

**Empirische Sonderpädagogik**, 2020, Nr. 4, S. 347-368  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung – Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme<sup>1</sup>

*Christoph Michael Müller, Meta Amstad, Thomas Begert,  
Sara Egger, Gina Nenniger, Noemi Schoop-Kasteler  
& Verena Hofmann*

*Universität Freiburg, Schweiz*

### Zusammenfassung

Der Großteil von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung besucht auf diesen Personenkreis spezialisierte sonderpädagogische Schulen. Insbesondere für die Schweiz liegen bisher erst wenig empirisch erhobene Informationen über die Schülerschaft an solchen Schulen vor. In der vorliegenden Studie wurden mit Hilfe anonymer Fachpersonenauskünfte an 16 Deutschschweizer Heilpädagogischen Schulen ausführliche Informationen zu den Hintergrundmerkmalen, Alltagskompetenzen und Verhaltensproblemen der Schülerschaft erhoben. In die hier durchgeführten Analysen gingen die Berichte von 397 Fachpersonen zu 1107 Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 19 Jahren ( $M=11.28$ ;  $SD=3.76$ ) ein. Es zeigte sich eine Überrepräsentation von Jungen (68.8%) sowie von Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (34%). Der Median der Alltagskompetenzen lag mit einem Prozentrang von  $Mdn=3$  (range=0-91) in einem tiefen Bereich und für 51.8% der Kinder und Jugendlichen wurden erhebliche Verhaltensprobleme berichtet. Auffallend war die große Heterogenität der Schülerschaft. Die Ergebnisse zeigen einen hohen professionellen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler an Heilpädagogischen Schulen.

*Schlüsselwörter:* Geistige Behinderung; Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; Förderschule; Heilpädagogische Schule; Alltagskompetenz; Adaptives Verhalten; Verhaltensprobleme

---

<sup>1</sup> Diese Studie wurde durch Mittel des Schweizerischen Nationalfonds finanziert (SNF-172773)

## Student characteristics in special needs schools for children and adolescents with intellectual disabilities – Demographics, adaptive and problem behaviors.

### Abstract

Most children and adolescents with an intellectual disability attend special needs schools that are specialized on this type of disability. In Switzerland there is a lack of empirical data on the characteristics of students attending these schools. Using anonymous staff reports in 16 Swiss German special needs schools detailed information on students' background characteristics and both adaptive and problem behaviors was assessed. For the present analyses, data on 1107 students aged between four and 19 years ( $M=11.28$ ;  $SD=3.76$ ) reported by 397 persons working in special needs schools were used. An overrepresentation of boys (68.8%) and students of foreign citizenship (34%) was found. The median of adaptive behavior was low (percentile rank  $Mdn=3$ ; range 0-91) and for 51.8% of the students' staff reported critically high levels of problem behaviors. At the same time students were very heterogeneous in these characteristics. The results of this study point to a great need of professional support of children and adolescents attending special needs schools for students with intellectual disabilities.

*Keywords:* Intellectual disability; special needs school; everyday-life skills; adaptive behavior; problem behavior

Gemäß der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) kann von einer geistigen Behinderung gesprochen werden, wenn intellektuelle Fähigkeiten und Alltagskompetenzen (sog. adaptives Verhalten) von Personen beim Einsatz standardisierter Messinstrumente unter mindestens der zweiten Standardabweichung liegen (z.B.  $IQ < 70$ ). Im Bereich der Alltagskompetenzen muss dies wenigstens auf einen der drei Bereiche konzeptueller, sozialer oder praktischer Fähigkeiten zutreffen. Auch nach der ICD-10 (World Health Organization, WHO, 2019a), an der sich im deutschsprachigen Raum meist orientiert wird, sollen bei der Diagnose einer geistigen Behinderung die Alltagskompetenzen im Sinne einer sozialen Anpassung erweiternd zur Intelligenz berücksichtigt werden. Allerdings steht das Kriterium der Intelligenzminderung (leicht:  $IQ$  50-69 bis schwerst:  $IQ < 20$ ) hier noch im Vordergrund, was in der kommenden ICD-11 (WHO, 2019b) angepasst werden soll. Von einer geistigen Behinderung kann entsprechend der American Association on In-

tellectual and Developmental Disabilities (2010) zudem nur gesprochen werden, wenn diese vor dem 18. Lebensjahr entstanden ist.

Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung sind im Deutschen Bildungssystem schuladministrativ dem sog. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet. Die Schülergruppe mit diesem Förderschwerpunkt macht in Deutschland etwa 1.3% der Gesamtschülerschaft und 16.9% aller mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus (Kultusministerkonferenz, KMK, 2020). Im Schweizer Bildungssystem besteht keine vergleichbare einheitliche Kategorisierung eines spezifischen Förderbedarfs im Bereich geistige Behinderung. Entsprechend liegen auch keine landesweiten Häufigkeitsangaben in Bezug auf diese Schülerschaft vor (Übersicht s. Rihs, 2016, 54ff.). Allerdings ist grundsätzlich von einer ähnlichen Situation wie in Deutschland auszugehen. Beispielsweise zeigt eine Gesundheitsbefragung des Schweizer Bundesamts für Statistik (BfS, 2019a), dass bei 16% aller Kinder mit einer Behinderung eine

geistige Behinderung vordergründig ist. Dies entspricht etwa dem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an allen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in Deutschland (s.o.).

Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung können im deutschsprachigen Raum meist verschiedene Schulformen besuchen. Neben dem Unterricht in integrativen/inkluisiven Klassen besucht ein großer Teil spezialisierte Schulen. Diese werden beispielsweise in Deutschland als *Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung* und in der deutschsprachigen Schweiz als *Heilpädagogische Schulen* (alternativ manchmal auch als Heilpädagogische Tagesschulen oder Sonderschulheime) bezeichnet. Wenn kein Bezug zu einem spezifischen Land vorliegt, werden solche Schulen im Folgenden länderübergreifend *sonderpädagogische Schulen* genannt. In Deutschland besuchten 2018 etwa 86.6% der Schülerschaft mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Förderschule (KMK, 2020). Für die Schweiz liegen hierzu keine landesweiten Zahlen vor. Bildungsstatistiken zeigen jedoch, dass im Schuljahr 2017/18 12459 Schülerinnen und Schüler mit Lehrplananpassungen in wenigstens drei Fächern in sog. Sonderschulklassen beschult wurden (ohne Angabe weiterer Differenzierungen von Klassentypen; BfS, 2019b). Vermutlich befinden sich unter diesen Kindern und Jugendlichen viele mit intellektuellen Schwierigkeiten, die eine Heilpädagogische Schule besuchen.

Da der Großteil der Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung an sonderpädagogischen Schulen unterrichtet wird, ist es wichtig, über empirisch gesicherte Informationen zur Schülerschaft dieser Schulform zu verfügen (s.a. Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012a). Erstens helfen solche Angaben bei der Einschätzung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in diesen Schulen. Dies trifft umso mehr zu, als Analysen von Bildungsstatistiken und Befragungen von

Schulmitarbeitenden und anderen Fachleuten eine zunehmende Veränderung der Schülerschaft in sonderpädagogischen Schulen vermuten lassen (für Übersichten, s. Klauß, o.D.; Speck, 2012; 2013). Eine solche Veränderung könnte, basierend auf Zahlen aus Deutschland, u.a. mit steigenden Zuschreibungen eines Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von 0,9 % (2009) auf 1,2 % (2018) der Gesamtschülerschaft zusammenhängen (KMK, 2020; für die Schweiz liegen hierzu keine Daten vor). Weiter könnten im Rahmen integrativer Bemühungen erfolgte Schließungen von Schulen und Spezialklassen für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung mancherorts dazu führen, dass einige dieser leichter behinderten Schülerinnen und Schüler nun sonderpädagogische Schulen besuchen. Andererseits könnte die Tendenz, eher leicht integrierbare Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung in Regelschulen zu unterrichten, zu einem steigenden Anteil an Lernenden mit schweren Beeinträchtigungen und Verhaltensproblemen an sonderpädagogischen Schulen beitragen (Klauß, o.D.). Zweitens bieten Informationen zur Schülerschaft an sonderpädagogischen Schulen Hinweise auf notwendige Kompetenzen der Lehrkräfte und eine Orientierung für die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Als wichtige Informationen zur Schülerschaft werden hier soziobiographische Merkmale sowie die Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler betrachtet. In der vorliegenden Studie wurden diese in Bezug auf die Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen in der deutschsprachigen Schweiz untersucht.

### ***Forschungsstand zur Schülerschaft an sonderpädagogischen Schulen***

Zu den hier interessierenden Fragen liegen einerseits Studien vor, in welchen die Charakteristika von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung unabhän-

gig von der Schulform betrachtet wurden. Andererseits bestehen Untersuchungen zur Schülerschaft spezifisch an sonderpädagogischen Schulen, welche in diesem Beitrag von besonderem Interesse sind. Hilfreich beim Erstellen eines Forschungsüberblicks ist dabei insbesondere die Arbeit von Dworschak et al. (2012a), die neben einer sehr ergiebigen empirischen Erhebung in Bayern auch eine aussagekräftige Aufarbeitung des Forschungsstands geleistet haben.

In Bezug auf Hintergrundmerkmale von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung zeigen zahlreiche Studien eine Überrepräsentation von Jungen (Übersicht s. McKenzie, Milton, Smith, & Ouellette-Kuntz, 2016). Dies bestätigt sich auch in der Studie von Dworschak et al. (2012a), die in einer für Bayern repräsentativen, anonymen Lehrkräftebefragung zu 1629 Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung über alle Schulformen hinweg 62.3% Jungen und 37.7% Mädchen fanden (Dworschak & Ratz, 2012). Weiter zeigte sich dort eine Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit (10.2% gegenüber gesamtbayrisch 7.1%). Rund 5.3% der Kinder und Jugendlichen waren im Ausland geboren und für 86% wurde Deutsch als Muttersprache berichtet. Etwa 86% lebten in ihrer Herkunftsfamilie. Basierend auf der Family Affluence Scale zeigte sich, dass 40.4% der Schülerinnen und Schüler über einen niedrigen familiären Wohlstand verfügten, wohingegen dies deutschlandweit nur auf 7.8% aller Kinder und Jugendlichen zutrifft (die Autorenschaft weist hier einschränkend auf unvollständige Angaben zur Stichprobe hin).

Die Alltagskompetenzen von Schülerinnen und Schülern an sonderpädagogischen Schulen wurden teilweise in Bezug auf spezifische Unterbereiche, wie beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit, betrachtet (z.B. Dworschak et al., 2012a). Im Vordergrund der hier bearbeiteten Fragestellungen steht jedoch die Ausprägung der globalen Alltagskompetenz als Indikator für den ge-

nerellen Unterstützungsbedarf. Gewisse Hinweise hierzu ergeben sich aus Befunden zu den intellektuellen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, da diese einen Zusammenhang mit den globalen Alltagskompetenzen aufweisen ( $r=.41-.67$  in Übersicht von Harrison und Oakland, 2015). Folgt man der IQ-Normalverteilung, müsste der Bereich einer leichten bis mittleren geistigen Behinderung (etwa 2. bis 4. untere Standardabweichung) in sonderpädagogischen Schulen sehr viel häufiger vorkommen als der Bereich einer schweren bis schwersten geistigen Behinderung (etwa unter der 4. Standardabweichung). Bei Dworschak et al. (2012a), mit auf ICD-10 Kriterien basierenden Lehrereinschätzungen, bestätigte sich dies nur teilweise. So zeigte zwar die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (69.5%) eine mittlere bis leichte oder keine (1%) geistige Behinderung, aber die Gruppe mit einer schweren bis schwersten geistigen Behinderung war mit 29.5% statistisch deutlich überrepräsentiert (Wagner & Kannevischer, 2012). Ähnlich hohe Prävalenzen schwerer und schwerster Behinderung an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung fanden auch Holtz und Nassal (1999).

In Bezug auf Verhaltensprobleme sprechen Einfeld, Tonge und Steinhausen (2007) von einer Störung der Emotionen und des Verhaltens, wenn diese auf Grund einer qualitativen oder quantitativen Abweichung abnorm, nicht ausschließlich durch eine Entwicklungsverzögerung zu erklären sind sowie zu Belastungen beim Kind, seinen Bezugspersonen oder der Gemeinschaft und einer zusätzlichen Beeinträchtigung führen. Zahlreiche Studien zeigen, dass eine geistige Behinderung mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Verhaltensproblemen einhergeht (Übersicht s. Dekker, Koot, van der Ende & Verhulst, 2002). Dworschak, Kannevischer, Ratz und Wagner (2012b) verwendeten in ihrer lehrerauskunftbasierten Studie eine von 94 auf 33 Items reduzierte Version des

Verhaltensfragebogens bei Entwicklungsstörungen (Einfeld et al., 2007). Anhand des adaptierten Trennwerts des Instruments schlussfolgerten sie, dass 53% der Schülerschaft an Förderschulen im Bereich geistige Entwicklung «eine ausgeprägte Problematik des Verhaltens und der Emotionen» (ebd., 155) zeigten. Weiter fand sich unter Beizug der Teacher Report Form (TRF; Achenbach & Rescorla, 2001) bei 1226 Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung an Berliner Schulen eine Prävalenz klinischer Auffälligkeit von 52.4% (Soltau, Biedermann, Hennicke & Fydrich, 2015). Unstandardisierte Lehrerbefragungen kamen in Bezug auf stark ausgeprägte Verhaltensprobleme zu etwas kleineren Zahlen zwischen etwa 37.1 und 40% (Grüning, 2005; Klauß, Hockenbergl & Janz, 2016; Theunissen & Schirbort, 2003).

Der Großteil der genannten Arbeiten bezieht sich auf Deutschland. Für die Schweiz liegen nach Kenntnis der Autorenschaft bisher nur sehr wenige empirische Studien zu den Charakteristika von Schülerinnen und Schülern an Heilpädagogischen Schulen vor. Eine Evaluationsstudie von Lienhard (2002) hatte zum Ziel, die damals stark steigenden Schülerzahlen in Heilpädagogischen Schulen im Kanton Zürich näher zu beleuchten. Der Autor kam basierend auf bildungsstatistischen Berechnungen, Dokumentenanalysen und Interviews zum Schluss, dass in diesen Schulen Jungen (61% im Jahr 1999) und ausländische Schülerinnen und Schüler (29.5% gegenüber 26.8% im Kanton Zürich) überrepräsentiert waren. Die Zunahme der Schülerzahlen schien vor allem durch eine häufigere Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit schwerer mehrfacher Behinderung und solcher mit einer sog. komplexen Symptomatik (z.B. Konzentrations-, Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme) im Grenzbereich einer geistigen Behinderung bedingt gewesen zu sein. Andere Schweizer Studien fokussierten auf Vergleiche einer integrierten oder separierten Beschulung von Lernenden mit einer geistigen Behinderung (z.B.

Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012), die Situation spezifischer Subgruppen von Kindern und Jugendlichen (z.B. Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz & Adler, 2007) oder spezifische akademische Kompetenzbereiche (z.B. Sermier Dessemontet, Moser Opitz & Schnepel, 2019).

### *Der Kontext der vorliegenden Studie*

Die hier vorgestellte Untersuchung hat zum Ziel, empirisch gesichertes Wissen zu den Merkmalen der Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen in der Deutschschweiz zu erlangen. Dort existieren diese Schulen meist parallel zu integrativen/inklusiven Schulformen und mancherorts bestehenden Spezialklassen innerhalb von Regelschulen. Sie sind meist Ganztagschulen mit Angeboten vom Kindergarten bis zu Schulverlängerungsmaßnahmen und bieten manchmal auch Wohnplätze an. Der Besuch einer Heilpädagogischen Schule gilt als eine „verstärkte sonderpädagogische Maßnahme“ (Erziehungsdirektorenkonferenz, EDK, 2007, 3), die eine Abklärung entlang eines vorgegebenen standardisierten Verfahrens (ebd., 4) verlangt. Dieses umfasst einen meist von der lokalen Bildungsbehörde geleiteten strukturierten Abklärungsprozess des Förderbedarfs, definiert aber nicht, welche diagnostischen Instrumente, Grenzwerte etc. verwendet werden müssen. Der Besuch einer Heilpädagogischen Schule verlangt i.d.R. die Diagnose einer geistigen Behinderung. Allerdings legen anekdotische Berichte nahe, dass in der Praxis Ausnahmen gemacht werden, wenn der Unterstützungsbedarf eines Kindes unabhängig von der intellektuellen Beeinträchtigung als sehr hoch eingeschätzt wird.

Um einen umfassenden Einblick in die Schülerschaft zu erlangen, bedarf es geeigneter Erhebungsmethoden. Auf Grund der intellektuellen Beeinträchtigung und oftmals bestehenden Kommunikations- und Verhaltensprobleme ist nur ein begrenzter Teil der Kinder und Jugendlichen für übliche Selbstauskunfts- und Performanzaufga-

ben zugänglich, sodass beim Einsatz dieser Methoden ein erheblicher Informationsverlust entstehen würde. Um möglichst zum ganzen Spektrum der Schülerschaft Informationen zu erhalten, wurde daher auf anonyme, standardisierte, schriftliche Fachpersonenbefragungen zurückgegriffen (ähnlich dem Vorgehen von Dworschak et al., 2012a). Die in den kleinen Klassen tätigen Mitarbeitenden kennen die einzelnen Lernenden gut und Fachpersonenberichte zu den hier untersuchten Konstrukten gelten als valide und reliabel (Gray, Tonge, Einfeld, Gruber & Klein, 2018; Harrison & Oakland, 2015). Ziel der Untersuchung war es also, mit Hilfe von Fachpersonenauskünften detaillierte Informationen zu Hintergrundmerkmalen, Alltagskompetenzen und Verhaltensproblemen der Schülerschaft an Deutschschweizer Heilpädagogischen Schulen zu erhalten.

## Methodik

### Forschungsdesign

Die vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Studie „Kompetent mit Peers - KomPeers“ hat zum Ziel, Peerprozesse innerhalb von Heilpädagogischen Schulen zu erfassen (Müller, 2019). Ein zentraler Teil dieses Vorhabens ist es, eine genaue Beschreibung der Charakteristika der Schülerschaft an solchen Schulen zu leisten. Das Forschungsdesign der vorliegenden fragebogenbasierten Teilstudie umfasst dabei einen Längsschnitt mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von 7 bis 9 Monaten (T1: September-Oktober 2018, T2: April-Juni 2019). An dieser Stelle wird nur auf die Ergebnisse zu T2 eingegangen, da hier nicht die Entwicklung, sondern eine möglichst vollständige und aktuelle Deskription der Schülerschaft erfolgen soll. Ein weiterer Grund, auf den zweiten Messzeitpunkt zu fokussieren, ist, dass die berichtenden Schulmitarbeitenden die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt bereits das ganze

Schuljahr erlebt hatten und so eine besonders genaue Beschreibung von ihnen leisten konnten.

### Stichprobe

Kriterium für die Auswahl der anzufragenden Heilpädagogischen Schulen war eine Spezialisierung auf Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und ein Standort in der Deutschschweiz. Zudem wurden aus erhebungstechnischen Gründen Schulen in der Nähe des Universitätskantons Freiburg sowie solchen mit größeren Schülerzahlen der Vorrang gegeben. Die Anfrage von 20 Schulleitungen führte zu einer Teilnahme von 16 Heilpädagogischen Schulen aus den Kantonen Aargau, Bern, Freiburg, Luzern, Solothurn und Zürich. Fünf dieser Schulen verfügten über ein integriertes Internat. In einer zweisprachigen Schule wurden nur die deutschsprachigen Klassen untersucht, während eine andere Schule um den Einbezug der französischsprachigen Klassen ( $n=27$  Schülerinnen und Schüler) bat. Letztere Angaben fließen nicht in die Analysen ein, da nicht alle übersetzten Messinstrumente auf ihre Äquivalenz zur deutschsprachigen Version überprüft werden konnten. Generell ist anzumerken, dass das Rekrutierungsverfahren ohne Zufallsauswahl der Schulen und Gewichtung einzelner Merkmale keine vollkommen repräsentativen Angaben für die ganze Deutschschweiz zulässt. So waren nicht alle Kantone vertreten und es hatten nur 25% der untersuchten Schulen eine Größe von bis zu 50 Lernenden, wohingegen dies gesamtschweizerisch auf 73.5% aller Sonderschulen (alle Behinderungsformen) zutrifft (BfS, 2019b). Etwa 68.75% der Schulen lagen in städtisch (Bevölkerung in CH: 62%), 12.5% in periurban (CH: 22%) und 18.75% in ländlich (CH: 15%) gelegenen Gemeinden (BfS, 2017).

Im Mittel wurden die Schulen der Stichprobe von 80.6 Kindern und Jugendlichen ( $SD=23.32$ ,  $range=28-121$ ) besucht und eine durchschnittliche Klasse umfasste 6.64

Lernende ( $SD=1.63$ ,  $range=4-15$ ,  $n$  gültig=179 Klassen). Insgesamt berichteten 397 Fachpersonen zu den von ihnen begleiteten Kindern und Jugendlichen. Hiervon waren 86.6% Frauen und das mittlere Alter lag bei 46.26 Jahren ( $SD=12.53$ ,  $range=17-64$ ,  $n$  gültig=396). Rund 48.3% der befragten Fachpersonen verfügten über einen sonderpädagogischen Lehrpersonenabschluss (19.4% Master Schulische Heilpädagogik, 17.9% Diplom Schulische Heilpädagogik, 11% Lehrperson für Menschen mit geistiger Behinderung), wohingegen die anderen ausfüllenden Personen Fachlehrkräfte, Therapeutinnen und Therapeuten, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, pädagogische Mitarbeitende oder Langzeitpraktikantinnen und -praktikanten waren. Die Fachpersonen arbeiteten im Mittel seit 10.91 Jahren ( $SD=9.72$ ,  $range=0-39$ ,  $n$  gültig=392) an der aktuellen Schule. Sie verfügten über  $M=16.34$  Jahre ( $SD=11.74$ ,  $range=0-43$ ,  $n$  gültig=391) an Berufserfahrung und hatten ein mittleres Arbeitspensum von 66.9% ( $SD=21.38$ ,  $range=10-107.14$ ,  $n$  gültig=394) an der Schule vor Ort. Durchschnittlich berichtete jede Fachperson zu 2.69 ( $SD=1.62$ ,  $range=1-8$ ) Kindern und Jugendlichen. Zu T2 lagen unter Einbezug teilweise ergänzter Daten von T1 (s.u.) Angaben zu 1107 Schülerinnen und Schülern (von 1153 insgesamt) aus 179 Klassen (von 182 insgesamt) aus allen 16 teilnehmenden Schulen vor. Dies bedeutet, dass Informationen zu 96% der ganzen Schülerschaft der teilnehmenden Schulen verwendet werden konnten. Die fehlenden Angaben beruhen entweder auf einer Nichteinwilligung der Eltern der Schülerinnen und Schüler oder einer Nichtteilnahme von Schulmitarbeitenden.

## Messinstrumente

### Hintergrundmerkmale

Die Fachpersonen gaben Auskunft über das Alter der Schülerinnen und Schüler, das Geschlecht und deren Wohnsituation (Wohnen bei Erziehungsberechtigten/Internat der Institution/Anderes Internat). Weiter wurde die Staatsangehörigkeit (Schweiz sowie Schweiz und andere/Andere), das Geburtsland des Kindes und der Eltern (Schweiz/Andere) sowie die zu Hause gesprochene Sprache (Deutsch und andere Sprache/Nicht Deutsch) berichtet. Auf Grund der Mehrsprachigkeit der Schweiz kann letztere Information nicht zur Bestimmung eines Migrationshintergrunds dienen. Der sozio-ökonomische Status wurde mit Hilfe des International Socioeconomic Index of Occupational Status (ISEI, Ganzeboom & Treiman, 1996) erfasst. Dieser wurde entsprechend dem Vorgehen des Konsortium PISA.ch (2018) aus der Angabe zum Beruf mit dem laut ISEI höheren Status eines Elternteils bestimmt.

### Alltagskompetenzen

Die Ausprägung der Alltagskompetenzen wurde mit der deutschen Evaluationsfassung der Lehrerversion des Adaptive Behavior Assessment System-3 (ABAS-3) erhoben (Bienstein, Sinzig & Döpfner, 2017). Das in den USA entwickelte ABAS-3 (Harrison & Oakland, 2015) wird international häufig als Teil der Abklärung einer geistigen Behinderung sowie zur Förderplanung eingesetzt. Die systematisch rückübersetzte deutsche Evaluationsfassung umfasst wie die englische Version 174 Items mit Kompetenzbeschreibungen, deren Beherrschen auf einer Skala von 0 (ist nicht in der Lage) bis 3 (immer wenn erforderlich) beurteilt wird. Enthalten sind Subskalen zu den Domänen konzeptueller, sozialer und praktischer Kompetenzen (Subskalenzuordnung s. Tabelle 1). Aus der Summe der Subskalenwerte lässt sich ein Gesamtwert bestimmen. Das ABAS-3 wurde anhand einer für die

USA repräsentativen Stichprobe von 1896 Personen ausführlich psychometrisch evaluiert und normiert (zur Evaluation einer deutschen Übersetzung des ABAS u.a. mit konfirmatorischen Faktorenanalysen s. Zurbiggen & Orthmann Bless, 2017). Es fanden sich Korrelationen von  $r > .7$  mit vergleichbaren Verfahren. Die internen Konsistenzen der Skalen lagen zwischen  $\alpha = .86$  und  $.99$  und auch im aktuellen Datensatz waren diese adäquat (über alle Items  $\alpha = .99$ , Subskalen s. Tabelle 1). Die Interraterübereinstimmungen von Lehrpersonen lagen in verschiedenen Studien zwischen  $r = .72$  und  $.81$  (Harrison & Oakland, 2015). Die US-Normen des ABAS-3 sind nach Alter aufgliedert. Für den Gesamtwert und die drei Domänen der Alltagskompetenzen können Prozentränge und für die Subskalen Scaled Scores mit Mittelwert 10 und einer Standardabweichung von 3 bestimmt werden. Das Manual bietet zur Interpretation

der Prozentränge eine Kategorisierung der Kompetenzausprägungen (PR  $\leq 2$ : sehr tief, PR 3-6: tief, PR 9-24: unterdurchschnittlich, PR 25-74: durchschnittlich, PR 75-90: überdurchschnittlich, PR  $\geq 91$  = hoch; Harrison & Oakland, 2015). Im Manual ist angesichts uneinheitlicher Kriterien in den klinischen Manualen und Richtlinien (AAIDD, 2010; American Psychiatric Association, 2013; WHO, 2019a) kein verbindlicher Trennwert angegeben, ab wann eine geistige Behinderung vorliegt (deren Diagnose zusätzlich immer auch eine Intelligenzabklärung verlangt). Zudem wird darauf hingewiesen, dass Ergebnisse aus dem ABAS-3 im Rahmen einer Diagnosestellung oder Förderplanung nicht isoliert, sondern stets im Kontext weiterer Daten aus Interviews, früheren Entwicklungsbeschreibungen etc. betrachtet werden sollten (Harrison & Oakland, 2015, S. 7).

Tabelle 1: Übersicht über die Subskalen im Bereich Alltagskompetenzen mit internen Konsistenzen im verwendeten Datensatz

Skalen	Anzahl Items; $\alpha$	Beispielitems
Kommunikationsverhalten <sup>a</sup>	22; $\alpha = .97$	Benennt 20 oder mehr vertraute Gegenstände; Schüttelt den Kopf oder sagt «ja» oder «nein» zu anderen als Antwort auf einfache Fragen (z.B. «Möchtest du etwas trinken»)
Kulturtechniken <sup>a</sup>	22; $\alpha = .98$	Liest den eigenen Namen in Druckschrift; Kann Höhen und Längen abmessen
Selbststeuerung <sup>a</sup>	21; $\alpha = .96$	Bittet Lehrkräfte oder Autoritätspersonen um Hilfe, wenn schwierige Probleme auftauchen; Kontrolliert ihre*seine Gefühle, wenn etwas nicht nach dem eigenen Willen geht;
Freizeitverhalten <sup>b</sup>	16; $\alpha = .94$	Spielt mit anderen oder geht gemeinsamen Freizeitaktivitäten nach; Probiert Aktivitäten aus, um etwas Neues kennenzulernen
Sozialverhalten <sup>b</sup>	22; $\alpha = .96$	Sucht Freundschaften mit Gleichaltrigen; Zeigt Mitgefühl für andere, wenn sie traurig oder aufgewühlt sind
Selbstfürsorge <sup>c</sup>	19; $\alpha = .96$	Benutzt die Schultoilette; Knöpft die eigene Kleidung zu; Trinkt Getränke, ohne sie zu verschütten
Gesundheit und Sicherheit <sup>c</sup>	15; $\alpha = .96$	Bleibt während Klassenausflügen bei der Gruppe; Meidet Personen, die sie*ihn ausnutzen könnten (z.B. finanziell oder sexuell)
Verhalten in der Schule <sup>c</sup>	22; $\alpha = .97$	Bringt ausgeliehene Bücher und andere Materialien zurück; Arbeitet still im Klassenraum, ohne andere zu stören
Verhalten in der Öffentlichkeit <sup>c</sup>	15; $\alpha = .95$	Findet Toiletten in der Schule; Bewegt sich in der Öffentlichkeit (zu Fuß, mit öffentlichen oder eigenen Verkehrsmitteln)

Anmerkungen. <sup>a</sup> Konzeptuelle Domäne; <sup>b</sup> Soziale Domäne; <sup>c</sup> Praktische Domäne.



Tabelle 2: Übersicht über die Subskalen im Bereich Verhaltensprobleme mit internen Konsistenzen im verwendeten Datensatz

	Anzahl Items; $\alpha$	Beispielitems
Disruptiv-antisozial	27; $\alpha=.92$	Ist beleidigend, beschimpft andere; Tritt oder schlägt andere; Schmeißt Objekte umher oder zerbricht sie
Selbstabsorbiert	31; $\alpha=.92$	Isst Dinge, die keine Nahrungsmittel sind, z.B. Schmutz, Gras, Seife; Startt Lichter oder sich drehende Objekte an; Schlägt oder beißt sich selbst
Kommunikationsstörung	13; $\alpha=.81$	Wiederholt wie ein Echo, was andere sagen; Rückt anderen zu nahe; Wiederholt dasselbe Wort oder denselben Ausspruch immer wieder
Angst	8; $\alpha=.68$	Ist äußerst bekümmert, wenn es/er von einer vertrauten Person getrennt wird; Weint leicht ohne Grund oder bei geringer Aufregung; Ist aufgeregt und bekümmert wegen kleiner Änderung
Sozialbeziehungen	9; $\alpha=.78$	Zeigt keine Zuneigung; Vermeidet Blickkontakt, schaut Ihnen nicht direkt in die Augen; Ist unnahbar, in seiner eigenen Welt
Andere	10; $\alpha=.67$	Kratzt oder zupft an seiner Haut; Sieht oder hört etwas, was gar nicht da ist. Halluzinationen; Spricht davon, sich zu töten

### Verhaltensprobleme

Die Ausprägung von Verhaltensproblemen wurde mit dem Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen-Lehrerversion (VFE-L; Einfeld et al., 2007) erfasst. Dieser bezieht sich spezifisch auf Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und umfasst 96 Items mit Verhaltensbeschreibungen, die auf ihre Auftretenshäufigkeit in den letzten zwei Monaten hin beurteilt werden (0=nicht zutreffend (soweit bekannt) bis 2=genau oder häufig zutreffend). Die Items beziehen sich auf die in Tabelle 2 dargestellten Bereiche. Der VFE-L basiert auf der Developmental Behavior Checklist-Teacher (Einfeld & Tonge, 2002), die ausführlich evaluiert wurde und eine adäquate Reliabilität und Validität zeigt (Gray et al., 2018). Auf Deutsch wurde die Elternversion des VFE (weitgehend gleiche Items wie Lehrerversion) überprüft (Steinhausen & Winkler Metzke, 2005). Diese zeigte die gleiche Faktorenstruktur wie die englische Version sowie eine interne Konsistenz von  $\alpha=.93$  für die Gesamtskala (im aktuellen Datensatz  $\alpha=.99$ , Subskalen s. Tabelle 2). Die Intraklassenkoeffizienten bei einer

Test-Retest-Untersuchung lagen zwischen .83 und .89. Die Normierung des VFE-L basiert auf einer australischen Stichprobe von 640 4- bis 18-Jährigen mit einer mittleren bis schweren geistigen Behinderung. Normen liegen für die Subskalen und den Gesamtverhaltensproblemwert (GVPW) vor, wobei die summierten Punkte der Einzelitems zum GVPW-Rohwert aufaddiert werden (in den GVPW gehen noch Items der Restkategorie «Andere» ein, s. Tabelle 2). Höhere Rohwerte bedeuten eine stärkere Problemausprägung. Durch Receiver Operating Characteristics-Analysen wurde ein sog. „klinischer Grenzwert“ (Einfeld et al., 2007, S. 27) des GVPW bestimmt. Hierbei wurde auf Einschätzungen zum Schweregrad von Verhaltensproblemen geistig behinderter Personen aus 70 klinischen Interviews durch Psychiaterinnen und Psychiater zurückgegriffen. Die daraus abgeleitete Empfehlung für den Trennwert liegt bei einem Rohwert ab 30 ( $PR \geq 60$ ) aufwärts, der auf eine bedeutsame Ausprägung von Problemen hinsichtlich Emotionen und Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung hindeutet. Einfeld et al. (2007, 23f.) führen aus, dass der VFE-L

im Rahmen einer klinischen Diagnosestellung ergänzend zu anderen Methoden der Informationssammlung verwendet werden sollte. Basierend auf Ergebnissen des Instruments allein kann daher nicht auf das Vorliegen einer individuellen klinischen Störung geschlossen werden.

### Vorgehen

Die hier berichtete Studie wurde von der institutionellen Forschungskommission des zuständigen Universitätsdepartements bewilligt. Die Rekrutierung der teilnehmenden Schulen basierte auf schriftlichen Informationen zur Studie und persönlichen Treffen mit den Schulleitungen. Die Erhebung der Informationen zu den Kindern und Jugendlichen erfolgte vollkommen anonym, d.h. die Forschenden hatten niemals Zugang zu Namen von Lehrpersonen, Eltern oder Schülerinnen und Schülern, so dass eine Identifikation Einzelner unmöglich war. Die Eltern erhielten durch die Schule vorgängig einen Brief, in dem sie über die Studie und ihren anonymen Charakter informiert wurden. Darin wurde auch darauf aufmerksam gemacht, dass keine Daten zu medizinischen Diagnosen erhoben werden. Die Eltern wurden auf die Freiwilligkeit einer Teilnahme hingewiesen und konnten der zuständigen Klassenlehrperson ihre Nichtteilnahme mitteilen. Der Brief wurde zusätzlich in einfacher Sprache und in neun häufig gesprochenen Sprachen in der Schweiz abgegeben. Auch die Schulmitarbeitenden wurden über die Studie informiert und konnten eine Teilnahme ablehnen. Zum Datenmanagement wurde ein anonymes Codierungssystem verwendet. Forschungsassistentinnen und -assistenten führten die Fragebogen im Rahmen einer Sitzung in jeder Schule ein.

### Statistische Analysen

Um eine möglichst vollständige Beschreibung der Schülerschaft hinsichtlich Alltags-

kompetenzen und Verhaltensproblemen zu ermöglichen, wurden fehlende Werte auf Ebene der Subskalen (nicht der Items) zu T2 durch die entsprechenden T1-Werte der Schülerinnen und Schüler ersetzt, falls vorhanden. Je nach Skala wurden im T2-Datensatz zwischen 43 und 86 T1-Subskalenwerte verwendet. Da es trotz dieser Prozedur auf den verwendeten Variablen noch fehlende Werte gab, wird jeweils zusätzlich das jeweils gültige  $n$  angegeben. In einem ersten Schritt wurden die Hintergrundmerkmale der Schülerschaft sowie die Verteilung von Alltagskompetenzen und Verhaltensproblemen deskriptiv analysiert. Da es sich bei den Prozentträgen um ordinalskalierte Variablen handelt, wurden deskriptiv jeweils der Median und die Spannweite (range) berichtet. Zur Ermittlung bedeutsamer Unterschiede zwischen Domänen/Subskalen und zwischen Personengruppen wurden dann nichtparametrische Verfahren wie der Friedman-Test oder der Mann-Whitney-U-Test verwendet. Zur Prüfung von Zusammenhängen und Gruppenunterschieden hinsichtlich weiterer Merkmale wurden, je nach Skalenniveau der Variablen, Spearman Korrelationen, t-Tests, Mann-Whitney-U-Tests oder Chi-Quadrat-Tests eingesetzt.

## Ergebnisse

### Hintergrundmerkmale

Die Schülerschaft hatte ein mittleres Alter von 11.96 Jahren ( $SD=3.75$ , range=4.83 - 19.67,  $n$  gültig=1082). Rund 68.8% waren Jungen und 31.2% Mädchen ( $n$  gültig=1107), was eine Überrepräsentation von Jungen im Vergleich zur Gesamtschülerschaft (51.5% Jungen; BfS, 2019) und der Gesamtgruppe aller Kinder und Jugendlichen mit angepasstem Lehrplan in der Schweiz (61.7% Jungen; BfS, 2019) bedeutet. Rund 83.6% der Schülerinnen und Schüler wohnten bei ihren Erziehungsberechtigten, 14.5% in einem zur Schule dazugehörigen Internat und 1.9% in einer ex-

ternen Wohnrichtung ( $n$  gültig=1100). Etwa 34% hatten keine Schweizer Staatsangehörigkeit ( $n$  gültig=1098), was über dem Durchschnitt in der Schweiz liegt (27.3%; BfS, 2019), aber unter dem Mittelwert aller Kinder und Jugendlichen mit Lehrplananpassung (46.1%; BfS, 2019). Rund 12.9% der Schülerinnen und Schüler waren nicht in der Schweiz geboren ( $n$  gültig=1066). Bei 48% waren beide Elternteile in der Schweiz geboren, bei 15% ein Elternteil und bei 37% beide Elternteile im Ausland ( $n$  gültig=1003). Es wurde berichtet, dass zu Hause bei 85.2% Deutsch und ggf. eine andere Sprache und bei 14.8% nicht Deutsch gesprochen wird ( $n$  gültig=1106). Der mittlere sozioökonomische Status entsprechend ISEI lag bei 41.13 wobei dieser in Deutschschweizer Regelschulen auf 51.7 geschätzt wird (Konsortium PISA.ch, 2018). Allerdings lagen in der vorliegenden Studie nur zu 64.35% ( $n$  gültig=742) der Eltern Angaben zum sozioökonomischen Status vor.

### Alltagskompetenzen

Der mittlere Prozentrang (Median) im Gesamtwert des ABAS-3 lag über alle Schüle-

rinnen und Schüler bei  $Mdn=3$  (range=0-91,  $n$  gültig=1066), was nach Manual einer tiefen Alltagskompetenz entspricht. Konkret bedeutet dies, dass 3% aller Personen der unauffälligen US-Referenzstichprobe des ABAS-3 auf oder unter dem Kompetenzmedian der vorliegenden Stichprobe lagen. Betrachtet man die kumulierten Häufigkeiten der Alltagskompetenzen (s. Abbildung 1), zeigten entsprechend der Kategorisierung des ABAS-3 90.3% der Schülerinnen und Schüler Alltagskompetenzen zwischen sehr tief und unterdurchschnittlich. Differenziert man weiter innerhalb der Gruppe mit sehr tiefen Werten (der PR 2 entspricht etwa der zweiten unteren Standardabweichung), befanden sich 27.1% der Stichprobe zwischen der ungefähr zweiten und der dritten Standardabweichung (PR zwischen 2 und 0.2) und 22.5% unter der dritten Standardabweichung (PR<0.2). Die Schülerinnen und Schüler unterschieden sich insgesamt signifikant voneinander in Bezug auf den Gesamtwert der Alltagskompetenzen ( $p<.001$ ).

Vergleicht man die verschiedenen Alltagskompetenzdomänen untereinander, war im konzeptuellen Bereich der niedrigste Median festzustellen (PR=1, range=0-84,

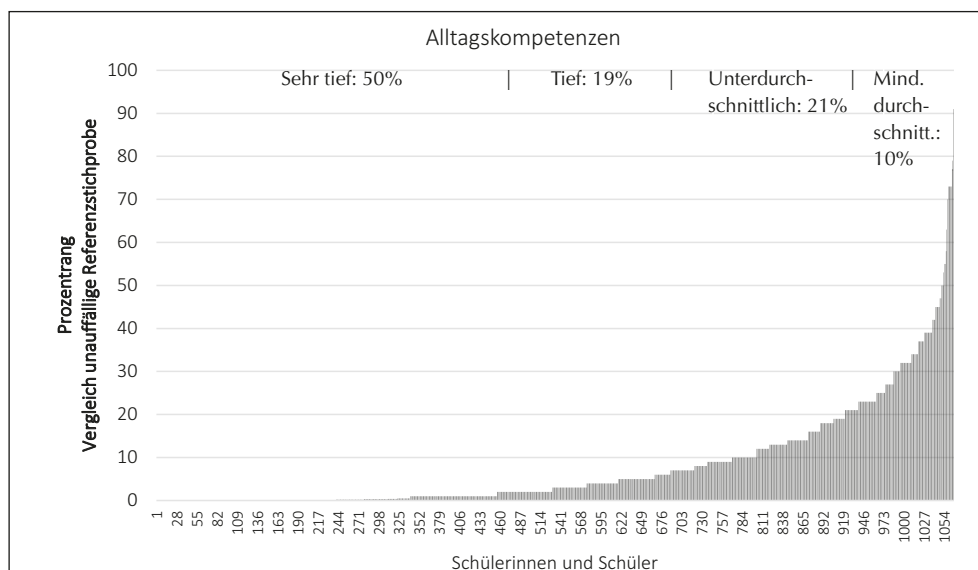


Abbildung 1. Kumulierte Häufigkeiten des Gesamtwerts der Alltagskompetenzen ( $n$  gültig=1066).

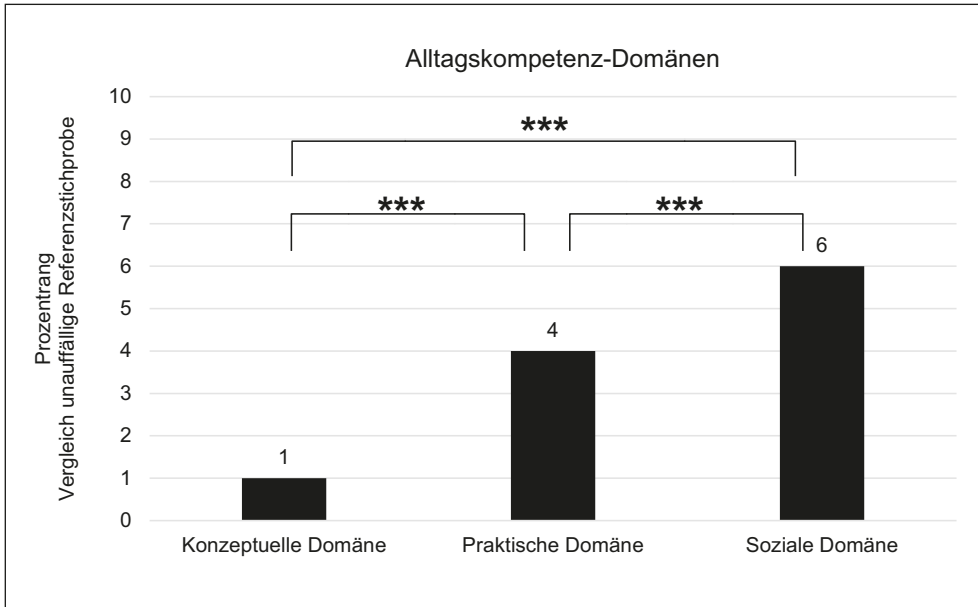


Abbildung 2. Vergleich der verschiedenen Alltagskompetenz-Domänen (Mediane; n gültig=1068, \*\*\* $p < .001$ ).

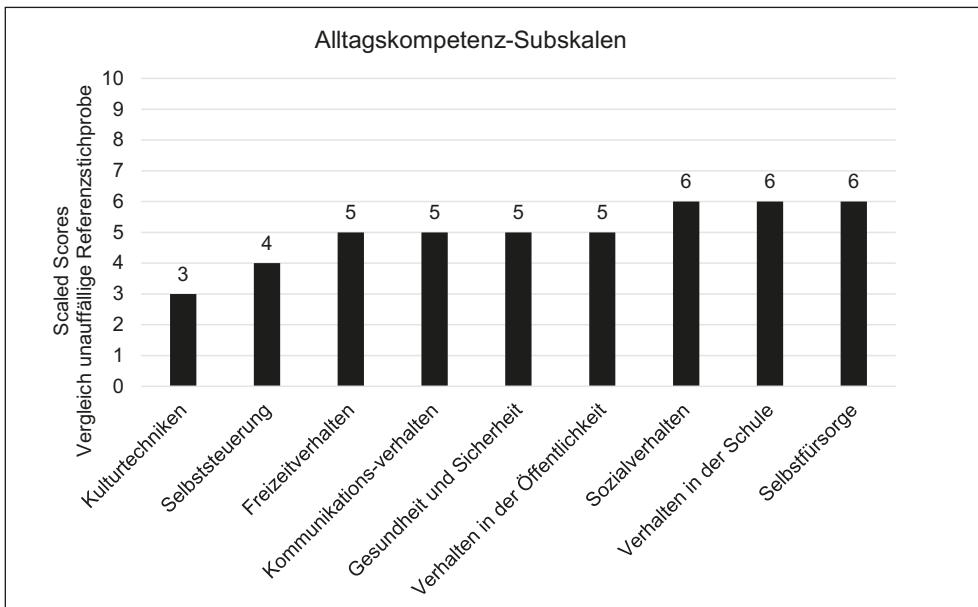


Abbildung 3. Vergleich der Subskalen zu den Alltagskompetenzen (Mediane; n gültig=1073).

$n$  gültig=1076, s. Abbildung 2). Nichtparametrische paarweise Vergleiche zeigten, dass die mittleren Kompetenzen im sozialen (PR=6, range=0.2-91,  $n$  gültig=1078) und im praktischen (PR=4, range=0-91,  $n$  gültig=1073;  $p < .001$ ) Bereich signifikant höher ( $p < .001$ ) als jene in der konzeptuellen Domäne waren. Des Weiteren waren die Kompetenzen in der sozialen Domäne signifikant höher als in der praktischen ( $p < .001$ ). Eine deskriptive Darstellung der einzelnen Subskalenwerte zu den Alltagskompetenzen ist in Abbildung 3 ersichtlich. Die Subskalenwerte unterschieden sich insgesamt signifikant voneinander ( $p < .001$ ; detaillierte paarweise Vergleiche auf Nachfrage bei der Autorenschaft).

### Verhaltensprobleme

Der mittlere Prozentrang (Median) im Gesamtwert des VFE-L lag bei  $Mdn=60$  (range=0-100,  $n$  gültig=1101). Dies bedeutet, dass 60% aller Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung der australischen Referenzstichprobe auf oder unter

dem Verhaltensproblemmedian der vorliegenden Stichprobe lagen. Der Median an den untersuchten Heilpädagogischen Schulen entspricht dem klinischen Grenzwert des VFE-L von  $PR \geq 60$ . Für 51.8% der Schülerinnen und Schüler wurden Verhaltensproblemausprägungen gleich oder über dem klinischen Trennwert berichtet. Die kumulierten Häufigkeiten der Gesamtwerte über alle Kinder und Jugendliche sind in Abbildung 4 dargestellt. Insgesamt unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler signifikant voneinander in Bezug auf die Häufigkeit ihrer Verhaltensprobleme ( $p < .001$ ).

Betrachtet man das Profil der Subskalen des VFE-L zeigt sich das in Abbildung 5 ersichtliche Bild. Die stärkste Problemausprägung wurde für den Bereich disruptiv-antisozial und die geringste bei den Sozialbeziehungen berichtet. Ein Friedman-Test zeigte, dass sich die Subskalenwerte insgesamt signifikant voneinander unterschieden ( $p < .001$ ; detaillierte paarweise Vergleiche auf Nachfrage bei der Autorenschaft).

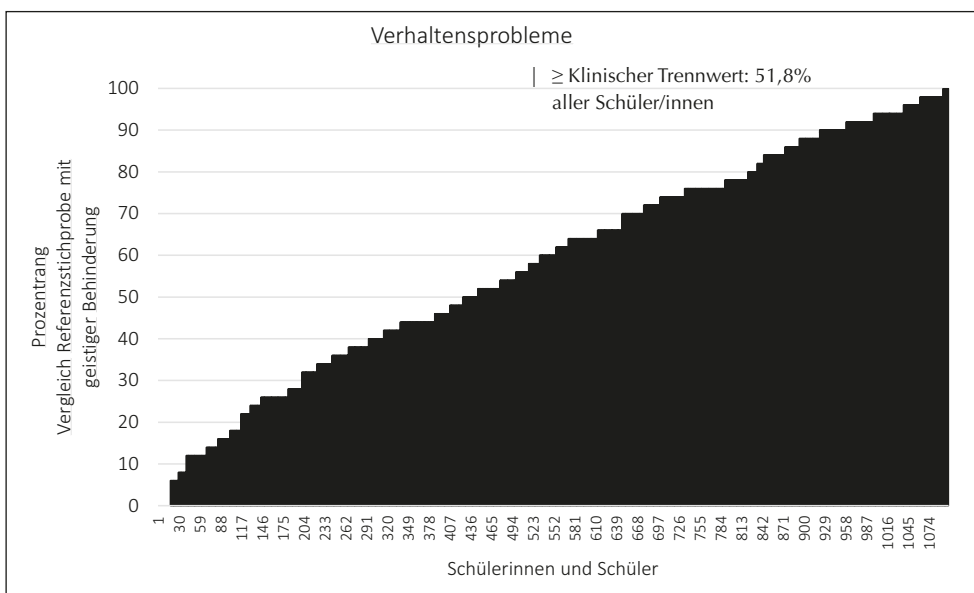


Abbildung 4. Kumulierte Häufigkeiten des Gesamtwerts der Verhaltensprobleme ( $n$  gültig=1101).

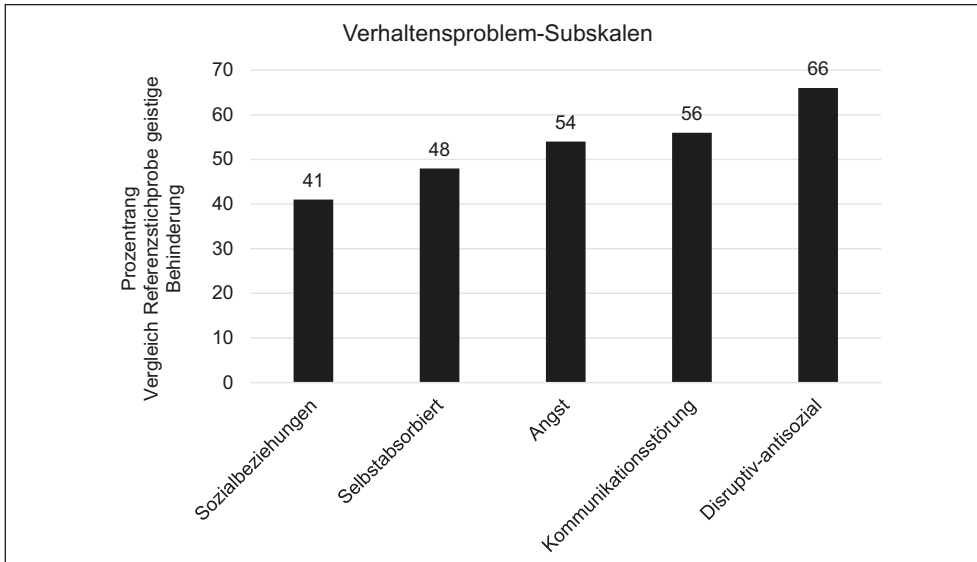


Abbildung 5. Vergleich der Subskalen im Bereich Verhaltensprobleme (Mediane;  $n$  gültig=1103).

### Weiterführende Ergebnisse

Im Rahmen weiterer Analysen zum besseren Gesamtverständnis der Ergebnisse können als erstes Zusammenhänge zwischen den zentralen Variablen betrachtet werden. Tabelle 3 zeigt, dass ein höheres Alter der Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer ausländischen Staatsangehörigkeit (kleiner Effekt nach Cohen, 1988), mehr Alltagskompetenzen (praktisch nicht relevanter Effekt) und weniger Verhaltensproblemen (kleiner Effekt) einherging. Hierbei ist zu beachten, dass die Prozentränge der Alltagskompetenzen (nicht aber der Verhaltensprobleme) entsprechend der ABAS-Normierung für das Alter kontrolliert sind. Das Ergebnis bedeutet daher, dass die Alltagskompetenzen bei älteren Schülerinnen und Schülern für ihr Alter etwas höher ausgeprägt waren als bei jüngeren Kindern. Für Jungen wurden mehr Verhaltensprobleme als für Mädchen berichtet (kleiner Effekt) und eine ausländische Staatsangehörigkeit ging mit einem tieferen sozioökonomischen Status einher (kleiner Effekt). Letzterer war mit höheren

Alltagskompetenzen assoziiert (kleiner Effekt). Je geringer die Alltagskompetenzen von Schülerinnen und Schülern, desto mehr Verhaltensprobleme wurden berichtet (starker Effekt).

Angesichts der Überrepräsentation großer Schulen im Datensatz können zweitens Zusammenhänge der Schulgröße mit den genannten Variablen betrachtet werden. Je höher die Schülerzahl pro Schule, desto höher war der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit ( $r=.101$ ,  $p<.01$ ), hohem sozioökonomischem Status ( $r=.077$ ,  $p<.05$ ) und besseren Alltagskompetenzen ( $r=.125$ ,  $p<.01$ ). Die Korrelationskoeffizienten liegen hier im Bereich kleiner bis praktisch nicht bedeutsamer Effekte (Cohen, 1988). Als Drittes können die Schülerinnen und Schüler mit wenigstens durchschnittlichen Alltagskompetenzen ( $PR \geq 25$ ,  $n=103$ ) mit jenen mit wenigstens unterdurchschnittlichen Alltagskompetenzen ( $PR < 25$ ,  $n=963$ ) verglichen werden. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht signifikant in Bezug auf die Geschlechterverteilung ( $\chi^2(1)=0.004$ ,  $p=.952$ ) und Staatsangehörigkeit ( $\chi^2(1)=$

Tabelle 3: Spearman Korrelationen zwischen den zentralen Variablen

	Junge <sup>a</sup>	Ausländische Staatsangeh. <sup>b</sup>	Sozioökon. Status	Alltagskompetenzen	Verhaltensprobleme
Alter	-.042	-.155**	.024	.075*	-.194**
Junge <sup>a</sup>	-	.046	-.014	-.048	.140**
Ausländische Staatsangeh. <sup>b</sup>		-	-.253**	.021	.030
Sozioökon. Status			-	-.169**	.070
Alltagskompetenzen				-	-.504**

Anmerkungen. <sup>a</sup> Junge = Codierung 1; Mädchen = Codierung 0 (Referenzkategorie). <sup>b</sup> Ausland = Codierung 1; Schweiz = Codierung 0 (Referenzkategorie). \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

0.207,  $p = .649$ ). Kinder und Jugendliche mit wenigstens durchschnittlichen Alltagskompetenzen hatten jedoch einen etwas geringeren sozioökonomischen Status ( $t(713) = 2.50$ ,  $p < .05$ ,  $g = .32$ ) und zeigten deutlich weniger Verhaltensprobleme (U-Test;  $z = -10.72$ ,  $p < .001$ ,  $g = .81$ ; alle Subskalen  $p < .001$ ) als jene mit geringeren Alltagskompetenzen.

## Diskussion

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Beschreibung der Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen in der Deutschschweiz. In Bezug auf die Hintergrundmerkmale zeigte sich eine Überrepräsentation von Jungen sowie Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und tiefem sozioökonomischen Status, was mit anderen Studien übereinstimmt (z.B. Dworschak & Ratz, 2012; Lienhard, 2002; McKenzie et al., 2016). Allerdings ist zu beachten, dass die Zuverlässigkeit des Ergebnisses zum sozioökonomischen Status, wie auch bei Dworschak und Ratz (2012), auf Grund teilweise fehlender Angaben eingeschränkt ist. Für die Überrepräsentationen der genannten Schülermerkmale kann einerseits die allgemein vulnerabilitätserhöhende Wirkung des männlichen Geschlechts und sozialer Benachteiligung für

das Auftreten einer geistigen Behinderung diskutiert werden (z.B. Leonard & Wen, 2002). Andererseits könnte der globale Unterstützungsbedarf von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen bei diagnostischen Abklärungen als erhöht betrachtet worden sein, was eher zu einer Empfehlung für eine Heilpädagogische Schule führte (s.a. Lienhard, 2002). Schlussendlich erscheint auch möglich, dass sich Familien mit höherem sozioökonomischem Status eher für eine integrative/inklusive Beschulung ihrer Kinder einsetzen und entscheiden.

Die Studienergebnisse deuten weiter darauf hin, dass die Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen ein insgesamt tiefes, aber breites Spektrum an Alltagskompetenzniveaus zeigt. Bei ungefähr der Hälfte lagen die Alltagskompetenzen in einem sehr tiefen Bereich (etwa unter der zweiten Standardabweichung) mit einer relativ hohen Zahl (22.5%) an Schülerinnen und Schülern mit extrem tiefen Werten unter der dritten Standardabweichung. Entsprechend dem Befund von Wagner und Kannevischer (2012) mit Bezug zur Intelligenz, zeigte sich also auch für die Alltagskompetenzen, dass ein gegenüber der Normalverteilung unerwartet hoher Teil der Schülerschaft an sonderpädagogischen Schulen starke Beeinträchtigungen zeigt. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die sog. „Zwei-Gruppen-Hypothese“ bieten (Über-

sicht s. Neuhäuser, Steinhausen, Häßler & Sarimski, 2013, S. 32f.). Bei dieser wird davon ausgegangen, dass die Intelligenzverteilung von Personen im Bereich einer leichten geistigen Behinderung (IQ 50-70) der linken Seite der Normalverteilung folgt (d.h. immer weniger Personen haben einen immer geringeren IQ). In Bezug auf eine schwere geistige Behinderung, bei der häufig gravierende organische Ursachen vorliegen, wird hingegen eine zweite, leicht rechtsschiefe Verteilung mit einem Gipfel bei einem IQ von 30 angenommen. Letztere Verteilung ähnelt jener, die in dieser Studie im Bereich der Alltagskompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Heilpädagogischen Schulen gefunden wurde (bei einem Median von  $PR=3$  ist die Verteilung in dieser Studie allerdings etwas nach rechts verschoben). Eine alternative, weniger auf Subgruppen als auf kontextbezogene Faktoren bezogene Erklärung könnte sein, dass Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungsformen seltener integriert beschult werden als jene mit höheren Alltagskompetenzen und daher an Heilpädagogischen Schulen statistisch überrepräsentiert sind.

Eher unerwartet wurden für rund 10% der Kinder und Jugendlichen Alltagskompetenzen im mindestens durchschnittlichen Bereich berichtet. Grundsätzlich ist diesbezüglich zu beachten, dass die hier verwendeten Lehrpersonenauskünfte zu den Alltagskompetenzen keinen direkten Schluss zum Vorliegen einer geistigen Behinderung erlauben. Eine solche Diagnose umfasst als zentrales Kriterium eine mit einem Intelligenztest erhobene Intelligenzminderung und verlangt eine umfassende klinische Abklärung der Alltagskompetenzen. Zudem hängen Alltagskompetenzen und Intelligenz zwar zusammen, aber die Korrelationen variieren zwischen etwa  $r=.41$  und  $.67$  (Harrison & Oakland, 2015). Es ist also gut möglich, dass bei vielen Schülerinnen und Schülern mit wenigstens durchschnittlichen Alltagskompetenzwerten in der vorliegenden Studie dennoch eine klinische Diagno-

se einer geistigen Behinderung vorliegt. Andererseits könnte es sich hier auch um eine Schülergruppe mit einer sog. komplexen Symptomatik (z.B. Konzentrations-, Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme) im Grenzbereich einer geistigen Behinderung handeln (Lienhard, 2002). Dies kann in Bezug auf beispielsweise Probleme der Wahrnehmung hier nicht endgültig beantwortet werden. Die weiterführenden Analysen sprechen jedoch gegen die Annahme, dass die Gruppe mit höheren Alltagskompetenzen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit schwerwiegenderen Behinderungen besonders verhaltensauffällig wäre (vergleichbares Ergebnis s. Dworschak et al., 2012b). Zu berücksichtigen bleibt hierbei, dass die Normierungsstichprobe des VFE-L auf Daten zu Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung basiert. Es muss also offenbleiben, inwiefern die Gruppe mit höheren Alltagskompetenzen dennoch mehr Verhaltensschwierigkeiten zeigte als Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung (s.a. unten). Der Befund eines tieferen sozioökonomischen Status in der Schülergruppe mit höheren Alltagskompetenzen könnte Erkenntnisse aus anderen Studien widerspiegeln, dass eine leichte geistige Behinderung stärker mit sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen assoziiert ist als schwere Formen (z.B. Emerson, 2012). Insgesamt muss bei der Interpretation der Alltagskompetenzangaben allerdings beachtet werden, dass in dieser Studie ein Vergleich zu einer populationsbasierten US-Referenzstichprobe gemacht wurde. So wäre beispielsweise möglich, dass die Prozentränge der Alltagskompetenz von länger in Heilpädagogischen Schulen unterrichteten Kindern und Jugendlichen durch einen besonderen Förderungsfokus auf diesen Bereich in der Schweiz unter Verwendung der US-Norm eher hoch ausgefallen sind. Die positive Korrelation zwischen dem Schüleralter und dem alterskontrollierten Prozentrang der Alltagskompetenzen könnte in diese Richtung deuten, ebenso wie der Befund, dass praktische und soziale Kompetenzen



höher ausgeprägt waren als jene im konzeptuellen Bereich.

In Bezug auf Verhaltensprobleme wurde für 51.8% aller Schülerinnen und Schüler ein Niveau an Problemen im Bereich der Emotionen und des Verhaltens berichtet, welches über dem klinischen Grenzwert des VFE-L (Einfeld et al., 2007) liegt. Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit jenem von Dworschak et al. (2012b; 53%) in Bayern mit einer adaptierten Version des hier eingesetzten VFE-L und jenem von Soltau et al. (2015; 52.4%) in Berlin bei Nutzung der TRF. Wenngleich Fachpersonenauskünfte nicht mit einer klinischen Diagnose gleichzusetzen sind, ist die berichtete Ausprägung von Verhaltensproblemen als hoch zu bewerten. So liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern über dem Trennwert um 11.8% höher, als es basierend auf der australischen Referenzstichprobe von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung zu erwarten gewesen wäre (der Trennwert des VFE-L liegt bei  $PR \geq 60$ ). Beim Vergleich mit einer Referenz von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung muss darüber hinaus berücksichtigt werden, dass diese Personengruppe generell deutlich mehr Verhaltensprobleme zeigt als nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler (z.B. bei Soltau et al. (2015) über dreimal höhere Prävalenz emotionaler und Verhaltensprobleme). Das Niveau an Verhaltensschwierigkeiten der Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen ist daher als markant höher einzuschätzen als jenes von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung. Als am stärksten ausgeprägt wurde disruptiv-antisoziales Verhalten berichtet, was mit Befunden von mehr externalisierendem gegenüber internalisierendem Verhalten in sonderpädagogischen Schulen übereinstimmt (Soltau et al., 2015, kein Signifikanztest berichtet). In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, dass Lehrpersonen externalisierende Verhaltensweisen als besonders belastend empfinden (Amstad & Müller, 2020), so dass sie diese möglicherweise stärker wahrnehmen und

berichten als internalisierende Probleme. Die Korrelationen zeigten weiter etwas geringere Verhaltensprobleme unter älteren Schülerinnen und Schülern, was mit zunehmenden Selbstkontroll- und Kommunikationskompetenzen zusammenhängen könnte (s.a. De Ruiter, Dekker, Verhulst & Koot, 2007). In Bezug auf das Geschlecht wurde in der Studie der häufig bestätigte Befund von mehr Verhaltensproblemen bei Jungen als bei Mädchen repliziert (z.B. Dworschak et al., 2012b). Zu berücksichtigen bleiben hier die geringen Effektstärken dieser Zusammenhänge. Geringere Alltagskompetenzen gingen mit deutlich mehr Verhaltensproblemen einher, was mit den Ergebnissen von Dworschak et al. (2012b) hinsichtlich der Beziehung von Intelligenzminderung und Verhaltensproblemen übereinstimmt.

Es lassen sich verschiedene Erklärungen für die hohe Ausprägung von Verhaltensproblemen in dieser Studie diskutieren. Erneut könnte vermutet werden, dass dieser Befund mit einer Öffnung Heilpädagogischer Schulen für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler im Grenzbereich der geistigen Behinderung zusammenhängt. Wenngleich die Verhaltensprobleme solcher Lernender ebenfalls eine Herausforderung für alle Beteiligte darstellen können, deuten die Befunde eher auf einen Zusammenhang mit dem hohen Anteil stark beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher hin. Hier erscheint die Vermutung plausibel, dass eine Tendenz, vor allem Schülerinnen und Schüler mit geringeren intellektuellen Beeinträchtigungen und Verhaltensproblemen integrativ/inklusiv zu beschulen, zu einer stärkeren Konzentration von Verhaltensproblemen in Heilpädagogischen Schulen beitragen könnte (s.a. Klauß, o.D.). Eine verlässliche Klärung dieser Fragen verlangt jedoch Längsschnittdaten zu allen Schulformen, in denen Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung unterrichtet werden.

## Implikationen

Grundsätzlich weisen die Datenverteilungen in dieser Studie darauf hin, dass die an Heilpädagogischen Schulen unterrichteten Kinder und Jugendlichen eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Im statistischen Mittel betrachtet zeigt sich jedoch eine Kumulation von schwierigen Voraussetzungen dieser Schülerschaft in Bezug auf soziodemographische Merkmale, vor allem aber in Bezug auf erhebliche individuelle Probleme bei den zur selbständigen Alltagsbewältigung notwendigen Kompetenzen. Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass hohe Niveaus an Verhaltensproblemen, wie sie hier berichtet wurden, für die Betroffenen, ihre Familien und das pädagogische Personal erhebliche Herausforderungen darstellen können (Übersicht z.B. Amstad & Müller, 2020). Als erste Implikation ist deshalb auf die Notwendigkeit einer materiell-räumlich und personell ausreichenden Ausstattung Heilpädagogischer Schulen hinzuweisen, die schulintern genug Raum für flexible Lösungen in krisenhaften Situationen bietet. Ebenso erscheint es als unabdingbar, dass an diesen Schulen sonderpädagogisch hochqualifiziertes Personal angestellt ist. Nur dies erlaubt es, angesichts der Heterogenität an Kompetenzniveaus und -profilen sowie der bestehenden Verhaltensprobleme den Bildungsauftrag für diese Schülerschaft an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert effektiv umzusetzen. In Bezug auf den Umgang mit auffälligem Verhalten erscheinen zudem Kooperationen mit psychiatrischen Fachdiensten sowie begleitende Supervisions- und Beratungsmöglichkeiten als notwendig.

Im Auge behalten werden sollte aus unserer Sicht die Frage, ob und inwiefern es durch die Integration/Inklusion eines Teils der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und die Schließung von Spezialklassen in Regelschulen zu Veränderungen der Charakteristika der Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen kommt (s.a. Klauß, o.D.). Zeichnet sich lokal eine Bal-

lung problematischer Konstellationen an Heilpädagogischen Schulen ab, sind schulorganisatorische Konzepte dazu gefragt, wie die hohe Spezialisierung dieser Schulen mit den dort vorhandenen professionellen Kompetenzen erhalten, aber gleichzeitig eine stärkere Durchmischung der Schülerschaft angestrebt werden kann (z.B. Öffnung für weitere Schülergruppen, Kooperationen mit anderen Schulen).

In Bezug auf die Ausbildung sonderpädagogischer Fachkräfte zeigt die vorliegende Untersuchung, dass Studierende zwar einerseits auf die großen Herausforderungen im Bereich der integrativen/inkluisiven Beschulung vorzubereiten sind, die anspruchsvolle Situation an sonderpädagogischen Schulen aber ebenfalls spezifische Kompetenzen verlangt. Um an dieser Stelle auf die in der Praxis oft notwendige Parallelität und Flexibilität verschiedener Beschulungsformen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung vorzubereiten, ist sicherzustellen, dass zukünftige Sonderpädagoginnen und -pädagogen eine sehr spezifische Kompetenz zur Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung erwerben, die in unterschiedlichen Schulformen umgesetzt werden kann. Angesichts der vorliegenden Ergebnisse sollte die Vermittlung von Kenntnissen zur Förderung des Sozialverhaltens und zum eigenen professionellen Umgang mit schwerwiegenden Verhaltensproblemen dabei ein zentraler Studiumsbestandteil sein.

## Stärken, Limitationen und Ausblick

Mit der vorgestellten Studie konnten, in der Schweiz nach unserem Wissen zum ersten Mal in diesem Umfang, zentrale Charakteristika von Schülerinnen und Schülern an Heilpädagogischen Schulen empirisch beschrieben werden. Während das Vorgehen vermutlich keine vollkommen repräsentati-

ven Angaben für die ganze Deutschschweiz liefert (z.B. könnte durch die Überrepräsentation großer Schulen im Datensatz das Alltagskompetenzniveau reell noch etwas tiefer liegen; s. weiterführende Analysen), liegt die Stärke der Studie in der hohen Partizipationsrate pro Schule. Diese ermöglichte es, wenig selektiv zu einem Großteil aller Schülerinnen und Schüler in 16 Heilpädagogischen Schulen Informationen zu erhalten. Die hohe Ergebnisübereinstimmung mit der methodisch ähnlich angelegten Studie von Dworschak et al. (2012a) spricht dabei grundsätzlich für die Validität der Ergebnisse.

Zu den Limitationen der Untersuchung gehört, dass, um eine möglichst vollständige Beschreibung der Schülerschaft innerhalb von Schulen zu erreichen, auf die Erhebung von Performanzdaten sowie Selbst- und Elternauskünfte verzichtet wurde. Damit repräsentieren die Ergebnisse die Perspektive von Mitarbeitenden an Heilpädagogischen Schulen, welche zwar zentral ist, aber durch weitere Auskunftsquellen ergänzt werden sollte. An dieser Stelle ist auch auf die Heterogenität der Professionen und Ausbildungsniveaus der Berichtenden hinzuweisen. Während der Einbezug einer großen Zahl an Mitarbeitenden es erlaubt hat, derart ausführliche Informationen zu erheben (jede Person brauchte nur über wenige Kinder und Jugendliche zu berichten), muss offen bleiben, inwiefern die unterschiedlichen Qualifikationen der Auskunftgebenden auch zu bestimmten Tendenzen in der Berichterstattung geführt haben könnten.

Eine weitere Limitation der Studie betrifft die Messinstrumente zum Erheben der Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme, welche nur Vergleiche zu US- bzw. australischen Referenzstichproben zuließen. Wenngleich die zentralen Ergebnisse dieser Studie eng mit früheren Erkenntnissen aus Deutschland korrespondieren, wäre die Bewertung der Ausprägung von Schülereigenschaften unter Rückbezug auf eine Referenzstichprobe aus der Schweiz, Deutsch-

land oder Österreich als noch informativer und zuverlässiger zu betrachten (z.B. Vermeidung möglicher landesspezifischer Berichtstendenzen). Viele der wichtigen Fragen zur Entwicklung der Schülerschaft an Heilpädagogischen Schulen im Kontext schulischer Integration/Inklusion sowie gesellschaftlicher Veränderungen können zudem nur in einem mehrjährigen Längsschnitt erfasst werden. Die vorliegende Studie bietet hierfür eine systematisch erhobene Datengrundlage und sollte durch ähnlich angelegte Untersuchungen mit Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung in integrativen/inkluisiven Klassen ergänzt werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass in Heilpädagogischen Schulen Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, die erheblichen Unterstützungsbedarf haben und zur Sicherung ihres Bildungsrechts hohe Ansprüche an das Personal stellen. Es erscheint daher zentral, die wichtige pädagogische Arbeit an dieser Schulform intensiv durch Forschung zu begleiten und die gewonnenen Erkenntnisse zum Nutzen der dort beschulten Kinder und Jugendlichen sowie der sie unterstützenden Personen einzusetzen.

## Literaturverzeichnis

- Achenbach, T.M. & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support (11th ed.)*. Washington: AAIDD.
- Amstad, M. & Müller, C. (2020). Which student problem behaviors are sources of teacher stress in special needs schools for individuals with intellectual disabilities? *Frontiers in Education, 4:159*, 1-11. DOI: 10.3389/educ.2019.00159

- Bienstein, P., Döpfner, M. & Sinzig, J. (2017). *Fragebogen zu den Alltagskompetenzen: ABAS-3. Englische Fassung: Patti L. Harrison & Thomas Oakland. Deutsche Evaluationsfassung*. Dortmund: TU Dortmund.
- Bundesamt für Statistik (2017). *Raumgliederung der Schweiz. Gemeindetypologie und Stadt/Landtypologie 2012*. Neuenburg: BfS.
- Bundesamt für Statistik (2019a). *Kinder mit Behinderung 2017*. Neuenburg: BfS.
- Bundesamt für Statistik (2019b). *Statistik der Sonderpädagogik. 2017/18*. Neuenburg: BfS.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Ruiter, K.P., Dekker, M.C., Verhulst, F.C. & Koot, H.M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 498–507.
- Dekker, M.C., Koot, H.M., van der Ende, J. & Verhulst, F.C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1089–1098.
- Dekker, M.C., Nunn, R.J., Einfeld, S.E., Tonge, B.J. & Koot, H.M. (2002). Assessing emotional and behavioral problems in children with intellectual disability: Revisiting the factor structure of the Developmental Behavior Checklist. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 601–610.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.) (2012a). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012b). Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (S. 149–164). Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (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 (SFGE). Eine empirische Studie* (S. 27–48). Oberhausen: Athena.
- Einfeld, S. L., Tonge, B. J. & Steinhausen, H.-C. (2007). *VFE: Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Einfeld, S.L. & Tonge, B.J. (2002). *Manual for the Developmental Behaviour Checklist (DBC) (2nd ed.)*. Melbourne: University of New South Wales and Monash University.
- Emerson, E. (2012). Deprivation, ethnicity and the prevalence of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Epidemiological Community Health*, 66, 218–224.
- Erziehungsdirektorenkonferenz (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. Bern: EDK.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Gray, K., Tonge, B., Einfeld, S.L., Gruber, C. & Klein, A. (2018). *Developmental Behavior Checklist 2*. Torrance: Western Psychological Services.
- Grüning, E. (2005). Variablen auffälligen Verhaltens von Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Sonderpädagogik*, 35, 96–103.
- Harrison, P.L. & Oakland, T. (2015). *ABAS-3: Adaptive Behavior Assessment System – Third Edition*. Torrance: Western Psychological Services.
- Holtz, K.L. & Nassal, A. (1999). Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen

- Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50, 90-98.
- Klauß, T., Hockenberger, M. & Janz, F. (2016). Welches Verhalten von Schüler(inne)n im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erleben Lehrer(innen) als auffällig, problematisch und belastend? In Hennicke, K. & Klauß, T. (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n mit Intelligenzminde- rung. Eine Herausforderung für Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie (S. 18-38)*. Marburg: Lebenshilfe.
- Klauß, T. (o.D.). *Weshalb gibt es immer mehr SonderschülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?* Abgerufen am 20.1. 2020: [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klausz/Zunahme\\_GB\\_KLGH\\_2012\\_Klau%C3%9F.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klausz/Zunahme_GB_KLGH_2012_Klau%C3%9F.pdf)
- Konsortium PISA.ch (2018). *PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Kultusministerkonferenz (2019). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen). 2017/2018*. Abgerufen am 20.1.2020: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- Leonard, H. & Wen, X. (2002). The epidemiology of mental retardation: Challenges and opportunities in the new millennium. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 117-134.
- Lienhard, P. (2002). *Wissenschaftliche Evaluation über die Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: HfH.
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G. & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic review of the prevalence and incidence of intellectual disabilities: Current trends and issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3, 104-115.
- Müller, C. (2019). Peereinfluss und Peerbeziehungen an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Die Studie KomPeers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 325-327.
- Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Häßler, F. & Sarimski, K. (2013). *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte (4. Aufl.)*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M. & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 141-151.
- Rihs, N. (2016). *Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder. Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Kindergarten- eintritt*. Wiesbaden: Springer.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 579-587.
- Sermier Dessemontet, R., Moser Opitz, E. & Schnepel, S. (2019). The profiles and patterns of progress in numerical skills of elementary school students with mild and moderate intellectual disability. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 1-15. DOI: 10.1080/1034912X.2019.1608915
- Soltau, B., Biedermann, J., Hennicke, K. & Fydrich, T. (2015). Mental health needs and availability of mental health care for children and adolescents with intellectual disability in Berlin. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59, 983-949.
- Speck, O. (2012). Förderschulische Problemverschiebungen – Schüler mit „Lernbehinderungen“ in Schulen für „geistig Behinderte“ – Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 38, 13-21.
- Speck, O. (2013). Die wundersame Vermehrung von Schülern mit „geistiger Behinderung“ – und niemand empört sich! *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82, 1-10.

- Steinhausen, H.-C. & Winkler Metzke, C. (2005). Der Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen (VFE): Psychometrische Kennwerte und Normierung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34, 266-274.
- Theunissen, G. & Schirbort, K. (2003). Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In G. Theunissen (Hrsg.), *Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus* (S. 37-65). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, M. & Kannewischer, S. (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 (SFG)*. Eine empirische Studie (S. 87-98). Oberhausen: Athena.
- World Health Organization (2019a). *ICD-10-WHO-Version 2019*. Abgerufen am 20.1.2020: <https://www.dimdi.de/static/de/klasifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/block-f70-f79.htm>
- World Health Organization (2019b). *ICD-11 (Foundation)*. Abgerufen am 20.1.2020: <https://icd.who.int/dev11/f/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f605267007>
- Zurbriggen, C. & Orthmann Bless, D. (2017). Adaptive Behavior System II – eine erste Überprüfung der psychometrischen Eigenschaften der deutschen Erwachsenenversion. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-18.

**Prof. Dr. Christoph Michael Müller**  
 Departement für Sonderpädagogik  
 Universität Freiburg  
 Petrus-Kanisius-Gasse 21  
 1700 Freiburg, Schweiz  
 E-Mail: christoph.mueller2@unifr.ch

Erstmalig eingereicht: 03.03.2020

Überarbeitung eingereicht: 31.08.2020

Angenommen: 10.11.2020