

Wolfgang Dworschak, Christoph Ratz, Michael Wagner

## Separation durch Inklusion!?

Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen

Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellen im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems eine besondere Herausforderung dar. Sie werden mit Abstand am häufigsten an Förderschulen unterrichtet. Dieser Beitrag richtet seinen Blick auf die Zeit vor der Novellierung des BayEUG (2011) und zeigt anhand empirischer Daten, dass in Kooperations- und Integrationsmaßnahmen vor allem Schüler mit relativ geringem Hilfe- und Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Die dargestellten Ergebnisse sind für die aktuelle Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem von besonderer Bedeutung, stellen sie doch einen Referenzpunkt dar, an dem sich die künftige Entwicklung des inklusiven Bildungssystems messen lassen muss.

**D**ie Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FsgE) stellen aus mehreren Gründen eine besondere Herausforderung im Kontext der Inklusion dar. Zum einen ist diese Gruppe durch eine starke Heterogenität geprägt, die sich in sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfen manifestiert und in aller Regel eine lernziendifferente Inklusion notwendig macht (vgl. DWORSCHAK, KANNEWISCHER, RATZ & WAGNER 2012, 2013). Zum anderen zeigt ein Blick in die Bildungsstatistik, dass diese Gruppe in Deutschland bisher noch überwiegend an Förderschulen unterrichtet wird. So gehörten im Schuljahr 2013/14 nur 7,9% der Schüler mit dem FsgE schulrechtlich einer allgemeinen Schule an (vgl. Abb. 1). Bei den Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung (FskmE) waren es knapp 29%, gefolgt von den Förderschwerpunkten Lernen, Sehen, Hören und Sprache mit zwischen 35 und 40% und dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FsesE), in dem die

Hälfte der Schüler der allgemeinen Schule angehört (vgl. DWORSCHAK eingereicht). Angesichts dieser Zahlen kommt der Bildungsbericht 2014 zu dem Ergebnis, dass die „integrative Beschulung im Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ ... praktisch keine Bedeutung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 179) hat (vgl. auch KLEMM 2014, 633). Obgleich die so genannten Inklusionsanteile im FsgE in den Bundesländern stark variieren (1,3 - 89,1%), ist die Tendenz über die Bundesländer hinweg gleich (vgl. ebd.).<sup>1)</sup> Auch der Blick auf Länder, die im Hinblick auf Inklusion bereits weiter entwickelt sind als Deutschland, zeigt, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine besondere Herausforderung darstellt. So berichtet Schumann (2010), dass beispielsweise in Finnland, das ei-

nen deutlichen Rückgang von Sonderschulen zu verzeichnen hat, in den bestehenden Sonderschulen vor allem Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen sowie mit schwerer körperlicher und/ oder geistiger Behinderung unterrichtet werden. Wenn Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung die allgemeine Schule besuchen, werden sie häufig in Sonderklassen unterrichtet (vgl. ebd.). Diese Befunde stimmen mit der Sicht von Eltern hiezulande überein. Nur 36% von ihnen befürworteten nach einer Studie der Bertelsmann Stiftung die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, 9). Diese kurzen Ausführungen genügen um deutlich zu machen, dass die Gruppe der Schüler mit dem FsgE am stärksten in der Gefahr steht, als „Restgruppe“ in den Förderschulen zu verbleiben (vgl. Wagner 2013). Bayern hat mit der Novellierung des BayEUG im Jahre 2011 die Weichen für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gestellt. Schüler mit sonderpädagogischem Förder-

<sup>1)</sup> Der hohe Inklusionsanteil von 89,1% im Bundesland Bremen ergibt sich u.a. dadurch, dass die an Regelschulen geführten Kooperationsklassen (in Bayern: Partnerklassen) der allgemeinen Schule zugerechnet werden und somit zum Inklusionsanteil zählen. In Bayern gehören die Partnerklassen schulrechtlich zum Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und werden daher dem Exklusionsanteil zugerechnet (vgl. DWORSCHAK eingereicht).

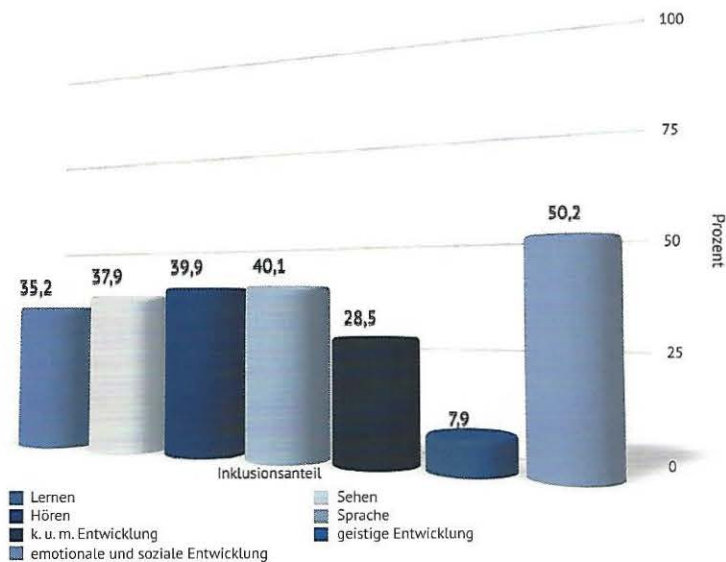


Abb. 1: Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten in Deutschland für 2013/14 (aus: Dworschak eingereicht)

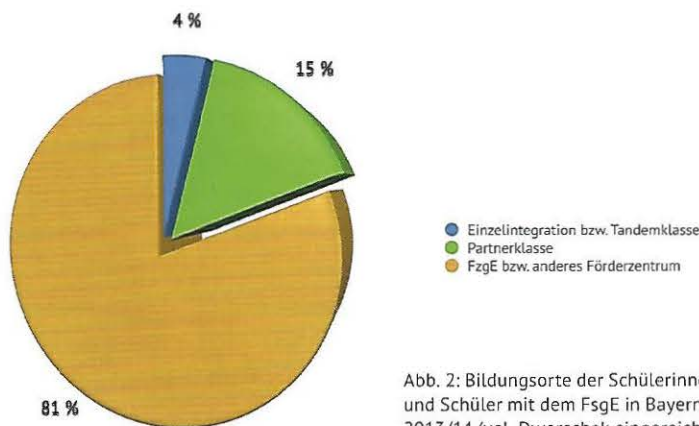


Abb. 2: Bildungsorte der Schülerinnen und Schüler mit dem FsgE in Bayern für 2013/14 (vgl. Dworschak eingereicht)

bedarf können ihre Schulpflicht an der allgemeinen Schule oder der Förderschule erfüllen (vgl. BayEUG Art. 41). Die Zugangsbedingungen zur allgemeinen Schule wurden deutlich entschärft. So wurde die Bedingung der „aktiven Teilnahme“ (BayEUG „alt“ Art. 41, 1) zu Gunsten einer „sozialen Teilhabe“ (BayEUG „neu“ Art. 41, 5) deutlich verändert und so der Zugang zur allgemeinen Schule stark vereinfacht – auch für Schüler mit dem FsgE. Derzeit gibt es in Bayern vier Organisationsformen schulischen Lernens für Kinder und Jugendliche mit dem FsgE: Im Rahmen der Einzelintegration bzw. beim Besuch einer Klasse mit festem Leh-

rerstandem gehören sie schulrechtlich der allgemeinen Schule an (vgl. BayEUG Art. 30a). Beim Besuch einer Partnerklasse bzw. des Förderzentrums geistige Entwicklung (FzgE) oder eines anderen Förderzentrums sind sie schulrechtlich der Förderschule zugeordnet (vgl. BayEUG Art. 30b). Im Schuljahr 2013/14 besuchten 4% der Schüler die allgemeine Schule, 15% eine Partnerklasse und 81% ein Förderzentrum (vgl. Abb. 2).

Mit Blick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems stellt sich die Frage, ob alle Schüler mit dem FsgE – unabhängig von ihrem individuellen Hilfe- und Unterstüt-

zungsbedarf – in gleichem Maße die Möglichkeit des Zugangs zu kooperativen (= Partnerklasse) bzw. inklusiven Bildungssettings (= Einzelintegration und Tandemklasse) haben, bzw. welche Zuweisungsentscheidungen getroffen werden. Diese Frage kann für das Schuljahr 2013/14 auf Grund fehlender empirischer Daten nicht beantwortet werden. Auf der Grundlage der Schülerschaftsstudie „SFGE“ (vgl. DWORSCHAK, KANNEWISCHER, RATZ & WAGNER 2012) kann dies jedoch für die Zeit vor der Novellierung des BayEUG, also vor 2011, bearbeitet werden. Aus einer solchen Analyse können ggf. selektive Mechanismen der Integration aufgedeckt werden. Des Weiteren kann diese Analyse als Referenzpunkt für zukünftige Vergleiche und Bewertungen im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems dienen.

## Studiendesign

Zur Beantwortung der Fragestellung liegen zwei Datensätze vor. Zum einen handelt es sich um Daten aus der Schülerschaftsstudie „SFGE“ (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner 2012) und zum anderen um Daten aus der Schulbegleiterstudie im FsgE (DWORSCHAK 2012).

## Stichprobe

Bei der Studie „SFGE“ handelt es sich um eine repräsentative Beschreibung der Schülerschaft mit dem FsgE in Bayern im Hinblick auf spezifische Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe zum Schuljahr 2009/10. Mit Hilfe eines Lehrerfragebogens wurden Daten zu sozio- und bildungsbiographischen Aspekten, zu Art und Schwere der Behinderung, zum Pflegebedarf, zu



Kommunikation, Sprache und Verhalten sowie zu schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten erhoben. Die Stichprobe für „SFGE“ ist als repräsentativ für Bayern anzusehen, da sie nach dem Prinzip des geschichteten Clusterverfahrens zufallsgesteuert gezogen wurde (vgl. KAUFMANN & KÜCHENHOFF 2010, 10; 172). Ausgeklammert wurden Schüler, die im Rahmen der Einzelintegration die allgemeine Schule besuchen, denn diese zu finden wäre technisch wie auch datenschutzrechtlich kaum möglich gewesen. Für die Stichprobenkonstruktion wurden die schülerbezogene Struktur der Schulen, die sieben bayerischen Regierungsbezirke und die Siedlungsstruktur, also das Stadt-Land-Gefüge des Schulsprengels berücksichtigt. Die generierten Cluster wurden in einem zweiten Schritt so gewichtet, dass eine proportionale Stichprobe vorliegt (vgl. RATZ & DWORSCHAK 2012, 16-18). Insgesamt konnten N = 1.629 beantwortete Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden, das entsprach knapp 15 % aller Schüler im FsgE an Förderschulen in Bayern zu diesem Zeitpunkt (vgl. KMK 2010, 5). Einbezogen sind dabei auch Schüler mit dem FsgE, die in Partnerklassen an der allgemeinen Schule und an anderen Förderschulen beschult werden (Förderschwerpunkt kmE, Förderschwerpunkt Sehen). Im Rahmen der Stichprobe besuchen n = 54 Schüler eine Partnerklasse und n = 1.417 ein Förderzentrum. Bei der Schulbegleiterstudie im FsgE an der allgemeinen Schule handelt es sich um eine Vollerhebung zur Einzelintegration in Bayern zum Schuljahr 2011/ 12. Die mehrperspektivisch angelegte Fragebogenstudie (Schulleiter, Klassenleiter, MSD, Schulbegleiter) erfasst das Tätigkeitsfeld und die Arbeits-

bedingungen der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, sozio- und bildungsbiographische Aspekte der begleiteten Schüler sowie Art und Schweregrad der Behinderung und den Aspekt Pflegebedarf. Insgesamt konnten N = 59 einzelintegrierte und begleitete Schüler mit dem FsgE in den Datensatz aufgenommen werden. Das entspricht 19% der einzelintegrierten Schüler mit dem FsgE in Bayern zu diesem Zeitpunkt (vgl. KMK 2012, 8). Der spezifische Zugang über schulbegleitete Schüler stellt dabei keine verzerrte Stichprobe dar, da nahezu alle Schüler mit dem FsgE im Rahmen der Einzelintegration von einer Schulbegleitung unterstützt werden (vgl. DWORSCHAK 2015, 57).

#### Methoden

Die Frage des Zugangs zu einem inklusiven Bildungssetting wird über einen Vergleich der Schülergruppen in Einzelintegration, Partnerklassen bzw. am FzgE bearbeitet. Die Schülergruppen in den drei unterschiedlichen Settings werden hinsichtlich folgender Aspekte verglichen: Intelligenzminderung, zeitlicher Pflegebedarf, zusätzliche Behinderungen, Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten sowie familiärer Wohlstand.

- Die Einschätzung der Intelligenzminderung wurde von den Lehrkräften in Anlehnung an die Kategorien der ICD-10 vorgenommen. Diese wurden um die Kategorie „keine Intelligenzminderung“ erweitert (vgl. WAGNER & KANNEWISCHER 2012, 91).
- Der zeitliche Pflegebedarf wurde für die Zeit von acht bis 13 Uhr in den Abstufungen „kein Pflegebedarf“, „0-30 min.“, „30-

90 min.“, „90 min.-3 Stunden“, „mehr als 3 Stunden“ erhoben (vgl. ebd.). Pflege umfasst dabei die Bereiche Körperpflege, Ernährung, Mobilität und hauswirtschaftliche Versorgung (vgl. WAGNER & KANNEWISCHER 2012, 88).

- Zusätzliche körperliche Behinderung bzw. zusätzliche Sinnesbeeinträchtigung wurden über Einzelitems erhoben.
- Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten wurden anhand einer am „VFE“ (Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen von EINFELD, TONGE & STEINHAUSEN 2007) orientierten Verhaltensskala beschrieben. Die 33 Beobachtungssitems werden mit 0, 1 oder 2 Punkten kodiert, je nachdem, ob das Verhalten in den letzten zwei Monaten nicht zutrifft, etwas oder manchmal zutrifft bzw. genau oder häufig zutrifft. Der dadurch ermittelte Summenscore (von max. 66) bildet nach dem „VFE“ den Gesamtverhaltensproblemwert (GVPW) des Schülers ab. Im „VFE“ wird dazu ein Trennwert festgelegt, bei dessen Überschreiten Hinweise auf Probleme des Verhaltens und Erlebens angenommen werden. Für die hier verwendete Verhaltensskala liegt dieser Trennwert bei 10,5 Punkten, d.h. bei Schülern mit 11 Punkten und mehr, wird von Problemen im Erleben und Verhalten ausgegangen (vgl. DWORSCHAK, KANNEWISCHER, RATZ & WAGNER 2012, 152f.).
- Der familiäre Wohlstand wurde mit Hilfe der „FAS“ (Family Affluence Scale von Currie et al. 1997, 2008) erhoben. Über

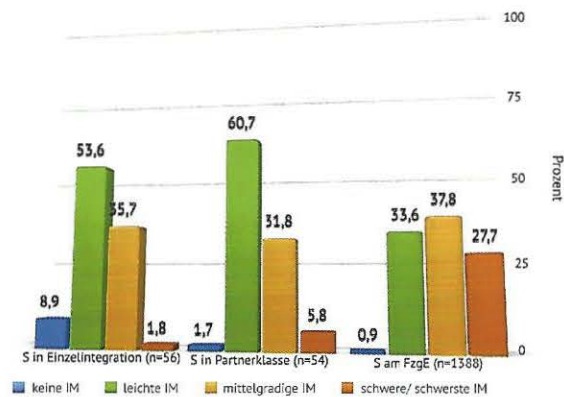


Abb. 3: Intelligenzminderung der Schülerinnen und Schüler (S) im FsgE nach Bildungsort

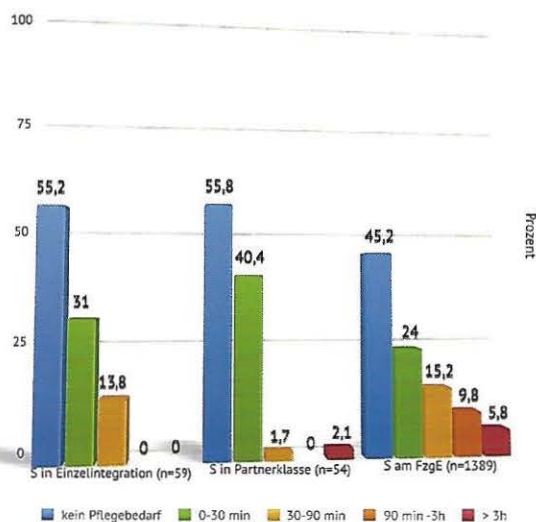


Abb. 4: Zeitlicher Pflegebedarf der Schülerinnen und Schüler (S) im FsgE nach Bildungsort

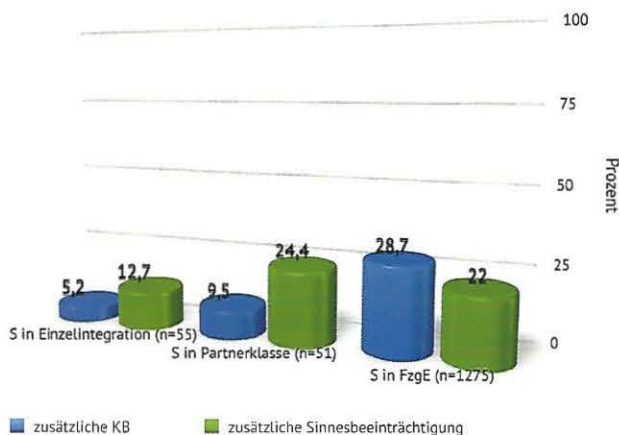


Abb. 5: zusätzliche Behinderungen der Schülerinnen und Schüler (S) im FsgE nach Bildungsort

vier Fragen wird hier ein Summenscore (von max. 7) ermittelt. Dieser wird in Terzile eingeteilt und nach niedrigem, mittlerem und hohem familiärem Wohlstand ausgewertet (vgl. DWORSCHAK & RATZ 2012, 32).

## Ergebnisse

### Intelligenzminderung

Betrachtet man zu Beginn des Vergleichs den Grad der Intelligenzminderung (IM), dann zeigt sich, dass die Schüler in der Einzelintegration rund zur Hälfte im Bereich der leichten IM, gefolgt von rund 35% im Bereich der mittelgradigen IM und knapp 10% im Bereich keine IM liegen. Schwere/schwerste IM liegt nur bei 2% der Kinder und Jugendlichen vor (vgl. Abb. 3). In den Partnerklassen zeigt sich ein ähnliches Bild, einzig die Kategorie keine IM findet sich deutlich seltener als in der Einzelintegration. Zudem finden sich rund 6% Schüler, denen eine schwere/schwerste IM zugeschrieben wird. Am FzGE dahingegen zeigt sich ein ganz anderes Bild: Hier finden sich zu je rund 35% Schüler im Bereich der leichten bzw. mittelgradigen IM, gefolgt vom Bereich schwere/schwerste IM mit knapp 28%. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Kinder und Jugendlichen, die einzelintegriert sind bzw. eine Partnerklasse besuchen, deutlich geringer kognitiv beeinträchtigt sind.

### Zeitlicher Pflegebedarf

Mit Blick auf den zeitlichen Pflegebedarf zwischen 8 und 13 Uhr zeigt sich, dass in allen drei Bildungssettings rund die Hälfte der Schüler keinen Pflegebedarf aufweisen (vgl. Abb. 4). In der Einzelintegration und den Partnerklassen liegt der Prozentsatz bei rund 55%, am FzGE um rund 10%-Punkte niedriger, bei 45%. Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit einem Pflegebedarf zwischen 0 und 30 Minuten ist in allen drei Settings die zweitgrößte Gruppe. Sie variiert zwischen 24 und 40%. Während sich an allen drei Bildungssettings noch Schüler finden, deren Pflegebedarf zwischen 30 und 90 Minuten liegt, finden sich Kinder und Jugendliche mit stärker ausgeprägtem Pflegebedarf nur noch in der Partnerklasse und am FzGE. Dabei macht die Gruppe der Schüler mit einem Pflegebedarf über 90 Minuten am FzGE gut 15% aus, in der Partnerklasse dahingegen lediglich 2%. Zusammenfassend zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche mit einem zeitlichen Pflegebedarf über 90 Minuten in der Einzelintegration nicht und in Partnerklassen nur ganz vereinzelt zu finden sind, während diese Gruppe an den FzGE rund 15% ausmacht.



## Zusätzliche Behinderungen

Im Hinblick auf zusätzliche Behinderungen zeigt sich, dass in der Einzelintegration rund 5% der Kinder und Jugendlichen eine zusätzliche körperliche Behinderung und knapp 13% eine zusätzliche Sinnesbeeinträchtigung aufweisen (vgl. Abb. 5). In den Partnerklassen liegen die Anteile rund doppelt so hoch, bei knapp 10% bzw. 24%. Am FzgE weisen knapp 20% der Schüler eine zusätzliche körperliche Behinderung (KB) und 22% eine zusätzliche Sinnesbeeinträchtigung auf. Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit zusätzlichen Behinderungen je nach Bildungssetting deutlich unterscheiden.

## Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten

Im Hinblick auf Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten liegen nur Daten aus der „SFGE“-Studie und somit für die Bildungssettings Partnerklasse und FzgE vor. Hier zeigt sich, dass in Partnerklassen der Anteil der Kinder und Jugendlichen, denen mit dem „VFE“ Probleme im Erleben und Verhalten zugeschrieben werden können, bei rund 54% liegt. In Partnerklassen liegt dieser Anteil deutlich niedriger, lediglich bei 34% (vgl. Abb. 6).

## Familiärer Wohlstand

Abschließend soll ein Blick auf den familiären Wohlstand der Schüler geworfen werden. Auch für diesen Aspekt liegen nur Daten für die Partnerklassen und das FzgE vor. Hierbei zeigt sich, dass in Partnerklassen der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit hohem familiärem Wohlstand knapp doppelt so hoch ist als am FzgE (vgl. Abb. 7).

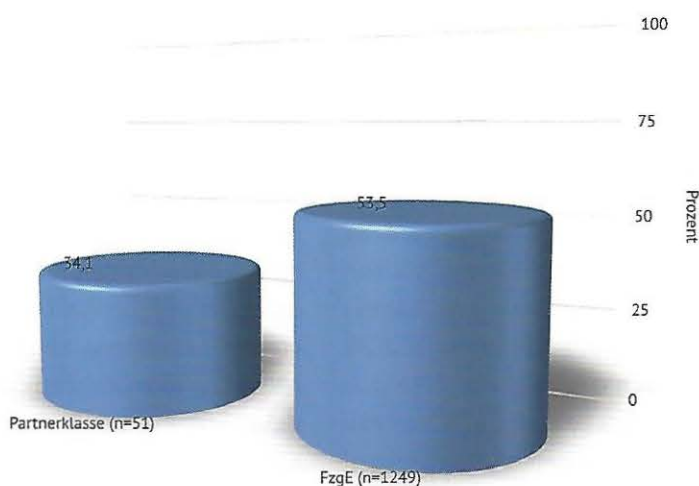


Abb. 6: Probleme im Erleben und Verhalten der Schülerinnen und Schüler (S) im FzgE nach Bildungsort

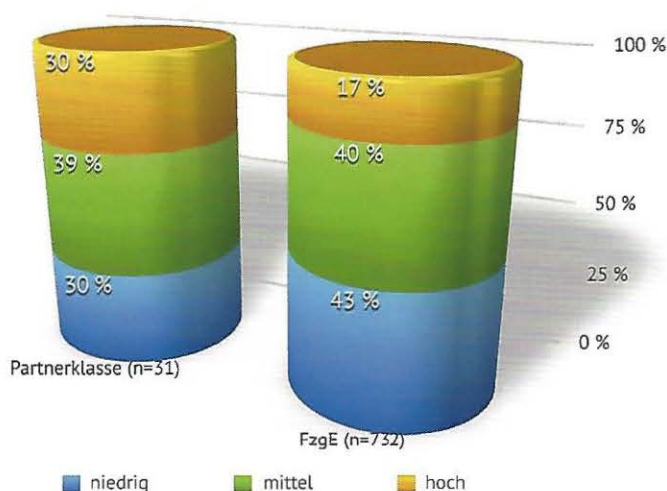


Abb. 7: Familiärer Wohlstand der Schülerinnen und Schüler (S) nach Bildungsort

## Diskussion

Die Daten zeigen, dass sich die Schüler im FzgE im Schuljahr 2009/10 je nach ihrem Hilfe- und Unterstützungsbedarf bzw. familiären Wohlstand an unterschiedlichen schulischen Lernorten befanden. So waren in der Einzelintegration und den Partnerklassen Schüler mit leichter Intelligenzminderung, weniger Pflegebedarf und höherem familiärem Wohnstand überrepräsentiert. Dahingegen fanden sich zusätzliche Behinderungen und Probleme im Erleben und Verhalten in den integrierten

ven bzw. kooperativen Bildungssettings seltener als am FzgE. Am FzgE verblieben – vor Novellierung des BayEUG – in erhöhtem Maße Schüler mit schwerer Intelligenzminderung, höherem Pflegebedarf, Verhaltensstörungen, zusätzlichen Behinderungen und niedrigem, familiärem Wohlstand. Die Ergebnisse machen deutlich, dass nicht alle Schüler im FzgE – vor der Novellierung des BayEUG – die gleichen Möglichkeiten zur Teilnahme an inklusionsorientierten bzw. kooperativen schulischen Settings hatten, was angesichts der Forderungen der UN-BRK (Art. 24) als

kritisch gesehen werden muss. Der erhöhte Anteil von Kindern und Jugendlichen mit relativ geringem Hilfe- und Unterstützungsbedarf sowie relativ hohem familiären Wohlstand spricht für selektive Mechanismen beim Zugang zu Bildungssettings, wie sie mit dem „Readiness-Modell“ beschrieben werden können (vgl. HINZ 2002, 356; SCHOLZ 2007, 4). Demnach unterliegt der Zugang zu inklusionsorientierten Bildungssettings einer Selektion nach folgendem Grundsatz: „Je gravierender eine Behinderung oder eine Abweichung ist, umso schwieriger ist es, die Person zu integrieren; je leichter die Behinderung oder Abweichung ist, umso wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Integration“ (SCHOLZ 2007, 4). Im Umkehrschluss bedeutet das für die FzGE, dass sich auf lange Sicht ihre Klientel deutlich verändern wird. Die hier aufgezeigten Ergebnisse sprechen dafür, dass sich die an den FzGE verbleibende Schülerschaft langfristig zu einer Gruppe von Schülern mit relativ hohem Hilfe- und Unterstützungsbedarf und relativ niedrigem, familiärem Wohlstand entwickeln könnte, würde sich die Entwicklung – nach der Novellierung des BayEUG – auch in der Zukunft so fortsetzen. Mit Blick auf dieses Entwicklungsszenario muss allerdings einschränkend berücksichtigt werden, dass sich die Zugangsbedingungen zur allgemeinen Schule mit der Novellierung des BayEUG formal verändert und insgesamt verbessert haben. So wurde im „neuen“ BayEUG das Wahlrecht der Eltern bezüglich des Bildungsortes deutlich gestärkt (wenngleich ein Finanzierungsvorbehalt geblieben ist) (vgl. BayEUG „neu“ Art. 41, 1). Des Weiteren galt zum Zeitpunkt der Untersuchung noch die „aktive

Teilnahme“ (BayEUG „alt“ Art. 41, 1) als Zugangsbedingung zur Einzelintegration, d.h. die Schülerin bzw. der Schüler musste gemeinschaftsfähig sein, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen können (vgl. ebd.). Mit der aktuellen Formulierung einer „sozialen Teilhabe“ (BayEUG „neu“ Art. 41, 5) als Zugangsbedingung wurden die Hürden im Sinne des Readiness-Modells deutlich reduziert, d.h. dass aktuell und in der Zukunft Schüler mit schwerer Behinderung und hohem Hilfe- und Unterstützungsbedarf stärker als in der Vergangenheit zumindest formal die Möglichkeit haben die allgemeine Schule zu besuchen. Damit ist allerdings nichts darüber ausgesagt, ob auch angemessene bzw. ausreichend qualitative Bedingungen in den aufnehmenden Schulen und deren Unterricht vorhanden sind. Mit Blick auf die Gesamtgruppe der Schüler mit dem FsgE sind hier beispielhaft zu nennen (vgl. DWORSCHAK, KANNEWISCHER, RATZ & WAGNER 2013):

- Eine ausreichende und den Bildungsgehalt berücksichtigende didaktische Reduktion für alle Grade kognitiver Beeinträchtigung
- Eine Berücksichtigung der soziokulturellen Bedingungen, in denen die Kinder und Jugendlichen mit dem FsgE aufwachsen, die bei einem überproportional hohen Anteil von ihnen als prekär zu bezeichnen sind und besondere erzieherische Maßnahmen nötig machen
- Dies gilt auch für einen

überproportionalen Anteil der Kinder und Jugendlichen mit dem FsgE mit Migrationshintergrund, die vor allem im Bereich der Sprache und der Kultur besonderer Berücksichtigung bedürfen.

- Viele Schüler mit dem FsgE haben einen teilweise sehr umfangreichen Pflegebedarf, der einerseits pflegerischer Kompetenzen und einer entsprechenden Infrastruktur bedarf, andererseits aber auch die Erkenntnis berücksichtigt, dass Bildungsinhalte in Pflegesituationen eingebunden werden müssen.
- Eine konzeptionelle Idee dafür, dass viele Kinder und Jugendliche mit dem FsgE Probleme im Bereich des Verhaltens und Erlebens zeigen
- Ein Unterricht, der ausreichend Förderelemente der sprachlichen Entwicklung beinhaltet bzw. Kompetenzen der Unterstützten Kommunikation (UK)
- Ein Unterricht, der entwicklungsorientiert die Fähigkeiten im Bereich des Schriftspracherwerbs und der mathematischen Entwicklung erkennt und didaktisch fortführt
- Ausreichende Lernangebote im Bereich der Selbständigkeit oder Lebenspraxis, im Verständnis einer „Kulturpraxis“ (MUSENBERG, RIEGERT & LAMERS, 2015)

Daneben hängt die aktuelle und zukünftige Entwicklung wohl stark von den Erwartungen, der Einstellung und der Entscheidung der Eltern ab. Hierzu liegen vereinzelt Forschungsergebnisse vor, die zusammenfassend folgende Tendenz sichtbar werden lassen: Die Eltern entscheiden



sich bei steigendem Behinderungsgrad und Hilfe- und Unterstützungsbedarf verstärkt für den Lernort der Förderschule (vgl. FICKENSCHER, KANNEWISCHER & WAGNER 2010, 257; SINGER, WALTER-KLOSE & LELGEMANN 2016, 22). SPECK weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „eine gemeinsame Schule für die verschiedensten Typen von Schülern nur dann eine wirkliche Chance [...] haben (wird), wenn sie erkennbar attraktiv ausgebaut ist. [...] Nur in dem Maße, in dem sich die allgemeinen Schulen im Sinne eines ‚hochwertigen‘ inklusiven

Unterrichts umgestalten, kann sich die Notwendigkeit spezieller Schulen verringern“ (SPECK 2010, 109, 133). Es gilt abzuwarten, wie sich die verschiedenen schulstrukturellen Settings in Zukunft entwickeln werden – und genau für diesen Aspekt, die Beschreibung und Bewertung der aktuellen und zukünftigen Entwicklung des Bildungssystems im Kontext Inklusion in Bayern stellen die hier referierten Ergebnisse einen notwendigen Referenzpunkt dar. Mit Blick auf die Schüler mit dem FsgE gilt es, die Entwicklung zu begleiten

und zu beschreiben, um sicherzustellen, dass Schüler mit diesem Förderschwerpunkt ihr Recht auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (UN-BRK, Art. 24, 1) verwirklichen können. Vor diesem Hintergrund ist derzeit die Studie „SFGE II“, ein Follow-Up der Schülerschaftsstudie SFGE, in Vorbereitung, die aktuelle Daten zur Schülerschaft in den unterschiedlichen Bildungssettings in Bayern generieren wird. 

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014). BILDUNG IN DEUTSCHLAND 2014. [WWW.BILDUNGSBERICHT.DE](http://WWW.BILDUNGSBERICHT.DE) (ZULETZT AUFGERUFEN AM 20.07.2015)
- BAYEUG: Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz. [WWW.JURIS.DE](http://WWW.JURIS.DE) (ZULETZT AUFGERUFEN AM 20.02.2016)
- BERTELSMANN STIFTUNG (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. [WWW.bertelsmann-stiftung.de](http://WWW.bertelsmann-stiftung.de) (ZULETZT AUFGERUFEN AM 12.02.2016)
- CURRIE, C./ ELTON, R./ TODD, J./ PLATT, S. (1997): Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. In: Health Education Research 12, 3, 385–397
- CURRIE, C./ MOLCHO, M./ BOYCE, W./ HOLSTEIN, B./ TORSHEIM, T./ RICHTER, M. (2008): Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. In: Social Science & Medicine 66, 1429–1436.
- DWORSCHAK, W. (2012): Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. In: Zeitschrift Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 20, 2, 80–94
- DWORSCHAK, W. (2015): Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. In: Empirische Sonderpädagogik 7, 1, 56–72
- DWORSCHAK, W. (EINGEREICHT): Zwischenbilanz schulische Inklusion. Ergebnisse der Bildungsstatistik – mit blinden Flecken. In: Journal für Bildungsforschung (derzeit in Begutachtung)
- DWORSCHAK, W./ RATZ, C. (2012): Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, W./ Kannevischer, S./ Ratz, C./ Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 27–48
- DWORSCHAK, W./ KANNEWISCHER, S./ RATZ, C./ WAGNER, M. (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena)
- DWORSCHAK, W./ KANNEWISCHER, S./ RATZ, C./ WAGNER, M. (2013): Wer soll inkludiert werden? Empirische Ergebnisse und ihre Bedeutung für inklusiven Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ackermann, K.-E./

- Musenber, O./ Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertpädagogik? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen (Athena), 315–340
- EINFELD, S. L./ TONGE, B. J./ STEINHAUSEN, H.-C. (2007): Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE). Deutsche Version der Developmental Behaviour Checklist (DBC). Manual. Göttingen u. a. (Hogrefe).
- FICKENSCHER, F./ KANNEWISCHER, S./ WAGNER, M. (2010): Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 7, 255–260
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, 264–361
- KAUERMANN, G./ KÜCHENHOFF, H. (2010): Stichproben: Methoden und praktische Umsetzung mit R. Heidelberg (Springer)
- KLEMM, K. (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, 625–637
- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2010): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/10. [WWW.kmk.org](http://WWW.kmk.org) (ZULETZT ABGERUFEN AM 22.09.2011)
- KMK (2012): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/2012. [WWW.kmk.org](http://WWW.kmk.org) (ZULETZT ABGERUFEN AM 15.07.2013)
- MUSENBERG, O./ RIEGERT, J./ LAMERS, W. (2015): Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe 54, 2, 54 – 60
- RATZ, C./ DWORSCHAK, W. (2012): Zur Anlage der Studie SFGE. In: Dworschak, W./ Kannevischer, S./ Ratz, C./ Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 9–26
- SCHOLZ, M. (2007): Der Weg von Integration zur Inklusion – Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Spuren 50, 1, 2–9
- SCHUMANN, B. (2010): Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. [WWW.inklusion-online.net](http://WWW.inklusion-online.net) (ZULETZT AUFGERUFEN AM: 20.02.2016)
- SINGER, P./ WALTER-KLOSE, C./ LELGEMANN, R. (2016): Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern. In: Heimlich, U./ Kahlert, J./ Lelgemann, R./ Fischer, E. (Hrsg.): Inklusives Schulsystem. Bad

Heilbrunn (Klinkhardt), 13–36

- SPECK, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München, Basel (Reinhardt).
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt, Teil II, Nr. 35, 1419–1457
- WAGNER, M. (2013): Sind sie der Rest? Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64, 12, 496–501
- WAGNER, M./ KANNEWISCHER, S. (2012): Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs. In: Dworschak, W./ Kannevischer, S./ Ratz, C./ Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 87–98

## Kontakt



**Dr. Wolfgang Dworschak**  
Akademischer Oberrat

LMU München  
Leopoldstraße 13 · 80802 München

[dworschak@lmu.de](mailto:dworschak@lmu.de)



**PD Dr. Christoph Ratz**  
Akademischer Oberrat

JMU Würzburg  
Wittelsbacher Platz 1  
97074 Würzburg

[christoph.ratz@uni-wuerzburg.de](mailto:christoph.ratz@uni-wuerzburg.de)



**Prof. Dr. Michael Wagner**

Universität Koblenz-Landau  
Campus Landau  
Forststraße 7 · 76829 Landau

[wagnerm@uni-landau.de](mailto:wagnerm@uni-landau.de)