

# **Die Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung, kmE) in der Deutschschweiz – Projektbericht**

Institut für Behinderung und Partizipation (IBP)

Melanie Willke, Prof. Dr.

Susanne Schriber, Prof. em. Dr.

Oktober 2021

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>1</b>	<b>Ausgangslage</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Zum Forschungsstand</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Erhebungsinstrumente</b>	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Datenerhebung und -verarbeitung</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Beschreibung der Stichprobe</b>	<b>6</b>
<b>6</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>7</b>
6.1	Ergebnisse zu den Schulen	7
6.1.1	Zielgruppen	8
6.1.2	Trägerschaft, Grösse, Integrationen	9
6.1.3	(Sonderpädagogische) Lehrpersonen	10
6.1.4	Päd. Mitarbeiter:innen, Pflegefachpersonen und Schulergänzende Betreuung	10
6.1.5	Therapien	11
6.2	Ergebnisse zur Schülerschaft	13
6.2.1	Soziodemografische Daten	13
6.2.2	Primäre Beeinträchtigung	13
6.2.3	Körperlich-motorische Beeinträchtigungen	14
6.2.4	Pflege- und Assistenzbedarf	17
6.2.5	Therapien in der Schule	18
6.2.6	Weitere Entwicklungsbereiche	19
6.2.7	Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung	23
6.2.8	Fähigkeiten in Kulturtechniken	23
6.2.9	Besondere Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen	25
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>27</b>
7.1	Schulen	27
7.1.1	Zielgruppen	27
7.1.2	Trägerschaft, Grösse, Integrationen	28
7.1.3	(Sonderpädagogische) Lehrpersonen	29
7.1.4	Päd. Mitarbeiter:innen, Pflegefachpersonen und Schulergänzende Betreuung	30

---

7.1.5	Therapien	31
7.2	Ergebnisse zur Schülerschaft	33
7.2.1	Soziodemografische Daten	33
7.2.2	Primäre Beeinträchtigungen	34
7.2.3	Körperlich-motorische Beeinträchtigungen	34
7.2.4	Pflege- und Assistenzbedarf	36
7.2.5	Therapien in der Schule	36
7.2.6	Weitere Entwicklungsbereiche	37
7.2.7	Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung	40
7.2.8	Fähigkeiten in den Kulturtechniken	40
7.2.9	Besondere Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen	40
<hr/>		
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung: Brennpunkte und Schlussfolgerungen für Lehre und Forschung</b>	<b>41</b>
<b>9</b>	<b>Literatur</b>	<b>44</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b>	<b>46</b>
<b>11</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>46</b>
<b>12</b>	<b>Dissemination</b>	<b>48</b>
<b>13</b>	<b>Finanzierung der Studie: Dank</b>	<b>49</b>

## 1 Ausgangslage

Lernende mit primärer Beeinträchtigung in der körperlich-motorischen Entwicklung finden sich in der deutschsprachigen Schweiz an unterschiedlichen Schulformen. Der grösste Anteil besucht Schulen mit dem Profil «*Schule für Körper- und Mehrfachbehinderte*» (kmE-Schulen). Weitere Lernende besuchen *Heilpädagogische Schulen*; dies jedoch in der Regel, wenn die körperlich-motorische Beeinträchtigung nicht die primäre Beeinträchtigung darstellt, sondern die kognitiven Beeinträchtigungen im Vordergrund stehen. Eine zusätzliche Abgrenzung ergibt sich gegenüber Schulen, die sich explizit auf die Zielgruppe von Lernenden mit schweren mehrfachen Beeinträchtigungen richten, so etwa die [Stiftung Kronbühl St. Gallen](#). Dieser Schultyp (in Deutschland z. T. unter Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung aufgeführt) wurde in der vorliegenden Studie nicht einbezogen. Gleichermassen sind Spitalschulen, an welchen vorübergehend Lernende mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen beschult werden, nicht Gegenstand dieser Studie.

«Sonderpädagogisch relevante statistische Daten werden in der Schweiz im Rahmen der Schülerstatistik des Bundesamtes für Statistik unter dem Stichwort «besonderer Lehrplan» erhoben. Dieses Kriterium lässt die Erfassung der Lernenden in Sonderschulen beziehungsweise in Sonderklassen zu» (Kummer Wyss, 2012, S. 3). Nicht jedoch werden spezifische statistische Daten zur Beschulung in einzelnen Sonderschulformen bezogen auf deren Förderschwerpunkt gegeben.

Speziell die Lernenden in Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Körper- und Mehrfachbehinderungen bzw. Sonderschulen mit dem Schwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung (kmE) zeichnen sich durch eine grosse Heterogenität und eine *Vielzahl an zusätzlichen Beeinträchtigungen und Förderbedürfnissen* aus. Diese werden in vorliegenden kantonalen sowie Bundesstatistiken nicht benannt, bedürfen jedoch einer fachlich fundierten Begleitung durch sonderpädagogische Fachpersonen.

Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf separativen Schulformen. Dies hat mehrere Gründe. Einerseits besuchen noch immer viele Lernende mit einer primären körperlich-motorischen Beeinträchtigung Sonderschulen für körper- und mehrfachbehinderte Kinder. Zu diesen Schülern und Schülerinnen und ihren pädagogischen Bedürfnissen Erkenntnisse zu gewinnen, ist das primäre Ziel der vorliegenden Studie.

Ein weiterer Grund ist das Interesse an der schulischen Realität und den damit verbundenen Herausforderungen, die Lehrpersonen, welche vorwiegend mit Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen in Förderschulen arbeiten, begegnen. Gemäss Rückmeldungen aus der Praxis besuchen vermehrt auch Lernende ohne oder mit nur geringen körperlich-motorischen Auffälligkeiten die kmE-Sonderschulen. Aus diesem Grund erfolgt in der vorliegenden Studie eine Betrachtung auch der Lernenden, die keine primäre Beeinträchtigung in der körperlich-motorischen Entwicklung haben, jedoch die Schulen für Körper- und Mehrfachbehinderte besuchen.

Aus der Zusammenschau der (pädagogischen und therapeutischen) Bedarfe aller Lernenden an kmE-Schulen lässt sich ein Anforderungsprofil an sonderpädagogische Lehrpersonen für die Arbeit an diesen Schulen beschreiben.

## 2 Zum Forschungsstand

*Erhebungen in Deutschland* (Hansen & Wunderer, 2010; Hansen, 2012; Lelgemann & Fries, 2009) zeigen, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderungsschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung in den letzten Jahren deutlich verändert hat. Im Besonderen werden vermehrt Herausforderungen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung sowie eine Zunahme an Lernenden mit komplexen und sehr umfassenden Förderbedürfnissen beobachtet.

Für die *Schweiz* lässt sich eine ähnliche Veränderung aufgrund der Hinweise aus der Praxis vermuten, diese ist jedoch bislang nicht empirisch untersucht und beschrieben (Schriber, 2007).

## 3 Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrument wurde ein *elektronischer Fragebogen (LimeSurvey)* genutzt.

Erfasst wurden die vorrangige Behinderungsform und weitere Beeinträchtigungen (primäre und sekundäre Beeinträchtigungen), Lerngruppenzugehörigkeit Leistungsbeurteilung mit Zeugnisnoten / Angepasste Lernziele mit Lernbericht, Therapien, Förderbedarf Sprache (DaZ, UK), Grundkompetenzen in Schriftsprache und Mathematik, weiterer Förderbedarf (z.B. Verhalten), schwere und mehrfache Beeinträchtigung/en. Ausgefüllt wurde der Fragebogen von den jeweiligen Klassenlehrpersonen.

Zugestellt wurde der Fragebogen bzw. der Link zum Fragebogen an die Schulleiter:innen, die den internen Verteilern an die jeweiligen Klassenlehrpersonen übernahmen.

Die Schulleitungen erhielten einen separaten Fragebogen mit institutionsübergreifenden Fragen zur Anzahl der Lernenden und Klassen sowie zur personellen Besetzung (Mitarbeiter:innen (Sonder-)Pädagogik und Therapie). Dieser dient der deskriptiven Darstellung der Schulprofile. Die Daten von den Schulleitungen ermöglichen, Schulprofile/Spezifika einzelner Schulen und deren Angebote darstellen zu können.

## 4 Datenerhebung und -verarbeitung

Das Forschungsprojekt stellt eine *Querschnittstudie* dar, die die aktuelle Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen beschreibt. Die *Stichprobe* entspricht der Gesamtpopulation: Es wurden Daten der gesamten Schülerschaft an Sonderschulen für Körper- und Mehrfachbehinderte in der Deutschschweiz (insgesamt 13 Schulen) erhoben. Wie oben bereits erwähnt wurde eine Abgrenzung zu Schulen vorgenommen, die ihr Angebot im engeren und expliziten Sinne auf Kinder mit schweren mehrfachen, komplexen Beeinträchtigungen ausrichten.

Der *Zeitpunkt der Datenerhebung* war der Januar 2021. Es wurde bewusst ein Zeitpunkt ausgewählt, in denen Schulen keine anderen grossen Herausforderungen wie Schuljahresplanung, Schulberichte etc. auf der Agenda haben.

Mit Hilfe des *Statistikprogramms SPSS* wurden deskriptiv-statistische Masse berechnet, um die Schülerschaft beschreiben zu können und Rückschlüsse auf (sonder-)pädagogische Bedarfslagen zu erhalten. Mit den Ergebnissen können des Weiteren notwendige Kompetenzen sonderpädagogischer Fachpersonen benannt und mögliche Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung generiert werden.

## 5 Beschreibung der Stichprobe

In der deutschsprachigen Schweiz finden sich insgesamt 13 Schulen mit dem Profil «Schule für Körper- und Mehrfachbehinderte» (kmE-Schulen). In der Studie befragt wurden im Rahmen einer Vollerhebung alle 13 Schulen mit diesem Profil.

Zu unserem Sample zählen die Schulen des Förderschwerpunkte körperlich-motorische Entwicklung (kmE) in der Deutschschweiz. Eine Abgrenzung erfolgt gegenüber Schulen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung und jenen des Förderschwerpunktes ganzheitliche Entwicklung sowie Spitalschulen. Im Sample gibt es mit den beiden Heilpädagogischen Schulen Zürich der Stiftung RgZ, eine Schule, die nicht präzise dem Profil entspricht (nämlich dem Hauptkriterium «motorische Beeinträchtigung»), da auf der entsprechenden Webseite an erster Stelle Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen in Verbindung mit mehrfachen Beeinträchtigungen genannt werden. Sie wurde nach eingehender Prüfung im Sample belassen, da der gute Einblick in die Praxis zeigt, dass die Schülerschaft durchaus dem Profil anderer kmE-Schulen entspricht.

Die Schulen werden hier und in den nachfolgenden Tabellen dieses Berichtes in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt, deren Namen gemäss den Webseiten übernommen:

CP-Schule St. Gallen (SG)

<https://ghg-cpschule.ch/>

die rodtegg, Stiftung für Menschen mit körperlicher Behinderung, Luzern (LU)

<https://rodtegg.ch/kinder/#schule>

Mathilde Escher Stiftung, Zürich (ZH)

<https://mathilde-escher.ch/lernen-arbeiten/schule>

Maurerschule (CPS), Winterthur (ZH)

<https://www.maurerschule.ch/unsere-schule/portrait-1/p-58/>

Schaffhauser Sonderschulen, Schulen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, Schulhaus Granatenbaumgut

<https://www.shss.ch/angebote/koerper-und-wahrnehmungsbehinderung/>

Schule für Körper- und Mehrfachbehinderte, Zürich (ZH)

<https://www.stadt-zuerich.ch/schulen/de/skb.html>

Schulheim Chur, Chur (GR)

<https://www.schulheim-chur.ch/separative-sonderschule/>

Stiftung RgZ, Heilpädagogische Schule Zürich (ZH)  
<https://www.stiftung-rgz.ch/schulen/>

Stiftung Rossfeld, Bern (BE)  
<https://www.rossfeld.ch/schulbildung/schule>

TSM, therapie schulzentrum Münchenstein, Münchenstein (BL)  
<https://www.tsm-schulzentrum.ch/home/>

zeka, zentren körperbehinderte aargau, Schule Aarau (AG)  
<https://www.zeka-ag.ch>

zeka, zentren körperbehinderte aargau, Schule Baden-Dättwil (AG)  
<https://www.zeka-ag.ch>

Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung ZKSK (SO)  
<https://www.zksk.ch/>

Auch innerhalb der Schulen erfolgte eine Vollerhebung, indem Daten zu allen Lernenden, welche die Schulen besuchen, erfragt wurden. Die Rückläufe auf individueller Schulebene variierten zwischen 1 und 100%. Von insgesamt 915 Lernenden an den 13 Schulen wurden Angaben zu 551 Lernenden gemacht. Dies entspricht 60,3 % der Lernenden insgesamt.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

### 6.1 Ergebnisse zu den Schulen

Die in den folgenden Kapiteln 6.1.1. bis 6.1.5 wiedergegebenen Ergebnisse werden statistisch-deskriptiv abgebildet, wobei lediglich einfache Parameter (Häufigkeit, Mittel- und Prozentwerte) zusammengestellt werden. Die Prozentzahlen werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Regel auf ganze Prozentzahlen gerundet. Minimale Differenzen in den Summen der Zahlen können durch dieses Runden der Prozentzahlen entstehen.

Zwecks eines Überblicks werden in folgender Tabelle 1 wichtige Kennzahlen zum Sample (13 kmE-Schulen) dargestellt. Die Ergebnisse werden in den nachfolgenden Kapiteln 6.1.1 bis 6.1.5 detailliert erläutert.

Tabelle 1: Übersicht Kennwerte kmE-Schulen (Werte gerundet), N=13

<i>Kennwerte kmE-Schulen</i>	<i>Ergebnisse Umfrage</i>
Primäre Zielgruppe (aus Nennung Webseiten)	85 % aller Schulen Lernende mit motorischen Beeinträchtigungen 08 % aller Schulen Lernende mit mehrfachen Beeinträchtigungen 08 % aller Schulen keine spezifischen Angaben
Weitere Zielgruppen (aus Nennung Webseiten)	15 % Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung 15 % Lernende mit sozialen Beeinträchtigungen
Trägerschaft	69 % private Trägerschaft

	31 % öffentlich-rechtliche Trägerschaft
Schulgrösse	Ø 70 Lernende pro Schule
Anzahl Klassen Klassengrösse	Ø 10 Klassen pro Schule Ø 07 Lernende pro Klasse
Integrationsdienste	92 % aller Schulen
Anzahl Begleitung Integ- rationen	Ø 74 Lernende pro Schule
Verhältnis Integration - Separation	49 % aller Lernenden in der Separation 51 % aller Lernenden in der Integration
Lehrpersonen total	Ø 22 Lehrpersonen pro Schule 1336 Stellenprozente pro Schule
Sonderpädagogische Lehrpersonen (als Teil Lehrpersonen total)	Ø 15 Schulische Heilpädagog:innen pro Schule 925 Stellenprozente pro Schule
Einsatz von Pflegefach- personen	62 % aller Schulen
Schulergänzende Dienste	77 % aller Schulen
Pädagogische Mitarbei- ter:innen	Ø 26 Pädagogische Mitarbeiter:innen pro Schule 1'600 Stellenprozente pro Schule
Therapien insgesamt	Ø 842 Stellenprozente pro Schule Ø 12 Stellenprozente pro Schüler:in
Physiotherapie	35 % aller Therapien aus allen Schulen 298 Stellenprozente pro Schule
Ergotherapie	31.5 % aller Therapien aus allen Schulen 265 Stellenprozente pro Schule
Logopädie	29.5 % aller Therapien aus allen Schulen 248 Stellenprozente pro Schule
Psychomotoriktherapie	3 % aller Therapien aus allen Schulen 25 Stellenprozente pro Schule
Andere Therapien	1 % aller Therapien aus allen Schulen 5 Stellenprozente pro Schule

### 6.1.1 Zielgruppen

11 der 13 Schulen (85 %) nennen auf ihren Webseiten als Zielgruppe an erster Stelle motorische Beeinträchtigungen. Die 2 Schulen (15 %), die nicht motorische Beeinträchtigungen an erster Stelle nennen, führen 1 x mehrfache Beeinträchtigungen auf und machen 1 x keine spezifischen Angaben zu den Beeinträchtigungen (je 8 %).

Mehrfachnennungen sind möglich bzw. der Regelfall. Nebst der primären Zielgruppe Lernende mit motorischen Beeinträchtigungen wird bei 6 Schulen (46 %) die Zielgruppe mit «'normal-begabt' oder lernbehindert/ schwächer begabt'» beschrieben. 6 Schulen (46 %) nennen zusätzlich als Zielgruppe nebst den Lernenden mit motorischen Beeinträchtigungen jene mit Lernbeeinträchtigungen. 54 % aller Schulen führen als Zielgruppe Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigungen auf. 1 Schule (8 %) nennt primär Lernende mit mehrfachen Beeinträchtigungen als ihre primäre Zielgruppe.

2 der 13 Schulen (15 %) sprechen nebst den Lernenden mit motorischen Beeinträchtigungen Lernende aus dem Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an. Ebenfalls 2 der 13 Schulen (15 %) nennen Lernende mit sozialen Beeinträchtigungen als Zielgruppe nebst den Lernenden mit motorischen Beeinträchtigungen. Insgesamt ist also rund ein Drittel (30 %) der kmE-Schulen auch für Lernende gedacht, die nicht primär eine motorische Beeinträchtigung haben. In Kapitel 7.3 wird dargestellt, wie sich das auf das Mengengerüst der Lernenden an den verschiedenen Schulen auswirkt.

## **6.1.2 Trägerschaft, Grösse, Integrationen**

### *Trägerschaft*

Rund 2/3, nämlich 9 (69 %) der 13 Schulen haben eine private Trägerschaft (Stiftung). Das weitere Drittel, 4 Schulen (31 %), sind öffentlich-rechtlich.

### *Schulgrösse*

Insgesamt werden 915 Lernende an den 13 Schulen unterrichtet. Im Durchschnitt gibt es 70 Lernende an den 13 Schulen. 8 der 13 Schulen (69 %) haben eine durchschnittliche Schulgrösse von 69 Lernenden. 2 Schulen (15 %) eine solche von 91 Lernenden, 1 Schule von 61 Lernenden. An den Rändern liegen 2 Schulen, die kleinste mit 14, die grösste mit 115 Lernenden (je 8 %).

### *Anzahl Klassen*

Durchschnittlich gibt es an den 13 Schulen 10 Klassen. Allerdings sind die Schwankungen gross. Die kleinste Schule nennt 2 Klassen, in 3 Schulen wird die höchste Zahl genannt, nämlich 14 Klassen. Die Klassen in den einzelnen Stufen konnten nicht ausgezählt werden, da die Angaben mehrmals lückenhaft waren. Durchschnittlich sind 7 Lernende in einer Klasse. Die Schwankung dieser Angaben ist eher gering, nämlich plus minus 1, also 6 oder 8 Lernende pro Klasse. Nur in einem Fall werden 10 Lernende pro Klasse genannt.

### *Integrationsdienste*

968 Lernende werden von den Integrationsdiensten, die den 13 Schulen angeschlossen sind, begleitet. Allerdings nennt 1 Schule aktuell keine Integrationsbegleitungen. Im Durchschnitt werden pro Schule 74 Lernende und deren assoziierten Systeme in der Integration begleitet und unterstützt. Die Verteilung auf die einzelnen Schulen ist dabei unterschiedlich. An den statistischen Rändern sind je 4 der Schulen (33 %), die durchschnittlich 4 bzw. 189 Lernende begleiten und unterstützen. Dazwischen liegen 3 Schulen (25 %), die im Mittelwert 46 und 1 Schule (9 %), die im Mittelwert 63 Lernende in der Integration nennen. Wie erwähnt führt 1 Schule aktuell keine Integrationsbegleitungen auf. Für 2 Schulen, die unter der gleichen Trägerschaft stehen, gibt es einen gemeinsamen Integrationsdienst. Werden die Lernenden aus der Förderschule und der Integration summiert im Sinne eines Totals der Klientel Lernende mit Förderbedarf kmE, so ergibt das insgesamt 1883 Lernende, wobei 49 % in der Förderschule, 51 % in der Integration beschult werden.

### 6.1.3 (Sonderpädagogische) Lehrpersonen

289 Lehrpersonen mit 17'370 Stellenprozenten sind insgesamt an den 13 Schulen angestellt. Davon haben 189 Personen mit 12'030 Stellenprozenten das Diplom als Schulische Heilpädagogin bzw. als Schulischer Heilpädagoge. Das ergibt im Mittel 22 Lehrpersonen (1336 Stellenprozent) pro Schule, wovon 15 Personen (925 Stellenprozent) Schulische Heilpädagog:innen sind.

Während Lehrpersonen insgesamt im Durchschnitt mit einem Pensum von 60 % angestellt sind, sind es bei den Schulischen Heilpädagog:innen 66 %. Die Streuung zwischen den Schulen liegt bei den Lehrpersonen zwischen 51 % und 80 % und bei den Schulischen Heilpädagog:innen zwischen 56 % und 78 %.

95 Lehrpersonen haben eine Anstellung zwischen 40 – 59 %. Als zweitgrösste Gruppe stehen mit 76 Lehrpersonen die Anstellungen zwischen 80 – 100 %. Bei den Schulischen Heilpädagog:innen zeigt sich das Bild in umgekehrter Weise: 64 Schulische Heilpädagog:innen haben ein Pensum im Bereich von 80 – 100 %, die zweitgrösste Gruppe erscheint mit 54 Personen mit einer Anstellung zwischen 40 – 59 %.

Wird das Verhältnis von Schulischen Heilpädagog:innen und Lehrpersonen insgesamt angeschaut, so ergibt sich, dass 917 Fachpersonen über das heilpädagogische Diplom verfügen, das entspricht im Durchschnitt 71 % aller Lehrpersonen. Dabei sind die Schwankungen in den einzelnen Schulen gross: Am unteren Rand stehen 45 %, am oberen Rand 92 %.

### 6.1.4 Päd. Mitarbeiter:innen, Pflegefachpersonen und Schulergänzende Betreuung

#### *Pflegefachpersonen*

Die Frage nach dem Einsatz von Pflegefachpersonen im Schulischen Bereich wird 8 x (62 % aller Schulen) mit ja, 3 x (23 %) mit nein beantwortet. Bei 2 Schulen (15 % aller 13 Schulen) erfolgten keine Angaben.

#### *Schulergänzende Dienste*

Zur Frage der Schulergänzenden Betreuungsdienst antworten 10 Schulen mit ja (77 % aller Schulen), 2 mit nein (15 % aller Schulen), 1 Schule (8 % aller Schulen) macht keine Angaben dazu.

#### *Pädagogische Mitarbeiter:innen*

Es arbeiten insgesamt 341 Personen als Pädagogische Mitarbeiter:innen an allen 13 Schulen mit einem Stellenanteil von 20'801 %. Das ergibt im Mittelwert pro Schule 26 Pädagogische Mitarbeiter:innen mit einem Schnitt von 1'600 Stellenprozenten pro Schule.

Zur Verteilung der Stellenprozent der Pädagogischen Mitarbeiter:innen (Päd. MA) wird sichtbar: Die grösste Gruppe (N=104) ist mit einem Pensum von 60-79 % angestellt. Das entspricht 30 % aller Pädagogischen Mitarbeiter:innen. An zweiter Stelle steht die Gruppe (N=91, 27 % vom Gesamt aller Päd. MA) mit einem durchschnittlichen Pensum von 80-100 %. 66 Personen haben ein Pensum von 40-59 % (19 % vom Gesamt aller Päd. MA), 54 Personen (16 % vom Gesamt aller Päd. MA) von 20-39 %, und schliesslich 26 Personen (8 % vom Gesamt aller Päd. MA) solches von 1-19 %.

### Verhältnis Pädagogische Mitarbeiter:innen zum Gesamt aller Lehrpersonen

Das Gesamt aller Lehrpersonen ist N=289; davon sind Schulische Heilpädagog:innen mit N=183 aufgeführt. Werden zum Gesamt der Lehrpersonen (N=289) die Pädagogischen Mitarbeiter:innen mit N=341 hinzugezählt, ergibt das ein Gesamt von 630 Personen mit 38'171 Stellenprozenten über alle 13 Schulen hinweg gerechnet. Im Durchschnitt ergibt sich daraus ein Wert von 2936 Stellenprozenten pro Schule, welche sich auf 48 Fachpersonen pro Schule verteilen.

Wird die Gesamtzahl der Lehrpersonen (N=289), in welchen auch die Teilmenge Schulische Heilpädagog:innen (N=183) enthalten ist genommen, so errechnet sich die Zahl der Pädagogischen Mitarbeiter:innen als zusätzliche 118 % zum Total der Lehrpersonen. Wird einzeln das Verhältnis der Schulischen Heilpädagog:innen (N=183) in Relation zu den Pädagogischen Mitarbeiter:innen (N=341) gesetzt, so ergibt sich ein Ergebnis von 186 % Pädagogischen Mitarbeiter:innen gegenüber 100 % Schulischen Heilpädagog:innen.

Als Total werden 183 Schulische Heilpädagog:innen genannt. Bei insgesamt 341 Pädagogischen Mitarbeiter:innen bedeutet dies, dass auf 100 Prozent Schulische Heilpädagog:innen 186 % Pädagogische Mitarbeiter:innen fallen.

### 6.1.5 Therapien

Insgesamt ergeben sich für alle Schulen 10'942 Stellenprocente für Therapien (vgl. Abb. 1). Das ergibt im Durchschnitt 842 Stellenprocente pro Schule aus. Bei einem Total von 915 Lernenden ergibt dies pro Schüler:in durchschnittlich 12 Stellenprocente.

Die Anteile der verschiedenen Therapien zeigen sich (mit gerundeten Prozentzahlen) wie folgt:

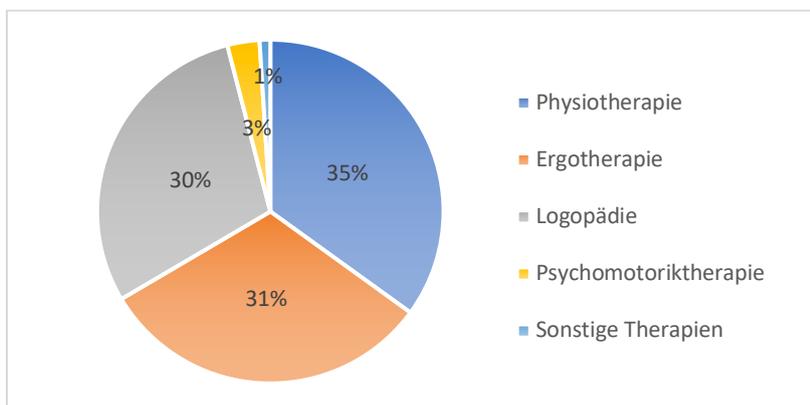


Abbildung 1: Verteilung Therapieformen

Physiotherapie macht über alle 13 Schulen hinweg gerechnet mit durchschnittlich 3'868 Stellenprozenten den grössten Anteil an Therapien aus (35 % aller Therapien). An zweiter Stelle steht die Ergotherapie mit 3'447 Stellenprozenten (31.5 % aller Therapien), an dritter Stelle die Logopädie mit 3'229 Stellenprozenten (29.5 % aller Therapien). Psychomotoriktherapie wird mit 329 Stellenprozenten aufgeführt (3 % aller Therapien). Es folgen weitere Therapien im Umfang von 69 Stellenprozenten (1 % aller Therapien).

In Stellenprozenten pro Schule ergibt dies durchschnittlich: 298 Stellenprozentente Physiotherapie; 265 Stellenprozentente Ergotherapie; 248 Stellenprozentente Logopädie; 25 Stellenprozentente Psychomotoriktherapie; und 5 Stellenprozentente Sonstige Therapien.

Nicht alle Schulen haben alle Therapien im Angebot. Psychomotoriktherapie wird von 3 der 13 Schulen (23 %) angeboten. 1 Schule von den 13 (8 %) hat Logopädie nicht im Angebot. Zum Teil werden auch Therapien wie Physio- und Ergotherapie in externer Kooperation genannt.

Die Schwankungen innerhalb der Schulen sind gross. Als kleinster Wert werden für interne Therapien 3 Stellenprozentente pro Schüler:in genannt, als höchster Wert 22 Stellenprozentente pro Schüler:in. Allerdings kommen zu den Werten noch externe Therapiestellen hinzu, deren Umfang in der Befragung nicht erhoben wurde.

6 Schulen (46 %) nennen «Sonstige Therapien» mit einem Total von 69 Stellenprozentente für alle Schulen. Sie werden in alphabetischer Aufzählung wie folgt genannt: Ergotherapie, Figurenspieltherapie, Hippotherapie, Musiktherapie, Physiotherapie, Psychomotorik Therapie, Psychotherapie, Sozialpädagogische Einzel- und Gruppenstunden, UK.

## 6.2 Ergebnisse zur Schülerschaft

### 6.2.1 Soziodemografische Daten

Wie in Abbildung 2 ersichtlich wird, setzt sich die Stichprobe der Lernenden, zu denen Angaben gemacht wurden, zu 59,8% aus männlichen und zu 39,5% aus weiblichen Lernenden zusammen (fehlende oder andere Angaben erfolgen in 0,7 %).

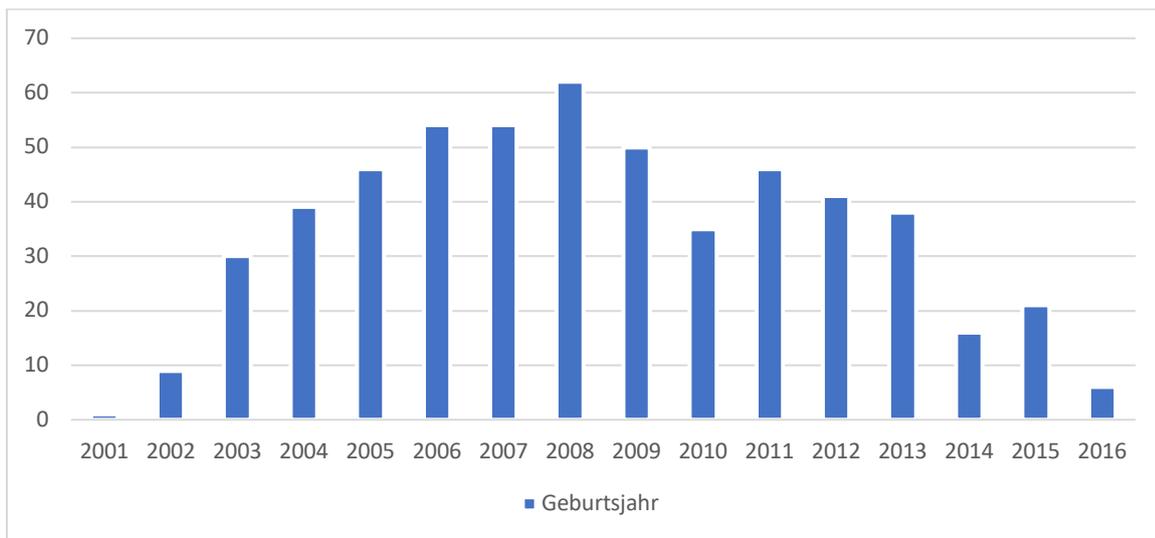


Abbildung 2: Geburtsjahr

Von den Lernenden haben 35,5 % einen Migrationshintergrund. Die Herkunftsländer sind dabei äusserst vielfältig. Es werden total über 60 verschiedene Länder genannt. Für insgesamt 147 Lernende (26,6%) wird von den Lehrpersonen eine andere Sprache als Deutsch als die Erstsprache benannt.

Bis auf wenige Lernende ( $7 \cong 1,3\%$ ) werden alle anhand von Angepassten Lernzielen in Lernbereichen beurteilt und nicht mit regulären Zeugnisnoten bewertet.

### 6.2.2 Primäre Beeinträchtigung

Sehr heterogen zeigen sich die primären Beeinträchtigungen, wie in Abbildung 3 dargestellt: Bei etwa 2/3 der Lernenden liegt als primäre Beeinträchtigung eine körperlich-motorische Beeinträchtigung vor (66,2%). Als primäre Beeinträchtigung der anderen Lernenden werden in absteigender Häufigkeit eine Autismus-Spektrum-Störung (10,4%), eine Lern- oder kognitive Beeinträchtigung (je 5,1%), eine sozial-emotionale Beeinträchtigung (1,6%), eine Mehrfachbeeinträchtigung (1,5%), eine Sinnesbeeinträchtigung (0,7%), eine Kommunikationsbeeinträchtigung (0,4%) oder eine Wahrnehmungsbeeinträchtigung (0,5%) genannt. Bei den restlichen Lernenden wird eine Beeinträchtigung unklarer Genese oder ein seltenes Syndrom genannt (N=551).

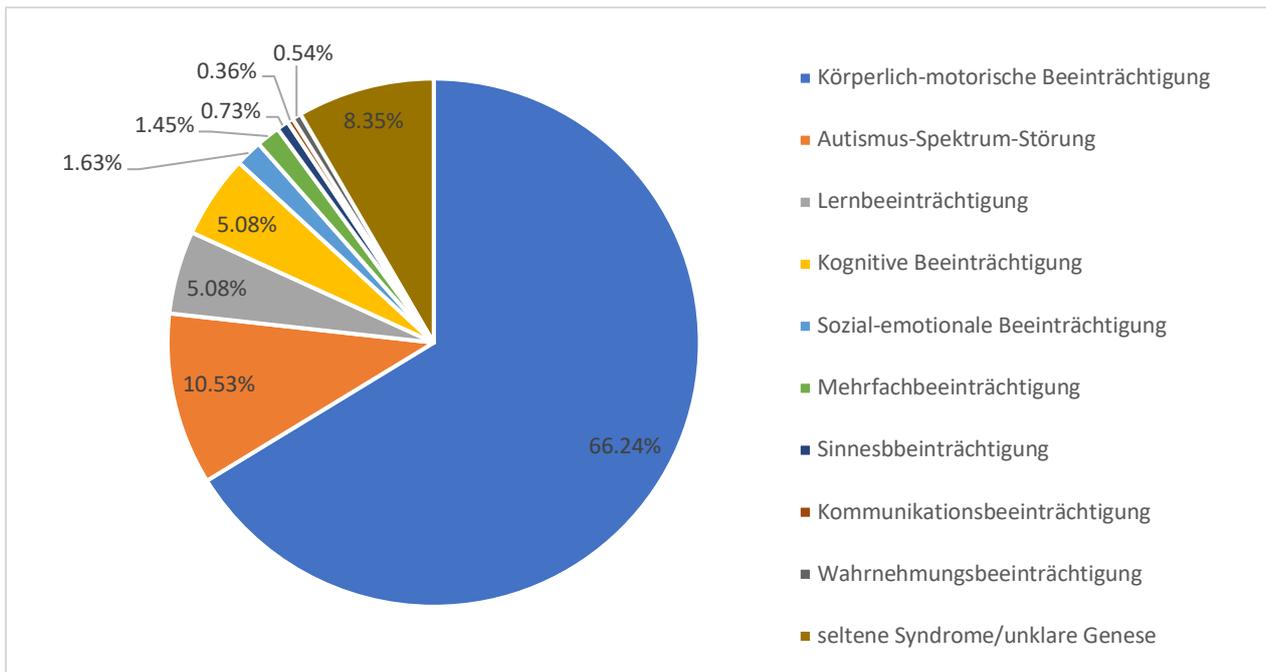


Abbildung 3: Primäre Beeinträchtigung (N=551)

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

## 6.2.3 Körperlich-motorische Beeinträchtigungen

### 6.2.3.1 Häufigkeiten im Gesamt des Samples

In Tabelle 2 werden die Häufigkeiten der körperlich-motorischen Beeinträchtigungen zusammengestellt. Bezogen auf alle Lernenden in der vorliegenden Untersuchung (N=551; Mehrfachnennungen möglich) stellt die Zerebralparese mit einem Vorliegen von 35,7% die häufigste Beeinträchtigung dar, die zweitgrößte Gruppe sind Lernende mit einer Epilepsie (10,9%). Als nächst größere Gruppe folgt die der Lernenden mit einer Neuromuskulären Erkrankung (10%). Weitere Formen der Beeinträchtigungen liegen unter 5% vor. Dies sind schwere chronische Erkrankungen (4,9%), kombinierte umschriebene Entwicklungsstörungen (4,7%), Spina Bifida und Querschnittslähmungen (4,2%), Knochenwachstumsstörungen (4%), schwere Stoffwechselerkrankungen (3,2%) und traumatische Hirnverletzungen 2,4%).

Tabelle 2: Körperlich-motorische Beeinträchtigung - Behinderungsformen (N=551, Mehrfachnennungen möglich)

	Absolute Häufigkeiten	%
Zerebralparese / Hirnschädigung	197	35,7
Epilepsie	60	10,9

Neuromuskuläre Erkrankung	55	10
schwere chronische Erkrankung	27	4,9
kombinierte umschriebene / globale Entwicklungsstörung	26	4,7
Spina Bifida /Querschnittlähmungen	23	4,2
Knochenwachstumsstörungen	22	4
schwere Stoffwechselerkrankung	18	3,2
Traumatische Hirnverletzungen	13	2,4

### 6.2.3.2 Behinderungsformen bei Beeinträchtigung der körperlich-motorischen Entwicklung – Häufigkeit primäre Beeinträchtigungen

Mit Blick auf die Behinderungsformen (siehe Tabelle 3), die bei den Lernenden, bei denen als primäre Beeinträchtigung eine körperlich-motorische Beeinträchtigung vorliegt (N=364, Mehrfachnennungen möglich), wird deutlich, dass bei dem weitaus grössten Anteil eine Zerebralparese vorliegt (46,4%). Mit deutlichem Abstand folgen Neuromuskuläre Erkrankungen (14,6%), Epilepsien (13,1%), Schwere und mehrfache Beeinträchtigungen bzw. seltene Syndrome (9,3%), Spina Bifida bzw. Querschnittlähmungen und schwere chronische Erkrankungen (je 6,3%), Knochenwachstumsstörungen (5,5%), Schwere Stoffwechselerkrankungen mit Schädigung des Gehirns (4,1%), Folgen einer traumatischen Hirnverletzung (3,5%) und kombinierte umschriebene bzw. globale Entwicklungsstörungen (3,3%). Bei 27 der Lernenden (7,4%) ist die motorische Beeinträchtigung unklarer Genese.

Tabelle 3: Körperlich-motorische Beeinträchtigung als primäre Beeinträchtigung - Behinderungsformen (N=364, Mehrfachnennungen möglich)

	Absolute Häufigkeiten	%
Zerebralparese	169	46,4
Neuromuskuläre Muskelerkrankungen	53	14,6
Epilepsie	48	13,1
schwere mehrfache Beeinträchtigung / seltene Syndrome	34	9,3
Spina Bifida / Querschnittlähmungen	23	6,3
Schwere chronische Erkrankungen	23	6,3
Knochenwachstumsstörung	20	5,5
Schwere Stoffwechselerkrankungen mit Schädigung des Gehirns	15	4,1
Traumatische Hirnverletzungen	13	3,5
kombinierte umschriebene /globale Entwicklungsstörung	12	3,3
Beeinträchtigung unklarer Genese	27	7,4

Bei den Lernenden, bei denen die körperlich-motorische Beeinträchtigung als nicht primäre Beeinträchtigung vorliegt (siehe Tabelle 4), ist ebenfalls die Zerebralparese die häufigste Behinderungsform (35%). Es folgen kombinierte umschriebene / globale Entwicklungsstörungen (17,5%), Epilepsien (15%), schwere und mehrfache Beeinträchtigungen bzw. seltene Syndrome

(11,3%), schwere chronische Erkrankungen (5%), schwere Stoffwechselerkrankungen (3,5%) sowie neuromuskuläre Erkrankungen und Knochenwachstumsstörungen (je 2,5%).

Tabelle 4: Körperlich-motorische Beeinträchtigung als nicht-primäre Beeinträchtigung - Behinderungsformen (N=80, Mehrfachnennungen möglich)

	Absolute Häufigkeiten	%
Zerebralparese / Hirnschädigung	28	35
Epilepsie	12	15
kombinierte umschriebene / globale Entwicklungsstörung	14	17,5
schwere mehrfache Beeinträchtigung / seltene Syndrome	9	11,3
schwere chronische Erkrankung	4	5
schwere Stoffwechselerkrankung	3	3,8
Neuromuskuläre Erkrankung	2	2,5
Knochenwachstumsstörung	2	2,5

### 6.2.3.3 Schweregrad der motorischen Beeinträchtigung

Der Schweregrad der motorischen Beeinträchtigung wurde für alle Lernenden, bei denen die primäre Beeinträchtigung eine körperlich-motorische ist (N=353), erhoben. Als Skalierung dient die fünfteilige Einstufung der Gross Motor Function Classification System (GMFCS) (Baumann et al., 2018; Russell, 2006).

Abbildung 4 verdeutlicht, dass fast die Hälfte der Lernenden dieser Gruppe sich ohne (15%) oder mit leichten Einschränkungen (34%) fortbewegen kann. Die andere Hälfte verwendet eine Gehhilfe oder einen Handrollstuhl (14%) bzw. nutzt einen E-Rollstuhl (24%) oder kann sich nicht selbstständig fortbewegen (13%).

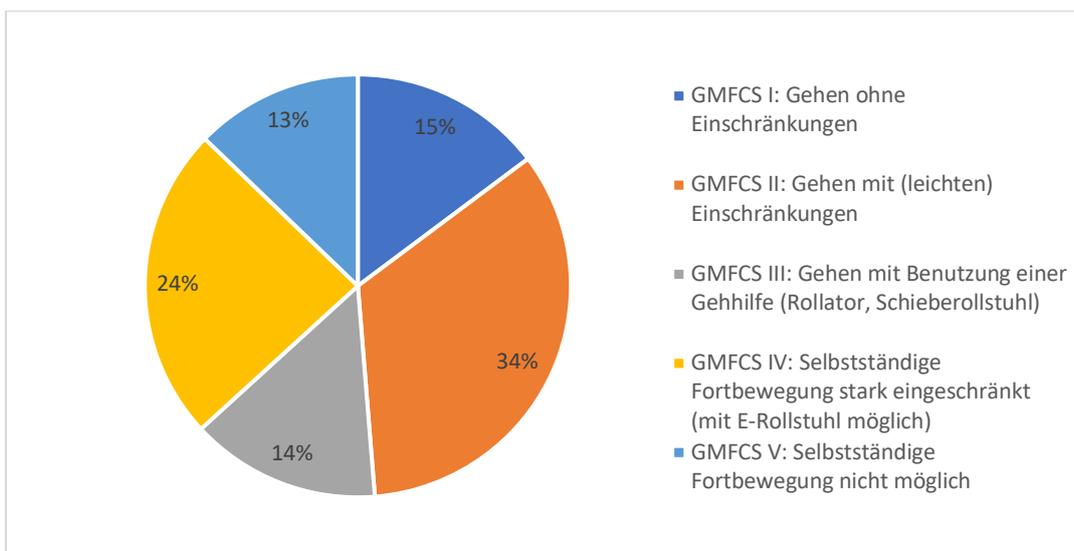


Abbildung 4: Schweregrad motorische Beeinträchtigung (N=353)

Bei den Lernenden mit primärer Beeinträchtigung in der körperlich-motorischen Entwicklung wurde erfragt, ob diese der Gruppe von Personen mit schwerer und mehrfacher bzw. komplexer Beeinträchtigung zuzuordnen sind. Nach Einschätzung der Lehrpersonen trifft dies auf knapp die Hälfte der Lernenden zu (49,1%; N=336).

Betrachtet man die Anzahl der Lernenden, die von den Lehrpersonen als schwer mehrfach beeinträchtigt beschrieben werden, bezogen auf die Gesamtzahl der Lernenden in der Erhebung, machen diese 29,9% aus (N=551).

#### 6.2.4 Pflege- und Assistenzbedarf

Lernende mit Beeinträchtigungen in der körperlich-motorischen Entwicklung können in unterschiedlichen Aspekten des «Für-sich-selbst-sorgen» Unterstützungs- und Assistenzbedarf haben. In der vorliegenden Erhebung wurde für die Lernenden mit primärer Beeinträchtigung in der körperlich-motorischen Entwicklung erfragt, wie hoch während des Schultages der zeitliche Umfang des Pflege- und Assistenzbedarfs in Bezug auf Kleidung, Nahrung, Toilettengang, Körperhygiene, Transfer und medizinische Versorgung ist (siehe Abbildung 5).

Etwa ein Viertel der Lernenden (26,2 %) hat keinen Pflege- oder Assistenzbedarf während des Schultages. Je ein weiteres knappes Viertel hat einen entsprechenden Bedarf von 0-30 Minuten (22,5%) bzw. von 30-90 Minuten (22,8%). Insgesamt 16% der Lernenden benötigen Assistenz im zeitlichen Umfang von 90 Minuten bis 3 Stunden und weitere 12% haben umfassenden Pflege- und Assistenzbedarf von mehr als 3 Stunden innerhalb des Schultages.

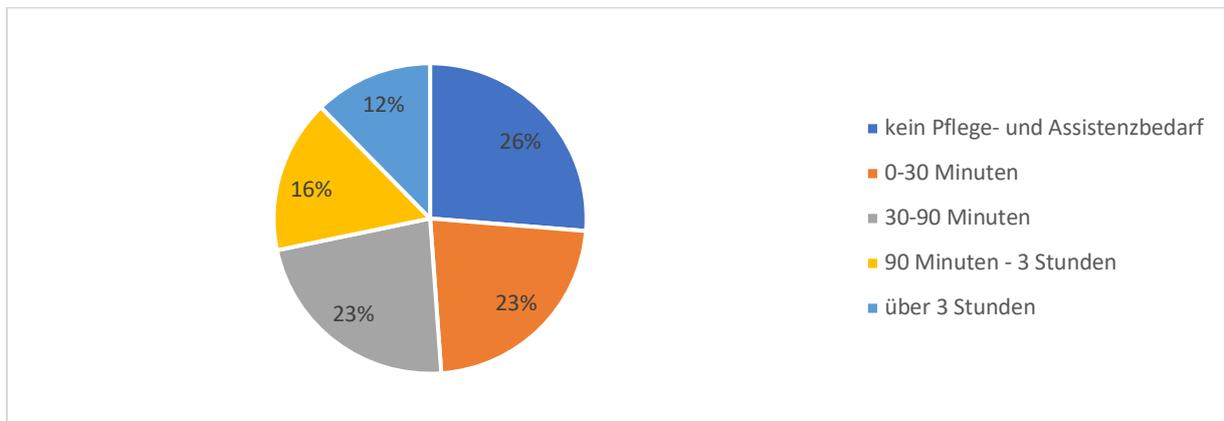


Abbildung 5: Pflege- und Assistenzbedarf der Lernenden mit primär körperlich-motorischen Beeinträchtigungen (N=350)

Bei genauerer Betrachtung des Assistenz- und Pflegebedarfs innerhalb der Gruppe der Lernenden mit schweren und mehrfachen bzw. komplexen Beeinträchtigungen, wird deutlich, dass der Pflege- und Assistenzbedarf speziell in dieser Gruppe deutlich höher ist im Vergleich zur Gesamtgruppe der Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen (siehe Abbildung 6). Mehr als die Hälfte der Lernenden mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen (51,2%) hat einen Pflege- und Assistenzbedarf von mehr als 90 Minuten innerhalb des Schultages; die Hälfte davon wiederum einen Bedarf von über 3 Stunden (insgesamt 25,3%).

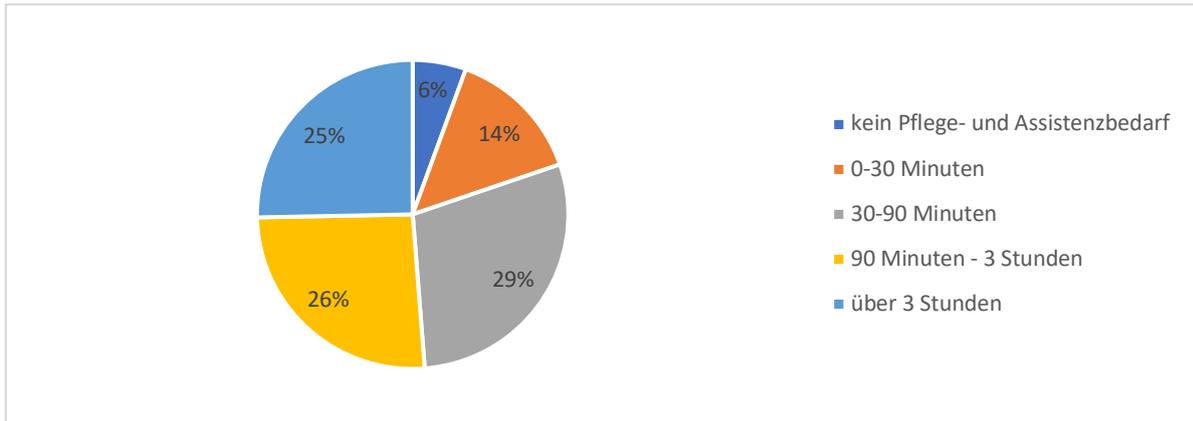


Abbildung 6: Pflege- und Assistenzbedarf der Lernenden mit schweren und mehrfachen / komplexen Beeinträchtigungen (N=162)

### 6.2.5 Therapien in der Schule

Die Verteilung der Therapien wird in Abbildung 7 aufgezeigt: Von den 551 Lernenden erhalten insgesamt 454 in der Schule Therapien (82,4%). Der weitaus grösste Teil erhält Ergotherapie (84,8%) und Physiotherapie (75,7%). Logopädie nehmen 61,7% in Anspruch. Vergleichsweise seltener erhalten Lernende Psychotherapie (12,1%), Psychomotoriktherapie (7,8%), Sozialtraining (4%), andere Formen der Bewegungstherapie (3,6%), Therapie im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung (3,4%) und Hippotherapie (2,9%).

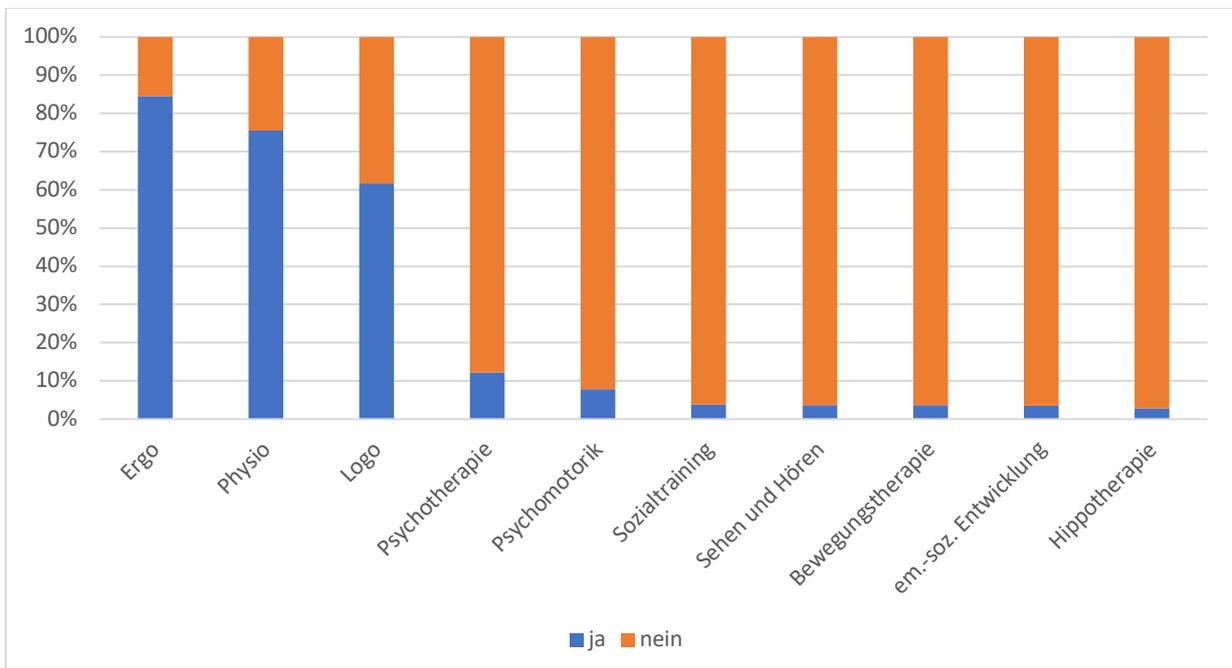


Abbildung 7: Therapien in der Schule (N=551; Mehrfachnennungen möglich)

## 6.2.6 Weitere Entwicklungsbereiche

### 6.2.6.1 Kognitive Entwicklung

Mit Abbildung 8 werden die genannten Schweregrade der kognitiven Beeinträchtigungen dokumentiert. Knapp ein Viertel der Lernenden (N=551) zeigt keine Beeinträchtigung im Bereich der kognitiven Entwicklung (24,2 %) und weitere 46,6% eine leichte geistige bzw. Lernbehinderung. Bei 16% wird eine mittelgradige und bei 9,8% eine schwere geistige Behinderung angegeben. 3,4% der Lernenden zeigen eine schwerste geistige Behinderung.

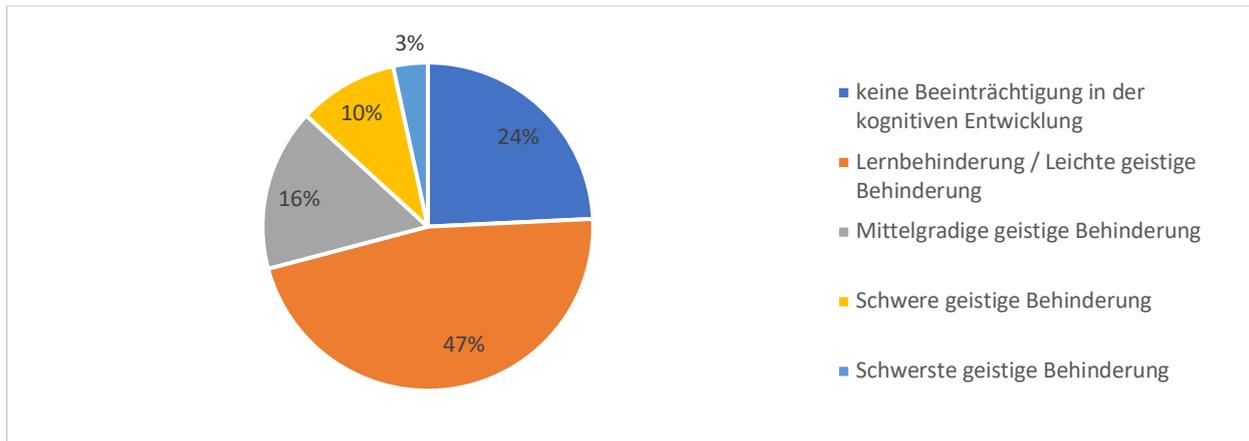


Abbildung 8: Kognitive Entwicklung (N=551)

### 6.2.6.2 Sprache und Kommunikation

Bezogen auf alle Lernenden (N=551) zeigen mehr als zwei Drittel (66,2%) eine Beeinträchtigung im Bereich der Sprache und Kommunikation.

Die Fähigkeiten der Lernenden in diesem Bereich wurden auf die Aspekte Sprachverständnis (rezeptiv) und Sprachgebrauch (expressiv) erfragt. Beim Sprachgebrauch wurden auch Fähigkeiten der Lernenden mit Nutzung von alternativen Kommunikationsformen (z.B. Gebärden, Kommunikationshilfen, Talker) einbezogen.

#### *Sprachverständnis*

Bei etwa 10% der Lernenden (9,7%), so in Abbildung 9 ersichtlich, können die Lehrpersonen keine Einschätzung treffen, wie umfangreich deren Sprachverständnis ist. Knapp die Hälfte der Lernenden (46,8%) versteht einzelne Wörter oder einfache Sätze, 43,5% verstehen auch komplexe Sätze.

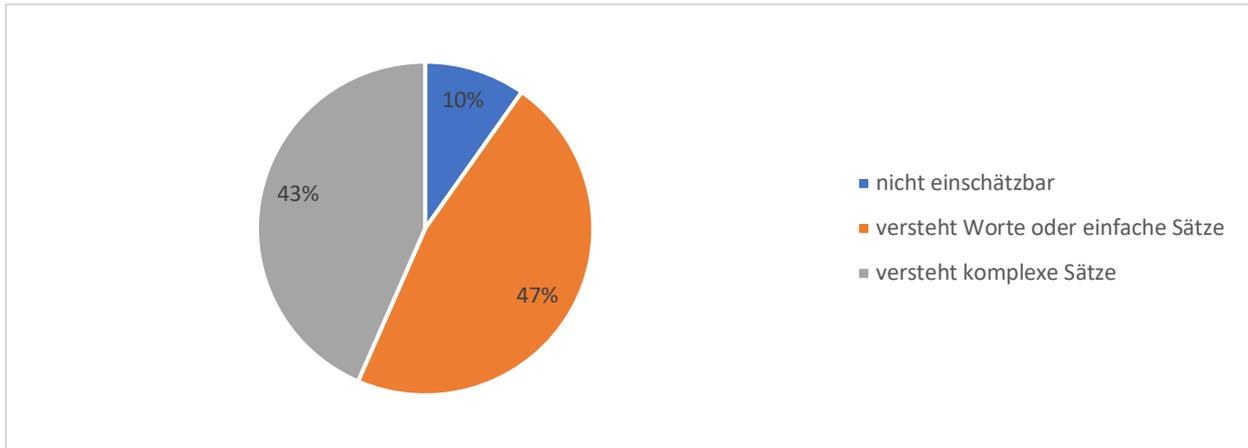


Abbildung 9: Sprachverständnis (rezeptiv) der Lernenden mit Beeinträchtigung in Sprache und Kommunikation (N=359)

### Sprachgebrauch

In Abbildung 10 wird sichtbar, dass fast ein Viertel (22,8%) der Lernenden keine sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten (auch nicht in alternativen Formen zur Lautsprache) hat. 15% nutzen Ein- und Zweiwortsätze, 24,8% Mehrwortsätze und 37,3% Sätze mit Haupt- und Nebensätzen.

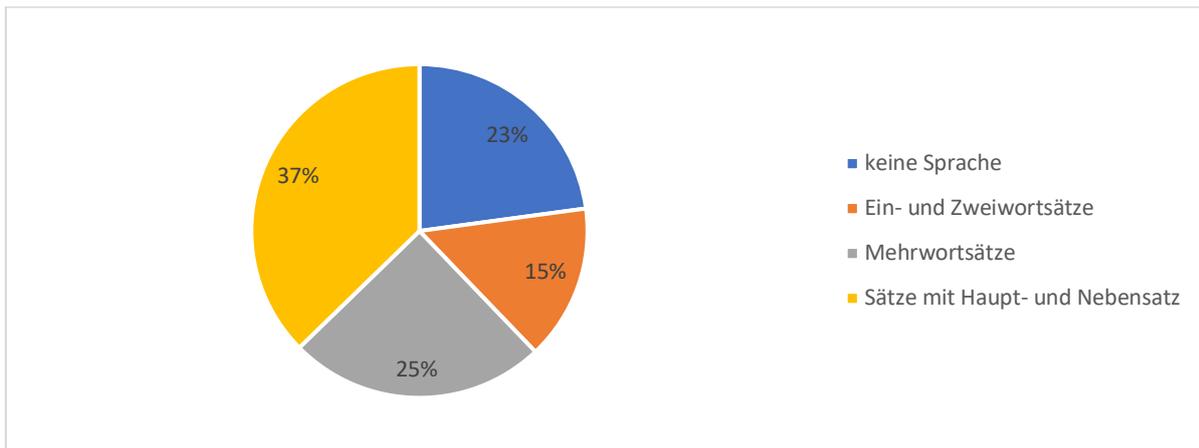


Abbildung 10: Sprachgebrauch (expressiv) der Lernenden mit Beeinträchtigung in Sprache und Kommunikation (N=359)

### Massnahmen der Unterstützten Kommunikation (UK)

Zum Ausgleich der Beeinträchtigung im Bereich von Sprache und Kommunikation nutzt etwas mehr als die Hälfte (53,2%; N=365) der Lernenden mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation Massnahmen der Unterstützten Kommunikation.

Vielfältig sind die Formen der UK, was in Abbildung 11 nachgewiesen wird. Die meisten UK-Nutzenden kommunizieren mit Hilfe elektronischer Kommunikationshilfen (EKH) (39,6%) und Bildkarten (37,6%). Es folgt in der Häufigkeit die Nutzung von Gebärden (30,4%), Objektsymbolen (29,4%), einzelnen Symbolen (27,8%), kleinen elektronischen Hilfen (20,6%), Kommunikationstafeln und -ordnern (15,9%) und Buchstabentafeln (6,2%) (N=194, Mehrfachnennungen möglich).

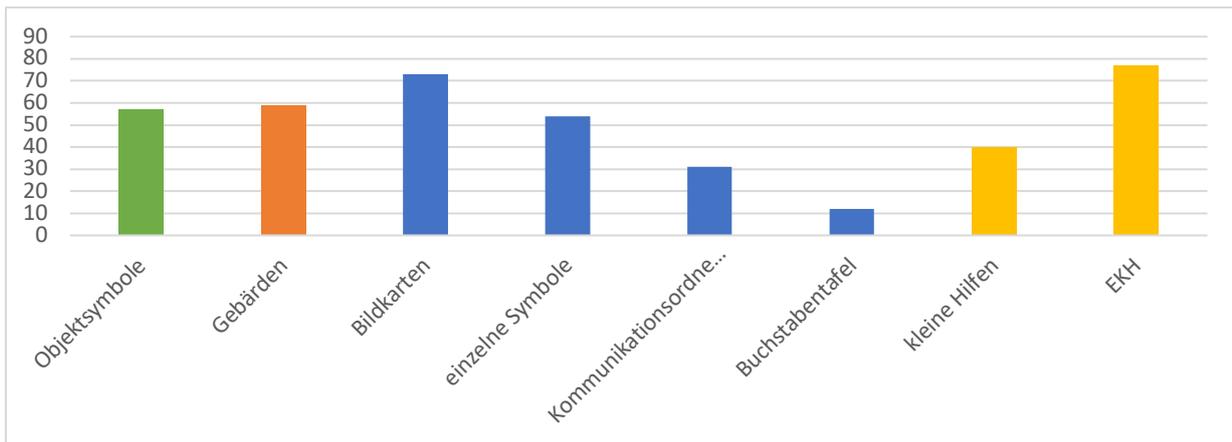


Abbildung 11: Kommunikationsform der UK-Nutzenden (N=194, Mehrfachnennungen möglich), Legende Farbgebung Objektsymbole: grün, körpereigene Kommunikationsformen: orange, nicht-elektronische Kommunikationshilfen: blau, elektronische Kommunikationshilfen: gelb

### 6.2.6.3 Wahrnehmung

Befragt nach Beeinträchtigung im Bereich der taktil-kinästhetischen und propriozeptiven Wahrnehmung (siehe Abbildung 12), geben die Lehrpersonen zu 515 Lernenden an, dass bei 31,1% der Lernenden keine Beeinträchtigung vorliege. Bei 33,8% werden leichte und bei 24,3% mittelgradige Beeinträchtigungen beobachtet. 9,1% der Lernenden zeigen schwere und 1,7% schwerste Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung.

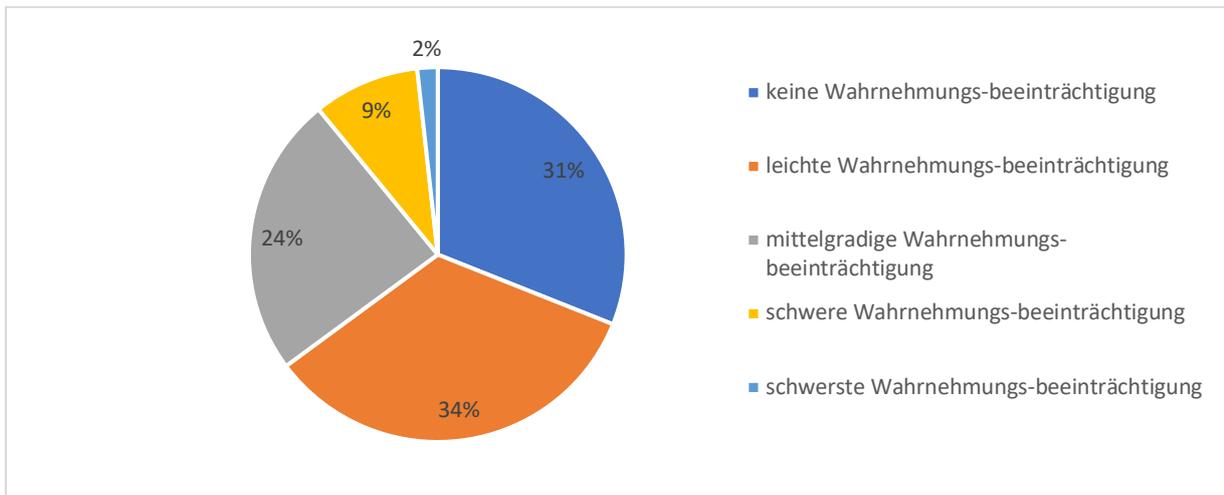


Abbildung 12: Beeinträchtigung der Wahrnehmung (taktil-kinästhetisch, propriozeptiv) (N=515)

### 6.2.6.4 Hören

Im Bereich des Hörens (siehe Abbildung 13) zeigen nach Angaben der Lehrpersonen zu 534 Lernenden mehr als 90% der Lernenden keine Auffälligkeiten. Beeinträchtigungen werden in leichter Form bei 3,9%, in mittelgradiger Ausprägung bei 2,4%, in schwerer bei 1,7% und in schwerster Form bei 1,1% beobachtet.

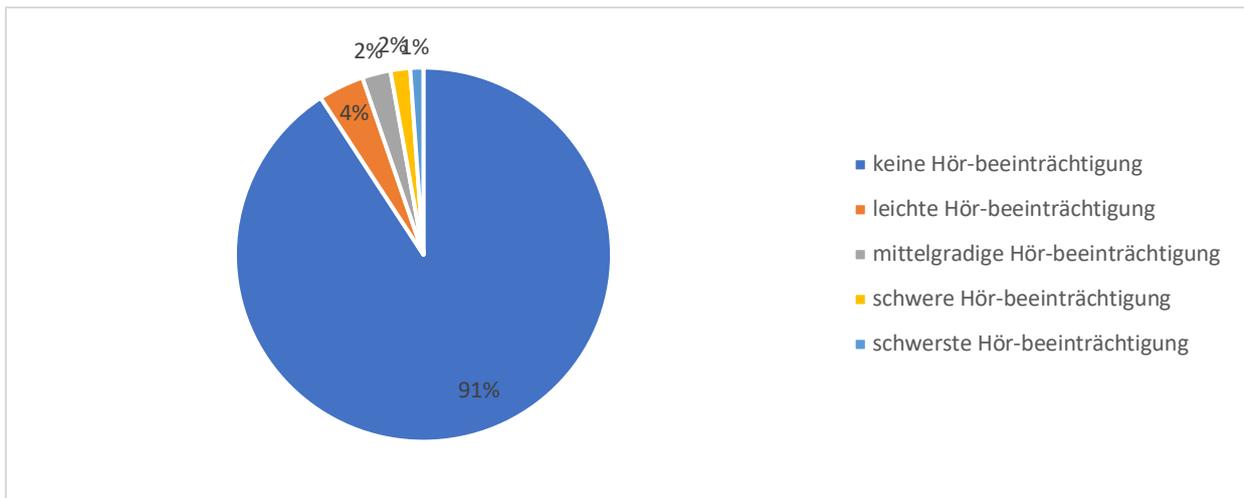


Abbildung 13: Beeinträchtigung des Hörens (N=534)

### 6.2.6.5 Sehen

Zur Frage nach Beeinträchtigungen im Bereich des Sehens (siehe Abbildung 14) wurde für 539 Lernende Angaben gemacht. Bei mehr als der Hälfte (56,4%) liegt demnach keine Beeinträchtigung im Bereich des Sehens vor. Bei einem weiteren knappen Viertel (23,9%) liegt eine leichte, bei 12,8% eine mittelgradige, bei 6,3% eine schwere und bei 0,6% eine schwerste Sehbeeinträchtigung bzw. Blindheit vor.

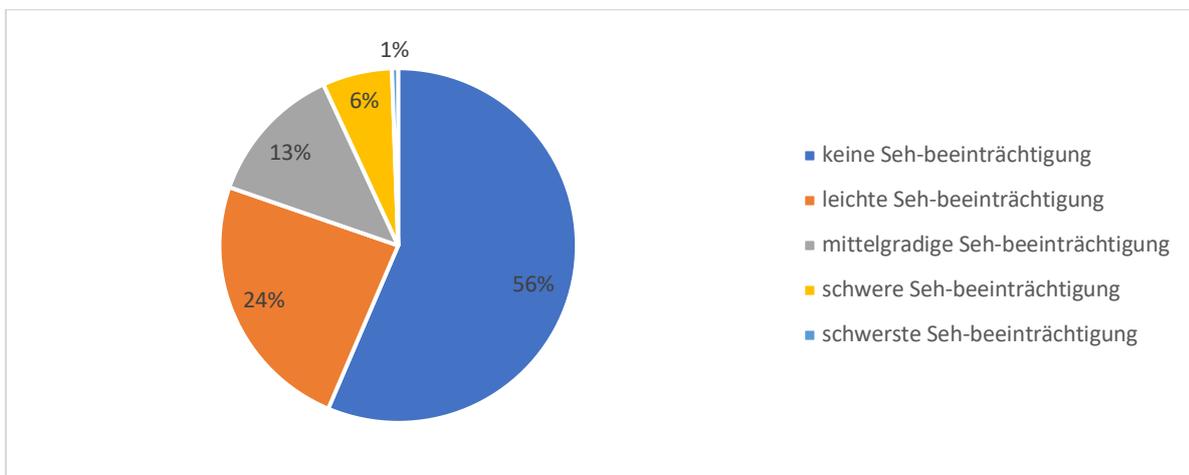


Abbildung 14: Beeinträchtigung des Sehens (N=539)

### 6.2.6.6 Verhalten / sozial-emotionale Entwicklung

Im Bereich des Verhaltens bzw. der sozial-emotionalen Entwicklung (siehe Abbildung 15) zeigen nach Angaben der Lehrpersonen 26,9% der Lernenden keine Auffälligkeiten, 30,6% leichte und 28% mittelgradige Auffälligkeiten. Bei 12,2% sind schwere und bei 2,3% schwerste Auffälligkeiten zu beobachten. Die Angaben wurden zu 532 Lernenden gemacht.

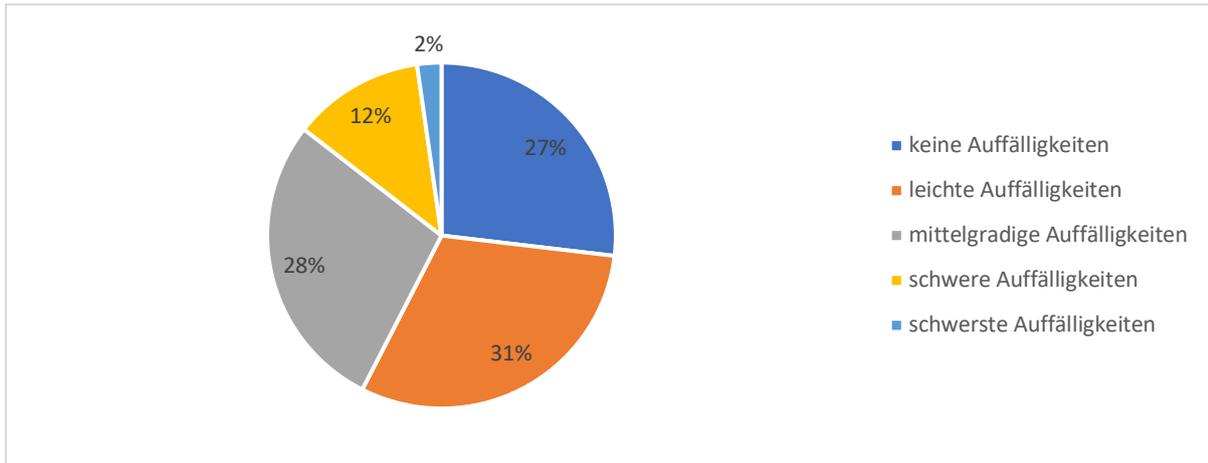


Abbildung 15: Förderbedarf bzw. Beeinträchtigung im Bereich Verhalten/sozial-emotionale Entwicklung (N= 532)

### 6.2.6.7 Aufmerksamkeit / exekutive Funktionen

Hier gab es 533 Lernenden Nennungen. Im Bereich der Aufmerksamkeit und den exekutiven Funktionen (siehe Abbildung 16) zeigen nach Angaben der Lehrpersonen 19,3% der Lernenden keine Auffälligkeiten. Mit 31,9 und 30,4% zeigen etwa gleich viele Lernende leichte bzw. mittelgradige Auffälligkeiten. Schwere Auffälligkeiten werden bei 16,1% der Lernenden und schwerste Auffälligkeiten bei 2,3% beobachtet.

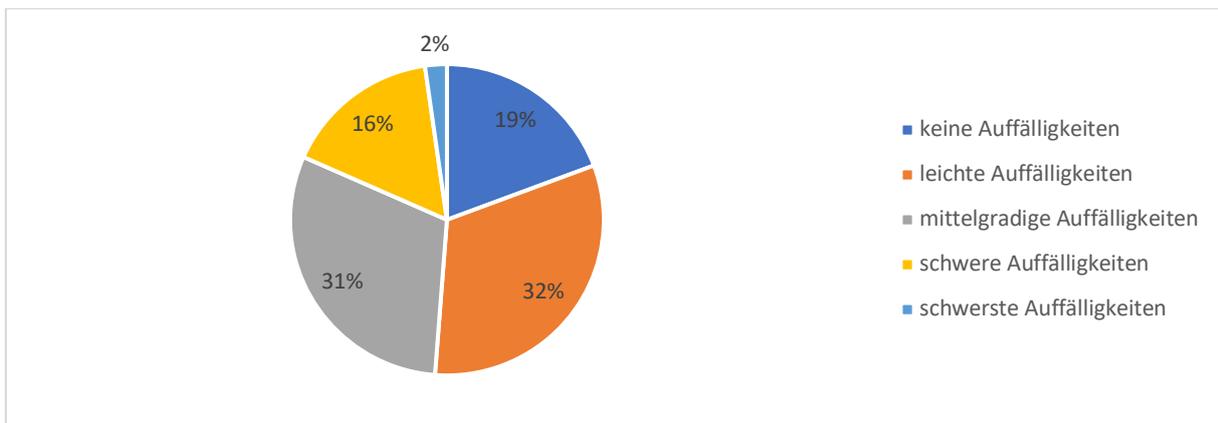


Abbildung 16: Aufmerksamkeit / exekutive Funktionen (N=533)

### 6.2.7 Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung

Bei fast jedem fünften Lernenden (19,4%) wurde laut Angabe der Lehrpersonen eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert bzw. wird diese vermutet. Diese Angaben wurden zu 527 Lernenden gemacht.

### 6.2.8 Fähigkeiten in Kulturtechniken

#### Schriftsprachliche Fähigkeiten: Schreiben

Zu 518 Lernenden wurden dazu Aussagen gemacht. Wie der Abbildung 17 entnommen werden kann, zeigt sich im Bereich des Schreibens ein sehr heterogenes Bild der Lernenden. Etwa jede:r

Fünfte schreibt (noch) überhaupt nicht (20,5%). Wenige Lernende (3,3%) tun so, als ob sie schreiben oder malen Buchstabenketten (5,4%). 9,1% der Lernenden schreibt bereits Lautelemente. Etwa ein Viertel zeigt eine phonetische Schreibung, bei der Wörter so geschrieben werden, wie sie klingen (24,3%). Mehr als ein Drittel der Lernenden (36,9%) verwendet beim Schreiben orthografische Muster.

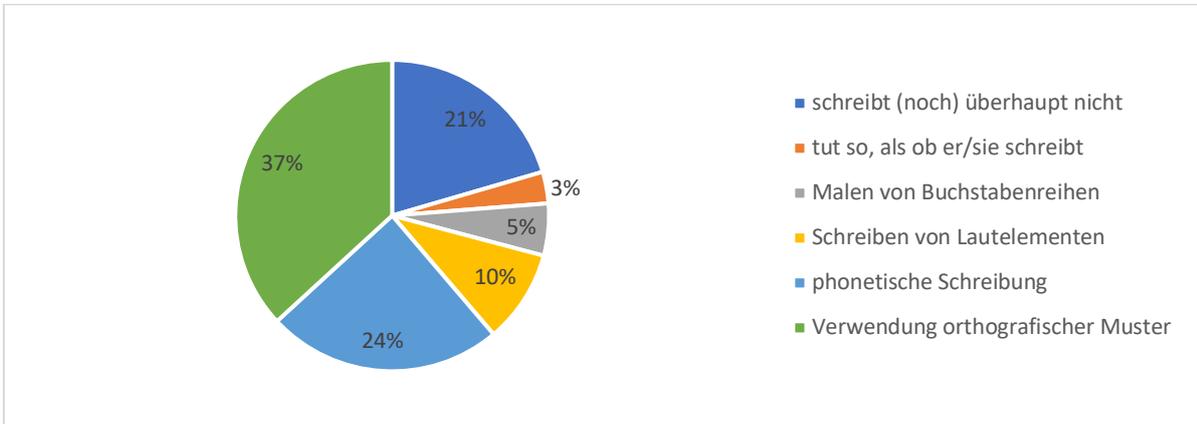


Abbildung 17: Schriftsprachliche Fähigkeiten: Schreiben (N=518)

### Schriftsprachliche Fähigkeiten: Lesen.

Schriftsprachliche Fähigkeiten (Lesen) werden in Abbildung 18 veranschaulicht. Laut Angaben der Lehrpersonen zu 519 Lernenden zeigen 16,6% der Lernenden kein erkennbares Interesse an Schriftsprache. Wenige Lernende tun so, als ob sie (vor)lesen (2,3%) oder sie erraten Wörter (1,7%). Knapp jede:r zehnte Lernende (9,2%) benennt einzelne Lautelemente bzw. Buchstaben. 29,1% werden als fortgeschrittene Leser:innen bezeichnet und bei 23,3% ist ein automatisiertes Worterkennen als Strategie erkennbar.

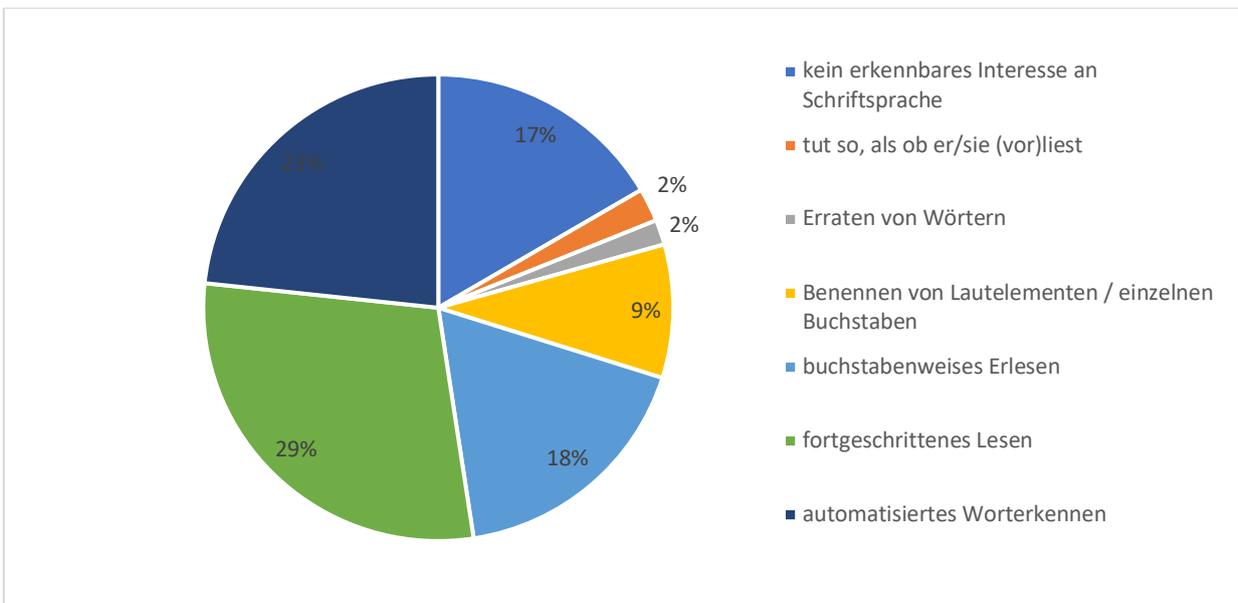


Abbildung 18: Schriftsprachliche Fähigkeiten: Lesen (N=518)

## Mathematischer Bereich und logisches Denken

Mathematische Kompetenzen werden in Abbildung 19 ersichtlich, wobei zu 541 Lernenden Angaben gemacht wurden. Mehr als einem Viertel der Lernenden zeigt keinen Umgang mit Zahlen und mathematischen Operationen im engeren Sinne: 11,6% zeigen keine (erkennbaren) mathematischen Fähigkeiten, 10,2 % zeigen pränumerische Fähigkeiten (Klassifikation, Seriation, Eins-zu-Eins-Zuordnung) und 6,7% der Lernenden haben einen Mengenbegriff (Erfassung und Vergleiche von Mengen, Eins-zu-Eins-Zuordnung in Verbindung mit dem Zählen). 12,4% der Lernenden kennen nach Einschätzung der Lehrpersonen Zahlen und 7,4% zählen flexibel. Ein gutes Drittel (36,2%) der Lernenden führt mathematische Operationen aus (Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren). Mit dem Lehrmittel der Schul- bzw. Altersstufe rechnet etwa jede: r sechste Lernende (15,5%).

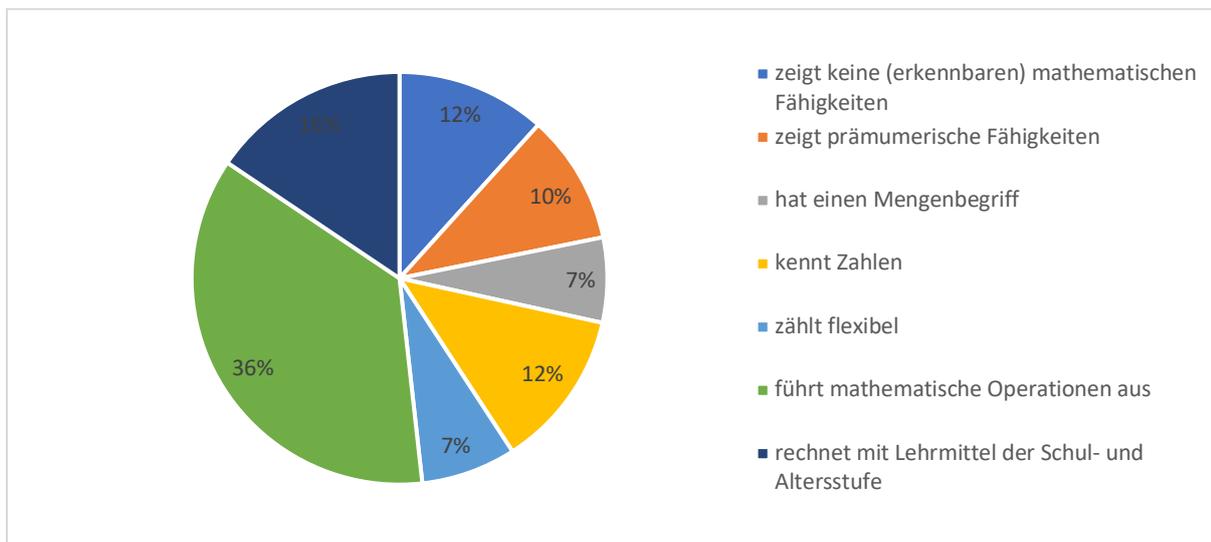


Abbildung 19: Mathematische Fähigkeiten / logisches Denken (N=541)

### 6.2.9 Besondere Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen

Die am Schluss der Erhebung gestellte Frage nach besonderen Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen der Lernenden ist offen formuliert. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 wiedergegeben. Es wurden insgesamt zu 304 von 551 Lernenden Ressourcen aufgeführt (55 %). Dreimal wurde explizit «keine Ressource» erwähnt. Insgesamt werden 477 Ressourcen genannt, Mehrfachnennungen erfolgten demnach 173 mal. Die jeweils ersten drei Nennungen zu den einzelnen Lernenden wurden ausgezählt und kategorisiert.

Die Antworten werden nach den Fachbereichen des aktuellen [Lehrplans 21 \(LP 21\)](#) (D-EDK 2016) in deren Reihenfolge klassifiziert:

- Sprachen (inklusive UK)
- Mathematik
- Natur, Mensch, Gesellschaft
- Gestalten: Bildnerisches Gestalten / Textiles und Technisches Gestalten
- Musik
- Bewegung und Sport
- Medien und Informatik

- Überfachliche Kompetenzen: Personale, soziale und methodische Kompetenzen

Im breiten Spektrum der überfachlichen Kompetenzen (personal, sozial und methodisch) erfolgt zudem keine weitere Differenzierung. Es erweist sich aber als notwendig, die LP 21-Kategorien mit induktiv erschlossenen Kategorien zu ergänzen, damit genannte transversale und basale Kompetenzen miteingeschlossen werden können. Es sind dies:

- Lernfreude, Lernbereitschaft, Kreativität
- Basales Lernen
- Spezialinteressen

*Tabelle 5: Besondere Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen (Total Nennungen 477, Mehrfachnennungen möglich)*

Sprachen (inklusive UK)	45	9%
Mathematik	12	3%
Natur, Mensch, Gesellschaft	20	4%
Gestalten: Bildnerisches Gestalten / Textiles und Technisches Gestalten	37	8%
Musik	67	14%
Bewegung und Sport	52	11%
Medien und Informatik	4	1%
Überfachliche Kompetenzen: Personale, soziale und methodische Kompetenzen	144	30%
Lernfreude, Lernbereitschaft, Kreativität	61	13%
Basales Lernen	21	4%
Spezialinteresse	14	3%
Total	477	100%

Die Ergebnisse zeigen sich (siehe Abbildung 20) in der Reihenfolge der Lehrplan 21-Fachbereiche (blau) und der drei ergänzenden Kategorien (rot) wie folgt und werden mit übergeordneten Kategorie Ressourcen Fachbereiche LP 21+ benannt:

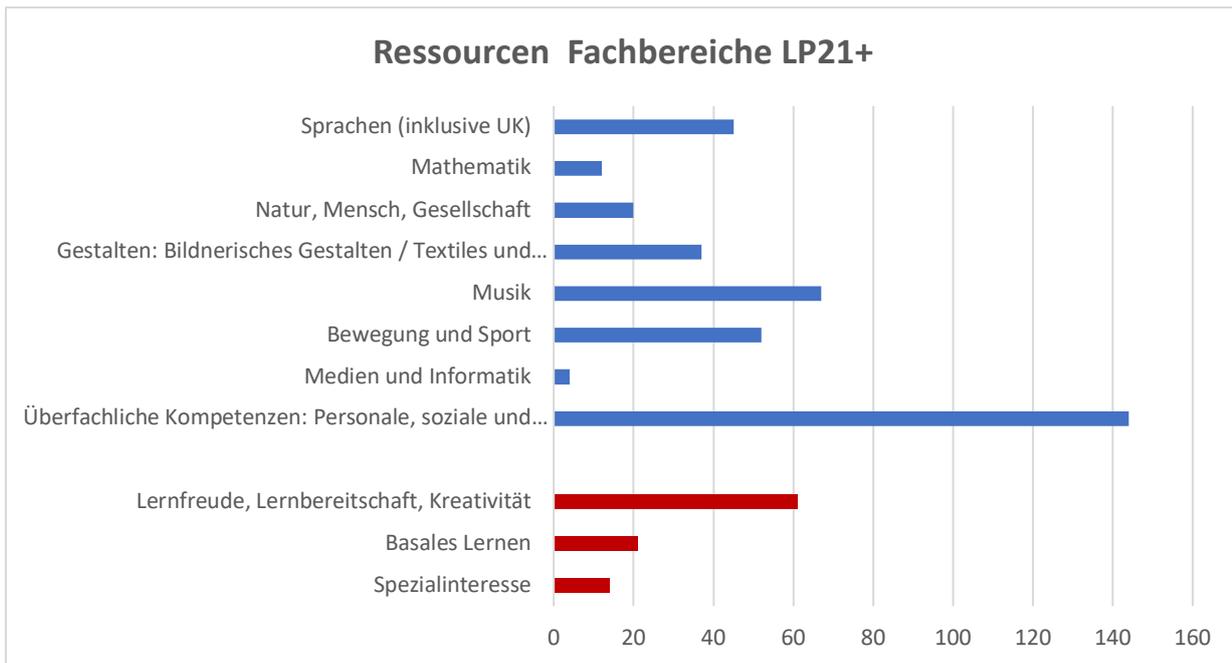


Abbildung 20: Ressourcen Lernende (304 SuS, 477 Nennungen, Mehrfachnennungen möglich)

## 7 Diskussion

### 7.1 Schulen

#### 7.1.1 Zielgruppen

Eine Schule nennt als primäre Zielgruppe Lernende mit mehrfachen Beeinträchtigungen. Sie nennt sich «Heilpädagogische Schule», ein Terminus mit welchem in der Schweiz Schulen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung bezeichnet werden. Das wäre ein Hinweis gewesen, die Schule nicht zum Sample der kmE-Schulen hinzuzuzählen. Der gute Praxiseinblick zeigt aber, dass die Zielgruppe durchaus weitgehend identisch ist mit Schulen, die sich Schulen für «körper- und mehrfachbehinderte Kinder» nennen. Trotz dieses Fehlers beim Zusammenstellen des Samples werden die erhobenen Daten ausgewertet, die Schule im Sample der 13 kmE-Schulen belassen. Es wird an diesem Beispiel sichtbar, dass die Schulkategorien und die Zuweisung der Lernenden an die Schulen – gerade für Lernende mit (schweren) mehrfachen Beeinträchtigungen – keinen eindeutigen Charakter haben.

Nahezu die Hälfte aller kmE-Schulen (46 %) sprechen Lernende mit Lernbeeinträchtigungen unterschiedlichen Schweregrades in Verbindung mit motorischen Beeinträchtigungen an. Mehr als die Hälfte des Samples (54 %) nennen als Zielgruppe mehrfache Beeinträchtigungen. Rund ein Drittel (30 %) der untersuchten kmE-Schulen nennen als Zielgruppe Lernende mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung an (Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung bzw. Lernende mit sozialen Beeinträchtigungen).

Für die Ausbildung sonderpädagogischer Fachpersonen bedeuten diese Fakten, dass eine Ausbildung nicht ausschliesslich auf die Inhalte «körperlich-motorischen Beeinträchtigungen» fokussieren darf, sondern die Themen Lernbeeinträchtigungen, kognitive Beeinträchtigungen und

insbesondere schwere mehrfache Beeinträchtigungen im Auge behalten muss. Zudem sind Studierende gut beraten, sich Inhalte im Bereich des Förderbedarfs emotional-soziale Entwicklung (Verhalten) und insbesondere zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) anzueignen.

Die Heterogenität der bereits auf den Webseiten der Schulen aufgeführten Zielgruppen lässt Rückschlüsse auf die Komplexität der Unterrichtspraxis zu. Unter dem Aspekt inklusiver Didaktik wäre interessant zu untersuchen, wie Lernende mit derart heterogenem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Ebenso drängt sich die Frage auf, wie die einzelnen Schulen eine Binnendifferenzierung bezüglich der unterschiedlichen Schweregrade und der verschiedenen Formen der Beeinträchtigungen vornehmen. Im Spezifischen wäre interessant, wie sich Interaktionen und gemeinsames Lernen einerseits von Lernenden mit motorischen Beeinträchtigungen zusammen mit Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störungen bzw. mit Lernenden mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen gestalten. Zur Beschulung von Lernenden mit ASS gibt es aus der Theorie Arbeiten (Moosecker, 2009; Moosecker & Fries, 2011), während unseres Wissens zur Beschulung von Lernenden mit emotional-sozialem Förderbedarf an kmE-Schulen noch keine Studien vorliegen. Aus der Perspektive von Fachpersonen, Lernenden und deren Eltern könnte es schliesslich aufschlussreich sein, zu erfahren, wie sie den Umgang mit Heterogenität erleben und in der Schulpraxis gestalten.

### **7.1.2 Trägerschaft, Grösse, Integrationen**

#### *Trägerschaft*

Ob eine Schule öffentlich-rechtlich oder privat ist, hat verschiedene Gründe (Initiierung der Schule, Art der Finanzierung, Einbettung in der bildungspolitischen Landschaft usw.). Es ist hier nicht der Ort, sich dazu interpretierend zu äussern. Stiftungen haben einen grösseren Spielraum insbesondere im Bereich der schulergänzenden Angebote, wie z. B. Betreuung, Ausbildung, Wohnen und Arbeit. Hinsichtlich Qualität und Bildungsstandards der Schulen ergeben sich durch die beiden Formen kaum Unterschiede. In beiden Formen obliegt die Aufsicht den Bildungsbehörden.

#### *Schulgrösse*

Die durchschnittliche Grösse von 70 Lernenden pro Schule spricht für eine überschaubare und funktionale Systemeinheit. Selbst bei 115 Lernenden, wie dies für eine Schule zutrifft, dürfte dies der Fall sein. Im Vergleich dazu kann auf die Situation von Deutschland, Bundesland Nordrhein-Westfalen verwiesen werden. In der Studie wurden 24 Förderschulen mit einem Gesamt von 4314 Lernenden erfasst (Hansen, 2012). Das ergibt eine durchschnittliche Schüler:innen-Zahl von rund  $N=180$  pro Schule.

Sehr kleine Schulen stehen mit Sicherheit vor spezifischen Herausforderungen hinsichtlich personeller Schwankungen, Auslastung der Lernenden-Zahlen und damit der Finanzierung. Aber auch betreffend sonderpädagogischer Spezialangebote und Binnendifferenzierungen dürften sich Grenzen ergeben. Lediglich in einem Fall der 13 Schulen wird eine Grösse von 14 Lernenden genannt, was mit dem hohen Spezialisierungsgrad der Schule zu tun hat. Demgegenüber haben grössere Schulen den strukturellen Vorteil flexiblerer Ausgleichmöglichkeiten bei personellen Schwankungen oder solcher in der Schüler:innen-Zahl und der Klassen. Ebenso eröffnet eine

grössere Schule wohl mehr Spielraum hinsichtlich sonderpädagogischer Spezialangebote (z. B. Deutsch als Zweitsprache, Unterstützte Kommunikation, ICT usw.), der Infrastruktur und weite-  
rer Supportdienste der Institutionen.

### *Anzahl Klassen*

Klassengrößen werden insbesondere auch von Personalbudgets und kantonalen Vorgaben der Bildungsbehörden gesteuert. Es ist zu vermuten, dass die Schwankungen zwischen 6 oder 8 Lernenden pro Klasse auch damit in Verbindung steht, ob in Schulen bzw. Klassen primär Lernende mit motorischen Beeinträchtigungen oder Lernende mit (schweren) mehrfachen Beeinträchtigungen beschult werden.

### *Integrationsdienste*

Den Schulen des Förderschwerpunkte kmE sind Fachstellen Integration (Beratung und Unterstützung) angeschlossen (Schriber & Schwere, 2012). Aus einer Umfrage aus dem Jahr 2010 bei 8 grossen kmE-Schulen der Deutschschweiz geht hervor, dass damals mehr als ein Drittel (36 %) aller Lernenden in der Integration begleitet wurden (Schriber, 2010).

In der aktuellen vorliegenden Studie ist es etwas mehr als die Hälfte (51 %) der gesamten Schülerschaft, welche durch die Integrationsdienste (Beratung und Unterstützung) der Schulen begleitet wird. Demnach ist innerhalb eines Dezenniums die Zahl deutlich angestiegen. Allerdings handelt es sich dabei lediglich um eine quantitative Angabe. Sowohl in der Studie aus dem Jahr 2010 wie auch aus der vorliegenden aktuellen Studie geht nicht hervor, welche Lernenden mit welchem Förder- und Unterstützungsbedarf in der Integration, welche in der Separation beschult werden. Dazu bräuchte es eine weiterführende Studie. Es wäre zudem interessant zu prüfen, ob mit der Integration von Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen eine Verlagerung in den Sonderschulen in Richtung schwerere und komplexere Behinderungen erfolgt. Dies thematisiert Wagner mit der kritischen Frage «Sind sie der Rest? Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem» (Wagner, 2013).

### **7.1.3 (Sonderpädagogische) Lehrpersonen**

71 % aller diplomierten Lehrpersonen verfügen über das Diplom in Schulischer Heilpädagogik. Das darf als hoher Standard interpretiert werden. Die Bildungsdirektionen schreiben vor, wie viele Jahre ohne heilpädagogisches Diplom im sonderpädagogischen Schuldienst gearbeitet werden kann, ab welchem Dienstjahr die spezifische Ausbildung erforderlich ist. Demnach wird durch diese der Qualitätsstandard spezifische Ausbildung gesteuert.

Es ist anzunehmen, dass jene Lehrpersonen, die über kein Zertifikat in Schulischer Heilpädagogik verfügen, dieses noch nicht erworben haben oder aber, dass es sich um Fachlehrpersonen (z. B. Hauswirtschaftsfächer) handelt, welche zur Ausbildung der Schulischen Heilpädagogik nicht zugelassen werden oder aber für deren Aufgabenfeld und Auftrag das Diplom nicht erforderlich ist.

Beim Blick auf das durchschnittliche Pensum fällt in erfreulicherweise auf, dass rund ein Drittel, also eine grosse Zahl aller Schulischen Heilpädagog:innen (N=64) von insgesamt 183 Schulischen Heilpädagog:innen ein Pensum im Bereich von 80 – 100 % haben. Es darf interpretiert werden, dass die spezifische Ausbildung den Institutionen in personeller Hinsicht mit hochprozentigen

Anstellungen zugutekommt, was in systemisch-organisatorischer Hinsicht von den Schulen geschätzt wird. Es fehlen leider vergleichende Angaben etwa zu Förderschulen aus dem Bereich geistige Entwicklung («Heilpädagogische Schulen») oder zu Schulischen Heilpädagog:innen, die in der Regelschule als Integrationsfachpersonen tätig sind. Es wäre interessant, in einer ergänzenden Studie zu erfahren, wie die Lehrpersonen und insbesondere die Schulischen Heilpädagog:innen deren Teilzeitanstellungen an Förderschulen begründen.

Die recht grosse Streuung im Verhältnis der ausgebildeten Schulischen Heilpädagog:innen zum Gesamt der Lehrpersonen (von 45 % am unteren und 92 % am oberen Rand) kann aus den Zahlen nicht interpretiert werden. Es muss angenommen werden, dass bei tieferem Heilpädagog:innen-Pool mehr Pädagogische Mitarbeiter:innen die notwendigen personellen Ressourcen abdecken (vgl. Kapitel 6.1.4) und dass unterschiedliche kantonale Vorgaben zu den Verschiedenheiten beitragen. Hier bräuchte es eine vertiefte Analyse, um die Daten zu interpretieren.

#### **7.1.4 Päd. Mitarbeiter:innen, Pflegefachpersonen und Schulergänzende Betreuung**

##### *Pflegefachpersonen*

Die Angaben zu Pflegefachpersonen sind mit Vorbehalt zu interpretieren. Erstens sind die Daten unvollständig, zweitens kann vermutet werden, dass selbst da, wo «keine Pflegepersonen im schulischen Kontext» genannt wurden, solche im Hintergrund, z. B. über angeschlossene Internate auf Abruf zur Verfügung stehen.

##### *Schulergänzende Dienste*

Eine Mehrheit aller Schulen (77 %) bietet schulergänzende Dienste an. Ob eine Schule über schulergänzende Dienste verfügt oder nicht hängt mit den personellen und finanziellen Ressourcen zusammen und kann auch von der Form der Trägerschaft (öffentlich-rechtlich oder private Stiftung) abhängig sein.

##### *Pädagogische Mitarbeiter:innen*

Überraschend ist der hohe Anteil von Pädagogischen Mitarbeiter:innen, dabei mögen auch finanzielle Ressourcen mitspielen. 341 Personen sind gegenüber 289 Lehrpersonen im Dienst, das entspricht über 118 %. Das Verhältnis gegenüber Schulischen Heilpädagog:innen zeigt sich noch deutlicher: Während 183 Personen als Schulische Heilpädagog:in tätig sind, sind es 341 Personen, die als Pädagogische Mitarbeiter:in aufgeführt werden, das entspricht 186 %. Nominal sind demnach über 100 % nebst den Lehrpersonen als Pädagogische Mitarbeiter:innen angestellt. Das Verhältnis von Schulischen Heilpädagog:innen und Pädagogischen Mitarbeiter:innen weist sich nahezu als 1:2 aus (auf 1 Schulische Heilpädagog:in kommen 1.86 Pädagogische Mitarbeiter:innen).

Unbekannt ist, wie die Pädagogischer Mitarbeiter:innen ausgebildet sind. Es darf aufgrund Praxiskenntnis angenommen werden, dass sich diese aus verschiedenen Berufsgruppen zusammensetzen, insbesondere etwa aus Sozialpädagogik, aus den Bereichen Fachmänner/Fachfrauen

Gesundheit (FaGe) bzw. Fachmänner/Fachfrauen Betreuung (FaBe), Berufslehren mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) und weiteren.

Für die Ausbildung bedeutet dieser hohe Anteil pädagogischer Mitarbeiter:innen, dass die Aspekte der Intra- und Interdisziplinarität und Kooperationen im Team hohe Beachtung verdienen. Es ist anzunehmen, dass ausgebildete Schulische Heilpädagog:innen, die einen Master ausweisen, oft in der Rolle der Teamleitung sind, damit Führungsaufgaben übernehmen. Interessant wäre eine Studie, in welcher die Rollen- und Aufgabenteilungen zwischen Pädagogischen Mitarbeiter:innen – die zahlenmässig gegenüber Schulischen Heilpädagoginnen den grösseren Anteil ausmachen – und Schulischen Heilpädagog:innen beleuchtet werden (Kremer, 2016).

### 7.1.5 Therapien

Therapien haben an kmE-Förderschulen einen hohen Stellenwert. Pro SuS werden 12 Stellenprozent Therapien errechnet. Die Häufigkeit der Therapiennennungen überraschen nicht: Den grössten Stellenpool nimmt die Physiotherapie mit 35 % aller Therapien ein, was für eine kmE-Schule wenig überrascht, gefolgt von Ergotherapie mit 31,5 % aller Therapien und Logopädie mit 29,5 % aller Therapien. Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie können also als die 3 Säulen des therapeutischen Angebotes an kmE-Schulen bezeichnet werden. Von eher marginaler Bedeutung ist die Psychomotoriktherapie mit 3 % und schliesslich «sonstige Therapien» mit 1 % des gesamten Therapievolumens. Diese Nennungen und Zahlen sind vergleichbar mit den Ergebnissen aus der Studie von Hansen & Wunder (2010, S. 17).

Ergänzend zu den grossen Therapiegruppen gibt es in 46 % aller Schulen spezifische Therapien, die extern angeboten werden. Zum Teil sind hier auch die grossen Therapiegruppen Physio- und Ergotherapie als externe Angebote aufgeführt. Dies dürfte insbesondere mit dem Finanzierungsmodus der Therapien zu tun haben. In der Studie von Hansen & Wunder (2010) werden dazu 37,5 % aufgeführt, die genannten Angebote sind demnach in etwa vergleichbar (Hansen & Wunderer, 2010; Hansen 2012). (Insgesamt fliessen in der Studie von Hansen 24 Förderschulen mit einer Gesamtzahl von 4'314 Lernenden in die Studie ein.)

Dass lediglich 3 Schulen (23 %) Psychomotoriktherapie im Angebot haben, hat wohl mit regionalen Gegebenheiten und entsprechenden Angebotsstrukturen zu tun. Dass 1 Schule (8 %) Logopädie nicht aufführt, dürfte mit der Grösse der Schule und der spezifischen Zielgruppe zu tun haben. Allerdings überrascht, dass diese Schule Logopädie auch im externen Angebot nicht nennt. Die Studie von Hansen (2010; 2012) nennt 75 % aller Schulen, die Logopädie im Angebot aufführen (ebenda). In der vorliegenden aktuellen Studie wird deutlich, dass 12 von 13 Schulen (92 %) Logopädie im Angebot haben. Es wird die Vermutung geäussert, dass die Zunahme des Schweregrades von Beeinträchtigungen sowie der Bedarf und die Entwicklungen von Unterstützter Kommunikation dazu beitragen, dass der Wert so hoch ausfällt. Es darf zudem angenommen werden, dass in einer aktuellen Umfrage auch beim Sample der Studie Hansen & Wunderer (2010) dieser Wert heute höher ausfallen würde.

Der durchschnittliche Wert von Lehrpersonen pro Schüler:in entspricht einem Wert von ca. 6 Stellenprozenten (915 Lernende bei 17'370 Stellenprozenten total). Werden die Pädagogischen Mitarbeiter:innen mit hinzugezählt (915 Lernende bei 20'801 Stellenprozenten total) ergibt sich ein Gesamtwert von 38'171 Stellenprozenten in der pädagogischen Disziplin. Das ergibt einen Wert von ca. 42 % Stellenprozenten pro Schüler:in. Demgegenüber gibt es 12 Stellenprozent

Therapien pro Schüler:in. Demnach stellt sich das Verhältnis Therapiestellen zu Pädagogikstellen als 1:3,5 dar. Das bestätigt, welchen hohen Stellenwert der Therapien an kmE-Schulen haben. Für die Ausbildung von Schulischen Heilpädagog:innen bedeutet, dass der interdisziplinäre Kooperation von Fachpersonen der (Sonder-)Pädagogik und der Fachpersonen Therapien besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Der Diskurs sollte zwischen den beiden Disziplinen gepflegt, die paradigmatischen Grundlagen vertraut und die fachsprachliche Verständigung gesichert werden.

## 7.2 Ergebnisse zur Schülerschaft

### 7.2.1 Soziodemografische Daten

#### *Geschlecht*

Betrachtet man die Geschlechterverteilung der Lernenden an allen obligatorischen Schulen (inkl. Separativer Schulformen), so liegt der Anteil der männlichen Lernenden bei 51,5% (Bundesamt für Statistik, 2021). In den an der vorliegenden Erhebung erfassten Sonderschulen kmE liegt der Anteil der männlichen Lernenden mit 59,8% höher und deckt sich in etwa mit den Daten der Grunderhebung in der Studie von Ielgemann & Fries (2009), in welcher der Anteil an männlichen Lernenden mit 59% angegeben wird und der Erhebung von Hansen & Wunderer (2010), bei welcher der Anteil bei 64,9% liegt.

#### *Migrationshintergrund*

Laut statistischen Daten des Bundesamtes für Statistik (BfS) unterscheiden sich die Anteile von Lernenden mit nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit abhängig von den Schulformen deutlich. Im Schuljahr 2016/17<sup>1</sup> lag der Anteil von Lernenden mit nicht schweizerischer Staatsangehörigkeit im Separativen Unterricht bei 47,6% im Vergleich zu 26,4% in nicht-separativen Schulformen (BfS, 2021). Auch wenn in der vorliegenden Studie nicht nach Staatsangehörigkeit, sondern nach Migrationshintergrund gefragt wurde, lässt sich vermuten, dass die Kategorien vergleichbar sind. Somit würde der Anteil von 35,5% von Lernenden mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Erhebung die anteilig hohe Anzahl bestätigen. Im Vergleich zur Erhebung für Nordrhein-Westfalen von Hansen & Wunderer (2010), in welcher der Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund mit 24,52% angegeben wird, ist der Wert in der vorliegenden Studie erkennbar höher.

Auch der Anteil der Lernenden, für die eine andere Sprache als Deutsch ihre Erstsprache ist (26,6%) ist der Anteil höher als in der Erhebung von Hansen & Wunderer (2010), in welcher der Anteil mit 18,1 % angegeben wird.

Für die Lehrpersonen an den Sonderschulen kmE ergeben sich aus dem hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund spezifische Anforderungen, unter anderem bezogen auf sprachliche und kulturelle Herausforderungen (Lanfranchi, 2013).

#### *Lernziele*

Eine verschwindend kleine Zahl, nämlich nur etwa jede:r 100. Lernende in Sonderschulen kmE wird nach dem regulären Lehrplan mit Zeugnisnoten bewertet. Für den weitaus grössten Teil der Lernenden erfolgt die Bildungsplanung anhand von Angepassten Lernzielen, die in Lernberichten dokumentiert werden. Demnach muss vermutet werden, dass für die Anschlusslösungen

<sup>1</sup> Nur bis zum Schuljahr 2016/17 wurde der Anteil der Lernenden mit nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit für Separierte Schulangebote gesondert angegeben. Ab dann erfolgt eine Darstellung für alle Schul- und Klassenformen der obligatorischen Schule gemeinsam.

beruflicher Ausbildung in der Mehrheit aller Fälle spezifische sonderpädagogische Angebote und Institutionen notwendig sind bzw. bei Ausbildungen im ersten Arbeitsmarkt sonderpädagogische Ressourcen im Bereich von Supported Employment (SE) und Supported Education (SEd) erfordern. Zur Frage des Übergangs von der Schule in die Ausbildung wäre eine separate Analyse notwendig.

### **7.2.2 Primäre Beeinträchtigungen**

Mit etwa 2/3 liegt beim weitaus grössten Teil der Lernenden in der vorliegenden Untersuchung als primäre Beeinträchtigung eine körperlich-motorische Beeinträchtigung vor. Dementsprechend gilt dies jedoch für ein Drittel nicht. Da die Schulen unter dem Namen «Förderschulen körperlich-motorische Entwicklung» aufgeführt sind, überrascht dieses Ergebnis. Es wird deutlich, dass einfache kategoriale Zuweisungen an Sonderschulen kritisch zu hinterfragen sind.

Von dieser Gruppe, bei der die körperlich-motorische Beeinträchtigung nicht die primäre Beeinträchtigung darstellt, wird von mehr als 10% eine Autismus-Spektrum als primäre Beeinträchtigung benannt. Die Begleitung der Lernenden, verbunden mit der Gestaltung des Unterrichts, der Raumgestaltung und des Unterrichts bedarf von den Lehrpersonen und dem weiteren Fachpersonal sehr spezifisches Fachwissen (Moosecker, 2009; Moosecker & Fries, 2011). Dies ist in der Ausbildung Schulischer Heilpädagog:innen mit kmE-Profil zu beachten.

Weitere vergleichsweise häufige Beeinträchtigungen, die als primäre Beeinträchtigungen genannt werden, stellen mit knapp über 5% je Lern- bzw. kognitive Beeinträchtigungen dar. Es lässt sich vermuten, dass den schulischen Bedarfen der entsprechende Schüler:innen-Gruppe gut entsprochen werden kann, da auch die «Kerngruppe» der Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen ein breites Spektrum an Lernbedarfen hat. Für die Ausbildung der Schulischen Heilpädagog:innen mit kmE-Profil bedeutet dies, den Themen Lernbeeinträchtigungen grosse Aufmerksamkeit zu schenken.

Bei Betrachtung der primären Beeinträchtigungen insgesamt wird deutlich, dass die Lehrpersonen und die anderen Fachpersonen einen sehr heterogenen Personenkreis der Lernenden antreffen. In der Erhebung wurde je für wenige Lernende als primäre Beeinträchtigung weitere Beeinträchtigung wie sozial-emotionale, Mehrfach-, Sinnes-, Kommunikations- und Wahrnehmungsbeeinträchtigungen sowie seltene Syndrome oder eine unklare Genese angegeben. All diese Lernenden haben jedoch sehr spezifische Bedarfe, denen pädagogisch-therapeutisch entsprochen werden muss. Der Thematik «Inklusive Didaktik» ist in der Ausbildung Schulischer Heilpädagog:innen mit dem Profil kmE besondere Beachtung zu schenken.

### **7.2.3 Körperlich-motorische Beeinträchtigungen**

#### *Formen körperlich-motorischer Beeinträchtigungen*

Bezogen auf alle Lernenden in der vorliegenden Untersuchung (N=551) stellt die Zerebralparese mit einem Vorliegen von 35,7% die häufigste Beeinträchtigung dar. Dies deckt sich weitgehend mit den Zahlen aus Hansen & Wunderer (2010), bei denen diese Beeinträchtigung bei 44,9% der Kinder vorliegt. Bei den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009) liegen die Zahlen im Zeitraum zwischen 2004 und 2008 zwischen 39,9% und 28,8%. Der dort angezeigte Trend zum prozentualen Rückgang dieser Form der Beeinträchtigung kann in der vorliegenden Studie nicht

bestätigt werden. Es kann die Vermutung geäußert werden, dass die Entwicklung im Zusammenhang mit den Entwicklungen der Medizin, insbesondere der Neonatologie, zu sehen ist.

Die Zahl der Lernenden mit einer Form der Epilepsie stellt in der vorliegenden Untersuchung die zweitgrösste Gruppe dar (10,9%), wenngleich der Anteil noch unter dem in den Studien von Lelgemann & Fries (2009) mit 13,9-20,7% und von Hansen & Wunderer (2010) mit 19% liegt.

Der Anteil der Lernenden mit einer Neuromuskulären Erkrankung ist wiederum mit rund 10% vergleichsweise hoch. Dieser liegt bei Lelgemann & Fries (2009) zwischen 3,41% und 6,14%, bei Hansen & Wunderer (2010) bei 5,8%.

Eine weitere Gruppe von Lernenden, bei der sich die Anzahl mit der aus anderen Studien vergleichen lässt, ist die der Lernenden mit schweren chronischen Erkrankungen. Der Anteil liegt in der vorliegenden Studie bei 4,9%. Im Vergleich dazu nennen Lelgemann & Fries (2009) einen Anteil von 2,5-10,87% und Hansen & Wunderer (2010) 15,3%.

Weitere Beeinträchtigungen liegen in der vorliegenden Erhebung jeweils bei unter 5%. Für die Schulen bedeutet dies, dass jeweils nur einzelne oder sehr wenige Lernende mit einer spezifischen Beeinträchtigung die Schule besuchen. In der Folge kann spezifisches Fachwissen zu einzelnen Behinderungsformen nur in begrenztem Masse ausgetauscht werden und es braucht entsprechend umfangreiches Wissen zu unterschiedlichsten Formen von Beeinträchtigung. Des Weiteren ist die Kompetenz zum Recherchieren von Informationen zu seltenen Erkrankungen sowie die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen in der Ausbildung und im Berufsalltag von grosser Bedeutung.

#### *Lernende ohne körperlich-motorische Beeinträchtigung*

Etwa jede:r sechste Schüler:in (16,1%) hat keine körperlich-motorische Beeinträchtigung. Dies ist eine bemerkenswerte Feststellung. Vergleichszahlen aus den Untersuchungen von Lelgemann & Fries (2009) und Hansen & Wunderer (2010) fallen mit 3,32%-5% bzw. 8,1% deutlich geringer aus.

Es stellt sich die Frage, warum die Lernenden ohne Vorliegen einer körperlich-motorische Beeinträchtigung die Schulen für körper- und mehrfachbehinderte Kinder besuchen. Es ist, wie bereits auch oben schon erwähnt, ferner interessant zu erfahren, wie die unterschiedlichen Gruppen gemeinsam beschult werden, wie die Differenzierungskonzepte aussehen. Ferner drängt sich die Frage auf, ob diese Entwicklung in einem Zusammenhang mit den vermehrten Integrationen von Lernenden mit dem Förderbedarf kmE steht (siehe Abschnitt 6.1.2). Hier sind Folgestudien angezeigt, die dieser Frage nachgehen.

#### *Schweregrad der motorischen Beeinträchtigung / Schwere Behinderung*

Bezogen auf den Schweregrad der körperlich-motorischen Beeinträchtigung finden sich widersprüchliche Angaben. Fast die Hälfte der Lernenden mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung als primäre Beeinträchtigung kann sich ohne Hilfsmittel fortbewegen (49%). Weitere 38% der Lernenden können sich mit Hilfe eines Hand- (14%) oder E-Rollstuhls selbstständig fortbewegen (24%). Lediglich 13% der Lernenden ist eine selbstständige Fortbewegung nicht möglich. Gleichzeitig ordnen Lehrpersonen knapp die Hälfte der Lernenden der Gruppe von Personen mit schwerer und mehrfacher bzw. komplexer Beeinträchtigung zu (49,1%; N=336) zu. Hier wäre

eine genauere Untersuchung, welche Faktoren Lehrpersonen für die Zuordnung zu dieser Gruppe anlegen, interessant.

Bezogen auf die Gesamtgruppe der Erhebung macht der Anteil von Lernenden mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen annähernd 30% (29,9%) aus. Damit liegt der Anteil fast doppelt so hoch wie in der Erhebung von Lelgemann & Fries (2009). Dort wird der Anteil der Lernenden mit einer schwere/schwersten Behinderung mit 17,3% bzw. 15,2 % angegeben. Bei Hansen & Wunderer (2010) wird der Anteil der schwerstbehinderten Kinder mit 38,1% angegeben.

Lehrpersonen benötigen für den Unterricht mit dieser Personengruppe spezifische Kompetenzen, wie beispielsweise Wissen um die Bedeutung von Förderung im Bereich der Interaktion und Kommunikation sowie Förderpflege als sonderpädagogischen Auftrag.

#### **7.2.4 Pflege- und Assistenzbedarf**

Die Bedarfe an Pflege und Assistenz sind innerhalb der Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen sehr unterschiedlich. Etwa ein Viertel der Lernenden (26,2%) hat keinen Bedarf in diesem Bereich. Je ein weiteres Viertel hat einen Bedarf von 0-30 Minuten bzw. von 30-90 Minuten innerhalb des Schultages. Bei insgesamt etwas mehr als einem Viertel der Lernenden (28%) liegt der Assistenz- und Pflegebedarf höher.

Bezogen auf die Gruppe der Lernenden, die von den Lehrpersonen als schwer und mehrfach bzw. komplex beeinträchtigt bezeichnet werden, ist der Assistenz- und Pflegebedarf erwartungsgemäss höher. Ein Viertel der Lernenden (26%) hat einen Bedarf von über 3 Stunden innerhalb eines Schultages, ein weiteres Viertel (26%) von 90 Minuten bis 3 Stunden und ein knappes Drittel (29%) von 30-90 Minuten. Überraschend ist jedoch, dass in dieser Gruppe immerhin 6% keinen und 14% einen Pflege- und Assistenzbedarf von unter 30 Minuten an einem Schultag haben. Hier wäre, wie schon oben angesprochen, eine genauere Untersuchung interessant, unter welchen Bedingungen Lehrpersonen Lernende als schwer und mehrfach bzw. komplex beeinträchtigt bezeichnen.

#### **7.2.5 Therapien in der Schule**

Mehr als 80% der Lernenden in der vorliegenden Erhebung (82,4%) erhalten in der Schule Therapien. Der Prozentsatz der Lernenden, die dort keine Therapien erhalten, liegt bei 17,6% und somit wesentlich höher als in den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009) (dort 0,0%-5,9%) und von Hansen & Wunderer (2010) (dort 9,1%).

Während die am häufigsten in Anspruch genommene Therapie in den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009) mit 32,4-35,9% und bei Hansen & Wunderer (2010) mit 73,4% Physiotherapie ist, nimmt diese in der vorliegenden Untersuchung mit 75,7% nach der Ergotherapie (84,8%) nur den zweiten Rang ein. Ergotherapie wurde in den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009) 30,4%-37,4% und in der von Hansen & Wunderer (2010) von 58,3% der Lernenden in Anspruch genommen. Allerdings nimmt bezüglich Stellenprozenten an den Schulen dieser Studie auch Physiotherapie den ersten Rang ein (siehe Kapitel 6.5.1). Möglicherweise werden Ergotherapien im Vergleich zu Physiotherapien öfters in Gruppen angeboten, so dass sich die gegenüber Physiotherapie höhere Zahl von Lernenden, die Ergotherapien bekommen, nicht in Stellenprozenten

niederschlagen. Eine andere mögliche Begründung könnte sein, dass die Lernenden mehrmals pro Woche Physiotherapie erhalten. Dies wurde in der vorliegenden Studie nicht erfragt.

Während in der vorliegenden Studie rund jede:r Sechste (61,7%) Logopädie erhält, sind dies in den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009) nur 12,3-17,9% und in der von Hansen & Wunderer (2010) lediglich 22,6%.

Der Alltag in den Sonderschulen kmE ist geprägt von interdisziplinärer Zusammenarbeit. Um diese zielführend gestalten zu können, braucht es neben der grundsätzlichen Bereitschaft zum interprofessionellen Diskurs und der Kenntnis der Aufgabenbereiche der einzelnen Therapien auch zeitliche Ressourcen, die Absprachen und gemeinsame Planungen ermöglichen (siehe dazu auch Kapitel 7.1.5).

## **7.2.6 Weitere Entwicklungsbereiche**

### *Kognitive Entwicklung*

Das Spektrum der kognitiven Entwicklung an den Schulen für Körper- und Mehrfachbehinderte ist breit. Es finden sich von Lernenden, die keine Beeinträchtigung in der kognitiven Entwicklung zeigen bis zu Lernenden mit schwersten geistigen Behinderungen Lernende. Für die Gestaltung von inklusiven und personalisierten Lernangeboten bedarf es von den Lehrpersonen ausgeprägte didaktische Fähigkeiten (siehe dazu auch Kapitel 7.1.1).

Überraschend ist, dass lediglich 1,3% der Lernenden mit regulären Zeugnisnoten beurteilt werden, obwohl nach Angaben der Lehrpersonen bei fast einem Viertel der Lernenden (24,2%) keine Beeinträchtigung in der kognitiven Entwicklung vorliegt. Eine Beurteilung ohne Zeugnisnoten kann für die Anschlusslösungen im Bereich berufliche Ausbildung gravierende Folgen haben (siehe dazu auch Kapitel 7.2).

### *Sprache und Kommunikation*

Mehr als 2/3 der Lernenden (66,2%) zeigen eine Beeinträchtigung im Bereich der Sprache und Kommunikation. Da ein Grossteil der Lernenden eine Zerebralparese hat, welche oft mit Beeinträchtigungen im Bereich des Sprechens verbunden ist, erstaunt diese Zahl wenig. Allerdings müsste genauer untersucht werden, ob und in welchem Ausmass in dieser Zahl auch weitere Lernende fallen, z. B. Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung. Mit insgesamt 56,5% ist der Anteil der Lernenden, die Beeinträchtigungen im Sprachverständnis haben, als hoch einzustufen. So verstehen mehr als die Hälfte nur einzelne Wörter oder einfache Sätze bzw. ist deren Sprachverständnis durch die Lehrpersonen nicht einschätzbar. Es gibt unterschiedliche Beeinträchtigungen, die dies erklären können. So ist beispielsweise bei ASS das Sprachverständnis häufig beeinträchtigt. Auch eine Beeinträchtigung in der kognitiven Entwicklung sowie im Bereich der Hörwahrnehmung können Gründe dafür sein. Welche Beeinträchtigungen speziell bei Lernenden des Samples zu diesem grossen Anteil an Beeinträchtigungen im Sprachverständnis führen, sollte in weiteren Studien eruiert werden.

Der Anteil der Lernenden, der im Bereich der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten starke Beeinträchtigungen zeigt, ist mit 22,8 % ebenfalls als hoch einzuschätzen, stellt man diesen in Zusammenhang mit dem Anteil der Lernenden, die schwere kognitive Beeinträchtigungen zeigen

(3,4 %). Es stellt sich die Frage, wie die Lernenden schulische Leistungen zeigen können, ohne (alternative) sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zu haben. Auch diese Frage bedarf weiterführender Untersuchungen.

Bei einem grossen Teil dieser Lernenden zeigen sich sowohl im Bereich des Sprachverständnisses als auch im Sprachgebrauch Beeinträchtigungen. Verglichen mit den Ergebnissen der Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009), wo der Anteil mit 12,4-19,7% angegeben wird, und der Erhebung von Hansen & Wunderer (2010), in der 42,9% der Lernenden einen Förderbedarf in Sprache und Kommunikation haben, ist der Anteil in der vorliegenden Studie deutlich höher. Dementsprechend erhalten auch 61,7% der Lernenden Logopädie. Hier decken sich die Zahlen mit jenen aus den Stellenprozenten Logopädie aus dem Gesamtpool aller Therapien. Logopädie steht mit rund 30 % an dritter Stelle der personellen Therapieressourcen (siehe dazu Kapitel 1.5). Auch der Anteil an Lernenden, die zum Ausgleich der Beeinträchtigung im Bereich von Sprache und Kommunikation Massnahmen der Unterstützten Kommunikation (UK) nutzen, kann mit 53,2% als hoch eingeschätzt werden. Die Massnahmen der UK, die von den Lernenden genutzt werden, sind vielfältig und decken die gesamte Breite der Angebote ab.

Von den Lehrpersonen braucht es neben Kompetenzen in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Therapiefachpersonen wie Logopäd:innen auch umfangreiches Wissen zum Einsatz alternativer Kommunikationsformen im schulischen Alltag.

### *Wahrnehmung*

Im Bereich der taktil-kinästhetischen und propriozeptiven Wahrnehmung zeigt nach Angaben der Lehrpersonen etwa ein Drittel der Lernenden mittelgradig (24,3%) bzw. schwere (9,1%) und schwerste (1,7%) Beeinträchtigungen.

Fast ein Drittel der Lernenden zeigen keine (31,1%) und ein weiteres Drittel (33,8%) nach Einschätzung der Lehrpersonen nur leichte Beeinträchtigungen in diesem Bereich. Dies überrascht, da die taktil-kinästhetische sowie die propriozeptive Wahrnehmung in der Regel sehr zentral von einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung betroffen sind. Dies insbesondere bei Lernenden mit einer Zerebralparese, auch in dieser Studie die grösste Gruppe der motorischen Beeinträchtigungen (Baumann et al., 2018, S. 169ff.).

Interessant für Folgeuntersuchungen wäre die Frage, inwieweit sich Lehrpersonen der Bedeutung dieser Wahrnehmungsbereiche für das Lernen bewusst und wie gut ihre diagnostischen Kompetenzen in diesem Bereich sind.

### *Hören*

Im Bereich des Hörens zeigen nach Einschätzung der Lehrpersonen mehr als 90% der Lernenden keine Auffälligkeiten. Dies deckt sich weitgehend mit Angaben in den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009) und Hansen & Wunderer (2010), wo bei 1,2%-2,5% bzw. bei 9,3% der Lernenden eine Beeinträchtigung im Bereich des Hörens angegeben wird.

Die sehr geringen Zahlen überraschen, da speziell in Zusammenhang mit Beeinträchtigungen wie der Zerebralparese häufig auch die auditive Wahrnehmung betroffen ist (Baumann et al., 2018, S. 172f.). Es stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen die diagnostischen Kenntnisse zur Feststellung einer Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung besitzen bzw. ob relevante Stellen

(Kinderärzte, Schulpsychologischer Dienst, ...) entsprechende Untersuchungen regulär vornehmen. So wäre zu untersuchen, ob Lehrpersonen bei Hörbeeinträchtigungen nur von solchen Beeinträchtigungen ausgehen, die beispielsweise mittels Hörgeräte ausgeglichen werden können, also primär Körperstrukturen betreffen, oder ob sie auch an Störungen der Zentralen Hörverarbeitung denken, bei welchen nebst anderen Faktoren eine Ursache auch bei Reifungsfunktionsstörungen des Gehirns vermutet werden (Baumann et al., 2018, S. 173).

### *Sehen*

Mehr als die Hälfte der Lernenden hat nach Angabe der Lehrpersonen keine Beeinträchtigung im Bereich des Sehens, ein weiteres knappes Viertel nur leichte Beeinträchtigungen. Das letzte Drittel hat mittelgradige, schwere oder schwerste Beeinträchtigungen in diesem Wahrnehmungsbereich.

Vertiefende Untersuchungen in Zusammenarbeit mit Personen aus dem Fachbereich Sehen wären hier interessant. Gemäss Fachliteratur ist gerade beim Behinderungsbild Zerebralparese mit hohen Werten bzgl. Beeinträchtigungen im Bereich des Sehens und visueller Wahrnehmungsbeeinträchtigungen zu rechnen (Baumann et al., 2018, S. 171ff.; Henriksen & Laemers, 2016). Visuelle Wahrnehmungsstörungen seien ein wesentlicher Grund für ergotherapeutische Interventionen (Baumann et al., 2018, S. 172).

### *Verhalten / sozial-emotionale Entwicklung*

Bezogen auf alle in der Erhebung erfassten Lernenden zeigen fast drei Viertel (73,1%) Auffälligkeiten im Verhalten bzw. in der sozial-emotionalen Entwicklung. Diese reichen von leichten Auffälligkeiten (30,6%) über mittelgradige (28%) bis zu schweren (12,2%) und schwersten (2,3%) Auffälligkeiten.

Die Anforderungen an die Lehrpersonen im Bereich der Steuerung des Verhaltens und der Gestaltung der Interaktionen sind zu einer der zentralsten Aufgaben im schulischen Alltag geworden. Lehrpersonen benötigen umfassende und vielfältige Kompetenzen der Klassenführung und Verhaltenssteuerung, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden.

### *Aufmerksamkeit / exekutive Funktionen*

Etwa vier Fünftel der Lernenden zeigt im Bereich der Aufmerksamkeit bzw. der exekutiven Funktionen Auffälligkeiten. Je ein knappes Drittel aller Lernenden zeigt leichte (31,9%) und mittelgradige (30,4%) Auffälligkeiten. Schwere Auffälligkeiten zeigen 16,1% und schwerste Auffälligkeiten 2,3%.

Die Anteile sind damit deutlich höher als in den Erhebungen von Lelgemann & Fries (2009), wo Auffälligkeiten in der Aufmerksamkeitssteuerung für 8,7%-20,5% angegeben werden. Es stellt sich die Frage, ob dieser Bereich in den letzten Jahren dank vermehrter Diagnostik und Fachliteratur an Bedeutung gewonnen hat. So nimmt das Kapitel «Aspekte der Selbstregulation» (exekutive Funktionen und Aufmerksamkeit) im Grundlagenwerk von Hansen zu Lernenden mit Zerebralparesen einen breiten Raum ein (Hansen, 2015).

### **7.2.7 Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung**

Bei 19,4% und somit fast jedem/r fünften Lernenden liegt eine diagnostizierte Autismus-Spektrum-Störung vor oder es wird eine solche vermutet. Bei 10,4% der Lernenden wird diese gar als primäre Beeinträchtigung benannt. Der Anteil liegt somit deutlich höher als in der Erhebung von Hansen & Wunderer (2010), wo der Anteil mit 9,7% angegeben wird.

Wie bereits oben erwähnt bedürfen die Anforderungen in der Begleitung von Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung spezifischer Fachwissen bei den Lehrpersonen, das es in Aus- und Weiterbildung zu erwerben gilt (Moosecker, 2009; Moosecker & Fries, 2011).

### **7.2.8 Fähigkeiten in den Kulturtechniken**

Im Bereich der Kulturtechniken zeigt sich bei den Lernenden ein sehr heterogenes Bild.

Sowohl für den Bereich der schriftsprachlichen Entwicklung (Schreiben und Lesen) als auch für Mathematik/logisches Denken sind die Fähigkeiten der Lernenden sehr unterschiedlich.

Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie über hohe inklusive (fach-)didaktische Kompetenzen verfügen müssen, um vielfältige Angebote machen zu können, die den Bedarfen der Lernenden gerecht werden. Diese Angebote müssen teilweise sehr individualisiert und personalisiert sein, da sie nur für einzelne Lernende passend sind. Bei allen Differenzierungen braucht es jedoch auch immer die inklusive Sichtweise, welche die gesamte Lerngruppe zusammenbringt. Die Anforderungen an die Lehrpersonen sind dementsprechend herausfordernd und komplex (vgl. dazu auch die Kapitel 7.1.1 und 7.3).

### **7.2.9 Besondere Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen**

Im Bereich der besonderen Ressourcen bzw. Kompetenzen und Begabungen der Lernenden werden mit deutlichem Abstand zu weiteren Kompetenzbereichen die sog. «überfachlichen Kompetenzen», die sich auf personale, soziale und methodische Kompetenzen beziehen, genannt.

Auffallend ist die Bedeutsamkeit, die der Musik zugerechnet wird. Diese wird in der Häufigkeit an zweiter Stelle aufgeführt. In diesem Zusammenhang gaben die Lehrpersonen häufig das «Interesse» an Musik an, welches sie als besondere Ressource werteten.

Von all den genannten Kompetenzen und Begabungen rangierten Mathematik sowie die MINT-Fächer am Schluss. Interessant für weitere Untersuchungen könnte die Frage sein, warum es zu einer solch deutlichen Unterrepräsentation dieser Fächer z.B. im Vergleich zu Musik kommt. Liegt dies möglicherweise daran, dass die Lehrpersonen ihnen wenig Relevanz für die Schülerschaft zumessen, ist die Vermittlung besonders herausfordernd, die Gestaltung entsprechender Angebote schwierig oder gibt es andere Gründe?

## 8 Zusammenfassung: Brennpunkte und Schlussfolgerungen für Lehre und Forschung

13 Schulen des Förderschwerpunktes körperlich-motorische Entwicklung in der Deutschschweiz wurden untersucht. (Für Deutschland liegen Studien vor, nicht so für die Schweiz).

Daten von 551 Lernenden wurden erfasst. Sie wurden im Januar 2021 mit elektronischem Fragebogen (Schulen als System und Schülerschaft als Klientel) erhoben. Die Angaben zu den Lernenden entsprechen Einschätzung von deren Lehrpersonen aufgrund der Erfahrungen aus dem Schulalltag.

Die folgenden Ergebnisse zeigen im Sinne einer knappen Zusammenfassung nachfolgende Brennpunkte, denen kurze Schlussfolgerungen als Fazit für die Lehre und Forschung nachgestellt werden.

### *Förderschulen und Integrationen*

Alle Sonderschulen begleiten im Grundsatz auch Integrationen bzw. haben der Schule eine Fachstelle Integration angegliedert. Mehr als 50 % aller Lernenden mit Beeinträchtigungen in der körperlich-motorische Entwicklung sind in der Integration. *Fazit:* Die Qualität der Integrationen von Lernenden mit dem Förderbedarf kmE ist besonders zu beachten, weiterführende Studien zu diesem Bereich drängen sich auf.

### *(Sonder-)Pädagogische Fachpersonen*

71 % aller diplomierten Lehrpersonen verfügen über einen Abschluss in Schulischer Heilpädagogik. Auf 100 Prozent Schulische Heilpädagog:innen fallen 186 % Pädagogische Mitarbeiter:innen. *Fazit:* In der Ausbildung ist die Intradisziplinarität besonders zu beachten.

### *Therapiefachpersonen*

Auf rund 3,5 Lehrpersonen entfällt an den kmE-Schule 1 Fachperson Therapie. Die häufigsten Therapiestellen sind Physio- und Ergotherapie, gefolgt von Logopädie, die wohl als Folge von schweren mehrfachen Beeinträchtigungen und Massnahmen der Unterstützten Kommunikation an Bedeutung gewonnen hat. *Fazit:* Dem interdisziplinären Austausch ist in der Ausbildung viel Beachtung zu schenken, da dieser in der Praxis von grosser Bedeutung ist.

### *Primäre Beeinträchtigungen*

Rund 2/3 aller Lernende haben einen primären Förderbedarf im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung. Beim dritten Drittel werden unterschiedliche Bedarfe genannt.

Nach wie vor sind Lernende mit Zerebralparese die grösste Gruppe innerhalb der Lernenden mit einem Förderbedarf mit körperlich-motorischer Entwicklung, dies nahezu 50 %. *Fazit:* Fachkenntnisse zu Zerebralparese müssen in der Ausbildung einen hohen Stellenwert erhalten.

### *Schwere mehrfache Beeinträchtigungen*

Rund 1/3 aller Lernenden werden von den Lehrpersonen als schwer mehrfach beeinträchtigt bezeichnet. Entsprechend weist sich bei dieser Gruppe ein deutlich erhöhter Pflegebedarf aus. *Fazit:* Kompetenzen im Bereich der Förderung und Pflege von Lernenden mit schweren mehrfachen Beeinträchtigungen müssen Teil eines Curriculums Schulischer Heilpädagog:innen sein.

### *Lernende mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)*

Bei nahezu 20 % aller Lernenden der kmE-Schulen wurde laut Lehrpersonen eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) diagnostiziert bzw. wird diese vermutet. Für ca. 10 % aller Lernenden wird ASS als primäre Beeinträchtigung genannt. *Fazit:* Die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen und Autismus-Spektrum-Störungen sowie weiteren Beeinträchtigungen der emotional-sozialen Entwicklung müssen in Lehre und Forschung besondere Beachtung erhalten

### *Lernende mit Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung*

Für nahezu ¾ aller Lernenden werden Auffälligkeiten im Verhalten bzw. in der sozial-emotionalen Entwicklung genannt. Für die Praxis bedeutet dieses Faktum, dass Sonderpädagog:innen mit Profil kmE im Bereich des Umgangs mit herausforderndem Verhalten und der Förderung im emotional-sozialen Bereich fitgemacht werden müssen. Ein Forschungsbeitrag könnte darin bestehen, zu untersuchen, welcher Art die Herausforderungen und Formen im Bereich des Verhaltens bzw. der sozial-emotionalen Entwicklung sind.

### *Kommunikation, Unterstützte Kommunikation, Assistive Technologien*

¾ aller Lernenden haben laut Lehrpersonen eine kognitive Beeinträchtigung, mehr als 2/3 eine Beeinträchtigung im Entwicklungsbereich der Sprache und Kommunikation. Bei mehr als der Hälfte der Lernenden werden Massnahmen der Unterstützten Kommunikation genannt. Zunehmend bedeutsam werden im Fachbereich assistive Technologien. *Fazit:* Kompetenzen im Bereich der Unterstützten Kommunikation und in einem erweiterten Sinne der Assistiven Technologien sind für sonderpädagogische Fachpersonen mit Profil kmE unabdingbar.

### *Zusätzlicher Bedarf in verschiedenen Lebensbereichen*

2/3 aller Lernenden haben Wahrnehmungsbeeinträchtigungen unterschiedlichen Schweregrades. Nahezu 50 % aller Lernenden haben in unterschiedlichem Grad eine Sehbeeinträchtigung. 2/3 der Lernenden haben Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. 4/5 Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen. Die Kompetenzen in den Kulturtechniken Mathematik und Sprache fallen höchst heterogen aus. *Fazit:* Körperlich-motorische Beeinträchtigungen treten mehrheitlich in Verbindung mit weiteren Erschwernissen in verschiedenen Entwicklungsbereichen auf. Unterschiedliche Formen der Lernbeeinträchtigungen bzw. der Lernunterstützung und der Differenzierung von Lernangeboten und der inklusiven Didaktik haben an kmE-Schulen einen sehr hohen Stellenwert, entsprechende Kompetenzen müssen bei den sonderpädagogischen Lehrpersonen gefördert werden.

### *Besondere Ressourcen*

Auffällig selten werden Ressourcen in den Fächern Mathematik sowie den MINT-Fächern genannt. Rund 1/3 aller Lernenden werden als besondere Ressourcen überfachliche Kompetenzen (personale, soziale und methodische Kompetenzen) attestiert. *Fazit:* Zu prüfen ist, ob Kompetenzen im Bereich der Mathematik und der MINT-Fächer vermehrt in den Blick der Ausbildungsgänge und Forschung genommen werden müssen.

## 9 Literatur

Baumann, T., Dierauer, S., Meyer-Heim, A., Ballhausen, D., Berweck, S., Besmens, I. S. et al. (Hrsg.). (2018). *Zerebralparese: Diagnose, Therapie und multidisziplinäres Management: 511 Abbildungen*. Stuttgart New York: Georg Thieme Verlag.

Bundesamt für Statistik (2021). *Obligatorische Schule: Lernende nach Bildungstyp, Geschlecht und Staatsangehörigkeit*. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.assetdetail.15864788.html> [letzter Aufruf: 20.08.21]

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Online: [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V\\_FE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf) [letzter Aufruf: 06.09.21]

Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG)*. Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.

Hansen, G. (2012). Aktuelle Daten zur Beschreibung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 124–135.

Hansen, G. (2015). *Grundwissen Cerebrale Bewegungsstörungen im Kindes- und Jugendalter*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

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.

Henriksen, A. & Laemers, F. (2016). *Funktionales Sehen: Diagnostik und Interventionen bei Beeinträchtigungen des Sehens*. Würzburg: Edition Bentheim.

Kremer, G. (2016). *Schulbegleiter erfolgreich einbinden - Förderschule: Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer* (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag) (1. Auflage.). Hamburg: Persen.

Kummer Wyss, A. (2012). *Das sonderpädagogische Grundangebot in der Deutschschweiz*. Luzern: PHZ Luzern.

Lanfranchi, A. (2013). „Passung“ zwischen Migrationsfamilien und Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (2), 5–11.

Leigemann, R. & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren körperliche und motorische Entwicklung in Bayern. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weitere Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60, 213-223.

Moosecker, J. (2009). Schüler mit Asperger Autismus – pädagogisch didaktische Strategien und das Sprechen über Autismus in der Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11), 435–441.

Moosecker, J. & Fries, A. (2011). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an der Schule für Körperbehinderte – Ergebnisse einer Elternbefragung. *Heilpädagogik online*, (01), 10–25.

Russell, D. J. (Hrsg.). (2006). GMFM und GMFCS - Messung und Klassifikation motorischer Funktionen: Übersicht, Handbuch, CD-ROM = Gross motor function measure - gross motor function classification system (Gesundheitsberufe Physiotherapie) (1. Aufl.). Bern: Huber.

Schriber, S. (2007). Kinder und Jugendliche mit Körper- und Mehrfachbehinderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11–12), 36–42.

Schriber, S. (2010). Mit dem Rollstuhl durch die Baustelle „Schule für alle“. In Jennessen, Sven, R. Lelgemann, B. Ortland & M. Schlüter (Hrsg.), *Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion* (S. 107–119). Stuttgart: Kohlhammer.

Schriber, S. & Schwere, A. (Hrsg.). (2012). *Spannungsfeld schulische Integration: Impulse aus der Körperbehindertpädagogik* (2. unveränd. Aufl.). Bern: SZH/CSPS-Ed.

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

## 10 Anhang

### Gross Motor Function Classification System (GMFCS)

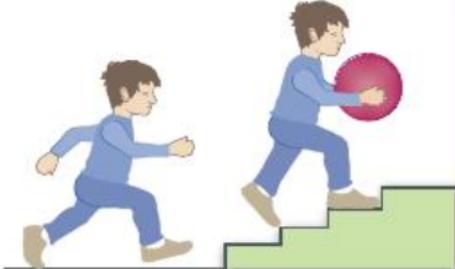
	<b>GMFCS I</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• freies Gehen (Indoor + Outdoor)</li><li>• freies Treppensteigen, Springen, Rennen</li><li>• Beeinträchtigung in Geschwindigkeit, Balance, Koordination</li></ul>
	<b>GMFCS II</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• freies Gehen (Indoor + Outdoor)</li><li>• Treppensteigen mit Festhalten</li><li>• Beeinträchtigung auf unebenem Untergrund, bei Steigungen und beim Gehen in Gruppen</li></ul>
	<b>GMFCS III</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gehen mit Hilfsmitteln (Indoor + Outdoor)</li><li>• Treppensteigen mit Festhalten erschwert</li><li>• für längere Strecken und auf unebenem Grund Rollstuhl erforderlich</li></ul>
	<b>GMFCS IV</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gehen mit Rollator für kurze Strecken (Indoor)</li><li>• Mobilität vorwiegend über Rollstuhl</li></ul>
	<b>GMFCS V</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Einschränkung jeglicher motorischer Funktion</li><li>• Körperhaltung gegen Schwerkraft nicht möglich</li><li>• keine selbstständige Mobilität</li></ul>

Abbildung 21: Gross Motor Function Classification System, GMFCS (Quelle: Baumann et al., 2018, S. 34)

## 11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung Therapieformen .....	11
Abbildung 2: Geburtsjahr .....	13
Abbildung 3: Primäre Beeinträchtigung (N=551).....	14
Abbildung 4: Schweregrad motorische Beeinträchtigung (N=353) .....	16
Abbildung 5: Pflege- und Assistenzbedarf der Lernenden mit primär körperlich-motorischen Beeinträchtigungen (N=350) .....	17
Abbildung 6: Pflege- und Assistenzbedarf der Lernenden mit schweren und mehrfachen / komplexen Beeinträchtigungen (N=162).....	18
Abbildung 7: Therapien in der Schule (N=551; Mehrfachnennungen möglich) .....	18
Abbildung 8: Kognitive Entwicklung (N=551) .....	19
Abbildung 9: Sprachverständnis (rezeptiv) der Lernenden mit Beeinträchtigung in Sprache und Kommunikation (N=359) .....	20
Abbildung 10: Sprachgebrauch (expressiv) der Lernenden mit Beeinträchtigung in Sprache und Kommunikation (N=359) .....	20
Abbildung 11: Kommunikationsform der UK-Nutzenden (N=194, Mehrfachnennungen möglich), Legende Farbgebung Objektsymbole: grün, körpereigene Kommunikationsformen: orange, nicht-elektronische Kommunikationshilfen: blau, elektronische Kommunikationshilfen: gelb ...	21
Abbildung 12: Beeinträchtigung der Wahrnehmung (taktil-kinästhetisch, propriozeptiv) (N=515) .....	21
Abbildung 13: Beeinträchtigung des Hörens (N=534) .....	22
Abbildung 14: Beeinträchtigung des Sehens (N=539) .....	22
Abbildung 15: Förderbedarf bzw. Beeinträchtigung im Bereich Verhalten/sozial-emotionale Entwicklung (N= 532).....	23
Abbildung 16: Aufmerksamkeit / exekutive Funktionen (N=533) .....	23
Abbildung 17: Schriftsprachliche Fähigkeiten: Schreiben (N=518).....	24
Abbildung 18: Schriftsprachliche Fähigkeiten: Lesen (N=518) .....	24
Abbildung 19: Mathematische Fähigkeiten / logisches Denken (N=541).....	25
Abbildung 20: Ressourcen Lernende (304 SuS, 477 Nennungen, Mehrfachnennungen möglich) 27	
Abbildung 21: Gross Motor Function Classification System, CMFCS (Quelle: Baumann et al., 2018, S. 34) .....	46
Tabelle 1: Übersicht Kennwerte kmE-Schulen (Werte gerundet), N=13	7
Tabelle 2: Körperlich-motorische Beeinträchtigung - Behinderungsformen (N=551, Mehrfachnennungen möglich)	14
Tabelle 3: Körperlich-motorische Beeinträchtigung als primäre Beeinträchtigung - Behinderungsformen (N=364, Mehrfachnennungen möglich)	15
Tabelle 4: Körperlich-motorische Beeinträchtigung als nicht-primäre Beeinträchtigung - Behinderungsformen (N=80, Mehrfachnennungen möglich)	16
Tabelle 5: Besondere Ressourcen, Kompetenzen und Begabungen (Total Nennungen 477, Mehrfachnennungen möglich)	26

## 12 Dissemination

### *Schlussbericht*

Der vorliegende Schlussbericht wird den Schulleitungen der an der Studie beteiligten Schulen sowie der Schweizerischen Stiftung für das cerebral gelähmte Kind (Finanzierung Studie Drittmittel) zu Verfügung gestellt.

Der Schlussbericht wird überdies auf der HfH-Forschungs-Projektseite [«Die Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen \(Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung\) in der Deutschschweiz»](#) aufgeschaltet.

### *Präsentationen*

- Online-Präsentation der Hauptergebnisse als Informationsvideo: Herbst 2021
- Dozent:innen Konferenz Fachbereich körperlich-motorische Entwicklung: 14.09.2021 (online)
- Forschungskolloquium HfH: 16.11.2021
- Schweizerischer Heilpädagogischer Kongress: 6./7. September 2022 (Bern)

### *Publikationen*

- Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (Publikation in Planung)
- Zeitschrift für Heilpädagogik (Publikation in Planung)
- Magazin Vereinigung Cerebral Schweiz (Publikation in Planung)

### *Kurzhinweise zum Projekt*

- Swiss Academy of Childhood Disability (SACD), Newsletter 01\_2021
- Swiss Academy of Childhood Disability (SACD), Newsletter 01\_2022 (Beitrag in Planung)
- News Schweizerische Vereinigung Cerebral

### *Webinar*

- Angebot Zeitfenster für kmE-Schulen zu Fragen der Ergebnisse der Studie: Oktober, November 2021

### 13 Finanzierung der Studie: Dank

Die Studie wurde im Rahmen der Forschungsgelder und personellen Ressourcen im Fachbereich körperlich-motorische Entwicklung der [Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Behinderung und Partizipation \(IBP\)](#), finanziert. Herzlichen Dank!

Die Daten wurden von den Schulleitungen und Lehrpersonen ohne finanzielles Entgelt erhoben. Herzlichen Dank!

Im Rahmen von Drittmitteln hat die [Schweizerische Stiftung für das cerebral gelähmte Kind](#) die Studie mitfinanziert. Herzlichen Dank!