

Wolfgang Dworschak, Sybille Kannewischer,  
Christoph Ratz und Michael Wagner

## Nicht tragbar?

**Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen.**

**Eine Situationsanalyse an bayerischen Förderschulen mit Blick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems**

**Es gibt eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, denen am ehesten ein Ausschluss aus der Inklusion droht: Sie haben eine geistige Behinderung und zeigen auch Probleme im Verhalten und Erleben. Wie häufig treten Verhaltensstörungen auf, wie setzt sich diese Gruppe zusammen, welche Kompetenzen haben sie und wie hoch ist der Pflegebedarf? Fragen, die dieser Beitrag am Beispiel Bayern erörtert.**

### **Ausgangspunkt und Fragestellung**

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich u. a. Deutschland zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Im Hinblick auf die einsetzenden Reformbemühungen stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung eine besondere Herausforderung dar. Diese Gruppe besucht derzeit in Deutschland noch überwiegend, zu rund 94 Prozent, die Förderschule (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2014, 222f.). In Bayern liegt der Prozentsatz noch etwas höher, bei rund 96 Prozent (vgl. ebd., 220; 223). Wie viele Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung derzeit in Österreich in der „Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder“ unterrichtet werden und wie viele eine allgemeine Schule besuchen, kann aus der Bildungsstatistik nicht erschlossen werden (vgl. *Statistik Austria* 2014, 163). Die österreichische Bildungsstatistik erfasst Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nur global als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Dementsprechend bezieht sich die Inklusionsquote auf alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese liegt öster-

reichweit bei knapp 54 Prozent (vgl. ebd.). Ob der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung dabei proportional vertreten ist, muss daher offen bleiben (vgl. *Dworschak, Kapfer, Demo, Köpfer & Moser* im Druck).

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung könnten bei den Reformbemühungen im Kontext Inklusion die Verlierer sein, wenn es die Bildungssysteme nicht schaffen, diese Kinder zu inkludieren (vgl. *Wagner* 2013, 496f.). Um fundiert über die Entwicklung möglicher inklusiver schulischer Strukturen entscheiden zu können, ist es notwendig detaillierte Informationen über unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe dieser Kinder und Jugendlichen zu haben. Mit dem Forschungsprojekt „Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, kurz „SFGE“, liegen solche Daten repräsentativ für das Bundesland Bayern vor (*Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner* 2012). Dabei wurden folgende Aspekte detailliert erfasst und beschrieben: Bildungsbiographie, soziokulturelle Situation, Diagnosen, Sprache / Kommunikation, Pflegebedarf, Schriftspracherwerb, mathematische Fähigkeiten und Verhalten / Emotionen.

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, die zusätzlich Verhaltensstörungen zeigen, stellen bei den Bemühungen um Inklusion eine besondere Herausforderung dar. Es sind daher u. a. zwei Fragen von Bedeutung:

1. Wie häufig treten Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung auf?
2. Wie stellen sich die Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen hinsichtlich der oben genannten Aspekte dar?

Dieser Beitrag nimmt eine Charakterisierung dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern vor, die sowohl eine geistige Behinderung haben als auch Probleme des Verhaltens und Erlebens zeigen. Diese Charakterisierung ist unter anderem wichtig in der Vorbereitung inklusiver Schulangebote für solche Schülerinnen und Schüler, denen am ehesten ein Ausschluss aus der Inklusion droht.

### Studiendesign

Anders als in den großen nationalen und internationalen Bildungsstudien erscheint eine umfängliche, direkte Erhebung über normorientierte Tests bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung nicht möglich. In SFGE wurde daher ein Lehrerfragebogen entworfen und eingesetzt. Für diese Entscheidung war die Tatsache maßgeblich, dass die Lehrkräfte in diesem Förderschwerpunkt einen sehr engen Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern und in der Regel auch zu deren Eltern haben. Somit ist davon auszugehen, dass sie über die notwendigen Kenntnisse und Hintergrundinformationen verfügen, um den Fragebogen auszufüllen (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 13–15).

Die Stichprobe für SFGE ist als repräsentativ für Bayern anzusehen, da sie nach dem Prinzip des geschichteten Clusterverfahrens zufallsgesteuert gezogen wurde (vgl. Kauermann & Küchenhoff 2010, 10; 172). Ausgeklammert wurden Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen der Einzelintegration die allgemeine Schule besuchen, denn diese zu finden wäre technisch wie auch datenschutzrechtlich kaum möglich gewesen. Außerdem sind es mit 252 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2009/10 nur wenige, die insgesamt 2,2 Prozent der Schülerschaft ausmachen (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 16). Für die Stichprobenkonstruktion wurden die schülerbezogene Struktur der Schulen, die sieben bayerischen Regierungsbezirke und die Siedlungsstruktur, also das Stadt-Land-Gefüge des Schulsprengeles berücksichtigt. Die generierten Cluster wurden in einem zweiten Schritt so gewichtet, dass eine proportionale Stichprobe vorliegt (ausführlicher dazu Ratz & Dworschak 2012, 16–18). Insgesamt konnten N=1.629 beantwortete Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden, das entsprach knapp 15 Prozent aller

Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an Förderschulen in Bayern zu diesem Zeitpunkt (vgl. KMK 2010, 5). Einbezogen sind dabei auch Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung, die in anderen Schularten beschult werden (Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Förderschwerpunkt Sehen, sowie an allgemeinen Schulen im Rahmen von Sonderklassen, so genannten „Partnerklassen“).

### Prävalenz von Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung

Zur Beantwortung der ersten Frage soll im Folgenden die Prävalenz von Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung beschrieben werden.

#### Methode

In der Studie SFGE basiert der Fragebogen zur Erhebung der Lehrereinschätzung im Bereich Verhalten und Erleben auf dem Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE) nach Einfeld, Tonge & Steinhausen (2007). Sie definieren Verhaltensstörungen folgendermaßen: „Wenn Verhalten und Emotionen aufgrund ihrer qualitativen oder quantitativen Abweichung abnorm sind und nicht ausschließlich vor dem Hintergrund einer Entwicklungsverzögerung erklärt werden können, wenn sie ferner bedeutsame Belastungen für das Kind, seine Bezugspersonen oder die Gemeinschaft und ebenso eine bedeutsame zusätzliche Beeinträchtigung hervorrufen, dann werden sie als gestört betrachtet“ (ebd., 9). Dem Lehrerfragebogen des VFE wurden 33 Fragen entnommen und zu einer eigenen Verhaltensskala zusammengestellt (vgl. Dworschak et al. 2012, 152f.). Jedes dieser Items kann mit 0 (nicht zutreffend), 1 (etwas oder manchmal zutreffend) oder 2 (genau oder häufig zutreffend) kodiert werden. In der Summe aller Einzelfragen führt dies zu einer maximalen Punktezahl von 66. Die individuelle Punktezahl, die sich für den einzelnen Schüler errechnen lässt, wird mit dem Begriff „Gesamtverhaltensproblemwert“ (GVPW) bezeichnet. „Er ist ein Gesamtindikator für den Schweregrad der Probleme des Verhaltens und der Emotionen“ (Einfeld et al. 2007, 27). Um nun diesen individuellen Gesamtverhaltensproblemwert (GVPW) im Hinblick auf das Auftreten von Problemen im Verhalten und Erleben beurteilen und einschätzen zu können, führt der VFE einen so genannten „Trennwert“ ein. Ein Überschreiten dieses Trennwertes spricht dabei für ausgeprägte Probleme des Verhaltens und der Emotionen (vgl. ebd.). Der Trennwert im VFE liegt bei 30 von 188 Punkten (vgl. ebd., 68). Analog dazu wurde der Trennwert für die Verhaltensskala bei der Studie SFGE auf 10,5 von 66 Punkten festgelegt. Erreicht also ein Schüler einen Punktwert von 10, dann liegt er unter dem Trennwert, im Falle von 11 Punkten liegt er über diesem. In diesem Fall wird er zu der Gruppe gezählt, bei der Hinweise auf ausgeprägte Prob-

leme im Kontext Verhalten und Erleben vorliegen. Im Hinblick auf den Trennwert weisen Einfeld, Tonge und Steinhausen allerdings darauf hin, dass es sich bei diesem Wert mangels ausreichender klinischer Untersuchungen um einen Schätzwert handelt (vgl. ebd.). Daten, die mit Hilfe des Trennwertes generiert werden und Aussagen, die sich darauf beziehen, sind vor diesem methodischen Hintergrund zu interpretieren.

### Ergebnisse

In der Studie SFGE liegen zum Themenbereich Verhalten und Erleben insgesamt  $n = 1.440$  vollständig ausgefüllte Fragebögen vor. Der Mittelwert des GVPW (Gesamtverhaltensproblemwert) über alle diese Fragebögen hinweg liegt bei 12,8 Punkten. Der niedrigste GVPW liegt bei 0, der höchste bei 50 Punkten (vgl. Dworschak et al. 2012, 155). Da die GVPW-Werte sehr stark streuen, ist das Ergebnis, dass 52,1 Prozent der Schüler „über“ bzw. 47,9 Prozent „unter“ diesem Trennwert liegen, an dieser Stelle bedeutsamer (vgl. Abb. 1). Auf der Grundlage der Konzeption des VFE kann also über der Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung eine ausgeprägte Problematik des Verhaltens und der Emotionen zugeschrieben werden. Die Basis für dieses Ergebnis bilden Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens verschiedener im Fragebogen vorgegebener Verhaltensweisen. Im Hinblick auf die Frage nach der Prävalenz kann somit folgende Antwort formuliert werden: Rund 52 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung weisen nach dem VFE Verhaltensstörungen auf.

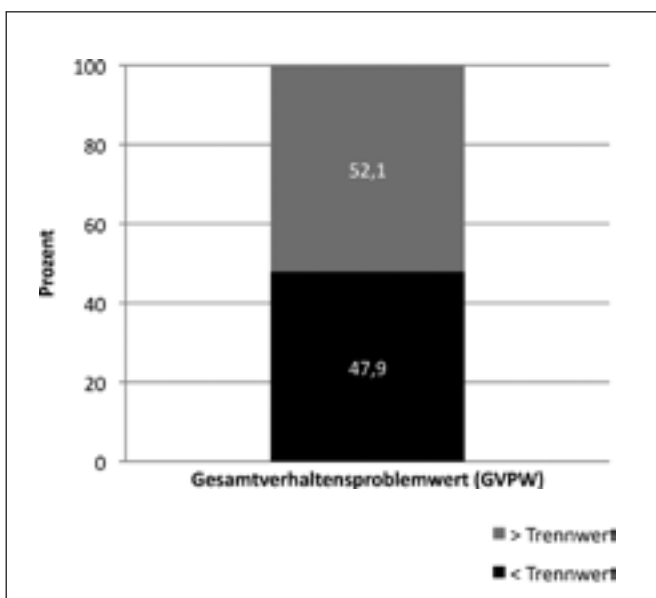


Abb. 1: Anteil der Schülerinnen und Schüler in Verhaltenswerten (GVPW) nach „geschätztem“ Trennwert ( $n = 1.440$ ) (vgl. Dworschak et al. 2012, 156)

### Diskussion

Dieses Ergebnis steht weitgehend im Einklang mit anderen Studienergebnissen, die bei 40 bis 60 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung Verhaltensstörungen, psychische Störungen oder psychiatrische Diagnosen beschreiben (vgl. Dworschak et al. 2012, 151), wobei eine direkte Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Werte und Studien auf Grund methodischer Unterschiede nur bedingt möglich ist.

### Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen

Im Weiteren soll, im Rahmen der zweiten Fragestellung, nun der Anteil der Schülerinnen und Schüler näher betrachtet werden, dem zur geistigen Behinderung noch Verhaltensstörungen zugeschrieben werden können, also die Kinder und Jugendlichen, die über dem Trennwert des VFE liegen. Es handelt sich dabei um  $n = 750$  Schülerinnen und Schüler.

### Soziobiographische Aspekte und Schulassistenz

Betrachtet man die Schülergruppe mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen hinsichtlich des soziobiographischen Aspektes „Geschlecht“, so zeigen sich folgende Ergebnisse (vgl. Abb. 2): Mit 32,2 Prozent Mädchen zu 67,8 Prozent Jungen liegt eine deutlich ungleiche Geschlechterverteilung vor. Die Schülergruppe mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen unterscheidet sich damit deutlich von der Schülergruppe ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der allgemeinen Schule. Dort ist das Geschlechterverhältnis nahezu aus-

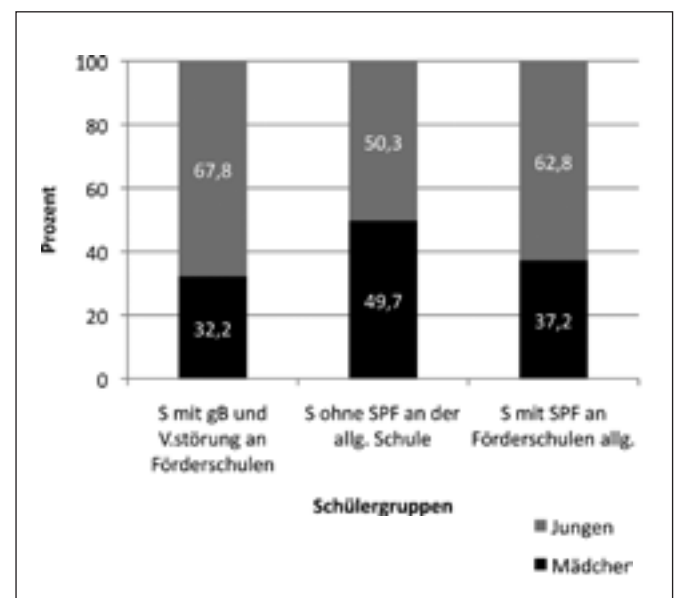
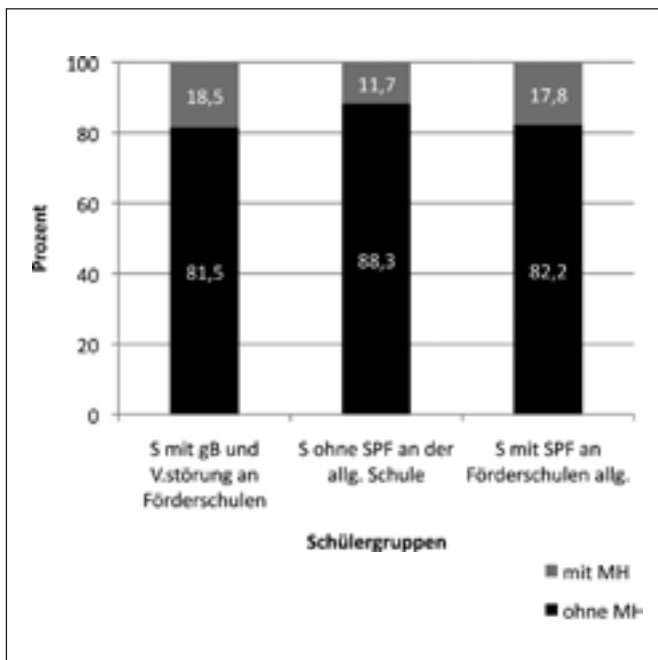


Abb. 2: Schülergruppen nach Geschlechterverhältnis (vgl. Dworschak & Ratz 2012, 43)

geglichen (49,7 % Mädchen : 50,3 % Jungen) (vgl. Dworschak & Ratz 2012, 43). Vergleicht man das vorliegende Geschlechterverhältnis mit dem aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen, so fällt der Unterschied nicht mehr so groß aus. An den Förderschulen in Bayern liegt ein Verhältnis von 37,2 Prozent Mädchen zu 62,8 Prozent Jungen vor (vgl. ebd.). Dennoch bleibt zu konstatieren, dass sich bei der Schülergruppe mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen das Geschlechterverhältnis – mit rund ein Drittel Mädchen zu zwei Drittel Jungen – nochmals in Richtung eines größeren Anteils an Jungen verändert.

Ein Migrationshintergrund der Kinder und Jugendlichen wird angenommen, wenn sie entweder keine deutsche Staatsangehörigkeit haben oder nicht in Deutschland geboren wurden oder deren Erstsprache nicht Deutsch ist (vgl. Dworschak & Ratz 2012, 32). Unter den Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen finden sich 18,5 Prozent Schülerinnen und Schüler, die nach den angegebenen Kriterien einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Abb. 3). Vergleicht man dieses Ergebnis wiederum mit der Schülergruppe ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen, so findet man dort einen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 11,7 Prozent; an allen Förderschulen liegt der Prozentsatz bei 17,8 Prozent (vgl. ebd., 44). Hier zeigen sich also erhebliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern an Förderschulen vs. allgemeinen Schulen, aber kaum nennenswerte Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern an Förderschulen allgemein vs. Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen.



9,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen wurden im Schuljahr 2009/ 10 beim Schulbesuch von einer Schulbegleitung bzw. Schulassistentin unterstützt. Die Zahl an Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern steigt in Bayern (wie in ganz Deutschland) seit rund 15 Jahren rasant an. Auf Grund bildungsstatistischer Daten kann für das Schuljahr 2012/ 13 die Zahl der Schulbegleitungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung auf rund 15 Prozent geschätzt werden (vgl. Dworschak im Druck). Orientiert man sich an diesen Zahlen, könnte sich die oben genannte Zahl von knapp 10 Prozent mittlerweile verdoppelt haben.

#### Schweregrad der Behinderung nach ICD-10 und Pflegebedarf

Im Fragebogen SFGE wurde durch die Lehrerinnen und Lehrer eine Einschätzung des Schweregrades der geistigen Behinderung nach ICD-10 vorgenommen. Eine leichte geistige Behinderung wird bei 28,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen gesehen (vgl. Abb. 4), eine mittelgradige geistige Behinderung bei 40 Prozent und eine schwe-

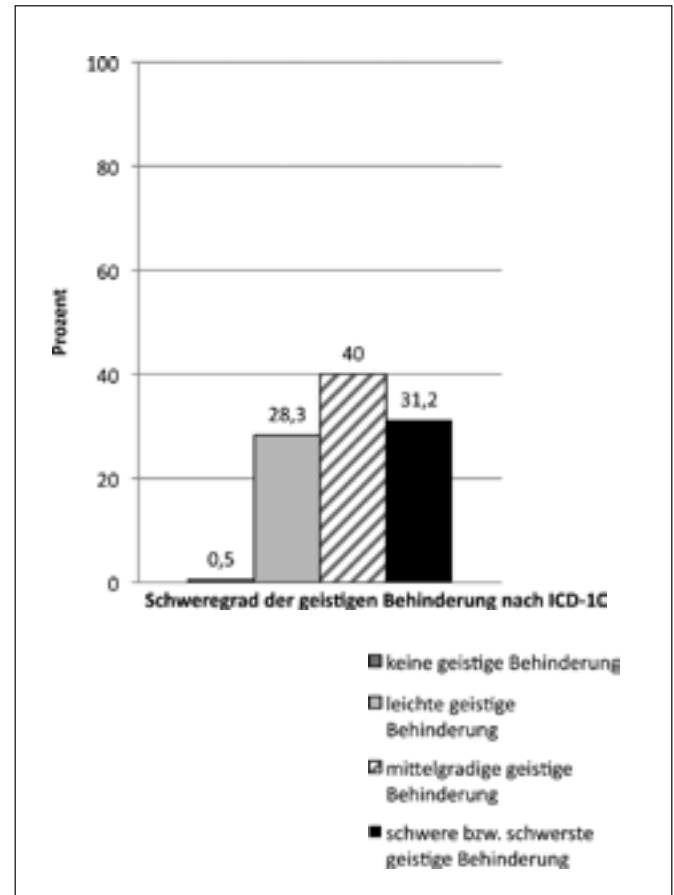


Abb. 4: Einschätzung des Schweregrades der geistigen Behinderung nach ICD-10 (n=735)

re bzw. schwerste geistige Behinderung bei 31,2 Prozent. 0,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler wurden aus kognitiver Sicht als nicht geistig behindert eingeschätzt.

Diese Verteilung unterscheidet sich wesentlich von Angaben, die in der DSM-IV angegeben werden (die annähernd identische IQ-Einteilungen bezüglich der Schweregrade aufweist wie die ICD-10) (vgl. Wagner & Kannevischer 2012, 89f.). Dahingegen stimmen sie weitgehend mit Einschätzungen aus anderen schulbezogenen Studien überein (vgl. ebd.).

Der Pflegebedarf der Schülerinnen und Schüler wurde u. a. über die Einschätzung des zeitlichen Aufwandes für die Pflege während der Schulzeit (zwischen 8 und 13 Uhr) erfragt. Knapp 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen weisen keinen Pflegebedarf auf (vgl. Abb. 5). Bei rund einem Viertel wird der Pflegebedarf auf 0 bis 30 Minuten, bei rund 29 Prozent auf 30 Minuten bis 3 Stunden und bei knapp 7 Prozent auf über 3 Stunden eingeschätzt.

#### Kommunikation, Sprache und Schriftspracherwerb

Im Kontext expressiver Sprache haben 22,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen die Möglichkeit zu Ein- und Zweiwortsätzen, 36,4 Prozent sprechen Mehrwortsätze und 23 Prozent sprechen Sätze mit Haupt- und Nebensatz (vgl. Abb. 6). 18,1 Prozent verfügen über keine Lautsprache! Im Hinblick auf rezepptive Sprache werden für 56,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behin-

derung und Verhaltensstörungen angegeben, dass sie Worte, einfache Sätze und Anweisungen verstehen (vgl. Abb. 7). 36 Prozent verstehen komplexe Sätze und Anweisungen. Bei 7,9 Prozent ist das Sprachverständnis nicht einschätzbar.

Für knapp drei Viertel der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen (72,6 %) wird eine Sprach- und Sprechstörung angegeben.

Des Weiteren wurde in SFGE erfragt, welche Kommunikationsformen für die Schüler von Bedeutung sind (wobei Mehrfachantworten möglich waren). Bei 18,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen gaben die Lehrerinnen und Lehrer Gebärden als bedeutungsvoll an. Körpereigene Kommunikationsformen sind für 48 Prozent und Gestützte Kommunikation (FC) für 4,9 Prozent von Bedeutung. Die Kommunikation mittels Bilder (36,7 %) und Symbole (29,2 %) ist für rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll. Mittels eines Talkers kommunizieren 9,1 Prozent.

Die Lehrkräfte wurden ebenfalls gebeten, die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben einer Stufe der Schriftspracherwerbsentwicklung zuzuordnen, die deren Fähigkeiten am ehesten beschreibt. Nach Frith können die logographische, die alphabetische sowie orthographische Stufe unterschieden werden. In der logographischen Stu-

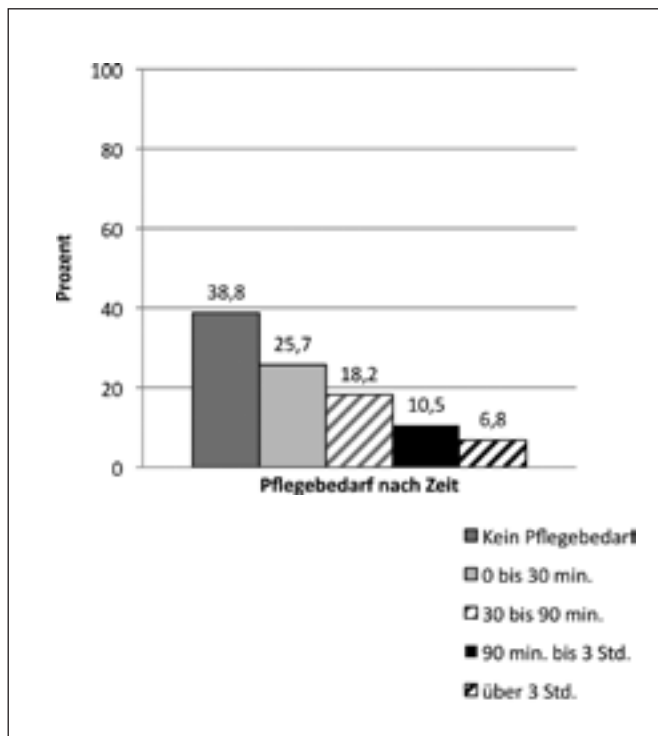


Abb. 5: Zeitliche Einschätzung des Pflegebedarfs (n = 737)

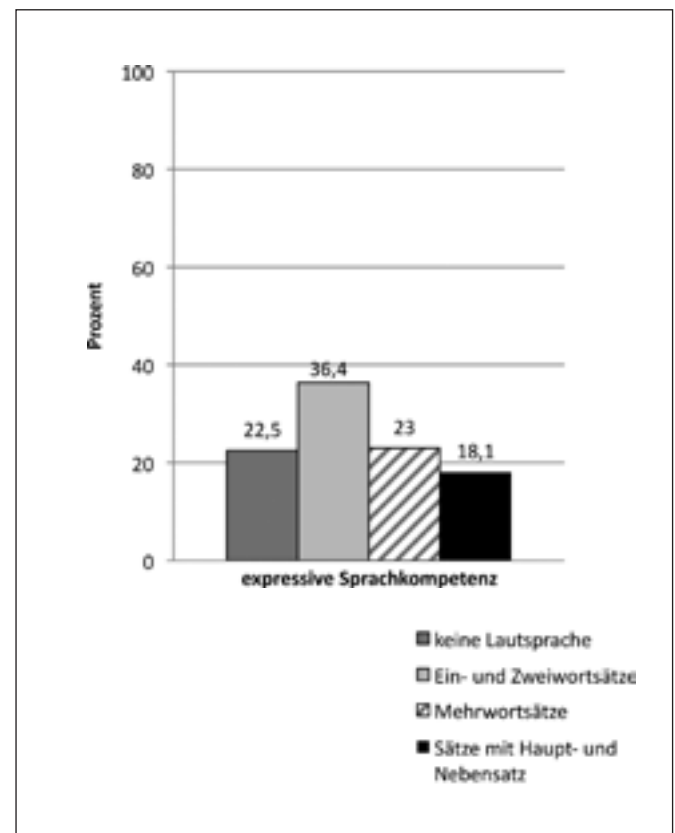


Abb. 6: Einschätzungen der Kompetenzen im Bereich der expressiven Sprache (n = 748)



fe können Kinder Piktogramme und manchmal auch prägnante Ganzwörter lesen, oder Logos z. B. von Schnellrestaurants. In der alphabetischen Phase lernen die Kinder die Phonem-Graphem-Zuordnung und beginnen, Wörter zusammen zu schleifen. In der orthographischen Phase erkennen sie die Wörter zunehmend automatisiert; entsprechend gelingt ihnen die Sinnentnahme auch immer besser. In SFGE wurden die Stufen nach Frith noch um die Stufe „liest (noch) überhaupt nicht“ ergänzt. (vgl. Ratz & Lenhard 2013).

Über alle Altersstufen hinweg (6–21 Jahre) können demnach 29,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen (noch) überhaupt nicht lesen, 8,5 Prozent lesen logographisch, 32,6 Prozent alphabetisch und 29,5 Prozent orthographisch.

Im Bereich des Schreibens sind die Leistungen leicht geringer: 34,3 Prozent schreiben (noch) gar nicht, 19,2 Prozent schreiben logographisch, 36,1 Prozent alphabetisch und 10,4 Prozent orthographisch. Da sich diese Angaben auf eine sehr große Altersspanne beziehen sind die entsprechenden Ergebnisse zum Lesen in Abb. 8 nach Schulstufen aufgegliedert. Es wird sichtbar, dass die Schülerinnen und Schüler in der Grundschulstufe noch weniger entwickelte Lesefähigkeiten haben als in der Hauptschulstufe, jene in der Berufsschulstufe aber kaum weiter entwickelte Fähigkeiten haben.

Für die Planung inklusiven Unterrichts mit dieser Gruppe von Schülern ist ein direkter Vergleich ihrer Leistungen mit denen der Schüler der allgemeinen Schule besonders interessant. In Tabelle 1 wird dies exemplarisch

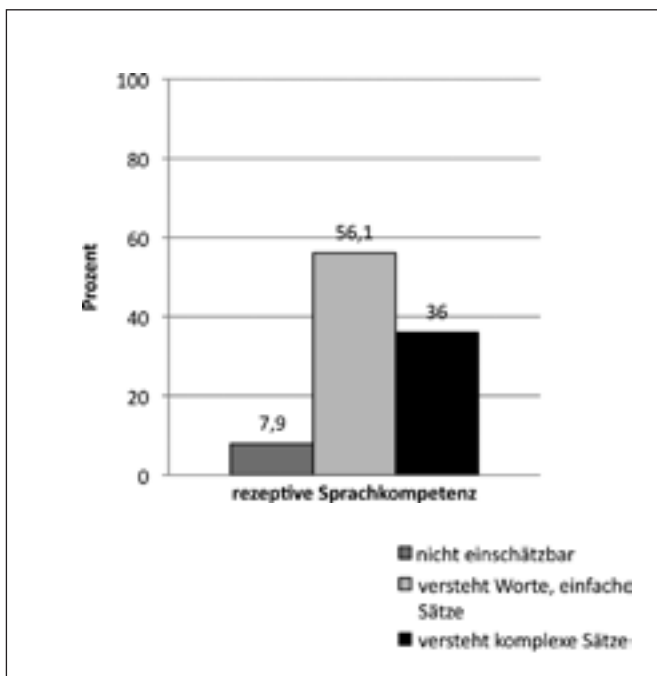


Abb. 7: Einschätzungen der Kompetenzen im Bereich der rezeptiven Sprache (n = 724)

am Beispiel des Schreibens gezeigt. Hier werden die Entwicklungsstufen des Schreibens bei den Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen, wie sie von den Lehrkräften eingeschätzt wurden, mit Analysen von Schreibproben in der Grundschule verglichen (vgl. Kirschhock & Martschinke in Vorbereitung; vgl. auch Ratz 2012, 129). In dieser Gegenüberstellung ist sehr deutlich zu sehen, wie weit die Lernbedürfnisse beider Gruppen auseinander liegen. Diese Kluft muss inklusiver Unterricht überzeugend überwinden, sonst ist eine der beiden Gruppen benachteiligt.

### Beantwortung der Fragestellungen und Diskussion

Der Beitrag thematisiert die Fragen, wie häufig Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung auftreten und welche spezifischen Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen aufweisen. Im Rahmen einer repräsentativen Lehrerbefragung konnten hierfür Daten über N=1.629 Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung an Förderschulen in Bayern erhoben und ausgewertet werden.

Im Hinblick auf die Prävalenz von Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zeigen die Ergebnisse, dass rund 52 Prozent dieser

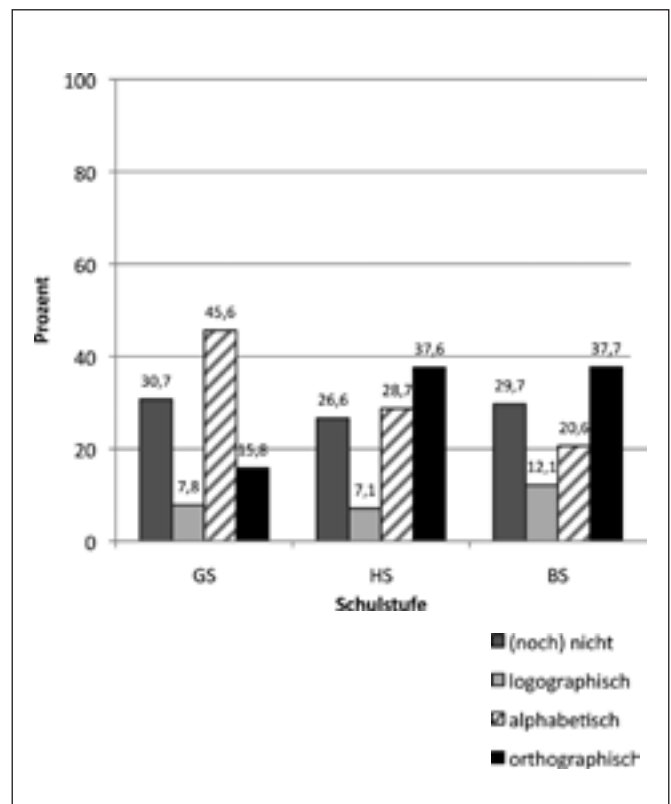


Abb. 8: Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen, dargestellt nach Schulstufen (GS=Grundschulstufe; HS=Hauptschulstufe; BS=Berufsschulstufe) (n = 743)

Gruppe Verhaltensstörungen zugeschrieben werden können. Die mit der hier verwendeten Verhaltensskala erhobenen Ergebnisse stehen weitgehend im Einklang mit anderen Studienergebnissen und kennzeichnen den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung als einen spezifischen Personenkreis mit häufig multiplen Problemlagen, auf den sich die allgemeine Schule im Zuge der Reformbemühungen um Inklusion einstellen muss. Welche spezifischen Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe dieser Personenkreis im Detail aufweist, wurde im Weiteren bei n = 750 Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und auffälligen Verhaltensweisen analysiert.

Im Ergebnis zeigt sich ein hoher Anteil an Jungen (ca. zwei Drittel) und an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (ca. 18 %). In der Schule wird ein nicht unbeträchtlicher Hilfe- und Unterstützungsbedarf deutlich. So werden knapp 10 Prozent (heute möglicherweise schon 20 %) der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen beim Schulbesuch von einer Schulbegleitung unterstützt. Im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven Schule macht dies die Notwendigkeit der Einbindung assoziierter Teammitglieder, wie den Schulassistenten, deutlich. Die Ergebnisse zu Schweregrad der Behinderung nach ICD-10 und Pflegebedarf verdeutlichen, dass sich eine inklusive Schule auch auf Schüler mit hohen kognitiven Einschränkungen einstellen muss. Dies erfordert eine veränderte Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion. Dabei kommt den didaktischen Prinzipien der Elementarisierung, Differenzierung und Individualisierung zentrale Bedeutung zu (vgl. Terfloth & Bauersfeld 2012). Die Ergebnisse zum Pflegebedarf machen notwendige Konsequenzen im Hinblick auf bauliche Gegebenheiten, auf die Kompetenzen und Einstellungen der Lehrerschaft sowie auf die Organisation eines inklusiven Unterrichts erkennbar (vgl. Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner 2013). Die Ergebnisse zu Kommunikation und Sprache zeigen für rund ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und

Verhaltensstörungen die Notwendigkeit von Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation, sollen auch sie aktiv in den Unterricht eingebunden werden. Daneben sind angesichts der hohen Zahl an Sprach- und Sprechstörungen adäquate pädagogische und auch therapeutische Angebote im Kontext Sprach- und Sprechentwicklung von hoher Bedeutung. Auf Seiten der Lehrerschaft setzt dies eine ausgeprägte Kompetenz in den Bereichen Sprach- und Sprechentwicklung sowie Unterstützte Kommunikation voraus (vgl. ebd.). Die Ergebnisse zum Schriftspracherwerb zeigen prägnant, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, deren Lernbedürfnisse und -möglichkeiten nicht das Lesen und Schreiben zu sein scheinen. Auf diese, für die allgemeine Schule bisher ungewöhnlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten muss eine inklusive Schule reagieren. Die Berücksichtigung eines erweiterten Lese- und Schreibbegriffs erscheint hierfür grundlegend bedeutsam (vgl. Ratz 2013).

Im Rahmen der zweiten Fragestellung konnten konkret spezifische Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen beschrieben werden, die es bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu berücksichtigen gilt, soll nicht diese Schülergruppe in Restschulen oder Restklassen o. ä. separiert werden. Um diese mögliche Entwicklung zu verhindern, müssen traditionelle Bildungsstrukturen überdacht und im Sinne der Inklusion verändert werden. Eine Möglichkeit der Berücksichtigung von unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf könnte eine „Inklusive Gesamtschule“ (Wagner 2013, 500) darstellen. Diese könnte ausgehend von einer heterogenen Stammgruppe zieldifferentes Lernen am gemeinsamen Gegenstand, ebenso wie zieldifferentes Lernen an verschiedenen Gegenständen und in Einzelsituationen sowie therapeutische Unterstützungsangebote anbieten (vgl. ebd.). Auf diese Weise könnten alle Schüler tragbar sein!

Schreibstufen (nach Valtin)	Schüler mit gB und Verhaltensstörungen im 2. Sbj. (Januar) (n = 72) in %	Grundschule 2. Klasse (November) (n = 129) in %
„schreibt (noch) überhaupt nicht“	15,1	0
„Kritzeln“	20,5	0
„Malen von Buchstabenreihen“	27,1	0
„Schreiben von Lautelementen“	30,7	3,9
„phonetische Schreibungen“	6,5–6,6	20,9
„Verwendung orthographischer Muster“	0	75,2

Tab. 1: Vergleich der Entwicklung des Schreibens von Schülern mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen im 2. Schulbesuchsjahr mit Zweitklässlern der Grundschule (Quelle: Kirschhock & Martschinke in Vorbereitung)

## Literatur

**Dworschak, Wolfgang** (im Druck): Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. In: Empirische Sonderpädagogik

**Dworschak, Wolfgang; Ratz, Christoph (2012):** Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 27–48

**Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hrsg.) (2012):** Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena)

**Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (2013):** Wer soll inkludiert werden? Empirische Ergebnisse und ihre Bedeutung für inklusiven Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ackermann, K.-E.; Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Geistig-behindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen (Athena), 315–340

**Dworschak, Wolfgang; Kapfer, Andrea; Demo, Heidrun; Köpfer, Andreas; Moser, Irene** (im Druck): Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung in deutschsprachigen Ländern. Status Quo im Hinblick auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme. In: Fischer, Erhard; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart (Kohlhammer)

**Einfeld, Stewart L.; Tonge, Bruce J.; Steinhausen, Hans-Christoph (2007):** Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE). Deutsche Version der Developmental Behaviour Checklist (DBC). Manual. Göttingen u. a. (Hogrefe).

**Kauermann, Göran; Küchenhoff, Helmut (2010):** Stichproben: Methoden und praktische Umsetzung mit R. Heidelberg (Springer)

**Kirschhock, Eva-Maria & Martschinke, S.** (in Vorbereitung): Studie zur Rechtschreibentwicklung von Kindern im ersten und zweiten Schuljahr.

**KMK** (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2010): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/10. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf) (22.09.2011)

**Ratz, Christoph (2012):** Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit

dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 111–132

**Ratz, Christoph (2013):** Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: Empirische Sonderpädagogik 3, 4, 343–360

**Ratz, Christoph; Lenhard, Wolfgang (2013):** Reading Skills among Students with Intellectual Disabilities. In: Research in Developmental Disabilities 34(5), 1740–1748.

**Ratz, Christoph; Dworschak, Wolfgang (2012):** Zur Anlage der Studie SFGE. In: Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 9–26

**Statistik Austria (2014):** Bildung in Zahlen. Tabellenband, 2013. Online verfügbar unter: [http://www.statistik.gv.at/web\\_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=462](http://www.statistik.gv.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=462) (23.05.2014)

**Statistisches Bundesamt (2014):** Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2012/13. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf?__blob=publicationFile) (23.5.2014)

**Terfloth, Karin; Bauersfeld, Sören (2012):** Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. München (Reinhardt)

**Wagner, Michael (2013):** Sind sie der Rest? Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64, 12, 2013, 496–501

**Wagner, Michael; Kannewischer, Sybille (2012):** Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs. In: Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena), 87–98



## Autor

**Dr. Wolfgang Dworschak**  
Akademischer Oberrat

Dr. Wolfgang Dworschak ist am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen der LMU München tätig. Im Bereich der Lehre deckt der Förderschullehrer die Bereiche Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung ab. Im Bereich der Forschung beschäftigt er sich mit den Themen Lebensqualität, Wohnen, Schulbegleitung und Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ([http://www.edu.lmu.de/gvp/personen/wiss\\_ma/dworschak\\_wolfgang/index.html](http://www.edu.lmu.de/gvp/personen/wiss_ma/dworschak_wolfgang/index.html)).

Ausgewählte Publikationen:

- Dworschak, W. (2012): Schulbegleitung/ Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern. Online veröffentlicht unter: [http://www.lebenshilfe-bayern.de/uploads/media/hlhbayern\\_studie\\_schulbegleitung\\_integrationshelfer\\_jan2012.pdf](http://www.lebenshilfe-bayern.de/uploads/media/hlhbayern_studie_schulbegleitung_integrationshelfer_jan2012.pdf) oder [http://epub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak\\_13105.pdf](http://epub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf)
- Dworschak, W. (2012): Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. In: Zeitschrift „Lernen konkret“ 31, 4, 2–7
- Dworschak, W.; Groß, P.; Ratz, C. (2014): Hilfebedarf erheben im Ambulant Betreuten Wohnen (ABW). Ein Vergleich von H.M.B.-W. und ICF-BEST im ABW in Oberbayern. In: Teilhabe 53, 1, 4–10

Ludwig-Maximilians-Universität  
München  
Leopoldstraße 13  
80802 München  
[dworschak@lmu.de](mailto:dworschak@lmu.de)





**Autorin**

**Dr. Sybille Kannewischer**  
Akademische Direktorin

Dr. Sybille Kannewischer war bis 2013 am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen der LMU München tätig. Im Bereich der Lehre deckte die Psychologin und Förderschullehrerin die Bereiche Psychologie, Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung und Psychologie, Pädagogik und Didaktik bei Verhaltensstörungen ab. Im Bereich der Forschung beschäftigt sie sich mit den Themen Kommunikation, Förderung emotional-sozialer Kompetenz und der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Ausgewählte Publikationen:

- Kannewischer, S.; Wagner, M.: Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten. München 2005
- Kannewischer, S.; Wagner, M. (Hrsg.): Förderung emotional-sozialer Kompetenz (FESK). Handreichung zur Förderung emotional-sozialer Kompetenz im Unterricht bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige und sozial-emotionale Entwicklung in den Jahrgangsstufen 3 bis 6. München 2011
- Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena)

Ludwig-Maximilians-Universität München  
Leopoldstraße 13, 80802 München  
kannewischer@lmu.de



**Autor**

**Dr. Christoph Ratz**

Dr. Christoph Ratz ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung an der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, vor allem Mathematik und Schriftspracherwerb, Inklusion, Verhaltensstörungen, aber auch ambulante Hilfen beim Wohnen.

Universität Würzburg  
Sanderring 2, 97070 Würzburg  
christoph.ratz@uni-wuerzburg.de



**Autor**

**Prof. Dr. Michael Wagner**

Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen, Institut für Sonderpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

Fortstraße 7, 76829 Landau  
wagnerm@uni-landau.de

## ÜBER DIE EINSTIEGSBILDER



Am Donnerstag, den 26. Juni dieses Jahres hat das Sommerfest der pro mente Wien auf dem Gelände vor dem KOMM 24 im Otto Wagner Spital stattgefunden.

Ein Programmpunkt des vielfältigen Festangebots war die Kreativwerkstatt; Frau Mag. Anna Maria Innerhofer initiierte unter dem Motto „Mit Farbe anders umgehen“ eine Mal- und Grafiksessenion mit dem Titel „Aus meiner Mitte“.

Frau Innerhofer: „Entspannt legen wir uns unter einen Baum. Mit dem Rücken auf die Wiese, also auf die lose Erde und atmen dabei tief durch. Auf unseren Bauch legen wir ein weißes

Blatt Papier. Die Augen lassen wir schweifen, sie schauen nach oben in das Blatt- und Astwerk. In einer Hand ein oder mehrere Buntstifte. Diese(n) setzen wir auf das Papier auf und versuchen für kurze Zeit ohne abzusetzen das zu zeichnen, was unsere Augen sehen. Rein nach dem Empfinden aus dem Bauch heraus, ohne die Augen auf die Zeichnung zu lenken. Auch ohne bewusst darüber nachzudenken, wie man einen Ast zeichnet“.

Die in diesem Heft gezeigten Einstiegsbilder sind eine kleine Auswahl aus der bei dieser Session entstandenen Werken.