Universitätsklinikum Ulm
Klinik für Kinder- und Jugendmedizin
Ärztlicher Direktor Prof. Dr. med K.-M. Debatin
Sektion Sozialpädiatrisches Zentrum und Kinderneurologie
Prof. Dr. med. Harald Bode

Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Sichtweise von Eltern und Fachleuten

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm

vorgelegt von Viola Hirner
geboren in Mutlangen

2012

Amtierender Dekan: Prof. Dr. Thomas Wirth

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Harald Bode

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Andrea Ludolph

Tag der Promotion: 11.07.2013

Für meine Familie.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis III

1. Einleitung 1

1.1. Begriffserklärungen und die Abgrenzung von Integration zu Inklusion 1

1.2. Inklusion und ihre Schnittstellen mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum 5

1.3. Das Schulsystem im Wandel 7

1.4. Politische Vereinbarungen und gesetzliche Verankerung der Inklusion 9

1.5. Zahlen Fakten und Beispiele zum Thema Beschulung und Inklusion 12

1.6. Barrieren und Gefahren des Inklusionsprozesses 22

1.7. Forschungsergebnisse 24

1.8. Schulischer Bedarf von Kindern mit Beeinträchtigungen aus pädagogischer und sozialpädiatrischer Sicht 29

1.9. Die ICF 32

1.10. Ziel der Arbeit 33

1.11. Fragestellungen 34

2. Patientengut und Methoden 35

2.1. Studiendesign 35

2.2. Patientenkollektiv 35

2.3. Messinstrumente 36

2.4. Gruppeneinteilung 47

2.5. Statistische Verfahren 50

3. Ergebnisse 52

3.1. Kollektivbeschreibung 52

3.2. Elternmeinung zur schulischen Inklusion 62

3.3. Möglichkeit der freien Schulwahl 67

3.4. Schulwunsch und Schulformen, die den Eltern zur Auswahl standen 68
3.5. Regelschulbesuch und dessen Voraussetzungen 72
3.6. Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule 84
3.7. Schulbeurteilung und soziale Integration 90
3.8. Probleme und Ängste der Eltern bei der Schulwahl 99
3.9. Mitarbeiterbeurteilung der Integrationsfähigkeit der einzelnen Kinder 106
3.10. Schulempfehlungen der Mitarbeiter 108
3.11. Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Mitarbeitern und Eltern 109
3.12. Anmerkungen und Kommentare der Eltern 112
4. Diskussion 114
4.1. Stärken und Schwächen der Studie 114
4.2. Meinung zur schulischen Inklusion 117
4.3. Möglichkeit der freien Schulwahl 121
4.4. Schulwunsch und Schulformen, die den Eltern zur Auswahl standen 124
4.5. Regelschulbesuch und dessen Voraussetzungen 128
4.6. Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche 135
4.7. Schulbeurteilung und soziale Integration 136
4.8. Probleme und Ängste der Eltern bei der Schulwahl 140
4.9. Mitarbeiterbeurteilung der Integrationsfähigkeit der einzelnen Kinder 142
4.10. Schulempfehlungen der Mitarbeiter 145
4.11. Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Mitarbeitern und Eltern 146
5. Zusammenfassung 147
6. Literaturverzeichnis 149
Anhang 157
Lebenslauf 168
Danksagung 169

Abkürzungsverzeichnis

ASO	Allgemeine Sonderschule
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGSPJ	Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin
EU	Europäische Union
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GU	Gemeinsamer Unterricht
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
KM	Kultusministerium
M	Mittelwert
Max	Maximum
Med	Median
Min	Minimum
n	Anzahl
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
P	Signifikanzwert
r	Korrelationskoeffizient
S	Sonderschule für Schwerbehinderte
SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
SEN	Special Education Needs
SPZ	Sozialpädiatrisches Zentrum
Std	Standardabweichung
SVE	Schulvorbereitende Einrichtung
TD	Typically developing
WHO	World Health Organization

1. Einleitung

Inklusion ist momentan, vor allem in Bezug auf das Schulwesen, ein zentrales Thema und beinhaltet einen Wandel der Schulkultur. Die Politik gibt mit der UN-Behindertenrechtskonvention eine klare Richtung, hin zur Inklusion, vor. Wie schulische Inklusion genau aussieht, ist jedoch unklar, da der Anspruch und die Wirklichkeit inklusiver Beschulung weit auseinanderklaffen. Inklusion beschreibt die Vision, dass alle Kinder zusammen in eine Schule gehen, keinerlei Diskriminierung und Aussonderung stattfindet und Barrieren bezüglich sozialer Teilhabe abgebaut werden. Ganz gleich, auf welcher Ebene Verschiedenheit besteht, steht Inklusion im Gegensatz zu Ausschluss aufgrund von Andersartigkeit. Doch wie hat man sich das vorzustellen? Was bedeutet Inklusion für unser Schulsystem? (Werning 2010)

1.1. Begriffserklärungen und die Abgrenzung von Integration zu Inklusion

Das folgende Schaubild (Abbildung 1) verdeutlicht die Beziehung Andersartiger zu einer homogenen Gruppe. Bei der Exklusion werden die Andersartigen von der homogenen Gruppe ausgeschlossen und werden auch zu keiner anderen Gruppe zugeordnet. Bei der Separation finden sich die Andersartigen zu einer eigenen Gruppe zusammen und sind getrennt von der homogenen Gruppe. Bei der Integration werden die Andersartigen zwar aufgenommen, sind aber dennoch klar von der homogenen Gruppe getrennt zu erkennen. Bei der Inklusion gibt es keine homogene Gruppe mehr, die Andersartigen sind Teil einer heterogenen Gruppe.

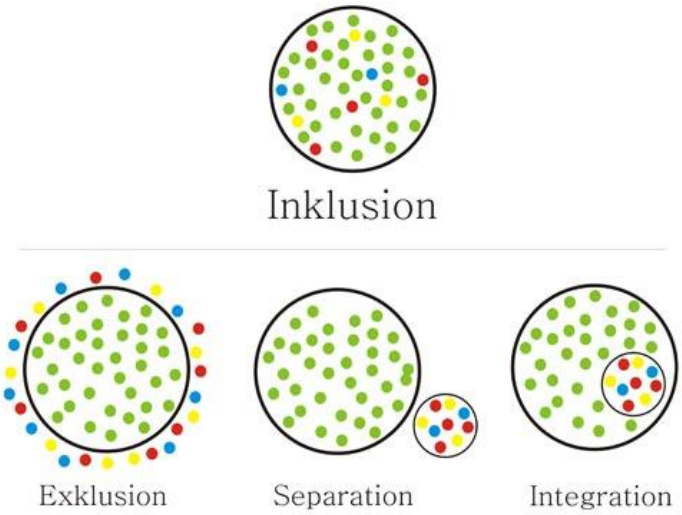


Abbildung 1: Veranschaulichung der Begriffe Inklusion, Exklusion, Separation und Integration

Die Beziehung der Andersartigen (die roten, gelben und blauen Punkte) zur heterogenen Gruppe (grüne Punkte) wird veranschaulicht. (Quelle: www.inklusion-olpe.de/images/inklusion.jpg (13.10.11))

Exklusion bedeutet wörtlich übersetzt Ausschluss. Bezogen auf das Bildungswesen ist mit Exklusion gemeint, dass Kindern das Recht auf Bildung vorenthalten wird. (Lienhard et al. 2011)

Unter **Separation** wird eine Förderung getrennt von allgemeinen Schulen in Sonder- oder Förderschulen verstanden (Lienhard et al. 2011). In Fachkreisen wird zusätzlich noch zwischen Separation und **Segregation** unterschieden. Während sich bei der Separation die Trennung unter einem Dach abspielt findet sie bei der Segregation administrativ und räumlich statt. (Sander 2008)

Integration heißt übersetzt Wiederherstellung eines Ganzen. Es findet eine bewusste Eingliederung von Kindern mit Behinderung in die Strukturen der allgemeinen Schulen statt. (Lienhard et al. 2011)

Der Begriff **Inklusion** ist dem der Integration sehr ähnlich. Er bedeutet Einbeziehung, Einschluss, Eingeschlossenheit, Dazugehörigkeit. Alle sind gleichermaßen Teil eines großen Ganzen. Es besteht eine Gruppe in der jeder als absolut dazugehörig betrachtet wird. (Lexikon für Psychologie und Pädagogik) Eine inklusive Schule nimmt alle Kinder auf

und richtet sich nach deren Bedarf an Unterstützung. (Lienhard et al. 2011)
Inklusion ist im englischsprachigen Raum schon seit den 1970ern ein gängiger Begriff. In Deutschland wurde er erst viel später gebräuchlich. (Hinz 2010a)

Die Abgrenzung von Inklusion zu Integration ist nicht immer eindeutig. In der Literatur werden die Begriffe widersprüchlich definiert und unterschieden.

Für Feyerer steht Inklusion „für eine optimierte und qualitativ erweiterte Integration“ (Feyerer 2009 S.149). Von Saldern berichtet am baden-württembergischen Inklusionstag, dass Inklusion eben nicht „Integration-Plus“, sondern etwas völlig Neues darstellt. Inklusion fängt in den Köpfen der Menschen an. Sie beschreibt die Selbstverständlichkeit, dass alle Menschen gleichermaßen zur Gesellschaft gehören und aktiv teilhaben können. Wenn niemand mehr ausgesondert wird, muss auch nicht mehr integriert werden. Für Hinz bedeutet Inklusion, dass Heterogenität begrüßt wird und jede Form der Einteilung von Menschen in homogene Gruppen abgewendet wird. Inklusion würde die Herausforderung des Abbaus von Diskriminierung und Marginalisierung und damit die Vision einer inklusiven Gesellschaft vertreten. (Hinz 2010a) Integration würde sich meist auf spezielle Gruppen beziehen, wie Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund. Inklusion hingegen bezieht sich auf alle Verschiedenheiten. Inklusion wird sozusagen als Umgang mit Heterogenität gesehen. (Hinz 2010b)

Stellbrink hat die Unterschiede der Begriffe Integration und Inklusion angelehnt an die Auffassung von Hinz zusammengefasst (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiede von Inklusion und Integration

Angelehnt an Hinz 2002, S. 359. (Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/library/stellbrink-inklusion-dipl.html#id2760952 (03.02.2011))

	Inklusion	Integration
1	…bedeutet die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall und somit die Aufhebung der Zwei-Gruppen-Theorie (wie sie sich z.B. zurzeit in der Differenzierung der Curricula ausdrückt).	…teilt die Kinder in zwei Gruppen ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf' und ‚ohne sonderpädagogischen Förderbedarf'.
2	…bedeutet in der Praxis die Entwicklung einer ‚Schule für alle', das heißt, es soll ein umfassendes System etabliert werden, das das gemeinsame und individuelle Lernen für alle ermöglicht.	…hält an Sonderschulen fest und integriert einzelne Kinder in das (letztlich unveränderte) Regelschulsystem.
3	…sieht das Problem im System, das verändert werden muss, nicht im einzelnen Kind, das dem System angepasst werden muss (Ausdruck dafür sind z.B. Ressourcen, die an die – inklusive – Schule als Ganzes gekoppelt sind).	…sieht das Problem im Kind (Ausdruck dafür sind z.B. Ressourcen, die nach Anzahl der ‚behinderten' Kinder in der Klasse vergeben werden).
4	…impliziert eine Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik. Beide müssen in gemeinsamer Reflexion und Planung gleichermaßen beteiligt sein.	…behält eine Trennung von Sonder- und Regelpädagogik bei.
5	…benötigt einen Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik und damit auch eine Änderung des Selbstverständnisses der allgemeinen Schule.	…rüttelt nicht am Selbstverständnis der allgemeinen Schule.
6	..bezieht sich nicht nur auf ‚behinderte' Menschen, sondern auf alle gesellschaftlichen Minderheiten.	…hat als ‚Klientel' ‚behinderte' Kinder.
7	…in der Schule ist Teil der sehr viel weiter gefassten egalitären und demokratischen Idee einer inklusiven Gesellschaft.	…hat als Bereiche die schulische und außerschulische Pädagogik.

Klar ist, dass die vollkommene Inklusion nie einen Istzustand darstellt, sondern vielmehr eine Vision. Doch schon beim Entwicklungsprozess, der diese Vision vor Augen hat, wird teilweise von Inklusion gesprochen. (Werning 2010)

Bei dieser Arbeit steht die schulische Inklusion als Prozess der Entwicklung einer barrierefreien Schule für Kinder mit Beeinträchtigungen im Vordergrund. Da zum jetzigen Zeitpunkt allerdings noch nicht von Inklusion gesprochen werden kann, werden in dieser Arbeit Integration, integrative Schulformen und integrativer Unterricht häufig als Begriffe verwendet.

1.2. Inklusion und ihre Schnittstellen mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum

Die Ärzte, Psychologen und Therapeuten im Sozialpädiatrischen Zentrum in Ulm beschäftigen sich nicht nur mit den Krankheiten der Kinder, sondern auch mit deren Umfeld. Somit wird bei jeder Anamnese auch nach der Schule gefragt. Die Mitarbeiter erkundigen sich nach den Leistungen, Problemen und der Integration in der Klasse. Somit stellt Schule in den Sprechstunden ein wichtiges Thema dar. Eltern suchen oft fachlichen Rat bei der Schulwahl ihrer Kinder oder bei bestehenden Schulproblemen.

Im SPZ werden täglich Kinder von Ärzten und Psychologen getestet und untersucht. Krankheiten, Behinderungen, Störungen oder Defizite werden diagnostiziert und in fachgerechter Sprache benannt. Die Behandlungsmöglichkeiten werden zusammen mit den Eltern besprochen und nötige Fördermaßnahmen geplant. Es werden Rezepte für Logopädie, Physiotherapie und Ergotherapie verschrieben. Dazu kommt die Aufgabe, Anträge für spezielle Fördermaßnahmen, wie Integrationshilfe, beim zuständigen Sozialamt zu stellen. Die endgültige Förderung hängt natürlich von der Schule und dem Umfeld der Kinder und Jugendlichen ab. Neben der Schule sollten zum Beispiel nicht mehr als zwei Therapien, bei ausgefülltem Wochenplan, eher eine Therapie, stattfinden. Wenn ein Kind beispielsweise eine Sprachheilschule besucht, braucht es keine zusätzliche logopädische Behandlung. Somit koordiniert das SPZ die Förderung der Kinder ganz individuell und passt sie an deren Alltag an.

Die Abbildung 2 zeigt das SPZ als Koordinator der individuellen Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen.

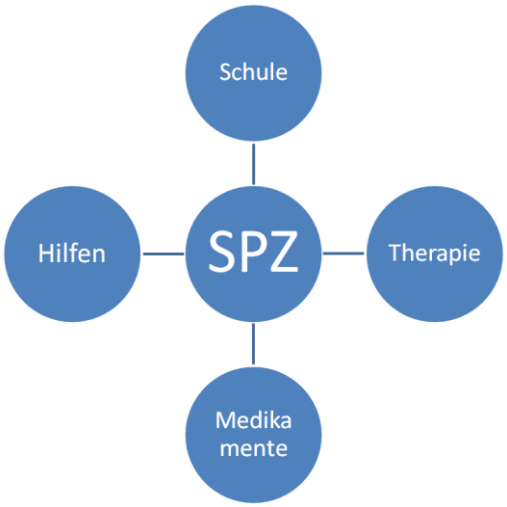


Abbildung 2: Das Sozialpädiatrische Zentrum als Organisator der speziellen Förderung

Das Schaubild zeigt das Sozialpädiatrische Zentrum als Koordinator der speziellen Förderung mit Hilfe von Therapien, Medikamenten, speziellen Hilfen und der geeigneten Schulform.

Würden die allgemeinen Schulen den individuellen Bedarf an Unterstützung der Kinder gewährleisten, würde sich das Aufgabenfeld der Planung von Förderung grundlegend ändern. Wie in Abbildung 3 dargestellt ist, würde die Schule zentraler Ort der individuellen Förderung der Kinder werden.



Abbildung 3: Vision: Schule als Mittelpunkt der speziellen Förderung im Zuge der Inklusion

Das Schaubild zeigt die Vorstellung, dass die Schule das Zentrum der Organisation der speziellen Förderung, durch Therapien, Medikamente, speziellen Hilfen und ärztlicher Betreuung, ist.

Da dies in den meisten Regelschulen jedoch bislang nicht der Fall ist, muss überlegt werden, ob die Kinder in Sondereinrichtungen beschult werden, oder eine allgemeinbildende Schule gewählt wird. Zumal es in Deutschland sehr viele Formen von Beschulung und Förderung gibt und in den letzten Jahren die Inklusionsbewegung in Gang gekommen ist, sind die Entscheidungen zu Schule und Förderung nicht immer einfach. Doch der Bildungsweg bestimmt den Werdegang der Kinder und ist im Hinblick auf die Zukunft mehr als wichtig.

1.3. Das Schulsystem im Wandel

In den Anfängen der Schulgeschichte wurden Kinder mit Beeinträchtigungen zumeist vom Bildungswesen ausgeschlossen. Dieser Zustand reichte bis ins 19. Jahrhundert und galt für die Mehrzahl der Kinder mit Behinderung in Europa. Die allgemeine Schulpflicht war auch für nicht behinderte Kinder noch nicht überall eingeführt. Diese Zeit wird als Stadium der Exklusion bezeichnet. (Sander 2008)

Seit Ende des 18. Jahrhunderts wurde im Zuge der Aufklärung prinzipiell jeder Mensch als bildungsfähig anerkannt. Es wurden Bildungsversuche in getrennten Anstalten eingeführt und verbreitet. Dies beschreibt das Stadium der Segregation und Separation. Menschen mit Beeinträchtigungen wurden gezielt gefördert. Somit entstand im Laufe des 19. Jahrhunderts die Sonderpädagogik. (Sander 2008)

In der Nachkriegszeit trieb der Verband deutscher Hilfsschulen, der später in den Verband Deutscher Sonderschulen umbenannt wurde, die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik voran. In diesem Zuge entstand das stark differenzierende Sonderschulsystem in Deutschland. In der DDR wurden Kinder mit Beeinträchtigungen nur teilweise unterrichtet. In Ostdeutschland wurden die Kinder in schulbildungsunfähig und förderungsunfähig eingestuft. Die Erstgenannten besuchten Förderungsstätten, die an das Gesundheitswesen gekoppelt waren. Die anderen wurden in Wohnheimen, die zum Teil von der Kirche oder der Psychiatrie geleitet wurden, untergebracht. (Ahrbeck 2011)

Seit den 1960er Jahren kam immer mehr Kritik an der dominierenden Position des separierten Sonderschulwesens in der demokratischen Gesellschaft auf. Es wurde mehr Zusammenarbeit von Sonder- und Regelschulen gefordert. Mit dieser Bewegung kamen Partnerschaften und Kontakte von Regel- und Sonderschulen zustande. In diesem Zusammenhang wird vom Stadium der Kooperation gesprochen. (Sander 2008)
1973 äußert der Deutsche Bildungsrat seine Position für die verstärkte Integration von Kindern mit Behinderung in Regelschulen. Mit der Kultusministerkonferenz 1994 wurde der individuellen Förderung mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Allen Schulen kam nun die pädagogische Aufgabe der individuellen Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen zu. Demzufolge sind Kinder mit Beeinträchtigungen nicht mehr zwangsweise an Sonderschulen gebunden. (Ahrbeck 2011)

Mit diesem Wandel kam das Stadium der Integration auf. Einige Kinder mit Beeinträchtigungen bekommen die Möglichkeit eine Regelschule oder eine Integrationsklasse, die eine bestimmte Anzahl von Kindern mit Beeinträchtigungen aufnimmt, zu besuchen. Vor allem der Druck der Eltern und die Arbeit engagierter Lehrer machten schulische Integration möglich. (Sander 2008)

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtkonvention im März 2007, auf die später noch genauer eingegangen wird, ist die Inklusion das anzustrebende Ziel. Momentan sind in Deutschland Aspekte aller Stadien zu finden.

Auch heute ist es zum Beispiel im Saarland noch möglich Kinder mit sehr schweren Behinderungen von der Schulpflicht zu entbinden. Die Exklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen ist demnach noch nicht abgeschlossen. In Deutschland ist der Zustand der Segregation mit den zahlreichen Sonder- und Förderschulen am häufigsten zu finden. Separation entspricht etwa den Außenklassen von Sonderschulen, die örtlich an Regelschulen gebunden sind. (Sander 2008)

Weiterhin bestehen Klassen von Sonderschulen, die mit Regelschulklassen kooperieren und gemeinsame Aktivitäten durchführen. Es findet Einzelintegration statt, die teilweise von der Integrationshilfe unterstützt wird. Dabei steht eine sonderpädagogische Fachkraft

für eine bestimmte Anzahl an Wochenstunden den Regelschullehrern zur Seite und nimmt eine beratende oder auch unterstützende Rolle im Unterricht ein. Außerdem wird in Modellschulen versucht, schulischer Inklusion ein Stück näher zu kommen. Diese Mischung von verschiedenen Schulformen zeigt, dass die Gesellschaft bezüglich der Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen gespalten ist. Dies ist ein weiterer Grund, sich näher mit diesem Thema zu beschäftigen, um sich in der schulischen Vielfalt zurechtzufinden und eine Meinung darüber zu bilden.

1.4. Politische Vereinbarungen und gesetzliche Verankerung der Inklusion

Die schulische Inklusion ist längst nicht mehr lediglich eine Ideologie unter vielen, sondern sie ist konkreter Bestandteil des europäischen Bildungsauftrags geworden. Folgende internationale Leitfäden und Standardregeln wurden seit 1994 verfasst und verleihen dem Konzept der schulischen Inklusion seine Gültigkeit.

In der Salamanca-Erklärung, den UN-Standardregeln, der Charta von Luxemburg, den UN-Konventionen, in der European Social Charter, der Deklaration von Madrid und der Erklärung von Lissabon werden die Grundsätze der Inklusion festgehalten.

- Jeder Mensch hat das gleiche Recht auf Bildung, Teilhabe und Selbstbestimmung.
- Allgemeine Bildungssysteme sollen für Menschen mit Beeinträchtigungen ausnahmslos zugänglich sein.
- Die Schule soll frei wählbar sein.
- Es soll eine individualisierte, spezialisierte Unterstützung gewährleistet sein, sodass eine hochwertige Ausbildung möglich ist. (Hausotter 2003)

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland nun endgültig auf den Weg der Inklusion begeben. (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)

1.4.1. Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Folgen

Seit Dezember 2006 haben sich mehr als 70 Staaten der UN-Behindertenrechtskonvention angeschlossen. In Deutschland ist sie am 26.3.2009 in Kraft getreten. Die Inhalte handeln nicht von Sonderrechten für Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern betonen und konkretisieren die allgemeinen fundamentalen Menschenrechte für Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen. (Aichele 2010)

Im Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird auf die Bildung verwiesen:
„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, […] Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ zu gewährleisten. (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen).

Es ist zu beachten, dass die deutsche Fassung „inclusion“ mit „Integration“ und „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt. Dies hängt wohl damit zusammen, dass der Begriff Inklusion in Deutschland, im Gegensatz zu den englischsprachigen Ländern, noch nicht ausreichend etabliert ist. Die oft als „falsch“ beschriebene Übersetzung ist großer Kritik ausgesetzt. Rechtsgültigkeit hat jedoch nur der Originaltext. (Aichele 2010)

„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning […]. Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live”. (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)

Artikel 24 enthält außerdem, dass die Vertragsstaaten gewährleisten müssen, dass für „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“. (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)

Zudem „stellen die Vertragsstaaten sicher, dass […] in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration (inclusion) wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“. (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)

Das Ziel soll also die vollständige schulische Inklusion sein. In vielen Ländern gibt es jedoch ein Elternwahlrecht. Somit sind die Vertragsstaaten lediglich verpflichtet schulische Inklusion soweit sicherzustellen, wie sie erwünscht ist. (Schumann 2009)

Hauptsächlich sind die Bundesländer und die Schulträger als Akteure zur Umsetzung der in der UN-Behindertenrechtskonvention verfassten Rechte für Menschen mit Beeinträchtigungen in Bezug auf die Strukturentwicklung der Sonderpädagogischen Förderung zu nennen. Die Länder entscheiden über die Ressourcenverteilung und die Schulträger kommen für die anfallenden Kosten auf. (Dietze 2011)

Die Umsetzung ist jedoch noch nicht präzise im Gesetz festgehalten. Unter diesen Umständen sind die Betroffenen nicht in der Lage, ihre Rechte auf die nötigen Vorkehrungen einzuklagen. (Aichele 2010)

Für die internationale Kontrolle des Inklusionsprozesses ist der UN-Fachausschuss verantwortlich. In Deutschland überwacht das Institut für Menschenrechte die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. (Aichele 2010)

Aus dem ersten Staatenbericht der BRD an den Fachausschuss der UN-Konvention geht hervor, dass die Länder dabei sind, eine Bestandsaufnahme durchzuführen und an einem integrativen Konzept arbeiten. (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011)

1.5. Zahlen Fakten und Beispiele zum Thema Beschulung und Inklusion

Das Schulsystem in Deutschland ist stark von dem Gedanken geprägt, Kinder in homogene Gruppen aufzuteilen und separiert zu unterrichten. Das ausgeprägte Sonderschulsystem in Deutschland widerspricht dem Inklusionsgedanken. Die folgenden Zahlen sollen dies deutlich machen.

1.5.1. Lage in Deutschland

Es bestehen in Deutschland gegenwärtig 3.302 Förderschulen, die im Jahr 2008/2009 von ca. 400.000 Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Die Förderquote beschreibt den Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf alle schulpflichtigen Schüler. Sie liegt bundesweit bei 6,2 Prozent. Von diesen 6,2 Prozent der Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen, besuchen 80,5 Prozent eine Sonder- bzw. Förderschule und 19,5 Prozent eine Regelschule. Zwar steigt der Anteil der integrativ unterrichteten Schüler seit Jahren an, jedoch steigt gleichzeitig auch die Förderquote. Somit kann eine Bewegung hin zu integrativem Unterricht nicht festgestellt werden. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010)

Es passiert immer häufiger, dass Kinder direkt in eine sonderpädagogische Einrichtung eingeschult werden. „Der Anteil der 7-jährigen Schüler und Schülerinnen, der auf einer Förderschule unterrichtet wurde, lag im Schuljahr 1995/96 noch bei 2,3 Prozent. Dieser Anteil ist bis 2009/10 auf bundesweit 3,6 Prozent angestiegen (Dietze 2011)“. Auch eine Überweisung von einer Regelschule in eine Sonderschule findet immer früher statt. Somit besuchen die Kinder tendenziell immer länger eine Sondereinrichtung. (Dietze 2011)

Werden die einzelnen Förderschwerpunkte genauer betrachtet, zeichnen sich klare Trends ab. Die Förderschüler im Bereich Lernen machen 40 Prozent aus, wobei dieser Anteil eher zurückgeht. Immer mehr Schüler sind hingegen mit Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zu finden. „Die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ umfassen zusammen zwei Drittel aller Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, treten in der schulischen Praxis jedoch auch als Mehrfachdiagnose auf (Dietze 2011).“ Besonders in diesen Förderschwerpunkten sind ausländische Schüler überrepräsentiert. Insgesamt

besuchen 7,1 Prozent. der ausländischen Schüler eine Sonder- bzw. Förderschule. Dem gegenüber liegt der Sonder-/Förderschulanteil deutscher Schüler bundesweit bei 4,1 Prozent. (Dietze 2011)

Zudem werden geschlechtsspezifische Unterschiede beschrieben. 63 Prozent der Förderschüler sind Jungen. Im Bereich Sprache sind 70 Prozent der Schüler männlich und im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sogar 86 Prozent. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010)

Erwähnenswert ist auch, dass im Jahr 2009/2010 nur 22 Prozent der Sonder-/Förderschulabgänger den Hauptschulabschluss erworben haben. (Dietze 2011)

Regionale Unterschiede

Innerhalb Deutschlands gibt es starke Unterschiede bezüglich der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Beschulung in den verschiedenen Förderschwerpunkten. Die Spanne der Förderquote reicht von 11,9 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis 4,4 Prozent in Rheinland-Pfalz. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010)

Große Differenzen bestehen auch im Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ unterrichtet werden. Die Anteile reichen von 44,9 Prozent in Schleswig-Holstein bis 6,6 Prozent in Niedersachsen. Zudem variieren die Zahlen auch zwischen den Landkreisen und kreisfreien Städten. Eine Sonderschulüberweisung hängt demnach stark vom Wohnort der Familie ab. In diesem Zusammenhang wird von einer institutionellen Diskriminierung gesprochen. (Dietze 2011)

Deutschland im internationalen Vergleich

Die deutsche Förderquote liegt vergleichsweise im mittleren Bereich. (Ahrbeck 2011)
Das bedeutet, dass die Häufigkeit der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland mit anderen Ländern vergleichbar ist.

Im internationalen Vergleich bildet die BRD in Bezug auf schulische Inklusion allerdings ein Schlusslicht. Es gehen mehr Schüler auf eine Förderschule, als in jedem anderen EU-Land. Zugleich werden mit am wenigsten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ gefördert. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010)

Im EU-Durchschnitt werden hingegen 78,9 Prozent dieser Kinder in normalen Schulen unterstützt. (Hausmanns 2010)

Lage in Baden-Württemberg und Bayern

Das SPZ Ulm betreut Kinder aus Baden-Württemberg und Bayern. Demnach haben die schulbezogenen Daten dieser Länder besondere Bedeutung.

In Baden-Württemberg besteht das Schulsystem aus einer vierjährigen Grundschule, den weiterführenden Schulen und einem separierten Sonderschulsystem, das in neun Typen gegliedert ist. Nach Empfehlung der Grundschullehrer werden die Kinder auf das Gymnasium, die Real- oder Hauptschule verteilt. Im Schuljahr 2010/11 wurde als zusätzliche Schulform die Werkrealschule eingeführt, die nach dem neunten Schuljahr den Hauptschulabschluss beinhaltet und nach dem zehnten die Mittlere Reife. Grundschulförderklassen sollen auf die Grundschule vorbereiten. Sie stehen Schülern zur Verfügung, die ein Jahr zurückgestellt werden.

Laut Schulgesetz- (§ 15) ist es auch Aufgabe der Regelschule, Kinder mit Beeinträchtigungen zu fördern. Jedoch wird im gleichen Artikel dieses Gesetzes erläutert, dass Kinder, die dem allgemeinen Bildungsweg nicht folgen können, auf das Sonderschulwesen verwiesen werden. Sie kann auch eine Anforderung zu einer Schuleignungs- oder Schulleistungsprüfung und Intelligenztestung stellen. Die Sonderschulen gliedern sich in Schulen für Blinde, Hörgeschädigte, Körperbehinderte, Geistigbehinderte, Sehbehinderte, Sprachbehinderte, Schulen für Erziehungshilfe, für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung und Förderschulen. Laut §82 bestimmt die Schulaufsichtsbehörde über den Sonderschultyp. Rein rechtlich haben Eltern nicht die Möglichkeit frei über den Bildungsweg ihrer Kinder zu bestimmen. (SchG 2012)

Die einzelnen Schulamtsbezirke gehen jedoch unterschiedlich mit den Wünschen der Eltern um. Manche weisen jeden Versuch der integrativen Beschulung ab, andere schaffen Mittel und Wege. Damit ist jedoch ein hoher Aufwand verbunden. Eltern haben somit keine verlässlichen Aussichten auf gemeinsamen Unterricht. (Hudelmaier-Mätzke u. Merz-Atalik 2011)

Bislang hat der Ministerrat am 3. Mai 2010 fünf Schwerpunktregionen bestimmt, die besser auf die Wünsche der Eltern eingehen sollen. Die Schulamtsbezirke Biberach (dazu gehören unter anderem auch die Stadt Ulm und der Alb-Donau Kreis) und Stuttgart zählen zu diesen Regionen. (Staatsministerium Baden-Württemberg 2010)

In dem dafür entwickelten Verfahren können Eltern einen Antrag auf den Anspruch auf ein Sonderpädagogisches Bildungsangebot an das Staatliche Schulamt stellen. Sollten die Kinder bereits zur Schule gehen, kann auch die Schule diesen Antrag stellen. Darauf folgt ein Gutachten. Dieses Gutachten stützt sich auf die Intelligenz und eventuell auf die bisherigen Schulleistungen der Kinder, den Gesundheitszustand und auf Aussagen zum elterlichen Erziehungsplan. Das Staatliche Schulamt bestimmt daraufhin, ob der Anspruch auf ein Sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht und welchem Förderschwerpunkt das Kind zuzuordnen ist. Entscheiden sich die Erziehungsberechtigten für einen Förderort, der noch nicht für den bestimmten Förderschwerpunkt beziehungsweise die Fachrichtung ausgelegt ist, wird eine sogenannte Bildungswegekonferenz eingeleitet. Hierfür lädt das Staatliche Schulamt Eltern und alle, die zur Findung einer passgenauen Lösung erforderlich sind, ein. Besteht nach der ersten Bildungswegekonferenz weiterer Klärungsbedarf, wird erneut zu einer Konferenz eingeladen. Wenn das Staatliche Schulamt zwingende Gründe für eine bestimmte Beschulung vorlegt, kann es die letztliche Entscheidung treffen. (Staatliches Schulamt Biberach 2010)

Dieses Verfahren, das in Abbildung 4 veranschaulicht wird, soll in den fünf Modellregionen genau untersucht werden. (Staatsministerium Baden-Württemberg 2010)

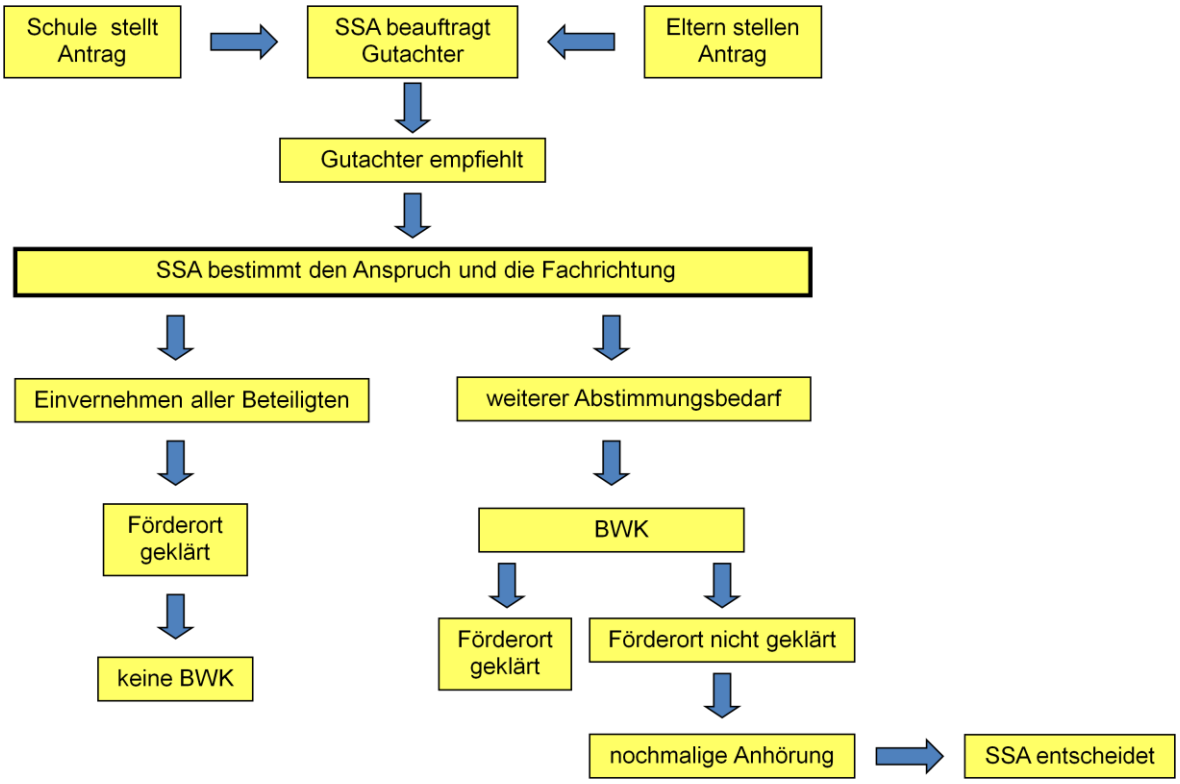


Abbildung 4: Verfahren zur Bestimmung der Schulform in den Schwerpunktregionen

Das Schaubild zeigt, welche Schritte für die Bestimmung des Förderbedarfs und des Förderorts nötig sind und welche Eventualitäten eintreten können. SSA= Staatliches Schulamt; BWK= Bildungswegekonferenz (Quelle: Staatliches Schulamt Biberach 2010)

Im Schuljahr 2011/2012 sind in der Schwerpunktregion Biberach 479 neue Anträge auf ein Sonderpädagogisches Bildungsangebot gestellt worden. Davon ist bei 420 Anträgen ein Anspruch festgestellt worden. Letztlich wurden 103 Kinder (25%) in Regelschulen integrativ unterrichtet und 317 an Sonderschulen. Es wurden im Verhältnis zu ganz Baden-Württemberg in der Schwerpunktregion somit nicht mehr Kinder integrativ unterrichtet. Jedoch sollen die Erfahrungen dokumentiert und thematisiert werden. Zudem soll die Ausgangslage mit Daten und Fakten beschrieben werden. (Staatliches Schulamt Biberach 2011)

Beim 5. Inklusionstag Baden-Württemberg 2011 war zur Podiumsdiskussion der Vertreter des Kultusministeriums, Norbert Zeller, Leiter der Stabstelle Gemeinschaftsschule, Schulmodelle, Inklusion zu Gast. Er vertritt die Meinung, dass in den kommenden Jahren das Gesetz geändert werden soll, da das Elternrecht zur freien Schulwahl immer stärker gefordert wird.

Ziel sei eine freie Schulwahl der Eltern und die Abschaffung der verbindlichen Schulempfehlungen nach der vierten Klasse. Grundlage für die Gesetzesänderungen sollen unter anderem die Ergebnisse der Schwerpunktregionen sein.

Die Abschaffung der verbindlichen Schulempfehlung nach der vierten Klasse ist 2012 bereits im Schulgesetzt verankert worden.

Die bildungspolitischen Setzungen im grün-roten Koalitionsvertrag 2011-2016 weisen weitere konkrete Ziele zur Umsetzung der UN-Konvention auf. Die Sonderschulpflicht soll abgeschafft werden. Eltern bekommen das Wahlrecht auf eine Regelschule. Die Ressourcen sollen für den Bedarf an Unterstützung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgestellt werden. Sonderpädagogen werden fester Bestandteil des Lehrerkollegiums. Auch die Sonderschulen sollen für Kinder ohne Beeinträchtigungen geöffnet werden. Gesamtschulen, die alle Lehrpläne und Bildungswege beinhalten, sollen entstehen. (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, SPD 2011)

Zum jetzigen Standpunkt zählen zu den integrativen oder kooperativen Schulmodellen die Einzelintegration und die Außenklassen. Die Unterrichtsräume der Außenklassen sind örtlich an Regelschulen angebunden. Die Klassen werden dennoch meist getrennt organisiert und finanziert. Diese Schulform ist jedoch bislang nicht weitreichend untersucht worden. Bei Einzelintegrationen kann der Sonderpädagogische Dienst Hilfestellung geben. Sonderpädagogen nehmen hierbei in durchschnittlich 0,38 Wochenstunden pro Kind eine beratende und unterstützende Funktion ein. Bei den integrativen Schulentwicklungsprojekten (ISEP) entstanden Integrationsklassen, die insgesamt aus 22 Schülern bestanden. Sechs Schüler der Klasse wiesen unterschiedlichen Förderbedarf auf. Eine sonderpädagogische Lehrkraft kam für das Projekt an die Regelschule. „Da in den ISEP-Klassen Konzepte entwickelt wurden, die nicht unmittelbar auf andere Klassen der Schule übertragbar waren, entstanden häufig Situationen der Vereinzelung für die Lehrkräfte und die Klassen selbst.

Nichtsdestotrotz haben viele Schulen sehr erfolgreich im Rahmen von ISEP gearbeitet und deshalb die Entscheidung des KM, dieses nicht weiter zu führen, aufgrund ihrer vielfältigen positiven Erfahrungen nicht nachvollziehen können.“ (Hudelmaier-Mätzke u. Merz-Atalik 2011 S.10)

Seit 1998 entstanden 25 ISEP-Klassen. Zuletzt war im Schuljahr 2009/20010 beispielsweise Gerstetten und Esslingen involviert. (Landesbildungsserver Baden-Württemberg)

Die baden-württembergische Förderquote liegt 2009/2010 bei 6,7 Prozent. Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen beträgt 26,6 Prozent. (Dietze 2011)

Es wird jedoch angemerkt, dass nur 2,6 Prozent eine wirklich zieldifferente, individuelle Förderung in einer Regelschule erhalten. Außenklassen bieten beispielsweise oft nur eine Kooperation, keinen gemeinsamen Unterricht. (Hudelmaier-Mätzke u. Merz-Atalik 2011)

In Bayern liegt die Förderquote 2009/2010 bei 5,5 Prozent. Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen beträgt 15,7 Prozent. (Dietze 2011)

Das bayrische Schulsystem weist im Vergleich zum baden-württembergischen einige Unterschiede auf. Der Begriff Sonderschule wird in Bayern nicht verwendet. Stattdessen gibt es Förderschulen beziehungsweise Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit verschiedenen Schwerpunkten und sonderpädagogische Förderzentren mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten und Sprache. (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009) In den Diagnose- und Förderklassen können die Kinder den Stoff der Klassen 1 und 2 im Zeitraum von drei Schuljahren aufarbeiten. Die sogenannte Mittelschule entspricht der Werkrealschule. (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009 und 2012)

Was die rechtliche Verankerung des Inklusionsgedankens betrifft, ist Bayern Baden-Württemberg ein Stück voraus. Am 1. August 2011 ist der Gesetzesentwurf zur Umsetzung der UN-Konvention in Kraft getreten. Hierin werden die Rechte der Erziehungsberechtigten und der Schüler selbst bezüglich der Schulwahl gestärkt. Es wird jedoch nicht gewährleistet, dass bei der Wahl einer Regelschule die nötigen Ressourcen zur Unterstützung speziellen Bedarfs bereitgestellt werden. Verschiedene Schulformen sollen die schulische Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen verbessern. In Kooperationsklassen werden Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam aber lernzieldifferenziert unterrichtet. Es werden also in bestimmten Klassen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in allen Fächern gemeinsam unterrichtet. Der Lerninhalt wird den Kindern individuell angepasst. Die ehemaligen Außenklassen werden nun Partnerklassen genannt. Diese Schulform ist vor allem an Kinder mit geistiger Behinderung und stark mehrfacher Behinderung gerichtet. Förderschulklassen werden für Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf geöffnet. Die Einzelintegration an Regelschulen wird durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst unterstützt. Der Gesetzesentwurf zielt aber vor allem darauf ab, dass ganze Schulen ein inklusives Schulprofil erwerben. Der Unterricht soll dabei lernzieldifferenziert von Lehrerteams gestaltet werden. Sonderpädagogen werden in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion fester Bestandteil des Lehrerkollegiums. (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011)

Beide Bundesländer haben sich also auf den Weg hin zur schulischen Inklusion begeben. Wie genau die Entwicklung in den nächsten Jahren aussieht, bleibt fraglich.

1.5.2. Beispiele schulischer Inklusion

Um zu zeigen, dass Inklusion im Bildungswesen nicht nur eine Illusion darstellt, werden im Folgenden Orte vorgestellt, an denen alle Kinder eine Schule besuchen und individuell gefördert werden.

Inklusionslage in Südtirol

Ferdigg berichtet über die Inklusionslage in Südtirol. Dort findet Inklusion tatsächlich statt. Bereits seit 1977 gilt, dass alle Kinder in der Grund- und Mittelstufe gemeinsam unterrichtet werden. Als Schlüsselelement beschreibt sie eine intensive Kooperation von Lehrern, Eltern, Integrationslehrern, Mitarbeiter für Integration, psychologischem Dienst und dem Gesundheitsamt. Gemeinsam werden individuelle Bildungspläne entwickelt. Der Bedarf an Unterstützung der Kinder wird definiert und ein funktionelles Entwicklungsprofil erstellt. Die Integrationslehrerin ist eine Klasen- oder Fachlehrerin, die eine zusätzliche Ausbildung für Integration hat. Sie begleitet und berät andere Lehrer und kann auch selbst Unterricht halten. Der Mitarbeiter für Integration hat hingegen eine pflegerische und heilpädagogische Ausbildung und hilft bei alltäglichen Handlungen, wie Nahrungsaufnahme, Toilettengang oder bei der Fortbewegung. Die Schüler werden also differenziert unterrichtet und bekommen individuelle Unterstützung. In Südtirol ist das eine Selbstverständlichkeit. (Ferdigg 2010)

In Deutschland haben sich viele Schulen mit dem Inklusionsgedanken auseinandergesetzt. Die Umsetzung findet allerdings nur an wenigen Orten meist an Grundschulen statt. Doch es gibt einige Vorreiter, denen es gelungen ist, den Inklusionsgedanken in den schulischen Alltag einzubringen.

Die Sophie-Scholl-Schule in Gießen

Die Sophie-Scholl-Schule in Gießen wurde 1998 von der Lebenshilfe Gießen gegründet. Eltern äußerten den Wunsch, die Gemeinschaft behinderter und nichtbehinderter Kinder über die Kindergartenzeit hinaus fortzuführen. Dieser Wunsch ist nun Wirklichkeit. Die Sophie-Scholl-Schule unterrichtet 299 Schüler. Darunter finden sich 78 mit verschiedenen Beeinträchtigungen. Es bestehen 14 Lerngruppen. Jede Lerngruppe besteht aus ca. 20 Schülern, wovon ungefähr fünf Kinder unterschiedliche Beeinträchtigungen haben. Die Heterogenität in den Gruppen wird durch eine Jahrgangsmischung zusätzlich verstärkt. Somit ist die Beeinträchtigung nicht das einzige Merkmal der Unterschiedlichkeit und die Kinder mit Beeinträchtigungen erfahren weniger Stigmatisierung. Nach anfänglichen Schwierigkeiten fallen nun jährlich 150 Anfragen auf 55 freie Schulplätze. Die Schule wurde von einer 6-jährigen Grundschule auf eine 10-jährige Gesamtschule erweitert, in

der alle Abschlussarten möglich sind. 2009 bekam sie den Jakob-Muth-Preis für inklusive Schule verliehen. Die Förderung orientiert sich an den Schülern. Jedes Kind wird dort abgeholt, wo es steht. Dazu müssen die Lehrenden den Entwicklungsstand der Kinder kennen. Dazu werden Orientierungsarbeiten durchgeführt, um den Lernstand zu testen und auf diesen aufzubauen. Jedes Kind in der Gruppe hat einen anderen Stand. Es ist somit kein einheitlicher Unterricht möglich. Die Kinder bekommen den gleichen Arbeitsrahmen, werden aber auf unterschiedlichem Niveau gefördert. Der Arbeitsrahmen kann beispielsweise freies Lernen, Arbeitszeit in ruhiger Atmosphäre, Laborarbeit oder Praktikum umfassen. Die Kinder erhalten durch derartigen Unterricht große Kompetenz in eigenständigem Lernen und sozialem Umgang. (Thies 2010)

Die Grundschule Berg Fidel

Die Grundschule Berg Fidel nimmt alle Schüler des Bezirks auf und das schon vor der großen Inklusionsdiskussion. Besuche der Sonderpädagogikstudenten beschreiben ein friedliches Miteinander, eine große Hilfsbereitschaft und eine ruhige Arbeitsatmosphäre in der Klasse. Sie sind erstaunt, wie selbständig die Kinder lernen und sich gegenseitig helfen. Auch die Grundschule Berg Fiedel setzt auf die Mischung der Jahrgänge. Die Kinder haben also stets ein Angebot von vier Jahren Lernstoff, in den sie sich leistungsabhängig einordnen können. Die schwächeren Schüler lernen von den stärkeren. Die Älteren wiederholen und festigen ihr Wissen ganz automatisch. Zudem finden sich immer Schüler mit einem ähnlichen Leistungsstand. Zeitweise arbeiten die Kinder auch jahrgangsbezogen zusammen, in klassenübergreifenden Fördergruppen oder anderen Arbeitsgruppen. Zu dem Schulkonzept gehören feste Beziehungen. Gerade für Kinder aus problematischem sozialem Umfeld sind feste Bindungen bedeutungsvoll. Eine gleichbleibende Klassengemeinschaft, ein stetes Lehrerteam und dieselben, zum Teil selbst gestalteten Räume, sollen den Schülern Sicherheit bieten. Kein Kind muss wegen Leistungsversagen die Klasse verlassen. So entstehen dauernde Freundschaften der Kinder untereinander und ein intensives Schüler-Lehrer-Verhältnis. Der Ganztag mit festen Abläufen verstärkt diesen Effekt. Gesunde Mahlzeiten werden gemeinsam am Tisch eingenommen.

Die Kinder haben Zeit um zu spielen und sich zu erholen. Im Wochenkreis lernen die Kinder, ihre Probleme gewaltfrei zu lösen. Familiäre Verhältnisse werden geschaffen, die manche Kinder zu Hause vermissen. All dies passiert an einem Ort, der als sozialer Brennpunkt beschrieben wird. (Schnell 2010)

1.6. Barrieren und Gefahren des Inklusionsprozesses

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention ist die Richtung der Schulentwicklung endgültig vorgegeben. Es stellt sich nun die Frage, woran die Umsetzung derzeit in Deutschland scheitert.

Die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin kritisiert die Umsetzung der UN-Konvention im Hinblick auf das Ziel einer besseren Teilhabe von Menschen mit besonderem Betreuungsbedarf. Die Rahmenbedingungen, wie eine angemessene Klassengröße, die Räumlichkeiten oder ausreichend geschultes Personal, sind unzureichend. Dafür sind vor allem das Fehlen von finanziellen Mitteln und qualifiziertem Personal verantwortlich. (DGSPJ 2011)

Weitere Barrieren werden in der Rechtslage, der mangelnden Zusammenarbeit der Behörden und in Aufsichts- und Haftungsfragen gesehen. Der Grundstock für einen reibungslosen Ablauf einer integrativen Beschulung im Rechts-, und Verwaltungssystem ist demnach noch nicht gelegt. Viele unterschiedliche Behörden sind für die Unterstützung der Kinder mit Beeinträchtigungen verantwortlich. Die Träger der Rehabilitation, das örtliche oder überörtliche Sozial- oder Jugendamt, der Schulträger, das Integrationsamt oder die Hauptfürsorgestelle übernehmen verschiedene Bereiche der Organisation des speziellen Bedarfs. (Hausmanns 2010)

Das selektive Sekundarstufenwesen in Deutschland macht eine Umstrukturierung nicht einfach. Vor allem Realschulen und Gymnasien sind viel zu wenig in den Inklusionsprozess eingebunden. Außerdem fehlen Standards für gemeinsamen Unterricht. Die schulische Umsetzung des Inklusionsgedankens hängt zu stark vom Engagement Einzelner ab. (Hudelmaier-Mätzke u. Merz-Atalik 2011)

Die Lehrerausbildung von Pädagogen und Sonderpädagogen ist von vorn herein verschieden. Deshalb fühlen sich Lehrer in Regelschulen überfordert, wenn es um die Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geht. Andererseits haben Sonderschulmitarbeiter Angst um ihre Arbeitsplätze und fühlen sich in ihrer Position zurückgedrängt. (Meijer 2010)

Ein weiteres Problem stellen die Bildungsstandards dar. Die Schulen messen die Leistungen der Kinder und stehen so im direkten Vergleich zu anderen Schulen. Hinz sieht einen generellen Wiederspruch in der Überbewertung von Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten zu einem inklusiven Bildungssystem. (Hinz 2010a)

Diese Beispiele der Barrieren schulischer Inklusion zeigen, dass Deutschland noch einige Aufgaben zu bewältigen hat, um der Unterzeichnung der UN-Konvention gerecht zu werden. Zudem stellen sich Fragen, wie schulische Inklusion konkret aussehen soll. Der Inklusionsauftrag kann auch auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Zum einen steht das Ziel der Verbesserung der schulischen Inklusionslage im Vordergrund. Dieses Ziel beinhaltet eine größere Zahl an Kindern mit Beeinträchtigungen in Regelschulen. Im Bereich des Möglichen wird in kleinen Schritten darauf hingearbeitet. Laut OECD-Standards gilt beispielsweise ein Schulsystem bereits als inklusiv, wenn auch nur 80 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen besuchen. Die vollständige schulische Inklusion bleibt Illusion. Andererseits ist auch eine totalisierende Inklusionsbewegung in Gang gekommen. Inklusionisten fordern, dass Kinder nicht mehr in Gruppen eingeteilt werden, uneingeschränkt eine gemeinsame Schule besuchen und lediglich an ihren Stärken gemessen werden. Diese Vorstellung birgt jedoch Gefahren.

Es ist nicht möglich, Kinder nicht mehr in Gruppen einzuteilen. Selbst bei einer lernzieldifferenzierten Förderung wird zwischen den Kindern unterschieden. Spätestens, wenn es um Abschlüsse und Berufsaussichten geht, wird wieder separiert. Zudem vergleichen sich Kinder mit anderen und ordnen sich selbst in ein bestimmtes Leistungsniveau ein. Wenn die vollständige Inklusion das Ziel ist, stellt die Diagnose und die Benennung einer Behinderung bereits eine Form von Diskriminierung dar.

Lernstörungen und Behinderungen würden lediglich als eine von vielen Verschiedenheiten angesehen werden. Der spezielle Bedarf an Unterstützung kann dabei aus dem Blickfeld geraten. Problematisch wird es auch, wenn Kinder nur noch nach ihrem eigenen Leistungsniveau unterrichtet werden und es keinen Bezug zur Normalentwicklung mehr gibt. Somit können Entwicklungsverzögerungen oder –Stagnationen leicht übersehen werden. Die Gründe, die dahinterstecken, werden, somit nicht aufgedeckt und die Kinder bekommen keine Chance, ihre Entwicklung aufzuholen. Wenn die Pädagogik lediglich an die Stärken der Kinder anknüpft und die Schwächen außer Acht lässt, ist es ebenso wenig möglich, den Kindern gerecht zu werden. Es ist wichtig, dass Kinder mit ihren Problemen und Konflikten wahrgenommen werden, um sie richtig verstehen und ihnen helfen zu können. (Ahrbeck 2011)

1.7. Forschungsergebnisse

"Integration ist nur sinnvoll, wenn die Kinder davon profitieren und sich nicht die verschiedenen Institutionen lobend auf die Brust klopfen können über ein neues "Projekt"." So lautet eine Anmerkung auf einem Elternfragebogen unserer Untersuchung. Um dieser Aussage nachzugehen, werden die Erkenntnisse der Inklusionsforschung genauer betrachtet. Denn die Ergebnisse der Förderung und das soziale Umfeld der Kinder stehen aus sozialpädiatrischer Sicht im Mittelpunkt.

Die Studienergebnisse von Haeberlin u.a. 1990, Bless 1995, Tent u.a. 1991, Hildeschmidt/Sander 1996 und Wocken 2007 zeigen, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in integrativen Schulformen eine bessere Leistung erbringen, als in Sondereinrichtungen. Verhaltensauffällige Schüler zeigten in der Studie von Preuss-Lausitz 2005 eine positive Sozial- und Leistungsentwicklung im gemeinsamen Unterricht. Eine norwegische Studie von Myklebust 2006 zeigt, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen zu 60 Prozent die allgemeinen Leistungsziele erreichten. Vergleichbare Schüler in Sonderklassen erreichten nur zu 35 Prozent die allgemeinen Leistungsziele. In einer Schweizer Studie von Riedo 2006 wurden Erwachsene befragt, die entweder eine integrative Schulform oder eine Sonderschule besucht haben. Die deutschsprachigen Erwachsenen hatten einen vergleichbaren sozialen Status und IQ. Diejenigen, die in Regelklassen unterrichtet wurden, hatten später, im

Beruf und in privaten Beziehungen, weniger Probleme, als diejenigen, die gesondert unterrichtet wurden. Integrativer Unterricht in Regelschulen hat außerdem einen positiven Effekt auf das Selbstbild und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die Sekundäranalyse englischsprachiger Studien von Haeberlin u.a. 1990 ergibt, dass alle empirischen Studien darauf hinweisen, dass Sonderschulklassen im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der Schüler unterlegen sind. Die Studie von Hinz u.a. 1998 ergab allerdings ein gegenteiliges Ergebnis bezüglich der Schulleistungen. Jedoch wurden die Kinder zuvor nicht genau diagnostiziert und der Unterricht der integrativen Regelklassen fand in sozialen Brennpunktregionen in Hamburg statt. Es wird davon ausgegangen, dass der Förderbedarf der integrativen Klassen zu hoch war, um sie mit Sonderschulklassen vergleichen zu können. Preuss-Lausitz und Klemm fassen die oben genannten Studien zusammen und kommen zu dem Schluss, „dass Sonderklassen und Sonderschulen für Schüler/innen mit Behinderungen und mit Lernproblemen die kognitive Entwicklung und die sozialen Kompetenzen **nicht** besser fördern, als integrativer Unterricht, sondern im Gegenteil GU in beiden Bereichen förderlicher ist“ (Preuss-Lausitz u. Klemm, S. 14). Sie beschreiben auch, dass leistungsstarke Mitschüler durch Kinder mit Beeinträchtigungen oder Lernstörungen in ihrer Leistungsentwicklung nicht aufgehalten werden. Kinder mit geistiger Behinderung brauchen Reize von weniger oder nicht behinderten Kindern in sozialen und kognitiven Bereichen, um angeregt zu werden. Die Meinung zu gemeinsamen Unterricht von Eltern nichtbehinderter Kinder wurde anfangs als skeptisch beschrieben. Mit zunehmender Erfahrung findet integrativer Unterricht jedoch immer mehr Zustimmung seitens dieser Eltern. (Preuss-Lausitz u. Klemm 2008)

Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik blickt auf 30 Jahre Integrationsforschung zurück und kommt zu dem Ergebnis, dass vor allem Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in Regelschulen oder integrativen Schulformen besser gefördert werden, als in Sondereinrichtungen. In Förderschulen kommen oft Kinder mit Lern-, Verhaltens- und sozialen Problemen zusammen. Diese Heterogenität wirkt sich problematisch auf das Klassenklima und die individuelle Förderung aus. Das Lernen am positiven Modell fehlt Förderschulkindern. (Merz-Atalik 2011)

Die Ergebnisse der PISA-Studie sind ebenfalls mit dem Thema Inklusion in Verbindung zu bringen. 2009 wurden zum vierten Mal die Schulleistungen 15-jähriger Schüler in 65 Ländern getestet. Es wurden 470 000 Kinder zufällig ausgewählt, die im Gesamten jedoch alle 15-jährigen Kinder der einzelnen Länder repräsentativ darstellen. Im internationalen Vergleich sind die Leistungen der Schüler in Deutschland so unterschiedlich wie fast nirgendwo und die Gesamtleistung ist relativ schwach. Außerdem gibt es viele potentielle Risikoschüler, die zu den sehr Leistungsschwachen gehören. Die Leistungen der Schüler hängen so stark mit dem sozialen Umfeld der Schüler zusammen, wie in keinem anderen Land. (Artelt et al 2010) Die Ergebnisse haben sich seit 2000 jedoch schon verbessert. Gründe dafür sind eine bessere frühkindliche Förderung, die Zusammenlegung von Real- und Hauptschule und die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, meint der Chef der PISA-Studie. (Stern 2010) Die Auswertung hat gezeigt, dass Länder, in denen stark zwischen den Schülern differenziert wird, schlechter abschneiden. Das Wiederholen von Klassen, die Verteilung auf verschiedene Bildungszweige und eine abgesonderte Beschulung von leistungsschwachen oder verhaltensauffälligen Kindern haben einen negativen Effekt auf die schulischen Leitungen. Kinder eines Bildungszweiges identifizieren sich mit diesem und haben eine entsprechende Erwartungshaltung was Beruf oder Abschluss angeht. Das eigentliche Potential von Kindern mit niedrigem Bildungsgrad wird somit nicht voll ausgeschöpft, da auch weniger Erwartung an sie gestellt wird. Einen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen hat hingegen ein hoher Anteil an Autonomie der Schulen bezüglich der Lehrpläne und der Schülerbeurteilung. (OECD 2010) „Systeme, die hohe Leistungen und eine ausgewogene Verteilung der Bildungserträge aufweisen, sind in der Regel integrativ (OECD 2010, S.1)“.

Bernd Ahrbeck befasst sich mit den Erlebnissen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen und Sonderschulklassen. Er kommt zu der Erkenntnis, dass sich lernschwache Kinder in Regelschulklassen als weniger gut integriert sehen. Ihr Selbstwertgefühl und die psychische und soziale Situation sind in Sonderschulklassen besser. (Ahrbeck 2011)

Ahrbeck beschreibt zudem, dass der Hamburger Schulversuch und auch andere Schulversuche widersprüchliche Ergebnisse, bezüglich Leistung und sozialer Situation, zu den oben genannten Forschungsergebnissen hervorbrachten. Die Modellversuche sind derart komplex, dass eindeutige Schlüsse nicht zu ziehen sind und schon gar nicht auf die Allgemeinheit übertragen werden können. Die politischen Entscheidungen zur schulischen Entwicklung sind werteorientiert und können sich nicht auf wissenschaftliche Ergebnisse stützen. Er sieht vor allem das Klassenklima und die Lehrkompetenzen als wichtige Parameter einer gelingenden Schulentwicklung. (Ahrbeck 2011)

In der Studie von Lindsay wurden alle Papers von acht Sonderschulzeitschriften in England und den USA, die zwischen 2001 und 2005 veröffentlicht wurden, und die sich mit dem Nutzen von schulischer Inklusion (inclusive education/mainstream) befassen, geprüft. Von den 806 relevanten Artikeln wurden nur 14 als evidenzbasiert angesehen und in die Studie aufgenommen. Von diesen Studien vergleichen neun den Effekt von verschiedenen Schulformen auf die Entwicklung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN).

- mainstream (inklusive Gesamtschule)
- special classes/pull out (Sonderschulen),
- units (Einzelintegration durch spezielle Hilfe),
- in class support (Sonderpädagoge in der Klasse)
- resource room (teilweise spezielle Förderung in getrennten Räumen)
- inclusion class (Integrationsklasse mit mehreren Schülern mit Sonderpädagogischen Förderbedarf)

Die anderen vier Studien vergleichen die Entwicklung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und normal entwickelten Schülern, die alle in inklusive Gesamtschulen gehen.

Bei den Studien wurde jeweils der inklusive Effekt auf verschiedene Bereiche der Entwicklung betrachtet (language, cognitive, social self-concept, academic, behaviour, attendance, drop out). Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 zusammengefasst.

Tabelle 2: Übersicht der evidenzbasierten Studien über den Effekt von schulischer Inklusion

	Study	Age range	Comparison	Focus	Effect
Comparison by setting					
1	Rafferty, Piscitelli, and Boettcher (2003)	Pre-school	Mainstream vs. special class	Language, cognitive, social	(+)(+)(+)
2	Buysse, Goldman, and Skinner (2002)	Pre-school	Mainstream vs. special class	Social	(+)
3	Allodi (2000)	9–13	Mainstream vs. units	Self-concept	=
4	Karsten *et al.* (2001)	Up to 13	Mainstream vs. special school	Academic, social	= =
5	Wiener and Tardiff (2004)	9–13	In class support vs. resource room vs. inclusion class vs. special class	Social	+
6	Rea, McLaughlan, and Walther-Thomas (2002)	12	Mainstream vs. pull out	Academic, behaviour, attendance	(+) = +
7	Myklebust (2002)	14–16	Mainstream vs. special class	Academic, drop out	+ −
8	Markussen (2004)	16	Mainstream vs. special class vs. TD peers	Academic	+
9	Elbaum (2002)	Kindergarten–17	Resource room vs. special class vs. special school	Self-concept	=
SEN vs. TD					
10	Zeleke (2004)	6–17	SEN vs. TD	Self-concept: academic, social, general	− = =
11	Monchy, Pijl, and Zandberg (2004)	9–12	SEN vs. TD	Social	−
12	Wallace *et al.* (2002)	High school	SEN vs. TD	Academic, behaviour	= =
13	Cawley *et al.* (2002)	11–12	SEN vs. TD	Academic, behaviour	= =
14	Cambra and Silvestre (2003)	10–11	SEN vs. TD	Self-concept	−

Note. +, positive inclusion effect; (+), positive inclusion effect but with caveat (s); =, no difference between conditions; −, negative inclusion effect.

SEN=Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (special education needs), TD=Kinder mit einer altersentsprechenden Entwicklung (typically developing). (Quelle: Lindsay 2007)

Lindsay macht in der Studie noch einmal ganz deutlich, dass schulische Inklusion sehr schwer zu erforschen ist. Die Zusammensetzungen der Schüler, ihr Umfeld, die verschiedenen Lehrer, all das sind Dinge, die die Entwicklung der Kinder beeinflussen und die schwer messbar sind. Inklusion ist eine politische Folge einer Ideologie, die sich gegen Diskriminierung richtet. Durch diese Studie konnte nicht belegt werden, dass die schulische Inklusion eine uneingeschränkt positive Wirkung auf die Entwicklung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf hat, auch wenn einige positive Effekte vorhanden sind. (Lindsay 2007)

1.8. Schulischer Bedarf von Kindern mit Beeinträchtigungen aus pädagogischer und sozialpädiatrischer Sicht

Die Übersetzung von „special needs“ mit besondere Bedürfnisse wird kritisiert. Die Bedürfnisse aller Kinder sind dieselben. Sie brauchen Aufmerksamkeit, Liebe, Nahrung, Anerkennung usw. Schüler mit Beeinträchtigungen haben nur einen höheren Bedarf an Unterstützung, um diese Bedürfnisse zu decken. (Feyerer 2011)

Inklusive Schulen sollen allen Kindern von vorn herein gerecht werden. Damit hat sich auch der Grundschulverband beschäftigt und acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit niedergeschrieben, die alle Kinder betreffen.

- Die Lehrenden sollen geschult werden und sich allen Kindern respektvoll und ermutigend annehmen. Sie sollen beim möglichst selbständigen Lernen individuelle Hilfestellung geben.
- Jedes Kind soll in ein wohnortnahes Bildungszentrum zur Schule gehen. Damit zählt Schule zum sozialen und kulturellen Netzwerk. Sie soll alle ansprechen und einbeziehen.
- Die frühkindliche Erziehung ist für die Bildung der Kinder von großer Bedeutung. Deshalb müssen die Einrichtungen zur elementaren Bildung mit qualifiziertem Personal und kleinen Gruppen ausgestattet werden.
- In Schulen darf keinerlei Auslese stattfinden. Die Leistung der Kinder darf nicht durch Noten beurteilt werden. Die Entwicklung der Schüler soll mit Leistungsgesprächen und Portfolios, also in Form von individuellen Leistungsnachweisen, gemessen werden.
- Die Klasse darf höchstens 20 Kinder umfassen. Dazu soll das Lernen auch in kleinen Gruppen oder Partnerschaften möglich sein.
- Zusätzlich zu den Klassenzimmern muss es Funktionsräume geben. Dort soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden um zu toben, malen, spielen, werken, oder sich zu beraten und zurückzuziehen.
- In der Schule sollen die Kinder nicht nur unterrichtet werden, sondern auch Hobbys nachgehen und sich zeitweise erholen. Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte sollen zusammenarbeiten und den Kindern einen täglichen Ablauf

ermöglichen, der zu ihrem schulischen Bedarf und den selbst gewählten Tätigkeiten passt. Dazu ist ein Ganztag erforderlich.

- Inklusive Schulen benötigen Förderkräfte, sozialpädagogisches Fachpersonal, Lehrerbildung und mehr Material. Dafür muss der Staat die Ressourcen bereitstellen. (Heyer 2010)

Im Rheinlandforum haben sich 23 Elterninitiativen zusammengeschlossen und ebenfalls Vorschläge zur Umsetzung eines integrativen Unterrichts erarbeitet. Diese decken sich mit den oben genannten. Es kommen jedoch noch einige Punkte hinzu.

- Gemeinsamer Unterricht ist Aufgabe aller Schulformen, somit auch der Realschulen und Gymnasien.
- Es soll stets in Doppelbesetzung der Lehrer unterrichtet werden.
- In Brennpunktvierteln soll eine Klassengröße von 15 Schülern nicht überschritten werden.
- Supervision soll regelmäßig und zusätzlich nach Bedarf stattfinden. (Hollmann 2011)

1.8.1. Pädagogische Gesichtspunkte

Die Verschiedenheit der Kinder im Unterricht stellt eine große pädagogische Herausforderung dar.

Jedes Kind soll individuell nach dem jeweiligen Entwicklungsstand gefördert werden. Dies bedeutet, dass zunächst die Ausgangslage der Kinder erfasst werden muss. Darauf aufbauend müssen Lernziele entwickelt werden. Der Lernprozess muss beobachtet und die Ergebnisse evaluiert werden. Für eine individuelle Förderung sind spezielle Unterrichtsstrukturen nötig. Offener Unterricht, Gruppen- oder Partnerarbeit sowie das gemeinsame Lernen an Projekten bieten Möglichkeiten für individuelles Lernen. (Winkler 2008)

Einige didaktische Modelle sind bislang untersucht worden. In Deutschland war dies vor allem das Modell zum kooperativen Gruppenunterricht. Bei dieser Unterrichtsform werden Kinder in heterogene Kleingruppen aufgeteilt. Jedes Kind erhält eine bestimmte Aufgabe zum Thema. Die Ergebnisse werden gemeinsam präsentiert. Heterogene Klassen brauchen viel Platz für selbständiges Lernen der Schüler. Der lehrerzentrierte Frontalunterricht verliert an Bedeutung. (Werning 2010)

1.8.2. Sozialpädiatrische Gesichtspunkte

Auch die Ärzteschaft will sich in den Inklusionsprozess einbinden. Denn zu diesem Prozess gehört eben auch eine medizinische Unterstützung.

Die Mitarbeiter des SPZ Ulm wurden im Rahmen dieser Studie gefragt, welche Aufgaben den Kinderärzten im Inklusionsprozess zukommen. Sie sehen folgende Punkte als ärztliche Aufgabe:

- Die Erfassung der medizinischen Lage bezüglich Behandlung und Pflege
- Die Beurteilung der schulischen Voraussetzungen im Hinblick auf den individuellen Bedarf an Unterstützung der Kinder (z.B. rollstuhlgerechte Einrichtung, Pflegeräume, Therapieräume, Schalldämpfung bei Hörgeschädigten, fachliches Personal)
- Die Antragsstellung für spezielle Hilfen
- Die Aufklärung von Lehrern und Eltern
- Das Sicherstellen notwendiger Therapien

Es ist wichtig, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule, bei Kindern die schon vor ihrer Schulzeit förderbedürftig sind, fachlich diskutiert wird. Eine Absprache von Eltern, Pädagogen, Therapeuten und Ärzten sollte verbindlich sein. Unrealistische Elternwünsche sollten im Interesse der Kinder frühzeitig identifiziert und abgebaut werden. (Bode 2010)

Hollmann formuliert ebenfalls die medizinischen Aspekte für einen gemeinsamen Unterricht. Dazu zählen neben den oben genannten:

- Die Verfügung über Kinder-, Kranken-, und Gesundheitspfleger bei speziellem Bedarf, wie beispielsweise Medikamentengabe, die Bedienung medizinischer Geräte, Pflege
- Eine regelmäßige ärztliche Betreuung, eventuell vom öffentlichen Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, der mit dem behandelnden Arzt kooperiert
- Die medizinische Schulung des Fachpersonals hinsichtlich der Abweichung von Entwicklung (Hollmann 2011)

1.9. Die ICF

Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) baut auf der ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) auf. Die ICF wurde 2001 von der WHO herausgegeben. Es handelt sich um eine Klassifikation, die den Gesundheitszustand erfasst und den gesamten Lebenshintergrund der betroffenen berücksichtigt. Mit dieser Klassifikation soll eine einheitliche Sprache geschaffen werden, damit eine Grundlage für die weltweite Kommunikation besteht. (WHO 2005)

Behinderung soll im Zuge der Inklusion nicht mehr defizitorientiert betrachtet werden, sondern aus sozialer Sichtweise. Dies bedeutet, dass nicht das Kind selbst als behindert angesehen wird, sondern die Teilhabe am Gesellschaftsleben. Der medizinische Begriff von Behinderung, der nicht mit dem Inklusionsgedanken übereinstimmt, wird oft kritisiert. Die Sozialpädiatrie kommt dem Inklusionsgedanken jedoch näher, da sie sich mit dem sozialen Umfeld der Patienten beschäftigt.

Behinderung wird im medizinischen Sinn als eine Folge von Krankheit angesehen. Ein Mensch hat also eine Krankheit oder eine Störung, die einer pathologischen Ursache zugrunde liegt und die es zu behandeln gilt. Aus sozialer Sicht betrachtet ist Behinderung nicht auf eine Person bezogen. Das Umfeld birgt Barrieren, mit denen Menschen nicht zurechtkommen. Die Menschen werden sozusagen von außen behindert. Dieser Umstand fordert soziales Handeln, wobei die Umwelt so verändert werden soll, dass die Teilhabe

am gesellschaftlichen Leben verbessert wird. Die ICF verbindet das medizinische und soziale Modell von Behinderung. Dabei „wird ein „biopsychosozialer“ Ansatz verwendet. Die ICF versucht eine Synthese zu erreichen, die eine kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene ermöglicht. (WHO 2005 S.25)“

Die ICF enthält zwei Teile mit jeweils zwei Komponenten. Die zwei Teile sind erstens die Funktionsfähigkeit und die Behinderung und zweitens die Kontextfaktoren. Zur Funktionsfähigkeit und der Behinderung gehören die Erfassung der Körperfunktionen und Körperstrukturen und die Erfassung der Aktivität und Partizipation [Teilhabe]. Zu den Kontextfaktoren gehört die Erfassung der Umweltfaktoren und der personenbezogenen Faktoren. (WHO 2005)

In dieser Studie werden Teile der ICF zur Erfassung des Gesundheitszustandes der Kinder verwendet.

1.10. Ziel der Arbeit

Die Politik stellt die Weichen der schulischen Entwicklung in Richtung Inklusion. Dennoch steht in der Sozialpädiatrie die bestmögliche Förderung der Kinder über einem Zustand von Diskriminierungsfreiheit. Deshalb soll dieses Thema im Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm genauer betrachtet werden. Es kommen täglich Eltern mit Kindern, die eine Behinderung oder Lernstörung aufweisen ins SPZ. Somit besteht die Möglichkeit Informationen betroffener Eltern aus erster Hand zu erhalten. Mittels Fragebögen sollen die unterschiedlichen Meinungen und Erfahrungen der Eltern zur Schule ihrer Kinder und zum Thema Inklusion erfasst werden. Die Informationen dieser Studie sollen zu einer nötigen Basis für die Elterngespräche bezüglich der Schulwahl beitragen. Eltern sollen durch diese Datenerhebung und Auswertung zukünftig besser beraten werden, wenn es um die Schule ihrer Kinder geht.

1.11. Fragestellungen

Zunächst ist natürlich von Interesse, wie Eltern betroffener Kinder überhaupt zu schulischer Inklusion stehen und ob sie ihre Kinder unter bestimmten Voraussetzungen auf eine Regelschule schicken würden. Dazu gehört auch, welche Voraussetzungen Eltern benötigen, um einen Regelschulbesuch ins Auge zu fassen und was Eltern an der Schule ihrer Kinder wichtig ist. Auch das jetzige Schulsystem soll seitens der Eltern bewertet und es soll erfasst werden, ob Eltern die Schule ihrer Kinder selbst wählen konnten. Von Eltern von Vorschulkindern wollen wir wissen, welche Schule sie für ihr Kind aussuchen würden, welche Schulformen ihnen zur Auswahl stehen und ob Probleme oder Ängste bei der Schulwahl vorhanden sind. Außerdem soll geklärt werden, welche Kinder aus Mitarbeitersicht für eine integrative Schulform geeignet sind und wie Eltern und Mitarbeiter unabhängig voneinander die Schwere der Beeinträchtigung der Kinder beurteilen.

Es wurden bereits Teile der Dissertation vorab vom Thieme-Verlag in der Zeitschrift Klinischen Pädiatrie veröffentlicht. Ich verweise deshalb auf das Copyright des Verlags und auf den Link des publizierten Zeitschriftenartikels:
https://www.thieme-connect.com/ejournals/abstract/10.1055/s-0033-1333760

2. Patientengut und Methoden

2.1. Studiendesign

Für die Studie wurden drei Fragebögen entwickelt. Es wurden zum einen Eltern von Schulkindern, zum anderen Eltern von Vorschulkindern befragt, die verschiedene Bögen erhielten. Zu jedem Elternfragebogen gab es einen Mitarbeiterfragebogen, der von den Ärzten, Psychologen und Therapeuten des SPZ zum gleichen Kind ausgefüllt wurde. Eltern der Kinder, auf die die Einschlusskriterien passten, wurden- während ihrer ambulanten Termine im SPZ, Fragebögen von den jeweiligen Ärzten, Psychologen und Therapeuten ausgeteilt. Diese sollten nach dem Termin im Sekretariat abgegeben werden. Die Befragung ging von März bis November 2011. Es konnten 155 Fragebögen von Eltern von Schulkindern und 54 Fragebögen von Eltern von Vorschulkindern ausgewertet werden. War in den Fragebögen etwas unklar oder waren viele Punkte nicht ausgefüllt, wurden die Eltern nochmals angerufen und die Unklarheiten geklärt. Bei zehn Fragebögen kam lediglich der Mitarbeiterfragebogen im Sekretariat an und 2 Bögen konnten wegen sprachlicher Barrieren nicht in die Wertung eingehen.

2.2. Patientenkollektiv

Zu den Einschlusskriterien der Schulkinder gehörte, dass die Kinder

- entweder auf eine Sonder-/Förderschule gingen
- oder einen Behindertenausweis hatten
- oder eine nachgewiesene Behinderung oder Lernstörung hatten.

Zu den Einschlusskriterien der Vorschulkinder gehörte, dass die Kinder im Sommer 2011 oder 2012 eingeschult wurden

- und einen Behindertenausweis hatten
- oder einen Sonder- bzw. Förderkindergarten besuchten
- oder in einer SVE (schulvorbereitenden Einrichtung) waren

- oder nach ärztlicher, psychologischer oder therapeutischer Einschätzung sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. Bedarf für eine Integrationshilfe hatten
- oder nach elterlicher Einschätzung sonderpädagogischen Förderbedarf hatten bzw. eine Integrationshilfe brauchten.

Eltern von Kindern die eine Grundschulförderklasse beziehungsweise eine Diagnose- und Förderklasse besuchten, sowie Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig waren, wurden nicht befragt.

Ein positives Ethikvotum zu der vorliegenden Studie wurde von der Ethikkommission der Universität Ulm erstellt. Die Elterninformation und die Einwilligungserklärung zur Datenerhebung befinden sich im Anhang.

2.3. Messinstrumente

Die drei Fragebögen sind im Anhang zu finden. Die Elternfragebögen sollten verständlich sein und in einem angemessenen Zeitaufwand auszufüllen sein. Es wurden geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gestellt, um die Zuverlässigkeit der Befragung zu erhöhen und die Vergleichsmöglichkeiten der einzelnen Gruppen zu verbessern. Der Mitarbeiterfragebogen war vor allem dazu da, verlässliche Informationen über das Kind zu erhalten. Für die Datenerhebung wurden Nominalskalen und Ordinalskalen verwendet. Bei den Messungen mit Ordinalskalenniveau wurden je vier Ausprägungen in einer Likert-Skala zur Antwortauswahl angegeben.

- trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu
- gut, eher gut, eher schlecht, schlecht
- sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, nicht wichtig
- ja, eher ja, eher nein, nein

Die erstgenannten Ausprägungen wurden bei der Auswertung mit einer Drei codiert, die zweitgenannte mit einer Zwei, die drittgenannte mit einer Eins und die letztgenannte mit einer Null.

2.3.1. Beschreibung des Elternfragebogens für Schulkinder

Der Fragebogen war in 13 Multiple-Choice-Fragen gegliedert, wobei einige Fragen mehrere Unterpunkte enthielten. Insgesamt konnten 48 Fragen ausgefüllt werden.

Angaben zum Kind

Folgende Daten wurden erhoben, um Informationen über die Kinder zu erhalten:

- Alter
- Geschlecht
- Schuljahre
- Schulform (Schule für Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Sprachbehinderte, Hörgeschädigte, Erziehungshilfe, Förderschule (BW), sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay), Sonstige Schule, Integrations-/Kooperationsklasse, Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst), Außenklasse, Regelschule ohne Integrationshilfe)
- Lehrplan (individueller Lehrplan, Förderschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium)
- Bundesland (Baden-Württemberg, Bayern)
- Art der Behinderung (Körperbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensauffälligkeit, Sehschädigung, Sprachbehinderung, Hörschädigung, Lernstörung, schwere mehrfache Behinderung; eine Mehrfachauswahl war möglich)
- Behindertenausweis mit dem Grad der Behinderung und den Merkzeichen
- Einschätzung der Beeinträchtigung (in den Bereichen „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“); die Eltern konnten bei diesen Bereichen ankreuzen, ob das Problem „nicht vorhanden“, „leicht“, „schwer“ oder „voll ausgeprägt“ ist; die Bereiche gehören zur Klassifikation der Aktivitäten und Partizipation der ICF)

Das Bundesland wurde abgefragt, da das SPZ Ulm Patienten aus Bayern und Baden-Württemberg betreut und die Schulsysteme beider Länder Unterschiede aufweisen. Da die Kinder in den einzelnen Schulen auch nach unterschiedlichen Bildungsplänen unterrichtet werden können, wurde auch nach dem Lehrplan gefragt.
Die Angaben wurden erhoben, um die Kinder in Gruppen einzuteilen und die Gruppen vergleichbar zu machen.

Elternmeinung zur schulischen Inklusion

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Möglichkeit der freien Schulwahl

Die Eltern von Schulkindern sollten angeben, ob sie die Schule ihres Kindes frei wählen konnten. Die Frage konnten Sie mit „ja“ oder „nein“ beantworten.

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch

Die Eltern sollten angeben, welche der vorgegebenen Voraussetzungen eine Regelschule haben müsste, um geeignet für ihr Kind zu sein. Es wurden grundlegende Rahmenbedingungen aufgelistet, mit denen sich Schulen für Kinder mit Beeinträchtigungen öffnen können.

- Rollstuhlgerechte Einrichtung
- Pflegekräfte
- Einzelbetreuung
- Kleine Klassen
- Speziell ausgebildete Lehrer
- Integrationshilfe
- Therapieangebote
- Mittagsbetreuung
- Wohnortnähe

Die Eltern sollten die Voraussetzungen ankreuzen, die eine Regelschule braucht, um geeignet für ihr Kind zu sein. Eine Mehrfachauswahl war möglich.

Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind von der jetzigen Schule auf eine Regelschule wechseln lassen würden, wenn die oben angegebenen Voraussetzungen erfüllt wären (falls ihr Kind noch nicht auf einer Regelschule war). Die Eltern konnten bei dieser Frage „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“ ankreuzen.

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule

Folgende Punkte sollten Eltern bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen:

- Medizinisch-pflegerische Leistungen
- Spezialangebote (therapeutisches Reiten, Kunsttherapie, Therapiehund …)
- Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen…)
- Zusätzliche Entlastung der Eltern (Betreuungszeiten, Mittagessen, Fahrdienste…)
- Spezielle Förderung (Therapien, Einzelförderung…)
- Raum- und Umgebungsbedingungen
- Wohnortnähe
- Klassengröße
- Klassengemeinschaft/Klassenklima
- Geeignete Lehrmittel
- Lerninhalte/Bildungsplan (Themen, Fächer, Berufsvorbereitung, Alltagsbewältigung)
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein

Die Eltern konnten ankreuzen, ob ihnen diese Bereiche „nicht wichtig“, „weniger wichtig“, „wichtig“ oder „sehr wichtig“ sind.

Beurteilung einzelner Bereiche der Schule

Die Eltern sollten die Punkte, die zuvor nach der Wichtigkeit beurteilt wurden, auch danach beurteilen, wie sie an der Schule ihrer Kinder tatsächlich sind.

- Medizinisch-pflegerische Leistungen
- Spezialangebote (therapeutisches Reiten, Kunsttherapie, Therapiehund …)
- Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen…)
- Zusätzliche Entlastung der Eltern (Betreuungszeiten, Mittagessen, Fahrdienste…)
- Spezielle Förderung (Therapien, Einzelförderung…)
- Raum- und Umgebungsbedingungen
- Wohnortnähe
- Klassengröße
- Klassengemeinschaft/Klassenklima
- Geeignete Lehrmittel
- Lerninhalte/Bildungsplan (Themen, Fächer, Berufsvorbereitung, Alltagsbewältigung)
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein

Die Eltern konnten diese Bereiche mit „gut“, „eher gut“, „eher schlecht“ oder „schlecht“ bewerten. Bei den Punkten medizinisch-pflegerische Leistungen, Spezialangebote, Kooperation mit Fachkräften/Institutionen, zusätzliche Entlastung der Eltern und spezielle Förderung konnten die Eltern zudem ankreuzen, ob diese Bereiche „nicht vorhanden“ sind.

Bei der Beurteilung handelt es sich zum einen um Leistungen mit denen sich Schulen präsentieren, wie z.B. Spezialangebote, spezielle Förderung oder zusätzliche Entlastung der Eltern, aber auch um emotionale Inhalte, wie die Klassengemeinschaft oder das Gefühl, gut aufgehoben zu sein.

Außerdem wurde beispielsweise die Wohnortnähe beurteilt, die nicht nur aus praktischer Sicht eine Rolle spielt, sondern auch für die Integration vor Ort.

Elternzufriedenheit

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Zufriedenheit des Kindes

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Mein Kind geht gerne in die Schule“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Außenseiterrolle

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

2.3.2. Beschreibung des Elternfragebogens für Vorschulkinder

Der Fragebogen war in elf Multiple Choice Fragen gegliedert, wobei einige Fragen mehrere Unterpunkte enthielten. Insgesamt können 34 Fragen ausgefüllt werden. Es handelt sich um eine abgewandelte Form des Elternfragebogens für Schulkinder.

Angaben zum Kind

Folgende Daten wurden erhoben, um Informationen über die Kinder zu erhalten:

- Geschlecht
- Lehrplanwünsche (individueller Lehrplan, Förderschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium)

- Art der Behinderung (Körperbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensauffälligkeit, Sehschädigung, Sprachbehinderung, Hörschädigung, Lernstörung, schwere mehrfache Behinderung; eine Mehrfachauswahl war möglich)
- Behindertenausweis mit dem Grad der Behinderung und den Merkzeichen
- Einschätzung der Beeinträchtigung (in den Bereichen „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“; die Eltern konnten bei diesen Bereichen ankreuzen, ob das Problem „nicht vorhanden“ „leicht“, „schwer“ oder „voll ausgeprägt“ ist; die Bereiche gehören zur Klassifikation der Aktivitäten und Partizipation der ICF)

Elternmeinung zur Schulischen Inklusion

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Möglichkeit der freie Schulwahl

Die Eltern sollten angeben, ob sie die Schule ihres Kindes frei wählen konnten/können. Die Frage konnten Sie mit „ja“ oder „nein“ beantworten.

Schulwunsch

Die Eltern sollten angeben, welche Schule sie für ihr Kind auswählen würden:

- Schule für Geistigbehinderte
- Schule für Körperbehinderte
- Schule für Blinde
- Schule für Sehbehinderte
- Schule für Sprachbehinderte
- Schule für Hörgeschädigte
- Schule für Erziehungshilfe

- Förderschule (BW)
- sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
- Grundschulförderklasse (BW)
- Diagnose- und Förderklasse (Bay)
- Sonstige Schule
- Integrations-/Kooperationsklasse
- Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
- Außenklasse
- Regelschule ohne Integrationshilfe

Schulformen, die zur Auswahl standen

Die Eltern sollten ankreuzen, unter welchen Schulen (siehe oben) sie auswählen können/konnten. Eine Mehrfachauswahl war hier möglich.

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch

Die Eltern sollten angeben, welche der vorgegebenen Voraussetzungen eine Regelschule haben müsste, um geeignet für ihr Kind zu sein.

- Rollstuhlgerechte Einrichtung
- Pflegekräfte
- Einzelbetreuung
- Kleine Klassen
- Speziell ausgebildete Lehrer
- Integrationshilfe
- Therapieangebote
- Mittagsbetreuung
- Wohnortnähe

Die Eltern sollten die Voraussetzungen ankreuzen, die eine Regelschule braucht, um geeignet für ihr Kind zu sein. Eine Mehrfachauswahl war möglich.

Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind auf eine Regelschule schicken würden, wenn die oben angegebenen Voraussetzungen erfüllt wären. Die Eltern konnten bei dieser Frage „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“ ankreuzen.

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule

Folgende Punkte sollten Eltern bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen:

- Medizinisch-pflegerische Leistungen
- Spezialangebote (therapeutisches Reiten, Kunsttherapie, Therapiehund …)
- Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen…)
- Zusätzliche Entlastung der Eltern (Betreuungszeiten, Mittagessen, Fahrdienste…)
- Spezielle Förderung (Therapien, Einzelförderung…)
- Raum- und Umgebungsbedingungen
- Wohnortnähe
- Klassengröße
- Klassengemeinschaft/Klassenklima
- Geeignete Lehrmittel
- Lerninhalte/Bildungsplan (Themen, Fächer, Berufsvorbereitung, Alltagsbewältigung)
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein

Die Eltern konnten ankreuzen, ob ihnen diese Bereiche „nicht wichtig“, „weniger wichtig“, „wichtig“ oder „sehr wichtig“ sind.

Schwierigkeiten bei der Schulwahl

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Die Wahl der Schule fällt mir extrem schwer“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Prognose über das Wohlbefinden des Kindes in der Schule

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich denke, dass sich mein Kind in der Schule wohlfühlen wird“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Angst vor Überförderung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich habe Angst, dass mein Kind in der Schule überfordert sein wird“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Angst vor Unterförderung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich befürchte, dass mein Kind in der Schule nicht genug lernen wird“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ ankreuzen.

2.3.3. Beschreibung des Mitarbeiterfragebogens

Der Mitarbeiterfragebogen ist für Schulkinder und Vorschulkinder identisch. Er enthält fünf Multiple Choice Fragen wobei eine dieser Fragen wiederum fünf Unterpunkte enthält. Insgesamt konnten also neun Fragen ausgefüllt werden.

Angaben zum Kind

Folgende Daten wurden erhoben, um Informationen über die Kinder zu erhalten:

- Lehrplanempfehlung (individueller Lehrplan, Förderschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium)
- Art der Behinderung (Körperbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensauffälligkeit, Sehschädigung, Sprachbehinderung, Hörschädigung, Lernstörung, schwere mehrfache Behinderung; eine Mehrfachauswahl war möglich)

- Einschätzung der Beeinträchtigung (in den Bereichen „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“; die Eltern konnten bei diesen Bereichen ankreuzen, ob das Problem „nicht vorhanden“, „leicht“, „schwer“ oder „voll ausgeprägt“ ist; die Bereiche gehören zur Klassifikation der Aktivitäten und Partizipation der ICF)

Die Fragestellungen zur Art der Behinderung und der Einschätzung der Beeinträchtigung in den Bereichen „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“ wurden also zu jedem Kind von den Eltern und vom Mitarbeiter beurteilt, da Eltern ihre Kinder oft anders betrachten, als Fachleute. Um dies genauer betrachten zu können wollten wir diese zusätzliche, objektive Beurteilung der Mitarbeiter haben, um eine gültige Zuteilung der Kinder in Gruppen nach Schwere und Art der Behinderung zu erhalten. Zudem wollen wir wissen, wie die Schwere der Beeinträchtigung der Kinder von den Mitarbeitern im Vergleich zu den Eltern beurteilt wird

Integrationsempfehlung

Der Mitarbeiter sollte angeben, ob er eine Integration bei diesem Kind für sinnvoll hält. Die Mitarbeiter konnten bei dieser Frage „ ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“ ankreuzen.

Schulempfehlung

Die Mitarbeiter sollten die Schulform angeben, die sie den Eltern empfehlen würden.

- Schule für Geistigbehinderte
- Schule für Körperbehinderte
- Schule für Blinde
- Schule für Sehbehinderte
- Schule für Sprachbehinderte
- Schule für Hörgeschädigte

- Schule für Erziehungshilfe
- Förderschule (BW)
- sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
- Grundschulförderklasse (BW)
- Diagnose- und Förderklasse (Bay)
- Sonstige Schule
- Integrations-/Kooperationsklasse
- Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
- Außenklasse
- Regelschule ohne Integrationshilfe

Der Mitarbeiterfragebogen enthielt außerdem einen freien Platz für den Patientenaufkleber der Kinder. Somit bestand die Möglichkeit, bei Unklarheiten die Eltern anzurufen oder Fakten aus den Krankenakten nachzulesen.

2.4. Gruppeneinteilung

Die Kinder und Jugendlichen wurden nach Schwere der Beeinträchtigung und nach Schulform jeweils in drei Gruppen eingeteilt.

2.4.1. Gruppeneinteilung nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Kinder wurden zunächst nach der Schwere ihrer Beeinträchtigung eingeteilt. Ein Teil der ICF bewertet die Aktivität und Partizipation. Daraus wurden in den Fragebögen die Kapitel „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“ herangezogen. Somit wurde erfasst, wie stark der Einbezug in das allgemeine Leben und die Schwierigkeiten beim Ausführen von Aktivitäten sind. Die Bereiche „Häusliches Leben“, „Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen“, „Bedeutende Lebensbereiche“ und „Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben“ gehören zwar auch zur Aktivität und Partizipation der ICF, diese wurden bei den Eltern jedoch nicht abgefragt. Die genannten Bereiche spielen im Leben eines Kindes keine große Rolle. Sie beinhalten viele Punkte, in denen es um Wohnung, Beruf, Verantwortung, formelle Beziehungen oder Wirtschaftlichkeit geht.
Die Eltern und die Ärzte haben in den Fragebögen beurteilt, wie stark die Probleme in den

einzelnen Bereichen ausgeprägt waren. Um eine vergleichbare, objektive Beurteilung zu bekommen, wurden die Mitarbeiterfragebögen zur Gruppeneinteilung herangezogen. Die Mitarbeiter bewerteten also für das jeweilige Kind gleichermaßen die Probleme in den Bereichen: „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“. Das Problem in den einzelnen Bereichen konnte entweder mit „nicht vorhanden“, „leicht ausgeprägt“, „erheblich ausgeprägt“ oder „voll ausgeprägt“ bewertet werden. Diese Einteilung wurde der ICF entnommen und entspricht dem „ersten Beurteilungsmerkmal der Größe oder dem Ausmaß des Problems“ (WHO 2005). Die Beschreibung des Problems mit „mäßig ausgeprägt“ wurde absichtlich nicht als Antwortmöglichkeit angegeben, um die Tendenz zur Mitte zu vermeiden. Die Aussagekraft mehrstufiger Skalen wäre damit verringert.

Die Antwortmöglichkeiten wurden in Punkte umgerechnet. Für die Einteilung der Schwere der Beeinträchtigung wurde die Summe der Punkte herangezogen.

- Problem nicht vorhanden = 0 Punkte
- Problem leicht ausgeprägt = 1 Punkt
- Problem erheblich ausgeprägt = 2 Punkte
- Problem voll ausgeprägt = 3 Punkte

Die Schwere der Beeinträchtigung der Partizipation und Teilhabe wurde in drei Gruppen eingeteilt.

- leicht
- mäßig
- schwer

Die Gruppe „leicht“ entspricht einer Summe von höchstens fünf Punkten über die fünf Bereiche der ICF. Die Gruppe „mäßig“ einer Summe von sechs bis neun Punkten und die Gruppe „schwer“ bedeutet eine Summe von zehn oder mehr Punkten. Wenn ein Kind also in allen fünf Bereichen ein leicht ausgeprägtes Problem hat, ergibt dies in der Auswertung fünf Punkte. Dieser Wert entspricht dem Maximalwert der leichten Beeinträchtigung.

Wenn ein Kind in allen Bereichen ein erheblich ausgeprägtes Problem aufweist, ergibt dies einen Wert von zehn Punkten und entspricht somit einer schweren Beeinträchtigung. Die Werte dazwischen gelten als „mäßig“.

2.4.2. Gruppeneinteilung nach Schulform

Die Kinder wurden nicht nur nach der Schwere der Beeinträchtigung, sondern auch nach Schulform eingeteilt.
Auch hier wurde in drei Gruppe eingeteilt:

- Sonderschule für Kinder mit Behinderung
- Sonderschule [mit den Förderschwerpunkten] Lernen, Verhalten, Sprache
- Integrative Schulform

Zur Gruppe „Sonderschule für Kinder mit Behinderung“ gehören alle Kinder, die folgende Schulen besuchten:

- Schule für Geistig- und Körperbehinderte
- Schule für Blinde
- Schule für Sehbehinderte
- Schule für Hörgeschädigte
- Sonstige Schule

Es handelte sich nur um ein Kind, welches eine sonstige Schule besuchte. Dieses Kind war stark beeinträchtigt und die Schule war für Kinder mit Behinderung ausgelegt, deshalb wurde der eine Fall zu dieser Gruppe gezählt. Die Schule für Körperbehinderte und die Schule für Geistigbehinderte wurden zusammengelegt, da viele Eltern beide Schulformen auf dem Fragebogen angekreuzt haben, weil eben viele Schulen für beide Behinderungsarten ausgelegt sind.

Zur Gruppe „Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache “ gehören alle Kinder, die folgende Schulen besuchten:

- Schule für Erziehungshilfe
- Förderschule (BW)
- sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
- Schule für Sprachbehinderte

Zur Gruppe „integrative Schulform“ gehören alle Kinder, die folgende Schulen besuchten:

- Integrations-/Kooperationsklasse
- Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
- Außenklasse
- Regelschule ohne Integrationshilfe

2.5. Statistische Verfahren

Zur Erfassung der Daten wurde eine Excel-Tabelle angelegt. Für die weitere statistische Auswertung wurde das Statistik-Add-In für Excel WinSTAT der Firma R. Fitch Software angewendet. Die Werte wurden auf zwei Dezimalstellen gerundet.

Zur deskriptiven Datenanalyse wurden von den stetigen Merkmalen der Kinder (Alter, Schuljahre) Median, Minimum und Maximum angegeben. Von den diskreten Merkmalen der Kindern (beispielsweise Geschlecht, Bundesland) die Häufigkeiten in Prozent. Bei den qualitativen Merkmalen, die durch eine Ordinalskala beurteilet wurden (beispielsweise bei der Schulbeurteilung, Beurteilung der Wichtigkeit), wurden Median, Minimum und Maximum sowie Mittelwert mit Standardabweichung berechnet und teilweise mit Hilfe von Box und Whisker Plots graphisch in Form von Diagrammen veranschaulicht. Die kurze Linie innerhalb des Rechtecks entspricht dabei dem Median. Die Ränder des Rechtecks oben und unten stehen für die 25. bzw. 75. Perzentilen. Es fallen also 50 Prozent der Daten innerhalb des Rechtecks und 50 Prozent außerhalb. Die 5. und 95. Perzentile wurden durch die „Antennen“ dargestellt, die bei zu kleinen Fallzahlen entfallen. Minimum und Maximum wurden mit „+“ gekennzeichnet. Bei den qualitativen

Merkmalen, die durch eine Nominalskala beurteilet wurden (beispielsweise Schulwunsch, Voraussetzungen für Regelschule), wurden absolute und prozentuale Häufigkeiten angegeben. Neben der deskriptiven Datenanalyse wurden für ein orientierendes Testen der Kruskal-Wallis-Test und der Mann-Whitney-Test verwendet. Der Kruskal-Wallis-Test wurde verwendet um signifikante Unterschiede zwischen mehr als zwei Gruppen festzustellen, der Mann-Whitney-Test um Unterschiede zwischen zwei Gruppen aufzuzeigen. Beide Tests sind für ordinalskalierte Daten geeignet und es ist keine Normalverteilung der Daten erforderlich. Zudem wurden Spearman-Rangkorrelationen berechnet um Zusammenhänge zu verdeutlichen. Es handelt sich bei der Studie um eine explorative Datenanalyse. Ein signifikantes Ergebnis zeigt also eine Möglichkeit oder eine Tendenz auf und darf nicht als beweisend interpretiert werden. P-Werte bis 0,05 zählen als signifikantes Ergebnis. Die P-Werte wurden auf drei Dezimalstellen gerundet.

3. Ergebnisse

3.1. Kollektivbeschreibung

Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder

Insgesamt gingen 155 Fragebögen von Eltern von Schulkindern in die Auswertung ein.

Als diskrete Merkmale wurde das Geschlecht, das Bundesland, die Schule, die die Kinder besuchten, die Lehrplanempfehlung der Mitarbeiter, die Schwere der Beeinträchtigung und die Art der Beeinträchtigung herangezogen (siehe Tabelle 3). Die Schwere der Beeinträchtigung wurde analog der Gruppenzuteilung in „leicht“, „mäßig“ und „schwer“ angegeben. Auch die Schule wurde in „Sonderschule für Kinder mit Behinderung“, „Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache“ und „integrative Schulform“ analog der Gruppeneinteilung angegeben.

Tabelle 3: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Von den diskreten Merkmalen werden die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

		Schulkinder gesamt	
		n	%
	gesamt	155	100,00
Geschlecht	männlich	93	60,00
	weiblich	62	40,00
Land	BW	125	80,65
	Bay	30	19,35
Schule	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	71	45,81
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	64	41,29
	integrative Schulform	20	12,90
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individuell	94	60,65
	Förderschule	32	20,65
	Regelschule	29	18,71
Schwere der Beeinträchtigung	leicht	68	43,87
	mäßig	42	27,10
	schwer	45	29,03
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	57	36,77
	geistige Behinderung	81	52,26
	Verhaltensauffälligkeit	55	35,48
	Sehschädigung	12	7,74
	Sprachbehinderung	58	37,42
	Hörschädigung	3	1,94
	Lernstörung	54	34,84
	schwere mehrfache Behinderung	21	13,55

BW= Baden-Württemberg, Bay= Bayern

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich ist, gab es unter den Schulkindern mehr Jungen (60%) als Mädchen. Insgesamt gingen 80,65 Prozent der Kinder in Baden-Württemberg zur Schule. Die meisten Kinder besuchten eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung (45,81%) oder eine Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten oder Sprache (41,29%). Die wenigsten Kinder wurden integrativ beschult (12,90%). Eine Empfehlung für einen individuellen Lehrplan bekamen 60,65 Prozent der Kinder. Über die Hälfte der Kinder (52,26%) hatte eine geistige Behinderung und über 30 Prozent hatten eine Verhaltensauffälligkeit, eine Lern-, Sprach- oder körperliche Behinderung. Eine schwere mehrfache Behinderung hatten 13,55 Prozent der Kinder.

Für die Beschreibung der Stichprobe wurden in Tabelle 4 als stetige Merkmale das Alter und die Schuljahre der Schulkinder angegeben.

Tabelle 4: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Von den stetigen Merkmalen werden Median, Minimum (Min) und Maximum (Max) tabellarisch dargestellt.

	Schulkinder gesamt		
	Median	Min	Max
Alter	10	6	17
Schuljahre	3	0	>10

Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Die folgenden zwei Tabellen (Tabelle 5 und Tabelle 6) zeigen die diskreten und stetigen Merkmale zur Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung.

Tabelle 5: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Von den diskreten Merkmalen werden die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

		leicht		mäßig		schwer	
		n	%	n	%	n	%
	gesamt	68	100,00	42	100,00	45	100,00
Geschlecht	männlich	39	57,35	28	66,67	26	57,78
	weiblich	29	42,65	14	33,33	19	42,22
Land	BW	54	79,41	29	69,05	42	93,33
	Bay	14	20,59	13	30,95	3	6,67
Schule	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	7	10,29	25	59,52	39	86,67
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	50	73,53	12	28,57	2	4,44
	integrative Schulform	11	16,18	5	11,90	4	8,89
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individuell	19	27,94	31	73,81	44	97,78
	Förderschule	23	33,82	8	19,05	1	2,22
	Regelschule	26	38,24	3	7,14	0	0,00
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	11	16,18	13	30,59	33	73,33
	geistige Behinderung	11	16,18	26	61,90	44	97,78
	Verhaltensauffälligkeit	21	30,88	17	40,48	17	37,78
	Sehschädigung	1	1,47	3	7,14	8	17,78
	Sprachbehinderung	22	32,35	16	38,10	20	44,44
	Hörschädigung	1	1,47	0	0,00	2	4,44
	Lernstörung	34	50,00	16	38,10	4	8,89
	schwere mehrfache Behinderung	0	0,00	0	0,00	21	46,67

BW= Baden-Württemberg, Bay= Bayern

Tabelle 6: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Von den stetigen Merkmalen werden Median, Minimum (Min) und Maximum (Max) tabellarisch dargestellt.

	leicht			mäßig			schwer		
	Median	Min	Max	Median	Min	Max	Median	Min	Max
Alter	9	6	16	10	6	17	11	6	17
Schuljahre	3	0	10	3	0	8	4	1	>10

Gruppe der leicht beeinträchtigten Schulkinder

Aus Tabelle 5 ist zu erkennen, dass sich in der Gruppe der Schulkinder, die leicht beeinträchtigt waren, vor allem Schüler der Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache befanden (73,53%). Auch die meisten Kinder, die integrativ unterrichtet wurden, waren in dieser Gruppe zu finden (11 von 20). Die Lehrplanempfehlung war ziemlich ausgewogen, wobei die meisten Kinder (38,24%) eine Empfehlung für den Lehrplan der Regelschule bekamen. Außer der Lernbehinderung waren alle Arten von Behinderung in dieser Gruppe seltener vertreten als in den Gruppen der mäßig und schwer beeinträchtigen

Kinder. Die Hälfte der Kinder in der Gruppe der leicht beeinträchtigten, hatte eine Lernbehinderung. Diese Art von Behinderung kam auch innerhalb der Gruppe am häufigsten vor, gefolgt von der Sprachbehinderung mit 32,35 Prozent und der Verhaltensauffälligkeit mit 30,88 Prozent. Je 16,18 Prozent der Kinder, hatten eine körperliche oder geistige Behinderung. Tabelle 5 zeigt, dass die Kinder dieser Gruppe jünger waren, als die Kinder der anderen Gruppen. Der Median lag bei neun Jahren.

Gruppe der mäßig beeinträchtigten Schulkinder

Die Kinder, die mäßig beeinträchtigt waren, besuchten vor allem Sonderschulen für Kinder mit Behinderung (59,25%). Die meisten Kinder bekamen eine Empfehlung für einen individuellen Lehrplan (73,81%). Im Vergleich zu der Gruppe von Kindern, die leicht betroffen waren, war die Lernbehinderung mit 38,10 Prozent hier weniger häufig vertreten. Es gab mehr Kinder, die eine körperliche (30,59% zu 16,18%) oder eine geistige (61,90% zu 16,18%) Beeinträchtigung hatten (siehe Tabelle 5).

Gruppe der schwer beeinträchtigten Schulkinder

Die Kinder dieser Gruppe gingen zu 86,67 Prozent auf eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung. Von den 8,89 Prozent der Kinder, die integrativ unterrichtet wurden, waren drei in einer Außenklasse und ein Kind mit einer Phenylketonurie war im Rahmen einer Einzelintegration in der Grundschule untergebracht. Beinahe alle Kinder dieser Gruppe (97,78%) bekamen eine Empfehlung für einen Individuellen Lehrplan. In dieser Gruppe befanden sich alle 21 Kinder mit einer schweren mehrfachen Behinderung, was 46,67 Prozent der Gruppe ausmachte. Alle Kinder hatten eine geistige Behinderung. Bei einem Kind, das laut Tabelle keine geistige Behinderung hatte, wurde jedoch eine schwere mehrfache Behinderung im Mitarbeiterfragebogen angegeben. Eine körperliche Behinderung hatten 73,33 Prozent der Kinder. In dieser Gruppe waren auch die meisten Kinder, die eine Sinnesbehinderung hatten (22,22%) (siehe Tabelle 5). In der Tabelle 6 ist zu erkennen, dass die Kinder etwas älter waren, als die Kinder den anderen Gruppen. Der Median lag bei elf Jahren. Somit war auch die Schulzeit der Kinder mit dem Median von vier Jahren länger, als in den anderen Gruppen.

Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder bezogen auf die Schulform

Die Gruppen setzen sich aus den verschiedenen Schulformen, wie in Tabelle 7 dargestellt ist, zusammen.

Tabelle 7: Gruppenzusammensetzung „Sonderschule für Kinder mit Behinderung“, „Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache“ und „integrative Schulform“

Die Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, wurden, je nachdem, auf welche Schule sie gingen, in die Gruppen „Sonderschule für Kinder mit Behinderung“, „Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache“ und „integrative Schulform“ eingeteilt. Es wird dargestellt welche Schulformen zu den Gruppen gehören und wie sich die Schulkinder in den drei Gruppen auf die verschiedenen Schulformen verteilen. Die jeweiligen Schulformen werden als absolute (n) und prozentuale (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

Sonderschule für Kinder mit Behinderung			Sonderschule Lernen/Verhalten /Sprache			integrative Schulform		
Schulform	**n**	**%**	**Schulform**	**n**	**%**	**Schulform**	**n**	**%**
Schule für Geistig-/Körperbehinderte	64	90,14	Förderschule (BW)	35	54,69	Außenklasse	7	35,00
Schule für Sehbehinderte und Blinde	4	5,63	Förderzentrum (Bay)	13	20,31	Regelschule	5	25,00
Schule für Hörgeschädigte	2	2,82	Schule für Sprachbehinderte	13	20,31	Einzelintegration	7	35,00
sonstige Schule	1	1,41	Schule für Erziehungshilfe	3	4,69	Integrationskl.	1	5,00
gesamt	**71**	**100,00**	**gesamt**	**64**	**100,00**	**gesamt**	**20**	**100,00**

In der Gruppe Sonderschule für Kinder mit Behinderung waren vor allem Kinder aus Schulen für körperliche und geistige Behinderungen. In der Gruppe Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache waren vor allem Kinder aus Förderschulen.

Es ist zu beachten, dass zu der Gruppe integrative Schulform die Außenklasse gehörte, die 35 Prozent der Kinder dieser Gruppe besuchten. Außenklassen sind meist Bestandteil der Sonderschulen, die sich nur räumlich an der Regelschule befinden. Das Schulgesetz jedoch sieht die Außenklasse als integrative Schulform (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011c). Diese Einteilung wird auch in der Literatur häufig verwendet.

Bei dieser Gruppeneinteilung ist anzumerken, dass die Gruppengrößen ungleich waren (siehe Tabelle 7). Es befanden sich in der Gruppe der integrativen Schulform lediglich 20 Kinder, in der Gruppe der Sonderschule für Kinder mit Behinderung hingegen 71 Kinder.

Die folgenden zwei Tabellen (Tabelle 8 und Tabelle 9) zeigen die diskreten und stetigen Merkmale zur Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder bezogen auf die Schulform.

Tabelle 8: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, bezogen auf die Schulform

Von den diskreten Merkmalen werden die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

		Sonderschule für Kinder mit Behinderung		Sonderschule Lernen/Verhalten /Sprache		integrative Schulform	
		n	%	n	%	n	%
	gesamt	71	100,00	64	100,00	20	100,00
Geschlecht	männlich	41	57,75	38	59,38	14	70,00
	weiblich	30	42,25	26	40,63	6	30,00
Land	BW	64	90,14	47	73,44	14	70,00
	Bay	7	9,86	17	26,56	6	30,00
Schwere der Beeinträchtigung	leicht	7	9,86	50	78,13	11	55,00
	mäßig	25	35,21	12	18,75	5	25,00
	schwer	39	54,93	2	3,13	4	20,00
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individueller Lehrplan	63	88,73	19	29,69	12	60,00
	Förderschule	5	7,04	27	42,19	0	0,00
	Regelschule	3	4,23	18	28,13	8	40,00
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	41	57,75	8	12,50	8	40,00
	geistige Behinderung	61	85,92	11	17,19	9	45,00
	Verhaltensauffälligkeit	24	33,80	25	39,06	6	30,00
	Sehschädigung	11	15,49	1	1,56	0	0,00
	Sprachbehinderung	28	39,44	25	39,06	5	25,00
	Hörschädigung	3	2,23	0	0,00	0	0,00
	Lernstörung	11	15,49	38	59,38	5	25,00
	schwere mehrfache Behinderung	19	26,76	1	1,56	1	5,00

BW= Baden-Württemberg; Bay= Bayern

Tabelle 9: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, bezogen auf die Schulform

Von den stetigen Merkmalen werden Median, Minimum (Min) und Maximum (Max) tabellarisch dargestellt.

	Sonderschule für Kinder mit Behinderung			Sonderschule Lernen/Verhalten /Sprache			integrative Schulform		
	Median	Min	Max	Median	Min	Max	Median	Min	Max
Alter	11	6	17	10	6	17	9	6	16
Schuljahre	4	1	10	3	0	>10	2	0	7

Gruppe Sonderschule für Kinder mit Behinderung

Diese Gruppe war mit 71 Kindern die größte Gruppe. Im Verhältnis zu den anderen beiden Gruppen, waren es in dieser mehr Mädchen und es gingen mehr Kinder in Baden-Württemberg zur Schule, wie der Tabelle 8 zu entnahmen ist. Es waren vor allem Kinder, die schwer (54,93%) und mäßig (35,21%) beeinträchtigt waren. Drei Kinder bekamen in dieser Gruppe eine Empfehlung für einen Lehrplan der Regelschule. Davon war ein Kind auf einer Schule für Hörgeschädigte und ein Kind auf einer Schule für Körperbehinderte. Beide wurden nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet. Das dritte Kind war in einer Schule für Geistigbehinderte und wurde laut Elternangaben nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet. Dieses Kind hatte eine Sprachbehinderung. Die meisten Kinder, die eine körperliche-, geistige-, oder schwere mehrfache Behinderung hatten, waren in dieser Gruppe zu finden. Die Kinder waren im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen älter. Der Median lag bei elf Jahren (siehe Tabelle 9).

Gruppe Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache

In dieser Gruppe fanden sich vor allem Kinder, die leicht beeinträchtigt waren (78,13%). Die meisten bekamen eine Empfehlung für den Förderschullehrplan (42,19%). Eine Lernstörung hatten 59,38 Prozent der Kinder und je 39,06 Prozent eine Verhaltensauffälligkeit oder eine Sprachstörung. Eine geistige Behinderung hatten 17,19 Prozent der Kinder dieser Gruppe (siehe Tabelle 8).

Gruppe integrative Schulform

Diese Gruppe war mit 20 Kindern die kleinste Gruppe. Es waren verhältnismäßig viele Kinder aus Bayern (30%) und männlich (70%), wie der Tabelle 8 zu entnahmen ist. Es war kein Kind dabei, das eine Empfehlung für einen Förderschullehrplan bekommen hat. Von den acht Kindern, die eine Empfehlung für einen Regelschullehrplan bekommen haben, besuchten auch alle eine Regelschule, drei davon hatten eine Integrationshilfe. Insgesamt gab es zwölf Kinder, die eine Regelschule mit oder ohne Integrationshilfe besuchten. Somit wurden vier Kinder, die keine Empfehlung für den Regelschullehrplan erhielten, in Regelschulen unterrichtet. Diese vier Kinder hatten alle eine geistige Behinderung. Es wurden drei der Kinder durch eine Integrationshilfe unterstützt. Ein Kind mit einer

Dyskalkulie hatte keine Integrationshilfe und stand kurz vor dem Schulwechsel auf eine Sonderschule. Die Kinder der Außenklassen, sowie das Kind der Integrationsklasse hatten alle eine Empfehlung für einen individuellen Lehrplan. Die Kinder waren im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen jünger. Der Median lag bei neun Jahren (siehe Tabelle 9).

Kollektivbeschreibung der Gruppe der Vorschulkinder

Insgesamt gingen 54 Fragebögen von Eltern von Vorschulkindern in die Auswertung ein.

Als diskrete Merkmale wurden das Geschlecht, die Schwere der Beeinträchtigung, die Lehrplanempfehlung der Mitarbeiter, und die Art der Beeinträchtigung herangezogen (siehe Tabelle 10).

Die Schwere der Beeinträchtigung wurde analog der Gruppenzuteilung in „leicht“, „mäßig“ und „schwer“ angegeben.

Tabelle 10: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Von den diskreten Merkmalen werden die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

		Vorschulkinder gesamt	
		n	%
	gesamt	54	100,00
Geschlecht	männlich	37	68,52
	weiblich	17	31,48
Schwere der Behinderung	leicht	27	50,00
	mäßig	17	31,48
	schwer	10	18,52
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individuell	31	57,41
	Förderschule	11	20,37
	Regelschule	12	22,22
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	18	33,33
	geistige Behinderung	24	44,44
	Verhaltensauffälligkeit	14	25,93
	Sehschädigung	5	9,26
	Sprachbehinderung	22	40,74
	Hörschädigung	0	0,00
	Lernstörung	19	35,19
	schwere mehrfache Behinderung	5	9,26

Wie aus Tabelle 10 zu entnehmen ist, gab es im Vergleich zu den Schulkindern bei den Vorschulkindern verhältnismäßig mehr Jungen (68,52% zu 60%). Es waren prozentual mehr Kinder leicht (50,00% zu 43,87%) und mäßig (31,48% zu 27,10%) beeinträchtigt. Die Verteilung der Lehrplanempfehlungen fiel relativ ähnlich aus. Es waren verhältnismäßig weniger Kinder dabei, die eine Verhaltensauffälligkeit (25,93% zu 35,48%), eine geistige Behinderung (44,44% zu 52,26%) und eine schwere mehrfache Behinderung (9,26% zu 13,55%) hatten.

Die Unterschiede der diskreten Merkmale zwischen den Gruppen der Schulkinder und der Vorschulkinder sind in Tabelle 11verdeutlicht.

Tabelle 11: Vergleich der Gruppe der Schulkinder und der Gruppe der Vorschulkinder die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Von den diskreten Merkmalen werden die prozentualen (%) Häufigkeiten der Schul- und Vorschulkinder tabellarisch gegendargestellt.

		Schulkinder	Vorschulkinder
		%	%
	gesamt	100,00	100,00
Geschlecht	männlich	60,00	68,52
	weiblich	40,00	31,48
Schwere der Beeinträchtigung	leicht	43,87	50,00
	mäßig	27,10	31,48
	schwer	29,03	18,52
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individuell	60,65	57,41
	Förderschule	20,65	20,37
	Regelschule	18,71	22,22
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	36,77	33,33
	geistige Behinderung	52,26	44,44
	Verhaltensauffälligkeit	35,48	25,93
	Sehschädigung	7,74	9,26
	Sprachbehinderung	37,42	40,74
	Hörschädigung	1,94	0,00
	Lernstörung	34,84	35,19
	schwere mehrfache Behinderung	13,55	9,26

Kollektivbeschreibung der Gruppe der Vorschulkindernach nach Schwere der Beeinträchtigung

Tabelle 12 zeigt die diskreten Merkmale zur Kollektivbeschreibung der Gruppe der Vorschulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung.

Tabelle 12: Kollektivbeschreibung der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Von den diskreten Merkmalen werden die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

		leicht		mäßig		schwer	
		n	%	n	%	n	%
	gesamt	27	100,00	17	100,00	10	100,00
Geschlecht	männlich	20	74,07	9	52,94	8	80,00
	weiblich	7	25,93	8	47,06	2	20,00
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individuell	8	29,63	13	76,47	10	100,00
	Förderschule	7	25,93	4	23,53	0	0,00
	Regelschule	12	44,44	0	0,00	0	0,00
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	4	14,81	6	35,29	8	80,00
	geistige Behinderung	4	14,81	11	64,71	9	90,00
	Verhaltensauffälligkeit	8	29,63	5	29,41	1	10,00
	Sehschädigung	1	3,70	1	5,88	3	30,00
	Sprachbehinderung	13	48,15	6	35,29	3	30,00
	Hörschädigung	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Lernstörung	12	44,44	5	29,41	2	20,00
	schwere mehrfache Behinderung	0	0,00	0	0,00	5	50,00

Gruppe der leicht beeinträchtigten Vorschulkinder

Die Lehrplanempfehlung in dieser Gruppe war ziemlich ausgewogen, wobei die meisten Kinder (44,44%) eine Empfehlung für den Lehrplan der Regelschule bekamen. Die Kinder hatten vor allem Probleme bei der Sprache (48,15%), beim Lernen (44,44%) und im Verhalten (29,63%). Es waren je 14,81 Prozent der Kinder, die eine körperliche oder geistige Behinderung hatten. Diese Gruppe war der Gruppe der leicht beeinträchtigten Schulkinder bezüglich Lehrplanempfehlung und Art der Behinderung relativ ähnlich (siehe Tabelle 5). Bei den Vorschulkindern waren es jedoch prozentual weniger Mädchen (25,93%) als bei den Schulkindern (42,65%).

Gruppe der mäßig beeinträchtigten Vorschulkinder

Wie aus Tabelle 12 zu entnehmen ist, bekamen die meisten Kinder eine Empfehlung für einen individuellen Lehrplan (76,47%). Im Vergleich zu der Gruppe von Kindern, die leicht beeinträchtigt waren, waren die Lernbehinderung mit 29,41 Prozent (zu 44,44%) und die Sprachbehinderung mit 35,29 Prozent (zu 48,15%) weniger häufig vertreten. Es gab jedoch mehr Kinder, die eine körperliche (35,29% zu 14,84%) oder eine geistige (64,71% zu 14,84%) Beeinträchtigung hatten. Auch diese Gruppe war der Gruppe der Schulkinder, die mäßig beeinträchtigt waren, bezüglich Lehrplanempfehlung und Art der Behinderung,

relativ ähnlich (siehe Tabelle 5). Diesmal waren es jedoch bei den Vorschulkindern prozentual mehr Mädchen (47,06%) als bei den Schulkindern (33,33%). Weniger Kinder hatten eine Verhaltensauffälligkeit (29,41% zu 40,48%).

Gruppe der schwer beeinträchtigten Vorschulinder

Alle Kinder dieser Gruppe bekamen eine Empfehlung für einen Individuellen Lehrplan. In dieser Gruppe befanden sich alle fünf Kinder mit einer schweren mehrfachen Behinderung, was 50,00 Prozent der Gruppe ausmachte. Fast alle Kinder hatten eine geistige Behinderung (90,00%) und 80,00% eine körperliche. Auch diese Gruppe war der Gruppe der Schulkinder, die schwer beeinträchtigt waren, bezüglich Lehrplanempfehlung und Art der Behinderung, relativ ähnlich. Bei den Vorschulkindern waren es prozentual weniger Mädchen (20%) als bei den Schulkindern (42,22%) und weniger Kinder hatten eine Verhaltensauffälligkeit (10% zu 37,78%) (siehe Tabelle 12).

3.2. Elternmeinung zur schulischen Inklusion

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Schulkinder

Bei dieser Frage lag der Median insgesamt bei drei (trifft zu). Von den 154 Eltern gaben 79 trifft zu, 33 trifft eher zu, 26 trifft eher nicht zu und 16 trifft nicht zu an. Tabelle 13 beinhaltet die deskriptive Datenanalyse zur Inklusionsmeinung der Eltern von Schulkindern insgesamt und der einzelnen Gruppen.

Tabelle 13: statistische Deskription zur Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	154	3	0	3	2,14	1,04
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	67	3	0	3	2,27	0,98
	mäßig	42	3	0	3	2,31	0,90
	schwer	45	2	0	3	1,78	1,18
nach Schulform	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	71	2	0	3	1,96	1,15
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	63	3	0	3	2,22	0,99
	integrative Schulformen	20	3	1	3	2,50	0,61

Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Schulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Bei der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kindern lag der Median bei zwei (trifft eher zu), in den anderen beiden Gruppen bei drei (trifft zu). Bei den Eltern von leicht und mäßig beeinträchtigten Kindern befanden sich 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu). Bei den Eltern von schwer beeinträchtigten Kindern lagen 75 Prozent der Antworten zwischen eins (trifft eher nicht zu) und drei (trifft zu). Die Meinungen gingen bei der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder demnach stärker auseinander. Dies ist auch an der hohen Standardabweichung von 1,18 zu erkennen (siehe Tabelle 13). Das folgende Box-Plot-Diagramm (Abbildung 5) verdeutlicht noch einmal die Unterschiede zwischen den Gruppen, nach Schwere der Beeinträchtigung (Kruskal-Wallis-Test: P=0,047). Die Unterschiede liegen zwischen den Gruppen „leicht“ und „schwer“ (Mann-Whitney-Test: P=0,027) und zwischen „mäßig“ und „schwer“ (Mann-Whitney-Test: P=0,038). Zwischen den Gruppen „leicht“ und „mäßig“ gab es beim orientierenden Testen keinen signifikanten Unterschied (Mann-Whitney-Test: P=0,978).

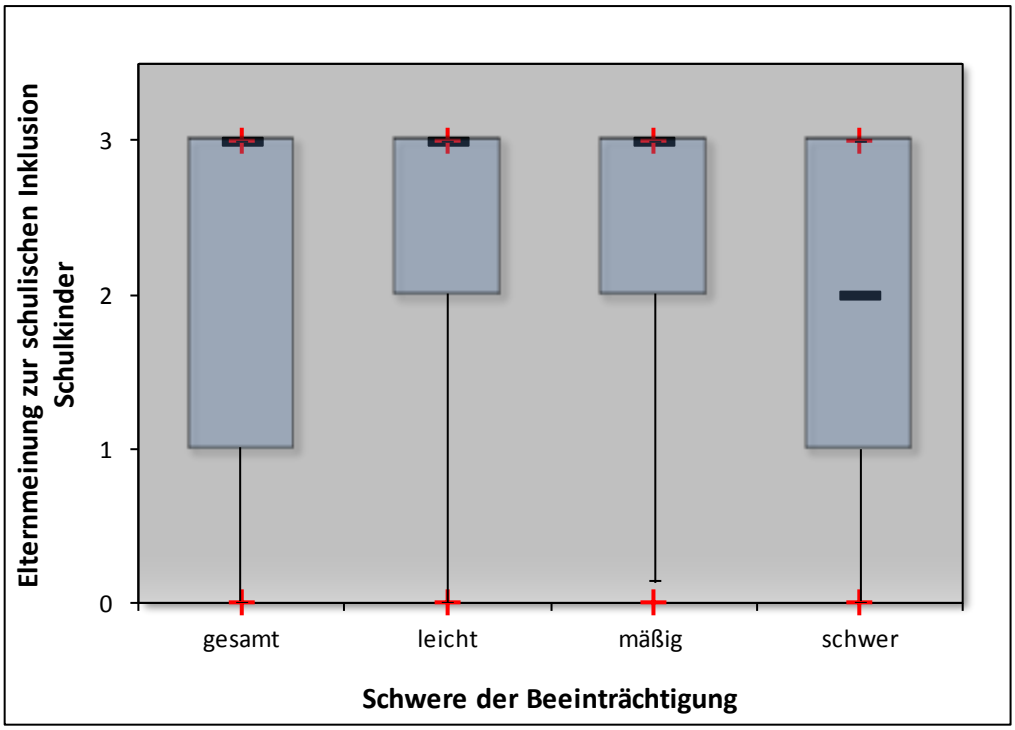


Abbildung 5: Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Schulkinder bezogen auf die Schulform

Bei der Gruppe der Kinder, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten, lag der Median bei zwei (trifft eher zu). In den anderen beiden Gruppen bei drei (trifft zu). Bei den Eltern von Kindern, die eine Sonderschule besuchten befanden sich 75 Prozent der Antworten zwischen eins (trifft eher nicht zu) und drei (trifft zu). Bei den Eltern von Kindern, die integrativ beschult wurden, lagen 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu) und keiner der Eltern gab an, dass die Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ nicht zutrifft (siehe Abbildung 6). Der P-Wert von 0,191 des Kruskal-Wallis Test weist jedoch auf keine deutlichen Unterschiede hin.

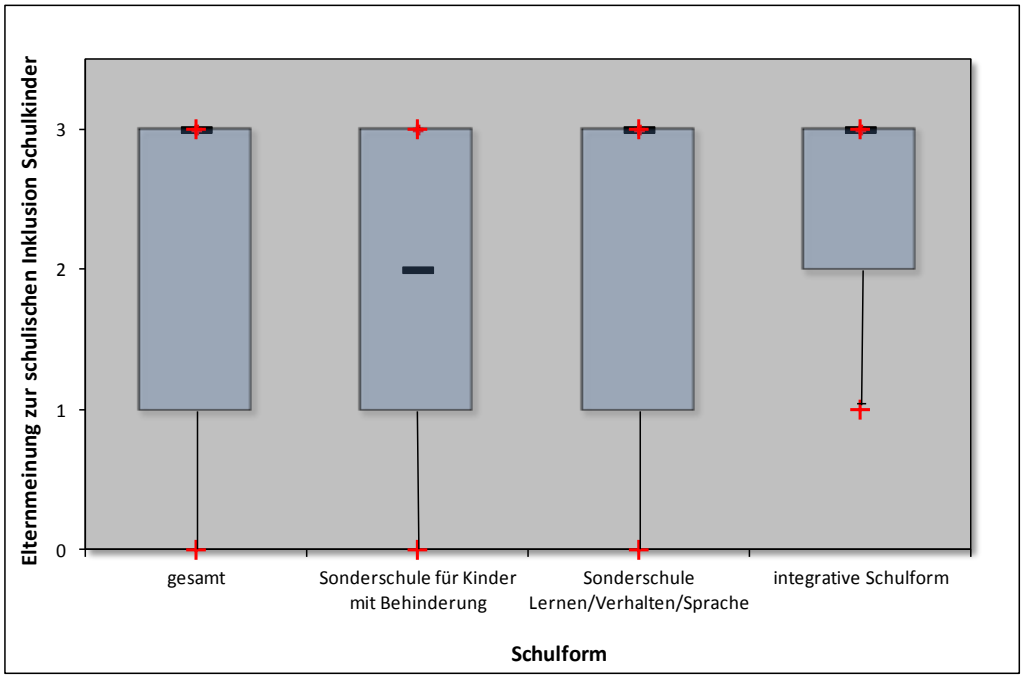


Abbildung 6: Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Vorschulkinder

Bei den Vorschulkindern lag bei dieser Frage der Median insgesamt, wie bei den Schulkindern, ebenfalls bei drei (trifft zu). Von den 53 Eltern gaben 27 „trifft zu“, 18 „trifft eher zu“, sieben „trifft eher nicht zu“ und ein Elternteil gab „trifft nicht zu“ an. Die Tabelle 14 zeigt die deskriptive Datenanalyse zur Inklusionsmeinung der Eltern von Vorschulkindern insgesamt und den einzelnen Gruppen.

Tabelle 14: statistische Deskription zur Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Vorschulkinder	gesamt	53	3	0	3	2,34	0,75
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	27	2	0	3	2,19	0,88
	mäßig	17	3	1	3	2,53	0,62
	schwer	9	3	1	3	2,44	0,73

Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Vorschulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Es zeigten sich keine bedeutungsvollen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen der Vorschulkinder. Der niedrige Mittelwert von 2,19 (Tabelle 14) bei der Gruppe der leicht betroffenen Kinder unterscheidet sich nicht signifikant von den höheren Mittelwerten der Gruppe der mäßig und schwer betroffenen Kinder (Kruskal-Wallis-Test: P=0,427). Bei allen Gruppen befanden sich 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu), wie die folgenden Box-Plots der Abbildung 7 veranschaulichen.

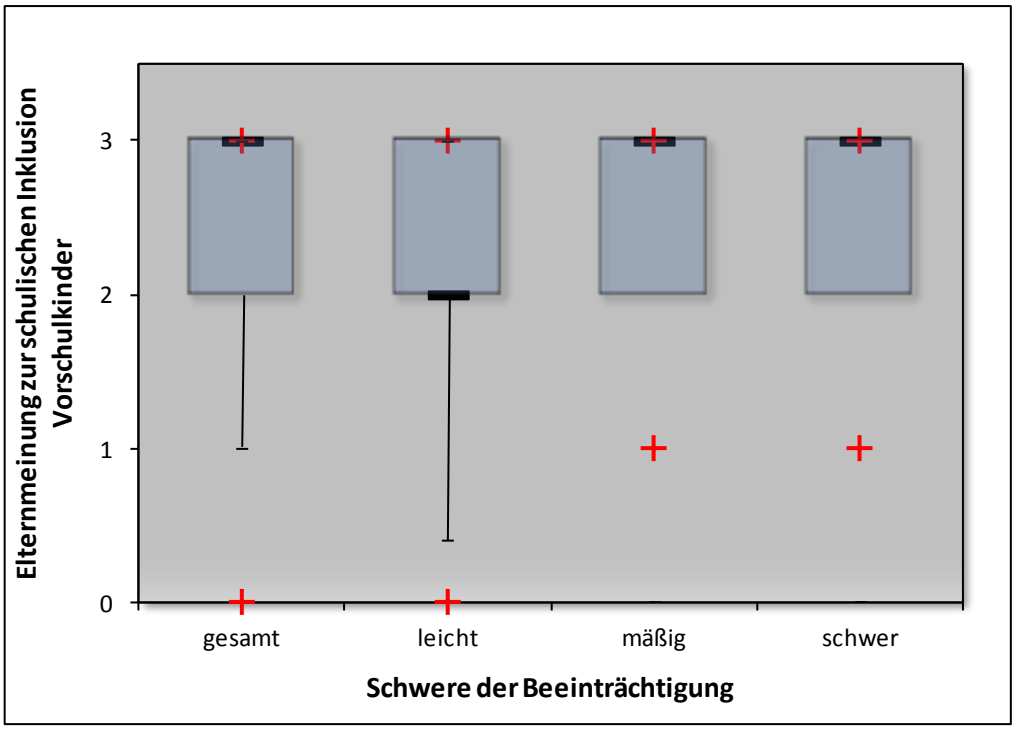


Abbildung 7: Elternmeinung zur schulischen Inklusion bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

Vergleich der Elternmeinung zur schulischen Inklusion von der Gruppe der Vorschulkinder und der Gruppe der Schulkinder

Bei der deskriptiven Datenanalyse waren bei den Mittelwerten bei der Gruppe der Vorschulkinder und der Gruppe der Schulkinder Unterschiede zu erkennen, die darauf hinweisen könnten, dass Eltern von Vorschulkindern einem gemeinsamen Unterricht eher

zustimmen, als Eltern von Schulkindern (Mittelwerte 2,14 zu 2,34). Auch das folgende Box-Plot-Diagramm (Abbildung 8) lässt diese Vermutung zu. Der Mann-Whitney-Test mit einem P-Wert von 0,428 bestätigt diese Tendenz jedoch nicht.

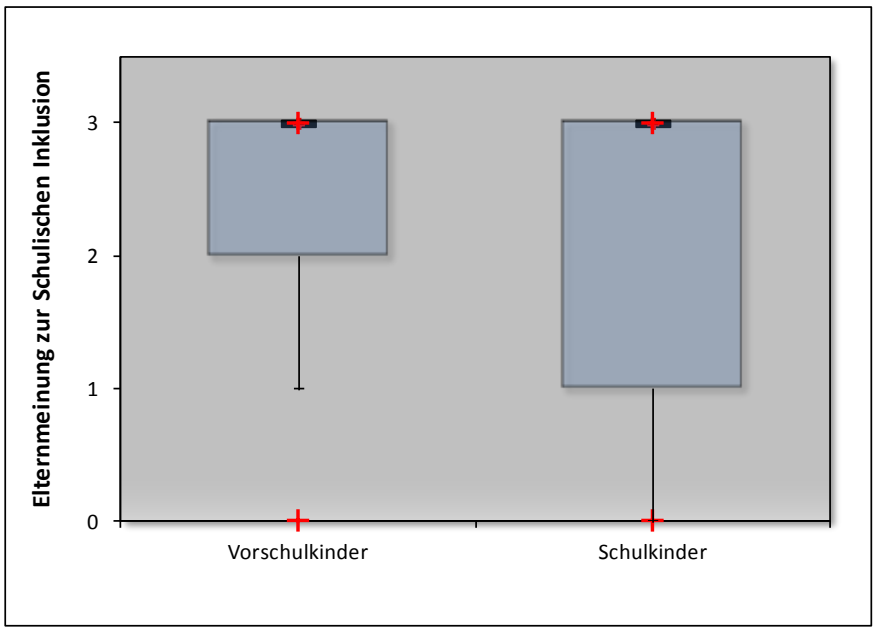


Abbildung 8: Vergleich der Elternmeinung zur schulischen Inklusion von der Gruppe der Vorschulkinder und der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.3. Möglichkeit der freien Schulwahl

Die Eltern sollten angeben, ob sie die Schule ihres Kindes frei wählen konnten/können. Die Frage konnten Sie mit „ja“ oder „nein“ beantworten.

Möglichkeit der freien Schulwahl bei der Gruppe der Schulkinder

Diese Frage war auf 16 Bögen nicht ausgefüllt. Insgesamt gaben 66,91Prozent der Eltern von Schulkindern an, dass sie die Schule ihres Kindes frei wählen konnten. Die Eltern von leicht beeinträchtigten Kindern, sowie Eltern von Kindern, die auf eine Sonderschule mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache gingen, gaben seltener an, dass sie die Schule ihrer Kinder frei wählen konnten (61,02% und 62,50%). Die Tabelle 15 beinhaltet die Häufigkeiten der freien Schulwahl der Gruppe der Schulkinder insgesamt und der einzelnen Gruppen.

Tabelle 15: Möglichkeit der freien Elternschulwahl bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, ob sie die Schule ihres Kindes frei wählen konnten/können. Angegeben sind die Anzahl aller Antworten (von n), sowie die absoluten (n) und prozentualen (%)Häufigkeiten der Eltern, die frei wählen konnten.

		n	von n	%
Schulkinder	gesamt	93	139	66,91
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	36	59	61,02
	mäßig	29	41	70,73
	schwer	28	39	71,79
nach Schulform	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	44	64	68,75
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	35	56	62,50
	integrative Schulformen	14	19	73,68

Möglichkeit der freien Schulwahl bei der Gruppe der Vorschulkinder

Auch bei den Eltern von Vorschulkindern wurde diese Frage bei 15 Bögen nicht ausgefüllt. Insgesamt gaben 87,18 Prozent an, dass sie die Möglichkeit hatten, die Schule ihrer Kinder frei zu wählen. Von den leicht beeinträchtigten Kindern waren es 100 Prozent (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16: Möglichkeit der freien Elternschulwahl bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, ob sie die Schule ihres Kindes frei wählen konnten/können. Angegeben sind die Anzahl aller Antworten (von n), sowie die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten der Eltern, die frei wählen konnten.

		n	von n	%
Vorschulkinder	gesamt	34	39	87,18
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	22	22	100,00
	mäßig	6	9	66,67
	schwer	6	8	75,00

3.4. Schulwunsch und Schulformen, die den Eltern zur Auswahl standen

Im Folgenden werden die Schulformen aufgezeigt, die den Eltern von Vorschulkindern zur Auswahl standen und die, die sie sich für ihr Kind gewünscht hätten. Es wird außerdem untersucht, ob sich der Schulwunsch der Eltern unter den Auswahlmöglichkeiten der Schulformen befindet.

3.4.1. Schulformen, die Eltern von Vorschulkindern zur Auswahl standen

Die Eltern sollten ankreuzen, unter welchen Schulen sie auswählen können/konnten. Eine Mehrfachauswahl war hier möglich.

Im Durchschnitt gaben die Eltern von Vorschülern knapp zwei Schulformen an, die ihnen zur Auswahl standen. Zwischen den Gruppen nach Schwere der Beeinträchtigung gab es bei der Anzahl der Auswahlmöglichkeiten keine großen Unterschiede. Von den Schulen, die insgesamt zur Auswahl standen, waren es zu 62,39 Prozent Sonderschulen. Die Schule für Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Sprachbehinderte und die Förderschule standen insgesamt bei den Sonderschulen mit je über 10 Prozent am häufigsten zur Auswahl. Bei den integrativen Schulformen war es die Regelschule ohne Integrationshilfe mit 16,51 Prozent und die Einzelintegration mit 10,09 Prozent, die am häufigsten zur Auswahl standen. Diese Angaben sind auch in Tabelle 17 zu finden. Sie zeigt außerdem die Schulformen, die den Gruppen der leicht, mäßig und schwer beeinträchtigten Kinder zur Auswahl standen.

Tabelle 17: Schulformen, die Eltern von Vorschulkindern, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, zur Auswahl standen, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Angegeben ist die Anzahl der Eltern, die die Frage in der jeweiligen Gruppe beantwortet haben (n=), sowie die absoluten (n) und prozentualen (%)Häufigkeiten der Auswahlmöglichkeiten zu den gesamten Auswahlmöglichkeiten der jeweiligen Gruppen.

				nach Schwere der Beeinträchtigung					
		Vorschulkinder gesamt (n=49)		leicht (n=26)		mäßig (n=15)		schwer (n=7)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
	von Auswahlmöglichkeiten gesamt	109	100	58	100	35	100,00	16	100,00
Schulformen, die zur Auswahl standen	Sonderschule gesamt	68	62,39	30	51,72	22	62,86	16	100,00
	Schule für Geistigbehinderte	15	13,76	3	5,17	7	20,00	5	31,25
	Schule für Körperbehinderte	11	10,09	1	1,72	3	8,57	7	43,75
	Schule für Blinde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Schule für Sehbehinderte	2	1,83	0	0,00	1	2,86	1	6,25
	Schule für Sprachbehinderte	12	11,01	7	12,07	5	14,29	0	0,00
	Schule für Hörgeschädigte	1	0,92	1	1,72	0	0,00	0	0,00
	Schule für Erziehungshilfe	1	0,92	1	1,72	0	0,00	0	0,00
	Förderschule (Bw)	12	11,01	8	13,79	4	11,43	0	0,00
	sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)	2	1,83	0	0,00	0	0,00	2	12,50
	Grundschulförderklasse (Bw)	6	5,50	5	8,62	1	2,86	0	0,00
	Diagnose- und Förderklasse (Bay)	3	2,75	3	5,17	0	0,00	0	0,00
	sonstige Schule (z.B. Petö)	3	2,75	1	1,72	1	2,86	1	6,25
	integrative Schulform gesamt	41	37,61	28	48,28	13	37,14	0	0,00
	Integrations- / Kooperationsklasse	6	5,50	5	8,62	1	2,86	0	0,00
	Einzelintegration	11	10,09	10	17,24	1	2,86	0	0,00
	Außenklasse	6	5,50	0	0,00	6	17,14	0	0,00
	Regelschule ohne Integrationshilfe	18	16,51	13	22,41	5	14,29	0	0,00

Wie Tabelle 17 zeigt, waren in der **Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder** 48,28 Prozent der Auswahlmöglichkeiten integrative Schulformen. Regelschulen ohne Integrationshilfe waren 22,41 Prozent der 58 Auswahlmöglichkeiten und 17,24 Prozent Einzelintegrationen. Von den Sonderschulen standen vor allem die Förderschule (13,79%), die Schule für Sprachbehinderte (12,07%) und die Grundschulförderklasse (8,62%) zur Auswahl.

In der **Gruppe der mäßig beeinträchtigten Kinder** waren 37,14 Prozent der Auswahlmöglichkeiten integrative Schulformen. Von den 35 Auswahlmöglichkeiten waren 17,14 Prozent Außenklassen und 14,29 Prozent Regelschulen ohne Integrationshilfe. Bei den Sonderschulen waren es vor allem Schulen für Geistigbehinderte (20,00%), Sprachbehinderte (14,29%) und die Förderschulen (11,43%), die zur Auswahl standen.

In der **Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder** waren 100 Prozent der Auswahlmöglichkeiten Sonderschulen. Schulen für Geistigbehinderte waren 31,25 Prozent der 16 Auswahlmöglichkeiten, 43,75 Prozent Schulen für Körperbehinderte und 12,50 Prozent sonderpädagogische Förderzentren.

3.4.2. Schulwunsch der Eltern von Vorschulkindern

Die Eltern der Vorschulkinder sollten angeben, welche Schule sie für ihr Kind auswählen würden.

Insgesamt gaben 51,92 Prozent der Eltern an, eine integrative Schulform für ihr Kind zu wählen. Regelschulen ohne Integrationshilfe waren 19,23 Prozent der 52 Antworten, 15,38 Prozent Einzelintegrationen und 13,46 Prozent Integrations-/Kooperationsklassen. Von den Sonderschulen wurden vor allem die Förder- und Sprachheilschule (je 11,54%) und die Schule für Körper- und Geistigbehinderte (je 9,62%) als Wunschschulform angegeben. Die Angaben sind auch in Tabelle 18 zu finden. Sie zeigt außerdem die Wunschschulformen, die die Eltern der leicht, mäßig und schwer beeinträchtigten Kinder angaben.

Tabelle 18: Schulwunsch der Eltern von Vorschulkindern, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Angegeben sind die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten der Wunschschulformen zu den gesamten Schulwahlen der jeweiligen Gruppen.

				nach Schwere der Beeinträchtigung					
		Vorschulkinder gesamt		leicht		mäßig		schwer	
		n	%	n	%	n	%	n	%
	von Schulwahlen gesamt	52	100,00	25	100,00	17	100,00	10	100,00
Wunschschulformen	Sonderschule gesamt	25	48,08	8	32,00	9	52,94	8	80,00
	Schule für Geistigbehinderte	5	9,62	1	4,00	2	11,76	2	20,00
	Schule für Körperbehinderte	5	9,62	0	0,00	1	5,88	4	40,00
	Schule für Blinde	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Schule für Sehbehinderte	1	1,93	0	0,00	0	0,00	1	10,00
	Schule für Sprachbehinderte	6	11,54	4	16,00	2	11,76	0	0,00
	Schule für Hörgeschädigte	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Schule für Erziehungshilfe	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Förderschule (Bw)	6	11,54	2	8,00	4	23,53	0	0,00
	sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)	1	1,93	0	0,00	0	0,00	1	10,00
	Grundschulförderklasse (Bw)	1	1,93	1	4,00	0	0,00	0	0,00
	Diagnose- und Förderklasse (Bay)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	sonstige Schule (z.B. Petö)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	integrative Schulform gesamt	27	51,92	17	68,00	8	47,06	2	20,00
	Integrations- / Kooperationsklasse	7	13,46	3	12,00	2	11,76	2	20,00
	Einzelintegration	8	15,38	7	28,00	1	5,88	0	0,00
	Außenklasse	2	3,85	0	0,00	2	11,76	0	0,00
	Regelschule ohne Integrationshilfe	10	19,23	7	28,00	3	17,65	0	0,00

Wie die Tabelle 18 zeigt, waren in der **Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder** 68,00 Prozent der 25 angegebenen Schulwünsche integrative Schulformen. Je 28,00 Prozent waren Regelschulen ohne Integrationshilfe und Einzelintegrationen. Von den Sonderschulen wurde vor allem die Schule für Sprachbehinderte (16,00%) und die Förderschule (8,00%) gewählt.

In der **Gruppe der mäßig beeinträchtigten Kinder** waren 47,06 Prozent der 17 angegebenen Schulwünsche integrative Schulformen. Regelschulen ohne Integrationshilfe waren zu 17,65 Prozent der Schulwunsch der Eltern, je 11,76 Prozent waren Integrations-/Kooperationsklassen und Außenklassen. Von den Sonderschulen wurden vor allem die Förderschule (23,53%) und die Schule für Sprach- und Geistigbehinderte mit je 11,76 Prozent gewählt.

In der **Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder** waren 20 Prozent der 10 angegebenen Schulwünsche integrative Schulformen und davon alle Integrations-/Kooperationsklassen. Von den Sonderschulen wurden vor allem die Schule für Körperbehinderte (40,00%) und die Schule für Geistigbehinderte (20,00%) gewählt.

3.4.3. Vergleich der Wunschschulformen und der Schulformen, die den Eltern von Vorschulkindern zur Auswahl standen

Bei den meisten Eltern kam die Schulform, die sie sich für ihr Kind ausgesucht hätten auch unter den Auswahlmöglichkeiten vor. Von den 49 Eltern, die sowohl eine Wunschschulform als auch mindestens eine Auswahlmöglichkeit angaben, kam es in fünf Fällen vor, dass die Schulform, die sich die Eltern für ihr Kind ausgesucht hätten, nicht unter den Schulformen zu finden war, die ihnen zur Auswahl standen. In diesen fünf Fällen hätten sich drei der Eltern eine Integrationsklasse für ihr Kind gewünscht und jeweils ein Elternteil eine Einzelintegration und eine Sprachheilschule.

3.5. Regelschulbesuch und dessen Voraussetzungen

3.5.1. Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch

Die Eltern sollten angeben, welche der vorgegebenen Voraussetzungen eine Regelschule haben müsste, um geeignet für ihr Kind zu sein. Eine Mehrfachauswahl war hier möglich.

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Schulkinder

Insgesamt gaben mindestens drei Viertel der Eltern von Schulkindern an, kleine Klassen (90,79%), speziell ausgebildete Lehrer (81,58%) und Wohnortnähe (75,00%) für einen Regelschulbesuch zu benötigen. Die Werte zu diesen drei Voraussetzungen waren in allen Gruppen, ganz gleich, ob nach Schwere der Beeinträchtigung oder nach Schulform eingeteilt wurde, sehr ähnlich (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern konnten mit einer Mehrfachauswahl angeben, ob sie die angegebenen Voraussetzungen benötigen würden, wenn ihr Kind auf eine Regelschule wechseln würde. Angegeben sind die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten der Voraussetzungen zu den gesamten Kindern der jeweiligen Gruppen.

				nach Schwere der Beeinträchtigung					
		Schulkinder gesamt		leicht		mäßig		schwer	
		n	%	n	%	n	%	n	%
	von Kinder gesamt	152	100,00	66	100,00	42	100	44	100,00
Voraussetzungen	rollstuhlgerechte Einrichtung	43	28,29	8	12,12	8	19,05	27	61,36
	Pflegekräfte	49	32,24	8	12,12	8	19,05	33	75,00
	Einzelbetreuung	81	53,29	29	43,94	19	45,24	33	75,00
	kleine Klassen	138	90,79	60	90,91	38	90,48	40	90,91
	speziell ausgebildete Lehrer	124	81,58	50	75,76	35	83,33	39	88,64
	Integrationshilfe	70	46,05	24	36,36	22	52,38	24	54,55
	Therapieangebote	101	66,45	37	56,06	23	54,76	41	93,18
	Mittagsbetreuung	73	48,03	27	40,91	16	38,10	30	68,18
	Wohnortnähe	114	75,00	52	78,79	30	71,43	32	72,73

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Schulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Aus Tabelle 19 ist zu erkennen, dass eine rollstuhlgerechte Einrichtung, Pflegekräfte, Einzelbetreuung, speziell ausgebildete Lehrer, Integrationshilfe und Therapieangebote häufiger als eine Voraussetzung für einen Regelschulbesuch angegeben wurden, umso schwerer die Kinder beeinträchtigt waren.

In der **Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder** waren die Anforderungen an eine rollstuhlgerechte Einrichtung und Pflegekräfte mit je 12,12 Prozent nicht so stark ausgeprägt, wie in den anderen beiden Gruppen. Die anderen Werte der einzelnen Punkte waren denen der Gruppe der mäßig betroffenen Kinder ähnlich. Etwas weniger Kinder benötigten Integrationshilfe (36,36% zu 52,38%).

In der **Gruppe der mäßig beeinträchtigten Kinder** waren die Anforderungen an eine rollstuhlgerechte Einrichtung und Pflege mit je 19,05 Prozent höher als in der Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder.

In der **Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder** waren neben den drei Voraussetzungen, die in allen Gruppen etwa gleich häufig angegeben wurden (kleine Klassen, speziell ausgebildete Lehrer und Wohnortnähe), alle anderen Voraussetzungen

am häufigsten angegeben. Es gaben 93,18 Prozent der Eltern an, für einen Regelschulbesuch Therapien zu benötigen. Je 75,00 Prozent benötigten Einzelbetreuung und Pflegekräfte und 61,36 Prozent eine rollstuhlgerechte Einrichtung (siehe Tabelle 19).

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Schulkinder bezogen auf die Schulform

Die Tabelle 20 zeigt wie oft die einzelnen Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch von Eltern der Schulkinder insgesamt und bezogen auf die verschiedenen Schulformen angegeben wurden.

Tabelle 20: Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und bezogen auf die Schulform

Die Eltern konnten mit einer Mehrfachauswahl angeben, ob sie die angegebenen Voraussetzungen benötigen würden, wenn ihr Kind auf eine Regelschule wechseln würde. Angegeben sind die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten der Voraussetzungen zu den gesamten Kindern der jeweiligen Gruppen.

				nach Schulform					
		Schulkinder gesamt		Sonderschule für Kinder mit Behinderung		Sonderschule Lernen Verhalten Sprache		integrative Schulform	
		n	%	n	%	n	%	n	%
	von Kinder gesamt	152	100,00	66	100,00	42	100,00	44	100,00
Voraussetzungen	rollstuhlgerechte Einrichtung	43	28,29	33	47,14	7	11,29	3	15,00
	Pflegekräfte	49	32,24	40	57,14	7	11,29	2	10,00
	Einzelbetreuung	81	53,29	43	61,43	29	46,77	9	45,00
	kleine Klassen	138	90,79	63	90,00	57	91,94	18	90,00
	speziell ausgebildete Lehrer	124	81,58	61	87,14	47	75,81	16	80,00
	Integrationshilfe	70	46,05	35	50,00	21	33,87	14	70,00
	Therapieangebote	101	66,45	54	77,14	42	67,74	5	25,00
	Mittagsbetreuung	73	48,03	41	58,57	29	46,77	3	15,00
	Wohnortnähe	114	75,00	51	72,86	49	79,03	14	70,00

In der Gruppe **Sonderschule für Kinder mit Behinderung** wurde häufiger angegeben, dass die einzelnen Voraussetzungen nötig sind, als in den anderen beiden Gruppen, vor allem die Voraussetzungen Pflegekräfte (57,14%) und die rollstuhlgerechte Einrichtung (47,14%).

In der Gruppe **Sonderschule mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache** gaben über zwei Drittel der Eltern an, Therapieangebote zu benötigen. Bei der Pflege und der rollstuhlgerechten Einrichtung mit je 11,29 Prozent ist diese Gruppe der, der integrativen Schulformen sehr ähnlich.

In der **Gruppe der integrativen Schulformen** gaben viel weniger Eltern an Mittagsbetreuung (15,00%) und Therapieangebote (25,00%) zu benötigten. Jedoch gaben hier die meisten Eltern (70,00%) Integrationshilfe als Voraussetzung an (siehe Tabelle 20).

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Vorschulkinder

Auch bei der Gruppe der Vorschulkinder gaben die meisten Eltern an, kleine Klassen (94,34%), speziell ausgebildete Lehrer (66,04%) und Wohnortnähe (67,92%) für einen Regelschulbesuch zu benötigen. Im Vergleich zu der Gruppe der Schulkinder, forderten die Eltern der Vorschulkinder weniger Einzelbetreuung (33,96% zu 53,29%), Therapieangebote (35,85% zu 66,45%) und Mittagsbetreuung (33,96% zu 48,03%), aber mehr Integrationshilfe (58,49% zu 46,05%) (siehe Tabelle 20 und Tabelle 21).

Tabelle 21: Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern konnten mit einer Mehrfachauswahl angeben, ob sie die angegebenen Voraussetzungen benötigen würden, wenn ihr Kind auf eine Regelschule wechseln würde. Angegeben sind die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten der Voraussetzungen zu den gesamten Kindern der jeweiligen Gruppen.

				nach Schwere der Beeinträchtigung					
		Vorschulkinder gesamt		leicht		mäßig		schwer	
		n	%	n	%	n	%	n	%
	von Vorschulkinder gesamt	53	100,00	27	100,00	17	100	9	100,00
Voraussetzungen	rollstuhlgerechte Einrichtung	11	20,75	2	7,41	3	17,65	6	66,67
	Pflegekräfte	6	11,32	0	0,00	2	11,76	4	44,44
	Einzelbetreuung	18	33,96	6	22,22	6	35,29	6	66,67
	kleine Klassen	50	94,34	25	92,59	16	94,12	9	100,00
	speziell ausgebildete Lehrer	35	66,04	17	62,96	10	58,82	8	88,89
	Integrationshilfe	31	58,49	16	59,26	11	64,71	4	44,44
	Therapieangebote	19	35,85	3	11,11	9	52,94	7	77,78
	Mittagsbetreuung	18	33,96	9	33,33	5	29,41	4	44,44
	Wohnortnähe	36	67,92	20	74,07	11	64,71	5	55,56

Voraussetzungen für einen Regelschulbesuch bei der Gruppe der Vorschulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Es ist zu erkennen, dass die Voraussetzungen rollstuhlgerechte Einrichtung, Pflegekräfte, Einzelbetreuung und Therapieangebote umso häufiger angegeben wurden, desto schwerer die Kinder betroffen waren.

Kleine Klassen und speziell ausgebildete Lehrer wurden in allen Gruppen häufig als Voraussetzung für einen Regelschulbesuch angegeben. Die Wohnortnähe hingegen galt, je schwerer die Kinder betroffen waren, seltener als Voraussetzung.

In der **Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder** wurden, neben den drei Voraussetzungen, die in allen Gruppen sehr häufig angegeben wurden (kleine Klassen, speziell ausgebildete Lehrer und Wohnortnähe), die Integrationshilfe mit 59,26 Prozent häufig als Voraussetzung für den Regelschulbesuch angegeben.

Die **Gruppe der mäßig beeinträchtigten Kinder** gab im Vergleich zur Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder viel häufiger an, Therapieangebote zu benötigen (52,94% zu 11,11%).

In der **Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder** waren alle Voraussetzungen am häufigsten angegeben, außer die Integrationshilfe und die Wohnortnähe (siehe Tabelle 21).

3.5.2. Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind auf eine Regelschule schicken würden, wenn die oben angegebenen Voraussetzungen erfüllt wären. Die Eltern konnten bei dieser Frage „ja“, „eher ja“, „eher nein“ und „nein“ ankreuzen.

Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder

Von den 139 Eltern gaben 41 „ja“, 27 „eher ja“, 38 „eher nein“ zu und 33 „nein“ bei der Frage nach einem Regelschulwechsel an. Der Median lag insgesamt bei eins (eher nein). Die Tabelle 22 zeigt die deskriptive Datenanalyse zur Elternmeinung über einen Regelschulwechsel unter bestimmten Voraussetzungen von Schulkindern insgesamt und in den einzelnen Gruppen.

Tabelle 22: statistische Deskription zur Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind unter bestimmten Bedingungen auf eine Regelschule schicken würden. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	139	1	0	3	1,55	1,15
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	57	2	0	3	2,09	0,95
	mäßig	38	1	0	3	1,63	1,08
	schwer	44	0	0	3	0,77	1,03
nach Schulform	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	71	1	0	3	1,28	1,17
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	62	2	0	3	1,77	1,06
	integrative Schulformen	6	3	1	3	2,33	1,03

Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Bei der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kindern lag der Median bei null (nein). Bei der Gruppe der mäßig beeinträchtigten Kindern lag der Median bei eins (eher nein) und bei der Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder bei zwei (eher ja) (siehe Tabelle 22). Es besteht somit die Tendenz, dass Eltern, deren Kinder nicht so stark beeinträchtigt sind eher zu einem Regelschulwechsel neigen. Unterschiede gab es zwischen allen Gruppen (Kruskal-Wallis-Test: P<0,000; Mann-Whitney-Tests: zwischen „leicht“ und „mäßig“ P=0,037; zwischen „leicht“ und „schwer“ P<0,000; zwischen „mäßig“ und „schwer“ P<0,000).

Bei den Eltern von leicht und mäßig betroffenen Kindern befanden sich 75 Prozent der Antworten zwischen eins (eher nein) und drei (ja). Bei den Eltern von schwer betroffenen Kindern lagen 75 Prozent der Antworten zwischen null (nein) und eins (eher nein). Das folgende Box-Plot-Diagramm (Abbildung 9) soll die Unterschiede zwischen den Gruppen nach Schwere der Beeinträchtigung deutlich machen.

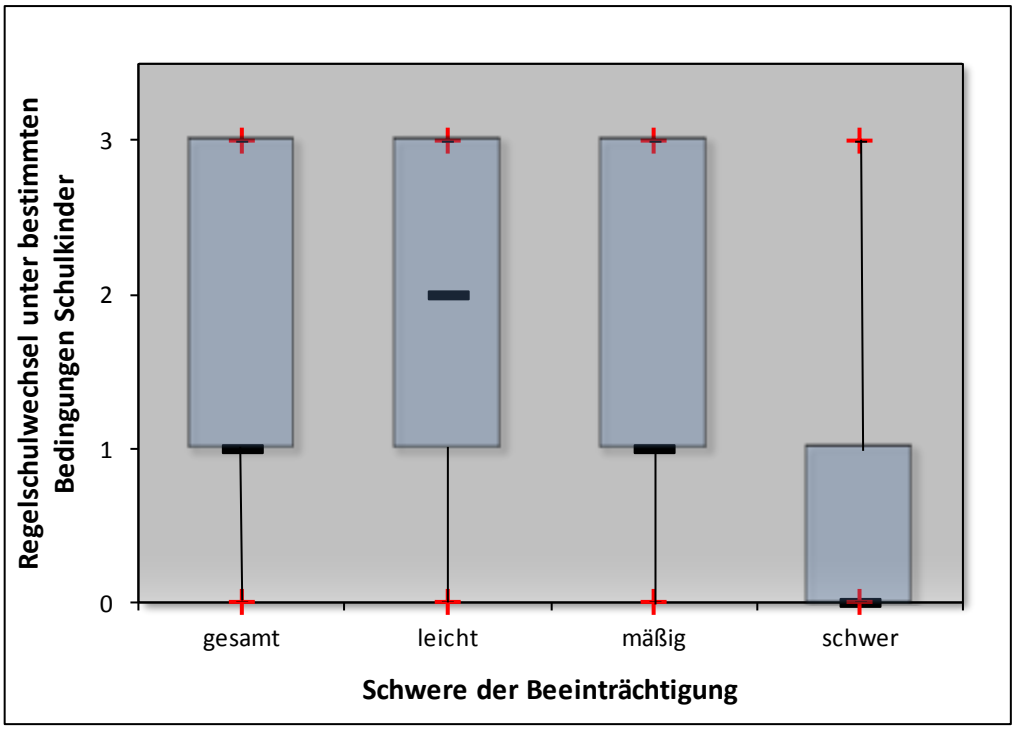


Abbildung 9: Elternmeinung zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind unter bestimmten Bedingungen auf eine Regelschule schicken würden. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder bezogen auf die Schulform

Bei den Eltern von Kindern, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten, war der Median eins (eher nein), bei der Gruppe von Kindern, die eine Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache besuchten, lag der Median bei zwei (eher ja) und bei der Gruppe der integrativen Schulformen lag der Median bei drei (ja) (siehe Tabelle 22). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen wurden durch den Kruskal-Wallis-Test bestärkt (P=0,001). Die Mann-Whitney-Tests zwischen den einzelnen Gruppen zeigten, dass es zwischen der Gruppe Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache und integrative Schulform keinen bedeutenden Unterschied gab (P=0,126), sondern dass sich nur die Gruppe der Sonderschule für Kinder mit Behinderung von den anderen beiden Gruppen abhob (Mann-Whitney-Tests: zwischen Sonderschule für Kinder mit Behinderung und integrative Schulform P=0,014; zwischen Sonderschule für Kinder mit Behinderung und Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache P=0,006). Die sechs Kinder, die integrativ beschult wurden und bei dieser Frage in die Wertung eingingen,

waren alle in einer Außenklasse und es gab kein Elternteil an, dass sie ihr Kind unter bestimmten Voraussetzungen nicht auf eine Regelschule schicken würden. Bei den Eltern von Kindern, die eine Sonderschule mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache besuchten oder integrativ beschult wurden, lagen 75 Prozent der Antworten zwischen eins (eher nein) und drei (ja). Bei der Gruppe von Kindern, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten lagen 75 Prozent der Antworten zwischen null (nein) und zwei (eher ja), was folgendes Box-Plot-Diagramm (Abbildung 10) verdeutlicht.

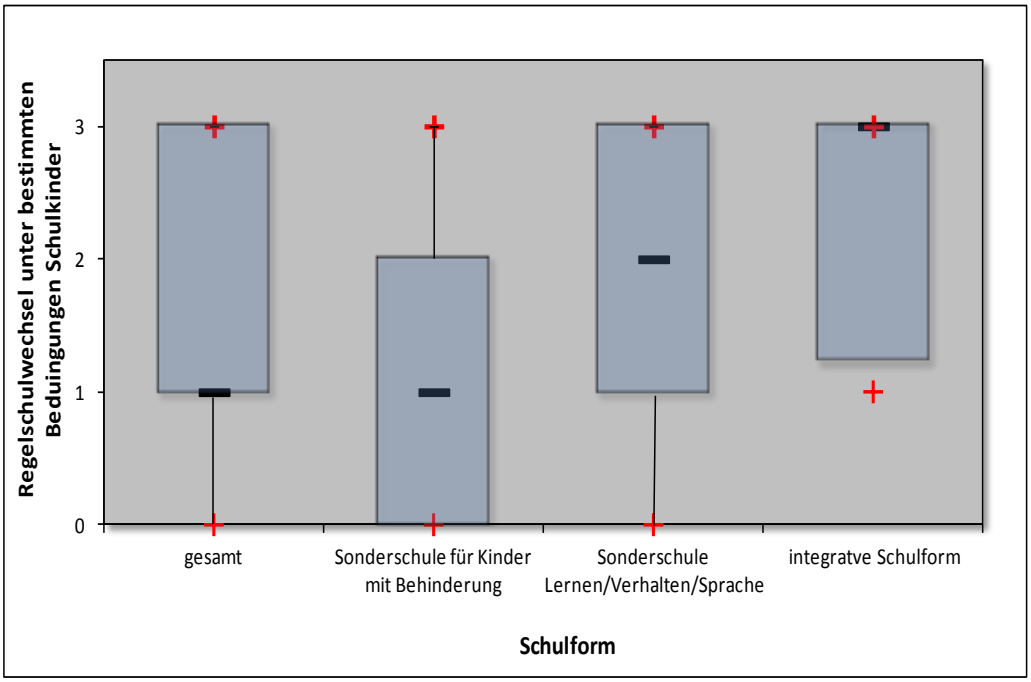


Abbildung 10: Elternmeinung zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind unter bestimmten Bedingungen auf eine Regelschule schicken würden. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Vorschulkinder

Von den 53 Eltern gaben 38 „ja“, zwölf „eher ja“, zwei „eher nein“ und ein Elternteil „nein“ an. Bei der Gruppe der Vorschulkinder lag der Median insgesamt bei drei (ja). Bei der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder lag der Median bei zwei (eher ja) (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: statistische Deskription zur Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind unter bestimmten Bedingungen auf eine Regelschule schicken würden. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Vorschulkinder	gesamt	53	3	0	3	2,64	0,65
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	27	3	2	3	2,93	0,27
	mäßig	17	3	1	3	2,47	0,72
	schwer	9	2	0	3	2,11	0,93

Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Vorschulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Bei den Eltern von leicht beeinträchtigten Kindern befanden sich 75 Prozent der Antworten bei drei (ja). Bei den Eltern von mäßig und schwer beeinträchtigten Kindern lagen 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (eher ja) und drei (ja), wie die folgenden Box-Plots in Abbildung 11 verdeutlichen.

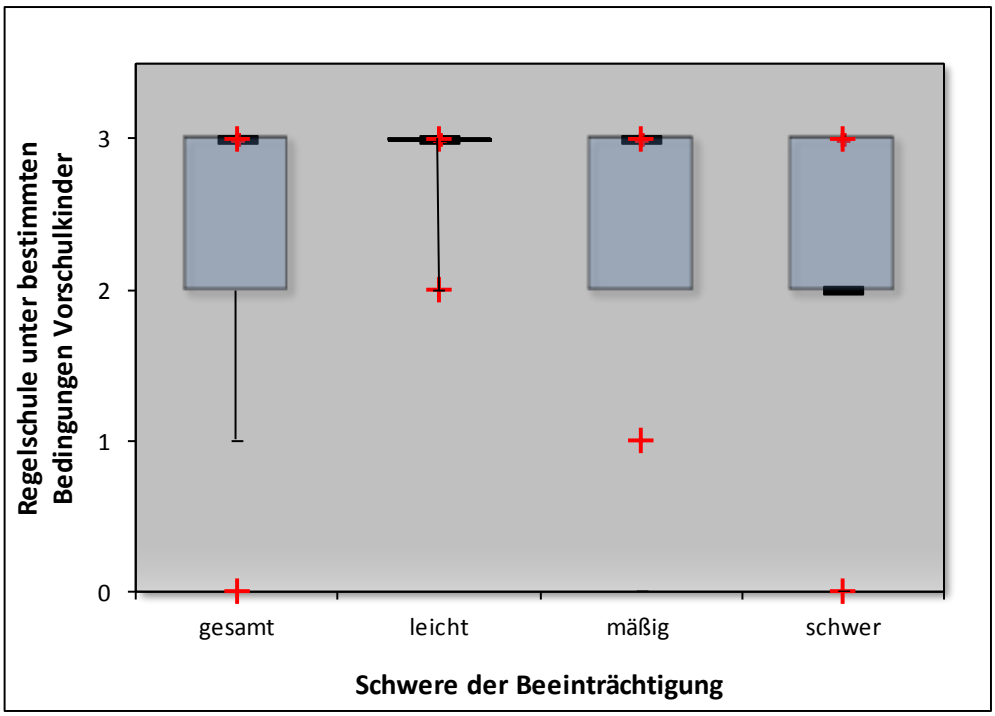


Abbildung 11: Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind unter bestimmten Bedingungen auf eine Regelschule schicken würden. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

Unterschiede bestanden zwischen den Gruppen der leicht und mäßig beeinträchtigten Kinder (Mann-Whitney-Test: P=0,006) und zwischen den leicht und schwer beeinträchtigten Kinder (Mann-Whitney-Test: P<0,000), nicht aber zwischen den Gruppen der mäßig und schwer beeinträchtigten Kinder (Mann-Whitney-Test: P=0,285).

Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder und Vorschulkinder

Wie das Box-Plot-Diagramm in Abbildung 12 zeigt, waren die Eltern von Vorschulkindern eher dazu bereit ihre Kinder in eine Regelschule einzuschulen, als die Eltern von Schulkindern ihre Kinder auf eine Regelschule wechseln zu lassen. Beim orientierenden Testen durch den Mann-Whitney-Test zeigte sich ein signifikanter Unterschied (P<0,000).

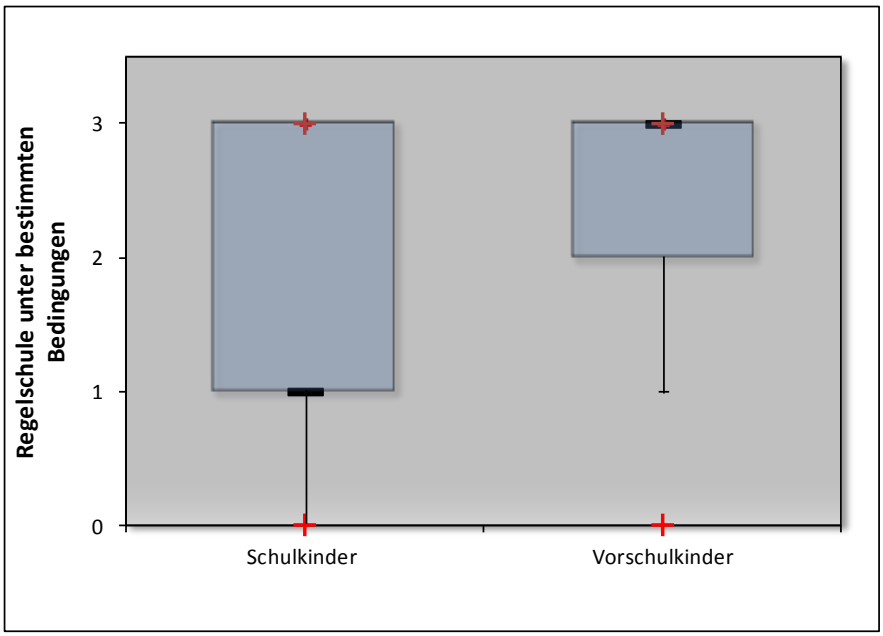


Abbildung 12 : Vergleich der Elternmeinung zu einem Regelschulbesuchs unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder und Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, ob sie ihr Kind unter bestimmten Bedingungen auf eine Regelschule schicken würden. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

3.5.3. Korrelation der Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch mit anderen Faktoren

Durch das Berechnen von Spearman-Rangkorrelationen stellte sich heraus, dass der Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen bei der Gruppe der Schulkinder nicht weniger vom Alter (r=-0,13), den Schuljahren (r=-0,13), von der Elternmeinung zur

schulischen Inklusion (r=0,22) oder der Elternzufriedenheit (r=-0,29) abhängt, sondern mehr von der Schwere der Beeinträchtigung (r=-0,49). Das Streudiagramm in Abbildung 13 zeigt den Regelschulwechsel in Abhängigkeit von der Schwere der Beeinträchtigung der Schulkinder. Der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit. Es zeigt sich ein moderater Zusammenhang.

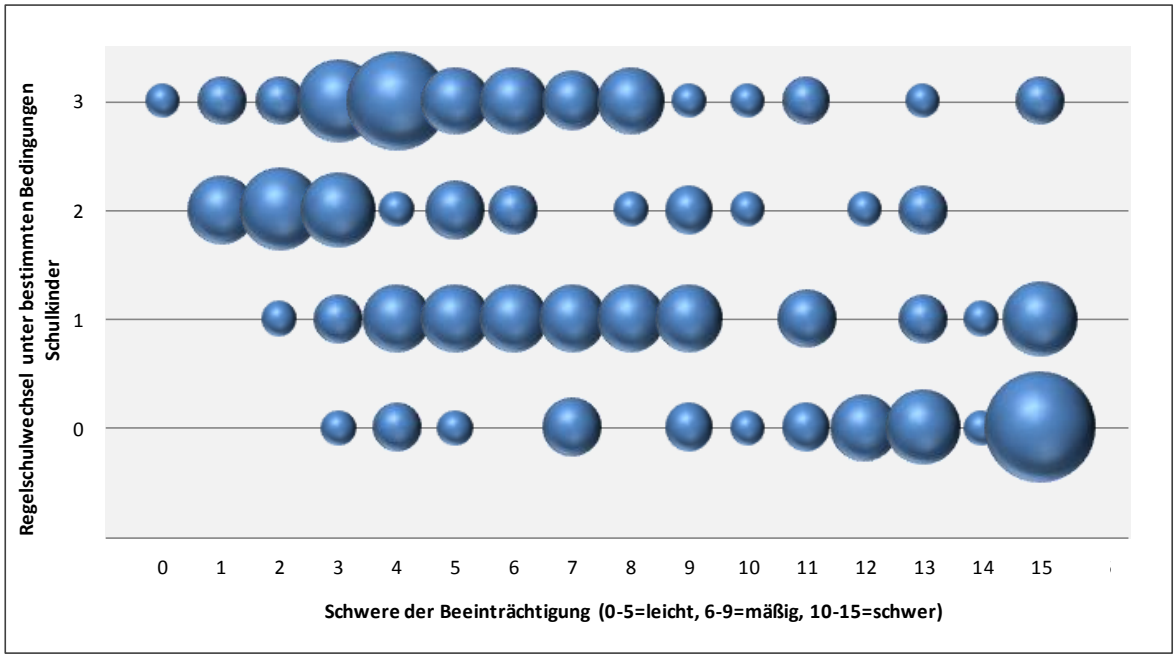


Abbildung 13: Elternmeinung zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen und die Schwere der Beeinträchtigung der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Es zeigt sich die Schwere der Beeinträchtigung auf der x-Achse, wobei die Beurteilung der Bereiche „Lernen und Wissensanwendung", „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen", „Kommunikation", „Mobilität" und „Selbstversorgung" in der Summe den x-Wert ergeben. Die Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrums konnten in jedem Bereich 0-3 Punkte vergeben (siehe Gruppeneinteilung). Die Abbildung der Elternmeinung zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen befindet sich auf der y-Achse; 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja; der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit.

Werden die einzelnen Bereiche, bei denen die Schwere der Beeinträchtigung beurteilt wurde, getrennt betrachtet und mit dem Regelschulwechsel in Zusammenhang gebracht, fällt auf, dass im Bereich „Kommunikation" eine geringere Korrelation besteht (r=-0,36) als in den Bereichen „Mobilität" (r=-0,43), „Lernen" (r=-0,45), Selbstversorgung (r=-0,47) und „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen" (r=-0,48). Es konnten keine bedeutenden Korrelationen zwischen der Art der Behinderung und der Zustimmung eines Regelschulwechsels der Eltern festgestellt werden.

Auch bei der Gruppe der Vorschulkinder war zu beobachten, dass der Besuch einer Regelschule weniger von der Elternmeinung zur schulischen Inklusion (r=0,24), sondern eher von der Schwere der Beeinträchtigung der Kinder abhängt (r=-0,51). Im Vergleich zu den Schulkindern waren die Rangkorrelationskoeffizienten bei der Elternmeinung zur schulischen Inklusion (r=-0,24 zu r=-0,22) und bei der Schwere der Beeinträchtigung (r=-0,51 zu r=-0,49) relativ ähnlich.

Das Streudiagramm in Abbildung 14 zeigt die Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch in Abhängigkeit von der Schwere der Beeinträchtigung der Vorschulkinder. Der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit. Es zeigt sich auch hier ein moderater Zusammenhang.

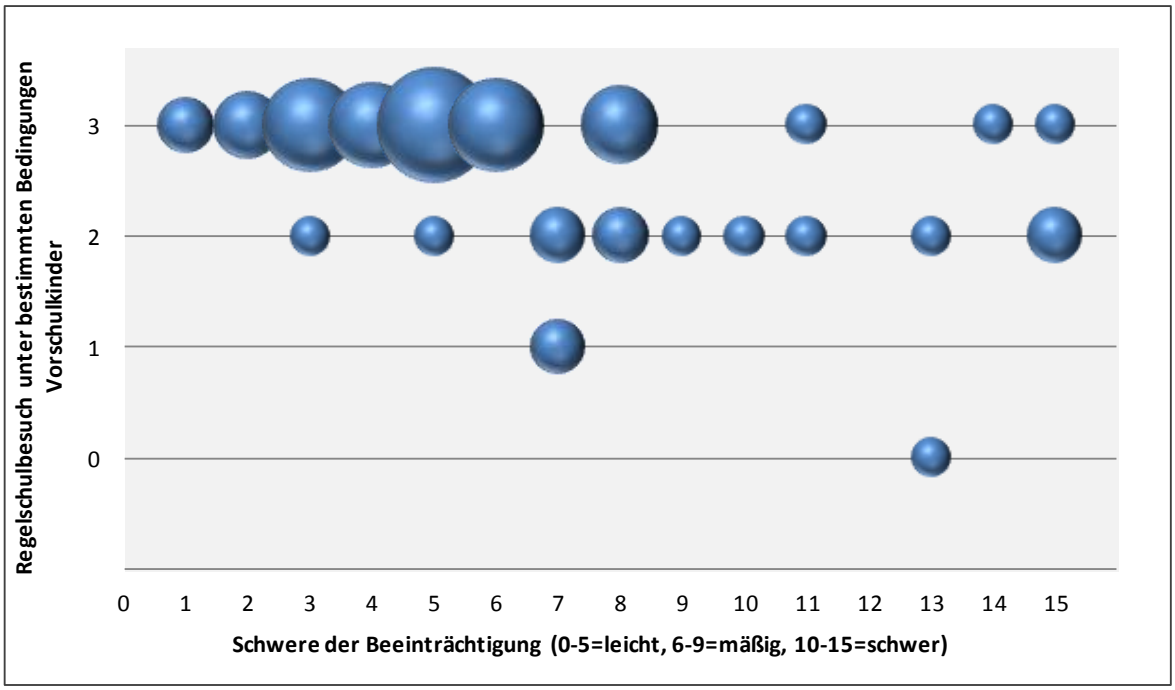


Abbildung 14: Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen und die Schwere der Beeinträchtigung der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Es zeigt sich die Schwere der Beeinträchtigung auf der x-Achse, wobei die Beurteilung der Bereiche „Lernen und Wissensanwendung", „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen", „Kommunikation", „Mobilität" und „Selbstversorgung" in der Summe den x-Wert ergeben. Die Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrums konnten in jedem Bereich 0-3 Punkte vergeben (siehe Gruppeneinteilung). Die Abbildung der Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen befindet sich auf der y-Achse; 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja; der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit.

Werden auch bei den Vorschulkindern die einzelnen Bereiche, bei denen die Schwere der Beeinträchtigung beurteilt wurde, getrennt betrachtet und mit dem Regelschulbesuch in Zusammenhang gebracht, fällt auf, dass im Bereich „Lernen“ eine geringere Korrelation besteht (r=-0,30) als in den Bereichen „Mobilität“ (r=-0,38), „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“ (r=-0,35), Selbstversorgung (r=-0,42) und „Kommunikation“ (r=-0,49). Es konnten wieder keine bedeutenden Korrelationen zwischen der Art der Behinderung und der Zustimmung eines Regelschulbesuchs der Eltern festgestellt werden.

3.6. Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule

Die Eltern sollten einige Punkte bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Sie konnten ankreuzen, ob ihnen diese Bereiche „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, oder „nicht wichtig“ sind.

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder

Wie die Tabelle 24 zeigt, lag der Median in allen Bereichen, die zu beurteilen waren, bei zwei (wichtig) und drei (sehr wichtig).

Tabelle 24: statistische Deskription zur Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten einige Bereiche der Schule bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (von n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max); 0=nicht wichtig, 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig.

						nach Schwere der Beeinträchtigung											
		Schulkinder gesamt				leicht				mäßig				schwer			
		von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max
Wichtigkeit	medizinisch-pflegerische Leistungen	149	2	0	3	65	2	0	3	40	2	0	3	44	3	1	3
	Raum- und Umgebungsbedingungen	150	2	0	3	67	2	0	3	39	2	0	3	44	3	2	3
	Wohnortnähe	153	2	0	3	67	2	1	3	41	2	1	3	45	3	0	3
	Klassengröße	155	3	1	3	68	3	1	3	42	3	1	3	45	3	1	3
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	153	3	1	3	68	3	2	3	41	3	1	3	44	3	1	3
	geeignete Lehrmittel	153	3	1	3	67	3	1	3	41	3	2	3	45	3	1	3
	spezielle Förderung	154	3	0	3	67	3	0	3	42	3	1	3	45	3	1	3
	Lerninhalte/Bildungsplan	154	3	0	3	67	3	1	3	42	3	2	3	45	3	0	3
	Spezialangebote	153	2	0	3	67	2	0	3	42	2	1	3	44	2,5	0	3
	Zusammenarbeit mit den Eltern	153	3	1	3	66	3	2	3	42	3	2	3	45	3	1	3
	zusätzliche Entlastung der Eltern	154	2	0	3	67	2	0	3	42	2	0	3	45	3	1	3
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	153	3	2	3	66	3	2	3	42	3	2	3	45	3	2	3
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	153	2	1	3	66	2	1	3	42	2	1	3	45	3	2	3

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Mediane der Gruppen von Kindern, die leicht und mäßig beeinträchtigt waren, stimmten genau mit denen der Gruppe der gesamten Schulkinder überein. Bei der Gruppe von Kindern, die schwer betroffen waren, lag der Median in allen Bereichen bei drei, nur bei den Spezialangeboten lag er bei 2,5. Die Mediane waren in der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder bei den Punkten medizinisch-pflegerische Leistungen, Raum- und Umgebungsbedingungen, Wohnortnähe, Spezialangebote, zusätzliche Entlastung der Eltern und Kooperation mit Fachkräften/Institutionen höher als in den anderen Gruppen (siehe Tabelle 24). Auch die Mittelwerte waren in den genannten Bereichen, in der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder, etwas höher als in den anderen Gruppen. Nur der Mittelwert der Wohnortnähe war dem der anderen Gruppen sehr ähnlich (siehe Tabelle 25). Die Kruskal-Wallis Tests ergaben in den Bereichen medizinisch-pflegerische Leistungen ($P<0,000$), Raum- und Umgebungsbedingungen ($P=0,039$) und zusätzliche Entlastung der Eltern ($P=0,003$) P-Werte unter 0,005, was bedeutet, dass Eltern von schwer betroffenen Kindern diese Bereiche tendenziell wichtiger sind, als Eltern von leicht und mäßig beeinträchtigten Kindern. Die Kruskal-Wallis Tests ergaben in den Bereichen Spezialangebote ($P=0,103$) und Kooperation mit Fachkräften/Institutionen ($P=0,076$), bei denen die deskriptive Datenanalyse Unterschiede zeigte, keine signifikanten Ergebnisse.

Tabelle 25: statistische Deskription zur Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten einige Bereiche der Schule bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=nicht wichtig, 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig.

					nach Schwere der Beeinträchtigung								
		Schulkinder gesamt			leicht			mäßig			schwer		
		von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std
Wichtigkeit	medizinisch-pflegerische Leistungen	149	1,84	0,99	65	1,47	1,06	40	1,78	0,86	44	2,43	0,66
	Raum- und Umgebungsbedingungen	150	2,33	0,67	67	2,25	0,72	39	2,18	0,68	44	2,57	0,50
	Wohnortnähe	153	2,04	0,72	67	2,06	0,72	41	1,98	0,65	45	2,07	0,81
	Klassengröße	155	2,54	0,61	68	2,57	0,58	42	2,40	0,70	45	2,60	0,54
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	153	2,65	0,52	68	2,66	0,48	41	2,66	0,57	44	2,61	0,54
	geeignete Lehrmittel	153	2,58	0,53	67	2,57	0,53	41	2,63	0,49	45	2,56	0,59
	spezielle Förderung	154	2,62	0,58	67	2,58	0,65	42	2,60	0,54	45	2,71	0,51
	Lerninhalte/Bildungsplan	154	2,50	0,63	67	2,58	0,53	42	2,55	0,50	45	2,33	0,83
	Spezialangebote	153	2,07	0,87	67	1,96	0,93	42	2,00	0,80	44	2,30	0,82
	Zusammenarbeit mit den Eltern	153	2,59	0,53	66	2,59	0,50	42	2,64	0,48	45	2,56	0,62
	zusätzliche Entlastung der Eltern	154	2,26	0,71	67	2,10	0,72	42	2,19	0,74	45	2,56	0,59
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	153	2,76	0,43	66	2,77	0,42	42	2,69	0,47	45	2,80	0,40
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	153	2,42	0,60	66	2,33	0,66	42	2,36	0,58	45	2,60	0,50

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Punkte bei der Gruppe der Schulkinder bezogen auf die Schulform

Tabelle 26 und Tabelle 27 beinhalten die deskriptive Datenanalyse der Wichtigkeit verschiedener Bereiche von Eltern von Schulkindern bezogen auf die Schulform.

Tabelle 26: statistische Deskription zur Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten einige Bereiche der Schule bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (von n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max); 0=nicht wichtig, 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig.

						nach Schulform											
		Schulkinder gesamt				Sonderschule für Kinder mit Behinderung				Sonderschule Lernen/Verhalten Sprache				integrative Schulform			
		von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max
Wichtigkeit	medizinisch-pflegerische Leistungen	149	2	0	3	69	2	0	3	60	2	0	3	20	1,5	0	3
	Raum- und Umgebungsbedingungen	150	2	0	3	67	2	0	3	63	2	0	3	20	3	1	3
	Wohnortnähe	153	2	0	3	70	2	0	3	63	2	1	3	20	2	1	3
	Klassengröße	155	3	1	3	71	3	1	3	64	3	1	3	20	3	1	3
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	153	3	1	3	69	3	1	3	64	3	1	3	20	3	2	3
	geeignete Lehrmittel	153	3	1	3	70	3	1	3	63	3	1	3	20	3	2	3
	spezielle Förderung	154	3	0	3	71	3	1	3	63	3	1	3	20	2	0	3
	Lerninhalte/Bildungsplan	154	3	0	3	71	3	0	3	63	3	1	3	20	2	2	3
	Spezialangebote	153	2	0	3	70	2	1	3	63	2	0	3	20	2	0	3
	Zusammenarbeit mit den Eltern	153	3	1	3	71	3	1	3	62	3	2	3	20	3	2	3
	zusätzliche Entlastung der Eltern	154	2	0	3	71	2	0	3	63	2	0	3	20	2	1	3
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	153	3	2	3	71	3	2	3	62	3	2	3	20	3	2	3
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	153	2	1	3	71	3	1	3	62	2	1	3	20	2	1	3

Tabelle 27: statistische Deskription zur Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten einige Bereiche der Schule bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=nicht wichtig, 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig.

					nach Schulform								
		Schulkinder gesamt			Sonderschule für Kinder mit Behinderung			Sonderschule Lernen/Verhalten Sprache			integrative Schulform		
		von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std
Wichtigkeit	medizinisch-pflegerische Leistungen	149	1,84	0,99	69	2,23	0,81	60	1,52	1,02	20	1,45	1,00
	Raum- und Umgebungsbedingungen	150	2,33	0,67	67	2,34	0,66	63	2,25	0,67	20	2,50	0,69
	Wohnortnähe	153	2,04	0,72	70	2,00	0,76	63	2,06	0,69	20	2,10	0,72
	Klassengröße	155	2,54	0,61	71	2,52	0,61	64	2,53	0,62	20	2,60	0,60
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	153	2,65	0,52	69	2,64	0,54	64	2,66	0,51	20	2,65	0,49
	geeignete Lehrmittel	153	2,58	0,53	70	2,59	0,55	63	2,56	0,53	20	2,65	0,49
	spezielle Förderung	154	2,62	0,58	71	2,73	0,48	63	2,63	0,52	20	2,20	0,89
	Lerninhalte/Bildungsplan	154	2,50	0,63	71	2,48	0,73	63	2,56	0,53	20	2,40	0,50
	Spezialangebote	153	2,07	0,87	70	2,29	0,76	63	1,90	0,95	20	1,80	0,83
	Zusammenarbeit mit den Eltern	153	2,59	0,53	71	2,54	0,58	62	2,63	0,49	20	2,70	0,47
	zusätzliche Entlastung der Eltern	154	2,26	0,71	71	2,39	0,69	63	2,19	0,69	20	2,00	0,79
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	153	2,76	0,43	71	2,80	0,40	62	2,71	0,46	20	2,75	0,44
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	153	2,42	0,60	71	2,56	0,53	62	2,32	0,65	20	2,20	0,62

Die Mediane der Sonderschulgruppen waren nur im Punkt Kooperation mit Fachkräften und Institutionen unterschiedlich (Kruskal-Wallis-Test: P=0,022). Bei der Gruppe von Kindern, die auf eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung gingen, lag der Median bei drei (sehr wichtig) und bei der Gruppe Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache bei zwei (wichtig) (Mann-Whitney-Test: P=0,032). Sonst vierhielten sich die Mediane der Sonderschulgruppen gleich, wie die der gesamten Schulkinder. Bei den Punkten medizinisch-pflegerische Leistungen und zusätzliche Entlastung der Eltern gab es zwar zwischen den Medianen der Sonderschulgruppen keine Unterschiede (siehe Tabelle 26), jedoch waren die Mittelwerte bei der Gruppe der Kinder, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten, höher als in den anderen Gruppen (siehe Tabelle 27). Diese Unterschiede konnten mit dem Kruskal-Wallis-Test (medizinisch-pflegerische Leistungen P<0,000; zusätzliche Entlastung der Eltern P=0,047) unterstrichen werden. Eltern von Kindern, die auf eine Schule für Kinder mit Behinderung gehen, war somit die Kooperation mit Fachkräften und Institutionen, die medizinisch-pflegerische Leistungen und die zusätzliche Entlastung der Eltern tendenziell wichtiger, als Eltern von Kinder, die eine Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache oder eine integrative Schulform besuchten.

Bei der Gruppe der integrativen Schulformen lag der Median bei Lerninhalte/Bildungsplan und bei der speziellen Förderung im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen nicht bei drei (sehr wichtig), sondern bei zwei (wichtig) (siehe Tabelle 26). Wobei sich der Mittelwert lediglich bei der speziellen Förderung von dem der anderen Gruppen unterschied (siehe Tabelle 27) (Kruskal-Wallis-Test: P=0,015). Es zeigte sich somit der Trend, dass Eltern, deren Kinder integrativ beschult werden, die spezielle Förderung, mit Therapien oder Einzelförderung, nicht so wichtig ist, wie Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen.

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder

Wie Tabelle 28 zeigt, waren die Mediane der einzelnen Punkte der Gruppe der Vorschulkinder insgesamt mit denen der Gruppe der Schulkinder (siehe Tabelle 26) bis auf die medizinisch–pflegerischen Leistungen (1,5 zu 2) identisch.

Tabelle 28: statistische Deskription zur Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten einige Bereiche der Schule bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (von n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max); 0=nicht wichtig, 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig.

						nach Schwere der Beeinträchtigung											
		Vorschulkinder gesamt				leicht				mäßig				schwer			
		von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max
Wichtigkeit	medizinisch-pflegerische Leistungen	52	1,5	0	3	26	1	0	3	16	1,5	0	3	10	2,5	1	3
	Raum- und Umgebungsbedingungen	49	2	1	3	24	2	1	3	15	2	1	3	10	2	1	3
	Wohnortnähe	52	2	1	3	26	2	1	3	16	2	2	3	10	2	1	3
	Klassengröße	52	3	1	3	26	3	1	3	16	3	2	3	10	3	2	3
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	53	3	2	3	26	3	2	3	17	3	2	3	10	3	2	3
	geeignete Lehrmittel	52	3	1	3	26	3	2	3	16	3	2	3	10	3	1	3
	spezielle Förderung	53	3	1	3	26	3	2	3	17	3	2	3	10	3	1	3
	Lerninhalte/Bildungsplan	51	3	1	3	25	2	2	3	16	3	2	3	10	2,5	1	3
	Spezialangebote	51	2	0	3	25	2	0	3	17	2	1	3	9	3	1	3
	Zusammenarbeit mit den Eltern	53	3	1	3	26	3	2	3	17	3	1	3	10	2,5	2	3
	zusätzliche Entlastung der Eltern	51	2	1	3	26	2	1	3	15	2	1	3	10	2,5	1	3
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	52	3	1	3	26	3	2	3	16	3	1	3	10	3	2	3
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	51	2	0	3	25	2	1	3	16	2	0	3	10	2,5	2	3

Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder nach Schwere der Beeinträchtigung

Bei der Gruppe von Kindern, die schwer beeinträchtigt waren, lag der Median in vielen Bereichen höher als bei den anderen Gruppen. Nur bei der Elternzusammenarbeit lag er niedriger (2,5 zu 3). Die Mediane waren in der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder bei den Punkten medizinisch-pflegerische Leistungen, Spezialangebote, zusätzliche Entlastung der Eltern und Kooperation mit Fachkräften/Institutionen höher, als in den anderen Gruppen (siehe Tabelle 28). Auch die Mittelwerte waren in den genannten Bereichen, in der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder, etwas höher als in den anderen Gruppen. Nur der Mittelwert der zusätzlichen Entlastung der Eltern war dem der anderen Gruppen ähnlich (siehe Tabelle 29). Die Kruskal-Wallis Tests ergaben in den Bereichen medizinisch-pflegerische Leistungen (P=0,079) und Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (P=0,497) keine signifikanten P-Werte. Nur bei den Spezialangeboten (P=0,020) zeigte sich ein Unterschied, was bedeutet, dass Eltern von schwer betroffenen Vorschulkindern Spezialangebote tendenziell wichtiger sind, als Eltern von leicht und mäßig beeinträchtigten Kindern.

Tabelle 29: statistische Deskription zur Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten einige Bereiche der Schule bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=nicht wichtig, 1=weniger wichtig, 2=wichtig, 3=sehr wichtig.

					nach Schwere der Beeinträchtigung								
		Vorschulkinder gesamt			leicht			mäßig			schwer		
		von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std
Wichtigkeit	medizinisch-pflegerische Leistungen	52	1,52	1,04	26	1,35	2,21	16	1,38	1,15	10	2,20	0,92
	Raum- und Umgebungsbedingungen	49	2,20	0,64	24	2,21	0,66	15	2,13	0,64	10	2,30	0,67
	Wohnortnähe	52	2,12	0,62	26	2,08	0,74	16	2,19	0,40	10	2,10	0,57
	Klassengröße	52	2,62	0,53	26	2,58	0,58	16	2,69	0,48	10	2,60	0,52
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	53	2,75	0,43	26	2,81	0,40	17	2,65	0,49	10	2,80	0,42
	geeignete Lehrmittel	52	2,60	0,53	26	2,54	0,51	16	2,56	0,51	10	2,80	0,63
	spezielle Förderung	53	2,66	0,52	26	2,65	0,49	17	2,65	0,49	10	2,70	0,67
	Lerninhalte/Bildungsplan	51	2,49	0,54	25	2,48	0,51	16	2,56	0,51	10	2,40	0,70
	Spezialangebote	51	1,92	0,77	25	1,64	0,70	17	2,06	0,75	9	2,44	0,73
	Zusammenarbeit mit den Eltern	53	2,57	0,54	26	2,65	0,49	17	2,47	0,62	10	2,50	0,53
	zusätzliche Entlastung der Eltern	51	2,10	0,76	26	2,08	0,80	15	2,13	0,52	10	2,10	0,99
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	52	2,73	0,49	26	2,77	0,43	16	2,63	0,62	10	2,80	0,42
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	51	2,31	0,65	25	2,24	0,60	16	2,31	0,79	10	2,50	0,53

3.7. Schulbeurteilung und soziale Integration

3.7.1. Beurteilung einzelner Bereiche der Schule

Die Eltern von Schulkindern sollten einige Bereiche der Schule ihrer Kinder bewerten. Es handelte sich um die gleichen Bereiche, bei denen auch nach der Wichtigkeit gefragt wurde. Die Eltern konnten ankreuzen, ob diese Bereiche an der Schule ihres Kindes „gut“, „eher gut“, „eher schlecht“ oder „schlecht“ sind. Bei den Punkten medizinisch-pflegerische Leistungen, Spezialangebote, Kooperation mit Fachkräften/Institutionen, zusätzliche Entlastung der Eltern und spezielle Förderung konnten die Eltern zudem ankreuzen, ob diese Bereiche „nicht vorhanden“ waren.

Der Median lag insgesamt bei allen Unterpunkten bei drei (gut) (siehe Tabelle 30). Die Standardabweichung, als Maß der Streuung, war bei den Bereichen Wohnortnähe (0,96), Spezialangebote (0,92) und Kooperation mit Fachkräften und Institutionen (0,80) am höchsten (siehe Tabelle 31).

Tabelle 30: statistische Deskription zur Beurteilung der einzelnen Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und bezogen auf die Schulform

Die Eltern von Schulkindern sollten einige Bereiche der Schule ihrer Kinder bewerten. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (von n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max); 0=schlecht, 1=eher schlecht, 2=eher gut, 3=gut.

						nach Schulform											
		Schulkinder gesamt				Sonderschule für Kinder mit Behinderung				Sonderschule Lernen/Verhalten Sprache				integrative Schulform			
		von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max	von n	Med	Min	Max
Beurteilung	medizinisch-pflegerische Leistungen	95	3	0	3	65	3	0	3	24	3	0	3	6	2	1	3
	Raum- und Umgebungsbedingungen	149	3	0	3	70	3	0	3	59	3	1	3	20	3	0	3
	Wohnortnähe	153	3	0	3	71	3	0	3	62	3	0	3	20	3	1	3
	Klassengröße	152	3	1	3	70	3	1	3	62	3	2	3	20	3	1	3
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	151	3	0	3	70	3	1	3	61	3	0	3	20	3	1	3
	geeignete Lehrmittel	153	3	1	3	71	3	1	3	62	3	1	3	20	3	1	3
	spezielle Förderung	132	3	0	3	67	3	1	3	51	3	1	3	14	3	0	3
	Lerninhalte/Bildungsplan	149	3	0	3	69	3	0	3	60	3	0	3	20	2,5	1	3
	Spezialangebote	81	3	0	3	57	3	0	3	22	3	0	3	2	1,5	0	3
	Zusammenarbeit mit den Eltern	152	3	0	3	71	3	0	3	61	3	1	3	20	3	1	3
	zusätzliche Entlastung der Eltern	142	3	1	3	70	3	2	3	58	3	1	3	14	3	1	3
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	152	3	0	3	70	3	0	3	62	3	1	3	20	3	0	3
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	129	3	0	3	65	3	0	3	50	3	1	3	14	1,5	1	3

Tabelle 31: statistische Deskription zur Beurteilung der einzelnen Bereiche der Schule bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, gesamt und bezogen auf die Schulform

Die Eltern von Schulkindern sollten einige Bereiche der Schule ihrer Kinder bewerten. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=schlecht, 1=eher schlecht, 2=eher gut, 3=gut.

					nach Schulform								
		Schulkinder gesamt			Sonderschule für Kinder mit Behinderung			Sonderschule Lernen/Verhalten Sprache			integrative Schulform		
		von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std	von n	M	Std
Beurteilung	medizinisch-pflegerische Leistungen	95	2,48	0,76	65	2,51	0,75	24	2,50	0,78	6	2,17	0,75
	Raum- und Umgebungsbedingungen	149	2,61	0,61	70	2,70	0,57	59	2,59	0,53	20	2,35	0,88
	Wohnortnähe	153	2,31	0,96	71	2,11	1,12	62	2,42	0,80	20	2,70	0,66
	Klassengröße	152	2,76	0,53	70	2,77	0,52	62	2,84	0,37	20	2,45	0,83
	Klassengemeinschaft/Klassenklima	151	2,62	0,61	70	2,67	0,56	61	2,57	0,67	20	2,55	0,60
	geeignete Lehrmittel	153	2,65	0,58	71	2,61	0,62	62	2,68	0,54	20	2,70	0,57
	spezielle Förderung	132	2,59	0,70	67	2,60	0,65	51	2,67	0,62	14	2,29	1,07
	Lerninhalte/Bildungsplan	149	2,58	0,64	69	2,55	0,65	60	2,67	0,63	20	2,45	0,60
	Spezialangebote	81	2,35	0,92	57	2,37	0,86	22	2,36	1,00	2	1,50	2,12
	Zusammenarbeit mit den Eltern	152	2,60	0,65	71	2,61	0,67	61	2,64	0,63	20	2,45	0,69
	zusätzliche Entlastung der Eltern	142	2,73	0,49	70	2,76	0,43	58	2,76	0,47	14	2,50	0,76
	Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	152	2,61	0,67	70	2,57	0,67	62	2,69	0,62	20	2,45	0,83
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	129	2,41	0,80	65	2,43	0,83	50	2,54	0,65	14	1,93	1,00

Schulbeurteilung bezogen auf die Schulform

Bei den Sonderschulen lagen die Mediane ebenfalls bei allen Bereichen bei drei (gut). Bei der Gruppe der integrativen Schulformen waren die Mediane bei den Punkten medizinisch-pflegerische Leistungen, Lerninhalte/Bildungsplan, Spezialangebote und Kooperation mit Fachkräften und Institutionen niedriger als in den Sonderschulgruppen (siehe Tabelle 30). Auch die Mittelwerte waren bei den genannten Punkten in der Gruppe der integrativen Schulformen kleiner als bei den Sonderschulformen. Der Mittelwert der Lerninhalte/Bildungsplan war jedoch nur minimal kleiner.

Einige Bereiche waren vor allem bei den integrativen Schulformen als nicht vorhanden angekreuzt (siehe Tabelle 32). Auch bei den Sonderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache gaben die Eltern ebenfalls häufig an, dass medizinisch-pflegerischen Leistungen und Spezialangebote nicht vorhanden waren (siehe Tabelle 31).

Tabelle 32: Bereiche der Schule, die bei den Schulkindern, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, insgesamt und bezogen auf die Schulform „nicht vorhanden“ waren

Die Eltern von Schulkindern sollten einige Bereiche der Schule ihrer Kinder bewerten, wobei fünf Bereiche auch als „nicht vorhanden“ bewertet werden konnten. Diese fünf Bereiche sind in dieser Tabelle zusammengefasst. Angegeben ist die Anzahl aller Antworten (von n), sowie die absoluten (n) und prozentualen (%) Häufigkeiten der Bereiche die in den jeweiligen Schulen „nicht vorhanden“ waren.

					nach Schulform								
		Schulkinder gesamt			Sonderschule für Kinder mit Behinderung			Sonderschule Lernen/Verhalten Sprache			integrative Schulform		
		n	von n	%	n	von n	%	n	von n	%	n	von n	%
nicht vorhandene Bereiche	medizinisch-pflegerische Leistungen	49	144	34,03	3	68	4,41	32	56	57,14	14	20	70,00
	Spezialangebote	68	149	45,64	12	69	17,39	39	61	63,93	17	19	89,47
	Kooperation mit Fachkräften/Institutionen	19	148	12,84	4	69	5,80	9	59	15,25	6	20	30,00
	zusätzliche Entlastung der Eltern	10	152	6,58	0	70	0,00	4	62	6,45	6	20	30,00
	spezielle Förderung	17	149	11,41	3	70	4,29	8	59	13,56	6	20	30,00

3.7.2. Elternzufriedenheit bei der Gruppe der Schulkinder

Die Eltern sollten die Aussage „Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht“ zu und „trifft nicht“ zu bewerten.

Von den 155 Eltern, die die Aussage „Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden“ beurteilten, kreuzten 111 „trifft zu“, 33 „trifft eher zu“, acht „trifft eher nicht zu“ und drei „trifft nicht zu“ an.

Die deskriptive Datenanalyse (siehe Tabelle 33) zeigt keine großen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen. Der Median lag insgesamt und bei allen Gruppen bei drei (trifft zu). Der Mittelwert war bei den Gruppen der schwer betroffenen Kinder und den Kindern, die eine Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache besuchen, am höchsten.

Tabelle 33: statistische Deskription zur Elternzufriedenheit bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten die Aussage „Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	155	3	0	3	2,63	0,68
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	68	3	0	3	2,56	0,76
	mäßig	42	3	1	3	2,62	0,62
	schwer	45	3	0	3	2,73	0,58
nach Schulform	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	71	3	0	3	2,59	0,69
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	64	3	0	3	2,72	0,60
	integrative Schulformen	20	3	0	3	2,45	0,83

Die folgenden Box-Plot-Diagramme (Abbildung 15 und Abbildung 16) sollen noch einmal veranschaulichen, dass die Eltern aller Gruppen mit der Schule ihrer Kinder zufrieden waren. Insgesamt und bei den Gruppen der leicht und mäßig betroffenen Kinder lagen 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu). Bei der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder lagen 75 Prozent der Antworten bei drei (trifft zu) und 95 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu).

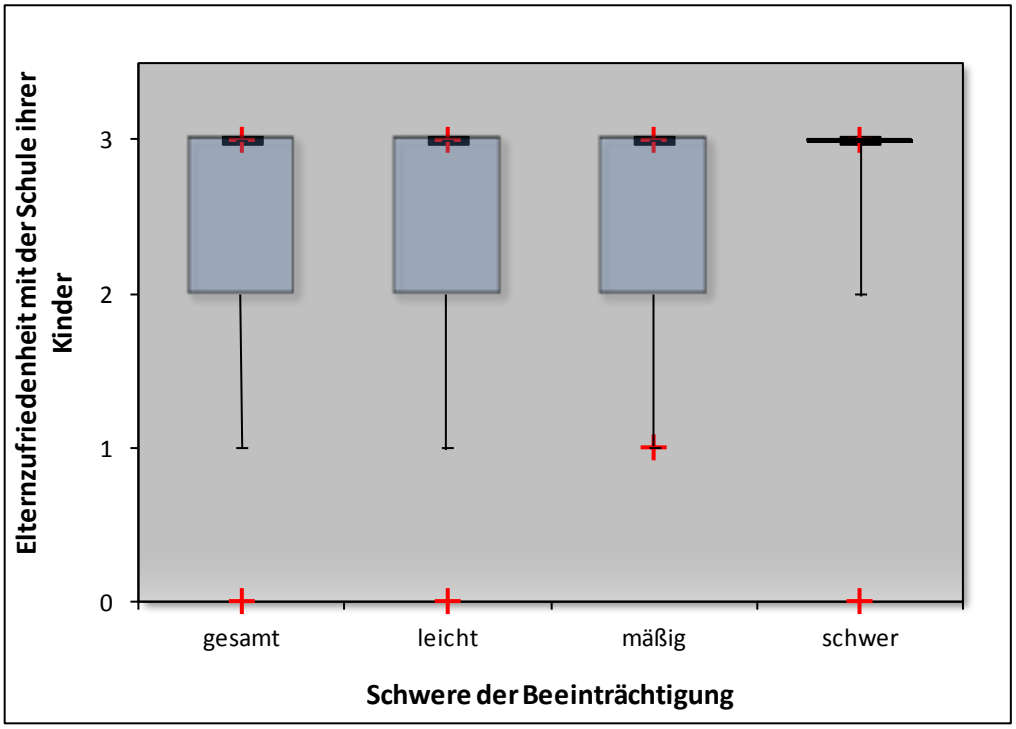


Abbildung 15: Elternzufriedenheit bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten die Aussage „Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

Auch bei den Gruppen der Kinder, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten und die integrativ beschult wurden, lagen 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu). Bei der Gruppe der Kinder, die eine Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache besuchten, lagen 75 Prozent der Antworten bei drei (trifft zu).

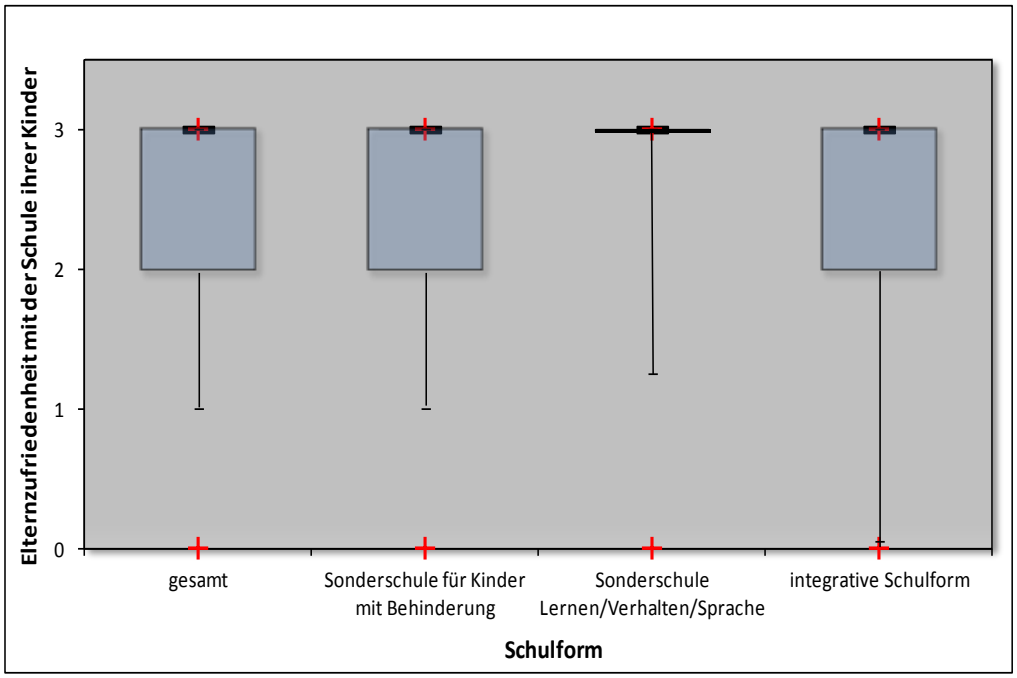


Abbildung 16: Elternzufriedenheit bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten die Aussage „Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.7.3. Zufriedenheit der Schulkinder

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind geht gerne in die Schule“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht“ zu und „trifft nicht“ zu bewerten.

Von den 153 Eltern, die die Aussage „Mein Kind geht gerne in die Schule“ beurteilten, kreuzten 121 „trifft zu“, 20 „trifft eher zu“, acht „trifft eher nicht zu“ und vier „trifft nicht zu“ an.

Auch hier zeigt die deskriptive Datenanalyse (siehe Tabelle 34) keine großen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen. Der Median lag, wie bei der Elternzufriedenheit, insgesamt und bei allen Gruppen bei drei (trifft zu). Der Mittelwert war bei der Gruppe der schwer betroffenen Kinder am höchsten.

Tabelle 34: statistische Deskription zur Elternmeinung zur Zufriedenheit der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind geht gerne in die Schule“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	153	3	0	3	2,69	0,69
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	67	3	0	3	2,60	0,76
	mäßig	42	3	0	3	2,69	0,72
	schwer	44	3	0	3	2,82	0,54
nach Schulform	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	70	3	0	3	2,70	0,69
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	63	3	0	3	2,71	0,66
	integrative Schulformen	20	3	0	3	2,55	0,83

Die folgenden Box-Plot-Diagramme (Abbildung 17 und Abbildung 18) sollen auch bei der Zufriedenheit der Kinder mit ihrer Schule noch einmal veranschaulichen, dass die Kinder aller Gruppen gerne in die Schule gingen. Insgesamt und bei den Gruppen der mäßig und schwer betroffenen Kinder lagen 75 Prozent der Antworten bei drei (trifft zu).Bei der Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder lagen 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu).

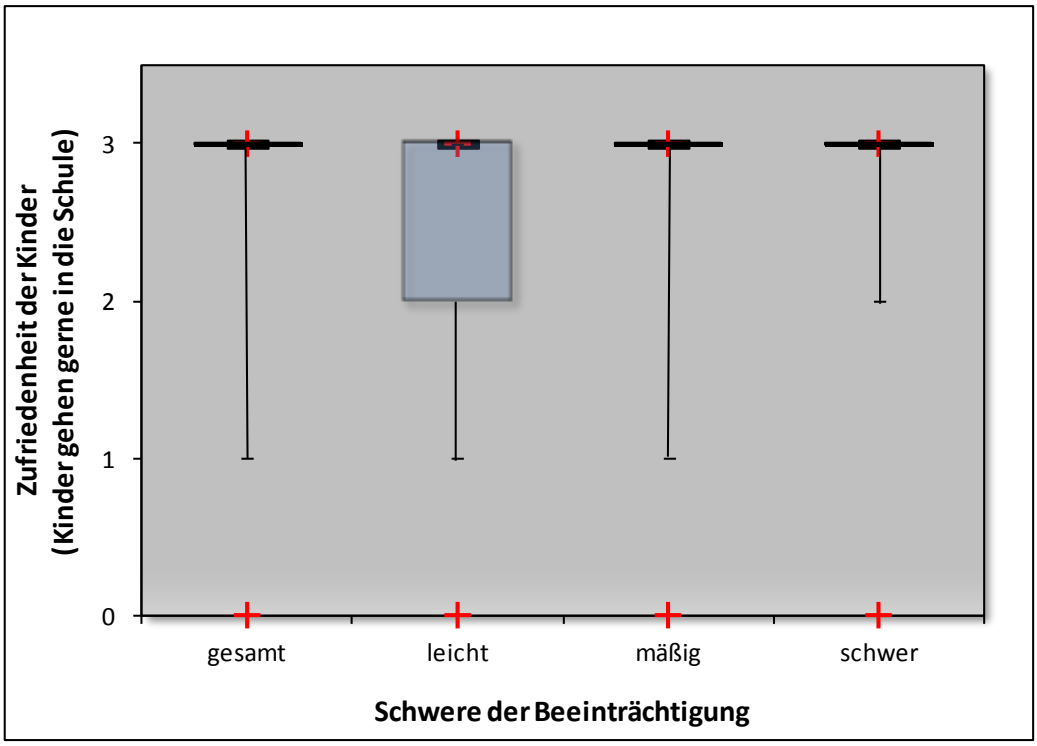


Abbildung 17: Elternmeinung zur Zufriedenheit der Kinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, mit ihrer Schule nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind geht gerne in die Schule“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

Bei den Gruppen der Kinder, die eine Sonderschule besuchten, lagen 75 Prozent der Antworten bei drei (trifft zu). Bei der Gruppe der Kinder, die integrativ beschult wurden, lagen 75 Prozent der Antworten zwischen zwei (trifft eher zu) und drei (trifft zu).

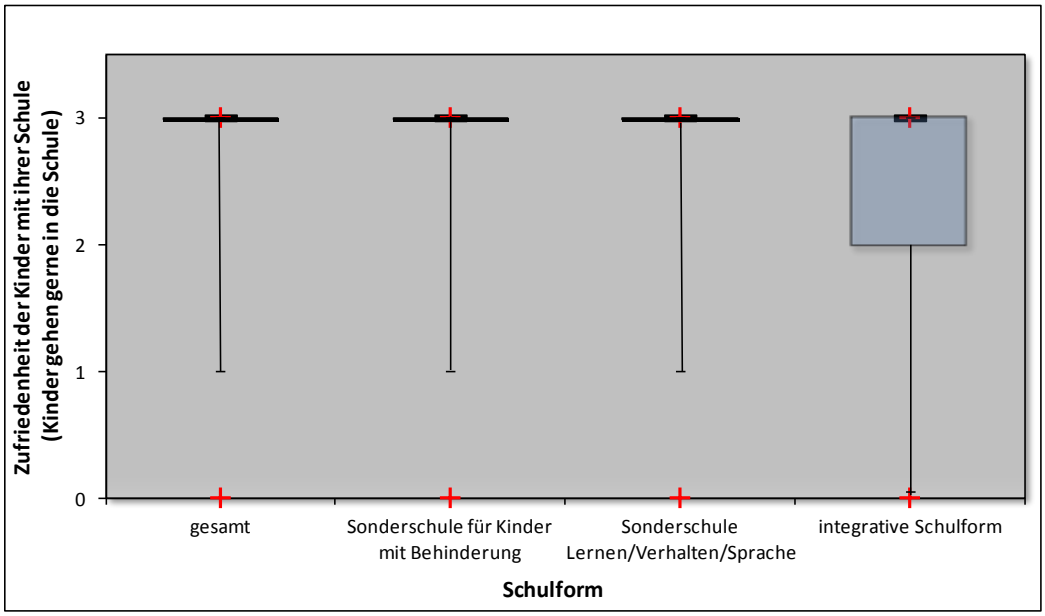


Abbildung 18: Elternmeinung zur Zufriedenheit der Kinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, mit ihrer Schule bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind geht gerne in die Schule“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.7.4. Außenseiterrolle bei der Gruppe der Schulkinder

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht“ zu und „trifft nicht“ zu bewerten.

Von den 151 Eltern, die die Aussage „Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein“ beurteilten, kreuzten 11 „trifft zu“, 14 „trifft eher zu“, 28 „trifft eher nicht zu“ und 98 „trifft nicht zu“ an.

Auch bei der Frage nach der Außenseiterrolle sind bei der deskriptiven Datenanalyse (siehe Tabelle 35) keine großen Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen. Der Median lag insgesamt und bei allen Gruppen bei null (trifft nicht zu), außer bei den mäßig beeinträchtigten Kindern lag er bei eins (trifft eher nicht zu). Der Mittelwert ist bei den Gruppen der mäßig betroffenen Kinder und den Kindern, die integrativ beschult wurden, am höchsten.

Tabelle 35: statistische Deskription zur Elternmeinung zur Außenseiterrolle bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	151	0	0	3	0,59	0,93
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	66	0	0	3	0,62	1,00
	mäßig	41	1	0	3	0,76	0,92
	schwer	44	0	0	3	0,39	0,81
nach Schulform	Sonderschule für Kinder mit Behinderung	69	0	0	3	0,51	0,83
	Sonderschule Lernen/Verhalten/Sprache	62	0	0	3	0,65	1,01
	integrative Schulformen	20	0	0	3	0,70	1,03

Die folgenden Box-Plot-Diagramme (Abbildung 19 und Abbildung 20) sollen auch hier noch einmal veranschaulichen, dass Kinder aller Gruppen eher keine Außenseiterrolle annahmen. Insgesamt und bei den Gruppen der leicht und mäßig betroffenen Kinder lagen 75 Prozent der Antworten zwischen eins (trifft eher nicht zu) und null (trifft nicht zu).Bei der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder lagen 75 Prozent der Antworten bei null (trifft nicht zu).

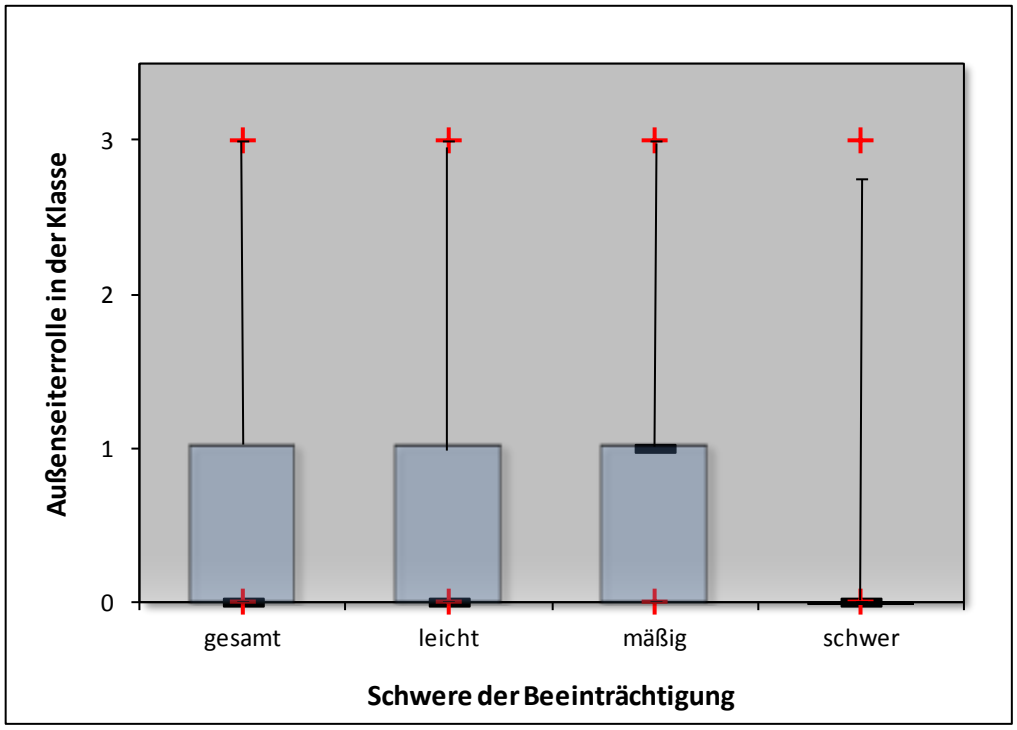


Abbildung 19: Elternmeinung zur Außenseiterrolle der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

Bei den Gruppen, die nach Schulform eingeteilt wurden, lagen 75 Prozent der Antworten zwischen eins (trifft eher nicht zu) und null (trifft nicht zu).

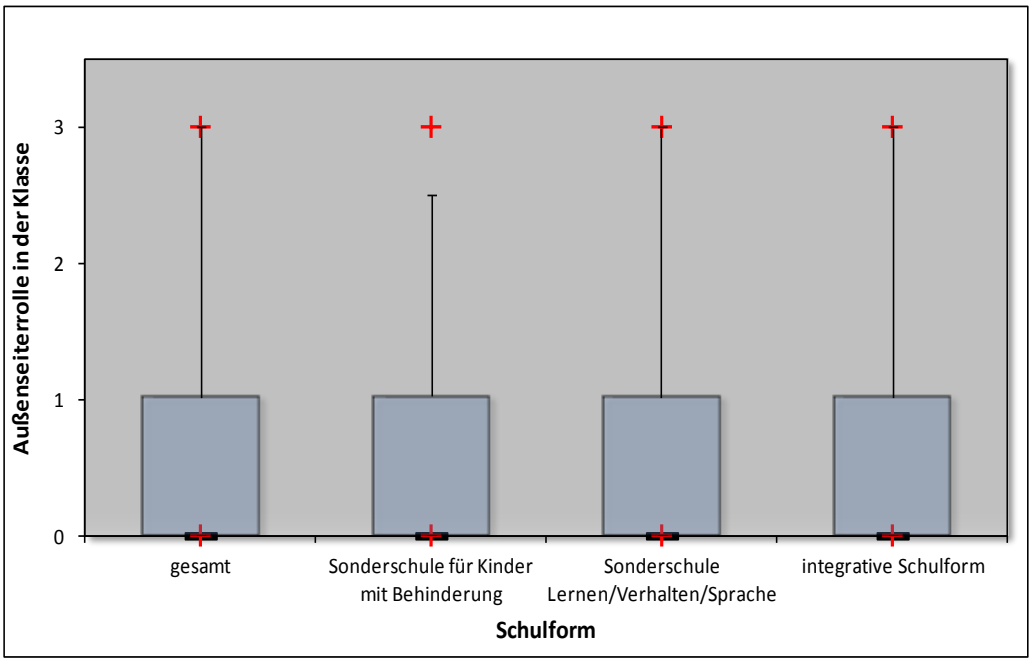


Abbildung 20:Elternmeinung zur Außenseiterrolle der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, bezogen auf die Schulform

Die Eltern sollten die Aussage „Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein“ mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewerten. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.8. Probleme und Ängste der Eltern bei der Schulwahl

3.8.1. Schwierigkeiten bei der Schulwahl bei den Eltern von Vorschulkinder

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussagen „Die Wahl der Schule fällt mir extrem schwer“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Von den 53 Eltern, die diese Frage beantwortet haben, kreuzten 16 „trifft zu“, 15 „trifft eher zu“, 13 „trifft eher nicht zu“ und 9 „trifft nicht zu“ an.

Die Tabelle 36 beinhaltet die deskriptive Datenanalyse zur Frage nach den Schwierigkeiten bei der Schulwahl insgesamt und den einzelnen Gruppen. Der Median lag insgesamt bei zwei (trifft eher zu). Die Standardabweichung war mit 1,08 relativ hoch.

Tabelle 36: statistische Deskription zu den Schwierigkeiten bei der Schulwahl bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussagen „Die Wahl der Schule fällt mir extrem schwer" zustimmen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	53	2	0	3	1,72	1,08
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	27	1	0	3	1,44	1,15
	mäßig	16	2	1	3	2,13	0,72
	schwer	10	2	0	3	1,80	1,23

Bei der Gruppe der Kinder, die leicht beeinträchtigt waren, lag der Median bei eins (trifft eher nicht zu), bei den anderen beiden Gruppen bei zwei (trifft eher zu). Bei der Gruppe von Kindern, die mäßig beeinträchtigt waren, lagen 75 Prozent der Antworten bei „trifft zu" oder „trifft eher zu". In dieser Gruppe gab kein Elternteil an, dass ihnen die Schulwahl nicht extrem schwer fallen würde. Die Streuung war vor allem bei den schwer- und leicht beeinträchtigten Kindern relativ hoch, was das folgende Box-Plot-Diagramm (Abbildung 21) veranschaulicht. Der Kruskal-Wallis-Test deutet darauf hin, dass es zwischen den einzelnen Gruppen keine bedeutenden Unterschiede gab (P=0,162).

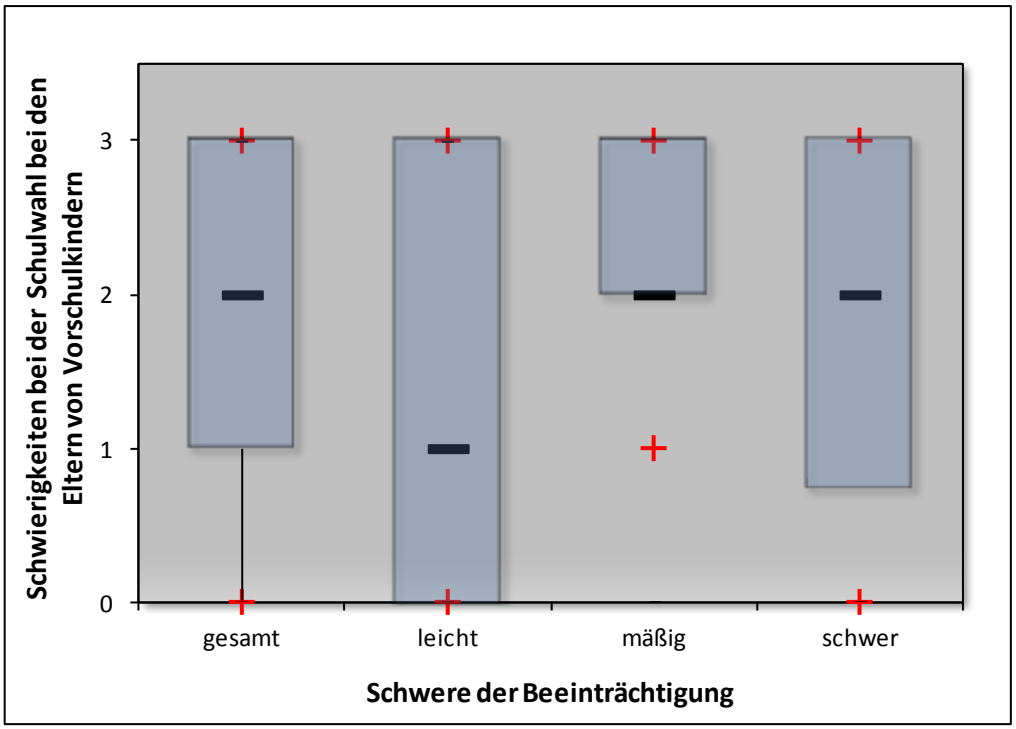


Abbildung 21: Schwierigkeiten bei der Schulwahl bei den Eltern der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussagen „Die Wahl der Schule fällt mir extrem schwer“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.8.2. Prognose darüber, ob sich das Kind in der Schule wohlfühlen wird bei der Gruppe der Vorschulkinder

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich denke, dass sich mein Kind in der Schule wohlfühlen wird“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht“ zu ankreuzen.

Von 52 Eltern, die diese Frage beantwortet haben, kreuzten 24 „trifft zu“, 24 „trifft eher zu“, drei „trifft eher nicht zu“ und ein Elternteil „trifft nicht zu“ an. Tabelle 37 zeigt, dass der Median insgesamt bei zwei (trifft eher zu) lag.

Tabelle 37: statistische Deskription zur Elternprognose darüber, ob sich das Kind in der Schule wohlfühlen wird bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich denke, dass sich mein Kind in der Schule wohlfühlen wird“ zustimmen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	52	2	0	3	2,37	0,69
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	27	2	0	3	2,33	0,78
	mäßig	16	2	2	3	2,38	0,50
	schwer	9	3	1	3	2,44	0,73

Wie im folgenden Box-Plot-Diagramm (Abbildung 22) zu erkennen ist, lagen in allen Gruppen 75 Prozent der Antworten bei „trifft zu“ oder „trifft eher zu“. Der Median lag nur in der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder bei drei (trifft zu).

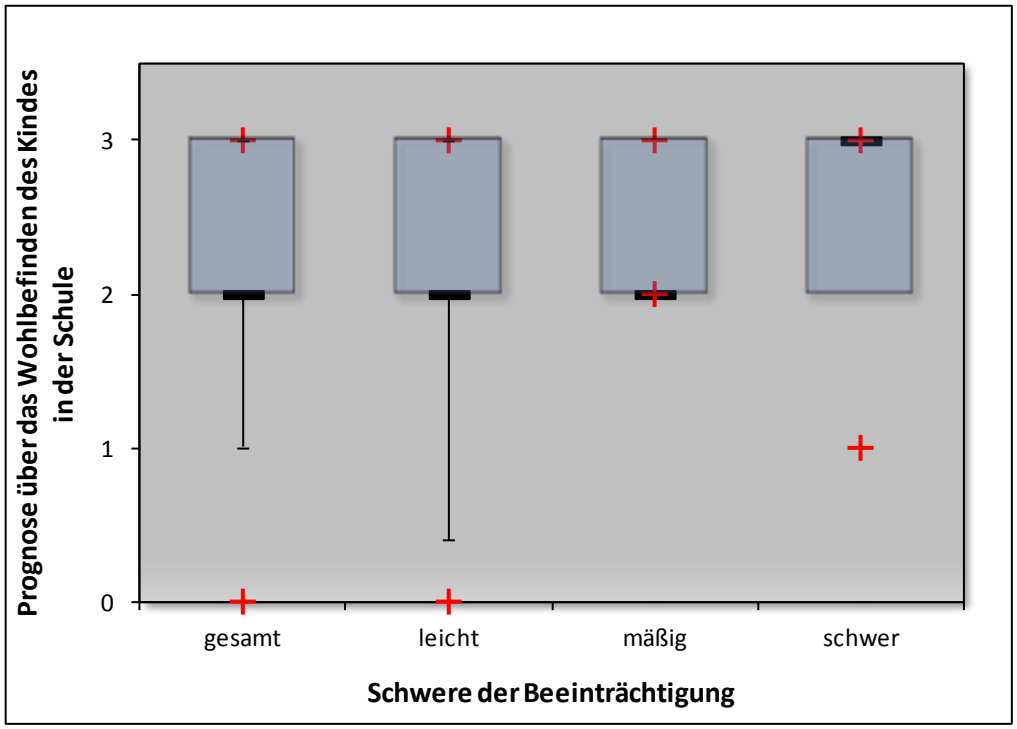


Abbildung 22: Elternprognose darüber, ob sich das Kind in der Schule wohlfühlen wird bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich denke, dass sich mein Kind in der Schule wohlfühlen wird“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu,2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.8.3. Angst vor Überforderung bei der Gruppe der Vorschulkinder

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich habe Angst, dass mein Kind in der Schule überfordert sein wird“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Vier der 54 Eltern, die diese Frage beantwortet haben kreuzten „trifft zu“, 19 „trifft eher zu“, 24 „trifft eher nicht zu“ und sieben „trifft nicht zu“ an. Insgesamt lag der Median bei eins (trifft eher nicht zu) (siehe Tabelle 38). Werden nur die Antworten von Eltern betrachtet, die eine Regelschule für ihr Kind wählten, lag der Median bei zwei (trifft eher zu) und der Mittelwert bei 1.63.

Tabelle 38: statistische Deskription zur Angst der Eltern vor Überforderung in der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich habe Angst, dass mein Kind in der Schule überfordert sein wird“ zustimmen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	54	1	0	3	1,37	0,81
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	27	2	0	2	1,37	0,74
	mäßig	17	1	0	3	1,41	0,87
	schwer	10	1	0	3	1,30	0,95

In der Gruppe der Kinder, die leicht beeinträchtigt waren, lag der Median bei zwei (trifft eher zu). In den Gruppen der leicht und mäßig betroffenen Kinder lagen 50 Prozent der Antworten bei „trifft eher zu“ oder „trifft eher nicht zu“. Bei der Gruppe der schwer betroffenen Kinder lagen mehr Antworten bei „trifft eher nicht zu“ als in den anderen Gruppen, wie im folgenden Diagramm (Abbildung 23) zu sehen ist.

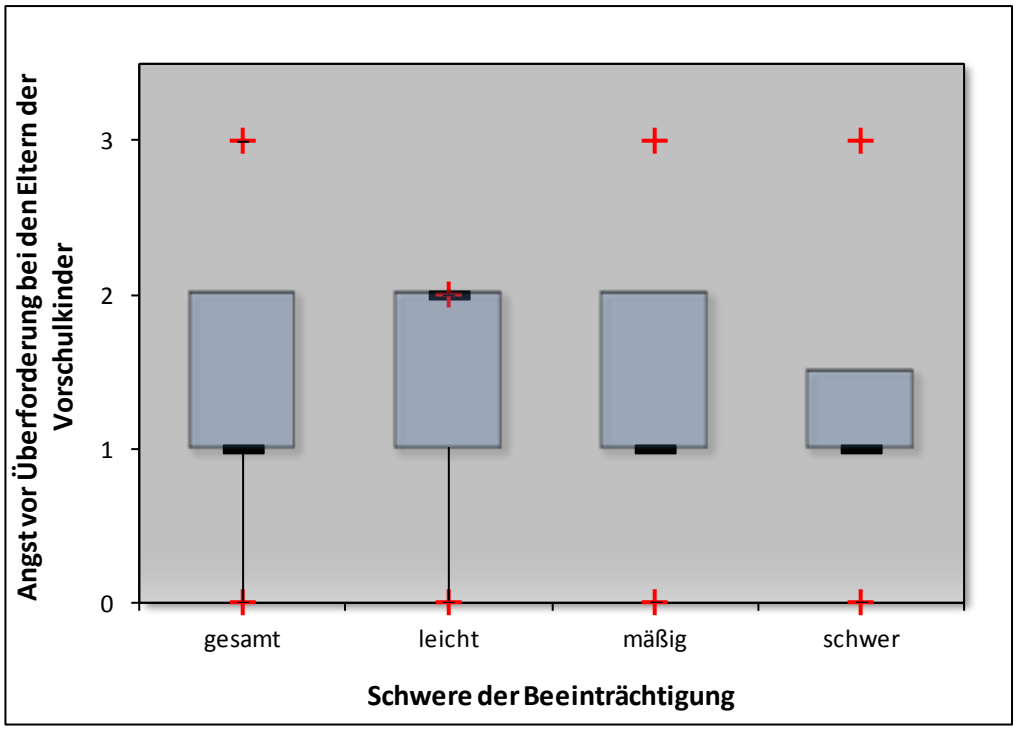


Abbildung 23: Angst der Eltern vor Überforderung in der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich habe Angst, dass mein Kind in der Schule überfordert sein wird“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.8.4. Angst vor Unterforderung bei der Gruppe der Vorschulkinder

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich befürchte, dass mein Kind in der Schule nicht genug lernen wird“ zustimmen. Dabei konnten sie „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ ankreuzen.

Drei der 54 Eltern, die diese Frage beantwortet haben kreuzten „trifft zu“, 15 „trifft eher zu“, 25 „trifft eher nicht zu“ und 11 „trifft nicht zu“ an. Wie die deskriptive Datenanalyse (siehe Tabelle 39) zur Frage nach der Angst vor Unterforderung zeigt, lag der Median insgesamt bei eins (trifft eher nicht zu). Bei den Eltern, die eine Sonder- oder Förderschule für ihre Kinder ausgesucht hätten, war der Median ebenfalls bei eins und der Mittelwert bei 1,29.

Tabelle 39: statistische Deskription zur Angst der Eltern vor Unterforderung in der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich befürchte, dass mein Kind in der Schule nicht genug lernen wird“ zustimmen. Angegeben sind Anzahl aller Antworten (n), Median, Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert und Standardabweichung (Std); 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

		von n	Median	Min	Max	Mittelwert	Std
Schulkinder	gesamt	54	1	0	3	1,19	0,83
nach Schwere der Beeinträchtigung	leicht	27	1	0	3	1,04	0,76
	mäßig	17	1	0	2	1,35	0,70
	schwer	10	1	0	3	1,30	1,16

Bei allen Gruppen lag der Median bei eins (trifft eher nicht zu). In den Gruppen der leicht betroffenen Kinder lagen 50 Prozent der Antworten bei „trifft eher nicht zu“. Bei der Gruppe der mäßig betroffenen Kinder lagen 50 Prozent der Antworten bei „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“. Bei der Gruppe der schwer betroffenen Kinder waren die Antworten weiter gestreut, wie die folgenden Box-Plots in Abbildung 24 deutlich machen.

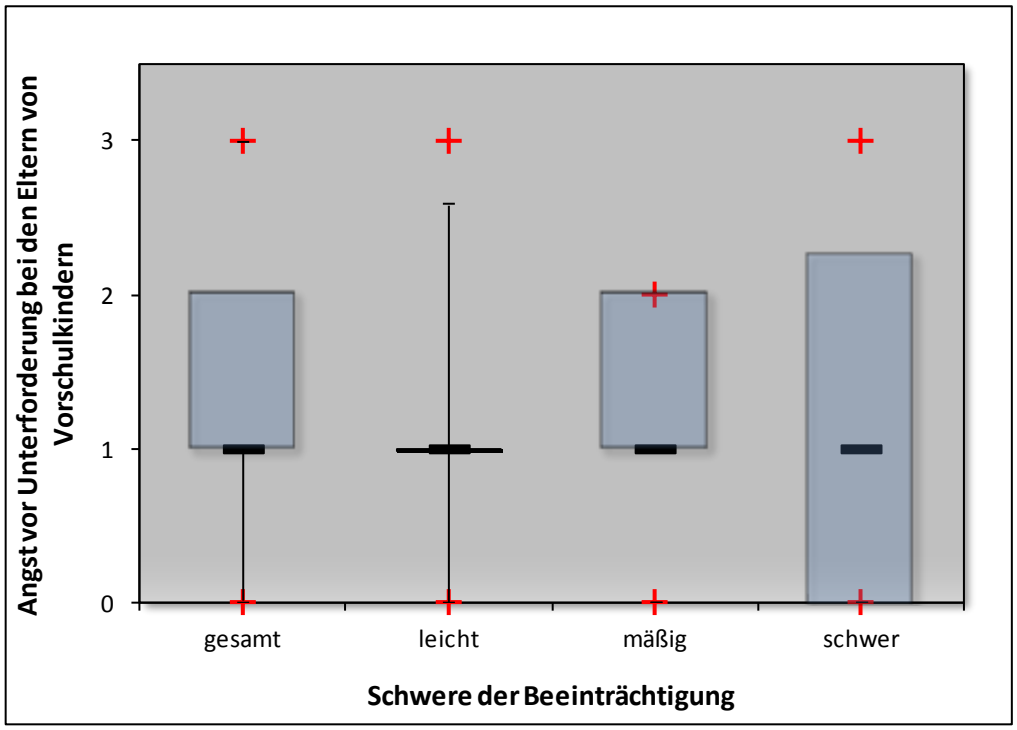


Abbildung 24: Angst der Eltern vor Unterforderung der Kinder in der Schule bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, nach Schwere der Beeinträchtigung

Die Eltern sollten angeben, inwiefern sie der Aussage „Ich befürchte, dass mein Kind in der Schule nicht genug lernen wird“ zustimmen. Angezeigt werden Median, 25. und 75. Perzentile, 5. und 95. Perzentile, Minimum, Maximum; 0=trifft nicht zu, 1=trifft eher nicht zu, 2 =trifft eher zu, 3=trifft zu.

3.9. Mitarbeiterbeurteilung der Integrationsfähigkeit der einzelnen Kinder

Bei 41,29 Prozent der Schulkinder hielten die Mitarbeiter des SPZ eine Integration für sinnvoll. Im Vergleich zu allen Schulkindern kamen die Kinder, die eine Integrationsempfehlung bekamen, öfter aus inklusiven Schulformen (26,56% zu 12,90%) und Sonderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache (51,56% zu 41,29%). Bei den Schulkindern insgesamt gingen 45,81Prozent auf Sonderschulen für Kinder mit Behinderung, bei den Kindern mit Integrationsempfehlung waren es 21,88 Prozent.

Es bekamen eher Kinder eine Integrationsempfehlung, die leicht beeinträchtigt waren und eine Empfehlung für einen Regelschullehrplan hatten. Prozentual zu den gesamten Schulkindern bekamen mehr Kinder eine Integrationsempfehlung, die eine Lernstörung hatten (42,19% zu 34,84%) (siehe Tabelle 40). Die Tabelle 40 zeigt außerdem den Vergleich zwischen Schul- und Vorschulkindern die eine Integrationsempfehlung bekamen und allen Schul- und Vorschulkindern.

Tabelle 40: Welche Kinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden, aus der Sicht der Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm für eine integrative Schulform geeignet waren

Von den diskreten Merkmalen werden die prozentualen (%) Häufigkeiten tabellarisch dargestellt.

		Schulkinder		Vorschulkinder	
		gesamt	mit Integrations-empfehlung	gesamt	mit Integrations-empfehlung
		%	%	%	%
Geschlecht	männlich	60,00	57,81	68,52	66,67
	weiblich	40,00	42,19	31,48	33,33
Schwere der Beeinträchtigung	leicht	43,87	73,44	50,00	66,66
	mäßig	27,10	21,88	31,48	33,33
	schwer	29,03	4,69	18,52	3,03
Lehrplan-empfehlung der Mitarbeiter	Individuell	60,65	46,88	57,41	42,42
	Förderschule	20,65	20,31	20,37	30,30
	Regelschule	18,71	32,81	22,22	27,27
Art der Beeinträchtigung (Mehrfachauswahl möglich)	Körperbehinderung	36,77	25,00	33,33	30,30
	geistige Behinderung	52,26	31,25	44,44	27,27
	Verhaltensauffälligkeit	35,48	21,88	25,93	27,27
	Sehschädigung	7,74	1,56	9,26	3,03
	Sprachbehinderung	37,42	35,94	40,74	45,45
	Hörschädigung	1,94	0,00	0,00	0,00
	Lernstörung	34,84	42,19	35,19	45,45
	schwere mehrfache Behinderung	13,55	0,00	9,26	0,00

Bei den Vorschulkindern hielten 61,11 Prozent der Mitarbeiter des SPZ eine Integration für sinnvoll, also mehr als bei den Schulkindern (41,29%). Prozentual zu allen Vorschulkindern waren die Kinder mit Integrationsempfehlung leichter beeinträchtigt und hatten öfter eine Empfehlung für einen Regelschul- oder Förderschullehrplan. Die Kinder, bei denen die Mitarbeiter eine Integration für sinnvoll hielten, hatten öfter eine Verhaltensauffälligkeit, Lern- oder Sprachbehinderung, als die Kinder, die eine Sonderschulempfehlung bekamen (siehe Tabelle 40). Von den Kindern mit einer schweren mehrfachen Behinderung bekam, weder bei den Schul- noch bei den Vorschulkindern, ein Kind eine Integrationsempfehlung (siehe Tabelle 40).

3.9.1. Korrelation der Integrationsempfehlung der Mitarbeiter mit der Einstellung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei den Eltern

Die Empfehlung der Mitarbeiter zur Integration stand im Zusammenhang zur Elternmeinung von Schulkindern zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen. Der Korrelationskoeffizient betrug 0,44. Das folgende Streudiagramm (Abbildung 25) macht die Korrelation deutlich.

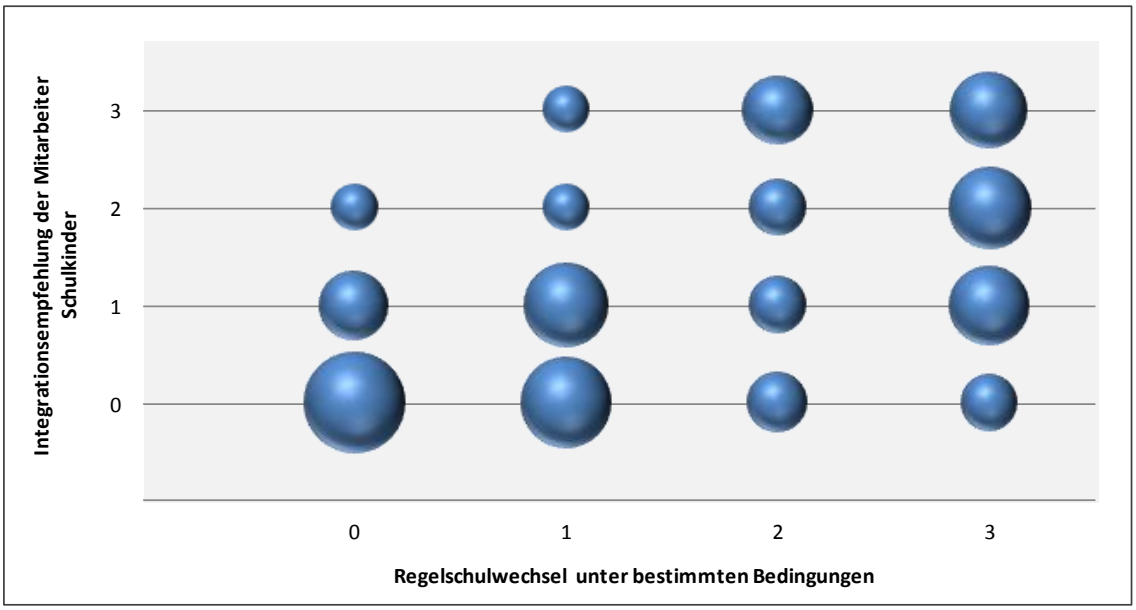


Abbildung 25: Integrationsempfehlung der Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm und die Elternmeinung zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen der Gruppe der Schulkinder, die am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Es zeigt sich die Elternmeinung zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Bedingungen auf der x-Achse, die Integrationsempfehlung der Mitarbeiter befindet sich auf der y-Achse. Der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit. 0=nein, 1=eher nein, 2=eher ja, 3=ja.

Bei der Gruppe der Vorschulkinder gab es bei der Empfehlung der Mitarbeiter zur Integration und der Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen keinen bedeutungsvollen Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient betrug 0,27.

3.10. Schulempfehlungen der Mitarbeiter

Die Mitarbeiter sollten die Schulform angeben, die sie den Eltern empfehlen würden.

Die nachfolgenden beiden Tabellen (Tabelle 41 und Tabelle 42) zeigen, dass die Mitarbeiter vor allem Schulen für Körper- und Geistigbehinderte empfohlen haben, sowie Integrations-/Kooperationsklassen und Einzelintegrationen.

Tabelle 41: Schulempfehlungen der Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm zu den Schulkindern, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Angegeben ist die die absolute (n) und prozentuale (%) Häufigkeit der Schulempfehlungen der Mitarbeiter bezogen auf die gesamten Schulempfehlungen (n=155).

		n	%
	gesamt	155	100,00
Schulempfehlung der Mitarbeiter Schulkinder	Schule für Geistigbehinderte	30	19,35
	Schule für Körperbehinderte	26	16,77
	Schule für Blinde	4	2,58
	Schule für Sehbehinderte	1	0,65
	Schule für Sprachbehinderte	9	5,81
	Schule für Hörgeschädigte	1	0,65
	Schule für Erziehungshilfe	4	2,58
	Förderschule	13	8,39
	Sonderpädagogisches Förderzentrum	3	1,94
	sonstige Schule	1	0,65
	Integrations-/Kooperationsklasse	23	14,84
	Einzelintegration	26	16,77
	Außenklasse	7	4,52
	Regelschule	7	4,52

Tabelle 42: Schulempfehlungen der Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm zu den Vorschulkindern, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Angegeben ist die die absolute (n) und prozentuale (%) Häufigkeit der Schulempfehlungen der Mitarbeiter bezogen auf die gesamten Schulempfehlungen (n=54).

		n	%
	gesamt	54	100,00
Schulempfehlung der Mitarbeiter Vorschulkinder	Schule für Geistigbehinderte	8	14,81
	Schule für Körperbehinderte	7	12,96
	Schule für Blinde	1	1,85
	Schule für Sehbehinderte	0	0,00
	Schule für Sprachbehinderte	5	9,26
	Schule für Hörgeschädigte	0	0,00
	Schule für Erziehungshilfe	1	1,85
	Förderschule	2	3,70
	Sonderpädagogisches Förderzentrum	0	0,00
	Grundschulförderklasse	2	3,70
	Diagnose-/Förderklasse	0	0,00
	sonstige Schule	0	0,00
	Integrations-/Kooperationsklasse	13	24,07
	Einzelintegration	9	16,67
	Außenklasse	4	7,41
	Regelschule	2	3,70

3.11. Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Mitarbeitern und Eltern

Eltern und Mitarbeiter sollten die Probleme der Kinder in den Bereichen „Lernen“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“ beurteilen. Sie hatten pro Bereich vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl. Das Problem konnte in einem Bereich „nicht vorhanden“, „leicht“, „schwer“, oder „voll ausgeprägt“ sein, was null, einen, zwei und drei Punkte ausmachte. Demnach konnte ein Kind höchstens 15 Punkte erreichen, was eine volle Beeinträchtigung in den fünf Bereichen bedeutet.

In 150 Fällen konnte die Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Eltern und Mitarbeitern bei den Schulkindern verglichen werden. Eltern und Mitarbeiter bewerteten die Schwere der Beeinträchtigung relativ ähnlich. Der Spearman-Rangkorrelationskoeffizient betrug bei den Schulkindern 0,80, somit bestand ein starker Zusammenhang zwischen Eltern- und Mitarbeiterbewertung. Das folgende Streudiagramm veranschaulicht den linearen Zusammenhang.

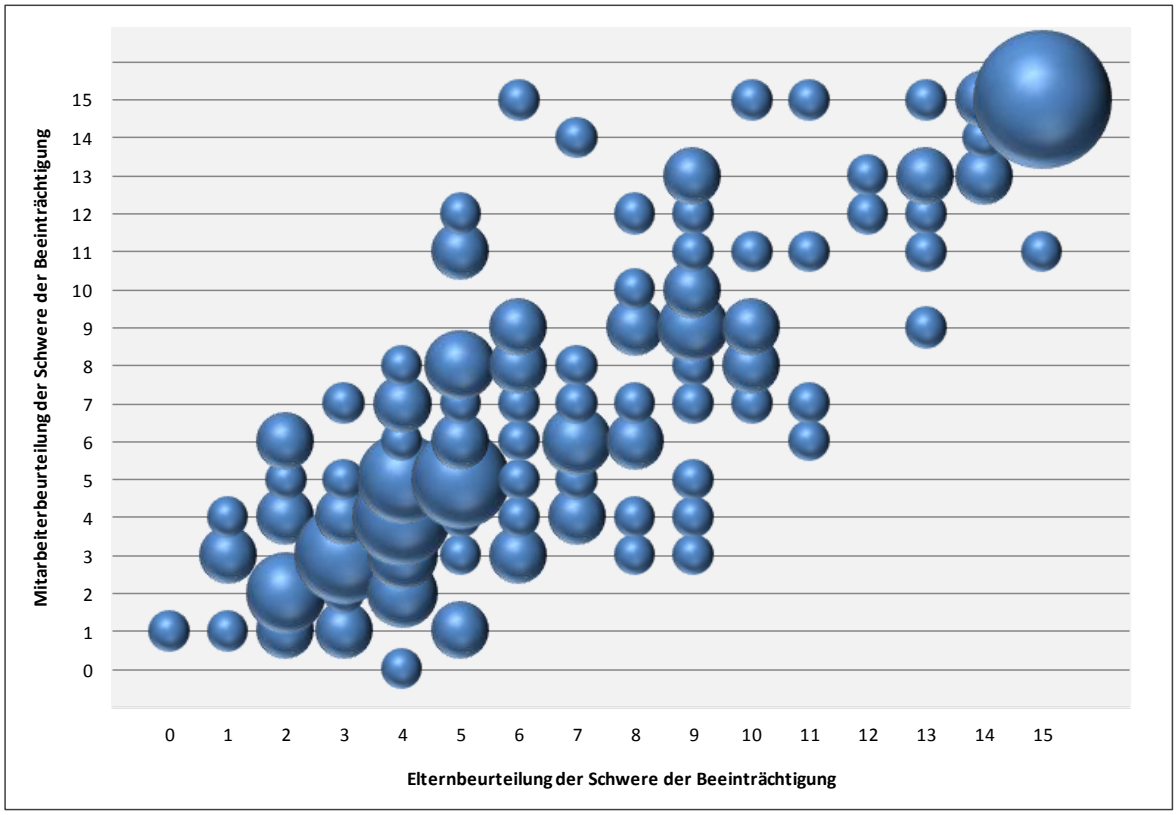


Abbildung 26: Eltern- und Mitarbeiterbeurteilung des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm zu der Schwere der Beeinträchtigung bei der Gruppe der Schulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Es zeigt sich die Elternbeurteilung der Schwere der Beeinträchtigung auf der x-Achse, die Mitarbeiterbeurteilung befindet sich auf der y-Achse. Die Beurteilung der Bereiche „Lernen und Wissensanwendung", „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen", „Kommunikation", „Mobilität" und „Selbstversorgung" ergeben in der Summe die x- und y-Werte. Die Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrums konnten die Schwere der Beeinträchtigung in den genannten Bereichen mit 0-3 Punkten bewerten (Siehe Gruppeneinteilung). Der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit.

Die Mitarbeiter gaben in den verschiedenen Bereichen öfter stärkere Probleme an, als die Eltern der Schulkinder. Der Mittelwert bei den Eltern lag bei 7,04, der Mittelwert der Mitarbeiter bei 7,31.

Bei der Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Eltern und Mitarbeitern war der stärkste Zusammenhang im Bereich „Selbstversorgung" mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,80 festzustellen. In den Bereichen „Mobilität" und „Lernen" war der Korrelationskoeffizient 0,70, im Bereich „Kommunikation" 0,63 und im Bereich „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen" 0,62.

In 53 Fällen konnte die Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Eltern und Mitarbeitern bei den Vorschulkindern verglichen werden. Auch bei der Gruppe der

Vorschulkinder gab es einen starken Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Eltern und Mitarbeitern mit einem Korrelationskoeffizient von 0,81 (Schulkinder: r=0,80).

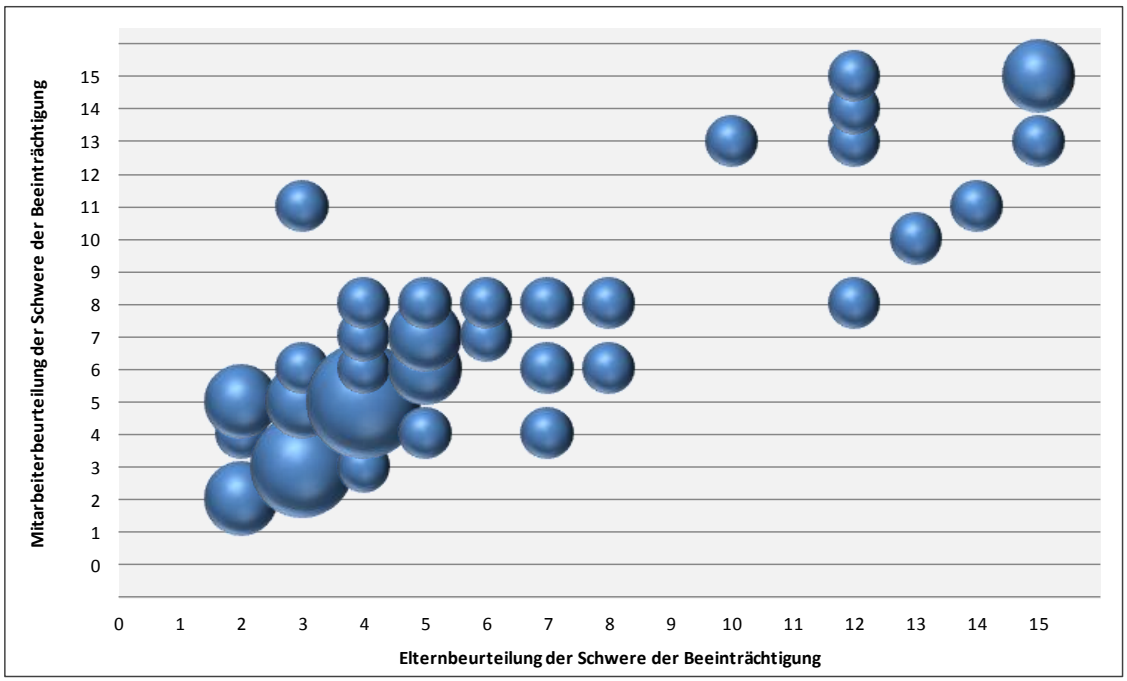


Abbildung 27: Eltern- und Mitarbeiterbeurteilung des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm zu der Schwere der Beeinträchtigung bei der Gruppe der Vorschulkinder, die 2011 am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm betreut wurden

Es zeigt sich die Elternbeurteilung der Schwere der Beeinträchtigung auf der x-Achse, die Mitarbeiterbeurteilung befindet sich auf der y-Achse. Die Beurteilung der Bereiche „Lernen und Wissensanwendung", „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen", „Kommunikation", „Mobilität" und „Selbstversorgung" ergeben in der Summe die x- und y-Werte. Die Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrums konnten die Schwere der Beeinträchtigung in den genannten Bereichen mit 0-3 Punkten bewerten (siehe Gruppeneinteilung). Der Durchmesser der Kugeln korreliert mit der Häufigkeit.

Die Mitarbeiter gaben auch bei den Vorschulkindern in den verschiedenen Bereichen öfter stärkere Probleme an, als die Eltern. Der Mittelwert bei den Eltern lag bei 5,43, der Mittelwert der Mitarbeiter bei 6,48.

Bei der Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Eltern und Mitarbeitern war der stärkste Zusammenhang auch bei den Vorschulkindern im Bereich „Selbstversorgung" mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,83 festzustellen, dicht gefolgt von den Bereichen „Mobilität" (r=0,80) und „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen" (r=0,78). In den Bereichen „Lernen" (r=0,54) und „Kommunikation" (r=0,57) war ein moderater Zusammenhang festzustellen.

3.12. Anmerkungen und Kommentare der Eltern

Am Ende des Fragebogens bestand noch Platz für Anmerkungen der Eltern. Es haben 14 Eltern ihre Meinung zur Schulsituation der Kinder mit Beeinträchtigungen geäußert.

Drei der Eltern lobten ausdrücklich die Schule ihrer Kinder. Davon berichtete ein Elternteil von den tollen Fortschritten, die ihr Kind auf einer Hör- und Sprachschule gemacht hat. „Diese Fortschritte wären auf einer normalen Förderschule nicht möglich gewesen." Ein weiteres Lob ging an die Integration eines körperbehinderten Kindes an einem Gymnasium. Das Kind war in der Mobilität und der Selbstversorgung stark eingeschränkt. Es bekam Zeitzuschläge, zusätzliche Kopien und einen Notenausgleich. In einem dreiseitigen Anhang berichtete eine Mutter von der Außenklasse ihrer Tochter. Fünf Kinder mit Behinderung würden morgens mit elf nichtbehinderten Kindern in den meisten Fächern zusammen unterrichtet werden. An drei Nachmittagen würden die Kinder mit Behinderung dann für sich speziell gefördert. Ihre Tochter würde so viel von den Kindern lernen und der Umgang unter den Kindern sei selbstverständlich hilfsbereit. „Ich bin ein sehr, sehr großer Befürworter von Integration behinderter Kinder und damals, als unsere Tochter eingeschult wurde, hätte ich alles dafür getan und gekämpft, dass sie an unserem Wohnort integriert zur Schule hätte gehen können (…). Doch heute im Nachhinein, muss ich sagen, das dies für UNSERE Tochter (ich betone für UNSERE Tochter nochmals, da jedes Kind seine eigene Persönlichkeit hat), der größte Fehler gewesen wäre." Die Mutter beschrieb, wie toll die Förderung sei und wie schön es sei, dass ihr Kind auch mit nichtbehinderten Kindern Kontakt hätte. Eine große Hilfe sei auch, dass ihr Kind abgeholt werden würde und lange Betreuungszeiten vorhanden wären.

Drei der Eltern finden, dass die Sonderschulen erhalten bleiben sollen. Die Kinder würden an Regelschulen untergehen. In Sonderschulen würden Kinder vor Mobbing geschützt werden.

Auf Voraussetzungen, die Kinder mit Beeinträchtigungen benötigen gingen sechs der Eltern ein. Kleine Klassen zur individuellen Förderung, geschulte und zusätzliche Lehrkräfte, Therapeuten, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Zusammenarbeit mit Fachkräften und Institutionen, ein funktionierendes Förderkonzept, keine

Einzelintegration und eine befürwortende Haltung gegenüber Integration von Lehrern und Eltern waren Punkte, die den Eltern wichtig waren.

Es berichteten zwei der Eltern von Integrationen an Regelschulen, die nicht gelungen seien. Ein Elternteil schrieb, dass sich zwar jeder an der Schule bemühen wurde, die Rahmenbedingungen jedoch einfach nicht gegeben wären, da keine Mittel bereit gestellt würden. Im andern Fall wurde bei einem Kind erst in der zweiten Klasse eine Dyskalkulie festgestellt. Niemand hätte sich der Problematik angenommen. Das Kind würde deshalb von der Regelschule auf eine Förderschule wechseln.

4. Diskussion

Es sind im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien bekannt, die sich mit gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung beschäftigen. Walter-Klose hat alle Studien zusammengefasst, die Kinder mit körperlichen Behinderungen einschließen. Er kam dabei auf acht Forschungsarbeiten, die allerdings nicht mit meinem Thema übereinstimmen. (Walter-Klose 2012)

Werden internationale Studien zum Vergleich herangezogen, besteht meiner Meinung nach die Gefahr Äpfel mit Birnen zu vergleichen, da die Schulsysteme in anderen Ländern völlig unterschiedlich sind und meist viel mehr gemeinsamer Unterricht stattfindet, als in Deutschland.

Zum direkten Vergleich möchte ich daher vor allem die österreichische Studie von Klicpera heranziehen, die repräsentativ für die drei österreichischen Bundesländer Wien, Niederösterreich und die Steiermark ist. Die Studie von Klicpera ist eine der einzigen große Studien die sich mit der Meinung von Eltern zur schulischen Inklusion befasst. und auf Deutschland übertragbar ist. Das österreichische und deutsche Schulsystem zeigen viele Parallelen in ihrer Entwicklung und ihrem Aufbau (Klicpera 2007).

4.1. Stärken und Schwächen der Studie

4.1.1. Daten, die nicht in die Wertung eingingen

Es wurden Angaben zu den Kindern erhoben, die nicht in die Wertung eingingen. Beispielsweise gaben zwar 58,06 Prozent der Eltern von Schulkindern an, dass ihr Kind einen Behindertenausweis habe, die Angaben zum Behinderungsgrad und den Merkzeichen waren allerdings zu ungenau, um daraus klare Aussagen treffen zu können, die die Kinder in den einzelnen Gruppen besser beschrieben hätten.

Zudem gingen bei den Angaben zu den Kindern, die sowohl von den Eltern, als auch von den Mitarbeitern gemacht wurden, die elterlichen Angaben teilweise nicht in die Wertung ein. Bei den Kollektivbeschreibungen wurden die Angaben zum Lehrplan, der Art der Beeinträchtigung und der Schwere der Beeinträchtigung, die von den Mitarbeitern und

nicht von den Eltern gemacht wurden, herangezogen, um objektivere Angaben zu den Kindern zu bekommen. Die elterliche Angabe zum Lehrplan der Kinder wich stark von den Lehrplanempfehlungen der Mitarbeiter ab. Eltern von Schulkindern gaben zum Beispiel nur in 48 Fällen an, ihr Kind würde nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet werden, jedoch gaben die Mitarbeiter in 94 Fällen eine Empfehlung für einen individuellen Lehrplan ab. Deshalb wurde die Lehrplanempfehlung der Mitarbeiter herangezogen. Aus den gleichen Gründen wurde auch Art der Beeinträchtigung von den Mitarbeitern und nicht von den Eltern herangezogen. Eltern sehen ihr Kind oft anders als Fachleute. Zum Beispiel gaben die Mitarbeiter bei den Schulkindern in 81 Fällen eine geistige Behinderung an, die Eltern jedoch nur in 65 Fällen. Es ist jedoch anzumerken, dass zwölf verschiedene Mitarbeiter die Mitarbeiterfragebögen zu den Kindern ausgefüllt haben. Jeder sieht die Kinder etwas anders.

4.1.2. Einschlusskriterien

Es wurden nur Eltern befragt, die der deutschen Sprache mächtig waren. Doch gerade in Sonderschulen befinden sich verhältnismäßig mehr ausländische, als deutsche Schüler. Bei den Angaben zu den Untersuchungsinstrumenten und Stichproben von Klicpera wurde nicht erwähnt, dass es Fragebögen in anderen Sprachen gab. (Klicpera 2006 und Klicpera 2007)

Die Eltern von Schulkindern wurden auch über schulische Inklusion befragt. Da bei dieser Gruppe von Eltern die Schulwahl bereits gefallen ist und die meisten von ihnen zufrieden waren, war ein Regelschulwechsel beziehungsweise die schulische Inklusion zum Zeitpunkt der Befragung kein aktuelles Thema. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Eltern sich mit den Vor -und Nachteilen von Sonder- und Regelschulen nicht intensiv befasst haben. Die Elternantworten bilden in der Gruppe der Schulkinder somit eher ein aktuelles Stimmungsbild.

4.1.3. Fallzahl

Vor allem bei der Gruppe der Schulkinder wurde, mit 155 Kindern, eine relativ hohe Fallzahl erreicht. Bei der Aufteilung nach Schwere der Beeinträchtigung waren die Gruppengrößen ähnlich. Bei der Aufteilung nach Schulform waren die Gruppen hingegen

fallzahlmäßig ungleich verteilt, was an dem geringen integrativem Schulangebot der Region liegt.

Bei den Vorschulkindern kam mit 54 auswertbaren Fragebögen eine kleinere Fallzahl zustande, weil sich die Kinder eben genau in dem Jahr vor der Einschulung befinden mussten. Somit befanden sich bei den Vorschulkindern in den einzelnen Gruppen, die nach Schwere der Beeinträchtigung eingeteilt wurden, relativ wenige Kinder. In der Gruppe der schwer beeinträchtigten Kinder waren es lediglich zehn Bögen, die in die Auswertung gingen. Kam dann noch dazu, dass manche Eltern einzelne Fragen nicht ausgefüllt hatten, war die Fallzahl bei manchen Fragen sehr gering.

In der Studie von Klicpera nahmen 1072 Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Befragung teil. Davon hatten 716 Eltern Kinder, die integrativ unterrichtet und 356 Eltern Kinder, die in Sonderschulen unterrichtet wurden. (Klicpera 2006 und Klicpera 2007)

4.1.4. Gruppeneinteilung

Die Aufteilung der Gruppen nach Schwere der Beeinträchtigung wurde, an Anlehnung an die ICF, selber bestimmt. Die Mitarbeiter bewerteten für das jeweilige Kind gleichermaßen die Probleme in den Bereichen: „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“. Das Problem in den einzelnen Bereichen konnte entweder mit „nicht vorhanden“ (entspricht null Punkten), „leicht ausgeprägt“ (entspricht einem Punkt), „erheblich ausgeprägt“ (entspricht zwei Punkten) oder „voll ausgeprägt“ (entspricht drei Punkten) bewertet werden. Die Grenzen der Gruppeneinteilung in „leicht beeinträchtigt“ (bis einschließlich fünf Punkte) „mäßig beeinträchtigt“ (sechs bis neun Punkte) und „schwer beeinträchtigt“ (ab zehn Punkten) wurden eigenmächtig gezogen. Die Überlegung dahinter war folgende: Wenn ein Kind in allen fünf Bereichen ein leicht ausgeprägtes Problem hat, ergab das in der Auswertung fünf Punkte. Dies entspricht dem Maximalwert der leichten Beeinträchtigung. Wenn ein Kind in allen Bereichen ein erheblich ausgeprägtes Problem aufweist, entspricht das zehn Punkten und somit einer schweren Beeinträchtigung. Die Werte dazwischen galten als „mäßig“. Natürlich konnte

ein Kind beispielsweise in einem Bereich ein erhebliches und in einem anderen ein voll ausgeprägtes Problem haben und galt immer noch als leicht beeinträchtigt (weil es eben fünf Punkte erreichte), was kritisiert werden könnte. Es wurden jedoch durch alle fünf Bereiche, die zu beurteilen waren, die Partizipation und Aktivität beurteilt. Das Kind musste in den drei anderen Bereichen keine Probleme haben, um noch auf die fünf Punkte zu kommen, womit es gerade noch zur Gruppe der leicht beeinträchtigten Kinder gehört hätte. Diese null Punkte in den drei anderen Bereichen stärken wiederum die Partizipation und Teilhabe, was die Gruppeneinteilung wieder rechtfertigen würde.

Es war schwer, die Beeinträchtigung der Kinder anhand weniger Fragen einzuteilen. Es ging aber lediglich um eine grobe Einteilung. Diese ist auch gelungen, wenn beachtet wird, dass die Kinder, die leichter beeinträchtigt waren, vor allem Lern-, Sprach und Verhaltensauffälligkeiten hatten und weniger oft geistig oder körperlich beeinträchtigt waren. In den Gruppen der leicht beeinträchtigten Kinder waren auch die, die eine Empfehlung für einen Regelschullehrplan bekamen und nur wenige Kinder dieser Gruppe besuchten eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung.

4.2. Meinung zur schulischen Inklusion

Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass die schulische Inklusion bei Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen weitgehend erwünscht ist. Die meisten Eltern haben die Aussage „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden.“ mit „trifft zu“ beantwortet. In den Gruppen gab es jedoch Unterschiede. Die Eltern von schwer beeinträchtigten Schulkindern haben diese Frage nicht so positiv bewertet, wie die Eltern von leicht und mäßig betroffenen Kindern (Kruskal-Wallis-Test: P=0,047). Somit besteht die Tendenz, dass Eltern schwer betroffener Schulkinder den gemeinsamen Unterricht nicht so stark befürworten, wie Eltern von Kindern, die weniger stark betroffen sind. Bei den Eltern von Vorschulkindern war eine derartige Tendenz nicht festzustellen.

Diesen Trend bestätigt auch die Elternumfrage von Klicpera. Die Einstellung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hängt zum Teil von der Schwere der Beeinträchtigung der Kinder ab. Bei Eltern von schwerer betroffenen Kindern, kommt die

Sorge auf, dass ihre Kinder in Integrationsklassen zu wenig Förderung und soziale Akzeptanz bekommen. Starke Unterschiede in der Elternmeinung zur Sonderschule gibt es zwischen Eltern, deren Kinder eine Sonderschule oder eine Integrationsklasse besuchen. Der Großteil der Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen, ist der Ansicht, dass der bestmögliche Förderort ihrer Kinder die Sonderschule ist. Bei den Eltern von Kindern aus Integrationsklassen ist die Minderheit dieser Ansicht. Die Einstellung zur Integration hängt jedoch nicht von der Integrationsquote der Bundesländer ab. (Klicpera 2007)

Die deskriptive Datenanalyse der vorliegenden Studie zeigte, wie bei Klicpera, ebenfalls die Tendenz, dass Eltern von Kindern, die bereits eine integrative Schulform besuchen, schulischer Inklusion eher zustimmen als Eltern von Kindern, die eine Sonderschule besuchen. Eltern von Kindern, die bereits eine integrative Schulform besuchen, stimmen dem Satz „Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden“, eher zu als Eltern, deren Kinder auf eine Sonderschule mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten und Sprache gehen, und diese wiederum eher, als Eltern von Kindern, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchen.
Der P-Wert von 0,191 des Kruskal-Wallis Test weist jedoch auf keine deutlichen Unterschiede zwischen den Gruppen hin.

Bei der wissenschaftlichen Begleitung des Bonner Schulversuchs zeigte sich ebenfalls, dass Eltern eine positivere Einstellung zu integrativem Unterricht bekommen, wenn sie sich bereits mit gemeinsamem Unterricht auseinandergesetzt haben. Eltern wurden über ihre Einstellung zur schulischen Inklusion befragt. Es handelte sich um Eltern von Kindern mit Behinderung in Integrationsklassen, Eltern von Kindern ohne Behinderung in Integrationsklassen, Eltern der Parallelklassen von Integrationsklassen (Eltern normaler Grundschulklassen, die sich bereits mit dem Thema Integration auseinandergesetzt haben) und Eltern von Hauptschulklassen (die wenig Bezug zum Thema Integration haben). Es kam heraus, dass Eltern der Integrationsklasse eine positivere Einstellung gegenüber schulischer Integration haben, als Eltern der Hauptschulklassen. Die Eltern der Parallelklassen lagen in den Ergebnissen dazwischen. (Dumke et al. 1989)

Es sind jedoch nicht nur die betroffenen Eltern, die sich für einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aussprechen, sondern auch Lehrer und Eltern von Kindern, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die meisten finden es gut, wenn Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam unterrichtet und individuell gefördert werden.

Im August 2010 wurde eine große Online-Umfrage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mit 2350 Teilnehmern durchgeführt. Die Lehrenden wurden gefragt, ob sie die Heterogenität der Schüler eher als Chance denn als Schwierigkeit betrachten. Es kam heraus, dass drei Viertel der Befragten Heterogenität eher als Chance sehen. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Umfrage auch, dass 26 Prozent der befragten Mitglieder der GEW sehr skeptisch und 54 Prozent eher skeptisch sind, was die Umsetzung von Inklusion betrifft. Die Aussage „Ich bin dafür, dass alle Kinder/Jugendlichen/Lernenden in Regeleinrichtungen bzw. –schulen gemeinsam unterrichtet werden, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und die KollegInnen entsprechend darauf vorbereitet sind.“ haben die Lehrenden wiederum sehr positiv bewertet.Nur 5 Prozent haben mit „trifft überhaupt nicht zu“ und 13,8 Prozent mit „trifft eher nicht zu“ geantwortet. (GEW 2010)

In der Stadt Münster wurde per Post eine Elternumfrage zur Schulentwicklung durchgeführt. Es sind alle Eltern von Kindern, die in die vierte Klasse einer städtischen Grundschule gingen, unter anderem zum Thema Inklusion befragt worden. Es konnten 1178 Fragebögen in die Wertung eingehen. Es zeigte sich eine sehr positive Resonanz gegenüber integrativem Unterricht. Die Eltern wurden gefragt, wie gut sie sich einen integrativen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung vorstellen können, wenn die benötigten Fördermaßnahmen für alle Kinder gewährleistet wären. Es kam heraus, dass sich 36 Prozent der Eltern diese Unterrichtsform „sehr gut“ und 45 Prozent „gut“ vorstellen können. Viele Eltern erläuterten ihre Antworten und gaben Gründe für ihre Skepsis an. Die mangelnde Förderung und die Benachteiligung, auch von nicht behinderten Schülern, die unterschiedlichen Lernniveaus oder die Überforderung der Lehrer sind Beispiele dafür. (Stadt Münster 2010)

Die Zweifel an der schulischen Inklusion sind auch in der vorliegenden Studie zu erkennen. Die Standardabweichung, als Maß der Streuung, ist mit 1,04 bei der Gruppe der Schulkinder relativ hoch. Zudem zeigten sich Eltern, deren Kinder schwer beeinträchtigt waren, nicht ganz so aufgeschlossen gegenüber schulischer Inklusion.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es die meisten Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen gut finden, wenn Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Diese Ansicht scheint auch in der Gesamtbevölkerung größtenteils verbreitet zu sein, vor allem bei Eltern, die bereits einen Bezug zum Thema Inklusion haben. Meiner Ansicht nach ist dies ein Zeichen dafür, dass Kinder mit Beeinträchtigungen nicht diskriminiert werden, sondern der allgemeine Wille da ist, alle Kinder in die Gesellschaft aufzunehmen. Wie jedoch den Elternkommentaren zu entnehmen ist, sehen Eltern Schwierigkeiten bei der Umsetzung integrativen Unterrichts. Zunächst müssen die Rahmenbedingungen stimmen, damit jedes Kind eine bestmögliche Förderung bekommen kann. Außerdem können sich viele nicht vorstellen, dass es möglich ist, Kinder mit unterschiedlichen Lernniveaus zu unterrichten. Die Vorstellung, dass jedes Kind zu einem anderen Zeitpunkt etwas Neues lernt und sein Lerntempo selber bestimmt, ist mit der konservativen Schulvorstellung, die vor allem aus Frontunterricht besteht, schwer zu fassen. Mit unserem dreigliedrigen Schulsystem der höheren Klassen ist integrativer Unterricht nicht zu vereinbaren. Das Schulgesetz wurde jedoch in der Hinsicht bereits geändert, dass Eltern nach der Grundschule die Schule ihrer Kinder frei wählen können. Konventionelle Hauptschulen werden in diesem Zuge wenig Bestand haben. Bei der Elternumfrage der Stadt Münster kam heraus, dass lediglich ein Prozent der Eltern eine Hauptschule für ihr Kind wählen würden, jedoch 59 Prozent ein Gymnasium, 14 Prozent eine Realschule und 25 Prozent eine Gesamtschule (Stadt Münster 2010). Wenn dann noch hinzukommt, dass auch Eltern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schule ihrer Kinder frei wählen können, wie es die grüne Landesregierung in Baden-Württemberg vorsieht, ist vorstellbar, dass sich die Schullandschaft hin zu Gesamtschulen entwickeln könnte, da die Schülerschaft durch die fehlenden verbindlichen Schulempfehlungen heterogener wird. Werning meint, dass die Meinungen über die sonderpädagogische Förderung in unserer Gesellschaft zu stark auseinanderklaffen, um gemeinsam einen Weg einzuschlagen. Darum ist es notwendig

Inklusion als Kultur einzuführen. Die Information über Inklusion muss die Menschen erreichen und die Lehrkräfte und Schulleitungen müssen fortgebildet werden (Werning 2010). Von Saldern berichtet am baden-württembergischen Inklusionstag, dass nicht einmal jede Klasse in Deutschland ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen müsste, würden alle Sonderschulen von heute auf morgen geschlossen werden. Es würden lediglich 0,3 Kinder auf jede Klasse fallen. Er meint, dass dies den Lehrern, Eltern und Schülern durchaus zuzumuten sei.

Die sozialpädiatrischen Mitarbeiter sollten die Meinungen der Eltern zur Schulsituation ihrer Kinder wahrnehmen und verstehen, um zu erkennen, wo sie in ihrer beratenden Rolle überhaupt anknüpfen können.

4.3. Möglichkeit der freien Schulwahl

Diese Frage wurde auf vielen Bögen nicht ausgefüllt, was als Unsicherheit der Eltern gedeutet werden könnte. Die Eltern wussten eventuell selbst nicht, ob sie die Entscheidung der Schulwahl wirklich selber getroffen haben, oder ob sie beeinflusst wurden. Es gaben 33,09 Prozent der Eltern von Schulkindern an, dass sie die Schule ihres Kindes nicht frei wählen konnten. Die Eltern von leicht beeinträchtigten Kindern, sowie Eltern von Kindern, die auf eine Sonderschule mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache gingen, gaben öfter an, dass sie die Schule ihrer Kinder nicht frei wählen konnten (38,98% und 37,5%). Die Eltern von Vorschulkindern hatten häufiger das Gefühl die Schule ihrer Kinder frei wählen zu können. Von den Eltern von Vorschulkindern gaben insgesamt 87,18 Prozent an, dass sie die Schule ihrer Kinder frei wählen konnten. Von den leicht beeinträchtigten Kindern waren es sogar 100 Prozent. Dazu ist zu erwähnen, dass die Fallzahlen in den Gruppen der Vorschulkinder bei dieser Frage ziemlich niedrig waren („leicht beeinträchtigt“: 22, „mäßig beeinträchtigt“: neun, „schwer beeinträchtigt“: acht). Außerdem wurden die meisten Eltern in einem Zeitraum befragt, in dem die Einschulung ihrer Kinder noch über neun Monate entfernt lag.

Mit der Gesetzeslage, zum Zeitpunkt der Befragung, im Hinterkopf, durch die die freie Schulwahl gesetzlich eingeschränkt war und die es nicht vorsah, Kinder an Regelschulen lernzieldifferenziert zu unterrichten, verwundern die Ergebnisse zur freien Schulwahl ein

wenig. Die Ergebnisse könnten daraus resultieren, dass es den Eltern gar nicht so bewusst ist, die Schule ihrer Kinder eben nicht frei wählen zu können. Ich denke, das liegt daran, dass Eltern in vielen Fällen die Schule für ihre Kinder gewählt haben, die ihnen auch vorgeschlagen wurde. Eltern von schwer betroffenen Schulkindern gaben häufiger an, dass sie die Schule ihrer Kinder frei wählen konnten. Diese Eltern hatten wahrscheinlich auch gar nicht die Idee, ihr Kind an einer Regelschule unterzubringen, sondern vielleicht die Möglichkeit. unter verschiedenen Sonderschulen zu wählen. Doch schon das gab ihnen das Gefühl, sie hätten die Schule ihres Kindes frei wählen können.

Beim Workshop zu dieser Dissertation am 5. Inklusionstag Baden-Württemberg 2011 waren die Teilnehmer über die Ergebnisse der freien Schulwahl erstaunt. Alle, die sich mit dem Thema der schulischen Inklusion auseinandergesetzt hatten oder die ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf hatten, konnten nicht glauben, dass so viele Eltern von Sonderschulkindern, angaben, die Schule selbst ausgewählt zu haben.

Dies zeigt, dass sich ein Großteil der Eltern durch das Sonderschulsystem nicht diskriminiert und untergraben fühlt. Dies ist wahrscheinlich auch ein Grund dafür, dass sich der Prozess der schulischen Inklusion so schleppend vollzieht.

Doch mit der Wahl der grünen Landesregierung scheint der Wunsch nach einem Elternwahlrecht des Förderorts für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Gehör zu stoßen. Zeller, Leiter der Stabstelle Gemeinschaftsschule, Schulmodelle, Inklusion, wies in der Podiumsdiskussion des Inklusionstages darauf hin, dass nicht vorhersehbar wäre, wie sich das Schulsystem in den nächsten Jahren entwickeln wird, wenn es ein freies Elternwahlrecht geben wird. Es solle jedenfalls nicht vorgegeben werden, dass es eine Schule für alle geben muss, sonst würde Planwirtschaft betrieben werden. Verschiedene Schulformen sollten angeboten werden. Dann sollten die Eltern die Schule ihrer Kinder auswählen und die Schulen müssten sich auf den Bedarf der Kinder einstellen.

In der österreichischen Studie befasste sich Klicpera auch mit den Anliegen und Erwartungen der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Je nach

Lehrplan der Kinder wurden sie in Gruppen eingeteilt (Regelschullehrplan, ASO Lehrplan (Lehrplan der allgemeinen Sonderschule; entspricht Lehrplan der Förderschule), S-Lehrplan (Lehrplan der Sonderschule für Schwerbehinderte; entspricht hier individuellem Lehrplan)). In den Untersuchungen von Klicpera zeigte sich, dass sich Kinder, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden und Eltern mit höherem Bildungsstandard haben eher in Integrationsklassen befinden, als Kinder, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden und Eltern mit niedrigem Bildungsstandard haben. Überproportional viele Eltern von Kindern, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und Sonderschulen besuchen, waren selbst auf einer Sonderschule. Dieser Effekt ist allerdings nur bei geringer Integrationsquote feststellbar. Wenn die Integrationsquote eines Gebiets also niedrig war hat sich gezeigt, dass die Einschulung in eine Integrationsklasse auch vom Bildungsstand der Eltern abhängt. Eltern von Kindern mit einer Lernbehinderung und höherem Bildungsstandard, schulen ihr Kind eher in einer Integrationsklasse ein, als Eltern von Kindern mit Lernbehinderung und niedrigem Bildungsniveau. Bei höherer Integrationsquote verschwindet dieser Unterschied. (Klicpera 2007)

Deshalb haben Preuss-Lausitz und Klemm die Ansicht, dass alle Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten und Sprache eine Regelschule besuchen sollten. Eltern seien mit der Entscheidung über die Schulform überfordert. Das Elternwahlrecht für Kinder mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, sowie mit Sinnesbeeinträchtigungen solle allerdings erhalten bleiben. (Preuss-Lausitz u. Klemm 2008)

Hollmann weist im Rahmen dieser Diskussion darauf hin, dass Eltern nicht diskreditiert werden sollen, wenn sie sich für einen Sonderschulbesuch zum Wohl der Kinder entscheiden. (Hollmann 2011)

Soll das freie Elternwahlrecht wirklich eingeführt werden, müssen die Eltern, meines Erachtens, fachlich gut beraten werden. Es muss klar definiert werden, was ein Kind für eine bestmögliche Förderung braucht. Dazu muss geklärt werden, wo diese am besten umgesetzt werden kann. Die Sozialpädiatrie würde hierbei eine beratende Rolle einnehmen. Wie es auch die Vertreterin der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie

und Jugendmedizin Ulrike Horacek auf dem Weltkongress 2010 in Berlin verdeutlicht, ist es wichtig die Eltern so zu beraten und informieren, dass ihre Entscheidung zur Schulfindung nicht von Ideologien abhängt. (DGSPJ 2010)

4.4. Schulwunsch und Schulformen, die den Eltern zur Auswahl standen

Insgesamt standen nur 37,61 Prozent der Eltern von Vorschulkindern integrative Schulformen zur Auswahl. Von den Kindern, die schwer beeinträchtigt waren, bekam keines die Möglichkeit, eine integrative Schulform zu besuchen. Es gaben jedoch 51,92 Prozent der Eltern eine integrative Schulform als Wunschschulform für ihr Kind an. Dies waren vor allem Eltern von Kindern mit leichter und mäßiger Beeinträchtigung. Bei den leichter beeinträchtigten Kindern wünschten sich die Eltern vor allem Einzelintegrationen und Regelschulen ohne Integrationshilfe. Eltern von schwerer betroffenen Kindern konnten sich eher Integrations-/Kooperationsklassen als integrative Schulform vorstellen.

Dies deute ich als ein Zeugnis dafür, dass die Strukturen für integrativen Unterricht nicht vorhanden sind. Integrative Schulformen sind eben in der heutigen Schullandschaft wenig verbreitet. Ob sich die Schulen wirklich auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einstellen, wenn die Eltern die Schulen frei wählen, bleibt fraglich. Es ist wichtig, dass die angemessene Förderung der Kinder gewährleistet wird.

Eltern in Österreich können frei entscheiden, ob ihr Kind auf eine Sonderschule gehen soll, oder ob sie eine integrative Schulform wählen. Von den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen in Österreich 23,42 Prozent Volksschulen, 26,42 Prozent Hauptschulen, 47,72 Prozent Sonderschulen und die restlichen Schüler gehen auf polytechnische Schulen (Statistik Austria 2011).

Bei der Frage, welche Schule Eltern für ihr Kind vorzugsweise wählen würden, ergaben sich somit ähnliche Zahlenwerte wie bei den österreichischen Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Schulform ihrer Kinder bereits gewählt haben. Etwa die Hälfte der Eltern entschied sich für eine Sonderschule und die andere Hälfte für integrativen Unterricht.

Auch Klicpera ist der Ansicht, dass, sollte sich das Elternwahlrecht zur Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchsetzen, es durchaus möglich ist, dass sich die Schullandschaft in Deutschland analog zu der in Österreich entwickelt, da die Schulsysteme vergleichbar sind. Es wird demnach vermehrt integrativer Unterricht stattfinden. Außerdem werden vor allem Kinder, die eine Lernstörung haben, oder leichter beeinträchtigt sind, die Möglichkeit von Integrationsklassen nutzen. Die Untersuchungen von Klicpera haben gezeigt, dass integrativer Unterricht vor allem von der Einstellung und Anstrengung der Schulbehörde abhängt, da die drei österreichischen Bundesländer trotz gleicher Gesetzeslage deutliche Unterschiede in ihrer Integrationsquote aufweisen. Es wurde festgestellt, dass der integrative Unterricht bei schwerer betroffenen Kindern auf Grenzen stößt, die Klicpera auf einen Mangel an Flexibilität und Finanzierungsmöglichkeiten zurückführt. (Klicpera 2007)

Bei den Eltern, die sich bislang noch nicht konkret mit dem Thema Inklusion auseinandergesetzt haben und kein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, wären scheinbar mehr Eltern für den integrativen Unterricht. Bei der Elternumfrage in Münster wurde Eltern die Frage gestellt, ob sie ihr Kind, hätte es einen sonderpädagogischen Förderbedarf, an einer integrativ unterrichtenden Regelschule oder an einer entsprechenden Förderschule einschulen würden. Bei dieser hypothetischen Frage gaben von 971 Eltern 64 Prozent an, sie würden ihr Kind integrativ an einer Regelschule einschulen. (Stadt Münster 2010)

Es stellt sich die Frage, warum sich Eltern für oder gegen integrativen Unterricht entscheiden. Klicpera hat in einer Vorstudie zur Elternbefragung durch Interviews mit Beratungsstellen, Elternverbänden und der Schulverwaltung die Kriterien herausgearbeitet, die Eltern bei der Wahl der Schule wichtig sind. Die Argumente, die eher für eine Sonderschule sprechen sind die geringe Gruppengröße, mehr Nachmittagsbetreuung und ein längerer Schulbesuch, auch über die Schulzeit hinaus und mehr spezielle Therapien für die Kinder. Umgekehrt sprechen für die Integrationsklassen die Unterstützung der sozialen Entwicklung, mehr Anregung durch das Vorbild der Kinder ohne speziellen Förderbedarf, mehr Anregung und Vielfalt des Unterrichts und die Wohnortnähe. Die ausführliche Elternumfrage hat dies größtenteils bestätigt. Auf

genauere Ergebnisse der Studie wird später noch eingegangen. (Klicpera 2006)

Gelder hat die Elterngründe für und gegen eine integrative Schulform ebenfalls zusammengefasst. In einer wissenschaftlichen Hausarbeit zum Thema: „Integrative Beschulung oder Schule für Geistigbehinderte?“, hat Gelder in einem qualitativen Forschungsansatz, mit strukturierten Interviews, die Erfahrungen, Wünsche und Bedenken von Eltern, die vor der Entscheidung Außenklasse oder Sonderschule standen, herausgearbeitet. Sie hat vier Eltern befragt, die nach zweijähriger Erfahrung mit einer Sonderschule für Kinder mit geistiger Behinderung, die Chance bekamen, ihr Kind nach der zweiten Klasse in eine Außenklasse einzuschulen. Die Außenklasse würde sehr eng mit einer ersten Klasse der Grundschule in allen Fächern kooperieren. Würde die Beschulung in der Außenklasse scheitern, könnten die Kinder ohne Probleme wieder in die gleiche Sonderschule eingeschult werden. Neben den oben genannten Kriterien haben die Eltern in den Interviews erwähnt, dass die Orientierung der alltagspraktischen Förderung und der Schon- und Schutzraum der Sonderschule für einen Sonderschulbesuch sprechen. Die integrativen Vorschulerfahrungen, das Kennenlernen der Normalität und die Akzeptanz der Andersartigkeit waren Gründe, die für die Außenklasse sprachen. (Gelder 2010)

Für die Schulberatung ist es wichtig, die Argumente der Eltern, die für und gegen integrativen Unterricht sprechen, zu kennen. Doch auch die Schulen müssen auf die Kriterien zur Schulwahl eingehen. Falls das Elternwahlrecht eingeführt wird, müssen vor allem Haupt- und Sonderschulen darauf achten, attraktiv genug zu sein, um die Schülerzahlen zu halten. Es wird ein größerer Wettbewerb mit sehr viel Umstrukturierung entstehen. Meiner Meinung nach sollte den Schulen bei schnellen Entscheidungen und Änderungen auf die Finger geschaut werden, damit die Kinder dabei nicht auf der Strecke bleiben. Eine Kooperation zwischen Schulleitung und Sozialpädiatern bei einem Umbau und einer Umstrukturierung von Schulen wäre durchaus wünschenswert.

In dieser Studie kam es in fünf Fällen vor, dass die Schulform, die sich die Eltern für ihr Kind ausgesucht hätten, nicht unter den Schulformen zu finden war, die ihnen tatsächlich zur Auswahl standen. In diesen fünf Fällen hätten sich drei der Eltern eine Integrationsklasse für ihr Kind gewünscht und jeweils ein Elternteil eine Einzelintegration

und eine Sprachheilschule.

Dies passt mit der Tatsache zusammen, dass die Eltern der Vorschulkinder angaben, sie konnten/können in den meisten Fällen die Schule ihrer Kinder frei wählen. Jedoch muss auch gesehen werden, dass jeder Fall, bei dem die Schule der Kinder nicht mit den Vorstellungen der Eltern übereinstimmt, Probleme birgt. Kinder sollten das Gefühl haben, dass ihre Schule die Richtige ist und dass das, was sie lernen wichtig und gut für sie ist. Hollmann macht ausdrücklich klar, dass es sehr wichtig ist, dass sie Eltern voll hinter der außerfamiliären Betreuung der Kinder stehen (DGSPJ 2011).
Schumann hat Eltern und Schüler zweier für das Ruhrgebiet typischer Sonderschulen für Lernbehinderte, qualitativ und quantitativ befragt. An der schriftlichen Elternbefragung nahmen 195 Eltern teil, darunter 50 Eltern mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse zeigen, dass 80,2 Prozent der schriftlich befragten, herkunftsdeutschen Eltern mit der Sonderschulüberweisung ihrer Kinder einverstanden waren. Bei den Eltern mit Migrationshintergrund war das Einverständnis mit 32,7 Prozent sehr viel geringer und es klagten ein Viertel der Eltern gegen die Sonderschulüberweisung. Bei den herkunftsdeutschen Eltern klagten hingegen nur 8,4 Prozent. (Schumann 2007)

In dieser Studie wurden nur Eltern befragt, die der deutschen Sprache mächtig waren und es gab nicht, wie bei der Umfrage von Schumann, Elternfragebögen in anderen Sprachen. Deshalb sollte zur Kenntnis genommen werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Trend eine negativere Einstellung gegenüber Sonderschulen haben, als Herkunftsdeutsche. Wären die Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig gewesen sind, ebenfalls in die Auswertung eingegangen, wären es wahrscheinlich weniger Eltern gewesen, die angaben, dass sie die Schule ihrer Kinder frei wählen konnten. Doch wird zur Kenntnis genommen, dass die ausländischen Schüler in den Förderschulen derart überrepräsentiert sind, ist klar, dass in vielen Kindern mehr Potential steckt, das von den jeweiligen Eltern zwar gesehen wird, nicht aber vom deutschen Umfeld, weil die Kinder der Sprache eben nicht mächtig sind oder sich anders verhalten. Jedenfalls ist es wichtig, dass die Eltern die Schulsituation ihrer Kinder bestimmen können und hinter ihr stehen. Alles andere stiftet Unmut und hemmt meiner Meinung nach die Identifikation und Verbundenheit der Kinder mit ihrer Schule.

4.5. Regelschulbesuch und dessen Voraussetzungen

Voraussetzung kleine Klassen

Kleine Klassen wurden in allen Gruppen der Schulkinder und Vorschulkinder in über 90 Prozent als eine Voraussetzung der Eltern angegeben, damit die Schule geeignet für ihre Kinder wäre.

Auch bei den Untersuchungen von Klicpera gab es bei der Bedeutung der kleineren Gruppengröße zwischen den Eltern von Kindern, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, und den Eltern von Kindern, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden keine signifikanten Unterschiede. (Klicpera 2007)

Preuss-Lausitz und Klemm haben sich auch mit den Einwänden zur vollständigen Integration von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen auseinandergesetzt. Gegner der integrativen Bewegung argumentierten ihrer Ansicht nach, dass diese Kinder kleine Klassen und eine enge Bindung zu ihren Lehrern brauchen. Die Förderschulen würden dabei als Schonraum beschrieben werden und den allgemeinen Schulen als anonyme Großschulen gegenübergestellt werden. Preuss-Lausitz und Klemm weisen darauf hin, dass in Sondereinrichtungen mehr Gewalt stattfindet, was aus der schulbezogenen Gewaltforschung bekannt sei. Deshalb könne nicht von Schonraum gesprochen werden. Zudem seien in einem Schonraum die Entwicklung der Persönlichkeit und der Umgang mit Konflikten nicht realitätsnah gewährleistet. Außerhalb der Schule könne das zu Problemen führen. Ihrer Meinung nach sind nicht kleine Klassen, sondern feste Lehrteams erstrebenswert. In solchen Lehrteams sollten auch Sonderpädagogen eingeschlossen sein. Dadurch, dass die gleichen Personen mit den Schülern arbeiten, würden die Lehrer die Bedürfnisse der Kinder kennen und die Lehrer-Schüler-Bindung würde gestärkt werden. (Preuss-Lausitz, Klemm 2008)

Merz-Atalik geht ebenfalls auf den Schonraum der Sonderschule ein und beschreibt, dass sich in jeder Klasse ein Bezugsgruppeneffekt abspielt. Kinder vergleichen sich mit anderen und ordnen sich in verschiedenen Bereichen leistungsmäßig ein. Dies passiert auch in Sonderschulen, Kinder seien somit auch hier mit schlechten Erfahrungen konfrontiert. (Merz-Atalik 2011)

Klar ist, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine intensivere Betreuung benötigen, als andere Kinder. Ein Frontalunterricht mit einem Lehrer und über dreißig Schülern ist in stark heterogenen Klassen nicht möglich. Damit ein effizienter Unterricht für alle Schüler stattfinden kann, ist eine Reduktion der Schülerzahl natürlich erstrebenswert, jedoch bringt meiner Meinung nach, vor allem eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse mehr Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Kinder und zu mehr Flexibilität im Unterricht.

Voraussetzungen speziell ausgebildeter Lehrer und Integrationshilfen

Speziell ausgebildete Lehrer waren, neben den kleinen Klassen, die Voraussetzung für eine Regelschule, die am häufigsten angegeben wurde (Schulkinder: 81,58%, Vorschulkinder: 66,04%). Die Integrationshilfe war vor allem den Eltern von Vorschulkindern ein wichtiges Anliegen (58,49%). Den Eltern schwer betroffener Kinder war die Voraussetzung der speziell ausgebildeten Lehrer ein wenig wichtiger als Eltern von leichter beeinträchtigten Kindern. Bei den Schulformen gab es zwischen Sonderschulen und integrativen Schulformen bei dieser Voraussetzung keine Unterschiede.

Bei den Elternbefragungen von Klicpera wurde ebenfalls auf die Bedingungen eingegangen, die Eltern für den Unterricht in einer Integrationsklasse für nötig halten könnten. Eines der wichtigsten Kriterien war dabei, wie auch in dieser Studie, die hohe Kompetenz des Klassenlehrers und der Integrationslehrer. Klicpera kam außerdem zu dem Ergebnis, dass sich sowohl Eltern, die sich für Sonderschulen, als auch für Integrationsklassen entschieden haben, Lehrer mit guter Ausbildung und Erfahrung in der Sonderpädagogik gleichermaßen wichtig sind. (Klicpera 2007) Dies passt mit den Ergebnissen dieser Untersuchung zusammen, die zeigen, dass es bei der Voraussetzung der speziell ausgebildeten Lehrer unter den Gruppen, die nach Schulform eingeteilt wurden, keine bedeutenden Unterschiede gab.

Speziell ausgebildete Lehrer sind zwar sehr wichtig, jedoch gaben bei der Umfrage der GWE 58 Prozent der befragten Lehrenden an, sich für einen heterogenen Unterricht nicht ausstreichend vorbereitet zu fühlen. Unvorbereitet fühlen sich vor allem Lehrer von Gymnasien und Realschulen auf den Unterricht mit sehr unterschiedlichen Schülern

(82,2% und 81,1%). (GEW 2010) Beim Workshop zu dieser Dissertation am 5. Inklusionstag Baden-Württemberg 2011 waren unter anderem Studenten der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter den Teilnehmern. Diese haben ebenfalls berichtet, dass sie durch ihre Lehre nicht ausreichend auf Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf vorbereitet werden.

Die Lehre der Hochschulen müsste also mehr auf integrativen Unterricht abzielen und die Lehrer sollten Fortbildungen erhalten und Möglichkeiten, Erfahrungen mit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu sammeln. Die Sonderpädagogik müsste enger mit der Pädagogik zusammenrücken. Die Sozialpädiatrie könnte sich auch bei der Lehre einbringen und ihr Wissen über Krankheitsbilder und spezielle Förderung weitergeben.

Voraussetzung Wohnortnähe

Die Wohnortnähe galt bei den meisten Eltern als Voraussetzung für einen Regelschulbesuch (Schulkinder: 75%, Vorschulkinder: 67,92%). Vor allem bei den Vorschulkindern war auffällig, dass die Wohnortnähe von Eltern, deren Kinder leichter betroffen waren, öfter als Voraussetzung für einen Regelschulbesuch angegeben wurde (leicht: 74,07%, mäßig: 64,71%, schwer: 55,56%). Auch bei der Gruppe der Schulkinder war zu erkennen, dass Eltern von leichter betroffenen Kindern die Wohnortnähe wichtiger war (leicht: 78,79%, mäßig: 71,43%, schwer: 72,73%). Den Eltern, deren Kinder eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten, war die Wohnortnähe nicht so wichtig, wie den Eltern, deren Kinder eine Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten oder Sprache besuchten (72,86% zu 79,03%).

Die Ergebnisse von Klicpera zeigen, dass der Wohnortnähe von 40 Prozent aller Eltern eine große Bedeutung zugesprochen wurde und von 20 Prozent der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine mittlere. Auch er kommt zu dem Ergebnis, dass Eltern von Integrationsschülern sie Wohnortnähe wichtiger ist als Eltern von Sonderschulkindern. (Klicpera 2007)

Die Ergebnisse dieser Studie, wie auch die von Klicpera, lassen also darauf schließen, dass Eltern, deren Kinder schwerer betroffen sind oder solche, die der Meinung sind, dass ihre

Kinder eine spezielle Förderung in einer Sonderschule benötigen, auch einen längeren Schulweg in Kauf nehmen. Am 5. Baden-württembergischen Inklusionstag wurde bei der Podiumsdiskussion unter anderem diskutiert, was passieren wird, wenn die Sonderschulen weniger werden und nur noch Eltern von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen Sonderschulen in Anspruch nehmen. Sollte dieser Fall eintreten, wird die Nähe zum Wohnort ein problematisches Thema werden.

Voraussetzung Therapieangebote

In dieser Studie kam heraus, dass Therapieangebote Eltern von Kindern, die eine Sonderschule besuchen, sehr wichtig für einen Regelschulbesuch sind. Von den Kindern, die eine Sonderschule für Kinder mit Behinderung besuchten, nannten 77,14 Prozent Therapieangebote als Voraussetzung für einen Regelschulbesuch und von den Eltern, deren Kinder eine Sonderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten oder Sprache besuchten, 67,74 Prozent. Bei den Eltern von Kindern, die integrativ unterrichtet wurden, waren es mit 25 Prozent deutlich weniger Eltern, die Therapieangebote als Voraussetzung benötigten.

Die Befragung von Klicpera von Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchten, zeigte ebenfalls, dass die Möglichkeit einer logopädischen Behandlung beziehungsweise Sprachtherapie, die Möglichkeit einer Mototherapie oder Heilgymnastik und die Möglichkeit von psychologisch-therapeutischen Angeboten wichtige Bedingungen für einen Schulwechsel in eine Integrationsklasse darstellen. Eltern von Schulkindern, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, forderten lediglich signifikant häufiger Mototherapien. (Klicpera 2007)

Werden in dieser Studie die Voraussetzungen für eine Regelschule bezogen auf die Schulformen betrachtet, fällt ebenfalls auf, dass die meisten Eltern von Kindern, die eine Sonderschule besuchen, Therapieangebote benötigen. Die Eltern, deren Kinder in integrativen Schulformen beschult werden, forderten vor allem Integrationshilfe (70%). Diese Feststellung deutet auch wieder darauf hin, dass den Eltern der Sonderschulkinder die spezielle Förderung und der Ausgleich der Defizite im Vordergrund steht und den Eltern, deren Kinder integrativ beschult werden, die soziale Integration mit Hilfe einer Integrationshilfe. Ideal wäre natürlich, wenn beides stattfinden würde: Eine bestmögliche

Therapie und Hilfe bei der sozialen Integration.

Doch Kinder, die speziell therapiert werden, fallen in der Klasse durch ihre Andersartigkeit auf. Viele sind der Ansicht, dass die individuelle Förderung so ablaufen sollte, dass die Kinder ihre Schwächen nicht so stark zu spüren bekommen. Die speziellen Förderungen sollten zum Beispiel immer in der Gruppe stattfinden. Ahrbeck kritisiert die Ansicht totaler Inklusionsbefürworter, wie Hinz und Seitz, dass Kinder nicht mehr nach ihrem Förderschwerpunkt eingeteilt werden dürfen. Wenn der Förderschwerpunkt nicht bekannt ist, würde jedoch die individuelle Förderung leiden. Kinder mit Förderbedarf brauchen spezielle Unterstützung um die Möglichkeit zu bekommen, ihre Entwicklung aufzuholen. (Ahrbeck 2011) Der Meinung ist auch die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin, die befürwortet, dass die Kinder- und Jugendmedizin mit der sonderpädagogischen Förderung näher zusammenrückt, wobei auch der öffentliche Gesundheitsdienst gestärkt werden soll (DGSPJ 2010). Gerade wenn es um Therapien geht, wäre eine Zusammenarbeit der Systeme möglich und meines Erachtens sinnvoll.

Voraussetzung Mittagsbetreuung

Bei dieser Studie gaben insgesamt 48,03 Prozent der Eltern von Schulkindern Mittagsbetreuung als Voraussetzung für einen Regelschulbesuch an. Von den Eltern der schwer betroffenen Kinder war die Mittagsbetreuung mit 68,18 Prozent häufiger eine Voraussetzung für die Regelschule. Dies bestärkt die These von Klicpera, dass Eltern schwerer betroffener Kinder die Mittagsbetreuung wichtiger ist, als Eltern von Kindern, die weniger stark beeinträchtigt sind (Klicpera 2007).

Zudem scheint die Meinung der Mittagsbetreuung von der Schulform der Kinder abzuhängen. In dieser Studie haben die Eltern von Sonderschulkindern die Mittagsbetreuung häufiger als Voraussetzung für eine Regelschule angegeben (58,57% und 46,77%), als Eltern von Kindern, die integrativ beschult werden (15%).

Auch bei der Studie von Klicpera nannten Eltern von Kindern, die nach dem ASO-Lehrplan oder dem L-Lehrplan unterrichtet wurden und auf eine Sonderschule gingen, die

Mittagsbetreuung signifikant häufiger als eines der fünf wichtigsten Kriterien zur Schulwahl, als Eltern, deren Kinder eine integrative Schulform besuchten und nach dem ASO-Lehrplan oder dem L-Lehrplan unterrichtet wurden. (Klicpera 2007)

Nicht nur bei den Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wünscht sich ungefähr die Hälfte der Eltern eine Mittagsbetreuung in der Schule ihrer Kinder. Bei der Elternumfrage in Münster gaben 24 Prozent der Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an, Mittagsbetreuung mit Mittagessen und freiwilligen Angeboten an Nachmittagen sei ihnen sehr wichtig, 33 Prozent ist Mittagsbetreuung wichtig, 27 Prozent weniger wichtig und 16 Prozent nicht wichtig. Es haben 1106 Eltern diese Frage beantwortet. (Stadt Münster 2010)

Voraussetzungen rollstuhlgerechte Einrichtung, Pflegekräfte und Einzelbetreuung

Die Voraussetzungen rollstuhlgerechte Einrichtung, Pflegekräfte und Einzelbetreuung wurden umso häufiger angegeben, je schwerer die Kinder beeinträchtigt waren. Insgesamt haben 53 Prozent der Eltern von Schulkindern und 33,96 Prozent der Eltern von Vorschülern angegeben, die Regelschule müsse eine Einzelbetreuung anbieten, um geeignet für ihr Kind zu sein. Dieser hohe Anspruch zeigt meiner Ansicht nach, dass Eltern sehr viel von einer Regelschule erwarten, damit sie diese als für ihr Kind geeignet ansehen.

4.5.1. Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen

Die Eltern von Schulkindern hätten insgesamt ihr Kind eher nicht auf eine Regelschule wechseln lassen, obwohl die Eltern einen gemeinsamen Unterricht, in dem alle Kinder individuell gefördert werden, befürworteten. Die Eltern von Vorschulkindern jedoch hätten ihr Kind an einer Regelschule eingeschult, wären die zuvor ausgewählten Voraussetzungen erfüllt gewesen. Der Unterschied bei der Zustimmung zu einem Regelschulbesuch zwischen der Gruppe der Eltern von Schulkindern und Vorschulkindern war deutlich (Mann-Whitney-Test: $P<0{,}000$).

Das könnte damit zusammenhängen, dass die Eltern der Schulkinder keinen Schulwechsel für ihr Kind wünschen, weil dies einen zu großen Stress für die Kinder darstellen würde.

Zudem wurden die Sonderschulen sehr positiv bewertet und die Eltern waren mit der Schule ihrer Kinder zufrieden. Auch in den Interviews von Gelder haben Eltern angegeben, dass ein erneuter Schulwechsel und die Tatsache, dass sich das Kind in der Schule wohlfühlt, gegen den Wechsel in eine Außenklasse spricht. (Gelder 2010)

Die Einstellungen zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten Voraussetzungen waren bei den betroffenen Eltern sehr unterschiedlich. Je schwerer die Kinder beeinträchtigt waren, desto weniger wurde ein Schulwechsel auf eine Regelschule in Betracht gezogen. Unterschiede gab es zwischen allen Gruppen der Schulkinder, die nach der Schwere der Beeinträchtigung eingeteilt wurden (Kruskal-Wallis-Test: P=0,001). Auch bei den Vorschulkindern hing die Elternmeinung zur Einschulung in eine Regelschule von der Schwere der Beeinträchtigung ab.

Auch bei der Befragung von Klicpera von Eltern deren Kinder eine Sonderschule besuchten, zeigte sich, dass der Wunsch nach einer Integrationsklasse vom Schweregrad der kognitiven Beeinträchtigung der Kinder abhängt. (Klicpera 2007)

Doch der Wechsel auf eine Regelschule hängt nicht nur mit der Schwere der Beeinträchtigung, sondern auch mit der Schulform der Kinder zusammen. Eltern, deren Kinder auf Sonderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache oder Verhalten gehen oder integrativ in Form von Außenklassen beschult werden, würden ihr Kind eher auf eine Regelschule wechseln lassen, als Eltern von Kindern, die auf eine Schule für Kinder mit Behinderung gehen (Mann-Whitney-Tests: Sonderschule für Kinder mit Behinderung und integrative Schulform P=0,014; Sonderschule für Kinder mit Behinderung und Sonderschule Lernen, Verhalten, Sprache P=0,006).

Klicpera kam bei seinen Untersuchungen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Einstellung der Eltern zu einer Schulform weitgehend von der Schule abhängt, die ihre Kinder besuchen. Eltern von Sonderschulen haben eine positivere Einstellung zur Förderung an Sonderschulen, als Eltern von Integrationsklassen, die häufiger die Gefahr einer längerfristigen sozialen Isolation der Kinder durch den Besuch einer Sonderschule sehen. Es ist jedoch zu beachten, dass sich die schwerer beeinträchtigten Schüler öfter in einer

Sonderschule befinden, als in Integrationsklassen. (Klicpera 2007)

In der Debatte der schulischen Inklusion wird oft angenommen, dass die Integration der Kinder unbedingt anzustreben ist und vor allem anderen steht. Ingrid Körner, Bundesvorstand der Lebenshilfe, meint beispielsweise, dass „ (…) Familien in der Regel nach maximaler Gemeinsamkeit ihres behinderten Kindes mit den nicht behinderten Kindern auch außerhalb der Familie streben und gerade in jüngeren Familien der gemeinsame Unterricht oft das vordringlichste Ziel ist.“ (Körner 2010 S110/111) Doch die Ergebnisse dieser Studie, die mit denen von Klicpera weitestgehend übereinstimmen, haben gezeigt, dass es viele Eltern gibt, die eine positive Einstellung gegenüber der Sonderschule haben und einen Regelschulwechsel selbst unter besseren Voraussetzungen nicht befürworten. Auch die Anmerkungen und Kommentare der Eltern im Rahmen dieser Studie sprechen dafür, dass die Meinungen und Erfahrungen zur Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr verschieden sind. Lob ging sowohl an Sonderschulen als auch an integrative Schulformen.

4.6. Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Bereiche

Alle Bereiche, deren Wichtigkeit die Eltern zur Schule ihrer Kinder beurteilen sollten, galten allgemein als „wichtig“ oder „sehr wichtig“. Die Klassengröße, die Klassengemeinschaft beziehungsweise das Klassenklima, die geeigneten Lehrmittel, die spezielle Förderung, die Lerninhalte und Bildungspläne, die Elternzusammenarbeit und das Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein war den Eltern etwas wichtiger, als die medizinisch-pflegerischen Leistungen, die Raum und Umgebungsbedingungen, die Wohnortnähe, Spezialangebote und die Kooperation mit Fachkräften und Institutionen. Bei den Schulkindern waren die medizinisch-pflegerischen Leistungen, die zusätzliche Entlastung der Eltern und die Raum- und Umgebungsbedingungen Punkte, die den Eltern umso wichtiger waren, je schwerer die Kinder beeinträchtigt waren. Bei den Vorschulkindern gilt das gleiche bei den Spezialangeboten, die umso wichtiger waren, je schwerer die Kinder beeinträchtigt waren (Kruskal-Wallis Tests jeweils: $P<0,05$). Somit sind viele Bereiche Eltern von Kindern mit schwerer Beeinträchtigung noch wichtiger.

Auch in der Studie von Klicpera zeigte sich, dass Eltern von Schülern, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, also eine starke kognitive Beeinträchtigung haben, nahezu allen Kriterien, die zur Entscheidung der Schulfindung beitragen, mehr Bedeutung zusprachen. (Klicpera 2007) Eltern schwerer betroffener Kinder stellen somit einen höheren Anspruch an die Schule und sprechen den einzelnen Bereichen mehr Bedeutung zu.

4.7. Schulbeurteilung und soziale Integration

Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben die einzelnen Bereiche der Schule ihrer Kinder unabhängig vom Schultyp sehr positiv bewertet. Am besten beurteilt wurden die Klassengröße und die Entlastung der Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen. Am schlechtesten wurden die Wohnortnähe, die Spezialangebote (falls vorhanden) und die Kooperation mit Fachkräften und Institutionen (falls vorhanden) bewertet. Diese Bereiche waren den Eltern insgesamt jedoch auch nicht so wichtig, wie andere.

Es ist aber zu erwähnen, dass manche Bereiche nicht in allen Schulen vorhanden waren. Spezialangebote und medizinisch-pflegerische Leistungen waren vor allem an integrativen Schulformen, aber auch an Sonderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten Sprache, eher nicht der Regelfall. Aber auch die Bereiche der speziellen Förderung, der zusätzlichen Entlastung der Eltern und der Kooperation mit Fachkräften und Institutionen war in integrativen Schulformen seltener zu finden, als in Sonderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Verhalten Sprache. In Sonderschulen für Kinder mit körperlicher und geistiger Behinderung kamen diese Punkte jedoch fast immer vor.

Das Landesinstitut für Schulentwicklung hat die Aufgabe, allgemeinbildende Schulen zu evaluieren. Bei dieser Fremdevaluation handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren zur Qualitätssicherung von Schulen, bei dem jedes Jahr eine bestimmte Anzahl von Schulen ausgewählt wird. Diese Anzahl steht repräsentativ für die gesamte Schullandschaft. Es werden unterschiedliche Merkmale evaluiert und mit den Beurteilungen „Ausgezeichnete Praxis“, „Gute Praxis“ und „Noch zu entwickelnde Praxis“ versehen. Das Landesinstitut hat bei der Fremdevaluation der Sonderschulen, die

2008/09 und 2009/10 untersucht wurden, in den Bereichen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Schulführung und Schulmanagement und inner- und außerschulische Partnerschaften ein größeres Verbesserungspotential festgestellt, als bei den Schulen allgemein. In den Punkten, die direkt mit dem Unterricht zu tun haben, besteht jedoch weniger Handlungsbedarf, als an den Schulen insgesamt. Dazu zählen beispielsweise die Punkte „Nutzung der Lernzeit“, „Strukturierung der Lernangebote“, „Aktivierung der Schüler“, „Förderung von sozialen/personalen Kompetenzen“ oder „Gestaltung der Klassenzimmer, Fachräume“, bei denen es bei keiner der evaluierten Sonderschulen Handlungsbedarf gab. Alle Sonderschulen erhielten bei diesen Merkmalen die Auszeichnung „Ausgezeichnete Praxis“ und „Gute Praxis“. Auch in dieser Studie haben die Sonderschulen, vor allem die Sonderschulen für Kinder mit Behinderung, bei den Raum und Umgebungsbedingungen besser abgeschnitten, als die integrativen Schulen. Das Landesinstitut hat bei der Fremdevaluation des Schul- und Klassenklimas insgesamt nur in drei Prozent aller untersuchten Schulen eine Empfehlung zur Verbesserung gegeben, bei den Sonderschulen in nur einem Prozent. (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011)

Auch in den vorliegenden Untersuchungen wurde der scheinbar wichtigste Bereich, das Klassenklima beziehungsweise die Klassengemeinschaft, insgesamt und in allen Gruppen sehr positiv bewertet. Ahrbeck ist sogar der Meinung: „Der Schulerfolg und die emotional-soziale Befindlichkeit eines Kindes hängen nicht in erster Linie von der Zugehörigkeit zu einem System (…) ab. Die jeweilige Bezugsgruppe des Lernorts entscheidet.“ (Ahrbeck 2011)

Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehen, trotz dass sie mit der Schule im Allgemeinen zufrieden sind, auch Probleme mit der Beschulung der Kinder. Schumann hat Eltern und Schüler zweier für das Ruhrgebiet typische Sonderschulen für Lernbehinderte qualitativ und quantitativ befragt. An der schriftlichen Elternbefragung nahmen 195 Eltern teil, darunter 50 Eltern mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Eltern die sonderpädagogischen Bemühungen positiv bewerteten und mit den Lernanforderungen und dem pädagogischen Klima zufrieden waren. Jedoch sehen die Eltern den Sonderschulbesuch ihrer Kinder als sehr problematisch für die Zukunft der Kinder, denn 61,8 Prozent der Eltern gaben an, dass sie

denken, ihr Kind würde durch den Besuch der Sonderschule später eine schlechtere soziale und berufliche Teilhabe erfahren. Außerdem schämte sich beinahe die Hälfte der Eltern, wenn sie Auskunft über die Schule ihrer Kinder erteilen müssten. Die Eltern bestätigten, dass die Sonderschulüberweisung ein beschämendes und stigmatisierendes Ereignis sei. Dies ist vor allem bei Eltern mit Migrationshintergrund der Fall, somit waren bei den Eltern mit Migrationshintergrund nur 32,7 Prozent mit der Überweisung in die Sonderschule einverstanden, 80,2 Prozent hingegen bei den herkunftsdeutschen Eltern. (Schumann 2007)

Die meisten Eltern sind also mit der Schule ihrer Kinder zufrieden, vor allem, wenn die soziale Integration gelungen ist. Jedoch scheinen ausländische Eltern öfter Probleme mit der Sonderschulüberweisung zu haben, als deutsche. Da in der vorliegenden Studie nur Eltern befragt wurden, die der deutschen Sprache mächtig waren, kann die Zufriedenheit der Eltern nicht verallgemeinert werden.

4.7.1. Zufriedenheit der Kinder

Bei der Elternbefragung kam heraus, dass Kinder aller Schularten überwiegend gerne in die Schule gehen. Dies passt auch mit dem Ergebnis zusammen, dass Eltern mit der Schule ihrer Kinder zufrieden sind und mit der Erkenntnis von Klicpera, dass die Elternzufriedenheit vor allem mit der sozialen Integration der Kinder korreliert.

Klicpera hat in der Elternumfrage ebenfalls danach gefragt, ob die Kinder gerne in die Schule gehen. Sowohl in der Sonderschulgruppe als auch in der Integrationsgruppe gaben zwei Drittel der Eltern von Kindern mit einer Lernbehinderung an, dass ihr Kind gerne in die Schule geht und sich in der Klasse wohl fühlt. Bei den Eltern von Kindern, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, waren es mehr als drei Viertel der Kinder, die gerne in die Schule gingen. Insgesamt gaben nur sechs Prozent an, dass ihre Kinder nicht gerne in die Schule gehen. (Klicpera 2007)

In den qualitativen Interviews von Schumann gaben vor allem Kinder, die zuvor auf einer Regelschule waren, an, sich in der Sonderschule wohl zu fühlen. Die Schüler äußerten sich positiv über das langsamere Lerntempo, Freundschaften, verständnisvolle Lehrer und die

eigenen Leistungen. Im Vergleich zur Regelschule würde es in der Sonderschule hingegen mehr Gewalt geben. Wie auch den Eltern ist es den Kindern jedoch oft peinlich, dass sie auf eine Sonderschule gehen. So fanden 41,2 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund und 39,8 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund die Sonderschulüberweisung beschämend. (Schumann 2007)

Ahrbeck kritisiert, dass Sonderschulen in der Inklusionsdebatte oft mit Worten beschrieben werden, die gemein und ungerecht wirken. Diskriminierung, Aussonderung und Ausschluss seien Beispiele dafür. Mit dem Aufkommen einer der inklusiven Denkweise werde das Sonderschulsystem automatisch in ein schlechtes Licht gerückt. Doch sei es nicht richtig Sonderschulen als etwas absolut Schlechtes zu sehen. Kinder mit Beeinträchtigungen bereicherten sich auch gegenseitig. Sie stünden mit ihrem Schicksal nicht alleine da. Zudem bekämen sie intensive Förderung und die Aufmerksamkeit, die ihnen zustehe. Kinder fühlen sich in der Gemeinschaft der Sonderschule meist sehr wohl, auch wenn sie von außen oft stigmatisiert würden. (Ahrbeck, 2011)

4.7.2. Außenseiterrolle

Die Befragung zeigte auch, dass Kinder mit Beeinträchtigungen an allen Schulformen eher keine Außenseiterrolle einnehmen.

Bei den Untersuchungen von Klicpera kam, wie bei dieser Studie, heraus, dass sowohl Kinder in Integrationsklassen als auch in Sonderschulklassen nach Elternangaben selten eine Isolation in der Klasse erfahren (Klicpera 2007)

Huber untersuchte in einer großen Studie ebenfalls die soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule. Es wurden 649 Schüler aus Nordrhein-Westfahlen untersucht, 110 davon mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Rahmen der Studie wurde mit Intelligenztests der Schüler, Fragebögen an Schüler, Lehrer und Eltern gearbeitet. Ziel der Studie war es, Erkenntnisse über gemeinsamen Unterricht unabhängig von speziellen Schulversuchen zu erlangen. Zudem sollte der Effekt von heterogenen Lerngruppen auf die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht werden. Er kam zu dem Schluss, dass

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemein schlechter integriert sind, als Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf und in homogenen Schulklassen besser integriert sind, als in stark heterogenen. Trotzdem sei eine positive soziale Integration von Schülern möglich (35-50% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf waren sehr gut bis befriedigend integriert). Die Schüler sollten jedoch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mitbringen, die die Chancen auf eine gelingende Integration erhöhten. Schulleistungsbezogene Kompetenzen und sportlich-faires Verhalten wirkten sich positiv auf die Integration in der Klasse aus. Soziales Rückzugsverhalten, wie Ängstlichkeit oder Schüchternheit, sowie aggressiv-draufgängerisches Verhalten hingegen wirkten sich negativ auf die Integration aus. Diese vier Schülermerkmale hätten die größte Erklärungskraft für die soziale Integration im gemeinsamen Unterricht. (Huber 2006)

Deshalb sollte die Frage nach dem Sozialverhalten beim Gespräch, bei dem es um die Schulwahl der Kinder geht, ein fester Diskussionspunkt sein und unter allen Beteiligten (Eltern, Pädagogen, Therapeuten und Ärzten) besprochen werden.

4.8. Probleme und Ängste der Eltern bei der Schulwahl

Die Probleme bei der Schulwahl waren bei den Eltern von Vorschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr unterschiedlich, doch im Mittel gaben die Eltern an eher Probleme damit zu haben. Eltern von Kindern, die leichter beeinträchtigt waren, hatten weniger Probleme bei der Schulwahl.

Bei der Studie von Klicpera wurde auch nach der Dauer der Auseinandersetzung mit der Entscheidung über die Schulform (Integrationsklasse versus Sonderschule) gefragt. Auch bei Klicpera kam heraus, dass die Entscheidung den Eltern unterschiedlich schwer fällt. Ungefähr die Hälfte der Eltern gab an sich recht rasch entscheiden zu haben, bei etwa einem Drittel der Eltern dauerte die Entscheidung sehr lange beziehungsweise recht lange. Es hat sich gezeigt, dass Eltern, deren Kinder nach dem Regelschullehrplan unterrichtet wurden in 20,4 Prozent eine recht, beziehungsweise sehr lange, Auseinandersetzung mit der Schulwahl haben. Bei Eltern, deren Kinder nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, war die Auseinandersetzung in 29,3 Prozent lang oder

recht lang und bei Eltern, deren Kinder nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden in 34,6 Prozent. Somit zeigte sich auch hier, dass besonders Eltern von schwerer betroffenen Kindern Probleme bei der Schulwahl haben. Bei Eltern, die ihre Kinder letztendlich in eine Sonderschule eingeschult haben, dauerte die Auseinandersetzung länger, als bei den Eltern, die sich für eine Integrationsklasse entschieden haben. (Klicpera 2007)

Da vielen Eltern die Wahl der Schule schwer fällt, ist eine fachliche Beratung der Eltern sehr wichtig. Beim Workshop zu dieser Dissertation am 5. Inklusionstag Baden-Württemberg 2011 klagten Eltern jedoch über die Beratung. Von verschiedenen Leuten hätten sie unterschiedliche Meinungen erhalten. Deshalb ist es wichtig, dass alle Beteiligten zu einem Zeitpunkt zusammenkommen und gemeinsam über die Schulsituation der Kinder beraten. Somit würden die Eltern, Therapeuten, Pädagogen, Ärzte und die Schulbehörde alle Sichtweisen erfahren und könnten die Argumente direkt abwägen. Zudem wäre, wie auch Klicpera vorschlägt, schriftliches Informationsmaterial, das den Eltern vorab die Möglichkeiten der Beschulung ihrer Kinder aufzeigt, sinnvoll. Außerdem sollten Schulbesuche der Eltern möglich sein. (Klicpera 2007)

4.8.1. Prognose über das Wohlbefinden des Kindes in der Schule

Trotz der Schwierigkeiten bei der Schulwahl sehen die Eltern dem Schulbesuch ihrer Kinder positiv entgegen. Die meisten der befragten Eltern meinten, dass sich ihr Kind in der Schule wohlfühlen wird. Es gab keine großen Unterschiede bei den einzelnen Gruppen.

4.8.2. Angst vor Unter- und Überforderung

Einige der befragten Eltern gaben an, Angst vor einer Überforderung des Kindes in der Schule zu haben (23 von 54), wobei die Eltern im Mittel eher keine Angst vor Überförderung hatten. Es gab keine großen Unterschiede bei den einzelnen Gruppen. Eltern, die eine Regelschule als Wunschschulform angaben, hatten stärkere Angst vor Überförderung.

Bei der Elternumfrage von Klicpera gaben 40 Prozent der Eltern von Kindern mit Lernbehinderung in Integrationsklassen an, dass sich ihr Kind im Unterricht eher

überfordert fühle, bei den Eltern von Sonderschulkindern waren es 32 Prozent. Der Unterschied gilt allerdings nicht als signifikant. Eltern von Kindern, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet werden und in Integrationsklassen sind, sehen öfter eine Überforderung der Kinder in der Schule, als Eltern von Kindern, die in Sonderschulen sind (45% zu 18%). Eltern von Kindern, die eine Integrationsklasse besuchen, müssen im Trend mehr mit ihren Kindern zu Hause für die Schule üben, als Eltern von Sonderschulkindern. (Klicpera 2007)

Die befragten Eltern von Vorschulkindern hatten tendenziell noch etwas weniger Angst vor Unterforderung (18 von 54), als vor Überforderung. Eltern von schwer und mäßig beeinträchtigten Kindern hatten zum Teil etwas größere Angst vor Unterforderung, als Eltern von leicht beeinträchtigten Kindern.

Bei der Elternumfrage von Klicpera gaben 26 Prozent der Eltern von Schülern mit einer Lernbehinderung in Integrationsklassen an, dass sich ihr Kind im Unterricht eher unterfordert fühle, bei den Eltern von Sonderschulkindern waren es 40 Prozent. Dieser Unterschied war signifikant. Eltern, deren Kinder nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, gaben sowohl bei den Kindern aus Integrationsklassen (14%) als auch bei den Kindern aus Sonderschulen (18%) seltener eine Unterforderung in der Schule an. (Klicpera 2007)

Die Unter- wie auch die Überforderung der Kinder in der Schule ist demnach nicht selten und es ist berechtigt, dass die Eltern Angst davor haben. Klicpera hat jedoch gezeigt, dass Unter- und Überforderung in beiden Schulformen vorkommen kann. In Sonderschulen haben die Eltern von Kindern mit einer Lernbehinderung jedoch tendenziell häufiger das Gefühl, dass ihre Kinder unterfordert sind. In Integrationsklassen sind vor allem Kinder mit einer geistigen Behinderung überfordert.

4.9. Mitarbeiterbeurteilung der Integrationsfähigkeit der einzelnen Kinder

Es waren vor allem leicht beeinträchtigte Kinder, bei denen die Mitarbeiter eine Integration für sinnvoll hielten. Häufig hatten diese Kinder eine Lern- oder Sprachbehinderung. Bei den Vorschulkindern gaben die Mitarbeiter eher eine

Integrationsempfehlung, als bei den Schulkindern.
Auch in anderen Studien zeigt sich, dass die Meinungen über eine mögliche Integration vor allem vom Schweregrad der Beeinträchtigung abhängig ist.

In einer Lehrerbefragung von Dumke im Rahmen des Bonner Schulversuchs kam zum Beispiel heraus, dass auch die meisten Lehrer eine Integration von Schülern mit leichten Beeinträchtigungen, die zielgleich unterrichtet werden können, für möglich halten. Skeptischer äußerten sich die Lehrer gegenüber Integration von Schülern, die lernzieldifferent unterrichtet werden müssten. Zwar hielten 70 Prozent der 374 befragten Lehrer eine Integration bei leicht lernbehinderten Schülern für möglich, bei den leicht Geistigbehinderten waren es jedoch nur 23 Prozent, bei den Schülern mit mittlerer Lernbehinderung 21 Prozent und einer mittleren geistigen Behinderung nur noch fünf Prozent. Bei schweren Beeinträchtigungen hielten die Lehrer eine Integration nur noch in sechs bis neun Prozent der Fälle möglich, außer bei der schweren körperlichen Behinderung zu 17 Prozent. (Dumke et al. 1989)

Einige Eltern gaben bei der Umfrage begleitend zum Bonner Schulversuch ebenfalls an, dass der Unterricht an einer Regelschule nur für Kinder mit leichten Beeinträchtigungen geeignet sei. Von den befragten Eltern gaben 17 Prozent der Eltern aus Integrationsklassen, 41 Prozent aus den Parallelklassen der Integrationsklassen und 37 Prozent der Eltern anderer Hauptschulklassen an, eine Integration an Regelschulen sei nur für Kinder, die leicht beeinträchtigt sind, möglich. Außerdem meinten elf Prozent der Eltern von Hauptschülern, dass Kinder mit Behinderung in die Sonderschulen gehören. Die meisten Eltern sprachen sich jedoch in allen Gruppen dafür aus, dass es eine Wahlfreiheit aller Eltern geben sollte. (Dumke et al. 1989)

Das Meinungsforschungsinstitut Emnid hat sich mit der öffentlichen Meinung zum Thema Inklusion beschäftigt. In der Bevölkerung sprechen sich 88 Prozent dafür aus, Kinder mit Körperbehinderungen integrativ zu unterrichten. Jedoch sind bei Kindern mit geistiger Behinderung nur 56 Prozent und bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten 53 Prozent für eine integrative Beschulung. (DGSPJ 2011)

Dies zeigt wieder den Trend, dass eine Hälfte der Bevölkerung für Sonderschulen ist und die andere Hälfte für eine integrative Beschulung, wie es in dieser Studie bereits öfter erwähnt wurde. Die Behindertenrechtskonvention sieht zwar ein inklusives Schulsystem für alle Menschen mit Behinderung vor, jedoch entspricht dies nicht der Meinung der Bevölkerung. Es sind vor allem Eltern von Kindern mit leichten Beeinträchtigungen, die sich eine integrative Schulform für ihr Kind aussuchen würden (siehe oben). Es erscheint daher sinnvoll das Regelschulsystem vor allem für Kinder, die leichter beeinträchtigt sind, auszulegen. Der Meinung ist auch die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin, die vorschlägt mit der Integration von sprach- und lernbehinderten Kindern zu beginnen (DGSPJ 2011). Somit würde der Prozess der Inklusion in Gang kommen, die Schulen könnten sich auf Kinder mit Beeinträchtigungen einstellen, jedoch langsam und überlegt.

Die Schulpsychologin Habermacher hat sich mit den Erfahrungen von Schulpsychologen aus der Schweiz befasst und kommt zu dem Schluss, dass eine erfolgreiche Integration vor allem von einer guten Zusammenarbeit von Eltern und Schule und von Sonderpädagogen und Klassenlehrer abhängt. In der Klasse sollten außerdem gute Rahmenbedingungen gegeben sein, wie die geringe Gruppengröße und eine gute Klassendynamik. Außerdem sollte das Integrationskind, wie sie es beschreibt, „pflegeleicht“ sein. Sie berichtet, dass es keine klaren Zuweisungskriterien für die Schulform der Kinder gibt und schlägt als Lösungsansatz vor, dass in Forschungsprojekten Maßstäbe für die Belastbarkeit und der Fähigkeit zur Integration von Schulen und Kinder herausgearbeitet werden sollen. (Habermacher 2011)

In den Entwicklungsprozess dieser Kriterien könnte sich auch die Sozialpädiatrie einbringen, vor allem, wenn es um den medizinisch-psychologischen Teil der Erfassung der Belastbarkeit des Kindes geht.

4.9.1. Korrelation der Integrationsempfehlung der Mitarbeiter mit der Einstellung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen bei den Eltern

Die Empfehlung der Mitarbeiter zur Integration stand in einem geringen Zusammenhang zur Elternmeinung von Schulkindern zu einem Regelschulwechsel unter bestimmten

Bedingungen (r= 0,44). Bei der Gruppe der Vorschulkinder gab es bei der Empfehlung der Mitarbeiter zur Integration und der Elternmeinung zu einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen keinen bedeutungsvollen Zusammenhang (r= 0,27).

Die Ergebnisse deuten meiner Ansicht nach darauf hin, dass die Meinung zum Schulbesuch von Eltern und SPZ-Mitarbeitern mit zunehmenden Schulerfahrungen der Eltern stärker übereinstimmen. Es könnte natürlich auch sein, dass die größere Übereinstimmung der SPZ-Mitarbeiter und der Eltern von Schulkindern daher kommt, dass die Mitarbeiter die Kinder bereits länger betreuen, sie und ihre Eltern besser kennen und bereits mehr Austausch und Beratung stattgefunden hat, als bei Eltern von Vorschulkindern.

Es stehen aber Eltern von Vorschulkindern vor der Schulwahl, deren Einstellung zu einer Integration an einer Regelschule von der der Mitarbeiter abweicht. Wie bereits erwähnt, ist es der Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin wichtig, die Eltern so zu beraten und zu informieren, dass ihre Entscheidung zur Schulfindung nicht von Ideologien abhängt (DGSPJ 2010). Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass es bei der Schulberatung der Eltern von Vorschulkindern durchaus Handlungsbedarf gibt. Angesichts dessen, dass viele Eltern einem Regelschulbesuch unter bestimmten Bedingungen zustimmen würden, auch wenn die Mitarbeiter des SPZ eine Integration gar nicht für sinnvoll erachten, muss die fachliche Beratung der Eltern als bedeutungsvolle Aufgabe angesehen werden.

4.10. Schulempfehlungen der Mitarbeiter

Die Mitarbeiter haben vor allem Schulen für Körper- und Geistigbehinderte empfohlen, sowie Integrations-/Kooperationsklassen und Einzelintegrationen. Die Vorschulkinder bekamen vor allem Empfehlungen für Integrationsklassen.

Integrationsklassen sind in Süddeutschland allerdings nicht ausreichend vorhanden. Nur sechs der 49 Eltern von Vorschulkindern gaben an, dass ihnen eine Integrations- oder Kooperationsklasse bei der Schulwahl zur Auswahl stand. In Österreich stellt vor allem die Integrationsklasse eine Alternative zur Sonderschule dar. Sollte sich die Schullandschaft,

wie Klicpera meint, mit dem Elternwahlrecht analog der Schullandschaft in Österreich entwickeln, wird den Integrations-/Kooperationsklassen zukünftig mehr Bedeutung zukommen. (Klicpera 2007)

4.11. Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Mitarbeitern und Eltern

Eltern und Mitarbeiter haben die Beeinträchtigung der Kinder, die über die Bereiche „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“ und „Selbstversorgung“ ermittelt wurde, ähnlich eingeschätzt. Insgesamt gab es einen starken Zusammenhang der Beurteilung zwischen Eltern und Mitarbeitern (Schulkinder: r=0,80; Vorschulkinder: r=0,81). Der Bereich „Selbstversorgung“ wurde von Eltern und Mitarbeitern am ähnlichsten beurteilt. Die größten Unterschiede gab es in der Beurteilung der Bereiche „Kommunikation“ und „Lernen und Wissensanwendung“ zwischen den Eltern von Vorschulkindern und Mitarbeitern. Insgesamt haben die Mitarbeiter die Probleme der Kinder etwas stärker bewertet, als die Eltern.

Die ähnliche Beurteilung der Schwere der Beeinträchtigung von Eltern und Mitarbeitern lässt vermuten, dass bei den Gesprächen über die Schulwahl im Regelfall keine Meinungsverschiedenheiten aufkommen, wenn es um den Förderbedarf der Kinder geht. Es ist wichtig, dass die Eltern verstehen, wo die Probleme der Kinder liegen und in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht. Ohne diese Basis ist die Diskussion über den richtigen Förderort hinfällig. In dieser Studie gab es allerdings auch einzelne Fälle, bei denen die Mitarbeiter die Beeinträchtigung der Kinder viel stärker einschätzten, als die Eltern. Solche Unterschiede in der Auffassung der Schwere der Beeinträchtigung müssen in den Gesprächen mit den Eltern auf jeden Fall erkannt und besprochen werden.

5. Zusammenfassung

Im Zuge der schulischen Inklusion soll allen Kindern der Zugang zur Regelschule durch den Abbau von Barrieren und Diskriminierung, eröffnet werden. Inklusion beschreibt einen Prozess, bei dem die Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft verbessert werden soll. Die Sozialpädiatrie will sich in diesen Prozess einbringen. Ziel der Studie ist es, darzustellen, wie Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur schulischen Inklusion stehen, ob und unter welchen Voraussetzungen sie ihre Kinder auf eine Regelschule schicken würden und was Eltern an der Schule ihrer Kinder wichtig ist. Zudem sollen die bisherigen Schulerfahrungen der Eltern, die Probleme und Einschränkungen bei der Schulwahl sowie die Schulwünsche aufgezeigt werden und gezeigt werden, wie Eltern und Mitarbeiter unabhängig voneinander die Schwere der Beeinträchtigung der Kinder beurteilen. Die Informationen dieser Studie sollen zu der nötigen Basis für optimierte Elterngespräche über die Schulwahl beitragen. Zur Datengewinnung wurden Elternfragebögen und ein Fragebögen für die Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm zum jeweiligen Kind entwickelt, indem es um deren Sicht zur Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Einschätzung der Beeinträchtigung geht. Insgesamt konnten 155 Elternfragebögen von Schulkindern und 54 Elternfragebögen von Vorschulkindern in die Wertung eingehen. Die Befragung lief von März bis November 2011. Schulkinder und Vorschulkinder wurden getrennt ausgewertet und zudem in verschiedene Gruppen eingeteilt. Die Gruppeneinteilung erfolgte zum einen nach der Schwere der Beeinträchtigung und zum anderen nach der Schulform der Kinder. Die statistische Auswertung der Fragebögen lief vor allem über die deskriptive Datenanalyse. Mit Hilfe von orientierenden Tests wurden die beobachteten Trends unterstrichen. Es zeigte sich die Tendenz, dass Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine positive Einstellung zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen haben. Eltern von Schulkindern, die schwer beeinträchtigt sind, stehen integrativem Unterricht jedoch kritischer gegenüber. Regelschulen müssten aus Elternsicht einige Voraussetzungen erfüllen, um geeignet für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu sein. Für beinahe alle Eltern waren kleine Klassen, speziell ausgebildete Lehrer und Wohnortnähe Voraussetzung für eine Regelschule. Auffällig war, dass Eltern schwer betroffener Kinder die meisten Voraussetzungen häufiger angaben, als Eltern von leichter beeinträchtigten

Kindern. Hierbei handelte es sich vor allem um die Voraussetzungen Therapieangebote, Einzelbetreuung, Pflegekräfte, rollstuhlgerechte Einrichtung und Mittagsbetreuung. Die Eltern der Vorschulkinder forderten weniger oft Therapieangebote und Einzelbetreuung für einen Regelschulbesuch, dafür häufiger Integrationshilfe. Doch selbst wenn die genannten Voraussetzungen erfüllt wären, würden Eltern von Schulkindern ihr Kind eher nicht auf eine Regelschule wechseln lassen. Eltern von Vorschulkindern hingegen würden ihr Kind unter bestimmten Voraussetzungen in eine Regelschule einschulen. Die elterliche Meinung zu einem Regelschulbesuch hängt mit der Schwere der Beeinträchtigung der Kinder zusammen. Die zurückhaltende Einstellung zu einem Regelschulwechsel bei den Eltern der Schulkinder könnte damit zu tun haben, dass die Kinder allgemein sehr gerne in die Schule gehen und keine Außenseiterrolle in der Klasse einnehmen. Auch die Eltern waren mit der Schule ihrer Kinder sehr zufrieden und haben die Schulen in den verschiedenen Bereichen sehr positiv bewertet. Dennoch ist zu beachten, dass über die Hälfte der Eltern von Kindern aus Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache und integrativen Schulformen angaben, dass medizinisch-pflegerische Leistungen und Spezialangebote nicht vorhanden seien und dreißig Prozent der Eltern von Kindern aus integrativen Schulformen sind der Meinung, keine zusätzliche Entlastung der Eltern, Kooperation mit Fachkräften oder Institutionen und spezielle Förderung der Kinder, mit Einzelförderung oder Therapien, in der Schule ihrer Kinder zu erhalten. Es gaben 33,09 Prozent der Eltern von Schulkindern an, dass sie die Schule ihres Kindes nicht frei wählen konnten, von den Eltern von Vorschulkindern waren es weniger. Insgesamt standen nur 37,61 Prozent der Eltern von Vorschulkindern integrative Schulformen zur Auswahl. Von den Kindern, die schwer beeinträchtigt waren, bekam keines die Möglichkeit, eine integrative Schulform zu besuchen. Die Eltern haben außerdem Probleme bei der Schulwahl und teilweise Angst vor der Unter- und Überforderung der Kinder. Trotz der Tatsache, dass die Eltern die Schwere der Beeinträchtigung ihrer Kinder in den meisten Fällen ähnlich wie die Mitarbeiter des Sozialpädiatrischen Zentrums einschätzen, würden viele Eltern ihre Kinder unter bestimmten Bedingungen in eine Regelschule einschulen, obwohl die Mitarbeiter eine Integration in einer Regelschule nicht als sinnvoll erachten. Die Unklarheiten bei der Schulwahl macht eine Optimierung der fachlichen Beratung der Eltern, auch seitens der Sozialpädiatrie, unabdingbar, vor allem wenn noch hinzukommt, dass das Elternwahlrecht gestärkt werden soll.

6. Literaturverzeichnis

Es wurden bereits einige Ergebnisse vom Thieme-Verlag veröffentlicht. Ich verweise deshalb auf das Copyright des Verlags und auf den publizierten Zeitschriftenartikel im E-Journals-System der Thieme Verlagsgruppe: https://www.thieme-connect.com/ejournals/abstract/10.1055/s-0033-1333760

1. **Ahrbeck** B: Der Umgang mit Behinderung. Kohlhammer, Stuttgart, S. 20-39 (2011)
2. **Aichele** V: Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 11-25 (2010)
3. **Artelt** C, Baumert J, Klieme E, Neubrand M, Prenzel M, Schiefele U, Schneider W, Schümer G, Stanat P, Tillmann K-J, Weiß M: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin [Online im Internet:] URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [Stand: 10.03.2012, 21:43] (2002)
4. **Autorengruppe Bildungsberichterstattung**: Bildung in Deutschland 2010. [Online im Internet:] URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Stand: 23.02.2012, 10:20] (2010)
5. **Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus**: Die bayrische Förderschule. [Online im Internet:] URL: http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/2817003/F%F6rderschule%2009.pdf [Stand: 18.04.2012, 10:45] (2009)
6. **Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus**: Gesetzentwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion) [Online im Internet:] URL: http://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf [Stand: 23.02.2012, 10:45] (2011)
7. **Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus**: Das bayrische Schulsystem. [Online im Internet:] URL: http://www.km.bayern.de/schueler/schularten.html [Stand: 23.02.2012, 10:34] (2012)

8. **Bode** H: Gesamtkonzept frühkindlicher Bildung/Grundschulbildung, Medizinische/sozialpädiatrische Gesichtspunkte (unveröffentlichte Befunde) (2010)
9. **Boder** H, Hirner V: Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten. Klinische Pädiatrie 225(02): 57-63 (2013)
10. **Bundesministerium für Arbeit und Soziales**: Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. [Online im Internet:] URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf [Stand: 23.02.2012, 11:02] (2011)
11. **BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, SPD**: Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg [Online im Internet:] URL: http://gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf [Stand: 23.02.2012, 11:17] (2011)
12. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**: [Online im Internet:] URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf [Stand: 23.02.2012, 11:45] (2006)
13. **DGSPJ** (Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin): Inklusion mit Augenmaß, aber nicht als Mogelpackung. Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin fördert mehr Teilhabe für Kinder mit und ohne Betreuungsbedarf. (Pressemitteilung) [Online im Internet:] URL: http://www.presseportal.de/pm/55202/2078882 [Stand: 23.02.2012, 11:48] (2011)
14. **DGSPJ** (Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin): Weltkongress Inklusion: Kinder- und Jugendärzte wünschen gemeinsame Schule für alle Kinder. Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin: Mit sprach- und lernbehinderten Kindern beginnen. (Pressemitteilung) [Online im Internet:] URL: http://www.presseportal.de/pm/55202/1628002 [Stand: 12.03.2012, 12:14] (2010)

15. **Dietze** T: Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. Zeitschrift für Inklusion (online) 2 [Online im Internet:] URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106 [Stand: 23.02.2012, 11:48] (2011)
16. **Dumke** D, Krieger G, Schäfer G: Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern, Deutscher Studienverlag, Weinheim, S. 11-110 (1989)
17. **Ferdigg** R: Eine Schule für alle, wirklich für alle? Traumvorstellung oder Wirklichkeit? Das Schulsystem in Südtirol. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 76-86 (2010)
18. **Feyerer** E: Ist Integration „normal“ geworden? Erziehung und Unterricht 159: 241-254 (2009)
19. **Feyerer** E: Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. Zeitschrift für Inklusion (online) 2 [Online im Internet:] URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/106/107 [Stand: 23.02.2012, 12:27] (2011)
20. **Gelder** V: Integrative Beschulung oder Schule für Geistigbehinderte? Eine Qualitative Untersuchung zu Wünschen, Bedenken und Erfahrungen von Eltern. (Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen) (2010)
21. **GEW** (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft): GEW-Online-Umfrage zu „Inklusion“ und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) [Online im Internet:] URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary72997/PK_%20Umfrage%20Inklusion%20_Hamburg.pdf [Stand: 23.02.2012, 12:32] (2010)
22. **Habermacher** M: Integration und Separation von Kindern mit Behinderungen. Erwartungen und Erfahrungen Schulpsychologischer Dienst und Sonderpädagogischer Institutionen. In: Riemer-Kafka G (Hrsg.) Kinder und Jugendliche mit Behinderungen - Zwischen Sozialversicherung und Sonderpädagogik, Bern, S. 91-104 (2011)

23. **Hausmanns** S: Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen als Grundlage und Messlatte von Bildungs- und Behindertenpolitik. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 143-152 (2010)
24. **Hausotter** A: Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – ein europäischer Bildungsauftrag (?). In: Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg) Faire Bildungschancen für alle? Sonderpädagogische Förderung zwischen Tradition und Neuorientierung, wk Druck Weißenberger Kitzingen, S. 20-35 (2003)
25. **Heyer** P: Die Grundschule auf ihrem langen Weg zu „Einer Schule für alle“. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 123-129 (2010)
26. **Hiller** GG: Förder- und Sonderschulen in Deutschland – ein Überblick über die Bedingungen und Herausforderungen. Sonderpädagogische Förderung heute 55: 398-417 (2010)
27. **Hinz** A: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53: 354-361 (2002)
28. **Hinz** A: Inklusion als Schulentwicklungskonzept. Der Index für Inklusion als Orientierungshilfe. Lernchancen: alle Schüler fördern 78: 10-29 (2010a)
29. **Hinz** A: Inklusion als Chance für individuelles und gemeinsames Leben in heterogenen Gruppen. In: Schneider L (Hrsg), Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 3-27 (2010b)
30. **Hollmann** H: Inklusion in der Schule: Eltern gestalten Qualitätsmerkmale für gemeinsamen Unterricht. Kinderärztliche Praxis 82: 110-111 (2011)
31. **Huber** C: Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Tectum Verlag, Marburg, S.158-330 (2006)

32. **Hudemmaier-Mätzke** P, Merz-Atalik K: Länderbericht Baden-Württemberg Der Wechsel beginnt: Vom Außenklassenkonzept und anderen kooperativen Modellen zu einer inklusiven Gemeinschaftsschule! Zeitschrift für Inklusion (online) 2 [Online im Internet:] URL:http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/117/118 [Stand: 23.02.2012, 13:06] (2011)
33. **Klauß** T: Auf dem Weg zur Schule für alle. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 45-52 (2010)
34. **Klicpera** C: Anliegen und Erwartungen der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulbesuch ihrer Kinder. Ein Vergleich der Eltern von integrativ und in Sonderschulen unterrichteten Schülern. Sonderpädagogische Förderung 2: 192-208 (2006)
35. **Klicpera** C: Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort. Lit, Wien, S.51-186 (2007)
36. **Körner** I: Inklusiver Unterricht – (k) eine Frage für die Familie und den Elternverband Lebenshilfe?! In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 101-109 (2010)
37. **Landesbildungsserver Baden-Württemberg**: [Online im Internet:] URL:http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/integrativeschulentwicklungsprozesse/index.html [Stand: 23.02.2012, 12:58] (2004)
38. **Landesinstitut für Schulentwicklung**: Bildungsergebnisse und Qualitätsentwicklung [Online im Internet:] URL: http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/I_2011.pdf [Stand: 31.03.2012, 19:48] (2011)
39. **Lexikon für Psychologie und Pädagogik**: [Online im Internet:] URL: http://lexikon.stangl.eu/244/inklusion/ [Stand: 23.02.2012, 12:58] (2009)
40. **Lienhard** P; Joller-Graf K; Mettauer Szaday B: Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bern, S.11-15 (2011)
41. **Lindmeier** C: Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Lindmeier C, Ahrbeck B (Hrsg) Sonderpädagogische Förderung heute, Bd 1,Beltz Weinheim, S. 354-375 (2008)

42. **Lindsay** G: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstream. British journal of Educational Psychology 77: 1-24 (2007)
43. **Meijer** C: Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. Zeitschrift für Inklusion (online) 2 [Online im Internet:] URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60 [Stand: 23.02.2012, 13:06] (2010)
44. **Merz-Atalik** K: Inklusive Pädagogik in Baden-Württemberg. Bilanzierung und Herausforderung für eine inklusive Schulentwicklung. Lehren und lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg 37: 9-11 (2011)
45. **OECD** (Organisation for Economic Cooperation and Development): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA [Online im Internet:] URL: http://www.oecd.org/dataoecd/35/17/46579429.pdf [Stand: 23.02.2012, 13:27] (2010)
46. **Platte** A: Das Recht auf Bildung und das besondere Recht auf Bildung. Zeitschrift für Inklusion (online) 2 [Online im Internet:] URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/36/43 [Stand: 23.02.2012, 13:28] (2009)
47. **Preuss-Lausitz** U, **Klemm** K: Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen, [Online im Internet:] URL: http://www.ewi.tu-berlin.de/uploads/media/Sonderpaed-Gutachten-Teil-I.pdf [Stand: 23.02.2012, 13:28] (2008)
48. **Preuss-Lausitz** U: Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Heyer P, Preuss-Lausitz U, Zielke G (Hrsg) Wohnortnahe Integration, Juventa Weinheim, S.95-128 (1990)
49. **Sander** A: Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: Lindmeier C, Ahrbeck B (Hrsg) Sonderpädagogische Förderung heute, Bd 1,Beltz Weinheim, S. 342-353 (2008)

50. **SchG** (Schulgesetz für Baden-Württemberg): [Online im Internet:] URL: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/tgj/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983V8P40&doc.part=X&doc.price=0.0#jlr-SchulGBW1983pP3 [Stand: 23.02.2012, 13:28] (2012)
51. **Schnell** I: Die Grundschule Berg Fiedel. Inklusive Schulentwicklung im sozialen Brennpunkt – neue Erfahrungen für Studierende der Sonderpädagogik. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 170-181 (2010)
52. **Schumann** B: „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn S.122-178 (2007)
53. **Schumann** M: Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! - Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! Zeitschrift für Inklusion (online) 2 [Online im Internet:] URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/35/42 [Stand: 10.03.2012, 21:40] (2009)
54. **Staatliches Schulamt Biberach**: Fachtagung Inklusion 17. November 2011 Stadthaus Ulm. [Online im Internet:] URL: http://schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1276765/index.html?ROOT=1238984 [Stand: 10.03.2012, 21:43] (2011)
55. **Staatsministerium Baden-Württemberg**: Ministerpräsident Mappus und Kultusministerin Schick stellen Konzept "Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung" vor (Pressemitteilung 04.05.2010) [Online im Internet:] URL:http://www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/detail.php?id=230125 [Stand: 10.03.2012, 21:43] (2010)
56. **Stadt Münster**: Elternumfrage Schulentwicklungsplanung vom 28.08-10.09.2010. [Online im Internet:] URL: http://www.muenster.de/stadt/schulamt/pdf/Elternumfrage_2010.pdf [Stand: 12.03.2012, 11:51] (2010)

57. **Statistik Austria**: Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf 2010/2011. [Online im Internet:] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Stand: 11.03.2012, 11:40] (2011)
58. **Stern**: Besser aber noch nicht gut. (Pressemitteilung 7.12.10) [Online im Internet:] URL: http://www.stern.de/politik/deutschland/neue-pisa-studie-besser-aber-noch-nicht-gut-1631609.html [Stand: 11.03.2012, 11:48] (2010)
59. **Thies** W: Aus Maulwürfen werden Schmetterlinge. Die Sophie-Scholl-Schule der Lebenshilfe Gießen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. In: Hinz A, Körner I, Niehoff U (Hrsg) Auf dem Weg zur Schule für alle, 2. Aufl, Lebenshilfeverlag Marburg, S. 153-169 (2010)
60. **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen**: [Online im Internet:] URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf [Stand: 23.02.2012, 11:48] (2006)
61. **Walter-Klose** C: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Athena, Oberhausen, S. 93-170 (2012)
62. **Werning** R: Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. Lernchancen: alle Schüler fördern 78: 4-9 (2010)
63. **WHO**: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit http. [Online im Internet:] URL: www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm [Stand: 11.03.2012, 12:01] (2005)
64. **Winkler** C: Individuelle Förderung aus verschiedenen Sichtweisen. In: Lindmeier C, Ahrbeck B (Hrsg) Sonderpädagogische Förderung heute, Bd 1,Beltz Weinheim, S. 71-81 (2008)

Anhang

ulm university universität
uulm

Universitätsklinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendmedizin Sektion Sozialpädiatrisches Zentrum und Kinderneurologie

Leiter Prof. Dr. H. Bode
Frauensteige 10, 89075 Ulm
Tel. 0731/500-57010
FAX 0731/500-57011
e-mail: harald.bode@uniklinik-ulm.de

ELTERNINFORMATION

Titel der Studie: Kinder mit Behinderung und Lernstörungen in Schulen

Liebe Eltern,
in der Studie werden Daten über die Schule Ihrer Kinder und deren Beeinträchtigungen erhoben. Im Zuge der schulischen Inklusion soll allen Kindern der Zugang zur Regelschule eröffnet werden. Inklusion beschreibt einen Prozess, bei dem die Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft verbessert werden soll. Barrieren und Diskriminierung sollen dabei abgebaut -und die Vielfalt der Menschen als etwas Positives bewertet werden. Ziel der Studie ist es, darzustellen, wie Eltern betroffener Kinder zur schulischen Inklusion stehen, welche Voraussetzungen eine Schule braucht um Kinder mit Behinderung, oder Kinder mit Lernstörungen aufzunehmen und bei welchen Kindern eine Integration in eine Regelschule sinnvoll wäre. Eltern sollen durch diese Datenerhebung und Auswertung zukünftig besser beraten werden, wenn es um die Schulwahl ihrer Kinder geht. Zu Ihrem Fragebogen wird auch ein Fragebogen der Mitarbeiter ausgefüllt, indem es um deren Sicht zur Beschulung Ihres Kindes und Einschätzung der Beeinträchtigung geht.

FREIWILLIGKEIT:

An diesem Forschungsprojekt nehmen Sie freiwillig teil. Ihr Einverständnis können Sie jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen. Dieser eventuelle Widerruf hat keine Auswirkungen auf Ihre medizinische Betreuung.

ERREICHBARKEIT DES PRÜFARZTES:

Sollten während des Verlaufes des Forschungsprojektes Fragen auftauchen, so können Sie jederzeit folgende(n) Ansprechpartner Prof. Harald Bode unter der Telefonnummer 0731 500 57009 erreichen.
In Notfällen gilt folgende Nummer: 0731 500 57009 (Prof. Harald Bode)

VERSICHERUNG:

Wir machen Sie hiermit darauf aufmerksam, dass Sie bei Unfällen, die sich auf dem Weg zu Ihren ambulanten Terminen im Rahmen des Forschungsprojekts ereignen, nicht versichert sind.

SCHWEIGEPFLICHT/DATENSCHUTZ:

Alle Personen, welche Sie im Rahmen dieses Projekts betreuen, unterliegen der ärztlichen Schweigepflicht und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet.

Die studienbezogenen Untersuchungsergebnisse sollen in anonymisierter Form in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet werden.

Soweit es zur Kontrolle der korrekten Datenerhebung erforderlich ist, dürfen autorisierte Personen (z.B.: des Auftraggebers, der Universität) Einsicht in die studienrelevanten Teile der Akte nehmen.
Sofern zur Einsichtnahme autorisierte Personen nicht der obengenannten ärztlichen Schweigepflicht unterliegen, stellen personenbezogene Daten, von denen sie bei der Kontrolle Kenntnis erlangen, Betriebsgeheimnisse dar, die geheim zu halten sind.

.....	.....
Prof. Dr. Harald Bode (Leiter des SPZ)	Viola Hirner (cand. mad. Universität Ulm)

ulm university universität
uulm

Universitätsklinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendmedizin
Sektion Sozialpädiatrisches Zentrum und Kinderneurologie

Leiter Prof. Dr. H. Bode
Frauensteige 10, 89075 Ulm
Tel. 0731/500-57010
FAX 0731/500-57011
e-mail: harald.bode@uniklinik-ulm.de

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

Name der Studie: Kinder mit Behinderung und Lernstörungen in Schulen

Inhalt, Vorgehensweise, Risiken und Ziel des obengenannten Forschungsprojektes sowie die Befugnis zur Einsichtnahme in die erhobenen Daten hat mir sind mir ausreichend erklärt worden.
Ich hatte Gelegenheit Fragen zu stellen und habe hierauf Antwort erhalten.
Ich hatte ausreichend Zeit, mich für oder gegen die Teilnahme am Projekt zu entscheiden.
Eine Kopie der Patienteninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten.
Ich willige in die Teilnahme am Forschungsprojekt ein.

.....
(Name des Patienten)

....
Ort, Datum (Unterschrift des Patienten)

INFORMATION UND EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG ZUM DATENSCHUTZ

Bei wissenschaftlichen Studien werden persönliche Daten und medizinische Befunde über Sie erhoben. Die Speicherung, Auswertung und Weitergabe dieser studienbezogenen Daten erfolgt nach gesetzlichen Bestimmungen und setzt vor Teilnahme an der Studie folgende freiwillige Einwilligung voraus:

- Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Rahmen dieser Studie erhobene Daten/ Krankheitsdaten auf Fragebögen und elektronischen Datenträgern aufgezeichnet und ohne Namensnennung verarbeitet werden

2) Außerdem erkläre ich mich damit einverstanden, dass eine autorisierte und zur Verschwiegenheit verpflichtete Person (z.B.: des Auftraggebers, der Universität) in meine erhobenen personenbezogenen Daten Einsicht nimmt, soweit dies für die Überprüfung des Projektes notwendig ist. Für diese Maßnahme entbinde ich den Arzt von der ärztlichen Schweigepflicht.

.....
(Name des Patienten)

....
Ort, Datum (Unterschrift des Patienten)

1/4

Universitätsklinik für
Kinder- und Jugendmedizin
Sektion Sozialpädiatrisches Zentrum
und Kinderneurologie
Leiter Prof. Dr. H. Bode
Frauensteige 10, 89075 Ulm
Tel. 0731/500-57010
FAX 0731/500-57011
e-mail: harald.bode@uniklinik-ulm.de

Fragebogen für Eltern von Schulkindern
Kinder mit Behinderung oder Lernstörungen in Schulen

Liebe Eltern,

dieser Fragebogen ist Teil einer Doktorarbeit am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm. Hierbei soll die Einbeziehung von Kindern mit Behinderung oder Lernstörungen in Regelschulen genauer betrachtet und ein Vergleich zum Sonder- bzw. Förderschulsystem hergestellt werden. Es geht darum zu erkennen, welche Schule für welches Kind die Richtige ist und welche Kriterien dabei entscheidend sind. Ihre Angaben helfen uns dabei, Eltern künftig besser beraten und aufklären zu können. Für ein vollständiges Beantworten der Fragen bedanken wir uns sehr bei Ihnen.

Prof. Dr. Harald Bode
Leiter des SPZ

cand. med. Viola Hirner
Medizinstudentin

1. Wo geht Ihr Kind zur Schule?

☐ Baden-Württemberg (Bw) ☐ Bayern (Bay)

2. Auf welche Schule geht Ihr Kind: (Bitte nur eine Antwortmöglichkeit wählen)

Sonder- bzw. Förderschule:

☐ Schule für Geistigbehinderte
☐ Schule für Körperbehinderte
☐ Schule für Blinde
☐ Schule für Sehbehinderte
☐ Schule für Sprachbehinderte
☐ Schule für Hörgeschädigte
☐ Schule für Erziehungshilfe
☐ Förderschule (Bw)
☐ sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
☐ sonstige Schule (z.B. Petö)

Regelschule in Form einer:

☐ Integrations- / Kooperationsklasse
☐ Einzelintegration
(durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
☐ Außenklasse
☐ Regelschule ohne Integrationshilfe
(enspricht Grund- /Haupt- /Realschule oder Gymnasium ohne spezielle Förderung)

3. Nach welchem Lehrplan wird Ihr Kind unterrichtet?

☐ Förderschule ☐ Grundschule ☐ Realschule ☐ ist mir nicht bekannt
☐ individueller Lehrplan ☐ Hauptschule ☐ Gymnasium

4. Konnten Sie die Schule Ihres Kindes frei auswählen? ☐ ja ☐ nein

5. Seit wie vielen Jahren geht Ihr Kind auf diese Schule?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ über 10

6. Beurteilen Sie die Wichtigkeit der einzelnen Punkte, auch wenn diese nicht auf die Schule Ihres Kindes zutreffen.

	nicht wichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
medizinisch-pflegerische Leistungen	☐	☐	☐	☐
Raum- und Umgebungsbedingungen	☐	☐	☐	☐
Wohnortnähe	☐	☐	☐	☐
Klassengröße	☐	☐	☐	☐
Klassengemeinschaft/Klassenklima	☐	☐	☐	☐
geeignete Lehrmittel	☐	☐	☐	☐
Spezielle Forderung (Therapien, Einzelförderung...)	☐	☐	☐	☐
Lerninhalte/Bildungsplan (Themen, Fächer, Berufsvorbereitung, Alltagsbewältigung...)	☐	☐	☐	☐
Spezialangebote (therapeutisches Reiten, Kunsttherapie, Therapiehund..)	☐	☐	☐	☐
Zusammenarbeit mit den Eltern	☐	☐	☐	☐
zusätzliche Entlastung der Eltern (Betreuungszeiten, Mittagessen, Fahrdienste...)	☐	☐	☐	☐
Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	☐	☐	☐	☐
Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen...)	☐	☐	☐	☐

7. Beurteilen Sie bitte die einzelnen Bereiche der Schule Ihres Kindes.

	nicht vorhanden	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
medizinisch-pflegerische Leistungen	☐	☐	☐	☐	☐
Spezialangebote (therapeutisches Reiten, Kunsttherapie, Therapiehund..)	☐	☐	☐	☐	☐
Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen...)	☐	☐	☐	☐	☐
zusätzliche Entlastung der Eltern (Betreuungszeiten, Mittagessen, Fahrdienste...)	☐	☐	☐	☐	☐
spezielle Förderung (Therapien, Einzelförderung...)	☐	☐	☐	☐	☐
Raum- und Umgebungsbedingungen		☐	☐	☐	☐
Wohnortnähe		☐	☐	☐	☐
Klassengröße		☐	☐	☐	☐
Klassengemeinschaft/Klassenklima		☐	☐	☐	☐
geeignete Lehrmittel		☐	☐	☐	☐
Lerninhalte/Bildungsplan (Themen, Fächer, Berufsvorbereitung, Alltagsbewältigung...)		☐	☐	☐	☐
Zusammenarbeit mit den Eltern		☐	☐	☐	☐
Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein		☐	☐	☐	☐

8. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich bin mit der Schule meines Kindes zufrieden.	☐	☐	☐	☐
Mein Kind geht gerne in die Schule.	☐	☐	☐	☐
Mein Kind nimmt eine Außenseiterrolle in der Klasse ein.	☐	☐	☐	☐
Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden.	☐	☐	☐	☐

Falls Ihr Kind eine Regelschule besucht bzw. besuchen würde:

9. Welche Voraussetzungen muss eine Regelschule erfüllen, um aus Ihrer Sicht geeignet für Ihr Kind zu sein? (Mehrfachauswahl möglich)

☐ rollstuhlgerechte Einrichtung ☐ Pflegekräfte ☐ Einzelbetreuung
☐ kleine Klassen ☐ speziell ausgebildete Lehrer ☐ Integrationshilfe
☐ Therapieangebote ☐ Mittagsbetreuung ☐ Wohnortnähe

10. Würden Sie Ihr Kind von der jetzigen Schule auf eine Regelschule wechseln lassen, wenn die Voraussetzungen aus Frage 9 erfüllt wären? (falls ihr Kind keine Regelschule besucht)

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

11. Angaben zu Ihrem Kind:

Alter des Kindes in Jahren:
☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18

Geschlecht des Kindes: ☐ m ☐ w

Hat Ihr Kind einen Behindertenausweis? ☐ ja ☐ nein

Falls ja: Grad der Behinderung in %:
☐ 10 ☐ 20 ☐ 30 ☐ 40 ☐ 50 ☐ 60 ☐ 70 ☐ 80 ☐ 90 ☐ 100

Merkzeichen: ☐ G ☐ B ☐ aG ☐ H ☐ BL ☐ GL ☐ ist mir nicht bekannt

12. Welche Beeinträchtigungen treffen auf Ihr Kind zu? (Mehrfachauswahl möglich)

☐ Körperbehinderung ☐ geistige Behinderung ☐ Verhaltensauffälligkeit
☐ Sehschädigung ☐ Sprachbehinderung ☐ Hörschädigung
☐ Lernstörung ☐ schwere mehrfache Behinderung

☐ Sonstige: _____

13. Hat Ihr Kind Probleme in den folgenden Bereichen?

	Problem nicht vorhanden	Problem leicht ausgeprägt	Problem erheblich ausgeprägt	Problem voll ausgeprägt
Lernen und Wissensanwendung (umfasst Lernen, Anwendung des Erlernten, Denken, Probleme lösen und Entscheidungen treffen)	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (umfasst Ausführung von Einzel- und Mehrfachaufgaben, Organisation von Routinen, Umgang mit Stress)	☐	☐	☐	☐
Kommunikation (umfasst Sprache, Zeichen, Symbole, Verstehen und Produzieren von Mitteilungen, Konversation, Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken)	☐	☐	☐	☐
Mobilität (umfasst die eigene Bewegung durch Änderung der Körperposition bzw. -lage, Bewegung von Gegenständen durch Tragen, Fortbewegung durch Gehen, Rennen, Klettern und den Gebrauch von Transportmitteln)	☐	☐	☐	☐
Selbstversorgung (umfasst Waschen, Abtrocknen und Pflege des eigenen Körpers, An- und Ausziehen, Essen, Trinken, Sorge um die eigene Gesundheit)	☐	☐	☐	☐

Falls Sie noch etwas anmerken wollen:

Bitte geben Sie den ausgefüllten Bogen jetzt im SPZ-Sekreteriat ab.
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Universitätsklinik für
Kinder- und Jugendmedizin
Sektion Sozialpädiatrisches Zentrum
und Kinderneurologie
Leiter Prof. Dr. H. Bode
Frauensteige 10, 89075 Ulm
Tel. 0731/500-57010
FAX 0731/500-57011
e-mail: harald.bode@uniklinik-ulm.de

Fragebogen für Eltern von Vorschulkindern
Kinder mit Behinderung oder Lernstörungen in Schulen

Liebe Eltern,

dieser Fragebogen ist Teil einer Doktorarbeit am Sozialpädiatrischen Zentrum Ulm. Hierbei soll die Einbeziehung von Kindern mit Behinderung oder Lernstörungen in Regelschulen genauer betrachtet und ein Vergleich zum Sonder- bzw. Förderschulsystem hergestellt werden. Es geht darum zu erkennen, welche Schule für welches Kind die Richtige ist und welche Kriterien dabei entscheidend sind. Ihre Angaben helfen uns dabei, Eltern künftig besser beraten und aufklären zu können. Für ein vollständiges Beantworten der Fragen bedanken wir uns sehr bei Ihnen.

Prof. Dr. Harald Bode
Leiter des SPZ

cand. med. Viola Hirner
Medizinstudentin

1. Welche Schule würden Sie für Ihr Kind auswählen? (Bitte nur eine Antwortmöglichkeit wählen)

Sonder- bzw. Förderschule:

- ☐ Schule für Geistigbehinderte
- ☐ Schule für Körperbehinderte
- ☐ Schule für Blinde
- ☐ Schule für Sehbehinderte
- ☐ Schule für Sprachbehinderte
- ☐ Schule für Hörgeschädigte
- ☐ Schule für Erziehungshilfe
- ☐ Förderschule (Bw)
- ☐ sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
- ☐ Grundschulförderklasse (Bw)
- ☐ Diagnose- und Förderklasse (Bay)
- ☐ sonstige Schule (z.B. Petö)

Regelschule in Form einer:

- ☐ Integrations- / Kooperationsklasse
- ☐ Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
- ☐ Außenklasse
- ☐ Regelschule ohne Integrationshilfe (enspricht Grund- /Haupt- /Realschule oder Gymnasium ohne spezielle Förderung)

2. Nach welchem Lehrplan sollte Ihr Kind Ihrer Meinung nach unterrichtet werden?

☐ individueller Lehrplan ☐ Förderschule ☐ Grundschule

3. Können/Konnten Sie die Schule Ihres Kindes frei auswählen? ☐ ja ☐ nein

4. Unter welchen Schulen können/ konnten Sie auswählen? (Mehrfachauswahl)

Sonder- bzw. Förderschule:

- ☐ Schule für Geistigbehinderte
- ☐ Schule für Körperbehinderte
- ☐ Schule für Blinde
- ☐ Schule für Sehbehinderte
- ☐ Schule für Sprachbehinderte
- ☐ Schule für Hörgeschädigte
- ☐ Schule für Erziehungshilfe
- ☐ Förderschule (Bw)
- ☐ sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
- ☐ Grundschulförderklasse (Bw)
- ☐ Diagnose- und Förderklasse (Bay)
- ☐ sonstige Schule (z.B. Petö)

Regelschule in Form einer:

- ☐ Integrationsklasse
- ☐ Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
- ☐ Außenklasse
- ☐ Regelschule ohne Integrationshilfe (enspricht Grund- /Haupt- /Realschule oder Gymnasium ohne spezielle Forderung)

5. Wie wichtig sind Ihnen die einzelnen Punkte an der Schule Ihres Kindes? 3/4

	nicht wichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
medizinisch-pflegerische Leistungen	☐	☐	☐	☐
Raum- und Umgebungsbedingungen	☐	☐	☐	☐
Wohnortnähe	☐	☐	☐	☐
Klassengröße	☐	☐	☐	☐
Klassengemeinschaft/Klassenklima	☐	☐	☐	☐
geeignete Lehrmittel	☐	☐	☐	☐
spezielle Forderung (Therapien, Einzelförderung...)	☐	☐	☐	☐
Lerninhalte/Bildungsplan (Themen, Fächer, Alltagsbewältigung...)	☐	☐	☐	☐
Spezialangebote (therapeutisches Reiten, Kunsttherapie, Therapiehund..)	☐	☐	☐	☐
Zusammenarbeit mit den Eltern	☐	☐	☐	☐
zusätzliche Entlastung der Eltern (Betreuungszeiten, Mittagessen, Fahrdienste...)	☐	☐	☐	☐
Gefühl gut aufgehoben und beraten zu sein	☐	☐	☐	☐
Kooperation mit Fachkräften/Institutionen (Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen...)	☐	☐	☐	☐

6. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Wahl der Schule fällt mir extrem schwer.	☐	☐	☐	☐
Ich denke, dass sich mein Kind in der Schule wohlfühlen wird.	☐	☐	☐	☐
Ich habe Angst, dass mein Kind in der Schule überfordert sein wird.	☐	☐	☐	☐
Ich befürchte, dass mein Kind in der Schule nicht genug lernen wird.	☐	☐	☐	☐
Alle Kinder sollten zusammen unterrichtet und individuell gefördert werden.	☐	☐	☐	☐

Falls Ihr Kind eine Regelschule besuchen würde:

7. Welche Voraussetzungen muss eine Regelschule erfüllen, um aus Ihrer Sicht geeignet für Ihr Kind zu sein? (Mehrfachauswahl möglich)

☐ rollstuhlgerechte Einrichtung ☐ Pflegekräfte ☐ Einzelbetreuung
☐ kleine Klassen ☐ speziell ausgebildete Lehrer ☐ Integrationshilfe
☐ Therapieangebote ☐ Mittagsbetreuung ☐ Wohnortnähe

8. Würden Sie Ihr Kind auf eine Regelschule schicken, wenn die Voraussetzungen aus Frage 7 erfüllt wären?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

9. Angaben zu Ihrem Kind:

Geschlecht des Kindes: ☐ m ☐ w

Hat Ihr Kind einen Behindertenausweis? ☐ ja ☐ nein

Falls ja: Grad der Behinderung in %:

☐ 10 ☐ 20 ☐ 30 ☐ 40 ☐ 50 ☐ 60 ☐ 70 ☐ 80 ☐ 90 ☐ 100

Merkzeichen: ☐ G ☐ B ☐ aG ☐ H ☐ BL ☐ GL ☐ ist mir nicht bekannt

10. Welche Beeinträchtigungen treffen auf Ihr Kind zu? (Mehrfachauswahl möglich)

☐ Körperbehinderung ☐ geistige Behinderung ☐ Verhaltensauffälligkeit

☐ Sehschädigung ☐ Sprachbehinderung ☐ Hörschädigung

☐ Lernstörung ☐ schwere mehrfache Behinderung

☐ Sonstige: _____

11. Hat Ihr Kind Probleme in den folgenden Bereichen?

	Problem nicht vorhanden	Problem leicht ausgeprägt	Problem erheblich ausgeprägt	Problem voll ausgeprägt
Lernen und Wissensanwendung (umfasst Lernen, Anwendung des Erlernten, Denken, Probleme lösen und Entscheidungen treffen)	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (umfasst Ausführung von Einzel- und Mehrfachaufgaben, Organisation von Routinen, Umgang mit Stress)	☐	☐	☐	☐
Kommunikation (umfasst Sprache, Zeichen, Symbole, Verstehen und Produzieren von Mitteilungen, Konversation, Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken)	☐	☐	☐	☐
Mobilität (umfasst die eigene Bewegung durch Änderung der Körperposition bzw. -lage, Bewegung von Gegenständen durch Tragen, Fortbewegung durch Gehen, Rennen, Klettern und den Gebrauch von Transportmitteln)	☐	☐	☐	☐
Selbstversorgung (umfasst Waschen, Abtrocknen und Pflege des eigenen Körpers, An- und Ausziehen, Essen, Trinken, Sorge um die eigene Gesundheit)	☐	☐	☐	☐

Falls Sie noch etwas anmerken wollen:

Bitte geben Sie den ausgefüllten Bogen jetzt im SPZ-Sekreteriat ab.
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Mitarbeiterfragebogen

1. Halten Sie eine Integration in eine Regelschule bei diesem Kind für sinnvoll?

☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

2. Welche Schule würden Sie den Eltern empfehlen?

Sonder- bzw. Förderschule:

- ☐ Schule für Geistigbehinderte
- ☐ Schule für Körperbehinderte
- ☐ Schule für Blinde
- ☐ Schule für Sehbehinderte
- ☐ Schule für Sprachbehinderte
- ☐ Schule für Hörgeschädigte
- ☐ Schule für Erziehungshilfe
- ☐ Förderschule (Bw)
- ☐ sonderpädagogisches Förderzentrum (Bay)
- ☐ Grundschulförderklasse (Bw)
- ☐ Diagnose- und Förderklasse (Bay)
- ☐ sonstige Schule (z.B. Petö)

Regelschule in Form einer:

- ☐ Integrations- / Kooperationsklasse
- ☐ Einzelintegration (durch Integrationshelfer/Mobilen Sonderpädagogischen Dienst)
- ☐ Außenklasse
- ☐ Regelschule ohne Integrationshilfe

Patientenaufkleber

3. Für welchen Lehrplan würden Sie sich bei diesem Kind entscheiden?

☐ individueller Lehrplan ☐ Förderschule ☐ Grundschule
☐ Hauptschule ☐ Realschule ☐ Gymnasium

4. Welche Beeinträchtigungen treffen auf dieses Kind zu? (Mehrfachauswahl möglich)

☐ Körperbehinderung ☐ geistige Behinderung ☐ Verhaltensauffälligkeit
☐ Sehschädigung ☐ Sprachbehinderung ☐ Hörschädigung
☐ Lernstörung ☐ schwere mehrfache Behinderung
☐ Sonstige: _____

5. Wie würden Sie das Kind in den folgenden Bereichen einstufen?

	Problem nicht vorhanden	Problem leicht ausgeprägt	Problem erheblich ausgeprägt	Problem voll ausgeprägt
Lernen und Wissensanwendung (Lernen, Anwendung des Erlernten, Denken, Probleme lösen und Entscheidungen treffen)	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (umfasst Ausführung von Einzel und Mehrfachaufgaben, Organisation von Routinen, Umgang mit Stress)	☐	☐	☐	☐
Kommunikation (umfasst Sprache, Zeichen, Symbole, Verstehen, Produzieren von Mitteilungen, Konversation, Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken)	☐	☐	☐	☐
Mobilität (umfasst Änderung der Körperposition bzw. -lage, Bewegung von Gegenständen durch Tragen, Fortbewegung durch Rennen, Klettern, Steigen und Gebrauch von Transportmitteln)	☐	☐	☐	☐
Selbstversorgung (umfasst Waschen, Abtrocknen und Pflege des eigenen Körpers, An- und Ausziehen, Essen, Trinken, Sorge um die eigene Gesundheit)	☐	☐	☐	☐

Lebenslauf

Esslingen, 16. Juli 2013

Lebenslauf

Allgemeine Daten

Name	**Viola Kristin Hirner**
Geburtstag	**01. Juli 1986**
Geburtsort	**Mutlangen**
Nationalität	**Deutsch**
Familienstand	**Ledig**

Studium

10/2006 - 05/2013	**Studium der Humanmedizin an der Universität Ulm**
05/2013	**2.Abschnitt der Ärztlichen Prüfung** (Gesamtnote 2,0)
09/2008	**1.Abschnitt der Ärztlichen Prüfung** (Gesamtnote 3,0)

Praktisches Jahr

10/2012 - 01/2013	**Gynäkologie und Geburtshilfe** Klinik am Eichert, Göppingen
06/2012 - 10/2012	**Innere Medizin** Klinik am Eichert, Göppingen
02/2012 - 06/2012	**Chirurgie** Klinik am Eichert, Göppingen

Famulaturen

09/2011	**Kinder- und Jugendmedizin** Sozialpädiatrisches Zentrum, Universitätsklinikum Ulm (drei Wochen)
03/2010	**Gynäkologie und Geburtshilfe** Stauferklinikum Schwäbisch Gmünd (zwei Wochen)
03/2010	**Innere Medizin** Stauferklinikum Schwäbisch Gmünd (zwei Wochen)
08/2009	**Gynäkologie und Geburtshilfe** Shanghai No. 10 People's Hospital, Tongji University (fünf Wochen)
04/2009	**Innere Medizin** Stauferklinikum Schwäbisch Gmünd (fünf Wochen)

Schulbildung

08/1997 - 06/2006	**Rosenstein-Gymnasium, Heubach** **Abschluss Allgemeine Hochschulreife** (Endnote 1,4)

1

Danksagung

Vielen Dank an alle, die zu dieser Dissertation beigetragen haben.

Ein besonderer Dank geht an die Eltern, für die Beantwortung der Fragebögen. Es ist nicht selbstverständlich, dass jemand ohne eigenes Interesse für etwas Zeit verschenkt. Vielen Dank dafür.

Herzlichst bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Bode für die Möglichkeit diese Arbeit zu schreiben und für eine ausgezeichnete Betreuung. Mir wurde viel Zeit und Geduld entgegengebracht und bei Fragen oder Problemen sofort weitergeholfen.

Dem SPZ-Team vielen Dank für die große Unterstützung bei der Datensammlung und die produktive Kritik bei der Erstellung der Fragebögen.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an das Institut für Epidemiologie und Biometrie der Universität Ulm, das bei statistischen Fragen zur Seite stand.

Bedanken möchte ich mich bei Ralf, Denis, Marina und Katrin für ihr tolles Engagement.

An meine Familie ein großes Dankeschön für die Unterstützung während der ganzen Zeit meines Studiums. Ohne euch wäre das nicht möglich gewesen.