

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 2, S. 150-171

Zur Bedeutung individueller Merkmale 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 personen- bzw. umweltbezogenen Kontextfaktoren beeinflusst. Dieser Beitrag widmet sich den individuellen Merkmalen und geht der Frage nach, welche charakteristischen Merkmale Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 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 neben Verhaltensstörungen besonders hoher Pflegebedarf und eine ausgeprägte Problematik im Bereich der Sprache die Wahrscheinlichkeit stark erhöhen, eine Schulbegleiterin oder einen Schulbegleiter zu erhalten. 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 individual characteristics for receiving paraprofessional utilization

Abstract

Paraprofessional utilization 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 individual characteristics and addresses the following question: Which are the relevant characteristics of students in special education settings, which receive paraprofessional utilization? The results show that in addition to behavioral disorders particularly high care needs and a distinct difficulty in speech increase the probability of receiving paraprofessional utilization. The results raise questions on conceptualizing special education settings.

Key words: Paraprofessionals, mental retardation, special education setting

Ausgangspunkt

Die individuelle Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulalltag, die so genannte Schulbegleitung, nimmt in den letzten Jahren stark zu. Wurden vor ca. zehn Jahren nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht und im Schulleben unterstützt, stieg deren Zahl nach 2000 rasant und kontinuierlich an. Eine aktuelle Erhebung in Nordrhein-Westfalen zeigt im Zeitraum zwischen 2000 und 2010 einen Anstieg von Schulbegleitungen an Förderschulen um das 30-fache (Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitschek, in Druck). Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich die Situation in Bayern ähnlich (Beck, Dworschak & Eibner, 2010). Aktuell erhalten ca. 7% aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FsgE) an Förderschulen in Bayern eine Schulbegleitung, an der allgemeinen Schule dürften es rund 65% sein (Dworschak, 2012a, 2012b).

Angesichts dieses rasanten Anstieges soll im folgenden Beitrag nach einer kurzen theoretischen Grundlegung und einem knappen Überblick über den Forschungsstand der Frage nachgegangen werden, welche charakteristischen Merkmale Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufweisen, wenn sie an Förderschulen eine Schulbegleitung erhalten. Hierzu liegen Daten aus einer repräsentativen Studie zur Beschreibung der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) an Förderschulen in Bayern vor (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012a).

Begriffsklärung

Der Terminus Schulbegleitung findet sich weder im SGB VIII (§ 35a) bzw. SGB XII (§ 54) noch in der Eingliederungshilfeverordnung (§ 12) explizit begrifflich gefasst. So verwundert es nicht, dass in den verschiedenen

Bundesländern unterschiedliche Begriffe verwendet werden, die auf diese Einzelfallhilfen 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.

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter (im Folgenden 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, S. 133f.). Wie aus der 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). An dieser Stelle greift das Leistungsrecht der Sozialhilfe. Die Schulbegleitung ist, als Maßnahme der Eingliederungshilfe (§ 54 SGB XII) bzw. der Kinder- und Jugendhilfe (§ 35a SGB VIII), dem Schulrecht nachgeordnet (§ 2 SGB XII). Gemäß der Konstruktion der Sozialhilfe ist die Maßnahme einzelfallorientiert und muss für einen einzelnen Schüler oder Schülerin beantragt und genehmigt werden (Dworschak, 2010). Die Eltern stellen beim zuständigen örtlichen- bzw. überörtlichen Kostenträger einen Antrag auf Eingliederungshilfe, der von einer Stellungnahme der Schule ergänzt wird (Greß, 2009; Reuter, 2012). Dieser Antrag wird im Rahmen einer Einzelfallentscheidung geprüft, was in der Praxis immer wieder zu uneinheitlichen Entscheidungen führt (Dworschak, 2010).

SB dürfen nicht mit „schulischen Pflegekräften“ (Art. 40 VSO-F) verwechselt werden, die im Rahmen des Personalaufwandes über das Bayerische Schulfinanzierungsgesetz finanziert werden. Die schulischen Pflegekräfte „übernehmen pflegerische Aufgaben und gegebenenfalls unterstützende Hilfestellungen, die in einer oder in mehreren Klassen oder Gruppen anfallen“ (ebd.) und werden gruppenbezogen eingesetzt. Die Zuweisung von Pflegestunden erfolgt dabei „nach Maßgabe der im Staatshaushalt ausgebrachten Stellen und Mittel“ (ebd.), wobei „Schulen, die einen erheblichen Anteil von (...) Schülern (...) haben, die für alle Verrichtungen des täglichen Lebens auf fremde Hilfe angewiesen sind, (...) einen erhöhten Anteil an Pflegestunden erhalten“ (ebd.) sollen. Die Zuweisung erfolgt also weitgehend pauschal und nicht auf der Basis einer alljährlichen empirischen Erhebung oder einer Beantragung auf Grund einzelner Schülerinnen oder Schüler.

SB hingegen sind einem einzelnen Kind zugeordnet, dessen individueller Eingliederungshilfbedarf die Unterstützungsmaßnahme begründet. Dieser Mechanismus führt dazu, dass die Notwendigkeit einer Schulbegleitung häufig allein am Schüler und seinem individuellen Unterstützungsbedarf ausgemacht wird. Dabei erscheint es evident, dass die Notwendigkeit für eine Schulbegleitung je nach Bildungsort variieren kann, je nachdem, wie gut der Bildungsort auf die Bedürfnisse der Schülerin oder des Schülers mit besonderem Betreuungsbedarf eingestellt ist. So hat sich in einer vergleichbaren Untersuchung zur Schulbegleitung im FsgE an Förderschulen und allgemeinen Schulen gezeigt, dass die Maßnahme je nach Bildungsort divergente Charakteristika aufweist (Dworschak, 2012c). Der Untersuchung zufolge unterstützen SB an Förderschulen vorwiegend „schwerer“ behinderte Kinder und Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf während an der allgemeinen Schule überwiegend Schülerinnen und Schüler mit „leichter“ Behinderung und geringem Unterstützungsbedarf eine Schulbegleitung erhalten (ebd., S. 417ff.). An dieser Stelle ist also festzuhalten,

dass sich eine Schulbegleitung immer von zwei Seiten her begründet: Zum einen vom individuellen Unterstützungsbedarf der Schülerin oder des Schülers und zum anderen von der Konzeption und (personellen) Ausstattung des Bildungsortes.

Eine bisher offene und strittige Frage stellt das Tätigkeitsprofil der SB dar. Aus formaler Sicht erscheint es evident, dass sich die Tätigkeit auf alltagspraktisch-pflegerische Unterstützungsleistungen bezieht, die den Sozialhilfebedarf begründen. Pädagogisch-unterrichtliche Unterstützungsleistungen liegen „naturgemäß“ nicht im Tätigkeitsprofil einer Schulbegleitung, sondern sind Aufgabe der Schule (VbB, 2012b). Die Ergebnisse der bisherigen Forschung sowie Praxisberichte zeigen dagegen, dass eine solche dichotome Trennung kaum möglich erscheint. So weisen SB im FsgE ein breites und heterogenes Tätigkeitsprofil auf, welches von alltagspraktisch-pflegerischen bis hin zu pädagogisch-unterrichtlichen Unterstützungsleistungen reicht (Beck, Dworschak & Eibner 2010; Dworschak 2012a; Lassak & Piering, 2012; Zimmermann, 2012). Darüber hinaus erscheint es evident, dass eine personale Assistenz im FsgE im weitesten Sinne immer auch pädagogisch-unterrichtlich tätig wird, wenn der Betreuungs- und Unterstützungsbedarf der Schülerin oder des Schülers über einen physiologischen Bereich hinausgeht und sich (auch) auf den psychologischen und sozial-emotionalen Bereich bezieht (Dworschak, 2012d).

In diesem Zusammenhang wird der Aspekt der Qualifikation der SB bedeutsam. In der Regel bedürfen diese keine pädagogische oder pflegerische Qualifikation. Bei einer Schulbegleitung in der allgemeinen Schule wird in Bayern aus formaler Sicht grundsätzlich keine Notwendigkeit für eine Qualifikation gesehen. Im Hinblick auf eine Schulbegleitung an einer Förderschule wird die Entscheidung über eine gegebenenfalls notwendige Qualifikation in die Verantwortung der Kostenträger gelegt (VbB, 2012b). Angesichts des derzeit anzutreffenden Tätigkeitsprofils erscheint jedoch eine Grundqualifikation

tion für SB unverzichtbar. Darüber hinaus sprechen die bisherigen Forschungsergebnisse für die Prüfung einer möglicherweise notwendigen, im Hinblick auf den individuellen Betreuungsbedarf des Kindes zu ermittelnden, spezifischen Fachqualifikation der Schulbegleitung (Dworschak, 2012e).

Zum Forschungsstand

Die Forschungsbemühungen zum Thema Schulbegleitung stehen im Allgemeinen noch am Anfang. So verwundert es nicht, dass die bisher vorliegenden Studien jeweils einen ersten Status Quo erheben. Im Mittelpunkt stehen meist die Häufigkeit und Entwicklung der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung, die Charakterisierung der Personen, die als SB arbeiten sowie die Arbeitssituation und Tätigkeitsprofile. Neben den im Folgenden kurz skizzierten quantitativ empirischen Arbeiten liegen vereinzelt interessante Einzelfallstudien mit einem qualitativen Studiendesign (Huuk, 2004; Wächter, 2009) bzw. Erfahrungsberichte (Paulsen, 2011) vor.

Die erste Schulbegleiterstudie im deutschsprachigen Raum stammt von Bacher, Pfaffenberger und Pöschko (2007a, 2007b), die eine für Oberösterreich repräsentative Untersuchung zur Arbeitssituation und zum Weiterbildungsbedarf von Schulassistentinnen und Assistenten vorgelegt haben. Die Schulassistentinnen und Schulassistenten begleiten in Oberösterreich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen einer integrativen Beschulung, aber auch beim Besuch einer Sonderschule. Hierbei steht neben der Unterstützung in lebenspraktischen Bereichen die Hilfestellung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen im Mittelpunkt (ebd. 2007a). Die mehrperspektivische, quantitative Fragebogenuntersuchung richtete sich an Schulassistentinnen und Schulassistenten, Lehrerinnen und Lehrer und Schulleiterinnen und Schulleiter. Insgesamt wurden $N=96$ Schulen berücksichtigt. Die Stichprobe umfasst $N=220$ Schulassistenten, $N=231$ Lehrkräfte und $N=96$ Schulleiter. Die Rücklaufquote

betrug zwischen 73 und 84% (Bacher et al., 2007b). Im Rahmen der Analyse wurden u. a. die Bereiche Tätigkeiten, Qualifikation, berufliche Ausbildung und Weiterbildung untersucht, um konkrete Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schulbegleitung in Oberösterreich zu erarbeiten. Im Hinblick auf die am häufigsten ausgeübten Tätigkeitsbereiche ergab sich, dass die Schulassistentinnen und Schulassistenten am häufigsten Unterstützung bei schulischen Anforderungen (z. B. beim Rechnen, Schreiben, Lesen, Basteln oder Malen) und in alltäglichen Situationen (z. B. bei der Ankunft mit dem Bus, beim An- und Ausziehen, in der Pause, beim Fortbewegen im Schulhaus, beim Toilettengang oder beim Essen und Trinken) gaben sowie Einzelförderung nach fachlicher Anleitung durchführten (ebd.). Während das Erstellen von Protokollen, die Team- und Elternarbeit sowie der Besuch von Fortbildungen im Mittelfeld lagen, erfolgte die Mitarbeit bei der Erstellung von Diagnostik nur selten (ebd.). Die SB fühlen sich dabei unterschiedlich qualifiziert. Während 17% angaben, nur eher ausreichend bis nicht ausreichend für die Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen qualifiziert zu sein, waren dies im Bereich der schulischen Anforderungen 31% und im Bereich der Einzelförderung sogar 47%. Im Hinblick auf die Eltern- und Teamarbeit waren dies jeweils 31%, beim Erstellen von Protokollen 44% und bei der selten ausgeführten Tätigkeit der Diagnostik 55% (ebd., S. 86). Die Ergebnisse zur beruflichen Ausbildung der SB deuten darauf hin, dass etwa die Hälfte in sozialen Berufen ausgebildet wurde bzw. darin tätig war, bevor sie die Schulbegleitertätigkeit aufgenommen hat. So schätzten 51% ein, dass sie durch ihre berufliche Ausbildung ausreichend für die Tätigkeit ausgebildet wurden, wohingegen 49% der Meinung waren, dass sie durch ihre berufliche Ausbildung kaum bis gar nicht für die Tätigkeit qualifiziert wurden (ebd., S. 95f.). Im Themenkomplex Weiterbildung wurden die Fortbildungswünsche der SB erhoben. Hierbei zeichnete sich folgendes Bild ab: 78% der Befragten hielten

Fortbildungen zum Thema Verhaltensauffälligkeiten von Kindern für sehr wünschenswert, gefolgt von psychologischen Grundlagen (58%) und heilpädagogischen Kenntnissen (41%). Allgemein den pädagogischen Bereich und Konfliktsituationen unter Schülern nannten je 50% der SB. Das Thema Konfliktbewältigung an der Schule sowie die Einstiegsphase befanden je 41% der SB als sehr wünschenswerte Fortbildungen. In der Diskussion ihrer Ergebnisse kommen Bacher et al. auch auf die oben skizzierte Fragestellung, inwieweit SB pädagogische Aufgaben übernehmen sollten. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sie dies in der Praxis tun. Aus professionalisierungstheoretischer Sicht werden die Autoren die Übernahme pädagogischer Aufgaben als sehr kritisch. „Befürchtet wird ein langfristiger Verdrängungsprozess von Qualifizierten durch weniger Qualifizierte mit schlechterer arbeitsrechtlicher Absicherung und geringerer Bezahlung“ (Bacher et al., 2007a, S. 24). Des Weiteren hat die Studie Qualifikationsdefizite hinsichtlich schulbezogener Tätigkeitsfelder und sozialpädagogischer Kenntnisse offenbart, weshalb die Autoren hierfür gezielte Qualifizierungsangebote anraten. Diese Forderung spiegelt sich auch in den gefundenen Weiterbildungswünschen der SB wider. Die Schülerinnen und Schüler, die eine Schulbegleitung erhalten, wurden in dieser Studie nicht explizit beschrieben.

Im Schuljahr 2007/08 wurden erstmals in Deutschland Untersuchungen zum Thema Schulbegleitung durchgeführt. Während sich die Studie von Wohlgemuth (2009) auf das Bundesland Thüringen bezieht, nehmen Beck et al. (2010) die Situation in Bayern in den Blick.

Im Zentrum der Arbeit von Wohlgemuth stehen die Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen im Kontext Schulbegleitung, um langfristig eine Verbesserung der Bedingungen für Schulbegleitungen und deren Durchführung zu erreichen. Die wiederum mehrperspektivisch angelegte, querschnittliche Untersuchung bezog die SB, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Eltern

und die begleiteten Schülerinnen und Schüler mit ein. Die Stichprobe umfasste $N=68$ Schulen (Regel- und Förderschulen), $N=98$ SB, $N=89$ Lehrkräfte, $N=68$ Eltern und $N=117$ Schüler. Die Rücklaufquote betrug zwischen 44 und 62% (Wohlgemuth, 2009). Im Rahmen der Analyse wurden u. a. die Bereiche Aufgaben, Qualifikation und Erfolg untersucht. Im Hinblick auf oft ausgeführte Tätigkeiten gaben über 50% der SB den Bereich Lehren und Lernen an, 80% den Bereich Aufmerksamkeitslenkung, knapp 90% Verhaltenskontrolle, 56% Pflege und 86% Betreuung (z. B. in der Pause). Im Verwaltungsbereich waren knapp 30% von ihnen häufig tätig. Die Ergebnisse zur Qualifikation der SB gestalteten sich wie folgt: Während die SB ihr Wissen und ihre Kompetenzen für die Tätigkeit in rund der Hälfte aller Fälle als gut einschätzten, verfügten gut 66% über eine pädagogische Ausbildung und/ oder Qualifikation, wohingegen knapp 40% keine formale Qualifikation im pädagogischen Bereich besaß. Der Erfolg der Einzelfallhilfe wurde über den Aspekt der Integration zum einen im sozialen Bereich zum anderen im Leistungsbezug erhoben. Beide Bereiche wurden dabei im Mittel positiv bewertet, d. h. die Schülerinnen und Schüler waren im Durchschnitt gut sozial integriert und ihre Leistungen haben sich verbessert. Im Rahmen der Diskussion wirft die Autorin die Frage auf, ob die Schulbegleitung im Kontext eines Förderschulbesuchs das gleiche Ziel hat, wie im Rahmen integrativer Beschulung, nämlich die soziale Integration des Schülers. „Dient die Schulbegleitung ebenfalls dazu Schüler aufzunehmen, welche sonst aufgrund der Schwere der Behinderung gänzlich aus dem Bildungssystem ausgeschlossen würden (...) oder stellt die Schulbegleitung lediglich eine zusätzliche Unterstützung des ansonsten überlasteten Schulpersonals dar? Letztere Frage kann selbstverständlich auch bezüglich der Begleitung an allgemeinbildenden Schulen gestellt werden“ (Wohlgemuth, 2009, S. 102). Daneben hat Wohlgemuth auch die Schülerinnen und Schüler, die eine Schulbegleitung erhalten, nach soziodemographi-

schen Aspekten sowie nach dem Bildungsgang und dem vorliegenden Förderbedarf beschrieben. Knapp Dreiviertel von ihnen befand sich im Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung). Den Bildungsgang der Grundschule besuchten rund 18% und den zur Lernförderung knapp 9%. Im Rahmen von Mehrfachantworten konnten die SB und Lehrpersonen Angaben zu vorliegenden Förderschwerpunkten bzw. Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler machen. Mit rund 58% wurde am häufigsten der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung genannt, gefolgt vom Förderschwerpunkt Sprache (rund 45%), geistige Entwicklung (rund 44%) und Lernen (knapp 40%). Die Förderschwerpunkte Hören und Sehen wurden je mit etwa 13% genannt. Rund 40% der Schülerinnen und Schüler weisen dabei ein bis zwei Förderschwerpunkte auf, bei knapp 44% wurden drei bis fünf Förderschwerpunkte genannt und bei den restlichen wurden mehr als fünf Förderschwerpunkte ausgewiesen.

Die bayerischen Untersuchungen beziehen sich explizit auf Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Dabei wurde die Studie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FGE) aus dem Schuljahr 2007/08 (Beck et al., 2010) im Hinblick auf Schulbegleitungen an allgemeinen Schulen im Schuljahr 2010/11 repliziert (Dworschak, 2012a). Beide Studien wurden als mehrperspektivische, postalische Querschnittbefragungen durchgeführt. Die Vollerhebungen richteten sich an SB, Klassenleiterinnen und Klassenleiter, MSD-Lehrkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Rücklaufquote aus der allgemeinen Schule lag bei rund 44% und an der Förderschule bei rund 72%. Die Stichprobe an Förderschulen umfasste $N=230$ SB, $N=195$ Klassenleiter und $N=68$ Schulleiter. Die Stichprobe an der allgemeinen Schule umfasste $N=87$ SB, $N=88$ Klassenleiter, $N=59$ MSD-Lehrkräfte und $N=56$ Schulleiter. Die vier standardisierten Fragebögen bestanden weitgehend aus geschlossenen

Fragen. Im Mittelpunkt des Interesses standen die Entwicklung der Inanspruchnahme der Schulbegleitermaßnahme, die Gründe für die Beantragung, das Anforderungsprofil sowie persönliche Merkmale der SB. Des Weiteren wurde das Tätigkeitsfeld detailliert beschrieben und der Erfolg der Maßnahme aus den unterschiedlichen Perspektiven eingeschätzt.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung zeigte sich an beiden Förderorten ein rasanter Anstieg der Schulbegleiterzahlen. Wurden an den FGE im Schuljahr 2001 61 SB erfasst, waren es 2007 bereits 336. An der allgemeinen Schule stieg die Zahl von 3 im Schuljahr 2003 auf 91 im Schuljahr 2010 (Beck et al., 2010; Dworschak, 2012a). Während an der allgemeinen Schule die Aspekte Lernen (rund 90%) und Alltagsbewältigung (rund 80%) am häufigsten als Beantragungsgrund genannt wurden, waren es an den FGE die Aspekte Alltagsbewältigung und Verhalten (je rund 77%) (Dworschak, 2012a). Bei der Erhebung des Tätigkeitsprofils wurden vier Bereiche unterschieden, die mit denen von Bacher et al. (2007) vergleichbar sind: Die Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen, bei Lernvorhaben in der Gruppe, bei Einzelförderung nach Anleitung sowie sonstige Aufgaben, die die SB erfüllen. Die einzelnen Tätigkeitsbereiche wurden mit je zwischen sieben und 14 Einzelitems detailliert erhoben. Die Daten zeigten zusammenfassend, dass in beiden Settings neben vielen alltagspraktisch-pflegerischen Tätigkeiten auch genuin pädagogisch-unterrichtliche Tätigkeiten in den Arbeitsbereich fallen. So waren alle SB in der Einzelförderung tätig, bei der sie die Regie übernahmen, um mit dem Schüler in einer 1:1-Situation nach fachlicher Anleitung zu arbeiten (Beck et al., 2010; Dworschak, 2012a). Die Planung der Sequenzen für die Einzelförderung fiel nach eigenen Angaben bei rund der Hälfte der SB in ihr Aufgabengebiet. Die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien übernahm jeder dritte an den FGE und jeder zweite an der allgemeinen Schule. Des Weiteren gaben rund 15% der SB in beiden Settings an, Unterricht für den begleiteten

Schüler zu planen. In diesem Zusammenhang erscheint interessant, wie viele SB über eine formale Qualifikation verfügen. Wenn gleich aus formaler Sicht an der allgemeinen Schule grundsätzlich keine Qualifikation vorausgesetzt wird, hat rund jeder zweite SB dort einen sozialen Beruf erlernt. An den FGE liegt die Fachkraftquote sogar bei knapp 70% (Beck et al., 2010; Dworschak, 2012a.). Eine explizite Beschreibung personenbezogener Charakteristika der Schülerinnen und Schüler erfolgte in diesen beiden Studien nicht. Dieser Frage widmet sich erstmals eine vergleichende Analyse, die auf Daten aus der Schulbegleiterstudie an der allgemeinen Schule (Dworschak, 2012a) und der SFGE-Studie (Dworschak et al., 2012a) beruht (Dworschak, 2012c, S. 415f.). Hierbei wurde deutlich, dass an der Förderschule überwiegend „schwerer“ behinderte Schüler bzw. Schüler mit hohem Unterstützungsbedarf von einem SB bei der Realisierung ihres Bildungsrechtes unterstützt werden, während an der allgemeinen Schule „leichter“ behinderte Schülerinnen und Schüler mit relativ geringem Unterstützungsbedarf eine Schulbegleitung erhalten, um im Rahmen der Einzelintegration am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen zu können (Dworschak, 2012c). Darüber hinaus wird in der Studie deutlich, dass die Konzeption des Bildungsortes die Notwendigkeit einer Schulbegleitung wesentlich mit beeinflusst (ebd.).

Fragestellung

Die Skizze des Forschungsstandes hat gezeigt, dass bereits zu einigen Fragestellungen im Kontext Schulbegleitung empirische Daten gewonnen und ansatzweise Antworten gegeben bzw. Problemfelder benannt werden konnten. Offen ist bisher jedoch u.a. die Frage, welche charakteristischen Merkmale Schülerinnen und Schüler einer FGE aufweisen, die eine Schulbegleitung erhalten. Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden. Gemäß der Arbeitsdefinition kann sich eine Schulbegleitung aus unterschiedlichen Aspekten heraus begründen (Dwor-

schak, 2010). Dabei ist immer zu bedenken, dass nicht die Schülerin oder der Schüler allein, sondern auch die Schule mit ihrer Konzeption und ihrer Ausstattung die Notwendigkeit einer Schulbegleitung beeinflusst, was der Vergleich von individuellen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung an einer FGE und einer allgemeinen Schule eindrücklich gezeigt hat (Dworschak, 2012c). Im Folgenden soll der Blick auf den Bereich der Förderschulen gelegt werden, an denen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden. Obgleich sich diese Förderschulen im Hinblick auf standortbezogene Aspekte unterscheiden können, ermöglicht der Fokus eine Betrachtung individueller Merkmale, da die umweltabhängigen Faktoren im Hinblick auf das Bildungssetting (im Vergleich zur allgemeinen Schule) in wichtigen Faktoren annähernd vergleichbar sind (z.B. kleinere Gruppengröße, z.T. zusätzliches Personal). Als beantragungsrelevante Gründe für eine Schulbegleitung können die Aspekte Lernen, Verhalten, Kommunikation sowie Pflege, medizinische Versorgung und Alltagsbewältigung gelten (Dworschak, 2010). So lässt sich die Hypothese aufstellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler an einer FGE, die eine Schulbegleitung erhalten, in oben genannten Aspekten signifikant von den Schülerinnen und Schülern an einer FGE, die keine Schulbegleitung erhalten, unterscheiden. Diese Hypothese soll im Folgenden geprüft werden. Darüber hinaus soll geprüft werden, welche der hier aufgegriffenen individuellen Merkmale einen bedeutenden Einfluss auf den Erhalt einer Schulbegleitung haben.

Methode

Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellung kann auf Daten der bayerischen SFGE-Studie, einer repräsentativen Beschreibung der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Ent-

wicklung zurückgegriffen werden (Dworschak et al., 2012a). Im Rahmen der SFGE-Studie konnten $N=1.629$ Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 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 (ebd.). Im Rahmen der Clusterstichprobe wurden die Siedlungsstruktur (ländlicher Raum, verstädterter Raum, Agglomerationsraum), die jeweilige Schulkonzeption (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 Ge-

schlechter fällt deutlich ungleich aus (siehe Tab. 1). Während von den Kindern und Jugendlichen ohne Schulbegleitung rund 62% Jungen sind, liegt deren Zahl bei den Kindern und Jugendlichen mit Schulbegleitung um 10% höher (χ^2 ; $p < .001$; $df = 1$). 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 $M=13.0$ ($s=3.78$). Dabei sind die Schülerinnen etwas älter ($M=13.4$; $s=3.76$) als ihre Mitschüler ($M=12.8$; $s=3.87$). Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich recht gleichmäßig auf die Schulstufen (Tab. 1). Der größte Teil von ihnen besucht eine FGE. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Schulbegleitung sind es gut 87%, bei der Vergleichsgruppe rund 95%. Ein kleiner Teil von ihnen, 3 bzw. 2%, besuchen eine Außenklasse der FGE. Während von den Schülerinnen und Schülern ohne Schulbegleitung knapp 10% eine andere Förderschule besuchen, liegt dieser Anteil bei den Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung lediglich bei rund 3%. Da knapp 95% der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe ($N=1.629$)

Beschreibung der Stichprobe	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	n	%	n	%
Nach Geschlecht ($n = 1.592$)				
männlich	910	61.7	84	71.7
weiblich	566	38.3	33	28.3
Nach Schulstufe ($n = 1.580$)				
Grundschulstufe (Sj. 1-4)	497	33.9	47	41.8
Hauptschulstufe (Sj. 5-9)	591	40.3	37	32.2
Berufsschulstufe (Sj. 10-12)	379	25.8	29	26
Nach Lernort ($n = 1.595$)				
FGE	1290	87.2	110	94.5
Außenklasse der FGE	52	3.5	2	2.1
Andere Förderschule (FKME, Förderschule Sehen)	137	9.3	4	3.4

mit Schulbegleitung und knapp 90% der Vergleichsgruppe eine FGE besuchen, wird im Folgenden der Einfachheit halber immer von FGE gesprochen. Insgesamt erhalten 7.3% der Schülerinnen und Schüler an den FGE eine Schulbegleitung.

Erhebung

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

Im Folgenden werden individuelle Merkmale fokussiert, die die Beantragung einer Schulbegleitung begründen können. Dabei finden sich für den möglichen Beantragungsgrund 'Unterstützung beim Lernen' keine aufschlussreichen Daten im Rahmen der SFGE-Studie. Auch der Aspekt 'Alltagsbewältigung' ist mit den Daten nur annäherungsweise zu erfassen. Man kann den Schweregrad der geistigen Behinderung sowie zusätzliche Behinderungen mit dem Aspekt Alltagsbewältigung assoziieren. So ist davon auszugehen, dass der Assistenzbedarf im Hinblick auf die Bewältigung des Alltags mit zunehmendem Schweregrad der geistigen Behinderung und möglichen zusätzlichen Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen steigt (Speck, 2005). Al-

lerdings sind im Hinblick auf die Bewältigung des Alltags weitere bedeutsame Aspekte zu beachten, die über die SFGE-Studie nicht erhoben wurden. So wird im Folgenden der Aspekt Alltagsbewältigung auf die Faktoren Schweregrad der geistigen Behinderung sowie zusätzliche Behinderungen reduziert.

Des Weiteren können die Beantragungsgünde Verhalten, Kommunikation sowie pflegerische und medizinische Versorgung über folgende Daten näher analysiert werden (siehe Tab. 2):

Verhalten. In der Studie SFGE basiert der Fragebogen zur Erhebung der Lehrereinschätzung im Bereich Verhalten und Erleben auf dem Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE) nach Einfeld, Tonge und Steinhausen (2007). Dem Lehrerfragebogen des VFE wurden 33 hoch ladende Items entnommen und zu einer eigenen Verhaltensskala zusammengestellt (Dworschak, Kanne-wischer, Ratz & Wagner, 2012b). Jedes dieser Items kann mit 0 (nicht zutreffend), 1 (etwas oder manchmal zutreffend) oder 2 (genau oder häufig zutreffend) kodiert werden. In der Summe aller Einzelitems führt dies zu einer maximalen Punktezahl von 66. Die individuelle Punktezahl, die sich für den einzelnen Schüler oder Schülerin errechnen lässt, wird mit dem Begriff 'Gesamtverhaltensproblemwert' (GVPW) bezeichnet. „Er ist ein Gesamtindikator für den Schweregrad der Probleme des Verhaltens und der Emotionen“ (Einfeld et al., 2007, S. 27).

Kommunikation. Im Bereich Kommunikation wurde in SFGE u.a. die expressive und re-

Tabelle 2: Mögliche Beantragungsgünde und deren Operationalisierung über Schülervariablen

Beantragungsgrund	Operationalisierung
Verhalten	– Gesamtverhaltensproblemwert (GVPW)
Kommunikation	– expressive Sprache – rezeptive Sprache
Schweregrad der Behinderung und zusätzliche Behinderungen	– Schweregrad der Behinderung nach ICD 10 – zusätzliche körperliche Behinderung – zusätzliche Sinnesbehinderung
pflegerische und medizinische Versorgung	– Pflegebedarf in Minuten zw. 8 und 13 Uhr – anerkannte Pflegestufe nach SGB XI

zeptive Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die expressive Sprachkompetenz wurde anhand der Kategorien 'keine Lautsprache', 'Einwortsätze', 'Zweiwortsätze', 'Mehrwortsätze' und 'Sätze mit Haupt- und Nebensatz' erfasst. Für die rezeptive Sprachkompetenz standen die Kategorien 'nicht einschätzbar', 'verstehet Worte, einfache Sätze und Anweisungen' sowie 'verstehet komplexe Sätze und Anweisungen' zur Verfügung (Wagner & Kannewischer, 2012b).

Schweregrad der geistigen Behinderung und zusätzliche Behinderungen. Der Schweregrad der geistigen Behinderung wurde in der SFG-Studie nach ICD 10 erfasst. Die Lehrerinnen und Lehrer stufen die Schülerinnen und Schüler nach den ICD 10-Kategorien 'leichte geistige Behinderung' (IQ 50-69), 'mittelgradige geistige Behinderung' (IQ 35-49), 'schwere geistige Behinderung' (IQ 20-34) und 'schwerste geistige Behinderung' (IQ < 20) ein. Daneben gab es die Kategorie 'keine geistige Behinderung'. Zudem wurde in einfachen Einzelitems erhoben, ob bei den Schülerinnen und Schülern eine zusätzliche körperliche Behinderung bzw. Sinnesbeeinträchtigung vorliegt (Wagner & Kannewischer, 2012a).

Pflegerische und medizinische Versorgung. Der Unterstützungsbedarf im Bereich Pflege und medizinische Versorgung lässt sich über die Einschätzung des zeitlichen Aufwandes für die Pflege zwischen 8 und 13 Uhr eruieren. Pflege wird dabei nach dem § 14 des SGB XI als gewöhnliche und regelmäßig wiederkehrende Verrichtungen im Ablauf des täglichen Lebens definiert, die auf Dauer und auf Grund einer körperlichen, geistigen oder seelischen Krankheit oder Behinderung notwendig werden. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzten den Pflegebedarf der Schülerinnen und Schüler über die Kategorien 'kein Pflegebedarf', '0 bis 30 min.', '30 bis 90 min.', '90 min. bis 3 Std.' und 'über 3 Std.' ein (Wagner & Kannewischer, 2012a). Des Weiteren wurde erhoben, ob die Schülerinnen und Schüler in eine Pflegestufe nach § 15 SGB XI eingruppiert sind, und wenn ja, in welche (Pflegerstufe I - III).

Analyse der Daten

In einem ersten Schritt werden die hier vorgestellten Schülervariablen univariat analysiert. Neben der deskriptiven Analyse von Gruppenunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Schulbegleitung untermauern Signifikanztests (χ^2 ; Mann-Whitney) die Aussagen.

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 Schülervariablen, um mögliche Co-Variablen bereinigt, enthält. Zur Bereinigung der Co-Variablen werden bivariate Korrelationsanalysen (Spearman) durchgeführt. Die Güte des Gesamtmodells wird anhand des Nagelkerke R^2 -Wertes eingeschätzt. Der Einfluss der einzelnen Prädiktoren wird über die entlogarithmierten logit-Koeffizienten (Effektkoeffizienten $Exp(B)$) ausgesagt.

Ergebnisse

Analyse der Einzelaspekte – Verhalten

Aus Tabelle 3 lassen sich die Daten zum Gesamtverhaltensproblemwert (GVPW), gemessen mit einer am VFE (Einfeld et al., 2007) orientierten Verhaltensskala, ansehen. Während die Schülerinnen und Schüler, die keine Schulbegleitung erhalten, im Durchschnitt einen GVPW von 12.4 erreichen, liegt der GVPW für die Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung um rund 50% höher (bei 19.5). Interessant erscheint weiterhin, dass in beiden Gruppen mindestens eine Schülerin oder ein Schüler keine Probleme im Verhalten und den Emotionen aufweist ($Min=0$) und in beiden Gruppen die Maxima auch nahe beisammen liegen. So weist mindestens eine Schülerin oder ein Schüler jeder Gruppe 49 bzw. 50 Punkte beim GVPW auf.

Tabelle 3: Angaben zum Gesamtverhaltensproblemwert ($N = 1422$)

GVPW	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Schülerinnen und Schüler ohne SB	1336	0	50	12.4	9.3
Schülerinnen und Schüler mit SB	86	0	49	19.5	10.5
gesamt	1422	0	50	12.9	9.6

Die genaue Verteilung der Daten lässt sich mit Hilfe des Boxplots in Abbildung 1 näher beschreiben. Bei der Betrachtung des Boxplot wird deutlich, dass die Varianz der Daten in beiden Gruppen in etwa gleich groß ist, was die ähnliche Standardabweichung bereits signalisiert (siehe Tab. 3). Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung weist allerdings mehr Ausreißer auf. Während das zweite und dritte Quartil bei den Schülerinnen und Schülern ohne Schulbegleitung zwischen 6 und 17 GVPW-Punkten liegt, liegt dieses bei denjenigen mit Schulbegleitung zwischen 14 und 26 GVPW-Punkten. Die Problematik im Kontext Verhal-

ten und Erleben liegt also bei den Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung erheblich höher, wenngleich bei der anderen Gruppe einzelne Schülerinnen oder Schüler ebenfalls hohe bzw. sehr hohe GVPW-Werte verzeichnen. Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich der GVPW-Werte signifikant (Mann-Whitney; $p < .001$; $df = 65$).

Analyse der Einzelaspekte – Kommunikation

Mit Blick auf die expressive Sprachkompetenz lässt sich sagen, dass über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Schulbeglei-

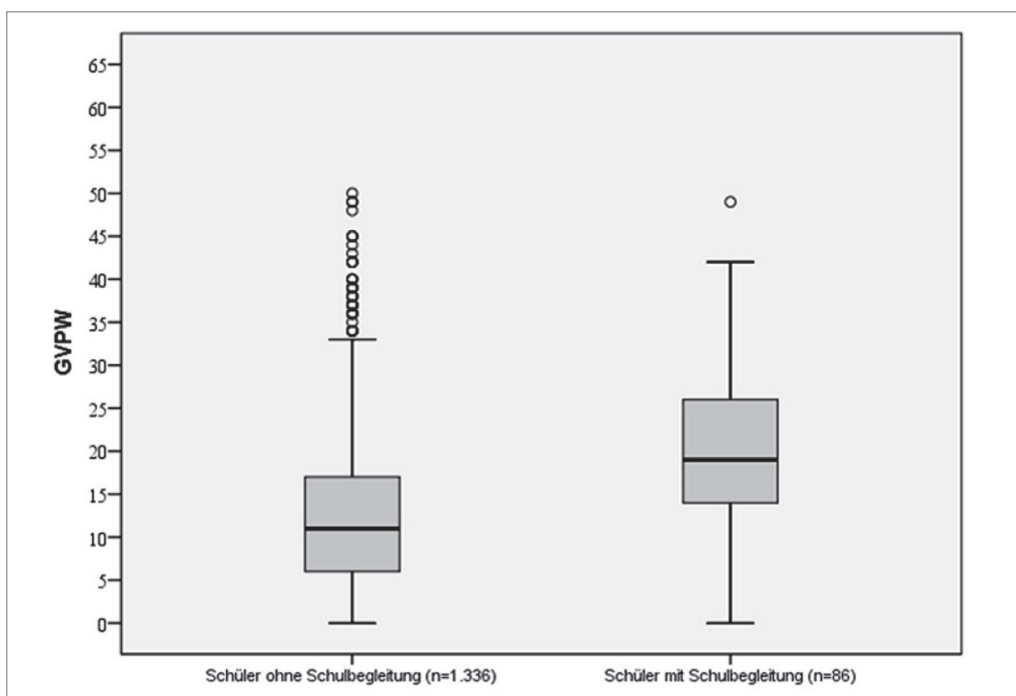


Abbildung 1: Verteilung der Verhaltenswerte (GVPW) bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Schulbegleitung

tung (genau 55%) nicht über Lautsprache verfügt (siehe Tab. 4). Rund 40% sprechen in Ein- und Mehrwortsätzen. Sätze mit Haupt- und Nebensätzen bilden lediglich 4%. In der Vergleichsgruppe stellt sich die Situation deutlich unterschiedlich dar (Mann-Whitney; $p < .001$; $df = 3$). Rund 15% der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung verfügen nicht über Lautsprache. Während 55% Ein- und Mehrwortsätze bildet, sprechen knapp 30% von denen ohne Schulbegleitung in Sätzen mit Haupt- und Nebensatz. In Abbildung 2 sind diese Ergebnisse graphisch dargestellt.

Die Ergebnisse zur rezeptiven Sprachkompetenz zeigen, dass die Lehrkräfte das Sprachverständnis bei jedem vierten Schüler mit Schulbegleitung nicht einschätzen können (siehe Tab. 5). Der überwiegende Anteil (rund 58%) verstehen Worte und einfache Sätze bzw. Anweisungen. Lediglich 16,6% verstehen komplexe Sätze und Anweisungen. In der Vergleichsgruppe stellen sich die Daten wiederum deutlich unterschiedlich dar (Mann-Whitney; $p < .001$; $df = 2$). Hier können die Lehrkräfte nur bei knapp 9% der Schülerinnen und Schüler das Sprachverständnis nicht einschätzen. Knapp die Hälfte

Tabelle 4: Einschätzung der Kompetenzen im Bereich der expressiven Sprache (N = 1474)

Wie spricht die Schülerin/der Schüler?	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	n	%	n	%
keine Lautsprache	240	16.3	64	55
Einwortsätze/Zweiwortsätze	281	19	27	22.8
Mehrwortsätze	530	36	21	18.2
Sätze mit Haupt- und Nebensatz	423	28.7	5	4
gesamt	1474	100	117	100

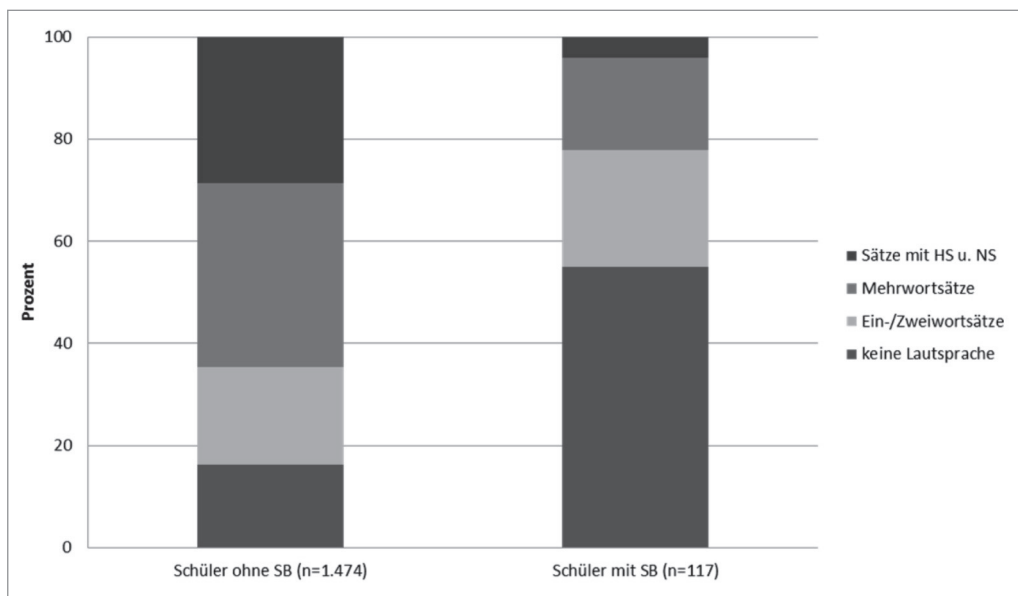


Abbildung 2: Einschätzung der Kompetenzen im Bereich der expressiven Sprache

der Schülerinnen und Schüler versteht Worte, einfache Sätze und Anweisungen und 43% verstehen komplexe Sätze und Anweisungen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3 zusammenfassend graphisch dargestellt.

Analyse der Einzelaspekte – Schweregrad der geistigen Behinderung und zusätzliche Behinderungen

Die Ergebnisse zum Schweregrad der geistigen Behinderung nach ICD-10 zeigen, dass über 70% der Schülerinnen und Schüler oh-

ne Schulbegleitung von den Lehrkräften als leicht bzw. mittelgradig geistig behindert eingeschätzt werden (siehe Tab. 6). Bei den Schülerinnen und Schülern, die eine Schulbegleitung erhalten, sind es dem gegenüber nur etwa halb so viele, genau 37.3%. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerer bzw. schwerster geistiger Behinderung macht bei denjenigen ohne Schulbegleitung 27% aus, bei den Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung ist es mit 61% die größte Gruppe. In beiden Vergleichsgruppen werden rund 1% der Schülerinnen und Schüler nach den Kriterien der ICD 10 als

Tabelle 5: Einschätzung der Kompetenzen im Bereich der rezeptiven Sprache (N = 1536)

Wie schätzen Sie das Sprachverständnis ein?	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	n	%	n	%
nicht einschätzbar	123	8.6	28	25.2
verstehet Worte, einfache Sätze und Anweisungen	688	48.3	65	58.2
verstehet komplexe Sätze und Anweisungen	614	43.1	18	16.6
gesamt	1425	100	111	100

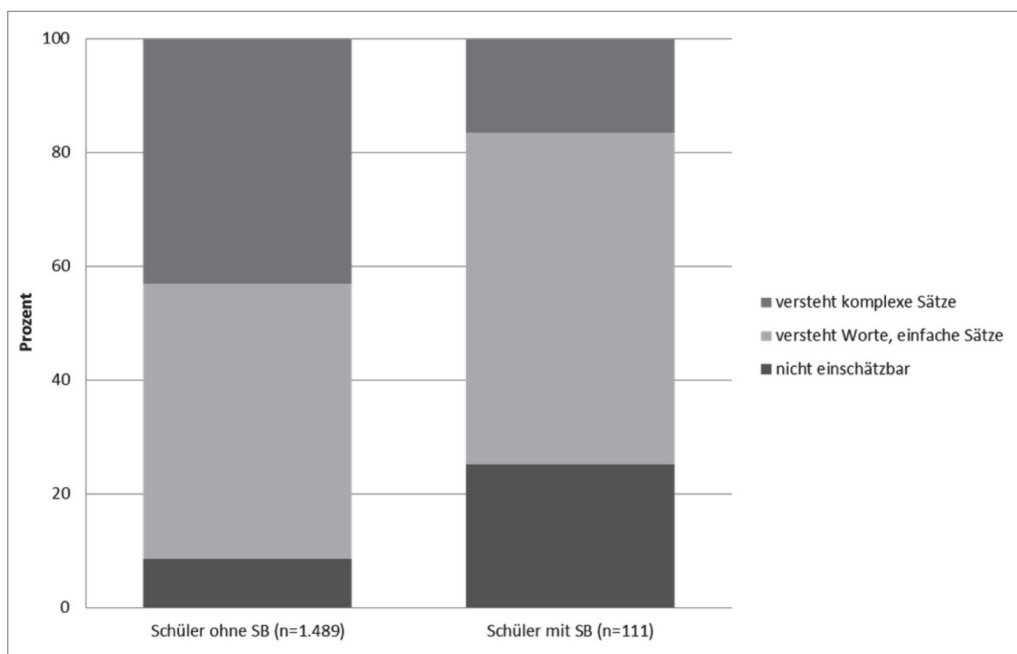


Abbildung 3: Einschätzung der Kompetenzen im Bereich der rezeptiven Sprache

nicht geistig behindert eingeschätzt (siehe Abb. 4). Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Schweregrades der geistigen Behinderung signifikant (Mann-Whitney; $p < .001$; $df = 3$).

Die Ergebnisse zu zusätzlichen körperlichen Behinderungen bzw. Sinnesbeeinträchtigungen stellen sich folgendermaßen dar: Während von der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung rund 30% eine zusätzliche körperliche Behinderung bzw. Sinnesbeeinträchtigung aufweisen, sind dies auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung je rund 43% (χ^2 ; $p < .001$; $df = 1$) (siehe Tab. 7).

Analyse der Einzelaspekte – Pflegebedarf und medizinische Versorgung

Die Ergebnisse zum zeitlichen Aufwand des Pflegebedarfs, in der Zeit zwischen 8 und 13 Uhr, stellen sich für die beiden Gruppen wie folgt dar: Während bei rund 45% der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung kein Pflegebedarf angegeben wird, trifft dies bei den Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung nur für 12% zu (siehe Tab. 8). Rund 40% der beiden Gruppen haben einen Pflegebedarf von bis zu 90 Minuten. Ein Pflegebedarf von über 90 Minuten tritt bei

Tabelle 6: Einschätzung des Schweregrades der geistigen Behinderung nach ICD 10 (N = 1573)

Welche Schwere der geistigen Behinderung liegt nach ICD 10 vor?	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	n	%	n	%
keine geistige Behinderung	13	0.9	2	1.6
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
gesamt	1462	100	111	100

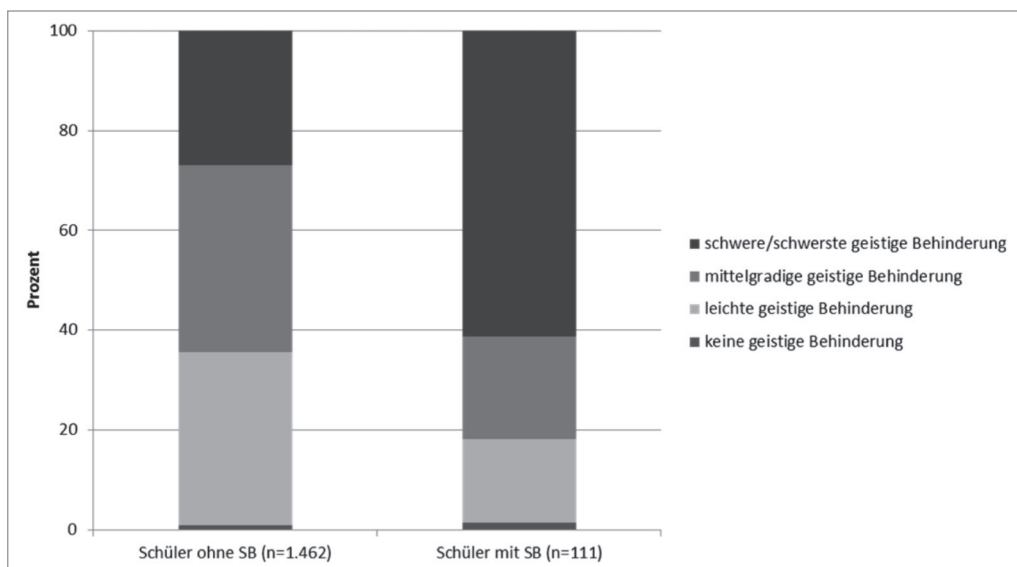


Abbildung 4: Einschätzung des Schweregrades der geistigen Behinderung nach ICD 10

Tabelle 7: Angaben zu zusätzlich auftretenden Behinderungen/ Beeinträchtigungen (NKB=1435; NSB=1390)

zusätzliche Behinderungen	Schülerinnen und Schüler ohne SB ($n_{KB} = 1388$; $n_{SB} = 1344$)		Schülerinnen und Schüler mit SB ($n_{KB} = 117$; $n_{SB} = 105$)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
körperliche Behinderung	454	32.7	47	42.5
Sinnesbeeinträchtigung	363	27	46	43.7

rund 15% der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung auf, während es bei der Gruppe von denjenigen mit Schulbegleitung knapp 50% sind. Knapp jeder dritte der Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung weist einen Pflegebedarf von über 3 Stunden in der Zeit von 8 bis 13 Uhr auf. In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung sind dies nur rund 4%. Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Pflegebedarfs signifikant (Mann-Whitney; $p < .001$; $df = 4$).

Die Ergebnisse zur amtlich anerkannten Pflegestufe können nur eingeschränkt verwendet werden, da ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehrkräfte keine Auskunft darüber geben konnte, ob bei den Schülerinnen und Schülern eine amtlich anerkannte Pflegestufe vorliegt. Bei beiden Gruppen trifft dies in rund 40% der Fälle zu (siehe Tab. 9). Des Weiteren wird deutlich, dass rund jeder vierte der Schülerinnen und Schüler ohne Schulbegleitung eine anerkannte Pflegestufe hat; bei denjenigen mit Schulbegleitung ist es rund jeder Zweite. Wenn eine Pflegestufe

Tabelle 8: Zeitliche Einschätzung des Pflegebedarfs (N=1577)

Wie schätzen Sie den Pflegebedarf der Schülerin/des Schülers zwischen 8 und 13 Uhr ein?	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
kein Pflegebedarf	667	45.7	14	12
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
gesamt	1460	100	117	100

Tabelle 9: Angaben zur Kenntnis bzgl. anerkannter Pflegestufe (N=1386)

Wurde eine Pflegestufe anerkannt?	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
weiß nicht	560	43.8	44	40.8
nein	383	30	9	8.3
ja	335	26.2	55	50.9
gesamt	1278	100	108	100

Tabelle 10: Schülerinnen und Schüler nach anerkannter Pflegestufe ($N = 272$)

Anerkannte Pflegestufe	Schülerinnen und Schüler ohne SB		Schülerinnen und Schüler mit SB	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pflegestufe I	78	32.7	2	5.3
Pflegestufe II	65	27.3	13	40.0
Pflegestufe III	96	40	18	54.7
gesamt	239	100	33	100

vorliegt bzw. bekannt ist, dann liegt diese bei denen ohne Schulbegleitung recht ähnlich verteilt in den Bereichen I bis III (siehe Tab. 10). Bei den Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung hingegen hat nur ein kleiner Teil die Pflegestufe I, 40% haben die Pflegestufe II und über 50% die Pflegestufe III (Mann-Whitney; $p < .001$; $df = 2$).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die beiden Gruppen (Schülerinnen und Schüler mit und ohne Schulbegleitung) hinsichtlich aller hier beschriebenen individueller Merkmale signifikant unterscheiden.

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 Schulbegleitung haben. Mit Hilfe einer binären logistischen Regressionsanalyse sind die personenbezogenen Prädiktoren für den Erhalt einer Schulbegleitung näher beschrieben. Für die Analyse des Einflusses personenbezogener Prädiktoren wird ein Modell gestaltet, in dem der Erhalt einer Schulbegleitung als abhängige Variable gekennzeichnet ist. Als erklärende Variablen können die im vorhergehenden Abschnitt analysierten Aspekte herangezogen werden. Dabei gilt es im Vorfeld Co-Variablen zu identifizieren und auszuschließen, mit deren Hilfe andere Variablen gut zu erklären sind. Hierfür wurden thematisch ähnliche Variablen über einfache Korrelationsprüfungen analysiert. Hierbei zeigten sich Korrelationen zwischen expressiver und re-

zeptiver Sprachkompetenz (Spearman; $r = .666$, $p < 0.001$) sowie zwischen Pflegebedarf und Schweregrad der Behinderung (Spearman; $r = .638$, $p < 0.001$) bzw. zusätzlicher Körperbehinderung (Spearman; $r = .522$; $p < 0.001$), die angesichts der Größe der Stichprobe ($N = 1.629$) als hoch eingeschätzt werden können. Aus dem Regressionsmodell wurden nun die Variablen als Co-Variablen ausgeschlossen, die im Hinblick auf die Reliabilität der Daten größere Unsicherheiten implizieren. Dies sind die Variablen rezeptive Sprachkompetenz, Schweregrad der Behinderung sowie zusätzliche Körperbehinderung. Es verbleiben die Variablen Gesamtverhaltensproblemwert, expressive Sprachkompetenz, zusätzliche Sinnesbeeinträchtigung sowie der zeitlich bemessene Pflegebedarf (siehe Tab. 2). Die amtliche Pflegestufe wird auf Grund der hohen Unsicherheit in der Beantwortung der Lehrerinnen und Lehrer (ca. 40% 'weiß nicht') aus dem Modell ausgeklammert.

In das Regressionsmodell wurden $n = 1.253$ Fälle einbezogen. Als Referenzkategorie wurde mit Ausnahme der expressiven Sprache jeweils der erste Wert festgelegt. Bei der expressiven Sprache ist es der letzte Wert. Die Güte des Gesamtmodells kann über den Wert des Nagelkerke R^2 eingeschätzt werden. Das Ergebnis zeigt, dass sich mit dem Modell 23.5% der Varianz hinsichtlich des Erhalts einer Schulbegleitung erklären lassen (Nagelkerke; $R^2 = .235$), was angesichts der Komplexität des untersuchten Phänomens als gut einzuschätzen ist. Der Hosmer-Lemeshow-Test zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis ($p = .581$) und weist somit auf

eine gute Modellanpassung hin. Mit dem Modell werden 93.8% der Fälle richtig vorhergesagt.

In Tabelle 11 sind die einzelnen Prädiktoren, deren Regressionkoeffizienten B und die entlogarithmierten logit-Koeffizienten ($Exp(B)$) aufgeführt. Den Regressionskoeffizienten ist auf Grund ihres Vorzeichens zu entnehmen, ob die Variable die Chance zum Erhalt einer Schulbegleitung vergrößert (positives Vorzeichen) oder vermindert (negatives Vorzeichen). Die Stärke des Prädiktors kann an den Effektkoeffizienten $Exp(B)$ abgelesen werden. Im Folgenden werden nur signifikante Prädiktoren berücksichtigt. Betrachtet man zu Beginn den Prädiktor Verhalten, der über den Gesamtverhaltensproblemwert (GVPW) operationalisiert ist, so zeigt sich, dass ein Anstieg des GVPW um den Wert 1 die Chance zum Erhalt einer Schulbegleitung um 5% erhöht ($Exp(B)=1.052$). Im Durchschnitt liegen die GVPW-Werte der Schülerinnen und Schüler, die eine Schulbegleitung erhalten, um 7 Punkte über denen der Vergleichsgruppe. Ein Anstieg um diese 7 Punkte erhöht die Chance eine Schulbegleitung zu

erhalten um 35%. Beim Aspekt der expressiven Sprache wurde die letzte Kategorie ('bildet Sätze mit Haupt- und Nebensätzen') als Referenzkategorie gewählt. Hier wird deutlich, dass sich für Schülerinnen und Schüler, die nicht über Lautsprache verfügen, im Vergleich zu denjenigen, die Sätze mit Haupt- und Nebensatz bilden können, die Chance eine Schulbegleiterin oder einen Schulbegleiter zu erhalten, knapp um das Fünffache ($Exp(B)=5.706$) steigert. Bei Schülerinnen und Schülern, die mittels Einwortsätzen kommunizieren, liegt immerhin noch eine Steigerung um knapp das Dreifache ($Exp(B)=3.677$) vor. Der stärkste Einfluss findet sich beim Aspekt Pflegebedarf. Hier verdreifacht sich die Chance einen SB zu erhalten ($Exp(B)=4.093$), wenn die Schülerin oder der Schüler einen Pflegebedarf von über 30 min. bis 90 min. bzw. von 90 min. bis zu 3 Std. aufweist. Bei Schülerinnen und Schülern, deren Pflegebedarf über 3 Std. liegt, steigert sich die Chance sogar knapp um das Neunfache ($Exp(B)=9.739$).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Aspekte Verhalten, expressive

Tabelle 11: Regressionsmodell

Prädiktor	Regr.koeffizient B	s	p	Exp (B)
GVPW	.051	.012	.000	1,052
Sprache expressiv				
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
Pflegebedarf				
– 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

Sprachkompetenz und Pflegebedarf aussagekräftige Prädiktoren für den Erhalt einer Schulbegleitung darstellen. Dabei ist der Einfluss des Pflegebedarfs am stärksten einzuschätzen, gefolgt vom Aspekt der expressiven Sprache und des Verhaltens.

Diskussion

Die vorliegende Arbeit diskutiert individuelle Merkmale von Schülerinnen und Schülern die eine FGE besuchen und ihren Einfluss auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Dabei beruhen die Daten nicht auf Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler bzw. den Ergebnissen formeller Testverfahren, sondern auf den Einschätzungen der Lehrkräfte die an FGE 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). Die Perspektive der Lehrkräfte ist auch bei der Beantragung einer Schulbegleitung von Bedeutung. Obgleich formal der Antrag allein von den Eltern gestellt wird, wird dieser durch eine Stellungnahme der Schule respektive der Lehrerin oder des Lehrers ergänzt (Reuter, 2012). Eine intentionale verzerrte Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs der für eine Schulbegleitung in Frage kommenden Schülerin oder Schülers ist dabei nicht ausgeschlossen. Im Hinblick auf die Erhebung der hier analysierten Daten gibt es allerdings keine Hinweise auf eine systematische, intentionale Verzerrung, da die Befragung nicht im Kontext Schulbegleitung, sondern allgemein im Hinblick auf die Beschreibung der Schülerschaft im FGE erfolgte.

Die Ergebnisse zu den einzelnen beantragungsrelevanten Aspekten haben gezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die an den FGE eine Schulbegleitung erhalten, deutlich von den Schülerinnen und Schülern

unterscheiden, die nicht durch eine Schulbegleitung unterstützt werden. So unterscheiden sich die beiden Gruppen sowohl hinsichtlich der Ausprägung an (über den VFE ermittelten) Verhaltensstörungen, der expressiven und rezeptiven Sprachkompetenz, des Schweregrades der geistigen Behinderung nach ICD 10, der zusätzlich auftretenden körperlichen Behinderungen und Sinnesbeeinträchtigungen als auch hinsichtlich des zeitlich bemessenen Pflegebedarfs und der anerkannten Pflegestufe. Im Hinblick auf all diese Aspekte zeigten sich signifikante Unterschiede, so dass die eingangs formulierte Hypothese, Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung unterscheiden sich von denen ohne Schulbegleitung, aufrechterhalten werden kann. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Maßnahme der Schulbegleitung den Schülerinnen und Schülern zuteil wird, die, im Vergleich zu ihren Mitschülern an der gleichen Förderschulart, einen besonderen Betreuungsbedarf aufweisen. Somit steht der rasant steigenden Zahl an Schulbegleitungen an FGE die Erkenntnis gegenüber, dass die Maßnahme nicht wahllos für irgendwelche Schülerinnen und Schüler beantragt und genehmigt wird, sondern dass die Inanspruchnahme mit besonderen individuellen Merkmalen zusammenfällt, die die Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung von denen ohne Schulbegleitung, zumindest in der Ausprägung, unterscheidet.

Im zweiten Schritt der Analyse wurde mittels einer binären, logistischen Regressionsanalyse geprüft, welchen Einfluss die begründungsrelevanten Aspekte auf den Erhalt einer Schulbegleitung haben. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse haben gezeigt, dass 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 Schulbegleitung hat, gefolgt vom Aspekt der expressiven Sprache (Co-Variable hierzu ist die rezeptive Sprachkompetenz). Der Aspekt Verhaltensstörungen ist zwar immer noch ein aussagekräftiger Prädiktor, jedoch deutlich weniger einflussreich

als die beiden erstgenannten Aspekte. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass hoher Pflegebedarf (als Co-Variable schwere geistige Behinderung bzw. zusätzliche Körperbehinderung) und eine ausgeprägte Problematik im Bereich der Sprache die Wahrscheinlichkeit, eine Schulbegleiterin oder einen Schulbegleiter zu erhalten, stark erhöhen. Betrachtet man die seit langem etablierten Unterstützungsressourcen an den FGE, so wird deutlich, dass die SB augenscheinlich mit den schulischen Pflegekräften konkurrieren, die zur Unterstützung genau dieser Schülergruppe eingesetzt werden (Art. 40 VSO-F). In der virulenten Diskussion um die Finanzierung und Zuständigkeit der Schulbegleitung zwischen Sozialhilfeträgern und Kultusministerien könnte diese offensichtliche Konkurrenz zu der These führen, dass die Sozialhilfeträger derzeit „Ausfallbürger“ (VbB, 2012a, S. 4) für kultusministerielle Aufgaben seien. Um zu vermeiden, dass die hier vorgelegte Analyse

verkürzt in die bildungspolitische Debatte einfließt, soll im Folgenden die Entwicklung des Personalstandes an schulischen Pflegekräften vor dem Hintergrund der Schülerzahlen (in Klassen) in den letzten zehn Jahren analysiert werden. In den statistischen Berichten des Bayerischen Landesamtes für Statistik (2003-2012) werden diese extra ausgewiesen. Schulische Pflegekräfte werden in Bayern in den FGE und FKME eingesetzt. Somit ist es notwendig, neben der Entwicklung der Klassenzahlen an den FGE auch die Entwicklung der Klassenzahlen an den FKME zu betrachten. Aus Abb. 5 wird ersichtlich, dass die Zahl der schulischen Pflegekräfte über die letzten zehn Jahre leicht schwankt, letztendlich jedoch zunimmt. Betrachtet man dazu die Zahl der Klassen an den FGE und FKME, so lässt sich ein stetiger, leichter Anstieg feststellen. Die Klassenstärke an den FGE lag in den betrachteten Jahren stabil bei 9 Schülerinnen und Schülern (Bayerisches

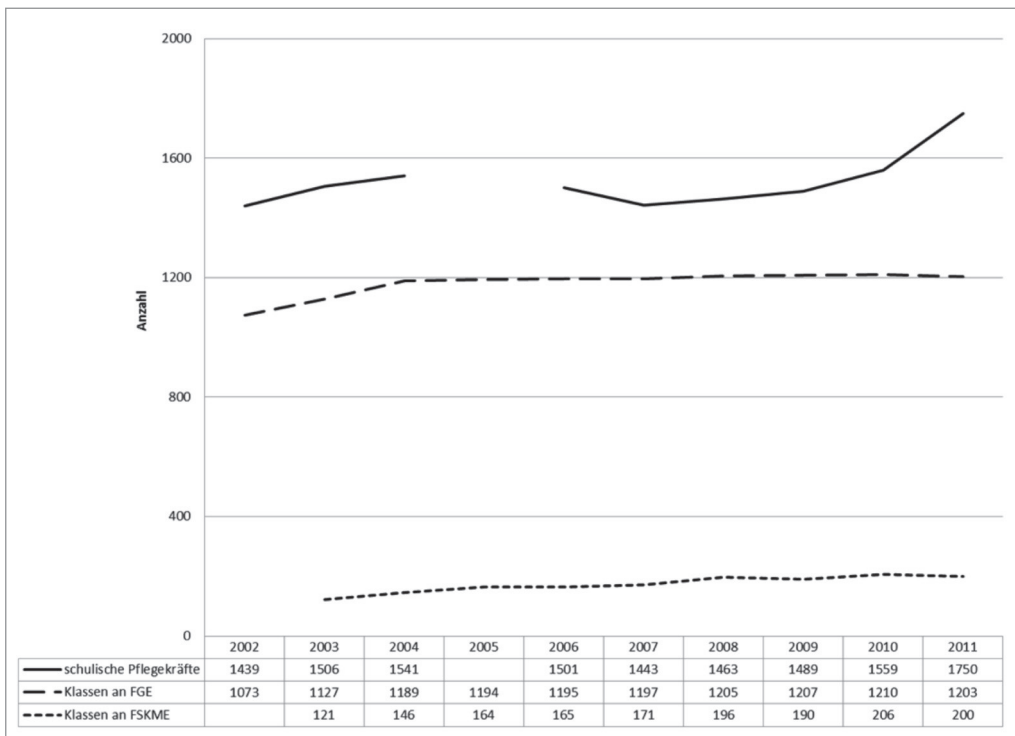


Abbildung 5: Entwicklung der Zahl an schulischen Pflegekräften, Klassen FGE und FKME (aus: Bayerisches Landesamt für Statistik, 2003-2012)

Landesamt für Statistik, 2003-2012). Ein gravierender Einbruch an schulischen Pflegekräften, der die rasant steigenden Schulbegleiterzahlen erklären könnte, lässt sich nicht feststellen.

Die Analyse individueller Merkmale von Schülerinnen und Schülern mit Schulbegleitung an FGE wirft des Weiteren Fragen im Hinblick auf die Qualität von Unterricht und die Konzeption von Schule im FsgE auf. Es wurde deutlich, dass die begleiteten Schülerinnen und Schüler in deutlich höherem Maße als ihre Mitschüler auf Unterstützung im Kontext Verhalten, Kommunikation und Pflege angewiesen sind. Über die Hälfte von ihnen verfügt nicht über Lautsprache und jeder Dritte weist einen Pflegebedarf von über drei Stunden zwischen acht und 13 Uhr auf. Die Ergebnisse zeigen eindrucksvoll, wie wichtig es für diese Kinder und Jugendlichen ist, dass es den Lehrkräften gelingt, deren Verhalten adäquat zu reflektieren, auf der Grundlage spezifischer Kommunikationsangebote (UK) mit den Schülerinnen und Schülern in Interaktion zu treten und Pflegesituationen im Hinblick auf individuelle Bildungsangebote und -möglichkeiten inhaltlich und methodisch zu gestalten. Dies stellt für ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer im FsgE eine anspruchsvolle Herausforderung dar. Im Hinblick auf die Schulbegleitung machen diese Ergebnisse zweierlei deutlich: Zum einen wäre es für diese Schülerinnen und Schüler fatal, die vermeintlich alltagspraktisch-pflegerischen Situationen, für die SB zuständig sind, vollständig aus dem Bildungskontext auszuklammern. Damit würden die Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler massiv eingeschränkt werden. Zum anderen drängt sich die Frage der Qualifikation von SB erneut auf, ohne die ein adäquates Interagieren im Kontext Verhalten und Kommunikation sowie eine bildungsrelevante Nutzung dieser Grundversorgungs- und Pflegezeiten nicht gesichert erscheinen. So kann man sich unschwer vorstellen, dass diese Herausforderung für unqualifizierte SB eine Überforderung darstellt. Abschließend gilt es im Sinne der Schulentwicklung festzu-

stellen, dass selbst im Falle einer Grundqualifikation der SB die naheliegende Lösung, dass die Begleiterin oder der Begleiter diese alltagspraktisch-pflegerischen Aspekte im Sinne bildungsrelevanter Angebote gestaltet, zu einer schleichenden Deprofessionalisierung im FsgE beitragen würde, der es entschieden entgegenzutreten gilt (auch Bacher et al., 2007a).

In diesem Beitrag standen die individuellen Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung im Mittelpunkt. Dabei erscheint es abschließend nochmals wichtig, darauf hinzuweisen, dass im Rahmen dieser Analyse Kontextfaktoren, wie zum Beispiel Migrationshintergrund oder familiärer Wohlstand, nicht berücksichtigt werden konnten. Dabei erscheint es evident, dass Kontextfaktoren potenziell ebenso eine bedeutsame Rolle beim Erhalt einer Schulbegleitung einnehmen. Dies zeigt beispielsweise ein Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern, die an FGE eine Schulbegleitung erhalten, und schulbegleiteten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule (Dworschak, 2012c). In diesem Vergleich wurde deutlich, dass die Schulkonzeption den individuellen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler mit beeinflusst (ebd.). So gilt es als Ergänzung zu den hier vorgestellten Ergebnissen, in einem nächsten Schritt, relevante, personenbezogene und umweltbezogene Kontextfaktoren und deren Einfluss im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung an den FGE zu analysieren (Dworschak, in Vorbereitung). Die Berücksichtigung beider Perspektiven (individuelle Merkmale und Kontextfaktoren) ist nötig, um ein möglichst differenziertes Bild von den Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem Erhalt einer Schulbegleitung zeichnen zu können.

Literaturverzeichnis

- 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/e4744/8F7KurzfassungdesEndberichts-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/Endberichtganz.pdf [24.03.2009].
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2003-2012). *Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern*. Verfügbar unter: <http://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen> [13.05.2013].
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (7), 244-254.
- 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). Bildungsbiografische 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. 49-75). Oberhausen: ATHENA.
- 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. (2012e). *Schulbegleitung/ Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Verfügbar unter: http://www.lebenshilfe-bayern.de/uploads/media/ihlvbayern_studie_schulbegleitung_integrationshelfer_jan2012.pdf [24.07.2013].
- Dworschak, W. (in Vorbereitung). Umweltabhängige Faktoren und ihre Bedeutung im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2012a). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl.). Oberhausen: ATHENA.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012b). Einschätzung von Verhalten bei Schülern 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. 149-164). Oberhausen: ATHENA.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (2012). Soziobiografische 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.
- Einfeld, S., Tonge, B. & Steinhausen, H.-C. (2007). *Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE). Deutsche Version der Developmental Behaviour Checklist (DBC). Manual*. Göttingen: HOGREFE.
- Greß, J. (2009). *Recht und Förderung für mein behindertes Kind*. München: DEUTSCHER TASCHENBUCH-VERLAG.
- Huuk, A. (2004). *Schulbegleitung an Regelschulen bei Kindern mit Asperger-Syndrom*. Christian-Albrechts-Universität: unveröffentlichtes Manuskript, Diplomarbeit. Kiel.

- 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.
- Lassak, M. & Piering, M. (2012). Schulbegleitung in der Einzelintegration. *Lernen konkret*, 31 (4), 19-21.
- Paulsen, D. (2011). „Lass uns in die Schule gehen“. *Erfahrungsbericht – Integration in der Regelschule*. Berlin: EPUBLI.
- 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 (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 9-26). Oberhausen: ATHENA.
- Reuter, U. (2012). Das falsche Instrument für eine große Aufgabe. Der Einsatz von Schulbegleitern an einem Förderzentrum geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 31 (4), 22-23.
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (3), 136-141.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung* (10. Aufl.). München: REINHARDT.
- VbB (Verband bayerischer Bezirke) (2012a). *Rundschreiben Nr. 117/2012. Resolution des Verbandes der bayerischen Bezirke zum Einsatz von Schulbegleitern/innen an Regel- und Förderschulen*. Verfügbar unter: http://www.bay-bezirke.de/downloads/cd19a26603247dccc3526ac73a114630_RS%20117%20Resolution%20zum%20Einsatz%20von%20Schulbegleitern.pdf [24.04.2012].
- VbB (2012b). *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 [03.05.2012].
- VSO-F. Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SoP%C3%A4dVoSchulOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [13.05.2013]
- Wächter, L. (2009). *Schulbegleitung: Was bringt's? Auswirkungen der Schulbegleitung auf die Kommunikation eines Jugendlichen mit Autismus*. Ludwig-Maximilians-Universität: unveröffentlichtes Manuskript, Zulassungsarbeit. München.
- Wagner, M. & Kannevischer, S. (2012a). Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 87-98). Oberhausen: ATHENA.
- Wagner, M. & Kannevischer, S. (2012b). Einschätzung der Kompetenzen im Bereich Sprache/Kommunikation. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 99-110). Oberhausen: ATHENA.
- Wohlgemuth, K. (2009). *Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen*. Friedrich-Schiller-Universität: unveröffentlichtes Manuskript, Diplomarbeit. Jena.
- Zimmermann, K. (2012). Schulbegleitung für verhaltensauffällige Schüler am Förderzentrum geistige Entwicklung. Ein Erfahrungsbericht. *Lernen konkret*, 31 (4), 11-13.

Dr. Wolfgang Dworschak

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