

spuren



1.2023

B 4368 | EINZELBEZUG 6,50 €

ISSN 1867-8793

„PÄDAGOGIK BEI GEISTIGER BEHINDERUNG“
UND „INKLUSIVE PÄDAGOGIK“

MOTORIK, BEWEGUNG UND LERNEN

MEDIENKOMPETENZ KONKRET

PARADOXE INTERVENTION

UNTERRICHTSKUNST

LEHRER:IN SEIN!

AUS DEM VERBAND:

7. SCHWÄBISCHER
FÖRDERSCHULTAG 2023

3. FRÄNKISCHER
FÖRDERSCHULTAG 2023

BLICKPUNKT

Sonderpädagogische Handlungsfelder

... einschließlich inklusive PÄDAGOGIK

Die meisten der jüngst eingerichteten Professuren für Sonderpädagogik in Bayern tragen die Teildenomination ‚einschließlich inklusiver Pädagogik‘. Damit sind sie die ersten mit dieser Denomination in Bayern. Im folgenden Beitrag ¹⁾ wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Teildenomination ‚einschließlich inklusiver Pädagogik‘ aus Sicht der, im hier vorliegenden Fall, Hauptdenomination ‚Pädagogik bei geistiger Behinderung‘ hat.

Erste Annäherungen

Die gleichzeitige Nennung von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik löst bei manchen Pädagoginnen und Pädagogen reflexartigen Widerstand aus, da die Auffassung besteht, dass sich beides diametral gegenüber steht und nicht vereinbar ist. So formuliert beispielsweise Eberwein, dass „Vertreter der wissenschaftlichen Sonderpädagogik wie auch Referenten für Sonderpädagogik in den Ministerien (...) auch heute noch als das eigentliche Integrationshemmnis angesehen werden“ (Eberwein, 1998, S. 62) müssen. Andere Pädagoginnen und Pädagogen verweisen – aus meiner Sicht zurecht – darauf, dass Sonderpädagogik seit jeher inklusive Pädagogik ist, da sie keine Kinder ausschließt. So waren es die Bundesvereinigung Lebenshilfe und die akademische Sonderpädagogik, die in den 1980er Jahren maßgeb-

lich daran beteiligt waren, dass das Bildungsrecht für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung in allen Bundesländern verankert wurde (Bernasconi & Böing, 2015). Im Allgemeinen ist es gerade die Pädagogik bei geistiger Behinderung, die sich einem Personenkreis widmet, der in der Geschichte wiederkehrend von Ausschluss und Separation bedroht war und diese auch erfahren hat; Ausschluss von Bildung bis hin zur gezielten Ermordung im Nationalsozialismus.

¹⁾ Verschriftlichte Version der Antrittsvorlesung am 22. Juni 2022 an der Universität Regensburg

[inkl

Wie sind diese beiden Positionen, die sich so prominent in der Denomination des Lehrstuhls finden, nun also zusammen zu bringen? Im Folgenden soll anhand einiger Aspekte aufgezeigt werden, dass es einerseits zwischen der Pädagogik bei geistiger Behinderung und der inklusiven Pädagogik eine starke Verbindung, andererseits aber auch ein starkes Spannungsfeld gibt. Dabei erheben die Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr soll deutlich werden, wie diese beiden Themenfelder am ‚Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik‘ an der Universität Regensburg bearbeitet werden.

Bildungs- und hochschulpolitische Aspekte

Es war die Profession der Sonderpädagogik, die in den 1970er Jahren im Rahmen des Deutschen Bildungsrates Integration als Zielperspektive ausgegeben hat. So hat die Bildungskommission 1973 die Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen zu überwinden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund zu bringen versucht (Dt. Bildungsrat, 1973, S. 16). Nahezu im gleichen Atemzug hat die Regierungskommission des Deutschen Bildungsrates ein differenziertes Sonderschulwesen etabliert. Die Verblüffung über diesen Vorgang wird in folgendem Zitat von Jakob Muth greifbar: „Selbst für den Kenner der schulpolitischen Szenerie des Anfangs der siebziger Jahre wird es ein Rätsel bleiben, wie es möglich sein konnte, dass die Kultusminister in ihrer Empfehlung zur Ordnung des Schulwesens (16.03.1972) der eigenständigen Sonderschule das Wort reden konnten, wenige Monate später ... für die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten im allgemeinen Schulwesen stimmten“ (Muth, 2009, S. 42f.).

Betrachtet man die Gegenwart, dann ist es bemerkenswert, dass in Bayern bis heute nur Lehrstühle für Sonderpädagogik die Teildenomination inklusive Pädagogik tragen. Dies könnte für Außenstehende suggerieren, dass allein die Sonderpädagogik und darüber hinaus nur die so benannten Lehrstühle für Inklusion zu ständig sind. Dass dies nicht der Fall ist,

lässt sich an der Universität Regensburg und anderen Standorten sehr gut zeigen, an denen Kolleginnen und Kollegen anderer Fachrichtungen, besonders der Grundschulpädagogik, der Schulpädagogik und der Fachdidaktik, seit Jahren im Bereich der Inklusion aktiv sind. Diese Entwicklung gilt es zukünftig noch auszubauen, sollte doch „Inklusion als Thema nicht an einen oder wenige teildisziplinäre Diskursstränge innerhalb der Erziehungswissenschaft ‚delegiert‘ werden, sondern als Reflexionsfolie *aller erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen und Zusammenhänge* – im Sinne einer Querschnittsaufgabe – aufgegriffen werden“ (DGfE, 2017, 6; H.i.O.). Folgt man dieser Auffassung rückt die Kooperation der Sonderpädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Grundschulpädagogik und den Fachdidaktiken in den Vordergrund. Es erscheint evident, dass das Thema Inklusion an den Hochschulen und in der Praxis nur erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn alle Akteurinnen und Akteure ihre Expertise einbringen und auf Augenhöhe zusammenarbeiten.

Die Beanspruchung einseitiger Deutungshoheit oder die singuläre Bearbeitung des Themas wird nicht erfolgreich sein. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, ob sich dann nicht konsequenter Weise alle lehramtsbezogenen und erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle umbenennen und dieser Teildenomination öffnen sollten oder aber: Wenn Inklusion als gemeinsame Aufgabe allgemein anerkannt ist, könnte man dann nicht auf die Teildenomination verzichten? Warum tragen also die in Bayern neu eingerichteten Lehrstühle der Sonderpädagogik diese Teildenomination? Diese Frage klärt sich, wenn man einen Blick auf die Genese der Lehrstühle wirft. Am 6. April 2017 stellte StM Spänle, damaliger Bayerischer Kultusminister, das so genannte ‚Bayerische Bildungspaket‘ vor, das neben der Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium „die Stärkung der Förderschulen und den Ausbau der Inklusion“ (StMUK, 2018, o.S.) zum Ziel hatte. In eben jenem Bildungspaket hat die Sonderpädagogik in Bayern den stärksten Impuls seit ihrer Gründung erfahren. Neben dem Ausbau von Stellen für Lehrkräfte

an den Schulen wurden die neuen Lehrstühle für die Sonderpädagogik angekündigt. Insofern ist der Zusammenhang zur Inklusion hier direkt abzulesen.

usiv]

Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus bildungsstatistischer Sicht

Wenn man sich die Ausgangssituation der Pädagogik bei geistiger Behinderung im Kontext Inklusion betrachtet, stellt man schnell fest, dass sie sehr spezifisch ist: In Deutschland liegt der Integrationsanteil im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Vergleich zu den anderen Förderschwerpunkten mit rund 14 % mit Abstand am niedrigsten, d.h., dass 14 % der Schüler:innen eine allgemeine Schule besuchen (Abbildung 1). In den anderen Förderschwerpunkten liegt der Anteil bei rund 50 % (KMK, 2022, XXII). Vor einigen Jahren lag der Anteil im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung noch deutlich niedriger, im Jahr 2012 bei 7 %, was die Autoren des Bildungsberichts für Deutschland zu dem Fazit bewogen hat, dass „integrative Beschulung im Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘... praktisch keine Bedeutung hat“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). In der Konsequenz bedeutet das, dass der größte Anteil der Schüler:innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bis dato an Förderschulen unterrichtet wird.

Wie so oft, steckt auch bei bildungsstatistischen Zugängen der Teufel im Detail. So entspricht die hier aufgezeigte dichotome Struktur von Integrations- und Separationsanteil bei weitem nicht der komplexen Wirklichkeit. Eine Analyse von Blanck (2014) hat insgesamt 80 Bildungssettings in den Bundesländern ergeben, die sich zu sechs übergeordneten Typisierungen zusammenfassen lassen.

Betrachtet man die Situation in Bayern, dann zeigt sich, dass hier drei mögliche Bildungsorte berücksichtigt werden sollten. Auch in Bayern besucht mit knapp 78 % der Großteil der Schüler:innen das Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Abbildung 2). Neben der Einzelintegration, mit 8 %, bei der die Schüler:innen der allgemeinen Schule angehören, besuchen in Bayern jedoch noch rund 14 % der Schüler:innen eine Partnerklasse (BfS, 2021, S. 15; KMK, 2022, S. 56).

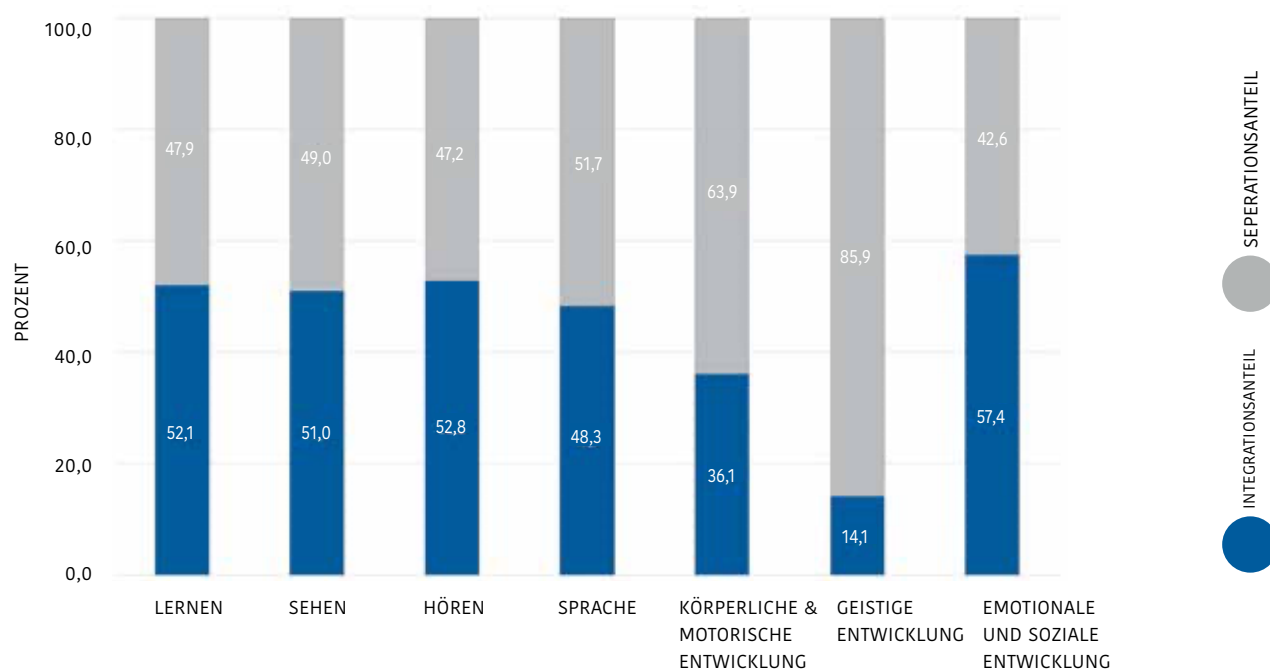


ABBILDUNG 1: INTEGRATIONS- UND SEPERATIONSANTEIL (DEUTSCHLAND, SCHULJAHR 2020/21)

Die Partnerklassen gehören schulrechtlich der Förderschule an und sind zumeist an einer allgemeinen Schule angegliedert, an der sie mit einer festen Partnerklasse regelmäßig gemeinsam lernen. Dieser hier als Kooperation bezeichnete Anteil wird bislang in der amtlichen Bildungsstatistik nicht berücksichtigt, sondern pauschal zum Separationsanteil, also aus schulrechtlichen Gründen zu den Förderschulen gezählt (Dworschak, 2017). Dies spiegelt die Wirklichkeit der Kin-

der und Jugendlichen völlig unzureichend wider und so gibt es gute Gründe diese Organisationsform viel eher zu den inklusiven Settings zu zählen. Dabei muss sicher zugebilligt werden, dass der Umfang des gemeinsamen Lernens in den Partnerklassen unterschiedlich ausfallen kann; im Einzelfall von wenigen gemeinsamen Momenten in der Woche bis hin zu intensiv kooperierenden Konzepten, die i.d.R. über 75 % des Unterrichts gemeinsam gestalten, wie

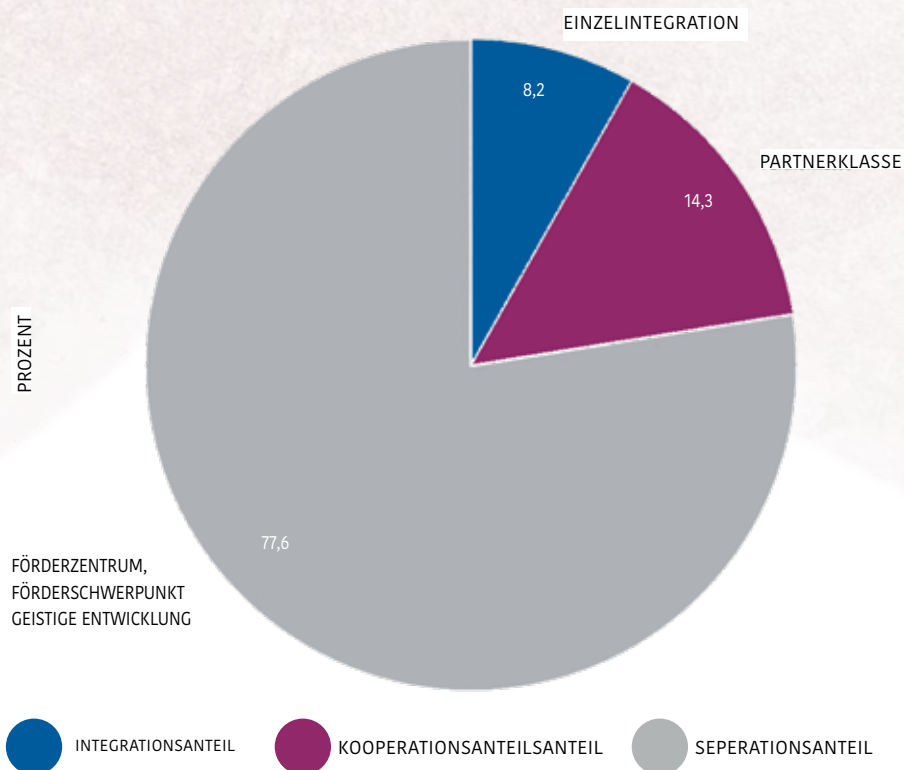


ABBILDUNG 2: INTEGRATIONS-, KOOPERATIONS- UND SEPERATIONSANTEIL FSGE (BAYERN, SCHULJAHR 2020/21)

z. B. an der Jakob-Muth-Schule in Nürnberg (Ratz & Reuter, 2012). Glücklicherweise herrscht mittlerweile Einigkeit im Fach, dass die gemeinsam in einem Klassenzimmer verbrachte Zeit nicht alleiniger Gradmesser für inklusiven Unterricht sein kann (Dworschak, 2017). Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wäre es daher sehr wünschenswert, wenn Kooperationsmodelle, die es auch in anderen Bundesländern gibt, entweder den inklusiven Settings zugerechnet würden oder in der Bildungsstatistik explizit Berücksichtigung fänden.

Zugang zu inklusiven Settings im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Der niedrige Integrations- bzw. Kooperationsanteil von zusammen rund 22 % wirft die Frage auf, welche Schüler:innen an Förderzentren, welche einzelintegriert bzw. in einer Partnerklasse lernen? Dieser Frage kann auf Grundlage der ersten bayerischen Schülerschaftsstudie SFGE nachgegangen werden, die deutliche Unterschiede innerhalb der Schülerschaft vor dem Hintergrund des Bildungsortes aufzeigt. Während die inklusiven Settings (Einzelintegration, Partnerklasse) überwiegend von Schüler:innen mit einer leichten Intelligenzminderung besucht werden (rund 55 %), sind es an den Förderzentren rund ein Drittel und während sich in der Einzelintegration und der Partnerklasse kaum Schüler:innen mit schwerer bzw. schwerster Intelligenz-

minderung finden, sind es am Förderzentrum knapp 28 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich des Pflegebedarfs: Während über 55 % der Schüler:innen in inklusiven Bildungssettings keinen Pflegebedarf aufweisen, sind es am Förderzentrum 45 %. Des Weiteren finden sich in den inklusiven Settings wenig bis kaum Schüler:innen, deren Pflegebedarf bei über 30 Minuten liegt. Zudem finden sich in den inklusiven Settings deutlich weniger Schüler:innen mit einer zusätzlichen körperlichen Behinderung oder Sinnesbeeinträchtigung (Dworschak, Ratz & Wagner, 2016, S. 10). Diese Befunde verdeutlichen, dass die Schüler:innen am Förderzentrum einen deutlich höheren Hilfe- und Unterstützungsbedarf aufweisen, als die Schüler:innen in den inklusiven Settings. Dementsprechend kann festgehalten werden, dass aktuell noch nicht alle Schüler:innen in gleichem Maße Zugang zu inklusiven Bildungssettings haben, was Scholz Bezug nehmend auf Hinz einmal als ‚Readiness-Modell‘ beschrieben hat: „Je gravierender eine Behinderung oder Abweichung ist, umso schwieriger ist es die Person zu integrieren; je leichter die Behinderung oder Abweichung ist, umso wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Integration“ (Scholz, 2007, S. 4). Im Umkehrschluss bedeutet das für die Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass sich – bei fortsetzender Entwicklung – auf lange Sicht ihre Klientel deutlich verändern wird. Diese Entwicklung gilt es für die Pädagogik bei geistiger Behinderung zu begleiten und

– wo möglich – positive Entwicklungen anzustoßen. Eine wichtige Grundlage hierfür stellen aktuelle Befunde zur Ausgangssituation, den Kompetenzen und dem Hilfe- und Unterstützungsbedarf der Schülerschaft dar, wie sie über die Schülerschaftsstudie SFGE II im Jahr 2021, im Rahmen einer Replikations- und Erweiterungsstudie vorgelegt wurden

(Baumann, Dworschak, Kroschewski, Ratz, Selmayr & Wagner, 2021).

Zur Bedeutung der Schulbegleitung

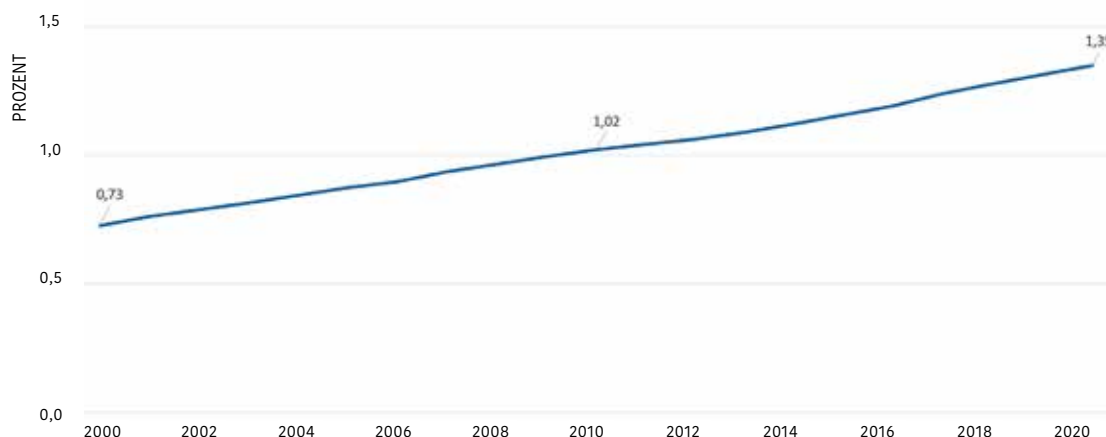
Das gerade angesprochene ‚Readiness-Modell‘ ist auch das Stichwort für einen weiteren Aspekt, der im Kontext inklusiver Beschulung von zentraler Bedeutung ist, der der Schulbegleitung. Während es vor rund 20 Jahren nur wenige Schulbegleitungen gab, hat sich diese Unterstützungsmaßnahme in den letzten Jahren zu einer zentralen Maßnahme bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts entwickelt. So kann davon ausgegangen werden, dass nahezu alle Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Schulbegleitung erhalten, wenn sie die allgemeine Schule besuchen (Dworschak, 2015). Neben augenscheinlichen Potenzialen, die einer individuellen Unterstützung an der allgemeinen Schule zugeschrieben werden muss, birgt die Maßnahme auch viele Probleme und Risiken, da sie als sozialrechtliche Unterstützungsmaßnahme bisher zum Angebot der Schule additiv, von außen hinzukommt. Die Problemfelder können an dieser Stelle nur exemplarisch angerissen werden: Die Schulbegleitungen stehen in der Gefahr als Experten für Sonderpädagogik wahrgenommen zu werden, was nicht selten dazu führt, dass man ihnen auch die Verantwortung für das Bildungsgeschehen überträgt, was eine Schulbegleitung allerdings nicht leisten kann (Dworschak, 2021).

Diese und andere Problemlagen sind seit langem bekannt und werden seit 2018 in den PoMoS-Projekten (Pool-Modell Schulbegleitung) zusammen mit Schulen, Anstellungsträgern, Kostenträgern und Verwaltung mit dem Ziel bearbeitet, die Schulbegleitung besser in das System Schule zu implementieren. Ein Ziel ist dabei, dass Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter nicht isolierte Erfüllungsgehilfen des Readiness-Modells bleiben, indem sie – bei mehr oder weniger gleichbleibendem Unterricht – die individuellen Defizite der Schüler:innen derart ausgleichen, dass sie das inklusive Angebot besser wahrnehmen können. Die Maßnahme soll langfristig viel mehr in einem inklusiven Bildungssetting aufgehen, in dem Schulbegleitungen flexibel Hilfe und Unterstützung anbieten dürfen, wo sie gebraucht wird (Dworschak, 2012).

Entwicklung der Förderquoten und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)

Entgegen dem allgemeinen Trend sind die Zahlen der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit Jahren im Steigen begriffen (Abbildung 3). Das gilt auch für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in dem sich die Förderquote in Deutschland innerhalb der letzten 20 Jahre knapp verdoppelt hat (KMK, 2010, 2018, 2022). Das ist insofern überraschend, als dass im Falle von geistiger Behinderung doch von einer nicht unerheblichen biologisch-organischen Verursachung auszugehen ist, so dass sich diese Zuwächse nicht so leicht erklären lassen (Neuhäuser & Steinhausen, 2013).

Die Überraschung wird noch größer, wenn man die stark unterschiedlichen Förderquoten im Förderschwerpunkt geisti-



FÖRDERQUOTE FSGE IN DEUTSCHLAND

ABBILDUNG 3: ENTWICKLUNG DER FÖRDERQUOTE IM FSGE (DEUTSCHLAND)

ge Entwicklung im Schuljahr 2020/21 in den Bundesländern betrachtet (Abbildung 4). In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ist bei mehr als doppelt so vielen Schüler:innen der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung festgestellt als in Hamburg oder im Saarland. Diese Befunde deuten auf regional sehr unterschiedliche und insgesamt unklare Kriterien bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt

geistige Entwicklung hin. Im Grunde stellt sich die Frage, ob sich das Verständnis, was als Förderschwerpunkt geistige Entwicklung inhaltlich gefasst wird und die Kriterien, die im Feststellungsprozess angelegt werden, über die Jahre verändert haben.

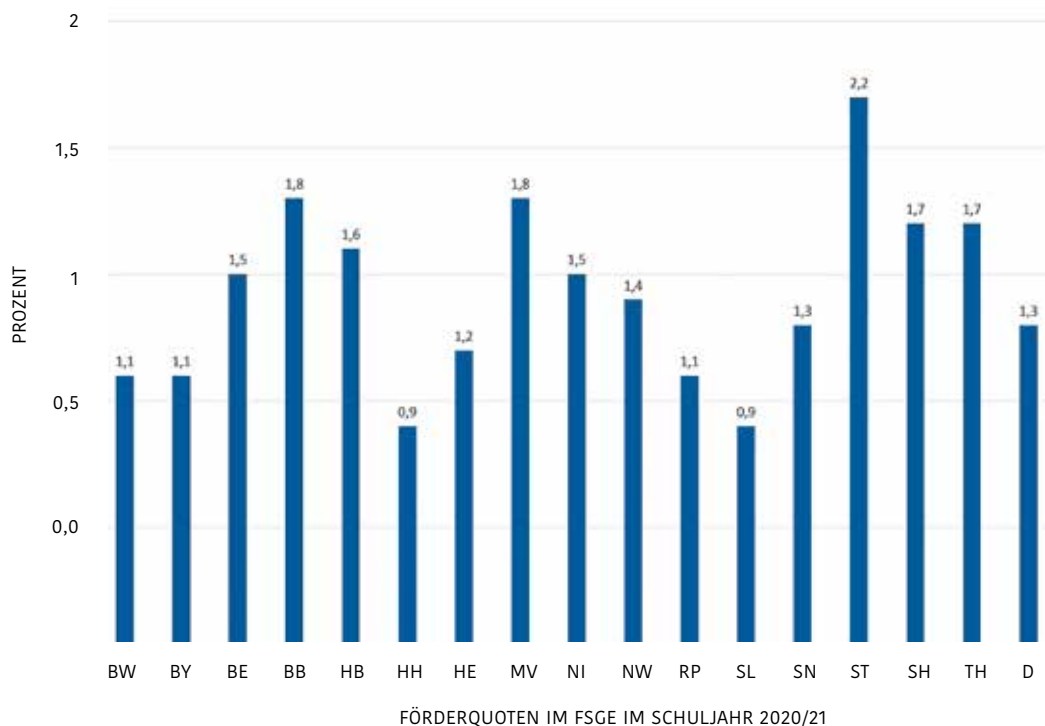


ABBILDUNG 4: FÖRDERQUOTE IM FSGE NACH BUNDESLÄNDERN (SCHULJAHR 2020/21)

So verwundert es nicht, dass es in der Sonderpädagogik seit Jahren die Diskussion darüber gibt, die Feststellung des SPF abzuschaffen. Dem steht das so genannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) entgegen, womit die Notwendigkeit beschrieben wird, für den Erhalt zusätzlicher Ressourcen den Nachweis einer besonderen Bedürftigkeit, eines besonderen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs, im Sinne der Etikettierung durch einen sonderpädagogischen Förderbedarf erbringen zu müssen. Obgleich in einigen Bundesländern die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Frage steht, wird die Bedeutung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bislang nicht breit hinterfragt. So plädiert Wocken zwar für die Abschaffung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bereichen Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen, nicht aber im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Wocken, 2015). Angesichts der vermutlich regional unterschiedlichen Kriterien und zugleich der hohen Bedeutung für die

Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung erscheint es wichtig, den Feststellungsprozess für den sonderpädagogischen Förderbedarf transparent zu gestalten und zu standardisieren. Dieses Vorhaben verfolgt der Lehrstuhl aktuell im Projekt StaFF (Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs) zusammen mit der Universität zu Köln und der HfH in Zürich.

Themen der Pädagogik bei geistiger Behinderung unabhängig von Inklusion

Nachdem bisher Aspekte im Mittelpunkt standen, die für die starke Verbindung der Pädagogik bei geistiger Behinderung und inklusiver Pädagogik stehen, sollen als Nächstes Themen angesprochen werden, die unabhängig von Inklusion bedeutsam sind. Auch hier können wieder nur ausgewählte Aspekte genannt werden.

Eine von Inklusion unabhängige Frage ist, wie Schüler:innen mit geistiger Behinderung am besten Lesen,

Schreiben und Rechnen lernen, welche Gesetzmäßigkeiten hierbei zu beachten sind und welche didaktischen Fragen sich dabei stellen. In diesem Bereich arbeitet bspw. der Lehrstuhl in Würzburg (Prof. Dr. Christoph Ratz) sehr intensiv (z.B. Ratz, 2013). Einer für diese fachdidaktischen Fragestellungen sehr wichtigen Grundlagenforschung widmet sich der Lehrstuhl der LMU München (Prof. Dr. Peter Zentel). Er erforscht bspw. mittels Eye-Tracking Informationsverarbeitungsprozesse von Schüler:innen mit geistiger Behinderung beim Rezipieren von Bilderbüchern.

Egal ob an inklusiven oder spezialisierten Bildungsorten ist es unser Anliegen, die Handlungskompetenz der Schüler:innen zu fördern. In diesem Zusammenhang rückt das Konstrukt des Adaptiven Verhaltens in den Blick, zu dem es bislang im deutschsprachigen Raum nur eine rudimentäre Befundlage gibt. So haben wir es uns im Lehrstuhlprojekt AKo (Adaptive Kompetenzen bei geistiger Behinderung) zur Aufgabe gemacht, in den nächsten Jahren auch zu diesem Thema zu arbeiten.

Themen der Pädagogik bei geistiger Behinderung weit weg von Inklusion

Abschließend sollen noch wichtige Themen erwähnt werden, die von der Diskussion um Inklusion weit weg sind. So stellt die seit Jahren zunehmende Zahl von Schüler:innen mit geistiger Behinderung und stark herausforderndem Verhalten die Wissenschaft und die Praxis vor große Herausforderungen. Ein kleiner Teil unserer Schülerschaft ist z.T. mit Freiheitsentziehenden Maßnahmen (FeM) konfrontiert, deren Einsatz der Pädagogik ihre Grenzen aufzeigt. Im Projekt WiBlg (Wissenschaftliche Begleitung von Intensivwohngruppen) hat der Lehrstuhl zusammen mit dem Lehrstuhl in Würzburg spezialisierte Einrichtungen bei ihrem Bemühen begleitet, FeM zu reduzieren und Alternativen im pädagogischen Handeln zu entwickeln (Reiter, Kapfer, Dworschak & Ratz, 2022).

In enger thematischer Nähe findet sich das Projekt Ev-o (Entwicklungsverläufe outpatient), das Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten nach einem stationären Aufenthalt in der KJP analysiert. Während in der Klinik häufig eine Stabilisierung der Situation erreicht werden kann, ist die Re-Integration in das häusliche und schulische Umfeld nicht selten hoch problematisch und von Krisen gekennzeichnet. In diesem Projekt wird über Einzelfallstudien versucht, stabilisierende Faktoren zu identifizieren, die in Familie und Schule einen guten Weg ermöglichen.

Conclusio

Anhand der aufgezeigten Aspekte sollte deutlich geworden sein, dass die Pädagogik bei geistiger Behinderung und die inklusive Pädagogik einerseits in einer starken Verbindung stehen, die aber auch deutlichen Spannungen unterworfen ist. Zusammenfassend kann man mit Dederich von „Ambivalenzen der Geistigbehindertenpädagogik“ (2006, S. 543), sprechen. Damit fokussiert er den Sachverhalt, dass sich die Pädagogik bei geistiger Behinderung einem von Ausschluss bedrohten Personenkreis zuwendet und sich als dessen Anwältin – in weiten Teilen in eigenen Institutionen – für gute Lebensbedingungen und qualitätsvolle Angebote im Kontext Bildung und Teilhabe stark macht. Im Zuge dieses Engagements wirkt die Pädagogik bei geistiger Behinderung jedoch an der Hervorbringung des Personenkreises, also dem Etikett ‚geistige Behinderung‘ und damit der ‚Besonderung‘ des Personenkreises aktiv mit, weshalb sie insgesamt auch ein Teil der Ausschlussproblematik von Menschen mit geistiger Behinderung verkörpert. Zu Recht weisen Kolleginnen und Kollegen des Faches immer wieder auf diese grundlegenden systemkritischen Aspekte hin.

Hier wird ein Dilemma deutlich, das es meines Erachtens im Sinne der Menschen mit geistiger Behinderung immer wieder auszuhalten gilt, mit dem Ziel über Praxis- und Handlungsforschungsprojekte, wie sie hier beschrieben sind, die Bildung, Unterstützung und Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung zu verbessern.

Eine Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik – wie sie am Lehrstuhl der Universität Regensburg vertreten wird – stellt Menschen mit geistiger Behinderung in den Fokus, strebt nach bestmöglicher Unterstützung, Bildung, Teilhabe und Lebensqualität über die Lebensspanne, analysiert und reflektiert dafür inklusive sowie spezialisierte Angebots- und Unterstützungsformen und intendiert deren Weiterentwicklung.

LITERATURVERZEICHNIS:

DIE VOLLSTÄNDIGE LITERATURLISTE FINDEN SIE UNTER VDS-BAYERN.DE



AUTOR & KONTAKT

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger
Behinderung einschließlich inklusiver
Pädagogik
Universität Regensburg
Sedanstraße 1, 93055 Regensburg
wolfgang.dworschak@ur.de

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak

„... einschließlich inklusiver Pädagogik“

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014> [28.06.2022].

Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.) (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv.

Bernasconi, T., Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Blanck, J.M. (2014). Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf> [28.06.2022]

BLfS (Bayerisches Landesamt für Statistik) (2021). *Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern*. Stand: Oktober 2020. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b1200c_202000.pdf [28.06.2022].

Dederich, M. (2006). Geistige Behinderung – Menschenbild, Anthropologie und Ethik. In E. Wüllenweber, G. Theunissen, H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 542-557). Stuttgart: Kohlhammer.

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2017). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Inklusion*. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf [28.06.2022].

Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn 1973.

Dworschak, W. (2012). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexion zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31(4), 2-7.

Dworschak, W. (2015). Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. *Empirische Sonderpädagogik* 7(1), 56-72.

Dworschak, W. (2017). Schulische Inklusion – eine Frage des richtigen Labels?! Für Grautöne in einer schwarz-weißen Bildungsstatistik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(9), 404-413

Dworschak, W. (2021). Chancen und Gefahren der Schulbegleitung. *Neue caritas* 122(5), 10-13.

Dworschak, W., Ratz, C. & Wagner, M. (2016). Separation durch Inklusion?! Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen. *Spuren – Sonderpädagogik in Bayern*, 59(2), 7-13.

Eberwein, H. (1998). Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates ‚Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘ von 1973. Ein Rückblick nach 25 Jahren Inklusionsentwicklung. *Gemeinsam leben* (2), 61-64.

Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2010). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008*. Berlin. Verfügbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [28.06.2022].

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Berlin. Verfügbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf [28.06.2022].

KMK (Kultusministerkonferenz) (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Berlin. Verfügbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf [28.06.2022].

Muth, J. (2009): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Auflage, S. 38-45). Weinheim: Beltz.

Neuhäuser, G. & Steinhausen, H.-C. (2013). Epidemiologie, Risikofaktoren und Prävention. In G. Neuhäuser (Hrsg.), *Geistige Behinderung*. (4. Auflage, S. 15-29). Stuttgart: Kohlhammer.

Ratz, C., Reuter, U. (2012). Die Jakob-Muth-Schule Nürnberg und ihre ‚intensiv-kooperierenden Klassen‘ (IKON). In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 211-226). Oberhausen: Athena.

Ratz, C. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des Erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(4), 343-360.

Reiter, T., Kapfer, A., Dworschak, W. & Ratz C. (2022). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten in stationären Wohneinrichtungen. Charakteristika, pädagogisches Handeln, freiheitsentziehende Maßnahmen. Würzburg: edition bentheim.

Scholz, M. (2007). Der Weg von der Integration zur Inklusion. Versuch einer Begriffsbestimmung. *Sonderpädagogik in Bayern*, 50(1), 2-9.

StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2017). *Kultusminister Spaenle: Bayerisches Bildungspaket – „Wir investieren kraftvoll in Bayerns Schulen – Grundsatzentscheidung für ein neues bayerisches Gymnasium“*. Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/10652/nr-130-vom-06-04-2017.html> [28.06.2022].

Wocken, H. (2015). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In H. Wocken (Hrsg.), *Das Haus der inklusiven Schule* (6. Auflage, S. 12-18). Hamburg: Feldhaus Verlag