

*Empirische Sonderpädagogik*, 2015, Nr. 1, S. 56-72  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung – Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen

*Wolfgang Dworschak*

*Ludwig-Maximilians-Universität München*

### **Zusammenfassung**

Als Maßnahme der Eingliederungshilfe begründet sich eine Schulbegleitung stets über einen besonderen Betreuungsbedarf, dem die Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten nicht gerecht werden kann. Dabei wird der Unterstützungs- und Betreuungsbedarf eines Schülers oder einer Schülerin immer sowohl von individuellen Merkmalen als auch von personenbezogenen bzw. umweltbezogenen Kontextfaktoren beeinflusst. Dieser Beitrag widmet sich den Kontextfaktoren und geht der Frage nach, welche charakteristischen Kontextfaktoren Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an Förderschulen aufweisen, die eine Schulbegleitung erhalten. Des Weiteren zeigt der Beitrag auf, welchen Einfluss die beschriebenen Aspekte auf den Erhalt einer Schulbegleitung haben. Dabei zeigt sich, dass der sozioökonomische Status einen aussagekräftigen Prädiktor im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung darstellt. Die Ergebnisse werfen Fragen im Hinblick auf die Konzeptualisierung der Unterstützungssysteme innerhalb der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf.

Schlagwörter: Schulbegleitung, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Förderschule

### **Relevance of contextual factors for receiving paraprofessional support – An empirical analysis for students with intellectual disabilities in special education settings**

#### **Abstract**

Utilization of paraprofessionals is justified by a special need of support, which school cannot satisfy. This special need of support of a student is always affected by individual characteristics as well as contextual factors. This article focusses on contextual factors and addresses the following question: Which are the relevant contextual factors of students with intellectual disabilities in special education settings, which receive paraprofessional support? The results show that the socioeconomic status is a convincing predictor for receiving paraprofessional support. The results raise questions on conceptualizing special education settings for students with intellectual disabilities.

Keywords: Paraprofessionals, teacher assistants, intellectual disability, special education setting

### **Ausgangspunkt und Fragestellung**

Die individuelle Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Schulalltag, die so genannte Schulbegleitung, nimmt seit Jahren stark zu (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012a; Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitschek, 2013). Wurden vor ca. zehn Jahren nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler mit SPF in Unterricht und Schulleben unterstützt, waren es in Bayern im Schuljahr 2012/13 insgesamt rund 3400 (Bayerischer Landtag, 2013). Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FsgE) und körperlich-motorische Entwicklung (FskmE) lassen sich die Zahlen darüber hinaus nach dem besuchten Bildungsort differenzieren. So erhielten rund 870 Schülerinnen und Schüler mit dem FsgE bzw. FskmE im Rahmen des Besuchs der allgemeinen Schule eine Schulbegleitung, was rund 95% dieser Schülerinnen und Schüler entspricht (Bayer. Landtag, 2013; Statistisches Bundesamt, 2013). An der Förderschule lag die Inanspruchnahme (absolut gesehen) höher, hier waren es 1900 Schülerinnen und Schüler, relativ entspricht dies aber „nur“ knapp 15% der Schülerschaft (Bayer. Landtag, 2013; Statistisches Bundesamt, 2013).

Diese Zahlen werfen die Frage auf, aus welchen Gründen Schülerinnen und Schüler eine Schulbegleitung erhalten. Aus theoretischer Sicht kann sich die Notwendigkeit für eine Schulbegleitung aus ganz unterschiedlichen Aspekten ergeben. Aus Gründen der Alltagsbewältigung, des Verhaltens, des Lernens, der Kommunikation und/ oder der medizinischen bzw. pflegerischen Versorgung (Dworschak, 2010). Dabei erscheint es evident, dass die Gründe nicht nur in individuellen Merkmalen zu suchen sind, sondern, im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells der ICF, auch in personenbezogenen bzw. umweltbezogenen Kontextfaktoren. Diese Annahme wird bspw. durch die Unterschiede in der Inanspruchnahme von Schulbegleitungen an Förderschulen vs. allgemeinen

Schulen gestützt, was an anderer Stelle bereits aufgezeigt werden konnte (Dworschak, 2012c).

Im folgenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche charakteristischen Kontextfaktoren bei Schülerinnen und Schülern mit dem FsgE, die an einer Förderschule eine Schulbegleitung erhalten, zu finden sind. So wird die Hypothese aufgestellt, dass sich diese Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren signifikant von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die keine Schulbegleitung erhalten, unterscheiden. Diese Hypothese soll im Folgenden geprüft werden. Darüber hinaus soll geprüft werden, welche der hier aufgegriffenen Kontextfaktoren einen bedeutenden Einfluss auf den Erhalt einer Schulbegleitung haben.

Hierzu liegen Daten aus einer repräsentativen Studie zur Beschreibung der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) an Förderschulen in Bayern vor (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012).

### **Begriffsklärung**

Die Schulbegleitung ist eine Einzelfallmaßnahme der Eingliederungshilfe, die für Kinder mit seelischer Behinderung nach dem SGB VIII (§35a) und für Kinder mit körperlicher und geistiger Behinderung auf der Grundlage des SGB XII (§54) finanziert wird. Der Terminus Schulbegleitung findet sich weder im SGB VIII bzw. SGB XII noch in der Eingliederungshilfeverordnung (§12 EinglHV) explizit begrifflich gefasst. So verwundert es nicht, dass in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Begriffe verwendet werden, die auf diese Einzelfallhilfe zielen. Neben den Bezeichnungen ‚Schulbegleiter‘ und ‚Schulassistent‘ finden sich noch die Begriffe ‚Integrationshelfer‘, ‚Individualbetreuer‘ oder ‚Schulhelfer‘, die zumeist synonym verwendet werden (Dworschak, 2010). In Bayern wird mittlerweile zwischen Schulbegleitung (im Kontext Schule) und Integrationshilfe (im Kontext Heilpädagogische Tagesstätte) unterschieden (VbB, 2012).

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter (im Folgendem SB) sind Personen, „die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die auf Grund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, Pflege, medizinische Versorgung und/ oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak, 2010, 133f.). Wie aus dieser Arbeitsdefinition ersichtlich wird, gibt es eine Vielzahl möglicher Gründe für die Beantragung einer Schulbegleitung. Den unterschiedlichen Begründungen gemeinsam ist jedoch immer ein vorliegender besonderer Betreuungsbedarf, dem die Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten nicht in vollem Umfang gerecht werden kann (Rumpler, 2004).

Der Begriff Kontextfaktoren wird im Folgenden in Anlehnung an das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF gebraucht (DIMDI, 2005). Dort stehen Kontextfaktoren für „den gesamten Lebenshintergrund eines Menschen“ (DIMDI, 2005, 21). Die Kontextfaktoren sind als komplementär zum Konzept der Funktionsfähigkeit und Behinderung anzusehen, das individuelle Merkmale der Körperstruktur und -funktionen, Aktivität und Partizipation darstellt, und werden durch die Komponenten personenbezogene und umweltbezogene Faktoren abgebildet (DIMDI, 2005). Umweltbezogene Faktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten. Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums, wie z.B. Schule oder Siedlungsstruktur (DIMDI, 2005). Personenbezogene Faktoren „sind der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und umfassen Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres (sic!) Gesundheitsproblems oder -zustands sind“ (DIMDI, 2005, 22), wie z. B. Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder sozialer Hintergrund.

### *Zum Forschungsstand*

Für die Darstellung des Forschungsstandes zum Thema Kontextfaktoren und Schulbegleitung wurden Stichwortrecherchen in den Literaturdatenbanken FIS-Bildung und Psyn dex (Begriffe: Schulbegleitung, Kontextfaktoren) sowie ERIC und PsycInfo (keywords: contextual factors, context, factors, paraprofessional, teacher assistant) durchgeführt. Während die Suche in den Datenbanken FIS-Bildung, Psyn dex und ERIC jeweils keine Datensätze ergab, fanden sich in PsycInfo zwei Treffer (Stand: 17.7.2014). Dabei fokussiert ein Beitrag Kontextfaktoren im Hinblick auf Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter (Raval, Mckenney & Pieters, 2011). Der zweite Beitrag thematisiert Kontextfaktoren im Hinblick auf das Thema Schulentwicklung und streift dabei nur am Rande die Gruppe der SB (Burrello & Reitzug, 1993). So ist festzuhalten, dass zur vorliegenden Fragestellung Kontextfaktoren im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die eine SB erhalten, bisher keine publizierten Forschungsergebnisse vorliegen. Dies überrascht nicht sonderlich, stehen die Forschungsbemühungen zum Thema Schulbegleitung im Allgemeinen im deutschsprachigen Raum noch am Anfang. In der internationalen Literatur finden sich zumeist quantitative und qualitative deskriptive Studien. Breit angelegte Evaluationsstudien zur Schulbegleitung in inklusiven Bildungssettings liegen bisher nicht vor (Giangreco & Doyle, 2007; Giangreco, Suter & Doyle, 2010). In einem Review wird über 13 kleinere Studien berichtet, die die Wirksamkeit von Teacher Assistants untersucht haben. Im Hinblick auf die Verbesserung der Schulleistungen war dabei der Einsatz von Teacher Assistants, die gezielt mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet haben, sie also in einem Leistungsbereich gefördert haben, wirksamer als der Einsatz von Teacher Assistants, die allgemeine Unterstützung für die ganze Klasse angeboten haben (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). In einem anderen Review, das 32 Studien berücksichtigt, werden weitere Aspekte fokussiert. Dabei werden die Not-

wendigkeit der Qualifizierung und einer klaren Rollenverteilung ebenso deutlich herausgearbeitet, wie die Erfahrung, dass sich die Tätigkeit der SB zunehmend in das pädagogisch-unterrichtliche Feld verlagert (Giangreco, Suter & Doyle, 2010).

Die Diskussion konzentriert sich insgesamt stark auf inklusive Bildungssettings und dabei einerseits auf die grundsätzliche Frage der Sinnhaftigkeit einer solchen Einzelfallmaßnahme (One-to-one Paraprofessional) (z. B. Giangreco, 2010; Giangreco, Broer & Suter, 2009; Giangreco, Doyle & Suter, 2011; Giangreco, Suter & Doyle, 2010) und andererseits auf den adäquaten Einsatz, die Tätigkeitssituation und die Qualifizierung von Schulbegleitern (z. B. Ashbaker & Morgan, 2012; Carter, O'Rourke, Sisco & Pelsue, 2008; Giangreco, Suter & Doyle, 2010; Nevin, Villa & Thousand, 2009; Takala, 2007) (für einen Überblick Giangreco & Doyle, 2007).

Die vorliegenden Arbeiten im deutschsprachigen Raum beziehen sich auf Förderschulen und allgemeine Schulen gleichermaßen und erheben jeweils einen deskriptiven ersten Status Quo. Im Mittelpunkt stehen meist die Häufigkeit und Entwicklung der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung, die Charakterisierung der Personen, die als SB arbeiten sowie die Arbeitssituation, Tätigkeitsprofile und Weiterbildungswünsche der SB (Bacher, Pfaffenberger & Pöschko, 2007a, 2007b; Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012a, 2012b, 2012c; Kißgen et al., 2013; Wohlgemuth, 2009). Neben diesen quantitativ empirischen Arbeiten liegen vereinzelt interessante Einzelfallstudien mit einem qualitativen Studiendesign (Heinrich & Lübeck, 2013; Huuk, 2004; Wächter, 2009) bzw. Erfahrungsberichte (Paulsen, 2011) vor. Daneben gibt es erste Erfahrungen mit der Qualifizierung von Schulbegleitern (IBS, 2012; QSI, 2004a, 2004b).

Im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung erscheint eine kürzlich erschienene Analyse individueller Merkmale von Schülerinnen und Schülern im FsgE mit SB an bayerischen Förderschulen interessant (Dwor-

schak, 2014). Die Analyse zeigt deutliche Unterschiede sowohl hinsichtlich der Ausprägung an Verhaltensstörungen, der expressiven und rezeptiven Sprachkompetenz, des Schweregrades der geistigen Behinderung nach ICD-10, zusätzlich auftretenden körperlichen Behinderungen und Sinnesbeeinträchtigungen als auch hinsichtlich des zeitlich bemessenen Pflegebedarfs und der anerkannten Pflegestufe gegenüber den Schülerinnen und Schülern ohne SB (Tab 1).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Maßnahme der SB den Schülerinnen und Schülern zuteil wird, die, im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an der gleichen Förderschulart, einen besonderen Betreuungsbedarf aufweisen. Eine binär logistische Regressionsanalyse (Tab. 2) hat darüber hinaus ergeben, dass der Aspekt des Pflegebedarfs (Co-Variablen hierzu sind Schweregrad der geistigen Behinderung und eine zusätzliche Körperbehinderung) einen starken Prädiktor für den Erhalt einer SB darstellt, gefolgt vom Aspekt der expressiven Sprachkompetenz (Co-Variable hierzu ist die rezeptive Sprachkompetenz). Der Aspekt Verhaltensstörung ist als Prädiktor weniger stark ausgeprägt, aber immer noch aussagekräftig (Dworschak, 2014).

Da sich die Notwendigkeit einer SB aber immer auch über umweltabhängige Merkmale begründet (Dworschak, 2012c), soll die hier vorliegende Arbeit die bereits vorliegende Analyse komplementär ergänzen um so einen möglichst umfassenden Blick auf Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem Erhalt einer SB zu erhalten.

## **Methode**

### ***Stichprobe***

Zur Beantwortung der Fragestellung kann auf Daten der bayerischen SFGE-Studie, einer repräsentativen Beschreibung der Schülerschaft mit dem FsgE, zurückgegriffen werden (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012). Im Rahmen der SFGE-Studie konnten

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler mit dem FsgE mit und ohne SB nach individuellen Merkmalen (aus: Dworschak, 2014, Tabellen 3-10)

Individuelle Merkmale	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB		p
	n	M	n	M	
<b>Verhaltensstörungen (n = 1422)</b>					
Gesamtverhaltensproblemwert (VFE)	1336	12.4	86	19.5	$t(1420) = -6.73^{***}$
<b>expressive Sprache (n = 1474)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
keine Lautsprache	240	16.3	64	55	$U(3) = 41409^{***}$
Einwortsätze/Zweiwortsätze	281	19	27	22.8	
Mehrwortsätze	530	36	21	18.2	
Sätze mit Haupt- und Nebensatz	423	28.7	5	4	
<b>rezeptive Sprache (n = 1536)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
nicht einschätzbar	123	8.6	28	25.2	$U(2) = 54190.50^{***}$
verstehet Wörter, einfache Sätze und Anweisungen	688	48.3	65	58.2	
verstehet komplexe Sätze und Anweisungen	614	43.1	18	16.6	
<b>Schweregrad der geistigen Behinderung (n = 1573)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
keine geistige Behinderung	13	0.9	2	1.6	$U(3) = 55056.50^{***}$
leichte geistige Behinderung	507	34.7	19	16.7	
mittelgradige geistige Behinderung	547	37.4	23	20.6	
schwere/schwerste geistige Behinderung	395	27	67	61.1	
<b>Zusätzliche Behinderungen</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
Körperliche Behinderung (n = 1435)	454	32.7	47	42.5	$\chi^2(1) = 4.60^{***}$
Sinnesbeeinträchtigung (n = 1390)	363	27	46	43.7	$\chi^2(1) = 13.57^{***}$
<b>Pflegebedarf (zeitlich) (n = 1577)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
kein Pflegebedarf	667	45.7	14	12	$U(4) = 39306.50^{***}$
0 bis 30 Minuten	362	24.8	16	13.7	
30 bis 90 Minuten	218	15	29	25.6	
90 Minuten bis 3 Stunden	148	10.1	22	18.8	
über 3 Stunden	65	4.4	36	29.9	
<b>anerkannte Pflegestufe (n = 1386)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
weiß nicht	560	43.8	44	40.8	$\chi^2(2) = 38.31^{***}$
nein	383	30	9	8.3	
ja	335	26.2	55	50.9	
<b>Pflegestufe (n = 272)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
Pflegestufe I	78	32.7	2	5.3	$U(2) = 2590^{**}$
Pflegestufe II	65	27.3	13	40	
Pflegestufe III	96	40	18	54.7	

Anmerkungen: \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Tabelle 2: Regressionsmodell zu individuellen Merkmalen (aus: Dworschak, 2014, 166)

Prädiktor	Regr.koeffizient B	s	p	Exp (B)
GVPW	.051	.012	.000***	1,052
<b>Sprache expressiv</b>				
– Sätze mit Haupt- und Nebensatz (Referenzkat.)				
– keine Lautsprache	1.741	.608	.004**	5.706
– Einwortsätze	1.302	.649	.045*	3.677
– Zweiwortsätze	1.009	.667	.131	2.742
– Mehrwortsätze	1.063	.576	.065	2.894
zusätzliche Sinnesbeeinträchtigung	.107	.269	.691	1.113
<b>Pflegebedarf</b>				
– kein Pflegebedarf (Referenzkat.)				
– 0 bis 30 min.	.683	.467	.144	1.981
– 30 bis 90 min.	1.409	.465	.002**	4.093
– 90 min bis 3 Std.	1.447	.528	.006**	4.250
– über 3 Std.	2.276	.531	.000***	9.739

Anmerkungen: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

$N = 1629$  Schülerinnen und Schüler mit dem FsgE an Förderschulen berücksichtigt werden (Ratz & Dworschak, 2012). Mit Hilfe einer geschichteten Clusterstichprobe ist es gelungen, eine möglichst repräsentative Stichprobe für Bayern zu generieren, was der Vergleich mit der Grundgesamtheit anhand der amtlichen Schulstatistik eindrucksvoll belegt (Ratz & Dworschak, 2012). Im Rahmen der Clusterstichprobe wurden die Siedlungsstruktur (Agglomerationsraum, verstädterter Raum, ländlicher Raum), die jeweilige Schulkonzeption (Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FGE) mit heterogener Schülerschaft, FGE mit Schwerpunkt schwere Behinderung, FGE mit Schwerpunkt Übergang zum Förderschwerpunkt Lernen, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung (FKME) und Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sehen) sowie die bayerischen Regierungsbezirke berücksichtigt. Die Cluster bestanden aus einzelnen Schulen, in denen eine Vollerhebung stattfand.

Die Stichprobe lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Die Verteilung der Geschlechter fällt deutlich ungleich aus (Tab. 3). 37.7% Mädchen stehen 62.3% Jungen gegenüber ( $\chi^2(1) = 94.925$ ;  $p < 0.001$ ). Diese ungleiche Verteilung findet sich ebenso in der Grundgesamtheit an den FGE sowie an allen Förderschulen wieder (Dworschak & Ratz, 2012). Das Alter der Schülerinnen und Schüler liegt durchschnittlich bei  $M = 13.0$  ( $s = 3.78$ ;  $n = 1617$ ). Dabei sind die Schülerinnen etwas älter ( $M = 13.4$ ;  $s = 3.76$ ;  $n = 602$ ) als ihre Mitschüler ( $M = 12.8$ ;  $s = 3.87$ ;  $n = 1002$ ) ( $t(1602) = -2.722$ ;  $p < .01$ ). Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler, knapp 88%, besucht eine FGE. Ein kleiner Teil, rund 3%, besucht eine Außenklasse der FGE. Eine andere Förderschule besuchen knapp 9% der Schülerinnen und Schüler ( $\chi^2(2) = 2431.694$ ;  $p < 0.001$ ).

Tabelle 3: Beschreibung der Stichprobe (N = 1629)

Beschreibung der Stichprobe	Schülerinnen und Schüler				
	Min	Max	M	s	
nach Alter (n = 1617)					
Alter	6	21	13.04	3.779	
nach Geschlecht (n = 1612)	n		%		p
männlich	1004		62.3		
weiblich	608		37.7		χ <sup>2</sup> (1) = 94.93***
nach Lernort (n = 1614)	n		%		
FGE	1417		87.8		
Außenklasse der FGE	54		3.4		
Andere Förderschule (FKME, Förderschule Sehen)	142		8.8		

Anmerkung: \*\*\*p &lt; .001

Tabelle 4: Kontextfaktoren und deren Operationalisierung über Variablen

Kontextfaktoren	Operationalisierung
Regierungsbezirk*	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Regierungsbezirk 1</li> <li>– Regierungsbezirk 2</li> <li>– Regierungsbezirk 3</li> <li>– Regierungsbezirk 4</li> <li>– Regierungsbezirk 5</li> <li>– Regierungsbezirk 6</li> <li>– Regierungsbezirk 7</li> </ul>
Siedlungsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Agglomerationsraum</li> <li>– verstädterter Raum</li> <li>– ländlicher Raum</li> </ul>
(Förder-)Schulart	<ul style="list-style-type: none"> <li>– FGE</li> <li>– Außenklasse einer FGE</li> <li>– andere Förderschule (FKME, Förderschule Sehen)</li> </ul>
Zeitpunkt der Feststellung des SPF	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vor bzw. zu Schulbeginn (Schulbesuchsjahr 1)</li> <li>– nach Schulbeginn (ab Schulbesuchsjahr 2)</li> </ul>
Wohnsituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– (Pflege-)Familie, Verwandte</li> <li>– Heimunterbringung</li> </ul>
Alter	– Alter in Jahren
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> <li>– weiblich</li> <li>– männlich</li> </ul>
Migrationshintergrund	wenn eines der drei Kriterien zutrifft: <ul style="list-style-type: none"> <li>– keine deutsche Staatsangehörigkeit</li> <li>– nicht in Deutschland geboren</li> <li>– Erstsprache nicht deutsch</li> </ul>
Sozioökonomischer Status (nach der FAS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– niedriger familiärer Wohlstand</li> <li>– mittlerer familiärer Wohlstand</li> <li>– hoher familiärer Wohlstand</li> </ul>

\*Nummerierung der Regierungsbezirke erfolgte unbestimmt, nicht alphabetisch

## Erhebung

Mit Hilfe eines Lehrerfragebogens wurden Daten zu sozio- und bildungsbiographischen Aspekten, zu Diagnosen, Schweregrad der Behinderung, Pflegebedarf, Kommunikation und Sprache sowie zu Verhalten und Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik erhoben (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012). Die Daten beruhen auf den Einschätzungen der Lehrkräfte und stellen in der Regel nicht die Ergebnisse formeller Testverfahren dar.

Im Folgenden werden die Kontextfaktoren dargestellt, die im Zuge der Analyse näher betrachtet werden (Tab. 4).

*Regierungsbezirk.* Der Freistaat Bayern gliedert sich in sieben Regierungsbezirke. Diese wurden aus Gründen des Datenschutzes unbestimmt nummeriert, d. h. die Wertelabels stimmen nicht mit der alphabetischen Reihenfolge der Regierungsbezirke überein.

*Siedlungsstruktur.* Die Siedlungsstruktur wurde in SFGE über die vom Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) geführten Regionsgrundtypen erfasst. Maßgebliche Merkmale sind dabei die Bevölkerungsdichte und die Größe bzw. zentralörtliche Funktion der Kerne von Regionen (BBR, 2011a). Im Modell der Regionsgrundtypen werden der Agglomerationsraum, der verstädterte Raum sowie der ländliche Raum unterschieden (BBR, 2011b). Die detaillierte Zuordnung der einzelnen Kreise und kreisfreien Städte erfolgt durch das BBR und wurde zuletzt 2008 aktualisiert (BBR, 2011c).

*Aktueller Bildungsort.* Neben der FGE besuchen Schülerinnen und Schüler mit dem FsgE in Bayern auch zum Teil Außenklassen (heute: Partnerklassen) oder andere Förderschulen (FKME oder Förderschule Sehen).

*Zeitpunkt der Feststellung des SPF.* Der sonderpädagogischen Förderung liegt in Bayern eine Feststellung des SPF zu Grunde. Dieser wird zumeist vor bzw. zu Schulbeginn im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung festgestellt. Daneben gibt es aber auch Schülerinnen und Schüler, bei denen ein SPF im FsgE erst während des Schulbesuchs, hier de-

finiert ab Schulbesuchsjahr 2, festgestellt wird.

Das *Alter* bzw. *Geschlecht* der Schülerinnen und Schüler wurde ohne Wertelabel bzw. über eine dichotome Variable erfasst.

*Migrationshintergrund.* Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wurde in SFGE in Anlehnung an die amtliche Statistik und die Berichterstattung des ISB (2009) über das Vorliegen mindestens einer der drei Aspekte ‚keine deutsche Staatsangehörigkeit‘, ‚nicht in Deutschland geboren‘ und ‚Erstsprache nicht deutsch‘ bestimmt.

*Wohnsituation.* Bei der Wohnsituation wurde unterschieden, ob die Schülerinnen und Schüler im weitesten Sinne in der Familie leben (zu Hause bei den Eltern bzw. einem Elternteil oder Verwandten oder einer Pflegefamilie) oder ob eine Heimunterbringung vorliegt.

*Sozioökonomischer Status.* Der sozioökonomische Status der Familien wurde in SFGE über die Family Affluence Scale (FAS) erhoben, die eine gut bewährte, in mehreren internationalen Vergleichsstudien bereits erprobte Erhebungsskala für den familiären Wohlstand darstellt (Currie, Molcho, Boyce, Holstein, Torsheim & Richter, 2008). Dabei wurde die Anzahl der Autos, Computer und Urlaube in den letzten 12 Monaten (jeweils 0=0, 1=1, 2 und mehr=3) sowie das Verfügen über ein eigenes Zimmer (nein=0, ja=1) erhoben. Der aus den Items gebildete Summenscore hat eine maximale Punktzahl von 7. Zur Auswertung wurde der Index in Terzile mit den Ausprägungen niedrig (0-3 Punkte), mittel (4-5 Punkte) und hoch (6-7 Punkte) gemäß der Konstruktion der Autoren umgewandelt (Boyce & Dallago, 2004).

## Analyse der Daten

In einem ersten Schritt werden die hier vorgestellten Kontextvariablen univariat analysiert. Neben der deskriptiven Analyse von Gruppenunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne SB untermauern Signifikanztests ( $\chi^2$ ;  $U$ ;  $t$ ) die Aussagen.



Tabelle 5: Schülerinnen und Schüler nach Einzelfaktoren

Kontextfaktoren	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB		p
	n	%	n	%	
<b>Regierungsbezirk (n = 1606)</b>					
Regierungsbezirk 1	505	33.9	37	31.6	$\chi^2(6) = 5.34$
Regierungsbezirk 2	161	10.8	16	13.7	
Regierungsbezirk 3	194	13.0	15	12.6	
Regierungsbezirk 4	178	12.0	12	10.0	
Regierungsbezirk 5	234	15.7	13	11.2	
Regierungsbezirk 6	104	7.0	12	10.5	
Regierungsbezirk 7	113	7.6	12	10.4	
<b>Siedlungsstruktur (n = 1605)</b>					
Agglomerationsraum	293	19.7	25	21.2	$\chi^2(2) = 1.25$
verstädterter Raum	508	34.1	34	28.9	
ländlicher Raum	687	46.2	58	49.9	
<b>aktueller Bildungsort (n = 1596)</b>					
FGE	1290	87.2	111	94.5	$\chi^2(2) = 5.84^*$
Außenklasse der FGE	52	3.5	2	2.1	
andere Förderschule	137	9.3	4	3.4	
<b>Feststellung des SPF (n = 1596)</b>					
vor bzw. zum Schuleintritt	1182	83.0	100	92.6	$\chi^2(1) = 6.76^{**}$
nach Schuleintritt	242	17.0	8	7.4	
<b>Wohnsituation (n = 1569)</b>					
(Pflege-)Familie, Verwandte	1317	89.8	99	88.1	$\chi^2(1) = .24$
Heim	149	10.2	14	11.9	
<b>Geschlecht (n = 1592)</b>					
Weiblich	566	38.3	33	28.3	$\chi^2(1) = 4.75^*$
Männlich	910	61.7	84	71.7	
<b>Migrationshintergrund (n = 1396)</b>					
ohne Migrationshintergrund	1063	81.6	79	84.8	$\chi^2(1) = .66$
mit Migrationshintergrund	240	18.4	14	15.2	
<b>sozioökonomischer Status (n = 851)</b>					
niedriger familiärer Wohlstand	330	41.5	15	27.0	$U(2) = 16978^{**}$
mittlerer familiärer Wohlstand	337	42.2	18	32.8	
hoher familiärer Wohlstand	129	16.3	22	40.2	

Anmerkungen: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , Nummerierung der Regierungsbezirke erfolgte unbestimmt, nicht alphabetisch

In einem zweiten Schritt wird über eine binäre, logistische Regressionsanalyse der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Prädiktoren als Ganzes und die einzelnen Prädiktoren auf den Erhalt einer Schulbegleitung haben. Hierfür wird ein Regressionsmodell gestaltet, das die oben beschriebenen Kontextfaktoren enthält. Zur Prüfung möglicher Co-Variablen, die aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen werden müssten, werden bivariate Korrelationsanalysen ( $r_s$ ) durchgeführt. Die Güte des Gesamtmodells wird anhand des Nagelkerke  $R^2$ -Wertes eingeschätzt. Der Einfluss der einzelnen Prädiktoren wird über die entlogarithmierten Logitkoeffizienten (Effektkoeffizienten  $Exp(B)$ ) ausgesagt.

## Ergebnisse

Aus den Tabellen 5 und 6 lassen sich die Ergebnisse zu den Einzelfaktoren ersehen. Bei den Einzelfaktoren Regierungsbezirk ( $\chi^2(6) = 5.34$ ;  $p > .05$ ), Siedlungsstruktur ( $\chi^2(2) = 1.25$ ;  $p > .05$ ), Wohnsituation ( $\chi^2(1) = .24$ ;  $p > .05$ ), Alter ( $t(1594) = 1.26$ ;  $p > .05$ ) und Migrationshintergrund ( $\chi^2(1) = .66$ ;  $p > .05$ ) finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Im Hinblick auf den aktuellen Bildungsort wird deutlich, dass rund 87% der Schülerinnen und Schüler ohne SB eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FGE) besuchen. Bei den schulbegleiteten Schülerinnen und Schülern sind es knapp 95%. In Außenklassen werden 3.5% der Kinder und Jugendlichen ohne und rund 2% mit SB unterrichtet. Während knapp 10% der Schülerinnen und Schüler ohne SB eine andere Förderschule besuchen sind es bei de-

nen mit Schulbegleitung nur 3.4% ( $\chi^2(2) = 5.84$ ;  $p < .05$ ).

Bei über 92% der Schülerinnen und Schüler mit SB erfolgte die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bereits vor Schuleintritt. In der Vergleichsgruppe liegt dieser Anteil rund 10% niedriger ( $\chi^2(1) = 6.76$ ;  $p < .01$ ).

Für die Verteilung der Geschlechter innerhalb der beiden Gruppen ergibt sich folgendes Bild. Während 61.7% der Schülerinnen und Schüler ohne SB Jungen sind, sind es bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit SB 10% mehr ( $\chi^2(1) = 4.75$ ;  $p < .05$ ).

Die Ergebnisse zum sozioökonomischen Status werden nach der Family Affluence Scale (FAS) in Form des familiären Wohlstandes in drei Terzilen ausgewertet. Hier ergeben sich deutliche Unterschiede. Im Bereich des geringen bzw. mittleren familiären Wohlstandes finden sich knapp über 40% der Schülerinnen und Schüler ohne SB. Bei den Schülerinnen und Schülern mit SB sind es rund 15 bzw. 10% weniger. Diese Schülerinnen und Schüler finden sich zu rund 40% im Bereich des hohen familiären Wohlstandes. In der Vergleichsgruppe ohne SB sind es dagegen lediglich rund 16% ( $U(2) = 16978$ ;  $p < .01$ ).

### Prädiktoren für den Erhalt einer Schulbegleitung an den FGE

In einem letzten Schritt soll nun der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss die einzelnen, bisher univariat analysierten Aspekte auf den Erhalt einer SB haben. Mit Hilfe einer binären logistischen Regressionsanalyse werden die umweltbezogenen Prädiktoren für den Erhalt einer SB näher beschrieben. Für die Analyse des Einflusses umweltbezogener Prädiktoren wird ein Modell

Tabelle 6: Schülerinnen und Schüler nach Alter ( $n = 1596$ )

Alter	Min	Max	M	s	p
Schülerinnen und Schüler ohne SB ( $n = 1481$ )	6	21	13.1	3.77	$t(1594) = 1.26$
Schülerinnen und Schüler mit SB ( $n = 115$ )	6	20	12.6	3.90	

gestaltet, in dem der Erhalt einer SB als abhängige Variable gekennzeichnet ist. Als erklärende Variablen können die im vorhergehenden Abschnitt analysierten Aspekte herangezogen werden (Tab. 5 und 6). Dabei werden die Variablen Regierungsbezirk, Siedlungsstruktur, Wohnsituation, Alter und Migrationshintergrund nicht berücksichtigt, da sich die beiden Vergleichsgruppen diesbezüglich nicht signifikant unterscheiden. Des Weiteren wurden zur Überprüfung möglicher Co-Variablen einfache Korrelationsprüfungen durchgeführt. Dabei fanden sich durchgängig geringe Korrelationen (die stärkste zwischen aktuellem Bildungsort und sozioökonomischem Status mit  $r_s = .137$ ;  $p < .001$ ), weshalb der Aspekt der Co-Variablen bei der Regressionsanalyse vernachlässigt werden kann. In das Regressionsmodell wurden  $n = 812$  Fälle einbezogen. Als Referenzkategorie wurde mit Ausnahme des familiären Wohlstandes jeweils der letzte Wert festgelegt. Bei der genannten Variable ist es der erste Wert. Die Güte des Gesamtmodells kann über den Wert des Nagelkerke  $R^2$  einge-

schätzt werden. Das Ergebnis zeigt, dass sich mit dem Modell 7.4% der Varianz hinsichtlich des Erhalts einer Schulbegleitung erklären lassen (Nagelkerke;  $R^2 = .074$ ), was angesichts der Komplexität des untersuchten Phänomens Kontextfaktoren als befriedigend einzuschätzen ist. Der Hosmer-Lemeshow-Test zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis ( $p > .05$ ) und weist somit auf eine gute Modellanpassung hin. Mit dem Modell werden 93.3% der Fälle richtig vorhergesagt.

In Tabelle 7 sind die einzelnen Prädiktoren, deren Regressionskoeffizienten  $B$  und die entlogarithmierten logit-Koeffizienten ( $Exp(B)$ ) aufgeführt. Die Stärke des Prädiktors kann an den Effektkoeffizienten  $Exp(B)$  abgelesen werden. Aus Tabelle 7 ist ersichtlich, dass die Variable sozioökonomischer Status einen signifikanten Prädiktor darstellt. Im Detail zeigt sich, dass die Chance, eine Schulbegleitung zu erhalten, um das knapp 3-fache steigt ( $Exp(B) = 3.810$ ), wenn die Schülerin oder der Schüler einen hohen familiären Wohlstand aufweist im Vergleich zu einem niedrigen familiären Wohlstand. Der familiä-

Tabelle 7: Regressionsmodell zu Kontextfaktoren ( $N = 812$ )

Prädiktor	Regr.koeffizient B	s	p	Exp (B)
<b>Aktueller Bildungsort</b>				
– Förderschule geistige Entwicklung	1.030	.652	.114	2.800
– Außenklasse	.968	.930	.298	2.632
– Andere Förderschule (Referenzkat.)				
<b>Feststellung des SPF</b>				
– vor bzw. zu Schulbeginn	.736	.472	.119	2.088
– nach Schulbeginn (Referenzkat.)				
<b>Geschlecht</b>				
– männlich	.140	.301	.641	1.150
– weiblich (Referenzkategorie)				
<b>Sozioökonomischer Status</b>				
– niedriger fam. Wohlstand (Referenzkategorie)				
– mittlerer fam. Wohlstand	.098	.367	.790	1.103
– hoher fam. Wohlstand	1.338	.354	.000***	3.810

Anmerkung: \*\*\* $p < .001$

re Wohlstand kann also als aussagekräftiger Prädiktor im Zusammenhang mit dem Erhalt einer SB angesehen werden.

## Diskussion

Die vorliegende Arbeit diskutiert Kontextfaktoren von Schülerinnen und Schülern mit dem FsgE, die eine Förderschule besuchen und ihren Einfluss auf den Erhalt einer SB. Dabei beruhen die Daten nicht auf Selbstausskünften der Schülerinnen und Schüler, sondern auf den Einschätzungen der Lehrkräfte die an den Förderschulen lehren. Obgleich dies eine Einschränkung der Aussagekraft der Daten impliziert, erscheint die Lehrereinschätzung angesichts der Größe der Stichprobe, der aktuellen Datenschutzrichtlinien in Bayern und übergeordnet des Methodendilemmas in der Geistigbehindertenpädagogik als Mittel der ersten Wahl (Ratz & Dworschak, 2012). Hinweise auf zirkuläre Ergebnisse (z. B., dass die Lehrkräfte den Unterstützungsbedarf von Schülerinnen und Schülern mit SB, auf Grund der Inanspruchnahme einer SB, tendenziell höher einschätzen), sind nicht anzunehmen, da die Erhebung nicht primär das Thema SB fokussierte, sondern allgemein die Beschreibung der Schülerschaft zum Ziel hatte.

Die Ergebnisse zu den Einzelaspekten haben gezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die an den Förderschulen eine SB erhalten, hinsichtlich ihrer Kontextfaktoren, umweltbezogener und personenbezogener Faktoren, nur zum Teil signifikant von den Schülerinnen und Schülern unterscheiden, die nicht durch eine SB unterstützt werden. Die eingangs formulierte Hypothese kann also nur zum Teil bestätigt werden.

Bei den umweltbezogenen Faktoren finden sich signifikante Unterschiede hinsichtlich des aktuellen Bildungsortes sowie des Zeitpunktes der Feststellung des SPF. An den FGE ist die Gruppe der schulbegleiteten Schülerinnen und Schüler um rund 7% größer als die Vergleichsgruppe. An den anderen Förderschulen ist die Gruppe mit SB um

6% geringer. In den Außenklassen ist das Verhältnis der beiden Gruppen nahezu ausgeglichen. Bei der Interpretation dieser Unterschiede ist angesichts der niedrigen Fallzahlen in der Gruppe mit SB allerdings Vorsicht geboten (Tab. 5), weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden soll. Die Ergebnisse zeigen weiter, dass bei den Schülerinnen und Schülern mit SB in größerem Umfang schon vor bzw. zu Schulbeginn der SPF im FsgE festgestellt wurde. Der Unterschied liegt bei knapp 10%. Dies steht im Einklang mit Ergebnissen der Analyse individueller Merkmale von Schülerinnen und Schülern mit SB, die deutlich machen, dass diese in deutlich höherem Maße als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf Unterstützung im Kontext Verhalten, Kommunikation und Pflege angewiesen sind (Tab. 1). Des Weiteren unterscheiden sich die Schülergruppen deutlich im Hinblick auf den Schweregrad der geistigen Behinderung nach ICD-10 sowie zusätzliche Behinderungen. Das alles macht deutlich, dass die Maßnahme der SB von Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen wird, deren Behinderung und der sich daraus ergebende Unterstützungsbedarf deutlich ausgeprägt ist, was voraussichtlich zu einer frühzeitigen Feststellung des SPF im FsgE beiträgt.

Bei den personenbezogenen Faktoren finden sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Aspekte Geschlecht und sozioökonomischer Status. Der bereits für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler im FsgE vorliegende Gruppenunterschied von 40 weiblich: 60 männlich (Dworschak & Ratz, 2012) verstärkt sich bei der Gruppe mit Schulbegleitung nochmals, so dass hier ein Verhältnis von 30 weiblich : 70 männlich vorliegt. Eine Erklärung dieses Unterschiedes erscheint nicht umfänglich möglich. Ein Anhaltspunkt könnte der größere Anteil an Jungen im Kontext Verhaltensstörungen sein. Hier liegt der Anteil der Jungen um rund 14% höher als der der Mädchen (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012). Ein ausgeprägter Unterschied zeigt sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status. Die Gruppe

der Schülerinnen und Schüler, die in hohem familiären Wohlstand leben, liegt bei den schulbegleiteten Kindern und Jugendlichen bei rund 40%. In der Vergleichsgruppe dagegen nur bei rund 16%. Im Rahmen der Regressionsanalyse hat sich diese Variable darüber hinaus als ein signifikanter und aussagekräftiger Prädiktor für den Erhalt einer SB herausgestellt. Die Chance, eine SB zu erhalten, erhöht sich um das knapp 3-fache, wenn die Schülerin oder der Schüler einen hohen familiären Wohlstand aufweist, im Vergleich zu einem niedrigen familiären Wohlstand. Dieser Befund könnte zur schnellen Interpretation verleiten, dass besonders Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status, unabhängig vom Unterstützungsbedarf des Kindes, die Leistungen der Eingliederungshilfe in Anspruch nehmen. Eine Korrelationsprüfung des sozioökonomischen Status und der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung ergibt zwar eine signifikante, aber geringe Korrelation ( $r_s = .131$ ;  $p < .001$ ). Vielmehr müssen bei der Interpretation weitere individuelle Merkmale, wie z. B. der Schweregrad der geistigen Behinderung, berücksichtigt werden. So leben Kinder und Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung vermehrt in Familien mit niedrigem familiären Wohlstand, Kinder und Jugendliche mit schwerer geistiger Behinderung dahingegen häufiger in Familien mit hohem familiären Wohlstand (Dworschak & Ratz, 2012). Der Schweregrad der geistigen Behinderung ist zudem im Hinblick auf den Erhalt einer SB von Bedeutung. So ist die Gruppe der schulbegleiteten Kinder mit schwerer geistiger Behinderung doppelt so groß als die Gruppe der Kinder ohne SB (Dworschak, 2014). Diese Zahlen verdeutlichen, dass hier mehrere Beeinflussungsfaktoren berücksichtigt werden müssen. Einfache, monokausale Interpretationen dürften bei der vorliegenden Fragestellung nicht zum Ziel führen.

So sollen abschließend die Ergebnisse der Analyse individueller Merkmale (Tab. 2) und der Kontextfaktoren (Tab. 7) zusammengeführt werden. Im Rahmen von zwei binär logistischen Regressionsmodellen wurden indi-

viduelle Merkmale und Kontextfaktoren auf deren Einfluss für den Erhalt einer SB hin analysiert. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen haben gezeigt, dass auf Seiten der individuellen Merkmale der Aspekt des Pflegebedarfs (Co-Variablen hierzu sind der Schweregrad der geistigen Behinderung nach ICD-10 und eine zusätzliche Körperbehinderung) den stärksten Einfluss auf den Erhalt einer SB hat ( $Exp(B) = 9.739$ ), gefolgt vom Aspekt der expressiven Sprache (Co-Variable hierzu ist die rezeptive Sprachkompetenz) ( $Exp(B) = 5.706$ ). Der Aspekt Verhaltensstörungen ist deutlich weniger einflussreich als die beiden erstgenannten Aspekte ( $Exp(B) = 1.052$ ), aber immer noch aussagekräftig. Auf Seiten der Kontextfaktoren kann der sozioökonomische Status der Familie als einflussreiche Größe festgehalten werden ( $Exp(B) = 3.810$ ). Während mit dem ersten Regressionsmodell 23.5% der Varianz hinsichtlich der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung erklärt werden können (Nagelkerke;  $R^2 = .235$ ), sind es beim zweiten Regressionsmodell 7.4% (Nagelkerke;  $R^2 = .074$ ).

Auf der Grundlage dieses Zugangs, über individuelle Merkmale auf der einen und Kontextfaktoren auf der anderen Seite, ist es gelungen, ein möglichst umfassendes Bild davon zu zeichnen, welche charakteristischen Merkmale Schülerinnen und Schüler mit dem FsgE und ihre Umwelt aufweisen, wenn sie an einer Förderschule von einer SB unterstützt werden. Im Hinblick auf die individuellen Merkmale hat sich gezeigt, dass die schulbegleiteten Schülerinnen und Schüler in deutlich höherem Maße als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf Unterstützung im Kontext Verhalten, Kommunikation und Pflege angewiesen sind. Dies macht deutlich, dass die Schulbegleiter an den FGE in Bayern mit den schulischen Pflegekräften konkurrieren, die auf der Grundlage des Schulfinanzierungsgesetzes (Art. 40 VSO-F) zur Unterstützung genau dieser Schülergruppe eingesetzt werden. Angesichts der Zahl von 1900 SB in FGE sowie FKME und 1780 schulischen Pflegekräfte an denselben Schulen (Bayer. Landesamt für Statistik, 2013) gilt es für die Ak-

teure (Kultusministerium und Sozialhilfeträger) im Hinblick auf einen positiven Entwicklungsprozess der Förderschulen in Dialog zu treten und eine Lösung für diese additiv zur Schulfinanzierung zu sehende Unterstützungsmaßnahme, mit all ihren zum Teil negativen Implikationen (Dworschak, 2012a, 2012b), zu finden. Aus pädagogischer Sicht steht dabei die Konzeptualisierung einer Maßnahme im Vordergrund, die es der SB bzw. Assistentkraft zukünftig ermöglicht, eine ganzheitliche Assistenz im Bildungsprozess zu leisten (Dworschak, 2012d). In diesem Zusammenhang erscheint abschließend auch der beeinflussende Aspekt des sozioökonomischen Status bedeutsam, wurde den Schülerinnen und Schülern doch durch die Unterzeichnung der UN-BRK ein chancengleicher und diskriminierungsfreier Zugang zum Bildungssystem zugesichert (Art. 24 UN-BRK). Die Ausgestaltung von Bildung und etwaiger Assistenz beim Bildungsprozess sollte nicht durch sozioökonomische Aspekte von Seiten der Eltern beeinflusst werden. Durch eine systemische Lösung könnte dieser sozioökonomische Prädiktor bedeutungslos werden. Eine solche systemische Lösung gilt es zeitnah zu entwickeln und bildungspolitisch durchzusetzen um für alle Schülerinnen und Schüler ein möglichst adäquates Bildungsangebot gestalten zu können.

## Literaturverzeichnis

- Ashbaker, B.Y. & Morgan, J. (2012). *Paraprofessionals in the Classroom* (Second Edition). New Jersey: PEARSON.
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007a). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Kurzbericht des Endberichts*. Linz. Verfügbar unter: [http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI\\_Institute/Soziologie/aes/content/e4744/8F7Kurz\\_fassungdesEndberichts-Schulassistentz\\_ger.pdf](http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e4744/8F7Kurz_fassungdesEndberichts-Schulassistentz_ger.pdf) [24.03.2009].
- Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007b). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Endbericht*. Linz. Verfügbar unter: [http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI\\_Institute/Soziologie/aes/content/e4742/Endbericht\\_ganz.pdf](http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e4742/Endbericht_ganz.pdf) [24.03.2009].
- Bayerischer Landtag (2013). *Wortprotokoll der Anhörung zum Thema ‚Schulbegleitung in Bayern‘ am 31.01.2013*. Verfügbar unter: [http://www.inklusive-schule-bayern.de/upload/130131\\_Protokoll\\_93.pdf](http://www.inklusive-schule-bayern.de/upload/130131_Protokoll_93.pdf) [24.02.2014].
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2013). *Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern*. Verfügbar unter: [https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product\\_info.php?info=p41356\\_Volksschulen-zur-sonderpaedagogischen-Foerderung-und-Schulen-fuer-Kranke-in-Bayern---Stand-1---Oktober-2012---Dateiausgabe.html](https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product_info.php?info=p41356_Volksschulen-zur-sonderpaedagogischen-Foerderung-und-Schulen-fuer-Kranke-in-Bayern---Stand-1---Oktober-2012---Dateiausgabe.html) [13.03.2014].
- BBR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung) (2011a). *Laufende Raumbearbeitung – Raumbearbeitungen. Siedlungsstrukturelle Gebietstypen*. Verfügbar unter: [http://www.bbsr.bund.de/cln\\_032/nn\\_340582/sid\\_3EB091026919A759188C8D081A86B882/nsc\\_true/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Werkzeuge/Raumbearbeitungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/gebietstypen.html?\\_\\_nnn=true](http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_340582/sid_3EB091026919A759188C8D081A86B882/nsc_true/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Werkzeuge/Raumbearbeitungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/gebietstypen.html?__nnn=true) [29.09.2011].
- BBR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung) (2011b). *Laufende Raumbearbeitung – Raumbearbeitungen. Siedlungsstrukturelle Kreistypen*. Verfügbar unter: [http://www.bbsr.bund.de/cln\\_032/nn\\_21360/sid\\_3EB091026919A759188C8D081A86B882/nsc\\_true/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Werkzeuge/Raumbearbeitungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Kreistypen/kreistypen.html](http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_21360/sid_3EB091026919A759188C8D081A86B882/nsc_true/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Werkzeuge/Raumbearbeitungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Kreistypen/kreistypen.html) [29.09.2011].
- BBR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung) (2011c). *Zuordnung Kreise/Kreisregionen zu siedlungsstrukturellen Kreistypen*. Verfügbar unter: [http://www.bbsr.bund.de/cln\\_032/nn\\_21360/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Werkzeuge/Raumbearbeitungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Kreistypen/download\\_Ref\\_2008\\_xls,templated=raw,property=publicationFi](http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_21360/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Werkzeuge/Raumbearbeitungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Kreistypen/download_Ref_2008_xls,templated=raw,property=publicationFi)

- le.xls/download\_Ref\_2008\_xls.xls [29.09.2011].
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (7), 244-254.
- Boyce, W. & Dallago, L. (2004). Socioeconomic inequality. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, V. Rasmussen Barnekow. *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International Report from the 2001/2002 Survey* (S. 13-25). Verfügbar unter: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/110231/e82923.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf) [22.09.2011].
- Burrello, L.C. & Reitzug, U.C. (1993). Transforming Context and Developing Culture in Schools. *Journal of Counseling & Development*, 71 (6), 669-677.
- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L.G. & Pelsue, D. (2008). Knowledge, Responsibilities, and Training Needs of Paraprofessionals in Elementary and Secondary Schools. *Remedial and Special Education*, 30, 344-359. DOI: 10.1177/0741932508324399.
- 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. *Social Science & Medicine*, 66, 1429-1436
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) 2005. *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) [22.09.2011].
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49 (3), 131-135.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/ 11. *Zeitschrift Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 20 (2), 80-94.
- Dworschak, W. (2012b). *Schulbegleitung/ Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Verfügbar unter: [http://www.lebenshilfe-bayern.de/uploads/media/hlhbayern\\_studie\\_schulbegleitung\\_integrationshelfer\\_jan2012.pdf](http://www.lebenshilfe-bayern.de/uploads/media/hlhbayern_studie_schulbegleitung_integrationshelfer_jan2012.pdf) [24.07.2013].
- Dworschak, W. (2012c). Schulbegleitung an Förder- und allgemeinen Schulen - Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 414-421.
- Dworschak, W. (2012d). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31 (4), 2-7.
- Dworschak, W. (2014). Individuelle Merkmale und ihre Bedeutung im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 150-171
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl.). Oberhausen: ATHENA.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (2012). Soziobiographische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 27-48). Oberhausen: ATHENA.
- EinglHV: Verordnung nach § 60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (Eingliederungshilfeverordnung). Verfügbar unter: [http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/bshg\\_47v/gesamt.pdf](http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/bshg_47v/gesamt.pdf) [24.03.2009].
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement

- in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62 (4), 435-448. DOI: 10.1080/00131911.2010.486476.
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1-13.
- Giangreco, M.F. & Doyle, M.B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (First Edition, S. 429-439). London: SAGE PUBLICATIONS.
- Giangreco, M.F., Broer, S.M. & Suter, J.C. (2009). Guidelines for Selecting Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals: Field-Testing in Inclusion-Oriented Schools. *Remedial and Special Education*, 32 (1), 22-38. DOI: 10.1177/0741932509355951.
- Giangreco, M.F., Suter, J.C. & Doyle, M.B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools. A Review of Recent Research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 41-57. DOI: 10.1080/10474410903535356.
- Giangreco, M.F., Doyle, M.B. & Suter, J.C. (2011). Constructively Responding to Requests for Paraprofessionals: We Keep Asking the Wrong Questions. *Remedial and Special Education*, XX (X), 1-12. DOI: 10.1177/0741932511413472.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91-110. URN:nbn:de:0111-opus-85398.
- Huuk, A. (2004). *Schulbegleitung an Regelschulen bei Kindern mit Asperger-Syndrom*. Christian-Albrechts-Universität: unveröffentlichtes Manuskript, Diplomarbeit. Kiel.
- IBS (Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement) (2012). *Qualitätsstandards im Handlungsfeld Schulbegleitung – Entwicklung und Erprobung eines praxisorientierten Qualifizierungscurriculums*. Erfurt: ELGENVERLAG.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2009). *Bildungsbericht Bayern 2009*. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileD=65e948bc60b12ee6d6afc71c18c5b16a> [22.09.2011].
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitschek, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (3), 263-276.
- Nevin, A.N., Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2009). A guide to co-teaching with paraprofessionals. Thousand Oaks: CROWN PRESS.
- Paulsen, D. (2011). „Lass uns in die Schule gehen“. *Erfahrungsbericht – Integration in der Regelschule*. Berlin: EPUBLI.
- QSI (quality supported skills for integration) (2004a). *Lehrgang zur qualifizierten Integrationsfachkraft für Schulassistenz. Spezialcurriculum*. Verfügbar unter: <http://www.sfs-research.at/projekte/P32-EQUAL%20QSI/schulespezial.pdf> [03.05.2012].
- QSI (quality supported skills for integration) (2004b). *Die Nachlese. Handbuch zu den QSI Lehrgängen für Integrationsfachkräfte*. Verfügbar unter: <http://www.sfs-research.at/projekte/P32-EQUAL%20QSI/nachlese.pdf> [03.05.2012].
- Ratz, C. & Dworschak, W. (2012). Zur Anlage der Studie. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG)*. Eine empirische Studie (2. Aufl., S. 9-26). Oberhausen: ATHENA.
- Raval, H., Mckenney, S. & Pieters, J. (2011). Contextual factors that foster or inhibit para-teacher professional development: the case of an Indian non-governmental organization. *International Journal of Training and Development*, 16 (1), 12-38.
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (3), 136-141.



- SGB VIII: *Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – Kinder und Jugendhilfe*. Verfügbar unter: [http://www.gesetze-im-internet.de/sgeb\\_8/](http://www.gesetze-im-internet.de/sgeb_8/) [17.07.2014].
- SGB XII: *Sozialgesetzbuch – Zwölftes Buch – Sozialhilfe*. Verfügbar unter: [http://www.gesetze-im-internet.de/sgeb\\_12/](http://www.gesetze-im-internet.de/sgeb_12/) [17.07.2014].
- Statistisches Bundesamt (2013): *Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2012/ 13. Fachserie 11, Reihe 1*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf?__blob=publicationFile) [24.02.2014].
- Takala, M (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34, (1), 50-57.
- UN-BRK: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: [http://www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pdf/uebereinkommen\\_\\_ueber\\_\\_die\\_\\_rechte\\_\\_behinderter\\_\\_menschen.pdf](http://www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pdf/uebereinkommen__ueber__die__rechte__behinderter__menschen.pdf) [29.04.2011].
- VbB (2012). *Rundschreiben Nr. 118/2012*. Überarbeitete Gemeinsame Empfehlungen für den Einsatz von Schulbegleitern in Regelschulen und Förderschulen. München. Online: [http://www.bay-bezirke.de/downloads/d8d20aa05ab6e32f4cc07b321d76ced0\\_RS%20118%20Gemeinsame%20Empfehlung%20fuer%20den%20Einsatz%20von%20Schulbegleitern.pdf](http://www.bay-bezirke.de/downloads/d8d20aa05ab6e32f4cc07b321d76ced0_RS%20118%20Gemeinsame%20Empfehlung%20fuer%20den%20Einsatz%20von%20Schulbegleitern.pdf) [03.05.2012].
- VSO-F. Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-SoP%C3%A4dVoSchulOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [13.05.2013]
- Wächter, L. (2009). *Schulbegleitung: Was brings? Auswirkungen der Schulbegleitung auf die Kommunikation eines Jugendlichen mit Autismus*. Ludwig-Maximilians-Universität: unveröffentlichtes Manuskript, Zulassungsarbeit. München.
- Wohlgemuth, K. (2009). *Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen*. Friedrich-Schiller-Universität: unveröffentlichtes Manuskript, Diplomarbeit. Jena.

**Dr. Wolfgang Dworschak**

Ludwig-Maximilians-Universität München  
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger  
Behinderung und Pädagogik bei  
Verhaltensstörungen  
Leopoldstraße 13  
80802 München  
dworschak@lmu.de

Erstmalig eingereicht: 07.04.2014

Überarbeitung eingereicht: 18.07.2014

Angenommen: 13.10.2014