochschuldidaktischer Praxisbeispiele wird die Relevanz des Lehr-/Lernformats ›Forschendes Lernen‹ aufgezeigt und zudem erläutert, wie durch dieses Format Ansatzpunkte für mehr Teilhabe des Personenkreises entwickelt werden können.

Alja Cordes und *Katharina Silter* stellen fest, dass der Begriff ›Respekt‹ oftmals im Zusammenhang der Behindertenhilfe verwendet wird, gleichsam jedoch keine eindeutige theoretische Fundierung des Respektbegriffs im Kontext von Behinderung existiert. In ihrem Beitrag unternehmen sie den Versuch, Konstrukte die sich unter dem Begriff Respekt mit Bezug zum Personenkreis der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung befinden, genauer zu fassen, kritisch zu beleuchten und damit anwendbar für Theorie und Forschung zu machen.

Carla Klimke beschreibt in einem anschaulichen und praxisorientierten Beitrag, wie kulturelle Förderung von Schüler(innen) mit schwerer Behinderung mit Fokussierung auf anspruchsvolle Bildungsinhalte im Kontext einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gelingen kann.

Dorothea Sichelmann-Wölting fokussiert in ihrem Beitrag auf Bildungsangebote zur sensorischen Entwicklung in Sinnesgärten. Dabei werden praxisnahe Ideen aufgezeigt und diese auf ihren ›inkluisiven Charakter‹ hin untersucht.

Mira Sylvia Wolf stellt abschließend erste Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Menschen mit Behinderung dar. Sie macht deutlich, dass im Kontext von Transitionsprozessen Menschen mit (mehrfacher) Behinderung nur wenig Teilhabemöglichkeiten bei der Planung ihrer eigenen Zukunft besitzen und entwickelt einige konzeptionelle Vorschläge zur Unterstützung im System Familie.

Literatur

- Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart.
- Bgbl (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 35, 1419–1457.

- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (2016): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn. In Vorbereitung.
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik, Gießen 2006, 11–27.
- Degener, Teresa (2009): Die neue UN- Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. Behindertenpädagogik (3), 263–283.
- DIMDI (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Hrsg. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information. In: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (21.01.2016).
- Dörr, Günter (1998): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf.
- Dworschak, Wolfgang/Kannevischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen.
- Feuser, Georg (1996): »Geistigbehinderte gibt es nicht!«. Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österreichischen Parlament am 29.10.1996. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>, zuletzt aktualisiert am 25.09.2006, (21.01.2016).
- Feuser, Georg/Rödler, Peter/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Weinheim.
- Feuser, Georg (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn. In Vorbereitung.
- Fornfeld, Barbara (2007): Was geschieht mit dem »Rest«? Anfragen an die Behindertenpolitik – Teil 1. In: Dederich, Markus/Grüber, Katrin (Hrsg.): Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben. Frankfurt am Main, 39–54.
- Fornfeld, Barbara (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In: Fornfeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München, 50–81.
- Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen.
- Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Band 1. Weinheim/Basel.
- Jantzen, Wolfgang (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Band 2. Weinheim/Basel.
- Jantzen, Wolfgang (2001): Schwerste Beeinträchtigung und die »Zone der nächsten Entwicklung«. In: Feuser, Georg/Rödler, Peter/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Weinheim/Basel, 102–126.
- Klauß, Theo (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Einleitende Überlegungen. In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen, 11–39.
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. Zeitschrift für Inklusion. Online.net. 3/2010.

- In: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120> (21.01.2016).
- Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (2011): Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1.* Oberhausen, 317–344.
- Lelgemann, Reinhard/Lübbecke, Jelena/Singer, Philipp/Walter-Klose, Christian (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. In: http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf (21.01.2016).
- Paulsson, Karin/Nygren, Göran/Lübbecke, Jelena/Lelgemann, Reinhard (2012): Zur aktuellen Situation körperbehinderter Schülerinnen und Schüler in Schweden. *Zeitschrift für Inklusion*. In: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/77/77> (21.01.2016).
- Renner, Georg (2015): Berufliche Teilhabe (Partizipation) von Menschen mit schwerer motorischer Bewegungseinschränkung und schwerer Kommunikationsbeeinträchtigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 289–301.
- Schmuhl, Hans-Werner (2007): Schwer behindert, schwerbehindert, schwerstbehindert. Begriffsgeschichtliche Betrachtung zu den feinen Unterschieden in der Benennung von Menschen mit Behinderung. In: Dederich, Markus/Grüber, Katrin (Hrsg.): *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben.* Frankfurt am Main, 23–38.
- Schuppener, Saskia (2007): Geistig- und Schwermehrfachbehinderungen. In: Borchert, Johann (Hrsg.): *Einführung in die Sonderpädagogik.* München/Wien, 111–147.
- Terfloth, Karin/Lamers, Wolfgang (2009): Untersuchung von Organisationsmerkmalen nachschulischer Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (Projekt SITAS). In: Janz, Frauke/Terfloth, Karin (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung.* Heidelberg, 215–239.
- Toresini, Lorenzo (1989): Der Mythos vom harten Kern. In: TAFIE (Hrsg.): *Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung. 5. Gesamtösterreichisches Symposium 1989*, 113–120. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/toresini-kern.html> (21.01.2016).
- Unesco (2010): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.* In: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (21.01.2016).
- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1975): *Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität.* Gekürzter Nachdruck aus dem Sammelband »Fragen der Erziehung blinder, gehörloser und schwachsinniger Kinder« mit Aufsätzen und Materialien, erschienen unter der Redaktion von L. S. Vygotskij, herausgegeben von der Abteilung sozialer und rechtlicher Schutz für Unmündige, Hauptverwaltung Sozialerziehung, des Volkskommissariats für Volksbildung der RSFSR, Moskau 1924, 5–30. In: *Die Sonderschule* (2), 65–72. In: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/wygotski/wygotski.1924.pdf>, (21.01.2016).
- Wagner, Michael (2013): Sind sie der Rest? Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 496–501.
- Wolfe, Pamela S./Hall, Tracey E. (2003): Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. In: *Teaching Exceptional Children*, 35, 56–60.
- Ziemen, Kerstin (2012): *Inklusion.* In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): *Inklusion-Lexikon.* In: http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php (21.01.2016).