



Anna Selmayr



Sabine Kölbl



Wolfgang Dworschak

Adaptive Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern

Die adaptiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sind für die schulische Praxis seit jeher von großer Bedeutung, stellt die Förderung der Selbstständigkeit doch eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft dar. Zudem sind adaptive Kompetenzen neben Intelligenz das zweite Kernkriterium zur Bestimmung einer intellektuellen Beeinträchtigung bzw. Störung der intellektuellen Entwicklung. Allerdings ist über die adaptiven Kompetenzen der Zielgruppe aktuell wenig bekannt. Der Beitrag berichtet zentrale Ergebnisse einer Fragebogenerhebung durch Lehrkräfte (Vineland-3) an Förderschulen in Niederbayern (N=531). Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Schülerschaft niedrig ausgeprägte adaptive Kompetenzen aufweist. Zudem zeigt sich eine Plateaubildung der Kompetenzentwicklung im Jugendalter. In der Diskussion werden sowohl testtheoretische Aspekte als auch Forschungsdesiderata angesprochen.

Über die adaptiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist relativ wenig bekannt, die Forschungslage im deutschsprachigen Raum kann als deutlich unterentwickelt bewertet werden. Das überrascht insofern, als dass adaptive Kompetenzen seit jeher einen Fokus der schulischen Förderung darstellen. Zudem machen internationale Begriffsbestimmungen bereits seit Ende der 1950er-Jahre deutlich, dass bei der Bestimmung einer intellektuellen Beeinträchtigung bzw. Störung der intellektuellen Entwicklung neben dem Aspekt der Intelligenz ebenso der Aspekt des adaptiven Verhaltens von großer Bedeutung ist (Tassé et al., 2012). So werden adaptive Kompetenzen – international übereinstimmend – neben der Intelligenz als zentrales Definitionskriterium für intellektuelle Beeinträchtigung bzw. Störung der intellektuellen Entwicklung aufgeführt (Schalock, Luckasson & Tassé, 2021). Dieses Begriffsverständnis ist anschlussfähig an das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2005), das intellektuelle Beeinträchtigung nicht als personenbezogenes, statisches Merkmal, sondern als situations- und interaktionsbezogenen Ausdruck einer unzureichenden Passung zwischen den individuellen Handlungsmöglichkeiten einer Person und den Anforderungen einer bestimmten Handlungssituation begreift. Ausgehend von einer kompakten Begriffsbestimmung und einem Überblick über den Forschungsstand werden im folgenden Beitrag die Befunde einer bayerischen Erhebung der adaptiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (N=531) berichtet und diskutiert.

Zeitschrift für Heilpädagogik
75., 2024
Seite 557 – 566

Adaptive Kompetenzen, die im Englischen als adaptive behaviour und im Deutschen auch als adaptives Verhalten bezeichnet werden, sind definiert als „the collection of conceptual, social,

Theoretischer
Hintergrund

and practical skills that have been learned and are performed by people in their everyday lives“ (Schalock et al., 2021, S.37). Das Zusammenspiel dieser konzeptionellen, sozialen und (alltags-) praktischen Fähigkeiten kennzeichnet das psychologische Konstrukt der adaptiven Kompetenzen. Diese erlernten Fähigkeiten unterscheiden sich von Intelligenz, die je nach betrachteter Stabilitätsfacette ab dem Grundschulalter als „das stabilste psychologische Merkmal überhaupt“ (Rost, 2009, S.271) gilt.

Konzeptionelle Fähigkeiten fassen neben den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen u. a. Handlungsplanung, problemlösendes und abstraktes Denken, Kommunikation und Zeit zusammen. Soziale Fähigkeiten beziehen sich auf „zwischenmenschliche Fertigkeiten, die Übernahme sozialer Verantwortung, das Ausmaß an Naivität oder Leichtgläubigkeit, Regelbewusstsein und -konformität sowie das Vermögen, zwischenmenschliche Probleme lösen zu können“ (Irblich, Kölbl & Scholz, 2023, S.4). Die praktischen Fähigkeiten beziehen sich auf die Bewältigung alltagspraktischer Anforderungen, wie u. a. Körperpflege, Arbeitsverhalten, Umgang mit Geld, Gesundheitsfürsorge und Mobilität (Irblich et al., 2023, S.4).

Adaptive Kompetenzen und Intelligenz sind zwei psychologische Konstrukte, deren Verhältnis als komplementär beschrieben werden kann. Deutlich unterdurchschnittliche Fähigkeiten sowohl im Bereich der kognitiven Kompetenzen als auch hinsichtlich der adaptiven Kompetenzen sind die Voraussetzung für die Diagnose „Störung der Intelligenzentwicklung“ in der ICD-11 (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte [BfArM], 2022), bzw. „Intellektuelle Beeinträchtigung“ gemäß DSM-5 (Falkai et al., 2018, S.43). Damit betonen die beiden aktuellen medizinischen Klassifikationssysteme die Bedeutung adaptiver Kompetenzen stärker als ihre Vorgängerversionen. So konnten gemäß ICD-10 für die Einschätzung des Schweregrads einer „Intelligenzstörung“ (F70-F79) neben standardisierten Intelligenztests „Skalen zur Einschätzung der sozialen Anpassung in der jeweiligen Umgebung“ (DIMDI, 2022) ergänzend herangezogen werden. Diese fakultative Beurteilung der adaptiven Kompetenzen weicht in der ICD-11 einem obligatorischen Doppelkriterium (BfArM, 2022; Falkai et al., 2018, S.43). „Die diagnostischen Kriterien betonen die Notwendigkeit, die kognitiven Fähigkeiten (IQ) und das adaptive Funktionsniveau gleichermaßen zu beurteilen. Die Schweregradbeurteilung wird stärker durch das adaptive Funktionsniveau als durch den IQ-Wert bestimmt“ (Falkai et al., 2018, S.1107).

Vor diesem Hintergrund interessiert es, über welche adaptiven Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung verfügen. Für das Schulalter geht die medizinische Diagnose „Störung der Intelligenzentwicklung“ üblicherweise mit der schuladministrativen Kategorie „Sonderpädagogischer Förderbedarf/Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung“ einher (Dworschak, Baysel & Hackl, 2024). Die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz betonen die Bedeutung adaptiver Kompetenzen bei einer Diagnostik, die das „kognitive Funktionsniveau sowie adaptive Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie die Ergebnisse einer Intelligenzdiagnostik berücksichtigt“ (KMK, 2021, S.18).

Um den Status quo hinsichtlich adaptiver Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu beschreiben, wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema adaptive Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung skizziert, das Design und die Methode des Forschungsprojektes AKo (Adaptive Kompetenzen bei geistiger Behinderung) beschrieben, die Ergebnisse dargestellt und anschließend diskutiert.

Der Forschungsstand zu adaptiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung umfasst zum einen syndromspezifische Fragestellungen, die in erster Linie Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom betreffen, sowie einzelne Publikationen zu adaptiven Kompetenzen von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Im deutschsprachigen Raum gibt es einzelne Überblicksarbeiten, die das adaptive Verhalten betrachten. Eine Studie von Müller et al. (2020) beschreibt u. a. das adaptive Funktionsniveau („Alltags-

Forschungsstand

kompetenzen“) einer großen, schulischen Schweizer Stichprobe mit der Forschungsversion der ABAS-3 (Bienstein, Döpfner & Sinzig, 2017) allgemein mit dem Ergebnis, dass „90,3% der Schülerinnen und Schüler Alltagskompetenzen zwischen sehr tief und unterdurchschnittlich“ (Müller et al., 2020, S.357) aufweisen. Wobei sich die Werte in „27,1% der Stichprobe zwischen der ungefähr zweiten und der dritten Standardabweichung [...] und 22,5% unter der dritten Standardabweichung“ (Müller et al., 2020, S.357) befinden. Das eingesetzte Verfahren erlaubt eine Auswertung der Subskalen zu den Domänen konzeptueller, sozialer und praktischer Kompetenzen. Dabei stellen Müller et al. (2020, S.358) fest, dass die Kinder und Jugendlichen ihrer Stichprobe (n=1066) in der sozialen Domäne signifikant besser abschneiden als in der praktischen und in der praktischen Domäne wiederum signifikant besser als in der konzeptionellen. Mit dem gleichen Erhebungsinstrument erfassten Selmayr und Dworschak in einer großen deutschen Stichprobe isoliert die praktische Domäne adaptiver Kompetenzen. Dabei zeigte sich, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (53,6%, n=898) über „sehr niedrige“ Fähigkeiten in der praktischen Domäne adaptiven Verhaltens (unterhalb von zwei Standardabweichungen) verfügen und sich die übrigen Schülerinnen und Schüler recht gleichmäßig auf die Kompetenzstufen verteilen und sich somit ein heterogenes Bild ergibt (Selmayr & Dworschak, 2021, S.207).

Sarimski untersuchte die adaptiven Kompetenzen von 30 Kindern mit Down-Syndrom mit einer deutschen Übersetzung der „Vineland Adaptive Behavior Scales, VABS II“ (Sparrow, Cicchetti & Balla, 2005) in einem longitudinalen Design. Dabei zeigten die Kinder mit Down-Syndrom besondere Stärken im Bereich Zuhören und Hauswirtschaft (Sarimski, 2021, S.107). Aus mehreren Studien geht hervor, dass Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und Intelligenzminderung vor allem in den Bereichen Kommunikation und Sozialverhalten schwächer ausgeprägte adaptive Kompetenzen haben als Kinder und Jugendliche ohne ASS (Kraijer, 2000; Matson, Rivet, Fodstad, Dempsey & Boisjoli, 2009; Mougá, Almeida, Café, Duque & Oliveira, 2015). Diese Befunde harmonieren mit den Diagnosekriterien für ASS (Falkai et al., 2018, S.64) und sind vor dem Hintergrund bedeutsam, dass 17% der Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern eine ASS-Diagnose haben (Wagner, 2021).

Was die Entwicklung adaptiver Kompetenzen angeht, dokumentieren mehrere Studien eine interessante Tendenz: Während jüngere Kinder den Anforderungen von Tests zu adaptiven Kompetenzen noch gut genügen können, gelingt das den Kindern im fortgeschrittenen Grundschulalter und insbesondere ab der Sekundarstufe im Vergleich zur jeweiligen Gruppe der Normstichprobe weniger gut. Damit kommt es hier beim Profil dieser Gruppe zu einer Plateaubildung (Meyer, Powell, Butera, Klinger & Klinger, 2018; Selmayr & Dworschak, 2021).

Die vorliegenden Daten ermöglichen auch Aussagen zu „Motorik“ (Sparrow, Cicchetti & Saulnier, 2021), die im Zusammenhang mit der Performanz adaptiven Verhaltens von Bedeutung sind. Zu „motorischen Möglichkeiten“ von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern liegt mit der SFGE-II Studie (Baumann et al., 2021) eine aktuelle Referenz vor. Kroschewski und Baumann (2021) identifizieren per Lehrkräfteeinschätzung mit dem GMFCS (Gross Motor Function Classification System (Russell und Heinen (2006)) etwa ein Drittel der Schülerschaft als grobmotorisch unauffällig und fast 40% als kaum eingeschränkt, mit kleineren Unsicherheiten hinsichtlich Geschwindigkeit, Gleichgewicht und Koordination (Kroschewski & Baumann, 2021, S.188). Ein kleiner Teil ist motorisch deutlich eingeschränkt und auf einen Rollstuhl angewiesen.

Das Forschungsprojekt „Adaptive Kompetenzen bei geistiger Behinderung“ (AKo) hat sich die systematische Beschreibung adaptiver Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern zum Ziel gesetzt. Dafür wurde in einem quantitativ-empirischen Forschungsdesign mittels einer Fragebogenstudie eine Vollerhebung im Regierungsbezirk Niederbayern an allen elf Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (insgesamt 119 Klassen) durchgeführt. Die Daten wurden im Zeit-

Methode

raum April bis Juni 2023 einmalig als Querschnitt erhoben. Dazu füllten die Lehrkräfte mit Klassenleitungsverantwortung aller (Vor-)Schulstufen (Schulvorbereitende Einrichtungen, Grund-, Mittel- und Berufsschulstufen) für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse (für die eine Einwilligung vorlag), die Vineland-3 (Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition, Sparrow et al., 2021) aus und beantworteten ergänzend einige schulbiografische und demografische Fragen. Die Vineland-3 sind ein multidimensionales Fremdbeurteilungsverfahren zur standardisierten Erhebung des adaptiven Funktionsniveaus von Kindern und Jugendlichen im Alter von 3;0 bis 18;11 Jahren (Lehrkräfteform) bzw. 21;11 Jahren (Elternform) und aktuell das einzige deutschsprachige Verfahren mit gültiger Normierung. Die Vineland-3-Skalen orientieren sich an den Domänen des Konstrukts Adaptives Verhalten, arbeiten aber teilweise mit Umbenennungen, die im Manual nicht näher begründet werden. Die Skala Alltagsfertigkeiten entspricht der Domäne Practical Skills, genauso stimmt die Skala Soziale Fertigkeiten der Vineland-3 mit der Domäne Social Skills überein. Die Domäne Conceptual Skills wird allerdings in der Vineland-3-Kernskala Kommunikation anders abgebildet und modifiziert. Die Skala Kommunikation beschränkt sich auf Lesen, Schreiben, Sprachverständnis und Mitteilungsvermögen und gliedert, anders als z. B. das DSM-5, den Umgang mit Zahlen bei der Skala Alltagsfertigkeiten ein (Irblich, 2022, S.765). Vineland-3 liegt als Lang- und Kurzform vor. Im Rahmen des Forschungsprojekts kam aus forschungsökonomischen Gründen die Kurzversion mit jeweils 32 Items pro Skala (Kommunikation, Soziale Fertigkeiten, Alltagsfertigkeiten) zum Einsatz (Beispiel aus dem Verfahren: „Sagt den eigenen Vornamen oder Spitznamen“ zu Beginn der Skala Kommunikation). Die Items werden mit zwei (immer), einem (manchmal) bzw. null Punkten (nie) bewertet und können nicht nur skalenweise in Relation zur Normstichprobe gesetzt (alterskorrigierte Standardwerte), sondern auch als Gesamtwert Adaptives Verhalten (GAV) dargestellt werden. Der GAV kann als Standardwert vergleichbar mit Verfahren zur Intelligenzdiagnostik interpretiert werden (Tabelle 1), analog dazu können die Standardwerte der einzelnen Skalen interpretiert werden. Die Werte sind alterskorrigiert und „beschreiben somit die Leistung einer Testperson relativ zur Leistung von gleichaltrigen Personen“ (Sparrow et al., 2021, S.71).

| Skalenwert | Interpretation |
|------------|------------------------------------|
| 130 – 140 | hohes adaptives Niveau |
| 115 – 129 | moderat erhöhtes adaptives Niveau |
| 86 – 114 | adäquates adaptives Niveau |
| 71 – 85 | moderat niedriges adaptives Niveau |
| 20 – 70 | niedriges adaptives Niveau |

Außerdem ermöglichen die Vineland-3 optional die Einschätzung der motorischen Entwicklung für Kinder im Alter von drei bis neun Jahren anhand von 20 Fragen. Diese Skala fließt nicht in die Berechnung des GAV ein, sondern wird separat interpretiert. Für die Skala Motorik existieren Standardwerte, die, wie in Tabelle 1 dargestellt, interpretiert werden. Eine umfangreiche Beschreibung der Vineland-3 findet sich bei Irblich et al. (2023).

Tabelle 1:

Interpretation Skalenwerte
(Sparrow et al., 2021, S. 76)

Die Lehrkräfte nahmen für ihre Schülerinnen und Schüler im Rahmen der vorliegenden Studie eine Fremdeinschätzung vor. Wie Müller et al. (2020, S.352) betonen, ist nur ein kleiner Teil der Zielgruppe für Selbsteinschätzungen zugänglich und die oftmals bestehenden Kommunikations- und Verhaltensprobleme würden zu einem „erheblichen Informationsverlust“ führen. Die Daten wurden als Paper-Pencil-Fragebogen von den Lehrkräften ausgefüllt, mit der Auswertungssoftware Q-global (Version 82.0.12 – 1587) ausgewertet und anschließend in das Statistikprogramm IBM SPSS (29.0) für weitere Analysen übertragen. Um dem Anliegen der vorliegenden Analyse gerecht zu werden, wird zunächst die Stichprobe skizziert und anschließend die drei Kernskalen, die den GAV bilden sowie der GAV an sich deskriptiv ausgewertet. Nachfolgend werden die Skalen in Relation zum Lebensalter gesetzt und dafür Korrelationen (Pearson) ermittelt. Die Skala Motorik wird deskriptiv ausgewertet, da sie nur für einen kleinen Teil der Stichprobe (jünger als 9;0 Jahre) Gültigkeit hat. Die Ergebnisse werden anschließend in der Diskussion mit dem Forschungsstand in Bezug gesetzt.

Für die vorliegende Analyse wurden alle Beobachtungen für Schülerinnen und Schüler zwischen dem 1. und 12. Schulbesuchsjahr, die noch innerhalb des Testalters der Normstichprobe für den Lehrkräftefragebogen (max. 18;11 Jahre) waren, berücksichtigt. Damit umfasst die Stichprobe insgesamt 531 Schülerinnen und Schüler (N=531) von insgesamt etwa 1680 Schülerinnen und Schülern, die zum Erhebungszeitpunkt ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige

Entwicklung in Niederbayern besuchten (incl. Schulvorbereitende Einrichtung). Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen sechs und 18 Jahre alt, der Mittelwert des Alters in Jahren liegt bei 12,3, die Standardabweichung beträgt 3,4 und entspricht den Erwartungen an eine schulische Stichprobe. Kinder, die die Grundschulstufe (1.-4. Schulbesuchsjahr) besuchen, sind mit 40,3% in der Stichprobe vertreten, Jugendliche der Mittelschulstufe (5.-9. Schulbesuchsjahr) mit 43,9% und junge Erwachsene aus der Berufsschulstufe (10.-12. Schulbesuchsjahr) mit 15,8%. Für 85 Schülerinnen und Schüler der Stichprobe liegt eine ASS-Diagnose vor, das entspricht einem Anteil von 16,5% an der Stichprobe. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler wird von einer Schulbegleitung unterstützt (25,3%). Die Mehrheit (75,9%) besucht ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, ein Viertel gehört zwar schulorganisatorisch zur Förderschule, lernt aber in einer Partnerklasse (BayEUG Art. 30a) kooperativ.

Aus Tabelle 2 gehen die Standardwerte für den Gesamtwert adaptiven Verhaltens (GAV) sowie für die drei Skalen Kommunikation, Alltagsfertigkeiten und soziale Fertigkeiten hervor. Die Minima betragen einheitlich 20 Standardpunkte, die Maxima liegen alle auf moderat erhöhtem, teilweise auf hohem adaptivem Niveau. Der GAV liegt bei 43,8 und damit leicht über dem der Skala Kommunikation (43,4). Der Mittelwert in der Skala Alltagsfertigkeiten ist mit 46,9 Standardpunkten minimal stärker, der Mittelwert in der Skala soziale Fertigkeiten ist mit 51,5 Standardpunkten merklich stärker ausgeprägt. Nichtsdestotrotz liegen alle Mittelwerte eindeutig im Bereich „niedriges adaptives Niveau“ (Tabelle 1), also niedriger als zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert. In Bezug auf die Standardabweichungen fällt auf, dass die Werte in der Skala soziale Fertigkeiten im Vergleich zur Skala Kommunikation etwas stärker streuen.

Eine gruppierte Analyse gemäß der im Manual empfohlenen Kategorien „hohes“, „moderat erhöhtes“, „adäquates“, „moderat niedriges“ und „niedriges adaptives Niveau“ (siehe Tabelle 1) geht aus Abbildung 1 hervor. Über alle vier Skalen zeigt sich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zwischen knapp 75% und 90% über adaptive Kompetenzen im niedrigen Bereich verfügen. Eine kleine Gruppe zwischen 7 und 16% verfügt über jeweils moderat niedrige Kompetenzen und einige Schülerinnen und Schüler, zwischen 3 und 9%, weisen adäquate Kompetenzen auf. Einzelne Schülerinnen und Schüler lassen moderat erhöhte bzw. hohe Kompetenzen erkennen.

In einem nächsten Schritt soll der GAV nach Altersgruppen näher betrachtet werden (Abbildung 2). In den beiden jüngsten Altersgruppen, den 6- und 7-Jährigen, liegt der GAV am höchsten, im Mittel bei 54 bzw. knapp 56 Punkten. In der Altersgruppe der 18-Jährigen liegt der Mittelwert bei 38 Punkten. Das heißt, die jüngsten Kinder in der Stichprobe erreichen zum Zeitpunkt der einmaligen Datenerhebung höhere Werte als Jugendliche oder junge Erwachsene.

Die optische Analyse der GAV-Mittelwerte nach Altersgruppen lässt einen linearen Zusammenhang vermuten. Somit ist die Interpretation einer Korrelation zweckmäßig. Der Mittelwert des GAV und das Alter in Jahren korreliert negativ. Das heißt, je älter Schülerinnen und Schüler sind, desto niedriger ist der Mittelwert des GAV. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant ($r = -.168$, $p < .001$, $n = 531$). Die Effektstärke von $r = -.168$ deutet nach Cohen (1988) auf einen schwachen Effekt hin.

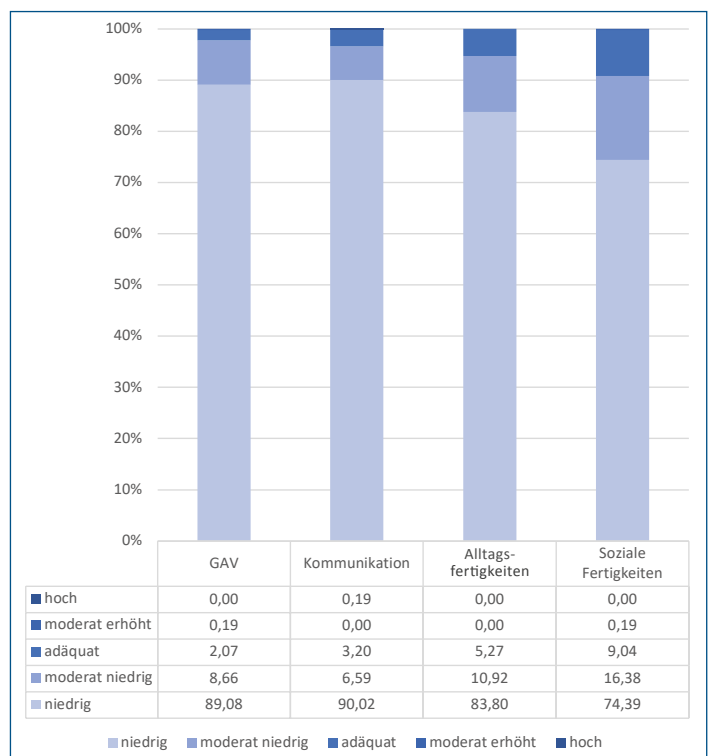
Wird der Zusammenhang auf Einzelskalen-Ebene betrachtet, dann zeigt sich, dass der Mittelwert der Skala Kommunikation und das Alter in Jahren negativ korreliert. Das heißt, je

Ergebnisse

| | Min | Max | M | SD |
|----------------------|-----|-----|------|------|
| GAV | 20 | 115 | 43,8 | 20,5 |
| Kommunikation | 20 | 140 | 43,4 | 20,5 |
| Alltagsfertigkeiten | 20 | 105 | 46,9 | 22,2 |
| Soziale Fertigkeiten | 20 | 115 | 51,5 | 25,5 |

Tabelle 2:
Standardwerte Vineland-3
(N = 531)

Abbildung 1:
Kategoriale Interpretation der
Vineland-3 Skalen, in Prozent
(N=531)



Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

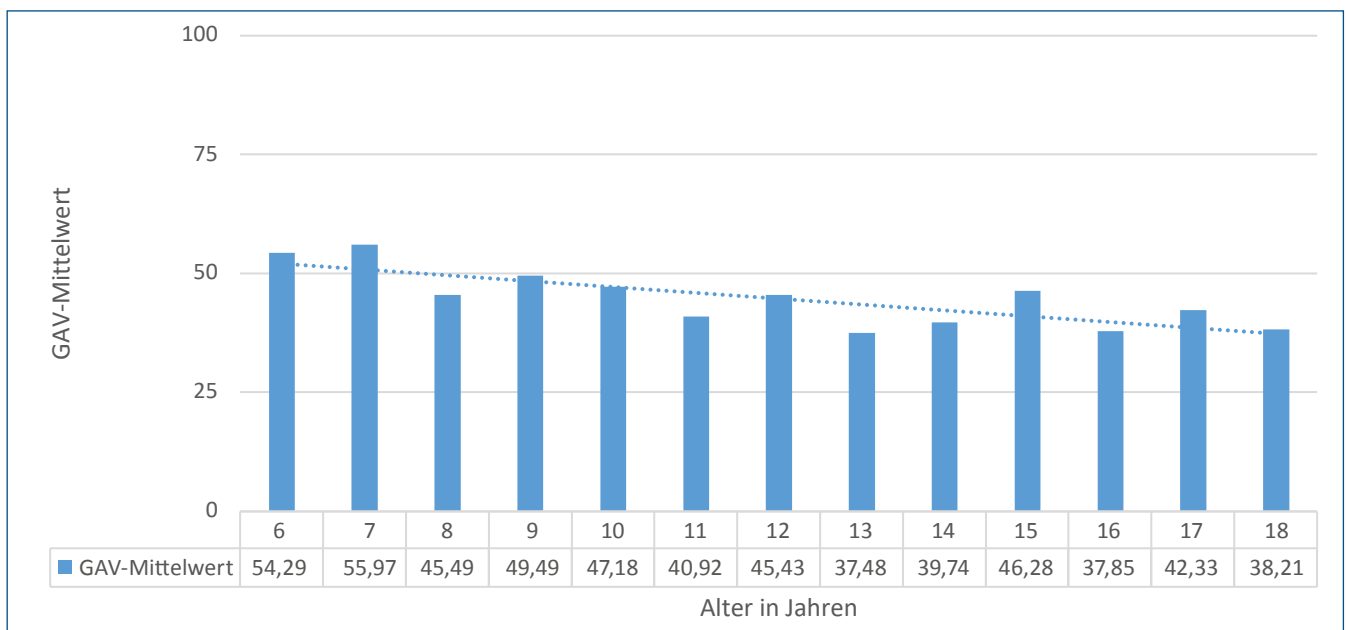


Abbildung 2: Mittelwerte GAV über das Lebensalter in Jahren (N = 531), Trendlinie

älter Schülerinnen und Schüler sind, desto niedriger ist der Mittelwert der Skala Kommunikation. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant ($r = -.247$, $p < .001$, $n = 531$). Die Effektstärke von $r = -.247$ deutet nach Cohen (1988) auf einen schwachen bis mittleren Effekt hin. Auch der Mittelwert der Skala Alltagsfertigkeiten und das Alter in Jahren korrelieren negativ. Das heißt, je älter die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der einmaligen Datenerhebung waren, desto niedriger sind die erreichten Mittelwerte der jeweiligen Alterskohorte ($r = -.222$, $p < .001$, $n = 531$). Bei der Effektstärke von $r = -.222$ handelt es sich nach Cohen (1988) um einen schwachen bis mittleren Effekt. Der Mittelwert der Skala soziale Fertigkeiten korreliert nicht mit dem Alter in Jahren ($r = .007$, $p < .01$, $n = 531$).

| | Min | Max | M | SD |
|---------|-----|-----|----|----|
| Motorik | 20 | 103 | 41 | 24 |

Tabelle 3: Standardwert Motorik, Kinder jünger als 9 Jahre (n = 93) gerundet

Für die Skala Motorik können insgesamt 93 Beobachtungen von Schulkindern jünger als neun Jahre berücksichtigt werden. Auch in dieser Skala liegt das Minimum bei 20. Das Maximum findet sich bei 103 im durchschnittlichen Bereich, der Mittelwert liegt deutlich unterdurchschnittlich bei 41 (siehe Tabelle 3).

Die Standardwerte der Skalen GAV und Motorik korrelieren positiv. Das heißt, je höher der GAV, desto höher ist der Standardwert Motorik. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant ($r = .734$, $p < .001$, $n = 93$). Die Effektstärke von $r = .734$ deutet nach Cohen (1988) auf einen starken Effekt hin. Werden die adaptiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund des motorischen Kompetenzniveaus betrachtet, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Niveau im Bereich Motorik deutlich niedrigere adaptive Kompetenzen aufweisen als Kinder mit höheren adaptiven Kompetenzen. Während der Standardwert der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen motorischen Kompetenzen bei 43 liegt, weisen Schülerinnen und Schüler mit moderat niedrigen motorischen Kompetenzen einen Standardwert im Bereich der adaptiven Kompetenzen von 65 und Schülerinnen und Schüler mit adäquaten motorischen Kompetenzen einen Standardwert von 74 auf. Motorik scheint also einen deutlichen Einfluss auf die Performanz adaptiver Kompetenzen zu haben.

Diskussion

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Vollerhebung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in einem von sieben bayerischen Regierungsbezirken. Auch wenn es sich damit um eine regionale Stichprobe handelt, kann diese angesichts der Umsetzung als Vollerhebung und des Umfangs von über 500 einbezogenen Schülerinnen und Schülern eine Aussagekraft für sich in Anspruch nehmen, die sich zumindest auf Bayern weitgehend beziehen lassen sollte. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 10-12 mit knapp 16% deutlich unterrepräsentiert sind. In der Grundgesamtheit macht diese



Altersgruppe 27% aus (Bayerisches Landesamt für Statistik [BLfS], 2023). Während der Umfang der Jahrgangsstufen 5-9 in der Stichprobe annähernd mit dem der Grundgesamtheit vergleichbar ist (43,9% vs. 39,3%), sind die Jahrgangsstufen 1-4 in der Stichprobe deutlich überrepräsentiert (40,3% vs. 33,6%).

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse zeigen zunächst, dass die adaptiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sehr heterogen sind. Die Maxima der Skalen (z. B. Kommunikation Standardwert 140) und die Minima, die einheitlich bei 20 liegen (Untergrenze), dokumentieren die enorme Bandbreite an adaptiven Fähigkeiten innerhalb der Zielgruppe. Die Maxima sind als Ausreißer wahrzunehmen (Tabelle 3) und sollten als solche nicht überinterpretiert werden.

Die deutlich unterdurchschnittlichen Mittelwerte in allen Skalen, die im Bereich „niedriges adaptives Niveau“ liegen, zeigen, dass das Gros der Schülerschaft verfügt über geringe adaptive Kompetenzen. Denkt man an die medizinisch-psychologischen Klassifikationen DSM-5 und ICD-11, die eine intellektuelle Beeinträchtigung bzw. Störung der intellektuellen Entwicklung über weit unterdurchschnittliche adaptive Fähigkeiten beschreiben, erscheinen diese Ergebnisse erwartungskonform. Die insgesamt schwach ausgeprägten adaptiven Kompetenzen sind an die Ergebnisse von Müller et al. (2020) anschlussfähig.

Der große Anteil an Schülerinnen und Schülern mit niedrigen adaptiven Fähigkeiten (knapp 90%) verdeutlicht dabei einen Bodeneffekt, der dafür spricht, dass das Erhebungsinstrument für den Bereich niedrig ausgebildeter Kompetenzen nicht ausreichend sensitiv ist. Für die differenzierte Beschreibung dieser Schülerinnen und Schüler wären Instrumente zur Erfassung des adaptiven Verhaltens wünschenswert, die auch im niedrigen Funktionsbereich deutlich differenzierbare, aussagekräftige Ergebnisse liefern. Hier ergeben sich auch für die Feststellung eines sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung Implikationen hinsichtlich der Eignung der Verfahren für jedes Kind bzw. der Interpretierbarkeit der Kernskalen und des Gesamtwerts Adaptiven Verhaltens.

Die Annahme einer Plateaubildung zu Beginn des Jugendalters, die im Forschungsstand beschrieben wurde, bestätigt sich insofern, als der GAV insgesamt sowie die Skalen Kommunikation und Alltagsfertigkeiten negativ mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler korrelieren. Das bedeutet, dass es den älteren Schülerinnen und Schülern weniger gut gelingt, den Anforderungen der Vineland-3 zu genügen als ihren jüngeren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dieses Ergebnis scheint reproduzierbar und verallgemeinerbar; mehrere aktuellere Analysen mit verschiedenen Testverfahren für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung kommen zu übereinstimmenden Ergebnissen (Meyer et al., 2018; Selmayr & Dworschak, 2021). Im Gegensatz dazu entwickeln sich die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe harmonisch mit dem chronologischen Lebensalter: Ältere Schülerinnen und Schüler verfügen über ausgeprägtere soziale Fähigkeiten als jüngere Kinder. Und zwar in einem Ausmaß, wie es der Test Vineland-3 für die jeweiligen Altersstufen fordert. An dieser Stelle muss auf das Querschnittsdesign und die einmalige Datenerhebung hingewiesen werden. Längsschnittliche Ansätze zur Überprüfung wären hier zielführend.

Wird das Vineland-3 als Erhebungsinstrument betrachtet, rücken folgende Aspekte in den Blick: Vineland-3 erscheint momentan als Instrument der ersten Wahl, da es das einzige deutschsprachige Verfahren mit einer aktuellen Normierung ist. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse durch eine Fremdeinschätzung erhoben werden. Diese erfolgte durch sonderpädagogische Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen und kann mit Beobachtungsfehlern behaftet sein. Sparrow et al. (2021, S.36) gehen allerdings davon aus, dass Lehrkräfte im Allgemeinen objektiver antworten im Vergleich zu Eltern. Die Itemwerte der Vineland-3 sollen explizit die tatsächliche Ausführung, nicht die Fähigkeit zur Leistung darstellen. Zeigt eine Person ein Verhalten nur, wenn sie aufgefordert wird, soll „unabhängig von der Ursache“ das Item mit 0 Punkten bewertet



Schlüsselbegriffe

Geistige Entwicklung – adaptives Verhalten – Vineland-3 – empirische Studie – Fragebogenerhebung

Abstract

The adaptive skills of pupils with intellectual disabilities have always been of great importance for school practice, as the development of independence is an important prerequisite for participation in society. In addition, adaptive skills are the second core criterion for determining an intellectual disability alongside intelligence. However, little is currently known about the adaptive skills of the target group. This article reports key findings from a questionnaire survey of teachers (Vineland-3) at special schools in Bavaria (N = 531). The results show that most pupils have low levels of adaptive skills. In addition, there is a plateauing of skills development in adolescence. Both test-theoretical aspects and research desiderata are addressed in the discussion.

Keywords

intellectual disabilities – adaptive behaviour – Vineland-3 – empirical study - questionnaire

werden (Sparrow et al., 2021, S. 45). Hier könnten insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die von einer Schulbegleitung unterstützt werden, Fehleinschätzungen auftreten, was das eigeninitiierte Beginnen von Handlungen betrifft. Da ein Viertel der Schülerinnen und Schüler von einer Schulbegleitung unterstützt wird und damit diese Herausforderung in der Einschätzung für einen substanziellen Anteil der Stichprobe besteht, wurde in den Informationsmaterialien und der Online-Schulung für die Lehrkräfte explizit auf die möglicherweise in diesem Zusammenhang verfälschende Rolle von Schulbegleitungen hingewiesen. Neben diesen Uneindeutigkeiten finden sich auch mögliche Probleme im Bereich der Beurteilung der kommunikativen Fähigkeiten. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass es in der Einschätzung der Fähigkeiten einen „Ermessensspielraum“ (Irblich et al., 2023, S.19) gibt. Die Gewichtung von Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation beispielsweise wird nicht immer präzise geregelt.

Die Ergebnisse der optionalen Skala Motorik belegen eindrucksvoll einen starken Zusammenhang zwischen motorischen und adaptiven Kompetenzen. Dies gilt es nicht zuletzt im Hinblick auf die schulische Praxis im Hinblick auf die Anbahnung adaptiver Kompetenzen und ganz allgemein auf die Bedeutung von Assistenz und Unterstützung im Kontext adaptiver Kompetenzen zu berücksichtigen.

Als Forschungsdesiderata ergeben sich aus den vorliegenden Daten des Projekts AKo u. a. Analysen der Struktur adaptiver Kompetenzen von Kindern in schulvorbereitenden Einrichtungen, also im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt, die in dieser Auswertung noch nicht berücksichtigt wurden. Des Weiteren bieten sich Vergleiche mit älteren Studien an, die bestimmte Störungsbilder bzw. genetische Syndrome und deren Profil adaptiver Fähigkeiten untersucht haben. Auch der Zusammenhang zwischen adaptivem (Ettrich & Ettrich, 2006) und kognitivem Funktionsniveau stellt für den deutschsprachigen Bereich ein offenes Forschungsdesiderat dar.

Angesichts der wachsenden Bedeutung der adaptiven Kompetenzen im Zusammenhang mit der medizinisch-psychologischen Klassifikation von intellektueller Beeinträchtigung bzw. Störung der intellektuellen Entwicklung (DSM-5, ICD 11) bzw. der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (Bernasconi & Dietze, 2024; Dworschak et al., 2024; KMK, 2021) ist zusammenfassend festzuhalten, dass das Konstrukt Adaptiven Verhaltens als solches und insbesondere seine testdiagnostische Umsetzung noch weiterer Forschungsanstrengungen bedarf.

Literatur

- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.). (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. Bielefeld: Athena wbv.
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2023). *Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern. Statistische Berichte*.
- Bernasconi, T. & Dietze, T. (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. Langfassung (S. 164–195).
- Bienstein, P., Döpfner, M. & Sinzig, J. (2017). *ABAS-3. Fragebogen zu den Alltagskompetenzen*. (Deutsche Evaluationsfassung) Englische Fassung: Patti L. Harrison & Thomas Oakland. Dortmund: TU Dortmund.

- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2022, Februar). *ICD-11 in Deutsch - Entwurfsfassung*. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html;jsessionid=43EB1BAF8A20AC4861D1BA47D4891AA4.intranet261
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html?nn=841246&cms_dlConfirm=true&cms_calledFromDoc=841246
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2022). *ICD-10-WHO Version 2022*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2022/>
- Dworschak, W., Baysel, K. & Hackl, K. (2024). *Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://osf.io/73duc>
- Ettrich, C. & Ettrich, K. U. (2006). *Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche*. Mit 24 Abbildungen und 16 Tabellen. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. Verfügbar unter: http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2789602&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W. et al. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Auflage, deutsche Ausgabe). Göttingen: Hogrefe.
- Irblich, D. (2022). Neuere Testverfahren. *Vineland-3. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(8), 763–777. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.8.763>
- Irblich, D., Kölbl, S. & Scholz, M. (2023). *Verfahrensinformation zu den Vineland-3. Deutsche Fassung der Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition* (unter Mitarbeit von Gerolf Renner, Dia-Form Verfahrensinformationen 012-01). Verfügbar unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/searchtype/collection/id/16235/docId/960/start/0/rows/10>
- KMK. (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf
- Kraijer, D. (2000). Review of Adaptive Behavior Studies in Mentally Retarded Persons with Autism / Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(1), 39–47. <https://doi.org/10.1023/A:1005460027636>
- Kroschewski, M. & Baumann, D. (2021). Grobmotorische Möglichkeiten. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (SFGE II) (S. 183–199). Bielefeld: Athena wbv.
- Matson, J. L., Rivet, T. T., Fodstad, J. C., Dempsey, T. & Boisjoli, J. A. (2009). Examination of adaptive behavior differences in adults with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1317–1325. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.05.008>
- Meyer, A. T., Powell, P. S., Butera, N., Klinger, M. R. & Klinger, L. G. (2018). Brief Report: Developmental Trajectories of Adaptive Behavior in Children and Adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(8), 2870–2878. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3538-5>
- Mouga, S., Almeida, J., Café, C., Duque, F. & Oliveira, G. (2015). Adaptive profiles in autism and other neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1001–1012. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2256-x>
- Müller, C. M., Amstad, M., Begert, T., Egger, S., Nenniger, G., Schoop-Kasteler, N. et al. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung. Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen, Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 347–368.

- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen* (Grundlagen Psychologie, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Russell, D. J. & Heinen, F. (2006). *GMFM und GMFCS - Messung und Klassifikation motorischer Funktionen* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Sarimski, K. (2021). *Adaptive Kompetenzen von Kindern mit Down-Syndrom – ein Follow-up über zehn Jahre*. <https://doi.org/10.25656/01:23573>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability. Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*. Silver Spring, MD: AAIDD.
- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021). Praktische Alltagskompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (SFGE II) (S. 201–216). Bielefeld: Athena wbv.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales: Second Edition. Vineland II*. Livonia: Pearson Assessments.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Saulnier, C. A. (2021). *Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition. Vineland-3*. (Deutsche Fassung). Frankfurt am Main: Pearson.
- Tassé, M., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S. et al. (2012). The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability. *American Journal on intellectual and developmental disabilities*, *117*(4), 291–303.
- Wagner, M. (2021). Diagnosen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (SFGE II) (S. 79–88). Bielefeld: Athena wbv.

Dr. Anna Selmayr
Deutsches Jugendinstitut
Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
selmayr@dji.de

Dr. Sabine Kölbl
Universität Regensburg
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik
sabine.koelbl@ur.de

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak
Universität Regensburg
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik
wolfgang.dworschak@ur.de