

Melanie Willke und Susanne Schriber

Emotional-soziale trifft körperlich-motorische Beeinträchtigung

Welche Beeinträchtigungen haben Lernende an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen?

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag geht es um eine Studie, die der Frage nachgeht, welche Beeinträchtigungen Lernende an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen in der Deutschschweiz zeigen. Primäre Beeinträchtigungen sind zwar Körper- und Mehrfachbeeinträchtigungen; jedoch überrascht die hohe Anzahl Lernender mit Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung. Bei einem Fünftel aller Lernenden wird eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) genannt. Mit den Ergebnissen der Studie können notwendige Kompetenzen sonderpädagogischer Fachpersonen benannt und mögliche Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung generiert werden. Ebenso werden Desiderate für die Forschung ausgewiesen.

Résumé

La présente contribution porte sur une étude sur les déficiences que présentent les élèves des écoles spécialisées dans le handicap physique et le polyhandicap en Suisse alémanique. Ces écoles accueillent effectivement en premier lieu des élèves ayant ces types de handicaps, mais le nombre important d'élèves ayant des troubles du développement socio-émotionnel surprend. Un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est en effet mentionné chez un cinquième des élèves. Les résultats de l'étude permettent de définir les compétences nécessaires aux professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée et de tirer de possibles conclusions pour leur formation et formation continue. Ils mettent également en évidence des desiderata de recherche.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-01-07

Einleitung

Studien aus Deutschland belegen, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung (kmE-Schule) in den letzten Jahren deutlich verändert hat (Hansen, 2012; Hansen & Wunderer, 2010; Lelgemann & Fries, 2009). Für die Schweiz lässt sich eine ähnliche Veränderung aufgrund der Erfahrungen aus der Praxis vermuten. Bislang ist dies jedoch nicht empirisch untersucht und beschrieben. Diese Lücke wird mit der im Folgenden beschriebenen Studie¹ geschlossen. Es werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Hin-

weise aus der Praxis deuten darauf hin, dass bei Lernenden an Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen ein erhöhter Bedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung besteht. Darum liegt hierauf ein besonderes Augenmerk.

Beschreibung der Stichprobe

In der deutschsprachigen Schweiz gibt es insgesamt 13 Schulen für Kinder mit Körper-

¹ www.hfh.ch/projekt/die-schuelerschaft-an-sonderschulen-fuer-lernende-mit-koerper-und-mehrfachbehinderungen. Die HfH-Studie wurde durch Mittel der *Stiftung Cerebral* mitfinanziert.

und Mehrfachbehinderungen (kmE-Schulen). In der Studie befragt wurden alle 13 Schulen mit diesem Profil. Eine Abgrenzung erfolgte gegenüber Spitalschulen, Schulen mit Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* oder mit Förderschwerpunkt *Ganzheitliche Entwicklung* (Lernende mit mehrfachen schweren Beeinträchtigungen). Im Sample befindet sich zudem eine Heilpädagogische Schule. Diese entspricht laut ihrer Website nicht präzise dem Profil, da das Hauptkriterium – die motorische Beeinträchtigung – fehlt. Trotzdem wurde sie nach eingehender Prüfung im Sample belassen. Denn der Einblick in die Praxis zeigte, dass die Schülerschaft durchaus dem Profil anderer kmE-Schulen entspricht und (schwere) motorische Beeinträchtigungen mehrheitlich im Vordergrund stehen.

Bei den Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen zeigt sich eine Öffnung für Lernende mit emotional-sozialer Beeinträchtigung.

Datenerhebung

Das Forschungsprojekt stellt eine Querschnittstudie dar: Mithilfe des Statistikprogramms SPSS wurden deskriptiv-statistische Masse berechnet, um die aktuelle Zusammensetzung der Schülerschaft an kmE-Schulen zu beschreiben und Rückschlüsse auf (sonder-)pädagogische Bedarfslagen zu erhalten. Die Daten von 551 Lernenden wurden im Januar 2021 mit elektronischen Fragebögen erhoben. Dafür gab es zwei Versionen: Ein Fragebogen wurde für die Schulleitungen konzipiert, um Aspekte und Kennzahlen der Schulen als System zu beschreiben. Es wurden Angaben zu den Zielgruppen, zur Trägerschaft und Grösse sowie zu den pädagogischen und therapeutischen Fachpersonen verlangt. Zudem wurde gefragt, wie viele

Lernende aktuell durch die schulischen Fachstellen in der Integration begleitet werden. Der zweite Fragebogen richtete sich an Lehrpersonen, um die Schülerschaft zu erfassen. Dabei schätzten die Lehrpersonen die Lernenden mittels ihrer Erfahrungen aus dem Schulalltag ein. Es wurden Daten erhoben bezüglich des soziodemografischen Hintergrunds, der Formen der körperlich-motorischen Beeinträchtigungen, des Therapie-, Assistenz- und Pflegebedarfs, der Lernvoraussetzungen sowie bezüglich der Beeinträchtigungen in weiteren Entwicklungsbereichen (Willke & Schriber, 2021).

Ausgewählte Ergebnisse zu Schulen als System

Bei den Schulen zeigt sich eine Öffnung im Bereich von Lernenden mit emotional-sozialer Beeinträchtigung (inklusive ASS): Auf ihren Websites nennen 11 der 13 Schulen (85 %) als erste Zielgruppe Lernende mit motorischen Beeinträchtigungen. 2 der 13 Schulen (15 %) sprechen zusätzlich Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an. Ebenfalls 2 der 13 Schulen (15 %) erwähnen Lernende mit sozialen Beeinträchtigungen als Zielgruppe nebst den Lernenden mit motorischen Beeinträchtigungen. Allein mit diesem Blick auf die Websites der Schulen wird sichtbar, dass rund ein Drittel (30 %) der Schulen bewusst für Lernende geöffnet ist, die nicht primär eine motorische Beeinträchtigung haben. Insgesamt werden 915 Lernende an den 13 Schulen unterrichtet. Im Mittelwert gibt es 70 Lernende an einer Schule. Es befinden sich sechs bis acht Lernende in einer Klasse.

Ausgewählte Ergebnisse zur Schülerschaft

Aus den zahlreichen Daten zu unterschiedlichen Aspekten wurden zwei Schwerpunkte bestimmt: Wie verteilen sich die *primären*

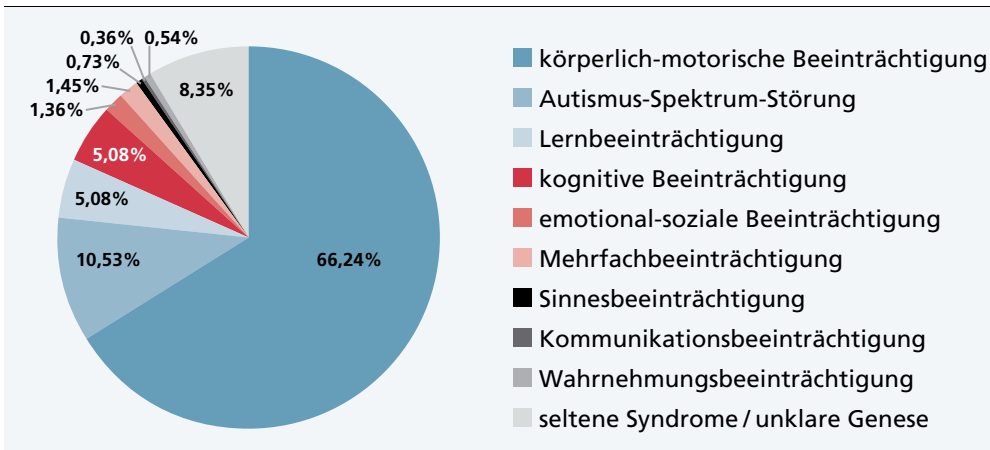


Abbildung 1: Primäre Beeinträchtigung (N = 551)

Beeinträchtigungen? Wie stellen sich die *Beeinträchtigungen* in der *emotional-sozialen Entwicklung* beziehungsweise im *Autismus-Spektrum* dar?

Primäre Beeinträchtigungen

Bei rund zwei Dritteln der Lernenden wird als primäre Beeinträchtigung eine körperlich-motorische Beeinträchtigung genannt. Bei den anderen Lernenden zeigen sich in absteigender Häufigkeit: Autismus-Spektrum-Störung, Lern- oder kognitive Beeinträchtigung, emotional-soziale Beeinträchtigung, Mehrfachbeeinträchtigung, Sinnesbeeinträchtigung, Kommunikationsbeeinträchtigung und Wahrnehmungsbeeinträchtigung. Bei den restlichen Lernenden wird eine Beeinträchtigung unklarer Genese oder ein seltenes Syndrom genannt.

Bei etwas mehr als der Hälfte der Lernenden (52,6%), bei denen die primäre Beeinträchtigung keine körperlich-motorische ist, liegt eine solche auch nicht als sekundäre Beeinträchtigung vor. Somit hat etwa jede beziehungsweise jeder sechste Lernende (16,1%) an Schulen für Körper- und Mehrfachbehinderte keine Beeinträchtigung in

der körperlich-motorischen Entwicklung. Das Ergebnis überrascht. Nur vertiefte Recherchen liessen eine Einordnung dieses Phänomens zu.

Beeinträchtigungen emotional-soziale Entwicklung und Autismus-Spektrum

Nach Angaben der Lehrpersonen zeigen rund zwei Drittel der Lernenden Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Die Auffälligkeiten wurden nach Schweregrad erhoben (Abb. 2, S. 54). Allerdings wurde nicht definiert, was unter den verschiedenen Schweregraden von emotional-sozialen Beeinträchtigungen zu verstehen ist. Die Einstufungen erfolgten intuitiv durch die Lehrpersonen. Weiterführende Forschungen zu einem präziseren Verständnis dazu drängen sich auf.

Gezielt wurde nach der Anzahl der Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) gefragt, da sie bei einigen Schulen explizit als Zielgruppe genannt werden. Bei fast jedem beziehungsweise jeder fünften Lernenden (19,4%) wurde ASS diagnostiziert respektive wird diese vermutet (N = 527). Bei

10,53 Prozent wird ASS als primäre Beeinträchtigung genannt (siehe Abb. 1).

Diskussion der Ergebnisse

Primäre Beeinträchtigungen

Mit etwa zwei Dritteln liegt beim weitaus grössten Teil der Lernenden eine körperlich-motorische Beeinträchtigung als primäre Beeinträchtigung vor. Dies überrascht nicht, wurden doch Schulen für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderung vorrangig für diese Klientel eingerichtet. Demgegenüber ist erstaunlich jedoch, dass ein Drittel aller Lernenden an diesen Schulen keine primär körperlich-motorische Beeinträchtigung hat.

Weitere häufige primäre Beeinträchtigungen stellen mit über fünf Prozent Lernbeziehungsweise kognitive Beeinträchtigungen dar. Es lässt sich vermuten, dass dem entsprechenden schulischen Bedarf dieser Gruppe Lernender gut entsprochen wird. Dies, da auch Lernende mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen ein breites Spektrum an Lernbedarfen gerade im Bereich der kognitiven Entwicklung aufweisen. Dement-

sprechend verfügen Lehrpersonen auch in diesem Bereich über Erfahrungen und Kompetenzen.

Betrachtet man die primären Beeinträchtigungen insgesamt, wird deutlich, dass der Personenkreis heterogen ist: Die Lernenden haben spezifischen pädagogisch-therapeutischen Förderbedarf. Der Thematik «Inklusive Didaktik» – eine Didaktik, die gleichermaßen Lernende mit verschiedenen Lernniveaus anspricht und gemeinsames Lernen innerhalb gleicher Inhalte ermöglicht – ist demnach in der Ausbildung Schulische Heilpädagogik mit dem Profil kmE besondere Beachtung zu schenken.

Beeinträchtigungen emotional-soziale Entwicklung und Autismus-Spektrum

Fast drei Viertel (73,1 %) der Lernenden zeigen Auffälligkeiten im Verhalten beziehungsweise in der emotional-sozialen Entwicklung. Diese reichen von leichten Auffälligkeiten über mittelgradige bis zu schweren und schwersten Auffälligkeiten. Deshalb ist es von besonderem Interesse, in nachfolgenden

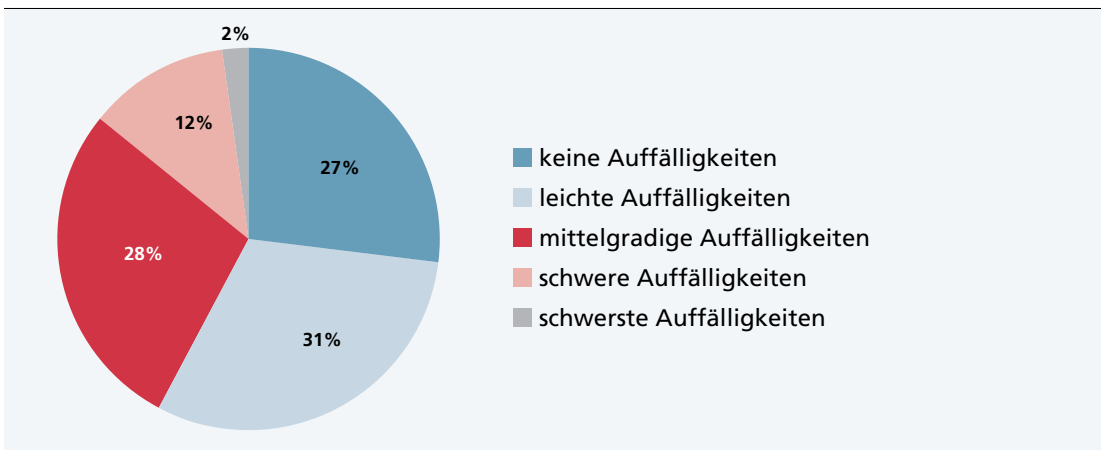


Abbildung 2: Förderbedarf bzw. Beeinträchtigung im Bereich Verhalten/emotional-soziale Entwicklung (N = 532)

Studien zu untersuchen, welcher Art die Auffälligkeiten im Verhalten beziehungsweise in der emotional-sozialen Entwicklung sind. Weiter zu prüfen ist, wie Lehrpersonen herausforderndes Verhalten in den Theorie-Praxis-Verschrankungen verstehen und interpretieren oder welche Handlungskonzepte sie nutzen. Deutlich wird: Die Anforderungen an die Lehrpersonen im Bereich der Steuerung des Verhaltens und der Gestaltung der Interaktionen sind zu einer zentralen Aufgabe im schulischen Alltag geworden. Lehrpersonen benötigen umfassende und vielfältige Kompetenzen der Klassenführung und Verhaltenssteuerung, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden.

Dass nahezu bei 20 Prozent aller Lernenden eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) diagnostiziert respektive vermutet wird, ist ebenfalls eine überraschend hohe Zahl. In der Gruppe von Lernenden mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung kommt die Zerebralparese (CP) am häufigsten vor. Mit dieser wird häufig auch eine ASS assoziiert (Delobel-Ayoub et al., 2017). Es müsste genauer untersucht werden, welche Formen und welche Schweregrade von ASS bei den Lernenden an den kmE-Schulen auftreten. Bleibt noch die Frage offen, aus welchen Gründen Lernende mit primären ASS an kmE-Schulen gefördert werden. Hierfür mögen unterschiedliche – auch regionalpolitische – Gründe und Angebote mitspielen. Moosecker und Fries (2011) nennen als positive Faktoren der Schulung von Lernenden mit ASS an kmE-Schulen folgende Punkte: die individuelle Unterrichtung und Förderung, das positive, soziale Klima und die gefährdungsarme Umgebung, das vernetzte und vielfältige therapeutische Angebot, die autismusspezifisch geschulten Mitarbeitenden und die körperliche und motorische Förderung. Es gibt also gute Gründe für die Schulung von Lernenden

mit ASS an kmE-Schulen. Gleichwohl drängen sich Fragen auf: Wie gestaltet sich die Differenzierung innerhalb der Schule hinsichtlich der unterschiedlichen Zielgruppen? Wie erleben Lernende mit ASS beziehungsweise Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung einerseits und Lernende mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen andererseits das gemeinsame Lernen und die Interaktionen? Wie schätzen Fachpersonen die Förderung der zum Teil doch heterogenen Lerngruppen ein? Wie gestalten sie inklusive Lernangebote?

Fast drei Viertel der Lernenden zeigen Auffälligkeiten im Verhalten beziehungsweise in der emotional-sozialen Entwicklung.

Fest steht für die Praxis und damit für die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen: Wer an kmE-Sonderschulen tätig ist, ist gefordert, auch über spezifische Kompetenzen für die Förderung von Lernenden mit ASS zu verfügen. Solche werden in Publikationen zum Unterricht dieser Gruppe dargelegt (Canonica et al., 2018; Eckert & Sempert, 2013).

Fazit

Lernende an Sonderschulen des Förderschwerpunktes körperlich-motorische Entwicklung haben mehrheitlich Zusatzerschwerenisse in vielen Entwicklungsbereichen. Bei nahezu drei Vierteln aller Lernenden werden Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung genannt. Rund einem Fünftel aller Lernenden an kmE-Schulen wird eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) attestiert. Demnach sind ASS und Lern- oder kognitive Beeinträchtigung gleich häufig vertreten. Dabei ist anzumerken, dass ASS oft als sekundäre Beeinträch-

tigung genannt wird. Gleichwohl zeichnet sich hier eine markante Veränderung der Schülerschaft ab.

Für weiterführende Forschungsprojekte drängen sich insbesondere folgende Fragen auf:

- Was bedeutet es, dass rund ein Sechstel aller Lernenden keine primär motorische Beeinträchtigung hat? Was sind Gründe und Diagnosen für die Zuweisung dieser Lernenden an kmE-Schulen? Welcher Art sind deren primären Beeinträchtigungen?
- Welches Verständnis von Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung haben die Lehrpersonen? Auf welche Konzepte und Modelle beziehen sie sich, wie können Grade der Beeinträchtigungen in diesem Bereich operationalisiert werden?
- Wie geht das Zusammenspiel von Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen einerseits und Lernenden mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen andererseits in der strukturell-organisatorischen und in der didaktischen Differenzierung zusammen?

Als notwendige Professionskompetenzen für Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik an kmE-Schulen können zusammenfassend folgende Punkte genannt werden:

- Nebst Kenntnissen zu Behinderungsformen im Bereich der körperlich-motorischen Beeinträchtigung braucht es fundierte Kenntnisse zu Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung und Instrumente der Handlungsplanung zur Förderung.
- Eine vertiefte Auseinandersetzung mit inklusiver Didaktik ist notwendig, um Lernende mit äusserst heterogenen Voraussetzungen und damit sehr unterschiedlichem Förderbedarf in kleinen Gruppen

gemeinsam und der persönlichen Entwicklung entsprechend zu fördern.

In der Gesamtschau der Studie lässt sich abschliessend feststellen: Die Schulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen in der Deutschschweiz sind weit mehr als Schulen für Kinder mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen.

Literatur

- Canonica, C., Eckert, A., Ullrich, K. & Markowitz, R. (2018). Herausforderungen im Schulalltag mit Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) aus Sicht von Lehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (3), 232–247.
- Delobel-Ayoub, M., Klapouszczak, D., van Bakel, M. M. E. et al. (2017). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorders in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59 (7), 738–742. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13436>
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 26–41.
- Hansen, G. (2012). Aktuelle Daten zur Beschreibung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 124–135.
- Hansen, G. & Wunderer, S. (2010). *Aktuelle Daten zur Beschreibung der Zusammensetzung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in*

Nordrhein-Westfalen. Köln: Universität zu Köln.

Lelgemann, R. & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 213–223.

Moosecker, J. & Fries, A. (2011). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an der Schule für Körperbehinderte – Ergebnisse einer Elternbefragung. *Heilpädagogik online*, 1, 10–25.

Willke, M. & Schriber, S. (2021). Die Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung) in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (in press).

Prof. Dr. Melanie Willke
Professorin für Bildung im Bereich
körperlich-motorische Entwicklung und
chronische Erkrankungen
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH)
melanie.willke@hfh.ch



Prof. em. Dr. Susanne Schriber
vormals Professorin für Körper- und
Mehrfachbehindertenpädagogik
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH)
susanne.schriber@hfh.ch

