

Holger Schäfer  
Lars Mohr (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Grundlagen und Handlungsoptionen  
in Schule und Unterricht



Mit Online-  
Materialien

**BELTZ**

Schäfer/Mohr (Hrsg.)

**Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Holger Schäfer/Lars Mohr (Hrsg.)



# Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Grundlagen und Handlungsoptionen  
in Schule und Unterricht

Mit Beiträgen von

Trudy Aebischer, Christian Feuerherd, Alois Grüter, Klaus Hennicke, Theo Klauß, Olivia Lutz, Birgit Mayer, Lars Mohr, Andrea Preiss, Gitta Reuner, Nicole Rihs, Judith Ruben, Eva Ruchti, Theresa Sansour, Tanja Sappok, Holger Schäfer, Christian Schanze, Brita Schirmer, Stefan Stauffenegger, Hans-Christoph Steinhausen und Felix Walder

**BELTZ**

Dr. phil. *Holger Schäfer* ist Förderschulrektor und Schulleiter (SFgE) sowie Mitherausgeber der Fachzeitschrift LERNEN KONKRET

Dr. phil. *Lars Mohr* ist Dozent am Institut für Behinderung und Partizipation der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)

**HfH** Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik

*Hinweis:* Soweit im Text Warennamen ohne Hinweis auf etwa bestehende Patente, Gebrauchsmuster oder Warenzeichen aufgeführt sind, bedeutet dies nicht, dass solche Namen ohne weiteres von jedermann benutzt werden dürfen.

Autoren und Verlag haben größte Mühe darauf verwandt, dass Angaben über eventuelle Wirkungen, Nebenwirkungen und Dosierungen von Medikamenten dem Wissensstand bei der Freigabe des Buches zum Druck entsprachen. Dennoch ist jeder Benutzer aufgefordert, die Beipackzettel der aufgeführten Präparate zu prüfen und sich in eigener Verantwortung zu versichern, ob die Wirkungen, Nebenwirkungen und Dosierungen den Angaben in diesem Buch entsprechen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-407-25785-7 Print

ISBN 978-3-407-63115-2 E-Book (EPUB)

ISBN 978-3-407-63101-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach

Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Umschlagabbildung: © istock/alien185

Satz und Herstellung: Michael Matl

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>Grundlagen</b> .....	9
<i>Lars Mohr/Holger Schäfer</i>	
<b>1 Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – pädagogische Implikationen und thematische Orientierung</b> .....	10
<i>Alois Grüter</i>	
<b>2 Heilpädagogik und Psychiatrie im Dialog</b> .....	28
<i>Andrea Preiss</i>	
<b>3 Was braucht die Psyche, um sich zu entwickeln?</b> .....	42
<i>Theo Klauß</i>	
<b>4 Psychische Störungen im Kontext Schule – Erkenntnisse und Handlungsoptionen</b> .....	58
<b>Spezifika</b> .....	73
<i>Teresa Sansour/Gitta Reuner</i>	
<b>5 Psychische Störungen im Kontext genetischer Syndrome mit geistiger Behinderung</b> .....	74
<i>Brita Schirmer</i>	
<b>6 Psychosoziale Gefährdungen bei Lernenden im Autismus-Spektrum</b> ....	84
<i>Birgit Mayer</i>	
<b>7 Trauma-Pädagogik im Kontext geistiger Behinderung</b> .....	97
<i>Olivia Lutz/Felix Walder</i>	
<b>8 Eskalationen und Interdisziplinarität</b> .....	109

*Nicole Rihs/Judith Ruben*

**9 Epilepsie und psychosoziale Auffälligkeiten** ..... 122

*Christian Schanze*

**10 Psychopharmakologische Behandlung von aggressivem Verhalten – Chancen und Grenzen** ..... 135

*Hans-Christoph Steinhausen*

**11 Diagnostik – VFE (Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen)** ..... 153

**Praxisprogramme** ..... 167

*Klaus Hennicke*

**12 Voraussetzungen gelingender Kooperation zwischen Förderschule und Kinder- und Jugendpsychiatrie** ..... 168

*Tanja Sappok/Christian Feuerherd*

**13 Red Flags für die psychiatrische Vorstellung** ..... 185

*Eva Ruchti*

**14 Das IFJ (Therapeutische Wohnschulgruppe) der Stiftung Bühl, Wädenswil (CH)** ..... 197

*Trudy Aebischer/Stefan Stauffenegger*

**15 Kriseninterventionsgruppe KIG – Stiftung Sonderschulheim Mätteli Münchenbuchsee (CH)** ..... 208

**Autorinnen und Autoren** ..... 220

## Vorwort


Als Schulleiter einer Förderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und als Dozent in der berufsbegleitenden Ausbildung schulischer Heilpädagogen erfahren wir in den vergangenen Jahren immer wieder im Austausch mit Lehr- und Betreuungspersonen, welche fachlichen und menschlichen Herausforderungen sich auftun, wenn Lernende mit geistiger Behinderung psychische Störungen ausbilden. Darauf Antworten zu finden (oder vorsichtiger formuliert: Antwortmöglichkeiten), ist uns nicht zuletzt deshalb wichtig, weil uns das Thema gerade im schulischen Kontext noch zu wenig beachtet erscheint.

Um aktuelles Fachwissen und Handlungsansätze zusammenzutragen und vorzustellen, konnte im November 2017 zunächst eine Tagung mit dem Titel *Geistige Behinderung und Psychische Störung* an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) stattfinden. Dabei wurde deutlich, dass der Umgang mit psychischen Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) eines interdisziplinären Dialogs bedarf: Es braucht gleichermaßen psychiatrisch-psychologisches wie heilpädagogisches Know-how!

Für das Vorhaben, solches Know-how anschaulich darzustellen und einem breiten Publikum verfügbar zu machen, erklärten sich sowohl die Referierenden der HfH-Tagung als auch weitere Autorinnen und Autoren sehr engagiert bereit. Als Ergebnis findet die Leserin/der Leser im vorliegenden Band *Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* eine Aufarbeitung wesentlicher Grundlagen, spezifischer Problem- und Unterstützungsaspekte sowie bewährter Praxisprogramme aus dem deutschen Sprachraum.

Für die Lektüre und Handhabung des Buches und des zusätzlichen Online-Materials seien folgende Hinweise gegeben:

- Die begrifflichen Umschreibungen der Schülerinnen und Schüler im FgE divergieren sehr stark (bspw. geistige Behinderung, geistige Beeinträchtigung, kognitive oder intellektuelle Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten). In diesem Band kommen unterschiedliche Disziplinen aus verschiedenen Regionen und Ländern zu Wort, sodass wir uns mit allen Beitragenden dankenswerterweise darauf verständigen konnten, von Kindern und Jugendlichen im FgE bzw. mit geistiger Behinderung zu sprechen – mit Blick auf die Lesbarkeit über alle Beiträge hinweg sowie zur Vermeidung terminologischer Missverständnisse.
- Es wird in der Regel auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet. Auch in diesem Zusammenhang haben sich alle Beitragenden auf diese vereinfachende Schreibweise eingelassen.
- Alle Autorinnen und Autoren werden in einem entsprechenden Verzeichnis mit kurzen Hinweisen zur beruflichen Tätigkeit und mit ihren beruflichen Kontaktdaten vorgestellt (→ Autorinnen und Autoren).

- Am Ende der einzelnen Beiträge sind jeweils kommentierte Literaturempfehlungen sowie Verweise auf Internetseiten zur behandelten Thematik zusammengestellt.
- Auf der Homepage des Beltz-Verlags [www.beltz.de](http://www.beltz.de) auf der Produktseite zum Buch finden Sie zum Beitrag von Lars Mohr/Holger Schäfer sowie Trudy Aebischer/Stefan Stauffenegger weitere Materialien zum Download .

Wir freuen uns über Rückmeldungen zu diesem ersten Entwurf für die Praxis im FgE und auf Anregungen für die Weiterarbeit in diesem interdisziplinären Feld (gerne per Mail an [Holger.Schaefer@Rosenberg-Schule.de](mailto:Holger.Schaefer@Rosenberg-Schule.de)).

Unser Dank gilt allen, die das Erscheinen des Buches ermöglicht haben:

- den Autorinnen und Autoren, die sich auf das spannende Projekt eingelassen haben,
- dem Beltz-Verlag, namentlich Herrn Frank Engelhardt (Verlagsleitung Pädagogik) sowie Frau Christine Wiesenbach und Frau Miriam Frank (Lektorat Pädagogik), für die Möglichkeit der Publikation und die angenehme Begleitung im Entstehungsprozess sowie
- der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) für die großzügige Unterstützung bei der Konzeption und Drucklegung.



An der Organisation und Durchführung der HfH-Tagung, die dem Buch vorausging, war mit Rat und Tat Verena Kostka maßgeblich beteiligt – auch ihr ein herzliches »merci vielmal«!



Die Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung hat unsere Herausgeberschaft »Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« bereits in erster Auflage in ihre Empfehlungen aufgenommen. Darüber freuen wir uns sehr.

Bernkastel-Kues und Zürich im Sommer 2018

*Dr. Holger Schäfer & Dr. Lars Mohr*

A white, irregular paint splatter graphic is centered on a light gray background. The splatter has several sharp, upward-pointing peaks and a more diffuse, horizontal base. The word "Grundlagen" is printed in a bold, black, sans-serif font across the middle of the splatter.

# Grundlagen

Lars Mohr/Holger Schäfer

1

# Psychische Störungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – pädagogische Implikationen und thematische Orientierung

Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) sind deutlich häufiger von psychischen Störungen betroffen als Lernende ohne Behinderung. Damit einhergehende Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Erleben der Jungen und Mädchen erfordern eine Gestaltung von Erziehung und Unterricht, die sowohl die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung als auch besondere didaktisch-methodische Strukturen in den Mittelpunkt stellt.

Dieses einleitende Kapitel skizziert nach einer definitorischen Klärung und Hinweisen zur besonderen Vulnerabilität des Personenkreises einen ersten pädagogischen Entwurf und leistet mit entsprechenden Verweisen zugleich eine thematische Orientierung zu den weiteren Beiträgen des vorliegenden Bandes.

## 1.1 Prävalenz und Bedeutsamkeit

Psychische Störungen sind in der Schule ein Thema, das man gerne unterschätzt. Unter Kindern und Jugendlichen treten sie verbreiteter auf, als man annehmen mag; »weltweit mit einer Prävalenz von 10 bis 20 Prozent« (Schulte-Körne 2016, S. 183). Das entspricht zwei bis vier Betroffenen in einer Klasse von 20 Lernenden. In Deutschland stehen aktuelle Daten durch die landesweite *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen* (KiGGS) des Robert-Koch-Instituts zur Verfügung. Demnach können bei zehn bis elf Prozent der Schüler klinisch signifikante Probleme der psychischen Gesundheit festgestellt werden (Ravens-Sieberer et al. 2015, 657 ff.).

Noch darüber liegen die Werte im FgE. Laut Steinhausen/Häßler/Sarimski (2013, S. 144) ist bei »Kindern mit geistiger Behinderung [...] im Vergleich zu normal begabten Kindern die Prävalenzrate für psychische Störungen erhöht. Die Raten variieren zwischen 17,9 und 23,6 Prozent.« Damit sind vergleichsweise vorsichtige Zahlen genannt. Teilweise finden sich Studien, die das Vorkommen psychischer Störungen bei geistiger Behinderung deutlich höher beziffern (Buscher/Hennicke 2017, S. 58 f.; Haveman/Stöppler 2014, S. 120 ff.). Oft sind die Untersuchungen hinsichtlich ihrer Stichprobe oder ihrer Forschungsmethodik nur vage vergleichbar.

Unbestritten bleibt aber: Schüler mit geistiger Behinderung bilden häufiger psychische Störungen aus als nichtbehinderte Gleichaltrige. Über kurz oder lang wird somit

jede Lehr- und Betreuungsperson im FgE mit dem Thema *Psychische Störungen* konfrontiert (→ Kap. 4).

Mehr als die bloßen (Prävalenz-)Zahlen macht dann die qualitative Bedeutung des Phänomens zu schaffen: Psychische Störungen begegnen uns in der Praxis immer auch in Form auffälliger Verhaltensweisen. Erst dadurch werden sie für andere erkennbar (was nota bene *nicht* den Umkehrschluss zulässt, dass jedes auffällige Verhalten eine psychische Störung anzeigt!).

Nach wie vor sind Verhaltensauffälligkeiten ein *Schlüsselproblem* (Bradl 1994) heilpädagogischer Arbeit (nicht nur in der Schule). Denn sie belasten die Beziehung zwischen den Lernenden und ihren Lehrpersonen und bedrohen auf Dauer deren Handlungsfähigkeit und emotionale Ausgeglichenheit. Zugleich führen sie (je schwerwiegender desto mehr) zu erheblichen Einbußen in der Lebensqualität der betroffenen Kinder und Jugendlichen (zugleich auch des Umfeldes, der Familie), z. B. durch restriktive pädagogische Maßnahmen (wie den Ausschluss von Aktivitäten) oder durch die Sedierung mit einem Medikament.

## 1.2 Auffälliges Verhalten und psychische Störungen – begriffliche Perspektiven

Die Verquickung von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen macht auf eine diffizile definitorische Frage aufmerksam: Wann und mit welcher Bedeutung gebraucht man den einen gegenüber dem anderen Begriff?

Ein Vorschlag, den wir aus heilpädagogischer Sicht als tragfähig erachten, stützt sich auf eine Analyse Ernst Wüllenwebers (2003, S. 14 f.). Demnach sind unter psychischen Störungen schwerwiegende Beeinträchtigungen des Erlebens und der emotionalen Stabilität einer Person zu verstehen, die nach Möglichkeit mit einer psychiatrischen Diagnose festgehalten werden. Verhaltensauffälligkeiten stellen währenddessen »vornehmlich eine Störung in der Kommunikation und der Position in der sozialen Umwelt« dar (ebd.). Wüllenweber (2003) folgert, dass viele in der Praxis beobachtbare auffällige Verhaltensweisen nicht als psychische Störung zu betrachten sind, »da sie nicht mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen des Erlebens oder der emotionalen Stabilität einhergehen« (ebd., S. 15).

Ähnlich formuliert es Hemmings (2007, S. 71): »Clearly not all behavioural problems are the result of a psychiatric disorder. Even when they coexist, they are not necessarily causally related.«

Für die Begriffe *Geistige Behinderung*, *Psychische Störung* und *Verhaltensauffälligkeiten* ergibt sich also ein Verhältnis untereinander, wie es Abbildung 1 veranschaulichen kann:

- Ein Teil der Schüler mit geistiger Behinderung zeigt auffälliges Verhalten; ein anderer Teil tut dies nicht.
- Unter denjenigen Lernenden mit geistiger Behinderung, die als verhaltensauffällig gelten, leidet wiederum ein Teil an einer psychischen Störung (aber nicht alle).

- Weder geistige Behinderung noch Verhaltensauffälligkeiten sind Bezeichnungen für eine psychische Störung (aber Verhaltensauffälligkeiten können Symptome einer psychischen Störung sein).



Abb. 1: Schematische Darstellung des Verhältnisses der Begriffe »geistige Behinderung«, »Verhaltensauffälligkeiten« und »psychische Störung«

Diese begriffliche Sichtweise kann indessen keine Verbindlichkeit beanspruchen. Denn in der Literatur zum Thema und im fachlichen Austausch in der Praxis trifft man durchaus auf andere Modelle. Besonderes Gewicht kommt dabei der ICD-10 zu (und bald ihrer Nachfolgerin, der ICD-11), der *International Classification of Diseases* (WHO 2016), an der sich vielfach die psychiatrische Diagnosestellung orientiert. Die ICD-10 lässt einen breiteren Begriff psychischer Störungen erkennen, als ihn Abbildung 1 skizziert. Er umfasst zum einen definierte psychiatrische Störungsbilder (auf die sich der Begriff *psychische Störung* in Abb. 1 beschränkt), wie z. B. Angst- und Zwangsstörungen, affektive Störungen (u. a. die Depression) oder Essstörungen. Zum andern gilt zusätzlich auch die *Intelligenzminderung* (d. h. geistige Behinderung) als psychische Störung. Von einer *Verhaltensstörung* ist gemäß ICD-10 als psychiatrische Ausschlussdiagnose zu reden, d. h. wenn sich Auffälligkeiten im Verhalten eines Menschen keinem der definierten Störungsbilder zuordnen lassen (siehe hierzu weiterführend Schanze 2014, S. 235 f.).

Bereits diese *Unebenheiten* im Verständnis der Begriffe deuten an, dass psychische Störungen im FgE einen interdisziplinären Austausch nahelegen. Gangbare Lösungen für die oft komplexen Problem-Situationen finden sich am ehesten durch die Diskussion und Zusammenschau sowohl psychiatrisch-psychologischer als auch heilpädagogischer Kenntnisse, Herangehensweisen und Erfahrungen (→ Kap. 2; Kap. 12), in Bezug auf die Diagnostik wie auf die Behandlung (→ Kap. 11; Kap. 13).

### 1.3 Vulnerabilität von Lernenden mit geistiger Behinderung<sup>1</sup>

Wie eingangs dargelegt wurde, kommen in der Schülerschaft im FgE psychische Störungen häufiger vor als bei Lernenden ohne Behinderung. Dafür gibt es Gründe: Eine gedeihliche Entwicklung und das Aufrechterhalten der psychischen Gesundheit fallen einem Individuum nicht einfach zu. Es handelt sich vielmehr um Prozesse, die täglich aktiv gestaltet und reguliert werden müssen. Psychisch gesund zu bleiben bedeutet, eine stetige und dynamische Balance zwischen einer Reihe verschiedener Einflussgrößen herzustellen (Abb. 2).

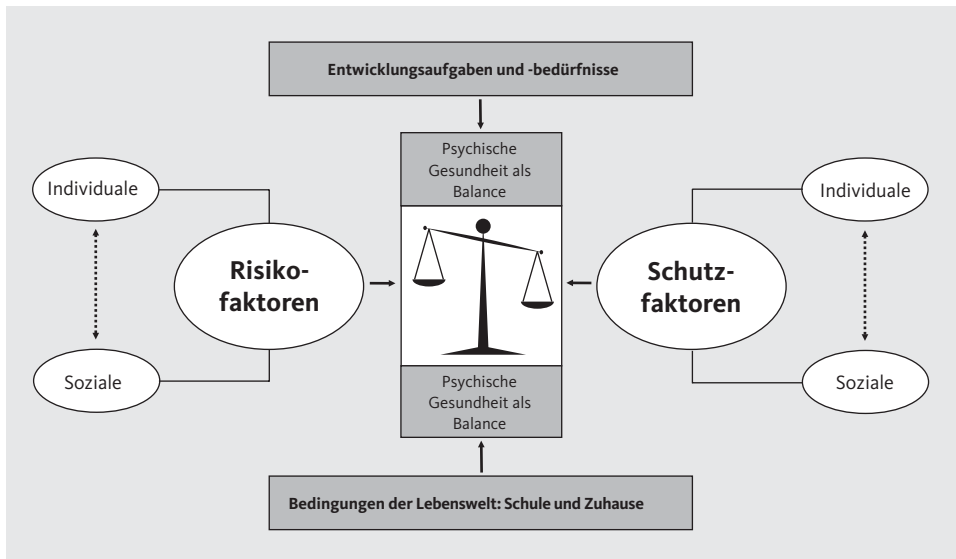


Abb. 2: Psychische Gesundheit als Balance (Schema)

Hierbei zeigt sich: Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung weisen gemeinhin mehr Risikofaktoren auf, die das Entstehen psychischer Erkrankungen begünstigen und verfügen über weniger Schutzfaktoren, um seelische Belastungen auszugleichen. Sie leben daher mit einer erhöhten Vulnerabilität (Verletzlichkeit) in Bezug auf psychische Störungen. Das Schema (Abb. 2) verweist auf einige wichtige Punkte (Kap. 1.3.1 bis 1.3.4).

<sup>1</sup> Für verschiedene Hinweise zum Abschnitt 1.3 danken wir Verena Kostka (HfH Zürich).

### 1.3.1 Entwicklungsaufgaben

Kinder und Jugendliche wachsen immer in einem gegebenen familiären und kulturellen Kontext auf. Damit geht unablässig die Auseinandersetzung mit diversen Entwicklungsaufgaben einher, d. h. mit alters- oder phasentypischen Anforderungen an die psychische Bewältigung und den Kompetenzerwerb eines Menschen.

Während des Schulalters geht es z. B. darum, mit den Altersgenossen zurechtzukommen, grundlegende lebenspraktische Fertigkeiten aufzubauen, passende Geschlechtsrollen-Vorstellungen auszubilden etc. (Rothgang/Bach 2015, S. 97 ff.). Entwicklungsaufgaben gründen dabei in mehreren Ursprüngen:

- in der körperlichen Reifung der Lernenden (z. B. während der Pubertät),
- in kulturellen Erwartungen (etwa in Folge des Schuleintritts) oder
- in eigenen Zielen und Wünschen (z. B. im Verein Fußball oder in einer Band Schlagzeug zu spielen).

In der Regel durchmischen sich diese drei Quellen. Der Umgang mit den Entwicklungsaufgaben wird von den Ressourcen des Individuums und seines Umfelds bestimmt. Da bei Schülern im FgE kognitive und kommunikative Einschränkungen als Risikofaktoren in Erscheinung treten, sind sie in besonderem Maße auf den Schutz durch eine feinfühlig-pädagogische Begleitung angewiesen: *Was braucht die Psyche, um sich zu entwickeln?* – gilt es folglich zu fragen (→ Kap. 3).

### 1.3.2 Risiko- versus Schutzfaktoren: individuelle Informationsverarbeitung

Wann und wie psychische Belastungen oder Verhaltensauffälligkeiten auftreten, hängt eng damit zusammen, wie der Einzelne die Alltagssituationen verarbeitet, in denen er sich bewegt, also wie er sie wahrnimmt, bewertet und bewältigt; und das auf kognitiver, affektiver und handlungsbezogener Ebene.

Beeinträchtigungen der Informationsverarbeitung bei geistiger Behinderung (siehe dazu Kuhl/Hecht/Euker 2016; Sarimski 2003) erschweren den Umgang mit komplexen Anforderungen, mit Gefahren oder Anspannung – und damit das Verstehen der eigenen Lebenswirklichkeit. Das sei am Beispiel »Schmerz« illustriert: Für einen Schüler mit ausgeprägter geistiger Behinderung kann es schwierig sein, empfundene Schmerzen zu lokalisieren, ihre Ursache auszumachen und sich von ihnen zu distanzieren bzw. sie als vorübergehend einzuordnen. Daraus erwächst schnell Verwirrung und Überforderung. Unter Umständen versetzt es den Schüler in Panik. Er reagiert (zumal wenn ihm Ausdrucksmöglichkeiten für sein inneres Erleben fehlen) eventuell agitiert, aggressiv oder mit selbstverletzenden Verhaltensweisen.

In solchen Stressmomenten, die zu eskalieren drohen, benötigen Lehrpersonen Know-how zu einer Interaktion, die Beruhigung bringt (→ Kap. 8). Da sich mentale Funktionen (der Informationsverarbeitung) teils auch medikamentös beeinflussen

lassen, rücken daneben die Chancen und Grenzen des Psychopharmaka-Einsatzes in den Blick (→ Kap. 10).

### 1.3.3 Risiko- versus Schutzfaktoren: zusätzliche Beeinträchtigungen und Erkrankungen

Lernende im FgE zeigen nicht selten *zusätzliche* Beeinträchtigungen oder Erkrankungen. Epilepsien etwa »treten bei geistig behinderten Menschen häufiger auf als in der Allgemeinbevölkerung (20 bis 30 Prozent gegenüber 0,3 bis 0,4 Prozent)« (Neuhäuser 2013, S. 136). Ein anderer Teil der Schüler erhält die Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung (12 Prozent der Kinder mit leichter und 30 Prozent der Kinder mit schwerer geistiger Behinderung, gemäß Sarimski 2001, S. 34).

Schließlich sind im Zusammenhang mit herausforderndem Verhalten und psychischen Störungen Kinder und Jugendliche mit definierten genetischen Syndromen genauer zu beachten. Fachleuten hilft es, wenn sie zu diesen je besonderen individuellen Voraussetzungen ihrer Lernenden spezifische Informationen zur Verfügung haben, damit sie eine adäquate psychosoziale Unterstützung leisten können (→ Kap. 5; Kap. 6; Kap. 9).

### 1.3.4 Pädagogische und institutionelle Krisen – Herausforderungen und Lösungsansätze

Psychische Störungen können die Betroffenen und ihr Umfeld in eine Krise führen. Darauf stabilisierend zu reagieren ist eine große Herausforderung; pädagogisch wie institutionell. Wie sich eine hilfreiche Begleitung und Förderung organisieren und *rund um die Uhr* zur Verfügung stellen lässt, können exemplarisch vorhandene Praxisprogramme zeigen (→ Kap. 14; Kap. 15).

Die Angebotsstrukturen divergieren regional und bundeslandspezifisch und sind nicht selten durch persönliche Kontakte geprägt, die es wohl zu pflegen gilt. Die Empfehlungen des ISB (2017) nennen hier vier Anknüpfungspunkte:

- (1) *Angebote der Medizin* (Kinder- und Jugendpsychiatrie; sozialpädiatrische Zentren)<sup>2</sup>,
- (2) *Unterstützung im Schulsystem* (Schulaufsicht, Schulleitung, Kollegium, Klassenteam, Supervisionsgruppen, Kollegiale Beratung, Schulpsychologischer Dienst),
- (3) *Weitere Angebote im Sozialwesen* (Erziehungsberatung, Jugendamt, heilpädagogische Einrichtungen),
- (4) *Netzwerkbildung vor Ort*.

---

2 Siehe hierzu auch unsere Angebote zum Download im Kontext Medikation (Vereinbarungen zur Medikamentenvergabe, Dokumentation, Schweigepflichtentbindung).

In der Regel darf (muss) man davon ausgehen, in der akuten Krise nicht unmittelbar Hilfe und Unterstützung zu finden, wenn man sich darum (sozusagen präventiv) nicht bereits vorher gekümmert hat. Zu individuell und zu spezifisch sind zumeist die Fragestellungen und Problemlagen. Vielmehr ist es zielführend, im Vorfeld Kontakte zu knüpfen und vorausschauend ein Netzwerk zu etablieren, auf das dann zurückgegriffen werden kann.

## 1.4 Beziehung und Unterrichtsgestaltung

Erziehung und Bildung stellen im unterrichtlichen Handeln im FgE in besonderem Maße eine Einheit dar, wie Otto Speck es in der aktuellen Neuauflage seines Lehrbuch-Klassikers formuliert (2016, S. 183 ff.). Im Kontext psychischer Störungen bei geistiger Behinderung erscheint diese Nähe und das Nutzen von Synergie von noch größerer Bedeutung zu sein, wie u. a. die Arbeiten von Sarimski/Steinhausen (2008a und b), Ratz (2012), Lingg/Theunissen (2017) und Došen (2018) auch für die schulische Praxis zeigen können. Konkret sind die Fragen der Schüler-Lehrer-Beziehung und der Didaktik (einschließlich methodischer Überlegungen) von zentraler Bedeutung, die im Folgenden in einem ersten Entwurf für die Unterrichtspraxis im FgE dargelegt werden sollen.

### 1.4.1 *Komponenten einer Beziehung (im Kontext Schule)*

Erziehung und Unterricht finden immer in Beziehungen statt. Das erscheint trivial, ist jedoch für die Prävention psychischer Störungen und den Umgang mit ihnen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Denn verlässliche, durch Sensitivität geprägte emotionale Beziehungen sind ein starker Schutzfaktor für die psychische Gesundheit (Pianta/Stuhlmann/Hamre 2008, S. 194 ff.). Es lohnt also eine genauere Betrachtung:

Eine Beziehung lässt sich verstehen als das Auftreten und die Entwicklung des gegenseitigen Sich-Verhaltens und -Erlebens zweier oder mehrerer Personen (z. B. eines Schülers und einer Lehrerin) inklusive der damit verbundenen (mental) Repräsentationen der Beteiligten (Abb. 3). Repräsentationen sind innere Vorstellungen, Erinnerungen, Urteile, Wertungen, Zukunftsbilder u. ä. in Bezug auf andere Menschen, auf den Austausch mit ihnen und auf das Selbst (die eigene Person).

Repräsentationen haben affektive und kognitive Anteile, d.h. sie wirken auf die Wahrnehmung alltäglicher Situationen und Kontakte wie auf die Gefühlsfärbung des Erlebens. Dadurch fühlen wir uns in manchen (bspw. vertrauten) Situationen wohl, möchten diese stabilisieren und wiederholen, wohingegen wir andere Zusammenhänge meiden, uns gar wehren und zum Teil körperliche Reaktionen entwickeln (bspw. Kopfschmerzen, Bauchkrämpfe u. ä.).

Der emotionale Kern der Beziehung liegt in der *dialogischen Frage*, wie sie Emil E. Kobi (2004) benannt hat. Sie lautet: »Wer bist Du für mich und wer bin ich für Dich?« (ebd., S. 414). Es geht also um die Bedeutung des (jeweils) Anderen für die eigene Identität und deren Entwicklung. In Anlehnung an Schulz von Thun (2010) könnte man auch formulieren: »Was hältst Du von mir und was halt' ich von Dir?« (ebd., S. 27 f.).

Das Medium der Beziehung ist die Kommunikation, sei sie verbaler oder nonverbaler Art. *Medium der Beziehung* kann dabei als *Mittel zur Beziehungsgestaltung* übersetzt werden. Kommunikation hat immer eine emotional-dialogische Seite (wie oben nach Kobi benannt) und eine thematische Seite, d. h. einen Sachinhalt, den sie trägt (Watzlawick/Beavin/Jackson 2007). Sie ist gleichsam die nach außen beobachtbare Erscheinungsform von Beziehung.

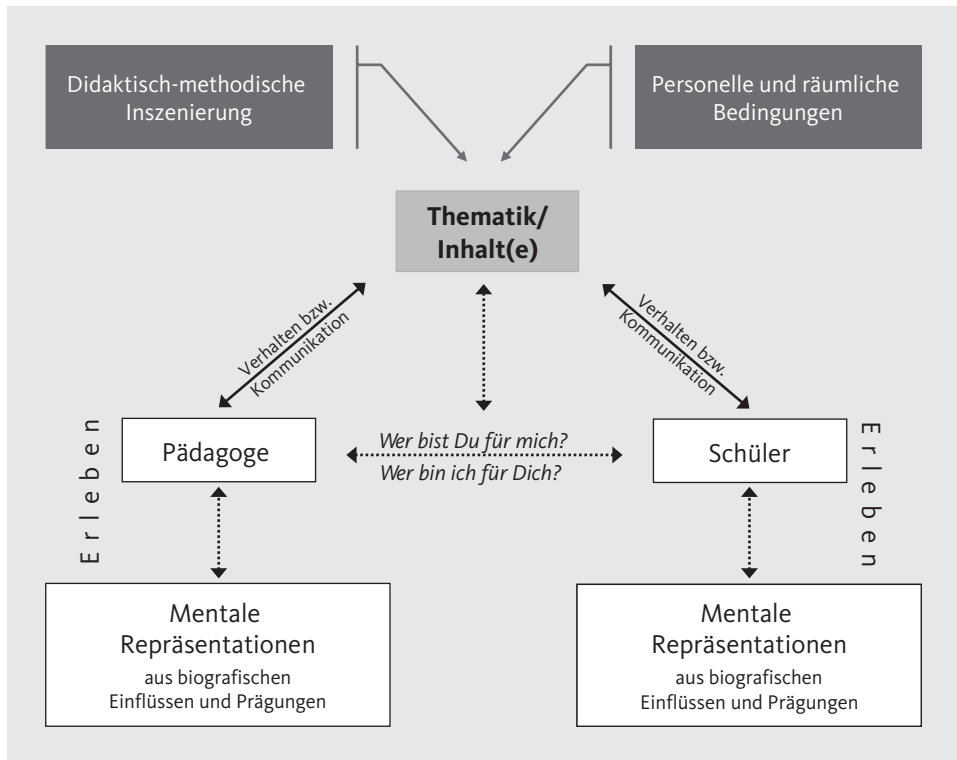


Abb. 3: Das Beziehungsmodell im Kontext Erziehung und Unterricht

Die momentane Beziehungsthematik (im Unterricht) steht schließlich immer auch unter dem Einfluss der didaktischen und methodischen Inszenierung, sprich der konkreten methodischen Kompetenzen (und Haltungen) des Lehrers, den didaktischen Vereinbarungen (Stichwort: curriculare Offenheit im FgE) und Bedingungen vor Ort

(Stichwort: Stadt- bzw. Landschule) sowie den personellen und räumlichen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung (Stichwort: Staatliche Schule – Privatschule).

Beziehungsgestaltung in der Schule setzt somit voraus, den verschiedenen Komponenten der Beziehung Aufmerksamkeit zu schenken und darauf bezogene Veränderungsmöglichkeiten zu erwägen, also

- den *biografischen Erfahrungen* des Schülers (zugleich der Klasse und des pädagogischen Teams),
- den *Kommunikationsmitteln* und den Umständen ihres Einsatzes (einschließlich gesamtschulischer Vereinbarungen),
- der *didaktisch-methodischen Inszenierung* von Interaktion und Unterricht sowie
- den personellen und räumlichen *Rahmenbedingungen*.

#### 1.4.2 Biografische Erfahrungen und Prägungen

Schüler mit psychischen Störungen und geistiger Behinderung beginnen die Schulzeit meist mit einer bereits erheblich belasteten Biografie, die zugleich wiederum Auslöser oder (unerwünschter) Stabilisator ihrer komplexen Behinderung ist bzw. sein kann:

- Sie erleb(t)en emotionale und seelische Vernachlässigungen, körperliche und seelische Misshandlungen, sexuelle Übergriffe und häusliche Gewalt, sie sind traumatisiert (→ Kap. 7);
- ebenso spielen häufig wechselnde Bezugspersonen (Eltern, Betreuer usw.) und instabile Wohnverhältnisse (familiäres Umfeld, Heimwechsel) eine tragende Rolle im Entwicklungsverlauf.

Ein eindrückliches Beispiel schildert Bartelt (2007):

##### Fallbeispiel

»Melanie wird als Kind einer 16-jährigen geistig behinderten Mutter geboren. Unmittelbar nach der Geburt wird sie in einem Säuglings- und Kinderheim aufgenommen. Nach sechs Monaten wird sie in eine Pflegefamilie vermittelt. Nach ca. 1 Jahr wird sie aus dieser Familie herausgenommen aufgrund massiver Gewalterfahrungen.

Ein neues Kinderheim folgt, eine zweite Pflegefamilie. Mit dem Verdacht auf sexuellen Missbrauch wird Melanie auch aus dieser Familie wieder herausgenommen. Da ist sie 3½ Jahre alt. Das nächste Kinderheim ... Mit 5½ Jahren findet sie eine dritte Pflegefamilie. Diese bemüht sich sehr, ist jedoch mit der zunehmenden Aggressivität von Melanie völlig überfordert und alleingelassen von den professionellen Helfern. Die Pflegemutter droht Melanie in ihrer Hilflosigkeit, dass sie wieder ins Heim müsse, wenn sie nicht artiger würde.

Als Melanie dann mit 9 Jahren in die von mir geleitete Einrichtung aufgenommen wird, hat sie zwei Grundüberzeugungen zutiefst verinnerlicht: *Ich bin nicht liebenswert* und *Mit mir hält es keiner aus*« (ebd., S. 24).

Zusätzlich und erschwerend kommt hinzu, dass der angesprochene Personenkreis mitunter während des Schuljahres und außerhalb jeglicher Planbarkeit (wie es das obige Beispiel verdeutlichen kann) in ein anderes Schulsystem wechselt, weil die Heimunterbringung (bestimmt auch monetäre Aspekte) es so erforderlich macht.

An all dem können Lehrer und Schule zunächst nichts ändern, meist auch keinen Einfluss auf nur einige der Faktoren nehmen. Jedoch ist es wichtig, um diese Dinge zu wissen. Gerade deshalb ist es bedeutsam (und ein professionelles Erfordernis), im Zuge der Anamnese sorgsam die Aktenlage, Zeugnisse und Förderpläne zu studieren und bisherige biografische Fakten, Verhaltensweisen, sozial-emotionale Muster sowie Stärken und Schwächen des neuen Schülers kennen zu lernen. Erst mit diesem Wissen können Lehrer und Pädagogen (einschließlich der interdisziplinär kooperierenden Partner wie bspw. aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie) an Schnittstellen andocken (mit oder ohne Therapie, mit oder ohne Medikation), Beziehung aufbauen und gestalten und Veränderung initiieren – und sich schließlich auf Lernen im engeren (schulischen) Sinne einlassen.

#### 1.4.3 Kommunikationsmittel und -bedingungen

Viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung haben Schwierigkeiten,

- aufgrund eingeschränkter kognitiver Fähigkeiten lebensweltliche Informationen zu entschlüsseln,
- infolge beeinträchtigter oder fehlender Kommunikations- und Sprachfähigkeiten Gedanken, Wünsche und Gefühle mitzuteilen oder
- wegen mangelnder Impulssteuerung, geringer Frustrationstoleranz oder anderer Regulationsschwächen adäquat mit ihren Emotionen umzugehen.

Sie bedürfen daher bei etlichen Aktivitäten ihres Tagesablaufs der Hilfe oder Anleitung, zeigen also eine hohe sozial-kommunikative Abhängigkeit. Dadurch steigt für sie das Risiko, in Situationen des Ausgeliefertseins und in Erfahrungen der Ohnmacht zu geraten.

#### Fallbeispiel

Die achtjährige Andrea z. B. kann sich nicht mit Worten äußern (sie hat keine aktive Verbal-sprache). Seit einigen Wochen lernt sie mit einem dynamischen Talker (= Unterstützte Kommunikation – UK) zu kommunizieren. Im Unterricht nutzt Andrea ihren Talker aber nicht nur, um Fragen zu beantworten, sondern auch, um immer wieder neugierig mit den aufgesprochenen Wörtern zu spielen, zu experimentieren und neue Erfahrungen zu machen.

Die Lehrkraft sieht dadurch den Unterricht gestört (fühlt sich möglicherweise auch in ihrer Autorität verletzt) und schaltet das UK-Gerät einfach ab. Andrea ist nun *sprachlos*, sie ist wieder *stumm*.

Kinder wie Andrea können sich oftmals zu wenig gegen solche Übergriffe wehren und auch deshalb körperliche und seelische Verletzungen oder Beschämungen schlechter verhindern als andere Schüler. Ihre Lehr- und Betreuungspersonen sollten hinsichtlich der Verflechtung von sozialer Abhängigkeit, Ohnmachtsrisiko und Trauma-Gefährdung sensibilisiert sein (siehe Kap. 1.4.2), den Lernenden Sicherheit bieten und Chancen der Einflussnahme gewährleisten.

Dazu lassen sich alle Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation (UK) nutzen<sup>3</sup>:

- *körperliche Kommunikationsformen* (Gebärden wie bspw. »Schau doch meine Hände an«, aber auch schon Mimik, Gestik und allgemeines Zeigen) (Abb. 4),
- *nicht-elektronische Kommunikationshilfen* (Symbolsysteme wie bspw. Boardmaker zur Erstellung individueller Kommunikationstafeln) (Abb. 5) sowie
- *elektronische Kommunikationshilfen* (wie bspw. Step-by-Step, GoTalk oder iPad) (Abb. 6).



Abb. 4: Abbildungen aus der Gebärdensammlung »Schau doch meine Hände an« (BeB 2007)

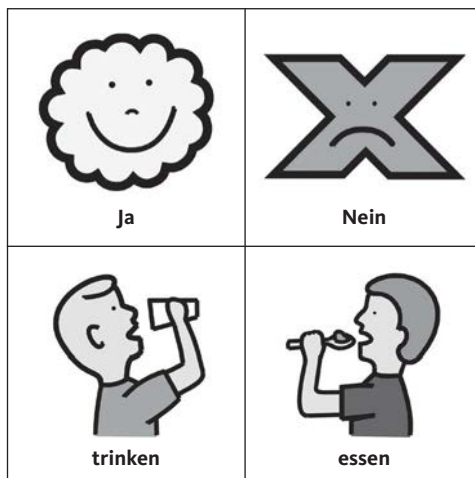


Abb. 5: Abbildungen aus dem Symbolsystem Boardmaker (Screenshot Schäfer)

3 Zur Vertiefung empfehlen wir aus dem Fundus der Literatur zum Thema insbesondere Wilken (2018), Boenisch/Bünk (2003), ISB (2009) und Erdélyi/Mischo (2015).



Abb. 6: Möglichkeiten der Kommunikation mit dem iPad im Rahmen tiergestützter Intervention

Häufig lassen sich problematische Verhaltensmuster durch mangelnde Alternativen des Mitteilens von Wünschen, Bedürfnissen und Ängsten erklären. Die hier gezeigten Formen und Zugänge alternativer Kommunikationswege bieten ganz niederschwellig und ohne zunächst umfassende UK-Fortbildungen absolviert zu haben alltagstaugliche Möglichkeiten. Die Schüler nehmen sich durch die unmittelbare Rückmeldung seitens des Kommunikationspartners als selbstwirksam wahr. Sie bleiben eben nicht *sprachlos* und *stumm*, sondern teilen sich mit und kommunizieren.

Wichtig ist es, die Formen und Angebote der Unterstützten Kommunikation sowohl im Lehrerteam der Klasse zu besprechen (Kristen 1996, S. 153), als auch diesbezügliche Möglichkeiten und Vereinbarungen mit den Eltern gemeinsam zu erörtern (ISB 2009, S. 27 ff.; Kristen 2005, S. 24 ff.) und schließlich ggf. Neuerungen mit den Schülern im Klassenverband zu besprechen und UK als Unterrichtsprinzip zu etablieren. Gesamtschulische Vereinbarungen können darüber hinaus helfen, alternative Kommunikationsangebote nicht der Beliebigkeit (oder gar dem fachlichen Unvermögen) eines Lehrers zu überlassen, sondern UK nachhaltig im Schulsystem vor Ort zu implementieren und zugleich als Form der Sprachförderung zu nutzen (Pitsch/Thümmel 2015).

#### 1.4.4 Aspekte der didaktisch-methodischen Inszenierung von Interaktion und Unterricht

Grundsätzlich gehen wir auch im FgE davon aus, dass Unterricht als intentionales Handeln geplant und vorbereitet ist. Dabei bringen Schüler mit psychischen Störungen noch einmal besondere (und in sich wiederum heterogene) Bedürfnisse hinsicht-

lich der Gestaltung von Unterricht mit. Hervorzuheben sind vor allem die folgenden Gesichtspunkte:

- *Inhaltliche Strukturierung*: Gerade durch die offenen Curricula im FgE stehen für den Lehrer in der Unterrichtsplanung didaktische Räume zur Verfügung, durch die Schülern mit diffusen Lernbiographien ansprechende Lernarrangements aufbereitet werden können. Neben dieser inhaltlichen Offenheit sollte das Thema in kleinen und überschaubaren Schritten dargeboten werden, um Momente der Überforderung und ein damit (erneut) verbundenes Frustrationserleben möglichst außen vor zu lassen.
- *Methodische Strukturierung*: Solche Unterrichtssequenzen finden dann in einer reizreduzierten Umgebung statt, die Raum bietet für Strukturierungshilfen und definierte Bereiche. Es muss allen Schülern (und Lehrern) klar sein, welcher Bereich der Klasse dem Lernen, dem Spiel und dem Essen dient. Eine nicht unwesentliche Rolle spielen außerdem die Sitzordnung an den Tischen und die Konstellation der Arbeits- und Lerngruppen. Hier bietet es sich an, mit Visualisierungen in angemessener Intensität zu arbeiten, um in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz für alle Schüler eindeutige und verlässliche Hilfen anzubieten (ISB 2017, S. 117 ff.).
- *Zeitliche Strukturierung*: Ein ganz einfaches und zugleich sehr effektives Medium ist der Time-Timer (Abb. 7), der den Schülern ganz klar und konkret das zur Verfügung stehende Zeitfenster anzeigt und das Ablaufende der Zeit visualisiert. Das Ende der Arbeitszeit wird zudem mit einem Ton signalisiert. Darüber hinaus erweist es sich als hilfreich, den Schülern durch die Visualisierung des Tagesablaufes (oder in kürzeren Abschnitten zunächst einzelner Sequenzen) Sicherheit in ihrer Handlungsplanung zu geben. Hilfreiche diagnostische Hinweise hierzu finden sich auch in Häußler (2015, S. 404 ff.).



Abb. 7: Time-Timer in den verschiedenen Größen zur Visualisierung des Zeitfensters

- *Sprache*: Nicht selten beobachten wir bei Schülern im FgE auch auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen. Sie erschweren den Kindern und Jugendlichen neben dem eigentlichen Erfassen der vermittelten (zuweilen komplexen) Inhalte alleine schon das Wahrnehmen des Gesagten.

Wir sollten daher darauf achten, deutlich und dem Schüler zugewandt zu sprechen und in unserer Wortwahl auf komplexe Satzgefüge und abstraktes Wortmaterial zu verzichten. Durchaus können wir uns hier an den Regeln der Leichten Sprache auch für den mündlichen Sprachgebrauch orientieren (hilfreiche Hinweise des *Netzwerks Leichte Sprache* und des *Bundesministeriums für Arbeit und Soziales* finden sich zum PDF-Download bei unseren Literaturempfehlungen).

#### 1.4.5 Personelle und räumliche Bedingungen

Über die gerade beschriebene Inszenierung von Interaktion und Unterricht hinaus scheinen auch die nachstehenden gesamtschulischen Faktoren die Unterrichtsgestaltung für Lernende mit psychischen Störungen im FgE positiv beeinflussen zu können.

- *Verlässlichkeit und personelle Struktur*: Auch wenn Schulen oft nur mittelbaren Einfluss auf die personelle Zuweisung nehmen können, sollten möglichst wenige Wechsel im Klassenteam stattfinden und für die Schüler verlässliche Strukturen gegeben sein. Insbesondere durch den Einbezug von klaren Regeln und Absprachen sowie der Rollenverteilung innerhalb der Klasse bringt diese Stabilität letztendlich auch Ruhe für den Schüler und die Klasse insgesamt.
- *Flexibilität bei klassenübergreifenden Planungen*: Nicht immer sind gemeinsame Aktivitäten für alle Schüler attraktiv. Das laute und (für manche ungeordnet wirkende) Treiben mehrerer Klassen auf dem Pausenhof, die laute Kappensitzung an Fastnacht oder die hallende Musik in der Weihnachtsmesse sind für manche Schüler (bspw. im Autismus-Spektrum) eine große (oft nicht zu meisternde) Herausforderung. Hier gilt es Lösungen in der Klasse, der Stufe und der Schule zu finden, die den individuellen Bedarfen des einzelnen Schülers ebenso wie den Wünschen der Klasse gerecht werden.

## 1.5 Fazit

Die obigen Ausführungen verdeutlichen die Komplexität der Thematik *psychische Störungen im Kontext geistige Behinderung* und legen den Schluss nahe, grundsätzlich nach interdisziplinär ausgerichteten Wegen und Optionen suchen zu müssen (siehe hierzu auch Speck 2003).

Weder der unterrichtliche und erzieherische Fokus der schulischen Geistigbehindertenpädagogik, noch der medizinische und therapeutische Blick der Kinder- und Jugendpsychiatrie alleine generieren (im Alltag) tragfähige und dauerhaft ausgerichtete Perspektiven für Kinder und Jugendliche, die zugleich eine geistige Behinderung und eine psychische Störung zeigen. Erst die Annäherung, erst der Dialog machen die Vorzüge und jeweiligen Errungenschaften der Disziplinen fruchtbar und dienen letztendlich den Schülern.

## Literaturempfehlungen

**Sarimski, K.; Steinhausen, H.-Ch. (2008a): Psychische Störungen bei geistiger Behinderung. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychiatrie. Band 11. Göttingen: Hogrefe.**

**Sarimski, K.; Steinhausen, H.-Ch. (2008b): Psychische Störungen bei geistiger Behinderung. Informationen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Ratgeber Kinder- und Jugendpsychiatrie. Band 11. Göttingen: Hogrefe.**

Mit den beiden Bänden legen die Autoren ein fundiertes und differenziertes Material zum Verständnis und zur Behandlung bzw. pädagogischen Perspektive von psychischen Störungen bei geistiger Behinderung vor. Über den Grundlagenband hinaus (einschließlich der Leitlinien basierend auf den Erfahrungen und Erkenntnissen nationaler und internationaler Fachgesellschaften) bietet der Ratgeberband (2008b) übersichtlich aufbereitetes und verständlich formuliertes Informationsmaterial für Eltern, Lehrer und Erzieher.

**Haveman, M.; Stöppler, R. (2014): Gesundheit und Krankheit bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.**

Meindert Haveman und Reinhilde Stöppler entwerfen in ihrer Publikation *Gesundheit und Krankheit bei Menschen mit geistiger Behinderung* eine interdisziplinär ausgerichtete Grundlegung für die Geistigbehindertenpädagogik mit dem Ziel einer inklusiven medizinisch-pädagogischen Begleitung. Konkret meinen die Autoren das »Ziel einer gesunden Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung an der Gesellschaft«, weshalb »Kernkonzepte und Grundbegrifflichkeiten der verschiedenen Disziplinen auf verständliche Weise in ihrer Bedeutung« vermittelt und in »gemeinsamer Kommunikation« (S. 11) genutzt werden sollen. Der Band ist unbedingt lesenswert und wichtig (auch als Nachschlagewerk) für den schulischen und zugleich vor- und nachschulischen Bereich.

**Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (2009): Unterstützte Kommunikation (UK) in Unterricht und Schule. München: Hintermaier.**

Der praktische Ringordner bietet einen fundierten Überblick über die wesentlichen theoretischen Grundlagen der Unterstützten Kommunikation (UK) bis hin zur Diagnostik einschließlich Diagnosebögen als Kopiervorlagen. Die zahlreichen Filmsequenzen auf dem beiliegenden Datenträger geben Einblicke in viele unterrichtliche Bereiche.