

spuren

vds
BAYERN

2.2024

B 4368 | EINZELBEZUG 6,50 €

ISSN 1867-8793

LANDESDELEGIERTENVERSAMMLUNG 2024

- DAS NEUE VORSTANDSTANDEM STELLT SICH VOR
- BERICHTE UND IMPRESSIONEN AUS LANDSHUT

IM BLICKPUNKT

- FÜHRT INKLUSION ZU SEPARATIONSTENDENZEN?
- PRAXISBEISPIEL CHURER-MODELL
- UND VIELE WEITERE SPANNENDE EINBLICKE

BLICKPUNKT

Kleine & Große Baustellen

SIE MÖCHTEN MEHR LESEN?

WERDEN SIE MITGLIED IM VDS LANDESVERBAND BAYERN!

Als Mitglied erhalten Sie die spuren viermal im Jahr und haben online Zugriff auf die Ausgaben der letzten Jahre.

WENN SIE BEREITS MITGLIED SIND: Werben Sie Mitglieder für den vds Landesverband Bayern!

DENN: Ein Verband mit zahlreichen, aktiven und informierten Mitgliedern findet auch Gehör!

Weitere Informationen und Beitrittsformular unter www.vds-bayern.de

vds
BAYERN

TEXT Anna Selmayr, Dominika Baumann, Miriam Kroschewski,
Christioph Ratz, Michael Wagner und Wolfgang Dworschak

FÜHRT **INKLUSION**

zu **SEPARATIONSTENDENZEN**

innerhalb von **FÖRDERSCHWERPUNKTEN?**

Eine Analyse im Förderschwerpunkt
GEISTIGE ENTWICKLUNG

?

!

Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bietet neben dem Förderzentrum auch die inklusionsorientierten Bildungssettings Partnerklasse, Einzelintegration und Tandemklasse. Dabei besuchen die meisten Schüler:innen ein Förderzentrum. Ausgehend von einer Referenzanalyse aus dem Schuljahr 2009/10 wird im folgenden Beitrag erneut der Frage nachgegangen, ob es charakteristische Unterschiede zwischen inklusionsorientiert (Partnerklasse) und separativ (Förderzentrum) beschulten Schüler:innen gibt. Die Befunde bestätigen die Tendenz der Referenz-Analyse und zeigen, dass in inklusionsorientierten Bildungssettings vor allem Schüler:innen mit geringerem Hilfe- und Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, auch wenn die Unterschiede mittlerweile tendenziell weniger stark ausgeprägt sind.

Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellen im Hinblick auf schulische Inklusion eine besondere Herausforderung dar. Gründe dafür liegen einerseits in der ausgeprägten Heterogenität dieser Schülerschaft insgesamt und den individuellen Lernausgangslagen und Unterstützungsbedarfen in allen Entwicklungsbereichen, die methodisch-didaktisch anspruchsvoll zu berücksichtigen sind und mit lernziel-differenter Beschulung einhergehen (Dworschak, Ratz & Wagner, 2016, S. 28), andererseits in den Rahmenbedingungen der allgemeinen Schule.

Diese spezifische Situation bildet sich in der Bildungsstatistik ab: von insgesamt 11 981 Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern im Schuljahr 2018/19 besuchten 11 026 eine Förderschule (Kultusministerkonferenz [KMK], 2020, S. 28) und 955 eine allgemeine Schule (KMK, 2020, S. 56). Das entspricht einem Separationsanteil von 92 %. Dieser Anteil ist relativ stabil und beträgt auch im Schuljahr 2021/22 rund 92 % (von 13 422 Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern besuchten 12 372 Schüler:innen eine Förderschule (KMK, 2022b, S. 7) und 1 050 eine allgemeine Schule (KMK, 2022a, S. 11). Die Verhältnisse sind allerdings nicht so eindeutig, wie es der Separationsanteil suggeriert, denn er subsumiert auch die Organisationsform der Partnerklasse (BayEUG Art. 30a, Absatz 7), die schulrechtlich zur Förderschule gehört und damit zum Separationsanteil gezählt wird (Dworschak, 2017). Im Schuljahr 2018/19 besuchten 15 % (Bayerisches Landesamt für Statistik [BLS], 2019), im Schuljahr 21/22 rund 14 % (BLS, 2023, S. 15) der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Partnerklasse. Damit besucht ein substantieller Teil der Schüler:innen, die schulstatistisch der Förderschule zugerechnet werden, eine vom Konzept her inklusionsorientierte Organisationsform schulischen Lernens. Für das Schuljahr 2009/10 und damit vor der Novellierung des BayEUG im Zuge der Umsetzung von Inklusion,

konnten Dworschak, Ratz und Wagner (2016) aufzeigen, dass sich „integrativ“ beschulte Schüler:innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von separativ beschulten Schüler:innen hinsichtlich bestimmter Merkmale unterscheiden.

Die Analyse zeigte, dass vor allem Schüler:innen mit relativ geringem Hilfe- und Unterstützungsbedarf inklusionsorientiert in Partnerklassen, Einzelintegration oder Tandemklassen unterrichtet wurden. Die Autoren führen das auf die Wirkmächtigkeit des Readiness-Modells zurück (Hinz, 2002; Scholz, 2007). Demnach unterliegt der Zugang zu inklusionsorientierten Bildungssettings einer Selektion nach folgendem Grundsatz: „Je gravierender eine Behinderung oder eine Abweichung ist, umso schwieriger ist es, die Person zu integrieren; je leichter die Behinderung oder Abweichung ist, umso wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Integration“ (Scholz, 2007, S. 4).

Im Zuge der Novellierung des BayEUG zur Umsetzung von Inklusion wurden die Zugangsvoraussetzungen zur allgemeinen Schule formal verändert und insgesamt herabgesetzt. So wurde nicht nur das Elternwahlrecht gestärkt (BayEUG Art. 41, Absatz 1), sondern besonders das Kriterium der „aktiven Teilnahme“ (BayEUG „alt“ Art. 41, Absatz 1) ZUF „sozialen Teilhabe“ (BayEUG Art. 41, Absatz 5) abgemildert.

Mit Blick auf die Novellierung des BayEUG und auf Grundlage der empirischen Befunde aus dem Schuljahr 2009/10 stellt sich die Frage, ob es im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern nach wie vor Unterschiede zwischen den Schüler:innen gibt, die ein inklusionsorientiertes schulisches Setting (Partnerklasse) besuchen und Schüler:innen, die eine separative Organisationsform (Klasse an einem Förderzentrum) besuchen. Zur Bearbeitung dieser Frage werden die Daten der SFGE II-Studie (Baumann et al., 2021) analysiert, die im Rahmen einer Eltern- und Lehrkräftebefragung im Schuljahr 2018/19 erhoben wurden. Dabei werden Schüler:innen, die eine Klasse am Förderzentrum besuchen, hinsichtlich ausgewählter Merkmale mit Schüler:innen verglichen, die eine Partnerklasse besuchen.

Studiendesign

Ziel der Studie SFGE II ist die empirische Beschreibung schulisch relevanter Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern (Baumann et al., 2021). Diese Daten sind prädestiniert dafür, die Frage nach systematischen Unterschieden in der Schülerschaft in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungssetting (inklusionsorientiert oder separativ) anhand ausgewählter Kriterien, wie Intelligenzminderung, Pflegebedarf, Grobmotorik, kommunikative Kompetenzen, praktische Alltagskompetenzen sowie familiärer Wohlstand zu analysieren.

Stichprobe

Die SFGE II-Studie greift das Stichprobendesign der ersten SFGE-Studie auf (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012), beansprucht Repräsentativität für Bayern (Ratz & Dworschak, 2012, 2021) und beabsichtigt, alle schulischen Organisationsformen im Kontext des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung abzubilden. So sollten neben Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen, auch inklusionsorientiert beschulte Kinder und Jugendliche berücksichtigt werden. Während sich in der Stichprobe sogar leicht überproportional Schüler:innen in Partnerklassen finden, ist der Anteil an Schüler:innen in Einzelintegration bzw. Tandemklassen deutlich unterrepräsentiert, weshalb diese in der hier vorliegenden Analyse unberücksichtigt bleiben (Ratz & Dworschak, 2021). Neben Lehrkräften, wurden auch die Eltern in der Fragebogenstudie befragt (Baumann et al., 2021).

Für die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung wurden alle Fälle berücksichtigt, die gemäß den Angaben der Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Frühsommer 2019 entweder eine Klasse an einem Förderzentrum oder eine Partnerklasse besuchten. Die Datenauswertung für die vorliegende Fragestellung konzentriert sich auf die Schulbesuchsjahre 1 bis 9, da sich das Partnerklassenmodell schwerpunktmäßig auf die Primar- und Sekundarstufe I bezieht und in der Sekundarstufe II (Berufsschulstufe) kaum eine Rolle spielt. Somit ergibt sich für die Analysen ein Datensatz über $N = 405$. Die Schüler:innen verteilen sich zu 73,1 % auf die Organisationsform Förderzentrum und zu 26,9 % auf die Organisationsform Partnerklasse (Tabelle 1). Die Stichprobe ist hinsichtlich Alter (Tabelle 2) und Geschlecht (58,3 % männlich und 41,7 % weiblich, $n = 379$) erwartungskonform (Selmayr & Dworschak, 2021b, S. 35) strukturiert.

Förderzentrum	Partnerklasse
73,1	26,9

TABELLE 1: VERTEILUNG DER STICHPROBE AUF DIE ORGANISATIONSFORMEN FÖRDERZENTRUM UND PARTNERKLASSE, IN PROZENT, LEHRKRÄFTEANGABEN ($n = 405$)

Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-abweichung
6	16	10,48	2,4

TABELLE 2: ALTERSVERTEILUNG DER STICHPROBE, ALTER IN JAHREN, LEHRKRÄFTEANGABEN, ($n = 401$)

Methode

Die Schüler:innengruppen werden hinsichtlich folgender Kriterien verglichen:

- **Intelligenzminderung:** Die Einschätzung der Lehrkräfte bezieht sich auf den Grad der Intelligenzminderung in den Abstufungen nach ICD-10 („leichte“, „mittelgradige“, „schwere“, „schwerste“, ergänzt um die Antwortoption „keine“) (Wagner, 2021). Für die Auswertung werden die Antwortoptionen „schwere“ und „schwerste Intelligenzminderung“ zusammengefasst.
- **Unterstützungsbedarf im Bereich Pflege:** Im ersten Schritt wird die Angabe der Eltern, ob bei ihrem Kind ein amtlich anerkannter Pflegebedarf vorliegt, analysiert. Im zweiten Schritt wird der Umfang an Unterstützungsbedarf anhand der Pflegegrade (1-5) verglichen (Wagner, Ratz & Dworschak, 2021).
- **Motorische Möglichkeiten:** Zusätzliche motorische Beeinträchtigungen werden mittels der Einschätzungsskala Gross Motor Function Classification System (GMFCS, detaillierte Darstellung siehe Kroschewski & Baumann, 2021, S. 186) in den Kategorien „unauffällig“, „frei gehen, Gleichgewicht und Koordination eingeschränkt (GMFCS Stufe 1)“, „Unterstützung, Festhalten, kaum Laufen, Springen (Stufe 2)“, „ganz oder teilweise Angewiesensein auf einen Rollstuhl (Stufe 3-5)“ erhoben.
- **Kommunikative Fähigkeiten:** Die Fähigkeiten im Bereich der expressiven Sprache werden durch die Lehrkräfte auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt: Die Schülerin bzw. der Schüler kommuniziert „lautsprachlich ohne Artikulationsstörungen“, „lautsprachlich mit Artikulationsstörungen (für Fremde verständlich)“, „lautsprachlich mit Artikulationsstörungen (für Fremde unverständlich)“ oder „nicht lautsprachlich“ (Baumann, 2021). Diese Einteilung ermöglicht es insbesondere den Anteil kaum und nicht lautsprachlich kommunizierender Schüler:innen zu identifizieren (Beukelman & Mirenda, 2013, S. 4; Weid-Goldschmidt, 2015, S. 11).
- **Alltagskompetenzen:** Die praktischen Alltagskompetenzen werden anhand der Forschungsversion des Adaptive Behavior Assessment System (ABAS-3, Bienstein, Döpfner & Sinzig, 2017) dargestellt (zum Vergleich der praktischen Alltagskompetenzen werden die Standardwerte der praktischen Domäne des ABAS-3 herangezogen (Tabelle 3)). Dazu werden die Fertigkeitsbereiche Selbstfürsorge, Verhalten zu Hause, Gesundheit und Sicherheit, Verhalten in der Öffentlichkeit als praktische Domäne adaptiver Kompetenzen (insgesamt 93 Items) zusammengefasst. Diese können als Standardwerte interpretiert werden, wie bei Intelligenztests üblich (Selmayr & Dworschak, 2021a).
- **Die fremdevaluative Einschätzung des familiären Wohlstandes** erfolgt mit der Family Affluence Scale (FAS, Boyce, Torshheim, Currie & Zambon, 2006). Dieses etablierte Instrument erlaubt anhand alltagsnaher Fragen (u.a. Anzahl Urlaubsreisen im letzten Jahr) eine grobe fremdevaluative Einteilung der Stichprobe in hohen, mittleren und niedrigen familiären Wohlstand (Selmayr & Dworschak, 2021b).

Ergebnisse

Intelligenzminderung

In Abbildung 1 sind die Ergebnisse zum Vergleichskriterium Grad der Intelligenzminderung dargestellt. Die Verteilung der Schüler:innen beider Vergleichsgruppen ist ungleichmäßig. In beiden Vergleichsgruppen tritt eine leichte Intelligenzminderung mit Abstand am häufigsten auf. Kinder und Jugendliche, die von einer mittelgradigen Intelligenzminderung betroffen sind, bilden in beiden Vergleichsgruppen die jeweils zweitgrößte Gruppe. Augenscheinlich größere Unterschiede bestehen im Bereich der Schüler:innen, die gemäß der Einschätzung ihrer Lehrkräfte mit einer schweren bzw. schwersten Intelligenzminderung konfrontiert sind. Die Gruppe der Schüler:innen, die nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte keine Intelligenzminderung aufweisen, liegt in beiden Organisationsformen im einstelligen Prozentbereich, wobei sie in Partnerklassen etwas häufiger vertreten ist. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Schüler:innen, die eine Partnerklasse besuchen, weisen einen geringeren Grad der Intelligenzminderung auf als Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen ($U = 10.507,5$; $Z = -3,46$; $p < .001$, $n = 359$, $r = .18$). Die Effektstärke r (Pearson Korrelationskoeffizient) entspricht gemäß der Interpretation nach Cohen (1988) einem schwachen bis moderaten Effekt.

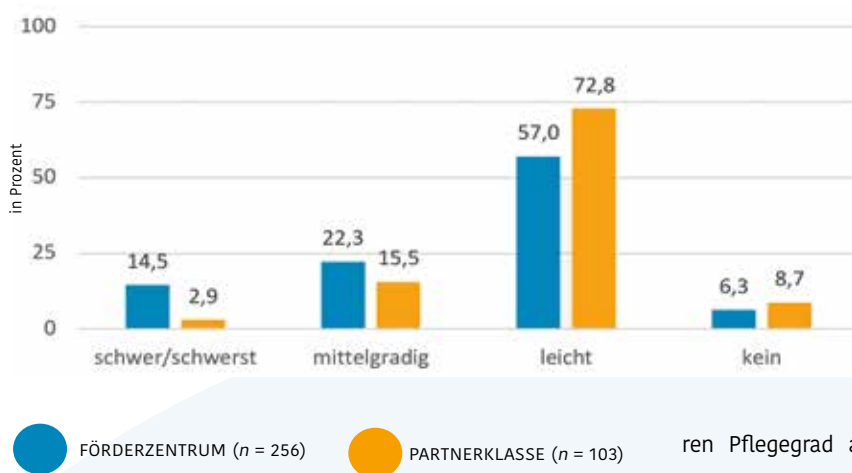


ABBILDUNG 1: GRAD DER INTELLIGENZMINDERUNG (ICD-10), LEHRKRÄFTEANGABE

Pflegebedarf

In beiden Vergleichsgruppen haben nach Angaben der Eltern in etwa zwei Drittel der Schüler:innen einen amtlich anerkannten Pflegebedarf, wobei der Anteil unter den Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen, etwas höher ist (68,9 %, $n = 289$) als unter den Partnerklassenschüler:innen (62,6 %, $n = 107$). Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant.

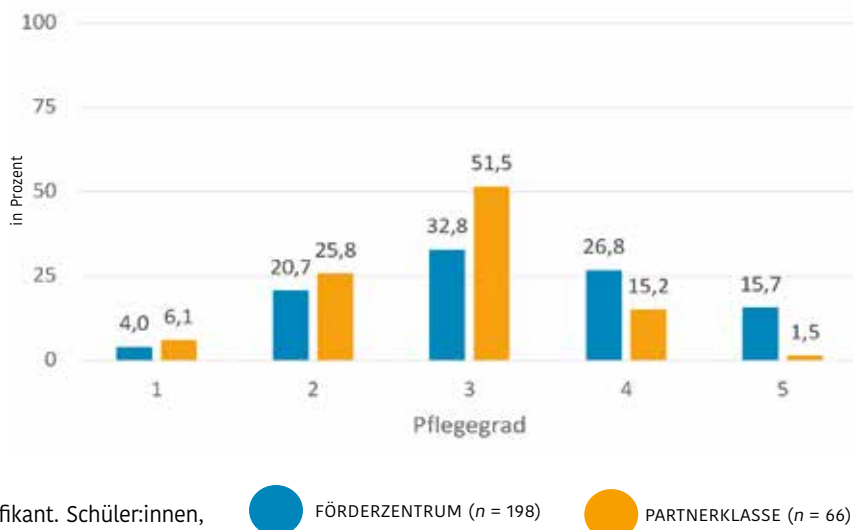


ABBILDUNG 2: PFLEGEGRAD, ELTERNANGABEN

Die Verteilung der beiden Vergleichsgruppen auf die Pflegegrade geht aus Abbildung 2 hervor. Augenscheinlich besuchen Schüler:innen mit einem geringeren pflegerischen Unterstützungsbedarf (Pflegegrad 1, 2 und 3) häufiger eine Partnerklasse, während Kinder und Jugendliche mit einem höheren Pflegegrad (4 und 5) häufiger ein Förderzentrum besuchen. Insbesondere substantiell pflegebedürftige Kinder und Jugendliche mit Pflegegrad 5 besuchen fast nie eine Partnerklasse. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Schüler:innen, die eine Partnerklasse besuchen, haben einen geringeren Pflegegrad als Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen ($U = 4.859$; $Z = -3,249$; $p < .001$, $n = 246$, $r = .20$). Die Effektstärke r entspricht gemäß der Interpretation nach Cohen (1988) einem schwachen bis moderaten Effekt.

Grobmotorik

Bei der Analyse und dem Vergleich der grobmotorischen Fähigkeiten (Abbildung 3) fällt auf, dass mit 33,2 % (Förderzentrum)

und 40,7 % (Partnerklasse) ein großer Teil der Schüler:innen in beiden Organisationsformen nach Einschätzung der Lehrkräfte grobmotorisch unauffällig ist. Mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen, die eine Partnerklasse besuchen, werden mit Stufe 1 der GMFCS (s. o.) beschrieben und haben entsprechend

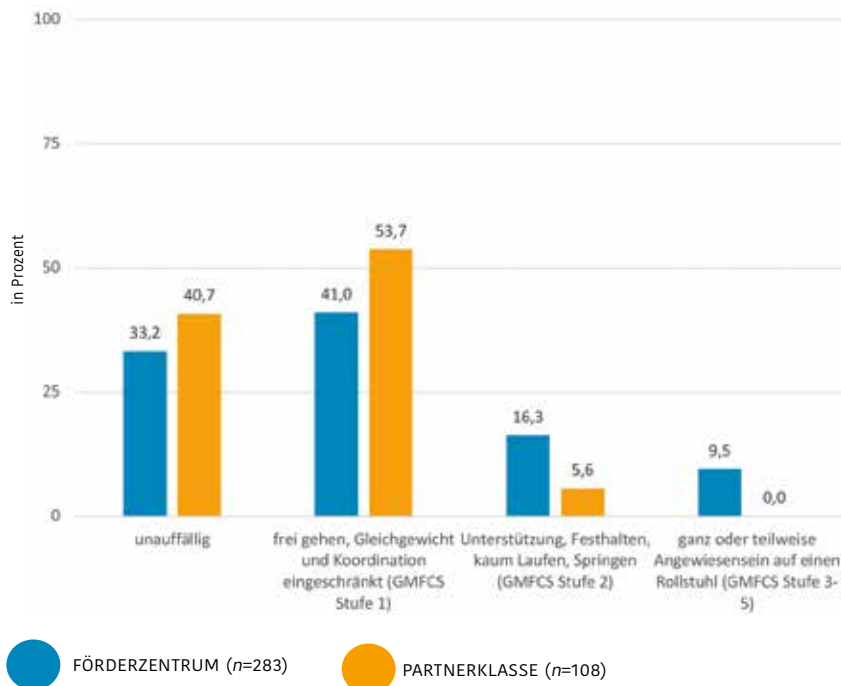


ABBILDUNG 3: GROBMOTORISCHE FÄHIGKEITEN, LEHRKRÄFTEANGABEN

kleinere Einschränkungen hinsichtlich Geschwindigkeit, Gleichgewicht und Koordination; auch in der Vergleichsgruppe werden 41 % der Schüler:innen mit Stufe 1 charakterisiert. Deutliche Unterschiede gibt es in der Verteilung der Schüler:innen, die u.a. beim Treppensteigen Unterstützungsbedarf haben und kaum Laufen oder springen können (GMFCS Stufe 2); das betrifft 16,3 % der Schüler:innen an Förderzentren, aber nur 5,6 % in Partnerklassen. Noch deutlicher ist der Unterschied bei Kindern, die zumindest zeitweise auf einen Rollstuhl angewiesen sind (GMFCS Stufe 3-5); das sind 9,5 % der Kinder und Jugendlichen an Förderzentren. Keine Schülerin bzw. kein Schüler mit grobmotorischen Einschränkungen, die ganz oder teilweise mit einem Rollstuhl kompensiert werden, besucht eine Partnerklasse. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Schüler:innen, die eine Partnerklasse besuchen, haben geringere grobmotorische Einschränkungen als Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen ($U = 12.282$; $Z = -3,228$; $p < .001$, $n = 391$, $r = .16$). Die Effektstärke r entspricht gemäß der Interpretation nach Cohen (1988) einem schwachen bis moderatem Effekt.

Kommunikative Kompetenzen

Im Hinblick auf die expressive Sprache gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den

Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen und denen, die eine Partnerklasse besuchen.

Praktische Alltagskompetenzen

Zum Vergleich der praktischen Alltagskompetenzen werden die Standardwerte der praktischen Domäne des ABAS-3 herangezogen (Tabelle 3). Während Maxima und Minima erwartungskonform übereinstimmen, fällt auf, dass der Mittelwert, der bei den Schüler:innen am Förderzentrum knapp unterhalb von 70 liegt, bei den Partnerklassenschüler:innen mit 76 nennenswert höher liegt. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Schüler:innen, die eine Partnerklasse besuchen, haben ausgeprägtere alltagspraktische Kompetenzen als Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen ($U = 9.131$ $Z = -3,848$; $p < .001$, $n = 357$, $r = .20$). Die Effektstärke r entspricht gemäß der Interpretation nach Cohen (1988) einem schwachen bis moderatem Effekt.

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Förderzentrum (n = 262)	48	120	68,95	19,82
Partnerklasse (n = 95)	48	120	76,17	17,49

TABELLE 3: PRAKTISCHE ALLTAGSKOMPETENZ, STANDARDWERTE ABAS-3 PRAKTISCHE DOMÄNE, ELTERNANGABEN

Familiärer Wohlstand

Hinsichtlich des familiären Wohlstands gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schüler:innen, die ein Förderzentrum besuchen und denen, die eine Partnerklasse besuchen.

Diskussion

Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse gilt es die Güte der Stichprobe kritisch zu reflektieren. Die Stichprobe der SFGE II-Studie fußt auf einem geschichteten Clusterdesign, welches die Grundgesamtheit des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in Bayern sehr gut widerspiegelt und damit repräsentative Aussagen ermöglicht (Ratz & Dworschak, 2021, S. 16). Während der Anteil der einbezogenen Schüler:innen am Förderzentrum dem Anteil in der Grundgesamtheit nahezu exakt entspricht, sind die Schüler:innen in Partnerklassen mit 20 % (im Vergleich zu 15 %) überrepräsentiert und die Schüler:innen,

die schulrechtlich der allgemeinen Schule angehören, mit 2 % (im Vergleich zu 8 %) unterrepräsentiert. Die Daten für die vorliegende Auswertung stammen aus der SFGE II-Stichprobe. Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden präzise Einschlusskriterien (Schulbesuchsjahr 1-9 und eine gültige Antwort zur aktuell besuchten Organisationsform „Klasse an Förderzentrum“ bzw. „Partnerklasse“) formuliert. Der Anteil der Schüler:innen, die eine Partnerklasse besuchen, ist im vorliegenden Datensatz mit 26,9 % größer als in der Grundgesamtheit aller bayerischen Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schuljahr der Erhebung 2018/19 (14,8 %, BLFS, 2019, s.o.). Da Kinder und Jugendliche, die schulrechtlich der allgemeinen Schule angehören, nicht in ausreichendem Maße für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden konnten, kann die vorliegende Analyse nur Aussagen für den Vergleich zwischen Förderzentrum und Partnerklasse und somit zwischen separiertem und inklusionsorientiertem Setting liefern. Damit fällt eine für die Fragestellung hoch bedeutsame Vergleichsgruppe weg, die aus forschungspraktischen Gründen bisher kaum zugänglich ist (Ratz & Dworschak, 2021).

Die Analyse ergibt zum Teil nennenswerte Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Diese Unterschiede betreffen die Vergleichskriterien Grad der Intelligenzminderung, Pflegegrad, grobmotorische Fähigkeiten sowie alltagspraktische Fähigkeiten. Keine systematischen Unterschiede zeigen sich im Bereich der sozialrechtlichen Kategorie Pflegebedarf, der Anteil der Schüler:innen, die einen amtlich anerkannten Pflegebedarf haben, ist in beiden Gruppen in etwa gleich groß. Mit Blick auf die expressiven Fähigkeiten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, in beiden Gruppen ist der Anteil der Schüler:innen, die von Fremden nicht verstanden werden oder nicht lautsprachlich kommunizieren mit rund 35 % hoch. Der Vergleich anhand des Kriteriums familiärer Wohlstand offenbart keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Wenngleich die Methodik der Referenz-Analyse aus dem Schuljahr 2009/10 nicht identisch ist, bestätigen die aktuellen Befunde doch die damals erhobenen Daten (Dworschak et al., 2016). Es bleibt bislang also die Tendenz bestehen, dass Schüler:innen mit geringerem Hilfe- und Unterstützungsbedarf in inklusionsorientierten Bildungssettings überrepräsentiert sind; somit scheint das Readiness-Modell nach wie vor zu wirken. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit einer zusätzlichen körperlichen Beeinträchtigung (v.a. wenn sie auf einen Rollstuhl angewiesen sind) und einer schweren bzw. schwersten Intelligenzminderung und schwachen alltagspraktischen Fähigkeiten werden separativ unterrichtet. Um einem uneingeschränkten Zugang zu allen Organisationsformen schulischen Lernens für alle Schüler:innen mit dem Förderschwer-

punkt geistige Entwicklung zu gewährleisten, gilt es (nach wie vor):

- didaktische Bemühungen weiter auszubauen, um allen Schüler:innen unabhängig von der Ausprägung ihrer Intelligenzminderung gerecht werden zu können;
- auch umfassendere pflegerische Anforderungen zu berücksichtigen;
- die Barrierefreiheit im Kontext Mobilität zu erweitern.

An dieser Stelle sind neben didaktischen, organisatorischen und konzeptionellen Überlegungen zur sukzessiven Überwindung des Readiness-Dilemmas auch noch weiterführende Forschungsbemühungen beispielsweise zu Prädiktoren inklusionsorientierter Beschulung erforderlich. Die Situation von Schüler:innen in inklusionsorientierten Bildungssettings (Einzelintegration und Tandemklasse) stellen ein Forschungsdesiderat dar, das gezielter Anstrengungen und eigener Forschungsarbeiten bedarf. Dabei muss das Zusammenspiel von Merkmalen, die zu einer inklusionsorientierten bzw. separativen Beschulung führen, noch weiter analysiert werden.



AUTOR:INNEN & KONTAKT

Dr. Anna Selmayr
Universität Regensburg
selmayr@dji.de



Dominika Baumann
Julius-Maximilians-Universität,
Würzburg
dominika.baumann@uni-wuerzburg.de



Dr. Miriam Kroschewski
Christophorus-Schule, Würzburg
miriam.kroschewski@lebenshilfe-wuerzburg.de



Prof. Dr. Christoph Ratz
Julius-Maximilians-Universität,
Würzburg
christoph.ratz@uni-wuerzburg.de



Prof. Dr. Michael Wagner
Rheinland-Pfälzische
Technische Universität Kaiserslautern-
Landau
michael.wagner@rptu.de



Prof. Dr. Wolfgang Dworschak
Universität Regensburg
wolfgang.dworschak@ur.de

LITERATURVERZEICHNIS:

BAUMANN, D., DWORSCHAK, W., KROSCHEWSKI, M., RATZ, C., SELMAYR, A. & WAGNER, M. (HRSG.). (2021). SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II). BIELEFELD: ATHENA WBV.

BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK. (2019). FÖRDERZENTREN UND SCHULEN FÜR KRANKE IN BAYERN. STAND: OKTOBER 2018. VERFÜGBAR UNTER: [HTTPS://WWW.STATISTIK.BAYERN.DE/MAM/PRODUKTE/VEROFFENTLICHUNGEN/STATISTISCHE_BERICHT/BI200C_201800.PDF](https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/BI200C_201800.PDF)

BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK. (2023). FÖRDERZENTREN UND SCHULEN FÜR KRANKE IN BAYERN. STATISTISCHE BERICHTTE.

BEUKELMAN, D. R. & MIRENDA, P. (2013). AUGMENTATIVE & ALTERNATIVE COMMUNICATION. SUPPORTING CHILDREN & ADULTS WITH COMPLEX COMMUNICATION NEEDS (4. ED.). BALTIMORE, MD: PAUL H. BROOKES.

BIENSTEIN, P., DÖPFNER, M. & SINZIG, J. (2017). ABAS-3. FRAGEBOGEN ZU DEN ALLTAGSKOMPETENZEN. ENGLISCHE FASSUNG: PATTI L. HARRISON & THOMAS OAKLAND. DEUTSCHE EVALUATIONSFASSUNG. DORTMUND: TU DORTMUND.

BOYCE, W., TORSHEIM, T., CURRIE, C. & ZAMBON, A. (2006). THE FAMILY AFFLUENCE SCALE AS A MEASURE OF NATIONAL WEALTH: VALIDATION OF AN ADOLESCENT SELF-REPORT MEASURE. SOCIAL INDICATORS RESEARCH, 78(3), 473–487.

COHEN, J. (1988). STATISTICAL POWER ANALYSIS FOR THE BEHAVIORAL SCIENCES (2ND ED.). HOBOKEN: TAYLOR AND FRANCIS.

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., KANNEWISCHER, S., RATZ, C. & WAGNER, M. (HRSG.). (2012). SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG (SFGE). EINE EMPIRISCHE STUDIE (LEHREN UND LERNEN MIT BEHINDERTEN MENSCHEN, BD. 25, 2., ÜBERARB. AUFL.). OBERHAUSEN: ATHENA.

DWORSCHAK, W., RATZ, C. & WAGNER, M. (2016). SEPARATION DURCH INKLUSION? ANALYSE ZUR SELEKTIVEN BESCHULUNG IM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG IN BAYERN VOR DER NOVELLIERUNG DES BAYEUG UND DEREN KONSEQUENZEN. SPUREN, 59(2), 7–13.

HINZ, A. (2002). VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION – TERMINOLOGISCHES SPIEL ODER KONZEPTIONELLE WEITERENTWICKLUNG. ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK, 53(9), 354–361.

KROSCHEWSKI, M. & BAUMANN, D. (2021). GROBMOTORISCHE MÖGLICHKEITEN. IN D. BAUMANN, W. DWORSCHAK, M. KROSCHEWSKI, C. RATZ, A. SELMAYR & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II) (S. 183–199). BIELEFELD: ATHENA WBV.

KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2020). SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG IN SCHULEN 2009 BIS 2018. VERFÜGBAR UNTER: [HTTPS://WWW.KMK.ORG/FILEADMIN/DATEIEN/PDF/STATISTIK/DOKUMENTATIONEN/DOK223_SOPAE_2018.PDF](https://www.kmk.org/fileadmin/dateien/pdf/statistik/dokumentationen/dok223_sopae_2018.pdf)

KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2022A). SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG IN ALLGEMEINEN SCHULEN (OHNE FÖRDERSCHULEN). VERFÜGBAR UNTER: [WWW.KMK.ORG/FILEADMIN/DATEIEN/PDF/STATISTIK/DOKUMENTATIONEN/AUS_SOPAE_INT_2021.PDF](http://www.kmk.org/fileadmin/dateien/pdf/statistik/dokumentationen/aus_sopae_int_2021.pdf)

KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2022B). SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG IN FÖRDERSCHULEN 2021/2022. VERFÜGBAR UNTER: [HTTPS://WWW.KMK.ORG/DOKUMENTATION-STATISTIK/STATISTIK/SCHULSTATISTIK/SONDERPAEDAGOGISCHE-FOERDERUNG-AN-SCHULEN.HTML](https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html)

RATZ, C. & DWORSCHAK, W. (2012). ZUR ANLAGE DER STUDIE SFGE.

IN W. DWORSCHAK, S. KANNEWISCHER, C. RATZ & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG (SFGE). EINE EMPIRISCHE STUDIE (LEHREN UND LERNEN MIT BEHINDERTEN MENSCHEN, BD. 25, 2., ÜBERARB. AUFL., S. 9–26). OBERHAUSEN: ATHENA.

RATZ, C. & DWORSCHAK, W. (2021). STUDIENDESIGN. IN D. BAUMANN, W. DWORSCHAK, M. KROSCHEWSKI, C. RATZ, A. SELMAYR & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II) (S. 11–34). BIELEFELD: ATHENA WBV.

SCHOLZ, M. (2007). DER WEG VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION. VERSUCH EINER BEGRIFFSBESTIMMUNG, 50(1), 2–9.

SELMAYR, A. & DWORSCHAK, W. (2021A). PRAKTISCHE ALLTAGSKOMPETENZEN. IN D. BAUMANN, W. DWORSCHAK, M. KROSCHEWSKI, C. RATZ, A. SELMAYR & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II) (S. 201–216). BIELEFELD: ATHENA WBV.

SELMAYR, A. & DWORSCHAK, W. (2021B). SOZIOBIOGRAPHISCHE ASPEKTE. IN D. BAUMANN, W. DWORSCHAK, M. KROSCHEWSKI, C. RATZ, A. SELMAYR & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II) (S. 35–55). BIELEFELD: ATHENA WBV.

WAGNER, M. (2021). INTELLIGENZMINDERUNG. IN D. BAUMANN, W. DWORSCHAK, M. KROSCHEWSKI, C. RATZ, A. SELMAYR & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II) (S. 161–169). BIELEFELD: ATHENA WBV.

WAGNER, M., RATZ, C. & DWORSCHAK, W. (2021). PFLEGEBEDARF. IN D. BAUMANN, W. DWORSCHAK, M. KROSCHEWSKI, C. RATZ, A. SELMAYR & M. WAGNER (HRSG.), SCHÜLERSCHAFT MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG II (SFGE II) (S. 171–181). BIELEFELD: ATHENA WBV.

WEID-GOLDSCHMIDT, B. (2015). ZIELGRUPPEN UNTERSTÜTZTER KOMMUNIKATION. FÄHIGKEITEN EINSCHÄTZEN - UNTERSTÜTZUNG GESTALTEN (2. AUFL.). KARLSRUHE: VON LOEPER LITERATURVERLAG.

BILDNACHWEIS – SPUREN 2.2024

Titel: ©velishchuk - stock.adobe.com, erweiterte Lizenz

Seiten 2: ©VDS Bayern

Seiten 4-5: ©velishchuk - stock.adobe.com

Seiten 14-15: ©Romolo Tavani - stock.adobe.com

Seiten 15-17: ©Privat, Unterricht & Unterrichtsmitschriften

Seiten 18-23: ©Privat, Unterricht & Unterrichtsmitschriften

Seiten 24-29: ©freepik.de

Seiten 25-29: ©Privat, Unterricht & Unterrichtsaufzeichnungen

Seiten 30-34: ©freepik.de, bearbeitet, klipp&klar Projekt

Seite 36: Vektorgrafik ©Bündnis Gemeinschaftsschule Bayern

Seiten 40-47: ©Dr. Peter Heinrich