



GEISTIGE ENTWICKLUNG

Entwicklungsbereich	Basistext
Titel/Thema	Was ist eigentlich eine geistige Behinderung? Einführung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Verfasser(innen)	Ingrid Karlitschek, Dr. Alisa Rudolph
Erstellungsdatum	Juni 2018



Was ist eigentlich eine geistige Behinderung?

Ausgehend von den vier Schülerinnen und Schülern Luis, Christiane, Damian und Tina werden grundlegende Fragen zu einer inklusiven schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer so genannten „geistigen Behinderung“ aufgeworfen. Dabei wird versucht, sich den Blickwinkeln dieser Kinder anzunähern, genauso wie an verschiedene Perspektiven der am Bildungsprozess beteiligten Personen. Ziel ist nicht, fertige Antworten zu geben, sondern für eine Fragehaltung gegenüber den Herausforderungen zu sensibilisieren.

„Was hat der Luis?“, fragen ein paar Jungen, als sie das erste Mal gemeinsam mit ihm eine Bildergeschichte bearbeiten sollen. „Wieso ist er eigentlich nicht in der normalen Klasse?“

Luis besucht eine **Partnerklasse**. Sie gehört zu einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Ihr Klassenzimmer befindet sich allerdings in einer Grundschule, in der Luis und seine Klassenkameraden so viel wie möglich gemeinsam mit Grundschülerinnen und -schülern lernen und arbeiten. Der Schulalltag bietet Anlass für viele Fragen.

„Warum kommt man eigentlich nicht auf die Welt und kann schon alles?“, fragt Luis seine Lehrerin, als er ihr am Morgen seine Hausaufgabe zeigt. „Warum empfindet er eigentlich das Lernen als so schwierig, wo er doch schon so viel erreicht hat?“, bedauert seine Lehrerin. Beim Lesen sieht man erste Erfolge, mit großer Freude ordnet Luis Bilder den passenden Wortkarten zu. Nur auf die Mathematikaufgaben mit den Rechenschiffchen kann er sich nicht so recht konzentrieren.

Die Klassenkameradinnen und -kameraden von Luis haben ganz andere Fragen, wenn sie täglich ihre Übungen im Wochenplan wiederholen.

Zum Beispiel Christiane. Seit vier Jahren übt sie, ihren Namen selbst zu schreiben. Jedes Jahr gelingt ihr ein neuer Buchstabe, darauf ist sie sehr stolz. Sie ermüdet nicht und fühlt sich sehr kompetent, wenn sie das kleine „r“ bei den immer gleichen Übungen an der Tafel, im Sand und auf den Arbeitsblättern nachfährt. Die Frage ist nur, wo fängt der Strich in diesem Kästchen an, wo ist überhaupt oben und wo ist unten? Warum sie das macht, weiß sie wohl. Irgendwann möchte sie ihren ganzen Namen selbstständig schreiben können.

Damians tägliche Frage ist: „Wieso soll ich ausgerechnet jetzt meine Aufgabe beenden, in die ich mich gerade so schön hineinvertieft habe?“ Stundenlang würde er mit diesem Material weiterspielen. Er widerspricht mit lauten „Aaah“-Rufen und wirbelt seine Hände durch die Luft. Die **lautsprachunterstützten Gebärden** sollen seinem Willen Nachdruck verleihen. Aber der **Time-Timer**, der extra für Damian die Zeit sichtbar macht, ist abgelaufen. Fünf Minuten vorher hat sich die Kinderpflegerin zu ihm gesetzt, um mit Damian gemeinsam die Aufgabe zu beenden. Die Bildkarten auf dem Plan zeigen eine neue Stunde an. Und die anderen Kinder warten ungeduldig im Morgenkreis, den sie gemeinsam beginnen wollen. Heute helfen die üblichen Maßnahmen nicht. Die Lehrerin fragt sich, ob sich Damian auf den Kompromiss einlassen wird, die Aufgabe zu Hause zu beenden.

Was ist mit Tina? Kann sie überhaupt Fragen stellen? Blitzschnell greift sie mit ihrer rechten Hand nach allem in ihrer Reichweite. Die linke ist durch eine Spastik gelähmt. Manche Gegenstände inspiziert die Schülerin mit eindringlichem Blick oder zerknautscht sie mit der Hand und mit dem Mund. Unermüdet fügt sie große Puzzleteile zusammen. Plötzlich schleudert sie eines davon durch das Klassenzimmer. Zu spät sieht die **Schulbegleitung** das voraus. Sie und die Lehrerin beobachten jeden Blick, jeden Atemzug, jede Körperbewegung, jedes Hantieren mit dem Arbeitsmaterial ganz genau. Bei den Fotos auf dem **Talker** erkennt Tina ihren Klassenkameraden. Immer wieder tippt sie auf Damians Bild, woraufhin sein Name mehrfach zu hören ist. Damian ist mittlerweile im Stuhlkreis angekommen und freut sich, dass er zusammen mit Tina die Datumskugel in die Monatsdose einfüllen darf.

Bei seinen täglichen Beobachtungen wächst die Liste von Luis' Fragen zunehmend. Er besitzt die Fähigkeit, sich mit anderen zu vergleichen, mit schwächeren und mit stärkeren Kindern. So weiß er, welche Ziele sie im Gegensatz zu ihm erreichen können und auch welche Ziele „man“ im Leben erreichen muss, um als erfolgreich zu gelten. Welche davon wird er je erreichen?

Und da ist sie wieder, diese Frage „Was hat der?“ – gestellt von einem Kind, nicht ahnend, welche Erfahrungen Luis schon machen musste, weil er zu spüren bekam, dass seine Entwicklung nicht den Erwartungen entsprach. Ein gewisses Unbehagen schleicht sich unwillkürlich ein. Wie will man es aussprechen? Hat Luis eine geistige Behinderung? Welche Erkenntnisse könnte die mögliche Antwort für Luis bringen? Wozu kann das Wissen um seine Frühgeburt und den stark unterdurchschnittlichen **Intelligenzquotienten** dienen? Der Probeunterricht an verschiedenen Schulen konnte Luis nicht erspart werden und auch nicht das wachsende Gefühl des Scheiterns und Nicht-Dazugehörens.

Nicht nur im Umfeld von Luis, Christiane, Damian und Tina, auch in der Vergangenheit wurden Antworten bezüglich des Phänomens „Geistige Behinderung“ gesucht, die zu verschiedenen Betrachtungsweisen, Einordnungen und Konsequenzen für die Betroffenen führten (vgl. STÖPPLER 2014):

- Aus der Perspektive des Arztes werden medizinische Ursachen untersucht, wie zum Beispiel Ursachen vor, während oder nach der Geburt, Stoffwechselstörungen, chromosomal verursachte Behinderungen und diverse Syndrome, von denen das Down-Syndrom und die **Autismus-Spektrum-Störung** die wohl bekanntesten sein dürften. Mithilfe dieser Kenntnisse ist es den Eltern von Damian und Tina besser gelungen, keine Schuldgefühle zu entwickeln und sich auf die spezifischen Bedürfnisse und Entwicklungsperspektiven ihres Kindes einzulassen (vgl. STÖPPLER 2014). Bei Luis und Christiane hingegen waren Diagnose und daraus folgende Perspektiven nicht so eindeutig.
- In der Psychologie steht u.a. die Messung der Intelligenz im Vordergrund. Sie wird mithilfe des Intelligenzquotienten (IQ) in Vergleich zu einer durchschnittlichen kognitiven Entwicklung gesetzt. Laut ICD-10 (Internationaler Klassifikation von Krankheiten) beginnt demnach eine geistige Behinderung unter einem IQ von 70 (STÖPPLER 2014, S. 23ff.). Im Schulalltag stellt sich diese Einordnung immer wieder als problematisch heraus, weil sie Menschen überwiegend über ihre Defizite definiert und wenig konkrete Hinweise für die praktische Förderung bietet. Außerdem suggeriert sie eine klare Einordnung, die in der Realität jedoch durch fließende Übergänge gekennzeichnet ist. Deswegen erweist sich für Schülerinnen und Schüler im Grenzbereich, wie zum Beispiel für Luis, die Einteilung in die verschiedenen Schularten mit der Orientierung am IQ als besonders ungünstig. So war Luis in der einen Schulart zwangsläufig überfordert, in der anderen unterfordert. Zu guter Letzt gab der Intelligenzquotient keinen Aufschluss darüber, wie der Junge in eine Gruppe oder Klassengemeinschaft eingebunden werden konnte.
- Die soziologische Perspektive hingegen untersucht die „soziale Wirklichkeit von Menschen mit Behinderungen“ (CLOERKES 2007, S. 3), also die interaktiven Prozesse, die sowohl zu Anerkennung und Teilhabe als auch zu **Stigmatisierung** und Aussonderung von Menschen mit Behinderung führen können. In diesem Ansatz von Behinderung werden Blickwinkel und Haltung des Betrachters einbezogen, zum Beispiel bei der Analyse von Aussagen wie „Menschen mit Down-Syndrom sind dick“ oder „Autisten sind beziehungsunfähig“. Die medizinische Diagnose verleitet dazu, Beeinträchtigungen als individuelle Eigenschaften oder gar Merkmale von Menschen zu betrachten und ihnen diese im schlimmsten Fall als Wesenszüge zuzuschreiben, hier als „Faulheit“ und „Unhöflichkeit“. Bei genauerem Hinsehen konnte man erkennen, dass das Umfeld dieser Personen genauso seinen Teil zu deren Behinderung beitrug. Menschen mit Down-Syndrom wurden aufgrund ihres häufigen Herzfehlers vor körperlichen Anstrengungen geschont. Zuneigung wurde durch Versorgung mit Essen bekundet. Säuglinge und Kleinkinder, die ihr Gegenüber nicht anlächeln konnten, erhielten nicht dieselbe Aufmerksamkeit und Zuwendung wie andere Kinder ihres Alters, obwohl sie diese mindestens in demselben Maße benötigten. Auf diese Weise wurde die biologisch bzw. psychisch verursachte Beeinträchtigung einer Person erst durch das soziale Umfeld zur eigentlichen Behinderung ihrer Handlungsmöglichkeiten. In diesem Sinne verwendet die WHO das sogenannte bio-psycho-soziale Modell von Behinderung. Dieses deutet Behinderung als eine negative Wechselwirkung zwischen den individuellen Eigenschaften einer Person und den Faktoren aus ihrer Umwelt (DIMDI 2005, S. 23). Eine Analyse des Umfeldes bezieht beispielsweise auch die Hilflosigkeit, Ängste, Bedürfnisse, begrenzte Ressourcen, aber auch Vorurteile von Eltern, Geschwistern oder Schule mit ein. Erst so kann ein umfassendes Bild der Behinderung gezeichnet werden und nur dadurch besteht die Chance auf gegenseitige Anerkennung.
- Dieser Blickwinkel spielt auch in der Pädagogik eine Rolle, wenn Lehrkräfte auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler reagieren. Wie mag sich Luis wohl fühlen, wenn sich Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrkräfte über seine Behinderung unterhalten? Laut einer Studie über die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) (vgl. DWORSCHAK et al. 2012) lernen über 25% dieser Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schulzeit weder lesen noch schreiben (RATZ 2012, S. 111-132). Ähnlich verhält es sich mit der Fähigkeit des Zählens in Mathematik. Knapp 20% der Kinder verfügen über keine Lautsprache (RATZ 2012, S. 133-147). Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zeigen überdies Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Verhalten (vgl.

DWORSCHAK et al. 2012, S. 162). Handelt es sich hierbei nun rein um individuelle Einschränkungen oder werden die Probleme der Kinder auch dadurch verursacht, dass die Schule als Umfeld nicht bereit oder in der Lage ist, die Barrieren, an denen sie scheitern, zu erkennen und abzubauen? Lange Zeit wurden Kindern wie Damian in der Schule keine Angebote zum Lesen und Schreiben gemacht, da diese Fähigkeiten nicht von ihnen erwartet wurden. Auch hier gilt es, falsche Zuschreibungen und Erwartungen an Schülerinnen und Schüler wie auch an die Schule zu vermeiden: Wird das Fehlen der verbalen Sprache von Tina defizitär gedeutet, also in dem Sinn, dass sie keine Fähigkeiten zur Kommunikation besitzt und deswegen alle Entscheidungen für sie getroffen werden müssen? Oder gelingt es, durch den Aufbau einer Beziehung und mit Unterstützung von Kommunikationshilfen, Angebote bereitzustellen, mit denen sie sich selbstwirksam und handelnd mitteilen kann? Wird sie dadurch richtig sprechen, vielleicht schreiben lernen? Wie realistisch ist die Erwartung, dass Tina durch das Angebot von Bildern die ganze Zeit allen Inhalten des Unterrichts folgen kann?

Die genannten Zahlen legen nahe, dass der überwiegende Teil der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein großes Entwicklungspotenzial in allen Bereichen hat. Bei all diesen Erklärungsversuchen zeigt sich aber auch, dass die Grenzen zwischen dem nicht genügend Versuchten und dem nicht Möglichen fließend sind und die Erwartungen auf den verschiedenen Seiten manchmal sehr hoch sind. Daher zwingen uns die Begegnungen mit Kindern wie Luis, Christiane, Damian und Tina, grundsätzliche Fragen, auch nach den Aufgaben der Schule, immer wieder auf den Prüfstand zu stellen.

Von welchem **Bildungsbegriff** können wir ausgehen, wenn befürchtet wird, dass ein Kind in seiner kognitiven Entwicklung die Ebene des konkreten Handelns kaum verlassen und somit nicht zu reflexiven Denkprozessen in der Lage sein wird?

Das Verdienst der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung ist es, die Erziehung zur Selbstständigkeit auch bei kleinsten, alltäglichen Handlungen, wie Händewaschen und Umziehen an der Garderobe, in das Verständnis von Bildung eingebunden zu haben. Kognitive Kompetenzen können auf allen Entwicklungsstufen gefördert werden, wie bei Tina, die mit ihrem Talker die Erfahrung von Ursache und Wirkung macht, oder bei Luis, der anhand seiner konkreten Rechenmaterialien Denkstrategien im Umgang mit Mengen entwickelt. Alle Bildungsinhalte der allgemeinen Schule können entsprechend der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler elementarisiert (Unterrichtsprinzip Elementarisierung) werden. Dennoch sind nicht alle Bildungsinhalte für die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen relevant. Angesichts der Langsamkeit, in der Christiane die Buchstaben ihres Namens lernt, stellt sich die Frage, ob man die Zeit nicht besser für andere Inhalte und Kompetenzen nutzen sollte. Ihre Lehrerin muss dies im Hinblick auf ihre Schülerin immer wieder aufs Neue abwägen.

Eine weitere Frage ist, wie wir damit umgehen, wenn wir an unsere Grenzen stoßen? Was, wenn Luis die Steine auf seinem Rechenschiff wieder einmal durcheinanderbringt und erlebt, dass er die Aufgabe, die er schnell hinter sich bringen wollte, nicht schafft. Was soll die Lehrkraft tun, wenn Damian heute bis ans Äußerste geht, wenn er sich auf den Boden wirft, so dass sie ihn in den Nebenraum bringen muss? Ihr Scheitern könnte kaum sichtbarer werden. Oder gibt es vielleicht Grenzen, die wir als Vorwand nehmen, für eigene Bequemlichkeiten und Unvermögen? Lassen wir uns davon behindern, Alternativen für unser gewohntes Handeln zu suchen, und behindern damit am Ende auch die Möglichkeiten unserer Schülerinnen und Schüler? Und wie gehen wir mit den wirklich unüberwindbaren Grenzen um? Gelingt es uns, das Scheitern anzunehmen und als inklusiven Bestandteil des Lernens und des Miteinanders zu begreifen? Scheitern betrifft Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte in ihrer ganzen Existenz. Deswegen muss jeder mit seinem persönlichen Scheitern ernst genommen werden.

Schließlich ist das Lernen jedes und jeder Einzelnen eingebunden in ein Geflecht aus Beziehungen. Wie gehen wir mit dem Widerspruch zwischen notwendiger, verstärkt individueller Zuwendung einerseits und mit der Maxime der Gleichbehandlung andererseits um? Wie gestalten wir Interaktion und Kommunikation angesichts der scheinbaren Sprachlosigkeit mancher Kinder? Wie können Kinder unter ihren Voraussetzungen den allgemeinen Entwicklungsaufgaben bis hin zum selbstbestimmten Erwachsensein nachkommen, inklusive Einbettung in ein selbst gewähltes soziales Umfeld und in die Arbeitswelt?

Die Entwicklungsaufgaben für die Heranwachsenden mit oder ohne Beeinträchtigungen unterscheiden sich im Grunde nicht, die Möglichkeiten, diese zu bewältigen, allerdings schon. So spielen beispielsweise Bindungen zu vertrauten Bezugspersonen insgesamt eine intensive Rolle. Andererseits müssen, können und wollen auch Kinder mit geistiger Behinderung beim Eintritt in die Schule lernen, sich an Gleichaltrigen zu orientieren. Seit Christiane die ersten drei Buchstaben ihres Namens kann, unterschreibt sie bei jeder Gelegenheit ihre Arbeiten selbst, endlich, so wie die anderen Kinder auch. Allerdings darf die Ori-

entierung an den Anforderungen der allgemeinen Schule nicht verwechselt werden mit einer einseitigen Anpassung an diese. Werden die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern außer Acht gelassen, führen unrealistische Erwartungen nicht nur zum Scheitern der möglichen, kognitiven Lernprozesse, sondern auch zum Misslingen des Aufbaus einer inklusiven Klassengemeinschaft. Gerade diese spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung sozialen Verhaltens und von Identität.

Sich darin zu bewegen, ist nicht immer leicht, erfährt Luis, bei dem sich bereits die Pubertät ankündigt. Er will von seiner Peergroup anerkannt sein, aber von welcher? Von seinen Klassenkameradinnen und -kameraden aus der Förderschule, den Kindern aus der Grundschule oder doch am ehesten von den großen, coolen Jungs aus seiner Nachbarschaft?

Wie bewusst erlebt Tina ihr Umfeld? Am liebsten und direktesten tritt sie mit anderen durch Umarmungen in Kontakt. Der Talker ist ein Angebot zur Erweiterung ihrer kommunikativen Möglichkeiten. Auch wenn das Tippen auf seine Felder manchmal wie Zufallstreffer wirken mag, lernt sie doch die verlässlichen Reaktionen ihres Umfelds darauf kennen.

Damian, der eben noch völlig entnervt in den Nebenraum gebracht wurde, findet dort die Ruhe wieder, die er beim Beenden seiner Aufgabe verloren hat. Handelt es sich hier nun um Exklusion statt Inklusion? Heute scheint er das zu brauchen, warum auch immer. Der Junge kann es seiner Lehrerin nicht erklären, doch er zeigt es ihr mit all seiner Macht.

Aber wären diese Kinder nicht nach wie vor sinnvoller in den Förderschulen untergebracht, in einem Schonraum, wo sie so sein dürfen und gefördert werden können, wie sie es brauchen? Dort gibt es das ausgebildete Personal an Sonder- und Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Kinderpfleger und -pflegerinnen. Es bestehen die Netzwerke zu verschiedenen Therapeutinnen und Therapeuten, Nachmittagsangeboten, Kliniken und Psychologinnen bzw. Psychologen. Die Lehrkräfte haben ausreichende Erfahrungen mit den passenden Hilfestellungen. Sie können in kleinen Gruppen individuelle, anschauliche Angebote schaffen. Die Kinder können in ihrem individuellen Tempo lernen. Die Gesprächspartner bzw. -partnerinnen haben Zeit, sich auch auf eine verlangsamte Kommunikation, wie zum Beispiel mit Tina, einzustellen. Die Frage rührt an eine heikle Thematik und wird vom Personal sowohl der allgemeinen Schule als auch der Förderschule gestellt. Sie ist verständlich, berechtigt und kann dennoch nicht pauschal beantwortet werden.

Schwieriger noch: Was haben Menschen mit den Ausdrucksmöglichkeiten von Luis, Christiane, Damian und Tina zu diesem Thema beizutragen? Um sie geht es ja schließlich. Es ist selbstverständlich, dass Eltern Entscheidungen für ihre minderjährigen Kinder treffen. Dem trägt das BayEuG Rechnung, indem es den Eltern die Entscheidung für die Wahl der Schule überlässt. Allen Schulen kommt die verantwortungsvolle Aufgabe einer ergebnisoffenen Beratung zu, des Aufzeigens, aber auch des Schaffens von Möglichkeiten, Netzwerken und Unterrichtsangeboten für das Ziel, dass Luis, Christiane, Damian und Tina in sozialen Beziehungen selbstbestimmt ihre Zukunft gestalten können.

Die Verwirklichung von Inklusion bezieht sich dabei nicht nur auf das Miteinander von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern. Sie ist nicht möglich ohne die Vernetzung der Menschen, die mit ihnen arbeiten. Die Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ist ein Ergebnis dieser Zusammenarbeit. Aber sie ist mehr als das. Sie steht am Ende eines langen Prozesses, in dem Betroffene immer erfolgreicher um ihr Recht der Mitbestimmung über ihre Belange gekämpft haben. Gleichzeitig ist sie der Ausgangspunkt für immer neue Herausforderungen und Entwicklungen, um dieses Recht der Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft zu verwirklichen.

Und was sagt jetzt Luis dazu? Die Augen der Kinder richten sich auf die Lehrerin. „Fragt ihn doch selbst!“, fordert diese sie auf und stellt sich schützend hinter Luis. Der zögert noch, aber er findet Worte für sich und sagt schließlich: „Ich fühle mich hier wohl. Und die anderen Kinder helfen mir.“ Die Kinder nicken verständnisvoll und wenden sich wieder ihrer eigentlichen, gemeinsamen Aufgabe zu. Wenn es etwas aufzuschreiben gibt, diktieren sie Luis einzelne Worte, manche schafft er schon alleine. Die anfängliche Frage, ob die Förderschule nicht der bessere Ort für Luis wäre, wird im Laufe des Schuljahres keine Rolle mehr spielen. Die Kinder haben sich kennengelernt und begegnen sich als Persönlichkeiten. Dabei üben sie täglich, ihre individuellen Möglichkeiten auszutesten und weiterzuentwickeln. Das gilt für die Schülerinnen und Schüler übrigens genauso wie für ihre Lehrkräfte.

Auf den Sportunterricht freut sich Luis besonders. Fußball spielen und an der Playstation zocken. Das machen Jungen in seinem Alter. Und das kann er auch. Außerhalb der Schule spielen die Probleme, die das Lernen in der Schule verursachen, keine Rolle. Hier ist er nicht behindert. Denn wer mag schon Hausaufgaben?

Fragen für Diskussionsanlässe zum Text:

- Notieren Sie, was Sie über die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfahren haben?
Welche Entwicklungsaufgaben ergeben sich daraus?
- Welche Perspektiven gibt es, Behinderung zu definieren, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Betroffenen?
- Diskutieren Sie die Bedeutung von Inklusion angesichts der Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Schularten.
- Welche Bedeutung hat der erweiterte Bildungsbegriff?
- Welche Rolle spielt das Scheitern in der Schule?
- Welche Rolle spielen soziale Beziehungen beim Lernen und bei der Identitätsentwicklung?
- Welche Möglichkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten nutzen die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung von Sprache und Kommunikation?
- Welche Strukturierungshilfen kann es im Unterricht geben?
- Welche Rolle spielen Verantwortliche wie Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und unterstützende Dienste für gelingende Inklusion?

Literatur:

CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter, 3. Auflage 2007.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI) (Hrsg.): Downloadcenter Klassifikationen, Terminologien, Standards. 2005. <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/> – Letzter Zugriff: 26.01.2018.

DWORSCHAK, W./KANNEWISCHER, S./RATZ, C./WAGNER, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena-Verlag, 2012.

RATZ, CH.: Mathematische Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DWORSCHAK, W./KANNEWISCHER, S./RATZ, CH./WAGNER, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena-Verlag, 2012, S. 133-147.

RATZ, CH.: Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DWORSCHAK, W./KANNEWISCHER, S./RATZ, CH./WAGNER, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena-Verlag, 2012, S. 111-132.

STÖPPLER, R.: Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. München, Basel: Reinhardt, 2014.