

Lüke, Timo; Ritterfeld, Ute

Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder. Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamem Unterricht

Empirische Sonderpädagogik 3 (2011) 4, S. 324-342



Quellenangabe/ Reference:

Lüke, Timo; Ritterfeld, Ute: Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder. Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamem Unterricht - In: Empirische Sonderpädagogik 3 (2011) 4, S. 324-342 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93313 - DOI: 10.25656/01:9331

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93313>

<https://doi.org/10.25656/01:9331>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

EMPIRISCHE SONDERPÄDAGOGIK

ISSN 1869-4845

3. Jahrgang 2011 | Heft 4



*Markus Gebhardt, Susanne Schwab,
Hannelore Reicher, Barbara Ellmeier,
Sonja Gmeiner, Peter Rossmann, Barbara Gasteiger
Klicpera*

Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen
Integration von Kindern mit einem sonderpädagogi-
schen Förderbedarf in Österreich

*Rachel Sermier Dessemontet, Valérie Benoit,
Gérard Bless*

Schulische Integration von Kindern mit einer geisti-
gen Behinderung –

Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen
und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf
die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Leh-
rereinstellungen zur Integration

*Teresa Hecht, Daniel Sinner, Jan Kuhl,
Marco Ennemoser*

Differenzielle Effekte eines Trainings der mathema-
tischen Basiskompetenzen bei kognitiv schwachen
Grundschulern und Schülern der Förderschule mit
dem Schwerpunkt Lernen –
Reanalyse zweier Studien

Timo Lüke, Ute Ritterfeld

Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und
segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder:
Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemein-
samem Unterricht



PABST SCIENCE PUBLISHERS

Empirische Sonderpädagogik, 2011, Nr. 4, S. 324-342

Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht

Timo Lüke, Ute Ritterfeld

Technische Universität Dortmund

Seit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen wird zunehmend öffentlich über die Strukturen der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland diskutiert. Anhand einer Befragungsstudie mit 542 Eltern sprachauffälliger GrundschülerInnen, bei der die Schulzufriedenheit im Gemeinsamen Unterricht und in der Förderschule vergleichend untersucht wird, soll ein empirischer Beitrag zu dieser Debatte geliefert werden. Die Befunde zeigen, dass die Zufriedenheit der Eltern in beiden schulischen Settings gleichermaßen sehr hoch ist. Weitere Analysen machen allerdings deutlich, dass die Stigmatisierung der Kinder im integrativen Setting geringer ausfällt als bei segregativer Beschulung. Darüber hinaus sind Eltern von integrativ beschulten Mädchen und Jungen zuversichtlicher, dass ihr Kind die Sprachprobleme überwinden wird, und optimistischer in Bezug auf dessen Bildungs- und Teilhabechancen. Weiterhin wurde festgestellt, dass einige Elterngruppen deutlich geringere Chancen haben, ihren Wunsch auf integrative Unterrichtung ihres Kindes durchzusetzen.

Schlüsselwörter: Elternzufriedenheit, Förderschule, Inklusion, Elternbefragung, AO-SF, Sprachauffälligkeit, Sprachstörung

Parent's Satisfaction with Special need Education for their Language Impaired Children: A Comparison between Inclusive vs. Segregated Schools in Germany

Special need education in Germany is a highly controversial topic as many favor segregated schools despite the recent UN convention on the rights of persons with disabilities. A survey was conducted with 542 parents having a child with language impairment that is either enrolled in a special need school or in an integrative elementary school setting. Results indicate equally high parental satisfaction in both systems. Further analyses, however, demonstrate higher perceived stigmatization of children in the segregated compared to the integrative setting; more optimistic view in parents who are enrolled in integrative schools regarding language improvement, career options, and social participation. Further results reveal unexpected discrimination of some families in respecting their individual choices for a school setting they believe in. Results are discussed with respect to the importance of parental choice and the need for further empirical investigation on pedagogic strategies that really work for language impaired children.

Key words: Parent satisfaction, special educational needs, inclusion, survey, language impairment

An der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention, der weitreichende Änderungen im deutschen Bildungssystem notwendig macht, entfacht sich derzeit eine breite öffentliche Debatte über die bestmögliche Beschulung von Kindern mit Behinderungen. Es steht außer Frage, dass die bisweilen kontrovers diskutierenden FachvertreterInnen und Eltern das Beste für die betroffenen Kinder und Familien wollen. Gleichwohl bestehen maximal divergierende Meinungen darüber, was das Beste ist, weil die empirische Grundlage für eine sachliche und kriteriengeleitete Beurteilung dünn ist. In einer kürzlich erschienen Arbeit wollten wir einen ersten Schritt in Richtung einer evidenzbasierten Entscheidungsgrundlage gehen und führten hierzu eine erste umfangreiche Befragung von Eltern durch, deren Kinder in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt (FS) Sprache beschult werden. Unser Befund, dass sich die Eltern sehr zufrieden mit der Förderschule zeigten, wurde von Eltern- und Berufsverbänden aufgegriffen und als überzeugendes Argument für die Erhaltung der Förderschule und gegen die Beschulung im Gemeinsamen Unterricht (GU) gewertet. Die Ergebnisse dieser Studie lassen allerdings, wie in der Arbeit deutlich gemacht wurde, keine vergleichenden Schlussfolgerungen über die Schulformen zu. Dieser Vergleich ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit: Unter gleichen Bedingungen wurden neben den Eltern von FörderschülerInnen auch Eltern von GU-SchülerInnen befragt. So können die verschiedenen Aspekte elterlicher Zufriedenheit und des Entscheidungsprozesses zwischen segregativem und integrativem schulischem Setting verglichen werden. Die Förderschule, das aktuell vorherrschende Modell sonderpädagogischer Förderung in Nordrhein-Westfalen (NRW), wird im Folgenden als *segregatives Setting* bezeichnet und der GU – das in NRW vorherrschende Modell schulischer Integration – als *integratives Setting*. Es wird von der Verwendung der Begriffe Inklusion bzw. inklusiv abgesehen, weil aktuelle Mo-

delle, wie der GU in NRW diesen Terminologien nicht gerecht werden. Beispielsweise wird den SchülerInnen durch das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des schulischen Förderortes (AO-SF-Verfahren) ein Status zugewiesen. Die Ressourcen, die für den GU zur Verfügung gestellt werden müssen, sind in NRW nicht einheitlich geregelt, sodass es deutliche Unterschiede in der Praxis vor Ort gibt. Trotzdem wird der GU stellvertretend für integrative Schulmodelle und damit als Zwischenschritt auf dem Weg zum einem inklusiven Schulsystem untersucht.

In vielen anderen Ländern, welche die UN-Konvention unterzeichnet haben, wurde das Elternwahlrecht schon vor vielen Jahrzehnten umgesetzt (z.B. USA: United States Department of Education, 2010). In Österreich entscheiden die Eltern seit Anfang der 1990er-Jahre, ob ihr Kind integrativ oder segregativ unterrichtet wird. Wie Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004b) berichteten, stieg die Integrationsquote innerhalb der ersten zehn Jahre nach der Einführung des Elternwahlrechts in Österreich auf über 50% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Bedeutung der Elternmeinung bei der Entscheidung über den schulischen Förderort begründen Guralnick, Connor und Hammond (1995) sowie Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004b) damit, dass die Eltern als ExpertInnen für ihr eigenes Kind respektiert werden müssen. Duhaney und Salend (2000) zeigten, dass die Eltern diejenigen Personen sind, die dafür sorgen, dass ein Kind (zusätzliche) Förderangebote wahrnimmt, und dass diese Aufgabe nicht von anderen Personen oder staatlichen Stellen kompensiert werden kann. Es überrascht deshalb auch nicht, dass sich die Unzufriedenheit von Eltern mit einer Schulform negativ auf die Zusammenarbeit mit der Schule und anderen (außerschulischen) Institutionen auswirkt (Guralnick et al., 1995; Klicpera und Gasteiger-Klicpera, 2004b).

Ritterfeld, Lüke, Dürkoop und Subellok (2011) und Kottmann (2006) zeigten, dass im FS Sprache etwa 63% der Anträge zur Eröffnung des AO-SF-Verfahrens von den Eltern selbst gestellt werden, während dieser Anteil in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung weniger als ein Viertel beträgt (Kottmann, 2006). Es ist also anzunehmen, dass ein großer Teil der Eltern im FS Sprache schon vor dem AO-SF-Verfahren über den Förderbedarf seines Kindes informiert ist und aktiver in den Entscheidungsprozess einsteigt als Eltern in anderen Förderschwerpunkten. Auch bei der Zufriedenheit über die abschließende Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde kommen die beiden Studien zu fast identischen Ergebnissen: Im FS Sprache sind fast alle Eltern am Ende des AO-SF-Verfahrens mit dem schulischen Förderort einverstanden (Kottmann, 2006; Ritterfeld et al., 2011). Andere Untersuchungen kommen vor dem Hintergrund dieser Zahlen allerdings zu überraschenden Erkenntnissen über den Einfluss der GutachterInnen auf den schulischen Förderort. Mand (2002) analysierte alle AO-SF-Gutachten eines Schuljahres aus einem Schulamtsbezirk in NRW. In den AO-SF-Verfahren wurden von allen GutachterInnen die gleichen standardisierten Testverfahren durchgeführt. Die Förderortempfehlung ließ sich weder durch den sonderpädagogischen FS, die Intelligenz, Rechtschreib- oder Verhaltensprobleme des Kindes, noch durch die Elternmeinung erklären, sondern ausschließlich durch die Überzeugung der jeweiligen GutachterInnen (für oder gegen integrativen Unterricht). So empfahlen die IntegrationsgegnerInnen in 96% der Fälle die Förderschule und die IntegrationsbefürworterInnen zu 69% den GU (Mand, 2002). Auch Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004a) kamen in einem breit angelegten Forschungsprojekt zu ähnlichen Ergebnissen: Sie konnten die Entscheidung über die Schulform (integrativ/segregativ) weder auf Unterschiede in der elterlichen Haltung zur Integration, noch auf Kindvariablen zu-

rückführen, sondern *nur* auf die Einstellung der jeweiligen BeraterInnen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004a). Die Einstellung der am Verfahren beteiligten GutachterInnen darf also keinesfalls unterschätzt werden. Insbesondere dann nicht, wenn die Eltern – wie in NRW – nicht allein entscheiden dürfen.

Neben möglichen Einflüssen durch rechtliche und strukturelle Gegebenheiten sowie durch die GutachterInnen wurden aber auch Merkmale und vor allem Einstellungen bei den Eltern identifiziert, die zur Präferenz des integrativen oder segregativen Settings führen. Eltern, die ihr Kind integrativ unterrichten lassen möchten, fürchten sich häufig vor dem negativen Stigma der segregativen Unterrichtsform und erwarten zusätzliche positive Anregungen durch die Anwesenheit der Kinder ohne Behinderung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004a). Sie legen größeren Wert auf die soziale Entwicklung und insbesondere auf die Entwicklung des Selbstvertrauens ihres Kindes (Dumke, Krieger & Schaefer, 1989; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2006). Die Eltern der späteren FörderschülerInnen befürchten hingegen eine Überforderung ihres Kindes und bevorzugen den Schonraum der Förderschule für ihr Kind (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004a).

Klicpera und Gasteiger-Klicpera stellten fest, dass Eltern von integrativ unterrichteten SchülerInnen zufriedener mit den Lehrkräften und Lernfortschritten ihrer Kinder sind und ihre soziale Integration in und außerhalb der Schule besser einschätzen als Eltern von segregativ unterrichteten Kindern. Allerdings belegen andere Studien auch, dass mit zunehmender Verweildauer des Kindes in einem der Settings auch die Präferenz der Eltern für eben dieses Setting einhergeht (Duhane & Salend, 2000; Lamorey & Bricker, 1993); und zwar auch dann, wenn sich die Einstellungen der Eltern vor der Einschulung noch nicht unterschieden (Duhane & Salend, 2000). Die Skepsis gegenüber integrativen Settings nimmt mit der Zeit, in der das eigene Kind segregativ beschult wird, stetig zu

(Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003; Lindsay & Dockrell, 2004).

Am Beispiel von Eltern sprachauffälliger Kinder soll nun untersucht werden, ob und wenn ja, welche Unterschiede es zwischen den Familien und den jeweiligen Entscheidungsprozessen bzw. Begutachtungsverfahren gibt. Unterscheiden sich die Eltern, die ihr Kind in einem integrativen Setting unterrichten lassen möchten, von den Eltern, die ihr Kind lieber im segregativen Setting haben möchten? Lassen sich Unterschiede im Prozess der Entscheidungsfindung feststellen? Außerdem soll im direkten Vergleich gezeigt werden, welche Auswirkungen die jeweilige Schulform des Kindes auf verschiedene schulbezogene Einstellungskomponenten der Eltern hat. Unterscheiden sich die Eltern der beiden Gruppen in ihrer Zufriedenheit mit der Schule oder den Zweifeln an der dortigen Förderung? Wirkt sich die Schulform auf die elterliche Einschätzung der zukünftigen Bildungs- und Teilhabechancen ihres Kindes aus?

Methode

Material

Für die Datenerhebung wurde der von Ritterfeld et al. (2011) konstruierte Fragebogen in unveränderter Form benutzt. Die von den AutorInnen vorgelegten Reliabilitätsanalysen konnten insgesamt bestätigt werden. Die meisten Skalen weisen befriedigende bis sehr gute Reliabilitäten (*Cronbachs* α : .646 - .940) auf. Lediglich die Skalen Bildungschancen des Kindes ($\alpha = .567$) und Stigmatisierung der Familie ($\alpha = .588$) weisen geringere Reliabilitäten auf. Tabelle 1 zeigt die Skalen, ihre

internen Konsistenzen, sowie die Lage- und Streuungsmaße.

Als Maß für die sozialräumliche Verortung der Schule berechneten Ritterfeld et al. (2011) aus verschiedenen demographischen Variablen einen z-standardisierten Faktorwert. Dieser Sozialfaktor genannte Faktor wird als Anhaltspunkt für die sozialräumliche Umgebung übernommen. Eine Stadt, die im Sozialcluster 2 liegt, weist also einen Sozialfaktor zwischen einer halben und einer Standardabweichung über dem NRW-Durchschnitt auf (siehe Legende). In Abbildung 1 sind die Landkreise und kreisfreien Städte dem jeweiligen Sozialcluster zugeordnet und mit dem Rücklauf aus dem jeweiligen Bezirk versehen.

Zur Bewertung des sozio-ökonomischen Status¹ der Familien wurden das Haushaltsnettoeinkommen sowie die Haushaltsgröße erfasst, um daraus das Nettoäquivalenzeinkommen (NÄE) als Indikator für den sozio-ökonomischen Status zu berechnen. Das NÄE ist ein gewichtetes Pro-Kopf-Einkommen. Es berücksichtigt die unterschiedlichen Bedarfe von Erwachsenen und Kindern und die Tatsache, dass zwei oder mehr Personen, die gemeinsam in einem Haushalt leben, bestimmte Anschaffungen und Ausgaben nicht mehrfach tätigen. Zur Berechnung des NÄE wird das verfügbare Einkommen durch die addierten Gewichtungsfaktoren¹ geteilt (Lenuweit, 2007, S. 32).

Durchführung

Zunächst wurden alle Bezirksregierungen von NRW bzw. die dort für den GU zuständigen SchullrätInnen kontaktiert. Alle Bezirksregierungen waren grundsätzlich bereit, das Projekt zu unterstützen. Die Zuständigkeiten

¹ Die erste erwachsene Person bekommt den Wert 1, jede weitere Person über 14 Jahren den Wert 0,5 und jedes Kind unter 14 Jahren den Wert 0,3 zugewiesen.

Tab. 1: Interne Konsistenzen, Mittelwerte, Standardabweichungen der Skalen zur Bewertung des AO-SF-Verfahrens, der gegenwärtigen Situation und der Schulzufriedenheit für die Gesamtstichprobe und die beiden Elterngruppen

Skala					FS		GU	
	n	M	SD	α	M	SD	M	SD
Einfluss auf Verfahren & Entscheidung	542	3,72	,95	,646	3,71	,97	3,75	,89
Informiertheit über Verfahren & Entscheidung	542	3,85	1,00	,771	3,92	,97	3,62	1,04
Affektive Reaktion auf das Verfahren	542	3,34	,96	,721	3,41	,95	3,12	,96
Misstrauen gegenüber Fachleuten	542	2,26	1,00	,748	2,16	,94	2,57	1,10
Zweifel an der schulischen Förderung	542	1,89	,96	,688	1,86	,96	1,97	,97
wahrgenommene Stigmatisierung (Familie)	542	1,74	,80	,588	1,75	,80	1,70	,82
wahrgenommene Stigmatisierung (Kind)	542	1,87	,93	,763	1,92	,94	1,72	,88
Prognose: Bildungschancen	542	3,77	,86	,567	3,70	,86	3,98	,82
Prognose: Überwindung der Sprachprobleme	542	3,89	,88	,708	3,82	,86	4,11	,88
Zukunft des Kindes: Zuversicht	542	4,21	,87	,762	4,19	,86	4,29	,88
Zukunft des Kindes: Sorge	542	3,18	1,45	-,1	3,22	1,45	3,04	1,45
Schulzufriedenheit der Eltern	380	4,34	,86	,881	4,34	,87	4,32	,85
antizipierte Schulzufriedenheit des Kindes	380	4,31	,84	,898	4,33	,83	4,26	,89
Weiterempfehlung der Schule	380	4,46	,92	,940	4,47	,92	4,44	,93

Anmerkung. FS: Eltern von Kindern an Förderschulen, GU: Eltern von Kindern im Gemeinsamen Unterricht.

¹ Nur ein Item. Fett gedruckte Mittelwerte stehen für signifikant höhere Werte.

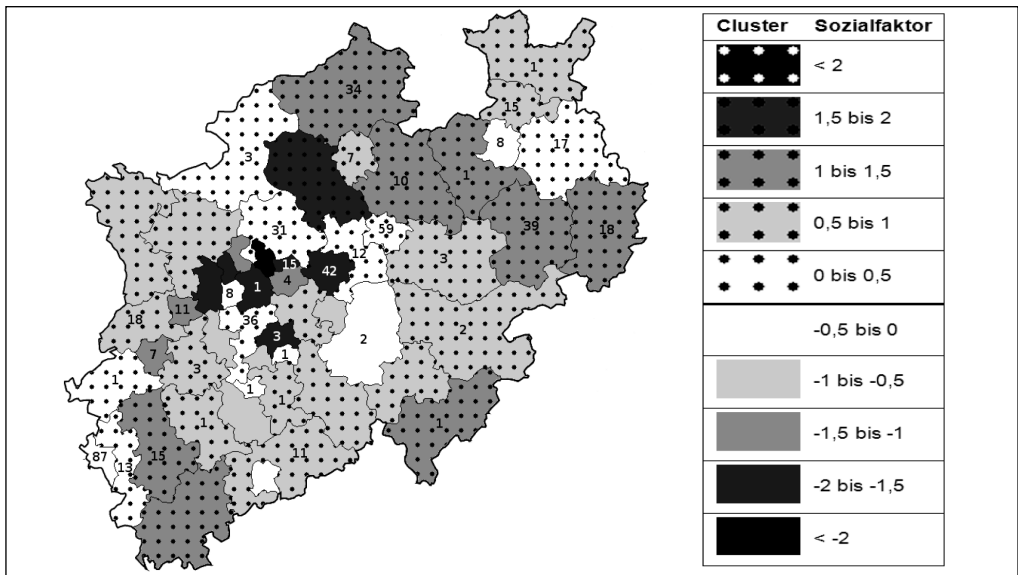


Abb. 1: Sozialcluster und Fragebogenrücklauf der jeweiligen Landkreise

und organisatorischen Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts unterscheiden sich jedoch zwischen den Regierungsbezirken stark. Das weitere Vorgehen unterschied sich deshalb: In einem Regierungsbezirk war eine aktuelle Liste aller gefragten Grundschulen inklusive SchülerInnenzahlen verfügbar; in einem weiteren Regierungsbezirk konnten alle betroffenen Grundschulen über einen eigens eingerichteten E-Mail-Verteiler erreicht werden. Die meisten Regierungsbezirke konnten hingegen keine solche Liste zur Verfügung stellen. In diesen Regierungsbezirken wurden in einem zweiten Schritt alle Schulleitungen direkt kontaktiert. Die Kontaktaufnahme mit den Eltern und die Verteilung der Fragebögen erfolgten dann über die jeweiligen GU-Schulen. Der Zeitraum der Datenerhebung umfasste sechs Monate und begann etwa einen Monat nach der Datenerhebung an den Förderschulen (Ritterfeld et al., 2011). Deren Publikation erfolgte erst nach Abschluss der Datenerhebung der vorliegenden Studie, sodass eine Beeinflussung der TeilnehmerInnen durch die Ergebnisse der ersten Studie ausgeschlossen werden kann.

Stichprobe

Von den 638 rücklaufenden Datensätzen wurden zunächst 51 (8.0%) ausgeschlossen, bei denen die ProbandInnen die Beantwortung abgebrochen hatten und deshalb zu vie-

le oder besonders relevante Angaben fehlten oder weil entgegen der Instruktion mehrere Personen an der Beantwortung des Fragebogens mitgewirkt hatten. Insgesamt 45 Datensätze (7.1%) bezogen sich auf Schulformen oder Klassenstufen, die im Studiendesign nicht vorgesehenen waren. Diese wurden ebenfalls nicht berücksichtigt. Somit ergibt sich eine Gesamtstichprobe von $N = 542$.

Die Eltern nutzten zu 53.7% die Onlinebefragung und zu 46.3% die Papierversion. 80.4% der Fragebögen wurden von weiblichen, 19.6% von männlichen Bezugspersonen ausgefüllt. Das durchschnittliche Alter der antwortenden Elternteile beträgt 38 Jahre ($M = 37.9$, $SD = 6.50$). Tabelle 2 zeigt die Schulabschlüsse der Befragten im Vergleich zu den Schulabschlüssen der Gesamtbevölkerung Nordrhein-Westfalens aus dem Jahr 2009 (Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2010a). Repräsentative Daten über die spezifische Gruppe der Eltern von FörderschülerInnen sind nicht verfügbar. Der Anteil der Eltern mit Realschulabschluss ist in der Stichprobe größer und der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss niedriger als im NRW-Durchschnitt. In den Haushalten der Stichprobe leben durchschnittlich vier Personen ($M = 4.26$, $SD = 1.30$), davon zwei Kinder ($M = 2.35$, $SD = 1.11$). Das monatliche Haushaltsnettoeinkommen liegt bei durchschnittlich (Md) 2.000€ - 3.000€ ($IQR = 1.000€$). Das NÄE der Stichprobe liegt im Median bei 1.042€ und

Tab. 2: Schulabschlüsse der befragten Eltern und in NRW

Schulabschluss	NRW ¹	Stichprobe
ohne	4.9 %	5.5 %
Hauptschulabschluss	43.6 %	31.9 %
Realschulabschluss	22.4 %	36.0 %
(Fach-)Abitur	29.1 %	26.6 %

Anmerkungen. ¹ Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren nach Abschluss der Vollzeitschulpflicht. Eigene Berechnung mit Daten aus: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2010a

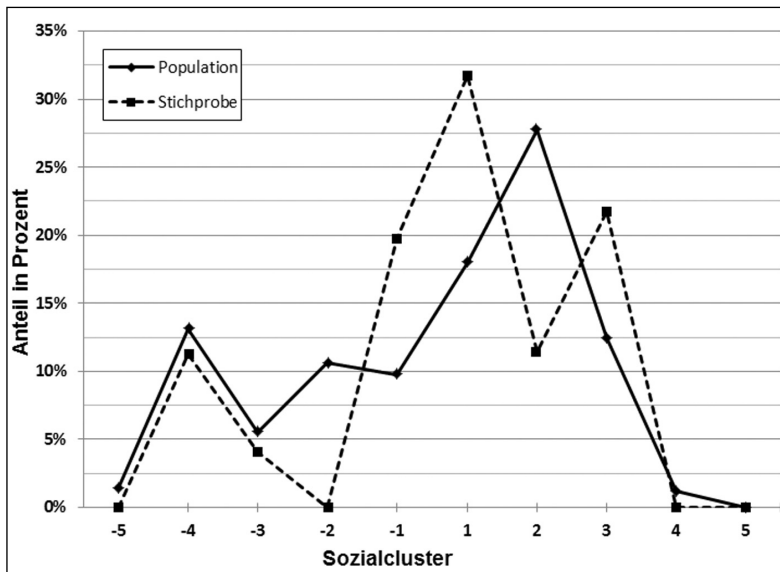


Abb. 2: Verteilung von Stichprobe und Gesamtbevölkerung auf die Sozialcluster

damit deutlich unterhalb des Medians der deutschen Gesamtbevölkerung von 1.549€ (Statistisches Bundesamt, 2010). Die berücksichtigten Fragebögen stammen aus 38 der insgesamt 54 Landkreise und kreisfreien Städte Nordrhein-Westfalens (70.4%). Abbildung 2 zeigt die Komposition der Stichprobe bezüglich der Sozialcluster. Im Vergleich zu den Referenzdaten für die Gesamtbevölkerung des Bundeslandes sind die mittleren Sozialcluster -1 und 1 in der Stichprobe über-, die Cluster -2 und 2 unterrepräsentiert. Zusammenfassend ist damit die Stichprobe im Vergleich zum NRW-Durchschnitt einkommensschwächer, gravierende sozio-demografische Verzerrungen sind jedoch ausgeschlossen.

Das durchschnittliche Alter der Kinder beträgt acht Jahre ($M = 7.98$, $SD = 1.34$). Der Jungenanteil liegt bei 69.4%. Der Jungenanteil im FS Sprache in NRW betrug im Schuljahr 2009/10 71.2% (eigene Berechnung auf der Grundlage von: Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2010b). 78.4% der Kinder in der Stichprobe wachsen monolingual, 20.7% zwei- und 0.9% sogar dreisprachig auf. Am häufigsten genannt wurden hier: Türkisch (5.5%), Rus-

sisch und Englisch (je 2.6%), Polnisch (2.2%) und Arabisch mit 1.8% der Gesamtstichprobe. Zehn Prozent der Eltern kreuzten bei der Frage nach den sprachlichen Auffälligkeiten und Symptomen des Kindes „weiß nicht“ an, obwohl bei der Formulierung der Items explizit auf eine leichte Verständlichkeit geachtet wurde. 85.4% der Eltern gaben eine Sprachentwicklungsstörung/-verzögerung, 5.4% Stottern und 3.9% Mutismus an. Mehrfachnennungen waren bei dieser Frage möglich (4.4%).

In der Stichprobe beträgt die Integrationsquote, also der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, 24.2%. Alle anderen (75.8%) besuchen eine Förderschule mit dem FS Sprache. Für NRW lag die Integrationsquote im Schuljahr 2009/10 mit 17% etwas niedriger als in unserer Studie. Im Schuljahr 2009/10 gab es in NRW mehr als 15.000 Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010a, 2010b). Mit der Stich-

probe von $N = 542$ wurden also 3.5% der Gesamtpopulation erfasst.

Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst einige Ergebnisse der Gesamtstichprobe berichtet. Anschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf Unterschiede zwischen GU-Eltern und Förderschuleltern ausgeführt.

Voraussetzungen, Verlauf und Ergebnis des AO-SF-Verfahrens

Die Mehrheit der Eltern (59.2%) gab an, dass sie selbst die Eröffnung des AO-SF-Verfahrens beantragt hätten. In 40.8% der Fälle wurde das Verfahren durch die allgemeine Grundschule eingeleitet. Während 13.7% der Eltern angaben, im Verlauf des Verfahrens von niemandem beraten worden zu sein, ließen sich 38.8% der TeilnehmerInnen von mehr als einer Institution beraten: Über die Hälfte der Eltern (58.1%) wurde von Lehrkräften der Förderschule beraten und 49.1% von Lehrkräften der Grundschule. Bei etwa einem Viertel (26.6%) der Verfahren fand ein Gespräch zwischen Eltern und Schulaufsichtsbehörde statt. 70.1% der Eltern gaben an, dass sie selbst den größten Einfluss auf die Wahl des schulischen Förderortes hatten; 15.9% der Eltern sahen den größten Einfluss bei der Schulaufsichtsbehörde und 14.0% bei den LehrerInnen, die als GutachterInnen am Verfahren beteiligt waren. Mit der Entscheidung über den zukünftigen Förderort des Kindes waren nach Abschluss des Beratungs- und Begutachtungsprozesses 90.8% der Eltern einverstanden. Nicht damit einverstanden (9.2%) waren im Wesentlichen zwei Elterngruppen: Erstens Eltern, deren Antrag auf Beschulung im GU abgelehnt wurde und deren Kind nun eine Förderschule besucht (52.0% der Subgruppe). Und zweitens diejenigen Eltern, die mit der Feststellung des sonderpäda-

gogischen Förderbedarfes an sich nicht einverstanden waren und sich wünschten, dass ihr Kind weiterhin die allgemeine Grundschule besuchen würde (40.0% der Subgruppe). In Einzelfällen hätten die Eltern Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten für ihr Kind bevorzugt.

Mit 35.2% hat mehr als ein Drittel der Eltern einen Antrag auf Beschulung im GU für ihr Kind gestellt. Tatsächlich im GU unterrichtet werden aber nur 24.2% der Kinder. Mehr als 30% der gestellten GU-Anträge führten demnach nicht zu einer späteren Beschulung im GU.

Die vorschulische Versorgung mit spezifischer Sprachtherapie/Logopädie liegt in der Stichprobe bei 87.5%. Ein Viertel der Kinder besuchte vor der Schule einen speziellen Kindergarten und 10.5% der Eltern gaben an, dass ihr Kind eine andere Förderung erhielt (meist: Ergotherapie, Frühförderung und Sprachförderung im Kindergarten). Lediglich 5.5% der Kinder erhielt vor der Einschulung keinerlei Sprachförderung oder -therapie.

Elterliche Einstellung zum Verfahren und zur Schulsituation

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen aller erhobenen Skalen. Das AO-SF-Verfahren wurde von den Eltern insgesamt positiv bewertet. So erreichten die Eltern auf der fünfstufigen Ratingskala durchschnittlich einen Wert von $M = 3,85$ ($SD = 1$) bei der Beurteilung ihrer Informiertheit über den Verlauf des Verfahrens und die Gründe der Entscheidung über den schulischen Förderort. Ein Viertel der Eltern schätzte die Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme auf die Entscheidung mittelmäßig oder gering ($M \leq 3$) ein, drei Viertel der Eltern hatten hingegen das Gefühl, den Entscheidungsprozess aktiv mitgestalten zu können ($M > 3$). Den Angaben der Eltern zufolge ist die Stigmatisierung aufgrund der Probleme in der Sprachentwicklung ihres Kindes eher gering. Die

wahrgenommene Stigmatisierung des Kindes ($M = 1.87$, $SD = 0.93$) wurde von den Eltern im Durchschnitt etwas größer eingeschätzt als die Stigmatisierung der Familie insgesamt ($M = 1.74$, $SD = 0.80$, $t[541] = 3.52$, $p < .001$). Die große Mehrheit der befragten Eltern gab an, dass weder die Familie insgesamt (74.2%) noch das Kind selbst (67.3%) aufgrund der Sprachprobleme soziale Ausgrenzung erfahre ($M \leq 2$).

Die Ergebnisse der drei Skalen zur Erfassung der Schulzufriedenheit (Schulzufriedenheit des Elternteils, antizipierte Schulzufriedenheit des Kindes und Weiterempfehlung der Schule) dokumentieren die insgesamt sehr hohe Zufriedenheit der Eltern mit der jeweiligen Schule des Kindes. Da ein Skalenmittelwert von ≤ 2 (auf der fünfstufigen Ratingskala) Unzufriedenheit und ein Skalenmittelwert von ≥ 4 Zufriedenheit ausdrückt, sind in allen drei erhobenen Skalen weniger als 5% der Eltern unzufrieden und mehr als 75% zufrieden mit der Schule ihres Kindes. Wie korrelationsstatistische Analysen zeigen, hängt die Weiterempfehlung der Schule deutlich stärker mit der Schulzufriedenheit der Eltern ($r = .89$, $p < .01$) zusammen als mit ihrer Einschätzung der Zufriedenheit ihres Kindes ($r = .58$, $p < .01$). Auch der Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit der Eltern und Schulzufriedenheit der Kinder ist sehr signifikant ($r = .68$, $p < .01$).

Unterschiede zwischen GU und Förderschule

Die beiden Elterngruppen unterscheiden sich weder in ihren erworbenen Bildungsabschlüssen noch in ihrem Geschlecht, Alter, der Haushaltgröße oder Kinderzahl voneinander. Die Gruppe der Förderschulleitern erreicht mit $M = 0.22$ ($SD = 0.77$) einen deutlich höheren Sozialfaktor als die GU-Eltern ($M = -0.27$, $SD = 0.92$, $t[192,52] = -5,51$, $p < .001$). Das NÄE hingegen liegt bei den Förderschulleitern mit durchschnittlich 1.028€

monatlich ($SD = 589.82$) etwa 130€ niedriger als bei den GU-Eltern ($M = 1156$, $SD = 587.23$, $t[468] = 2.04$, $p < .05$). Der Anteil der Eltern, die angeben, die Eröffnung des AO-SF-Verfahrens selbst beantragt zu haben, liegt unter den GU-Eltern bei 52.7% und unter den Förderschulleitern mit 37.0% deutlich niedriger ($\chi^2 [0.001; 1, N = 542] = 10.13$). Die Förderschulleitern nutzten etwa zur Hälfte den Online- bzw. den Papierfragebogen. Bei den GU-Eltern lag der Anteil der online-Fragebögen mit fast zwei Dritteln deutlich höher ($\chi^2 [0.05; 1, N = 542] = 4.65$).

Bezüglich relevanter soziodemographischer Daten der Kinder (Alter, Geschlecht, Mehrsprachigkeit) unterscheiden sich die beiden Gruppen wiederum nicht. Auch die angegebenen sprachlichen Auffälligkeiten bzw. Symptome verteilen sich gleich auf den GU und die Förderschule, mit Ausnahme der Diagnose Mutismus: Während die Prävalenz im GU bei 0.8% liegt, beträgt sie an den Förderschulen 4.9% ($\chi^2 [0.05; 1, N = 542] = 4.49$). Von 21 mutistischen Kindern in der Gesamtstichprobe wird lediglich eines integrativ beschult. Die Häufigkeit von vorschulischer Sprachförderung in Form von Sprachtherapie, einem speziellen Kindergarten oder anderen bereits dargestellten Maßnahmen unterscheidet sich zwischen den beiden Gruppen nicht signifikant. Allerdings gibt es unter den GU-SchülerInnen einen prozentual größeren Anteil, der vorschulisch keinerlei Förderung erhielt (10.7%), als in der Gruppe der FörderschülerInnen (3.9%, $\chi^2 [0.005; 1, N = 542] = 8.77$).

AO-SF-Verfahren

Die affektive Reaktion auf die Einleitung des AO-SF-Verfahrens ist bei den Eltern der späteren GU-SchülerInnen im Durchschnitt geringer ($M = 3.12$, $SD = 0.96$), das heißt stärker mit Stress, Sorge und Unsicherheit assoziiert als bei den Eltern der späteren FörderschülerInnen ($M = 3.41$, $SD = 0.95$, $t[540] = -3.01$,

$p < .05$). Das Misstrauen gegenüber den Fachleuten ist auf Seiten der GU-Eltern mit durchschnittlich 2,57 Punkten ($SD = 1.11$) auf der fünfstufigen Ratingskala deutlich größer als bei Förderschuleltern mit einem Mittelwert von 2,16 ($SD = 0.95$, $t[540] = 4.13$, $p < .001$).

Auch bezüglich der erfolgten Beratungsgespräche während des AO-SF-Verfahrens unterscheiden sich die beiden Elterngruppen voneinander: Die GU-Eltern wurden durchschnittlich von einer geringeren Anzahl unterschiedlicher Institutionen beraten ($M = 1.21$, $SD = 0.79$) als die Eltern der FörderschülerInnen ($M = 1.38$, $SD = 0.82$, $t[540] = -1.99$, $p < .05$). Weiterhin geben 42.0% derjenigen Eltern, deren Kind nun im GU unterrichtet wird, an, von einer Förderschule beraten worden zu sein. Im Vergleich mit den Eltern der späteren FörderschülerInnen, die in 63.3% der Fälle von einer Förderschule beraten wurden, zeigt sich ein deutlicher Unterschied ($\chi^2 [0.001; 1, N = 542] = 18.47$). Die jetzigen Förderschuleltern fühlten sich während des AO-SF-Verfahrens besser über dessen Ablauf und die Gründe für die Entscheidung informiert als die GU-Eltern ($t[540] = -3.02$, $p < .005$). Sie erreichen einen Mittelwert von 3,92 ($SD = 0.97$) auf der fünfstufigen Skala, während die GU-Eltern auf durchschnittlich 3,62 Punkte ($SD = 1.04$) kommen. In der Einschätzung des eigenen Einflusses auf das Verfahren und die Entscheidung, wie auch im Einverständnis mit der amtlichen Entscheidung über den zukünftigen schulischen Förderort, unterscheiden sich die beiden Gruppen hingegen nicht.

Wird das AO-SF-Verfahren von der Grundschule eingeleitet, beantragen die Eltern zu 42.1% GU für ihr Kind. Haben die Eltern selbst den Antrag zur Eröffnung des Verfahrens gestellt, sind es hingegen nur 30.5% ($\chi^2 [0.05; 1, N = 542] = 7.65$). Dieser Unterschied besteht zwischen den Gruppen, die dann tatsächlich die Förderschule bzw. den GU besuchen, nicht mehr. Auch der Unterschied bei der Mehrsprachigkeit der Kinder

($\chi^2 [0.05; 1, N = 542] = 6.62$) besteht zwar bei den Anträgen, nicht aber bei der späteren Aufteilung auf die beiden Schulformen: Während für 32.5% der monolingualen, aber 45.3% der bi- bzw. multilingualen Kinder in der Stichprobe GU beantragt wurde, sind sie in den schulischen Settings dann gleich verteilt.

Aktuelle Situation und Erwartungen

Zwar gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bei den Zweifeln an der schulischen Förderung und der wahrgenommenen Stigmatisierung der Familie, wohl aber bezüglich der Stigmatisierung des Kindes: SchülerInnen im GU sind nach Einschätzung der Eltern im Durchschnitt weniger stark von Stigmatisierung und Ausgrenzung betroffen ($M = 1.72$, $SD = 0.88$) als SchülerInnen an der Förderschule ($M = 1.92$, $SD = 0.94$, $t[540] = -2.15$, $p < .05$). Auf keiner der drei erhobenen Skalen (Schulzufriedenheit der Eltern, Schulzufriedenheit des Kindes, Weiterempfehlung der Schule) gibt es schulortabhängige Unterschiede: Die elterliche Schulzufriedenheit in Förderschule und GU ist gleich groß.

Eltern, deren Kinder integrativ im GU beschult werden, schätzen die Bildungschancen und die Chancen zur Überwindung der Sprachprobleme ihres Kindes positiver ein: Während die Förderschuleltern auf der Skala Bildungschancen durchschnittlich bei einem Wert von $M = 3,7$ ($SD = 0.82$) liegen, kommen die GU-Eltern auf $M = 4,0$ ($SD = 0.82$, $t[540] = 3.31$, $p < .001$). Auch die Chancen auf die Überwindung der Sprachprobleme schätzen die GU-Eltern ($M = 4.12$, $SD = 0.88$) besser ein als die Eltern von FörderschülerInnen ($M = 3.82$, $SD = 0.87$, $t[540] = 3.39$, $p < .001$). Bezüglich der Zukunft des Kindes insgesamt (Sorge und Zuversicht) unterscheiden sich die beiden Elterngruppen hingegen nicht.

Die von Ritterfeld et al. (2011) berichteten multiplen Regressionen zur Vorhersage

von Elternzufriedenheit, Zukunftsperspektiven, elterlicher Sorge und Zuversicht konnten mit der erweiterten Stichprobe insgesamt bestätigt werden.

Diskussion

Da die Stichprobenziehung selbstselektiv erfolgte, muss zunächst die Repräsentativität der Stichprobe für die Population der Eltern sprachauffälliger Kinder im Grundschulalter in NRW hinterfragt werden. Da allerdings keine Referenzwerte für die Population (Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im FS Sprache) vorliegen, kann diese Einschätzung nur grob bleiben. Die Schulabschlüsse der Eltern und das Haushaltseinkommen fallen niedriger aus als im NRW-Durchschnitt, die Haushaltsgröße und Kinderzahl hingegen höher. Auch die Verteilung auf die Sozialcluster weicht nur geringfügig von der Verteilung in NRW ab (siehe: Abbildung 2).

Zweiundzwanzig Prozent der Kinder in der Stichprobe wachsen mehrsprachig auf. Insgesamt ist der Anteil mehrsprachiger Kinder in den sonderpädagogischen Fördersystemen Europas kaum bekannt, weil in fast keinem Land die Mehrsprachigkeit von Kindern zentral erfasst wird (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2009, S. 29–37). Im deutschen Förderschulsystem sind mehrsprachige Kinder insgesamt überrepräsentiert (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2009, S. 29–37; Luciak, 2004, S. 29). Für differenzierte Aussagen über einzelne Förderschwerpunkte fehlt jedoch die Datengrundlage. Legt man ersatzweise den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an allen Kindern unter 10 Jahren von 33.3%² zu Grunde, kommt man zu dem Schluss, dass Kinder mit Migrationshinter-

grund bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder im Förderschulsystem insgesamt zwar überrepräsentiert, im FS Sprache aber eher unterrepräsentiert sind, denn dort beträgt der Anteil, wie oben dargestellt wurde, nur 22%.

Unterscheiden sich GU- und FörderschülerInnen?

Insgesamt ist nicht eindeutig belegt, dass Eltern mit bestimmten Bildungsabschlüssen, Einkommen, Haushaltsgrößen oder sonstigen sozio-demographischen Eigenschaften ihr Kind häufiger integrativ unterrichten lassen möchten oder dass sie diesen Wunsch erfolgreicher durchsetzen können als andere Eltern. Die häufigere Nutzung des Online-Fragebogens und ein höheres Nettoäquivalenzeinkommen lassen lediglich die Vermutung zu, dass die GU-Eltern einen etwas höheren Lebensstandard haben könnten als die Eltern der FörderschülerInnen. Auch die beiden Schülergruppen selbst unterscheiden sich in ihren soziodemographischen und anderen relevanten Variablen nicht voneinander. Einzig die Prävalenz von Mutismus ist deutlich ungleich verteilt: Nur eines von 21 mutistischen Kindern in der Stichprobe wird integrativ beschult. Denkbar wäre zunächst, dass Eltern mutistischer Kinder für ihr Kind einfach seltener GU beantragen. Das Gegenteil ist aber der Fall. Eltern mutistischer Kinder beantragten sogar häufiger GU für ihr Kind als die anderen Eltern. Das deutet darauf hin, dass die Unterrepräsentanz mutistischer Kinder im integrativen Setting durch Einflüsse während des AO-SF-Verfahrens verursacht wird.

Weiterhin sind unter den GU-SchülerInnen deutlich mehr Kinder vertreten, die vor schulisch keine Fördermaßnahmen erhielten, als unter den FörderschülerInnen. Dieser Befund lässt sich in zwei Richtungen interpretieren: Einerseits könnten Eltern die Sprachthe-

² eigene Berechnung mit Daten aus: Statistisches Bundesamt (2010)

rapeutInnen, ErzieherInnen und andere Fachkräfte aus der vorschulischen Förderung um eine Schulortempfehlung gebeten haben, welche dann häufiger zugunsten der Förderschule ausgefallen sein könnte, wie es die Befunde von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005, S. 26) nahelegen. Andererseits könnten die Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung bei den späteren FörderschülerInnen tiefgreifender sein, sodass sie früher und leichter bemerkt werden konnten und so früher zu Interventionen führten. Gegen diese Interpretation sprechen jedoch die Ergebnisse einer Studie von Dockrell und Lindsay (2008), in der die Förderbedarfe von Kindern in integrativen und segregativen Settings verglichen wurden: Bis zum sechsten Schulbesuchsjahr zeigten sich keine Unterschiede in der Art oder Schwere der Sprachprobleme.

Gibt es Unterschiede im AO-SF-Verfahren?

59.2% der befragten Eltern gaben an, dass sie selbst die Eröffnung des AO-SF-Verfahrens beantragt hätten. 2006 stellte Kottmann für den FS Sprache einen Anteil von 62% fest. In den Förderschwerpunkten Lernen (17%) und Emotionale und soziale Entwicklung (23%) wurde das Verfahren deutlich seltener von den Eltern selbst beantragt (Kottmann, 2006, S. 192). Wahrscheinlich wurden die hier befragten Eltern häufig schon im vorschulischen Bereich auf bestimmte Entwicklungsprobleme ihres Kindes hingewiesen – nur 5.5% der Kinder in der Stichprobe erhielten vor ihrer Einschulung keine besondere Sprachförderung. Es ist also anzunehmen, dass die Eltern bereits im vorschulischen Bereich stärker für den Förderbedarf sensibilisiert wurden als Eltern von Kindern mit anderen sonderpädagogischen Förderbedarfen (z.B. FS Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung), die häufig erst später entstehen und/oder relevant werden. Sie hatten somit auch mehr Zeit, sich mit den Problemen des Kindes aus-

einanderzusetzen und könnten deshalb auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei ihrem Kind besser vorbereitet gewesen sein. Möglicherweise wurden sie auch von außerschulischen Einrichtungen auf den späteren Besuch der Förderschule vorbereitet. Diese Annahme folgt aus zahlreichen handschriftlichen Anmerkungen von Eltern, die bei der Frage nach dem Einfluss auf den späteren Förderort neben ihrer Antwort noch „der Kindergarten“, „die KiTa“ und Ähnliches ergänzt hatten. In diesem Zusammenhang darf auch der Einfluss der behandelnden SprachtherapeutInnen nicht unterschätzt werden, denn fast 90% der Kinder in der Stichprobe waren vor ihrer Einschulung in sprachtherapeutischer Behandlung und es ist anzunehmen, dass Eltern sich bezüglich des geeigneten schulischen Settings für ihr Kind auch von ihnen beraten ließen. Zwar haben die Eltern mehrsprachiger Kinder deutlich häufiger (45.3%) GU beantragt als die Eltern einsprachiger Kinder (32.5%), in den beiden schulischen Settings sind ein- und mehrsprachige Kinder dann allerdings gleich verteilt. Ebenso beantragen Eltern häufiger GU, wenn das AO-SF-Verfahren von der Grundschule eingeleitet wurde, und trotzdem sind auch diese beiden Gruppen dann gleichmäßig auf die beiden Schulformen verteilt. Die Unterschiede verschwinden in den beiden schulischen Settings. GU-Anträge sind also seltener erfolgreich, wenn (1) das Kind mehrsprachig ist oder (2) das AO-SF-Verfahren von der Grundschule eingeleitet wurde.

Die Antworten auf die Frage, von wem die Eltern während des AO-SF-Verfahrens beraten worden seien, müssen kritisch hinterfragt werden. Es ist denkbar, dass möglicherweise ein Gespräch stattfand, von den Eltern aber nicht als beratend erlebt und bewertet wurde und deshalb keine Berücksichtigung fand. Den Angaben der Eltern zufolge würden nämlich 13.7% der AO-SF-Verfahren ohne Elternbeteiligung stattfinden, was allen Vorgaben von Bund und Ländern (z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Lan-

des Nordrhein-Westfalen, 2010a, 2010b; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000) widersprüche.

Bereits bei der telefonischen Kontaktaufnahme mit den Bezirksregierungen und Schulämtern zeigte sich die sehr breite Interpretation der rechtlichen Vorgaben durch die PraktikerInnen. An mancher Stelle war man irritiert über die Frage nach dem größten Einfluss auf die Wahl der Schulform und stellte klar, dass diese Entscheidung zwar formal bei der Schulaufsicht liege, de facto aber ausschließlich von den Eltern getroffen werde: Man zeige den Eltern beide Schulformen bei Besichtigungen und richte sich dann nach ihrer Entscheidung. An anderer Stelle verweigerte man die Teilnahme an der Befragung insgesamt mit der Begründung, dass die Fragen nach dem Einfluss der Eltern und der Titel der Befragung nahelegten, dass die Eltern bei dieser Entscheidung ein Mitspracherecht hätten, welches ihnen nicht zustehe.

Formal liegt die Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf und den zukünftigen schulischen Förderort eines Kindes allein bei der Schulaufsichtsbehörde. Die Frage wurde in den Fragebogen aufgenommen, um überprüfen zu können, ob den Eltern während des AO-SF-Verfahrens diese Entscheidungsmacht sehr deutlich wurde oder ob sie eher das Gefühl hatten, in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess mit den GutachterInnen die beste Lösung für ihr Kind zu suchen. Mehr als 70% der Eltern geben an, dass sie selbst den größten Einfluss auf diese Entscheidung hatten. Angesichts der formalen Entscheidungskompetenz ein sehr hoher Wert, der durch die Ergebnisse der Skalen „wahrgenommener eigener Einfluss auf das Verfahren und die Entscheidung“ und „wahrgenommene eigene Informiertheit über das Verfahren und die Entscheidung“ bekräftigt wird. Ein großer Teil der Eltern nimmt sich im Verlauf des AO-SF-Verfahrens als gut informiert und einflussreich wahr. Diese Eltern zeigen auch bei den anderen Skalen

positivere Ergebnisse: Sie sind zufriedener mit der Schule, haben weniger Zweifel an der dortigen Förderung und blicken positiver in die Zukunft ihres Kindes.

Über 90% der Eltern gaben an, dass sie mit dem zukünftigen schulischen Förderort des Kindes einverstanden waren, als ihnen die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde mitgeteilt wurde. Für das fehlende Einverständnis der übrigen 9.2% der Befragten lassen sich zwei wesentliche Erklärungen identifizieren:

1. Mehr als die Hälfte (52.0%) dieser Eltern hatten für ihr Kind eine Beschulung im integrativen Setting beantragt (häufig in Übereinstimmung mit den GutachterInnen), die dann aber nicht realisiert wurde.
2. 40.0% dieser Eltern waren grundsätzlich dagegen, dass bei ihrem Kind überhaupt ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde.

Die Tatsache, dass zurzeit noch vielen Eltern und Kindern der Zugang zum integrativen Unterricht verwehrt wird, obwohl sie ihn für ihr Kind bevorzugen und in ihrer Wahl sogar durch die GutachterInnen unterstützt werden, gibt zu denken. Die Mitarbeit und das Engagement der Eltern in der Zusammenarbeit mit der Schule sind für die Förderung ihres Kindes (auch die außerschulische) notwendig (Duhaney & Salend, 2000; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007). Insgesamt wurde mehr als 30% der gestellten GU-Anträge nicht nachgekommen. An welcher Instanz diese Anträge scheiterten, kann aufgrund der Daten nicht nachvollzogen werden. Es ist anzunehmen, dass eine deutliche Betonung des Elternwahlrechts seitens des Gesetzgebers und der oberen Schulaufsichten schon bald ein anderes Vorgehen einklagbar machen wird. Wie schnell diese Änderungen tatsächlich in der gutachterlichen Praxis umgesetzt werden, ist zu beobachten und wird in Zukunft ein wichtiger Forschungsgegenstand bleiben. An dieser Stelle kann nicht unerwähnt bleiben, dass auf einem Teil der

Offline-Fragebögen Anmerkungen der Eltern erfolgten, in denen sie angeben, gar nicht oder erst zu spät darüber informiert worden zu sein, dass es überhaupt die Möglichkeit der integrativen Beschulung gäbe. Diese Praxis widerspricht allen Vorgaben von Bund und Land und rief bei den betroffenen Eltern zu Recht Unmut hervor.

Zu Beginn des AO-SF-Verfahrens unterscheiden sich die späteren GU- und Förderschuleltern deutlich in ihrer Einstellung zum Verfahren. Diejenigen Eltern, deren Kinder später integrativ beschult werden, möchten mehr Verantwortung dafür übernehmen, was in dem Entscheidungsprozess passieren wird. Sie fühlen sich insgesamt gestresster und besorgter und zeigen ein deutlich größeres Misstrauen gegenüber den GutachterInnen als die Eltern der späteren FörderschülerInnen. Diese Ergebnisse lassen sich in der Interpretation gut miteinander vereinbaren: Die späteren GU-Eltern treten insgesamt engagierter und aktiver in den Entscheidungsprozess ein. Sie wollen die Entscheidung über die schulische Zukunft ihres Kindes nicht allein den Fachleuten überlassen. Weil sie sich stärker in den Entscheidungsprozess einbinden, fühlen sie sich auch stärker mitverantwortlich und empfinden die Situation deshalb als belastender.

In der vorliegenden Befragung wurde die Diagnose der Kinder nur grob durch die Eltern wiedergegeben. In diesem Zusammenhang könnte zukünftig untersucht werden, ob die Schwere der sprachlichen Beeinträchtigung ebenso einen Einfluss auf die Auswahl des schulischen Settings hat, wie es bei Eltern von Kindern mit geistigen Behinderungen der Fall ist. Diese neigen mit zunehmender Schwere der Beeinträchtigung dazu häufiger das segregative Setting zu wählen (Palmer, Borthwick-Duffy & Widaman, 1998). GU-Eltern zeigten sich generell schlechter über das Verfahren und die dahinter liegenden Entscheidungsgründe informiert als Förderschuleltern. Im Rückblick auf den Verlauf des Verfahrens und die Entscheidung über den schu-

lichen Förderort wünschen sie sich folglich mehr Informationen. Da die AO-SF-Verfahren, die zu einer integrativen bzw. segregativen Beschulung führen, von denselben GutachterInnen durchgeführt werden, sind Unterschiede in der Informationspolitik jedoch nicht plausibel. Es liegt stattdessen die Vermutung nahe, dass die kritischeren und proaktiveren GU-Eltern einfach einen höheren Informationsbedarf haben.

Diejenigen Eltern, deren Kinder später den GU besuchen, wurden im Verlauf des AO-SF-Verfahrens deutlich seltener von Förderschulen beraten als die Eltern der späteren FörderschülerInnen. Mit anderen Worten: Mit der Beratung durch die Förderschule steigt die Wahrscheinlichkeit der späteren segregativen Unterrichtung des Kindes an. Dieser Zusammenhang lässt sich beispielsweise so interpretieren, dass die Eltern nach einem Beratungsgespräch mit der Förderschule von den dortigen Bedingungen überzeugt sind. Die dargestellten Ergebnisse (Klicpera & Gastegger-Klicpera, 2004a, S. 38–41, 2005, S. 26; Mand, 2002, S. 10) legen nahe, dass diese Beeinflussung der Auswahl des schulischen Settings allerdings nicht unabhängig von Anteilen bewusster oder unbewusster Persuasion seitens der GutachterInnen zu betrachten ist.

Wie zufrieden sind die Eltern?

In den Ergebnissen aller Skalen zur Bewertung der aktuellen Schulsituation unterscheiden sich die Eltern von GU- und FörderschülerInnen nicht, mit Ausnahme einer Skala: Die insgesamt relativ gering eingeschätzte Stigmatisierung wird im integrativen Setting noch einmal geringer empfunden. Eine schulförmübergreifende geringe Stigmatisierung sprachauffälliger SchülerInnen und ihrer Familien wurde bereits in anderen Studien belegt (von Suchodoletz & Macharey, 2006) und auch die Unterschiede zwischen integrativem und segregativem Setting fügen sich

gut in die Ergebnisse internationaler Forschung zur sozialen Integration in integrativen und segregativen Settings ein (Guralnick & Groom, 1988; Lamorey & Bricker, 1993).

Weiterhin lassen sich zwei Befunde zur Schulzufriedenheit zusammenfassen, die den weit verbreiteten Annahmen deutlich widersprechen:

- Die Schulzufriedenheit der Eltern sprach-auffälliger Kinder in NRW ist im Durchschnitt sehr groß.
- Es gibt keinen Unterschied zwischen den Eltern von FörderschülerInnen und Eltern, deren Kind im GU integrativ beschult wird.

Wie Duhaney und Salend (2000) sowie Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2003) zeigen konnten, verstärken sich die Identifikation und Zufriedenheit mit dem schulischen Setting, in dem das eigene Kind unterrichtet wird, mit der Zeit. Eine vergleichbare Veränderung der Schulzufriedenheit mit der Zeit konnte in den Daten dieser Studie nicht nachgewiesen werden. Dass die angegebene Schulzufriedenheit – zumindest teilweise – durch die Rechtfertigung einer zurückliegenden Entscheidung verzerrt wurde, kann aufgrund der vorliegenden Daten aber auch nicht ausgeschlossen werden. Da dies aber bei beiden Elterngruppen der Fall wäre, werden die Befunde dadurch nicht entkräftet.

Die geringer eingeschätzte Stigmatisierung des Kindes hat wiederum positive Auswirkungen auf die Schulzufriedenheit und die elterlichen Prognosen der Bildungschancen und der Überwindung der Sprachprobleme (Ritterfeld et al., 2011). Bezüglich der Perspektiven für ihre Kinder blicken Eltern von Kindern im integrativen Setting deutlich positiver in die Zukunft. Einerseits halten sie die Überwindung der Sprachprobleme bei ihrem Kind für wahrscheinlicher und andererseits glauben sie eher daran, dass ihr Kind einen ausreichend guten Schulabschluss erreicht, um später alle Teilhabechancen nutzen zu können. Die Beschulung im integrativen Setting wirkt sich demnach sowohl direkt als

auch vermittelt über die Stigmatisierung des Kindes positiv auf die Gesamtsituation der Familie aus.

Wissenschaftliche und praktische Konsequenzen

Von politischem Interesse sind vor dem Hintergrund der aktuellen schulpolitischen Entwicklungen vor allem die Ergebnisse zum Verlauf der AO-SF-Verfahren: Die weit verbreitete Vermutung, bildungsnahe Elternhäuser legten mehr Wert darauf, ihre Kinder im integrativen Setting unterrichten zu lassen, und hätten auch eher die Motivation, das Wissen und die Mittel, diesen Wunsch durchzusetzen als bildungsfernere Elternhäuser, wurde in dieser Studie nicht bestätigt, wobei das Nettoäquivalenzeinkommen der GU-Eltern höher ist als das der Förderschuleltern. Es gibt aber auch in den Ergebnissen dieser Studie Anzeichen dafür, dass die Eltern, deren Kinder letztendlich im integrativen Setting unterrichtet werden, mit einer etwas anderen Einstellung in das AO-SF-Verfahren gehen. Sie scheinen sich selbst stärker in der Verantwortung zu sehen, sind kritischer gegenüber den Fachkräften und wollen den Entscheidungsprozess stärker mitgestalten als die Eltern, deren Kinder später im segregativen Setting unterrichtet werden.

Neben den oben zitierten Äußerungen von MitarbeiterInnen aus Schülern und Schulen sprechen auch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit dafür, dass der elterliche Wunsch nach integrativer Beschulung ihres Kindes unter bestimmten Umständen in ganz NRW deutlich geringere Erfolgchancen hat, nämlich wenn:

- (1) das Kind mehrsprachig ist,
- (2) das Kind mutistisch ist,
- (3) das AO-SF-Verfahren von der Grundschule eingeleitet wurde.

Vor dem Hintergrund, dass in naher Zukunft die Eltern allein über den schulischen

Förderort ihres Kindes entscheiden dürfen sollen, sind dies beunruhigende Ergebnisse. Es bleibt abzuwarten, ob die Eltern in Zukunft wirklich uneingeschränkt selbst entscheiden dürfen und welche Rolle die GutachterInnen und BeraterInnen in diesem Entscheidungsprozess spielen werden.

Das wichtigste Ergebnis der vorliegenden Studie ist aber, dass sich die Schulzufriedenheit der Eltern zwischen integrativen und segregativen Settings nicht unterscheidet und dass Eltern von integriert unterrichteten SchülerInnen die Zukunftschancen ihres Kindes (Überwindung der Sprachprobleme und Erreichen eines guten Schulabschlusses) positiver beurteilen. Aus der Perspektive der Elternzufriedenheit hat die Unterrichtung im integrativen Setting also insgesamt eher positive Auswirkungen. Dieses Ergebnis fügt sich nahtlos in eine Reihe von Metaanalysen (Baker, Wang & Walberg, 1995; Carlberg & Kavale, 1980; Wang & Baker, 1985) ein, die belegen konnten, dass es für den akademischen Erfolg und das prosoziale Verhalten aller Kinder geringe bis mittlere positive Effekte hat, in integrativen Settings unterrichtet zu werden.

Die elterliche Schulzufriedenheit ist sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld des jeweiligen Kindes ein sehr wichtiger Faktor. Deshalb sollte die Auswahl des schulischen Förderortes in keinem Fall gegen den Willen der Eltern erfolgen. Die Akteure aller Lager in der aktuellen öffentlichen Debatte um die Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention berufen sich regelmäßig darauf, im Interesse der betroffenen Kinder zu handeln, und werfen der jeweils anderen Seite vor, diese Vorgabe zu missachten. Dabei wird ignoriert, dass das Wohl des Kindes nicht an die eine oder andere Schulform gebunden ist.

Dockrell und Lindsay (2008, S. 141) schrieben in den Schlussfolgerungen zu einer ihrer Studien: „Research, policy, and practice evaluations indicate that it is not *where* but *how* support occurs that is crucial.“ [Hervorhebungen im Original]. Der nächste Schritt

auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem (in NRW) kann nur die Beantwortung der Frage nach dem *Wie* und nicht die nach dem *Wo* sonderpädagogischer Förderung sein. Es müssen nun dringend diejenigen Förderstrategien und -bedingungen identifiziert werden, mit denen die spezialisierten Fachkräfte in den Förderschulen gegenwärtig arbeiten. Es bedarf dringend wissenschaftlicher Evidenz, um nachweislich wirksame Bedingungen und Handlungsstrategien zu identifizieren, und zwar nicht nur im FS Sprache. Von einem evidenzbasierten Unterricht könnten alle Kinder, unabhängig davon, in welcher Schule sie unterrichtet werden und welche besonderen Förderbedarfe sie möglicherweise haben, profitieren.

Literatur

- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1995). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership: Journal Of The Association For Supervision And Curriculum Development*, 52 (1), 33-35.
- Carlberg, C. & Kavale, K. A. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal Of Special Education*, 14 (3), 295-309.
- Dockrell, J. E. & Lindsay, G. (2008). Inclusion versus specialist provision for children with developmental language disorders. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders. From theory to practice* (pp. 131-147). Hove, England; New York: Psychology Press.
- Duhaney, L. M. G. & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial And Special Education*, 21 (2), 121-128.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schaefer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2009).

- Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung: Synthesebericht. Odense; Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
- Guralnick, M. J. & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms – A comparative-analysis. *Exceptional Children*, 54 (5), 415-425.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Hammond, M. (1995). Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs. *American Journal On Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Beratung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Entscheidung über die geeignete Schulform für ihr Kind: Erfahrungen von Direktoren, Leitern sonderpädagogischer Zentren (SPZ) und Bezirksschulräten in Österreich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 72 (1), 56-76.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004a). Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der Schul- bzw. Unterrichtsform: Sichtweise der Schulaufsicht. *Heilpädagogische Forschung*, 30 (1), 29-42.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004b). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53 (10), 685-706.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht: Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 31 (1), 20-27.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). 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), 191-208.
- Kottmann, B. (2006). Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Univ., Diss. u.d.T.: Selektion von Grundschulkindern durch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Bielefeld, 2004.).
- Lamorey, S. & Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: Effects on young children and their parents. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. D. Bricker (Hrsg.), *Integrating young children with disabilities into community programs. Ecological perspectives on research and implementation* (S. 249-270). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen. (2010a). Bildungsstand der Bevölkerung in NRW, Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 21.01.2011. Verfügbar unter <http://www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r314bild1.html>.
- Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen. (2010b). Förderschulen in NRW, Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 15.09.2010. Verfügbar unter <http://www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r313schul8.html>.
- Lenuweit, B. (Statistisches Bundesamt, Hrsg.) (2007). *Leben in Europa 2005: Erste Ergebnisse der neuen Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen für Deutschland*, Statistisches Bundesamt. *Wirtschaft und Statistik*: 1. Zugriff am 23.02.2011. Verfügbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/LebenEuropa2005,property=file.pdf>.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2004). Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *Journal Of Special Education*, 37 (4), 225-235.
- Luciak, M. (Hrsg.) (2004). *Migrants, minorities and education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxemburg: Office for

- Official Publications of the European Communities.
- Mand, J. (2002). Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (1), 8-13.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.) (2010a). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: SchulG NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010b). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke: Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 22.09.2010. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998). Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children with Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 64 (2), 271-282.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subelok, K. (2011). Schulentscheidungsprozesse und -zufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind: Ein empirischer Beitrag zur Inklusionsdebatte am Beispiel von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW. *Die Sprachheilarbeit*, 56 (2), 66-77.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5./6. Mai 1994. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK); mit Kommentaren* (S. 25-39). Würzburg: Edition Bentheim.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.) (2010a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2009/2010*, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 23.01.2011. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.) (2010b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010*, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 23.01.2011. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC): Einkommensverteilung (Nettoäquivalenzeinkommen)*, Statistisches Bundesamt. Zugriff am 03.03.2011. Verfügbar unter <http://www.destatis.de/jet speed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/WirtschaftsrechnungenZeitbudgets/LebenInEuropa/Tabellen/Content75/Einkommensverteilung,templateld=renderPrint.psml>.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Statistisches Bundesamt Deutschland – Bevölkerung nach Migrationshintergrund*, Statistisches Bundesamt. Zugriff am 04.03.2011. Verfügbar unter <http://www.destatis.de/jet speed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/Content100/MigrationshintergrundAlter,templateld=renderPrint.psml>.
- Suchodoletz, W. von & Macharey, G. (2006). Stigmatisierung sprachgestörter Kinder aus Sicht der Eltern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55 (9), 711-723.
- United States Department of Education, O. o. S. E. a. R. S. (November 2010). *Thirty-five Years of Progress in Educating Children*

With Disabilities through IDEA (United States Department of Education, Hrsg.). Washington, D.C.: United States Department of Education. Verfügbar unter <http://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/idea-35-history.pdf>.

Wang, M. C. & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal Of Special Education*, 19 (4), 503-521.

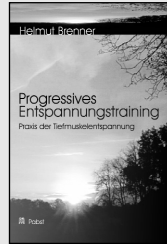
Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I. & Swart, E. (2007). Views of inclusion – A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial And Special Education*, 28 (6), 356-365.

Korrespondierender Autor

TIMO LÜKE
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Fachgebiet Sprache und Kommunikation
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
timo.lueke@tu-dortmund.de

Helmut Brenner

Progressives Entspannungstraining



Körperliche Verspannungen sind immer auch ein Hinweis auf geistig-seelische Verkrampfungen, z.B. Problemdruck oder Denkblokkaden. Entspannung setzt deshalb beim Körper an: Dieses Progressive Entspannungstraining, auch Tiefen-

muskul-Entspannungstraining (TE) genannt, arbeitet mit Muskelanspannung und Muskelentspannung, also mit dem grundlegenden Lebensprinzip von Spannung und Entspannung.

Muskelspannungen werden systematisch gelockert, und in der Folge entspannen auch die Blutgefäße und die Nerven. Die Lösung führt zu einem umfassenden Gefühl der Entspannung und des Sich-Wohl-Fühlens. Auch Ängste, bedrückende Vorstellungen oder bedrängende Gedanken können durch die Auflösung der Gefühls- und Muskelverspannungen leichter abgebaut werden.

Im Vergleich zu anderen Entspannungsverfahren ist das hier vorgestellte Entspannungstraining sehr rasch und leicht erlernbar und fast jederzeit und überall durchführbar. Es gliedert sich in je ein Programm für Anfänger und Fortgeschrittene. Anregungen, wie Sie die Entspannungsübungen mit Musik kombinieren können, sowie ein Programm zum systematischen Angstabbau runden das Ganze ab.

164 Seiten, ISBN 978-3-936142-61-7

Preis: 15,- Euro

PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28, 49525 Lengerich,
Tel. ++ 49 (0) 5484-308,
Fax ++ 49 (0) 5484-550,
E-Mail: pabst.publishers@t-online.de
www.psychologie-aktuell.com