

# Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung – Prozessstandards zur schulischen Diagnostik zur Diskussion gestellt

Wolfgang Dworschak, Katharina Baysel, Karin Hackl

**Zusammenfassung:** Der Beitrag stellt Prozessstandards zur Feststellung des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung vor und zur Diskussion. Diese intendieren ein gut strukturiertes und transparentes Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung. Im Zentrum stehen das adaptive und kognitive Funktionsniveau als Kernkriterien, die unter Berücksichtigung moderierender Variablen und Kontextfaktoren eine fundierte Zuschreibung des Schwerpunktes Geistige Entwicklung ermöglichen. Die Standards sollen insgesamt zu mehr Handlungssicherheit in einem von Herausforderungen geprägten Prozess führen. Besondere Herausforderungen stellen die Heterogenität des Personenkreises, die individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie der Umgang mit divergenten Befunden dar.

Schlüsselwörter: geistige Behinderung, adaptives Verhalten, Intelligenz, Feststellungsdiagnostik, Zugangsvoraussetzungen

**Abstract:** This article presents process standards for the assessment of special educational needs with a focus on intellectual disability. These are intended to provide a well-structured and transparent procedure for determining the special educational focus of intellectual development. The center point is on the adaptive behavior and intellectual functioning as guiding criteria which, taking into account moderating variables and contextual factors, should enable a well-founded attribution of the focus on intellectual disability. Overall, the standards should lead to greater confidence in a process characterized by challenges. The heterogeneity of the group of people, the individual access and test requirements of the children and young people and the handling of divergent findings pose particular challenges.

Keywords: Intellectual Disability, Adaptive Behavior, Intellectual Functioning, Assessment Diagnostic, Access Requirements

## 1. Ausgangspunkt und Problemstellung

Der Erhalt von Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) setzt die formale Feststellung eines son-

© Dworschak, W., Baysel, K., Hackl, K., 2024, Beltz Juventa, Open Access: CC BY. 4.0 aus Sonderpädagogische Förderung 4/2024. DOI: 10.3262/SZ2404

derpädagogischen Unterstützungsbedarfs (SUB) in diesem Schwerpunkt voraus (KMK, 2021, S. 17). Der SUB, bis 2021 als sonderpädagogischer Förderbedarf gefasst (KMK, 1998), stellt also – nach wie vor – die zentrale schulrechtliche Kategorie dar, die in erster Linie eine »pädagogische Aufgabenstellung und nicht eine spezifische Personengruppe« (Biewer, Koenig, 2019, S. 35) bezeichnet. Diese Zuschreibung eröffnet Kindern und Jugendlichen, deren Lernerfolge von der durchgehenden Berücksichtigung der für sie aktuell und zukünftig bedeutsamen Bildungsinhalte geprägt sind (KMK, 2021, S. 4), den Zugang zu sonderpädagogischer Förderung (KMK, 1998) bzw. zu sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten (KMK, 2021). »Dabei gilt es, sowohl eine ihrer Entwicklung entsprechende Form der Auseinandersetzung mit der Welt und ihre zunehmende Verselbstständigung zu berücksichtigen als auch den erweiterten Unterstützungsbedarf im Hinblick auf Dispositionen wie Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit und Aufmerksamkeit, welche die Basis für die Entwicklung von Kompetenzen zum Handeln in Situationen des täglichen Lebens und Lernens bilden, in den Fokus zu nehmen« (KMK, 2021, S. 4).

Der Beitrag geht von der aktuellen Situation in Deutschland aus und nimmt diese als Grundlage. Dass die mit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Schwerpunkts verbundene Etikettierung auch kritisch zu diskutieren ist, steht außer Frage (Füssel, Kretschmann, 1993; Katzenbach, 2015; auch Philippek, Hennes, Schabmann, Schmidt, 2024, in diesem Heft). Diese Diskussion soll im Rahmen des vorliegenden Beitrages allerdings nicht erfolgen. Implikationen dieser Diskussion sind im einleitenden Beitrag zu diesem Themenheft skizziert (Philippek et al., 2024, in diesem Heft).

Der Prozess der Feststellung eines SUB wird durch gesetzliche Regelungen sowie Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz und der länderspezifischen Kultus- und Schulministerien organisiert und strukturiert. Die Kriterien, die von gesetzlicher bzw. bildungspolitischer Seite gegeben werden, verbleiben in aller Regel so vage, dass sie den Prozess der Feststellung und Zuschreibung eines sonderpädagogischen Schwerpunkts nicht klar festzulegen und zu strukturieren vermögen (Sälzer, Gebhardt, Müller, Pauly, 2015; Gasterstädt, Kistner, Adl-Amini, 2020; auch Philippek et al., 2024, in diesem Heft). Bei diesen organisatorischen Rahmenbedingungen handelt es sich nach Rürup um »abstrakt-formale Regelungen, die erst einer situativ-pragmatischen Auslegung bedürfen« (Rürup, 2007, S. 197). In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich die Lehrkräfte bei der Ausgestaltung des Feststellungsprozesses in weiten Teilen allein auf ihre Expertise und/oder standortspezifische Vorgehensweisen stützen müssen. Auf Grund der vorhandenen Spielräume liegt es nahe, dass interindividuelle und standortspezifische Unterschiede bei der Feststellung eines SUB auftreten (Kottmann, 2006; Gomolla, Radtke, 2009) und diese möglicherweise zu den regional wenig vergleichbaren Förderrelationen beitragen (Dworschak, 2024).

Die weitreichende Bedeutung der Zuschreibung des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung für die Bildungsbiographie eines Kindes oder Jugendlichen und dessen zukünftiges Leben macht deutlich, wie wichtig ein transparenter, klar strukturierter und wohl definierter Prozess der Feststellung ist. In diesem Beitrag werden Prozessstandards zur schulischen Diagnostik und Förderung für den sonderpädagogischen Schwerpunkt GE vor- und zur Diskussion gestellt. Auf der Grundlage dieser Standards

sollen die Kinder und Jugendlichen nicht in standardisierte »Schubladen« gepresst werden. Ziel der Standards ist es viel eher, mehr Handlungssicherheit für die diagnostische Praxis zu schaffen, dabei die Individualität der Schüler:innen bestmöglich zu berücksichtigen und dadurch eine nahtlose Verknüpfung zwischen der statusdiagnostischen Zuschreibung und den prozessorientierten förderdiagnostischen Maßnahmen zu ermöglichen (Dworschak, Baysel, Hackl, 2024). Dabei stellt die Heterogenität der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE und die damit einhergehenden spezifischen Zugangsvoraussetzungen zum diagnostischen Prozess eine besondere Herausforderung dar. Die Spezifika der Feststellung des SUB im Schwerpunkt GE finden in einem auf der schwerpunktübergreifenden Prozesskette (Philippek et al., 2024, in diesem Heft) basierenden schwerpunktspezifischen Prozessdiagramm Berücksichtigung (<https://osf.io/58rck/>).

## 2. Beschreibung des Personenkreises

Die Ausrichtung des Begriffs SUB auf die pädagogische Aufgabenstellung bringt es mit sich, dass die Beschreibung des Personenkreises im diagnostischen Sinne unscharf bleibt, da zunächst nicht beschrieben ist, welche Kinder und Jugendlichen von entsprechenden pädagogischen Maßnahmen profitieren sollen.

Im Allgemeinen werden dem sonderpädagogischen Schwerpunkt GE Schüler:innen mit geistiger Behinderung zugeordnet. Geistige Behinderung wird international übereinstimmend über Einschränkungen im kognitiven Funktionsniveau und adaptiven Verhalten beschrieben: «ID [Intellectual disability] is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates during the developmental period, which is defined operationally as before the individual attains age 22» (Schalock, Luckasson, Tassé, 2021, S. 1). Aus pädagogischer Sicht rückt entlang dieser Definition – und unter Berücksichtigung biopsychosozialer Zusammenhänge – ein interaktionales Verständnis von (geistiger) Behinderung in den Mittelpunkt, das (geistige) Behinderung als Ergebnis einer Wechselwirkung von individuums- und kontextbezogenen Faktoren charakterisiert (DIMDI, 2005). Damit ist geistige Behinderung zusammenfassend nicht als statisches, individuelles Merkmal einer Person, sondern vielmehr als das Ergebnis einer unzureichenden Passung zwischen den individuellen Handlungsmöglichkeiten einer Person und den Anforderungen einer bestimmten Handlungssituation zu verstehen (Dworschak, Kölbl, 2022, S. 175). Dieses Verständnis lässt sich jedoch nicht ohne Weiteres für statusdiagnostische Zwecke trennscharf operationalisieren.

In der Schwierigkeit einer für statusdiagnostische Zwecke ausreichend trennscharfen pädagogischen Beschreibung der Personengruppe orientiert sich die pädagogische Feststellungspraxis (weiterhin) an der medizinisch-psychologischen Diagnostik (Schuppener, Schlichtung, Goldbach, Hauser, 2021, S. 22). Zur operationalen Bestimmung der Personengruppe eignet sich der Zugang über die internationalen Klassifikationssysteme DSM-5 (Falkai et al., 2018) und ICD-11 (BfArM, 2023). In beiden wird geistige Behinderung als intellektuelle Entwicklungsstörung über ein deutlich unterdurchschnittliches

kognitives und adaptives Funktionsniveau bestimmt, das »zwei oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert« (Falkai et al., 2018, S. 46; BfArM, 2023, 6A00) liegt.

Während in Deutschland bis dato bei der Bestimmung von geistiger Behinderung aufgrund der (noch) praxisrelevanten ICD-10 der IQ-Wert von zentraler Bedeutung ist, ist zu hoffen, dass das adaptive Verhalten zukünftig stärker in den Vordergrund rücken wird. Die hier vorgelegten Prozessstandards unterstützen dies und setzen für die Feststellung des SUB im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE das adaptive Funktionsniveau als ein Kernkriterium an.

Für die Prozessstandards bedeutet dies, dass SUB im Schwerpunkt GE bei Kindern und Jugendlichen mit weit unterdurchschnittlichem kognitivem Funktionsniveau und weit unterdurchschnittlichem adaptivem Funktionsniveau angenommen wird.

### 3. (Früh-)Erkennung von Auffälligkeiten und Heterogenität der Feststellungsverfahren

Die Prozessstandards zur Feststellung des SUB GE folgen im Grundsatz der schwerpunktübergreifenden Prozesskette, die vor dem Überprüfungsprozess ein fortlaufendes Entwicklungsmonitoring und den Einsatz präventiver Maßnahmen vorsieht (Philippek et al., 2024, in diesem Heft). Damit fokussiert die schwerpunktübergreifende Prozesskette die Zeit nach Schuleintritt, was für den sonderpädagogischen Schwerpunkt GE zu spät ist. Die Mehrheit der Kinder mit geistiger Behinderung zeigt bereits im Kleinkindalter Auffälligkeiten, die die Aufmerksamkeit von Eltern oder Betreuungspersonen von Kindertagesstätten bzw. im Elementarbereich wecken und/oder im medizinischen Screening der Kinderärzte untersucht werden (Schlack, 2009; Voigt, 2021). Dadurch wird – wie empirische Befunde zeigen – der SUB GE bei vielen Kindern schon früh festgestellt. In Bayern wurde der sonderpädagogische Schwerpunkt GE bei 87 % der Schüler:innen vor bzw. zur Einschulung festgestellt (Dworschak, Selmayr, 2021, S. 62). Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Frage nach der Überprüfung des Schwerpunkts GE über die gesamte Bildungsbiographie hinweg stellen kann.

Auf Grund dieses langen Zeitraums und angesichts der großen Heterogenität der Schülerschaft im Schwerpunkt GE hinsichtlich ihrer Ausgangsbedingungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe (Baumann et al., 2021) ist evident, dass sich die Feststellungsverfahren im konkreten Fall sehr unterschiedlich darstellen können. Um die Komplexität zu reduzieren und um häufiger auftretende Konstellationen deutlich machen zu können, werden im Folgenden sechs typische Fallgruppen und deren Implikationen für den Überprüfungsprozess skizziert, ohne dabei davon auszugehen, dass diese Beschreibungen die Fülle der Konstellationen in der Praxis umfassend abdecken können. Die Bezeichnung der Konstellationen orientiert sich dabei an den übergeordneten inhaltlichen und zeitlichen Strukturpunkten, die sich durch die Abläufe in der Schullaufbahn ergeben:

- Kinder mit geistiger Behinderung zeigen häufig bereits *vor Schuleintritt* erhebliche Auffälligkeiten im Erreichen relevanter Entwicklungsmeilensteine. Auf Grund zunehmender Möglichkeiten der genetischen Diagnostik können in immer mehr Fällen

früh medizinische Diagnosen gestellt werden; häufig kann eine organisch-biologische Ursache benannt werden (Gontard, 2013; Zweier, 2023).

- Der *Einschulungsprozess* stellt eine weitere Konstellation dar, bei der sich der Verdacht auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt GE ergeben kann. In diesem Zusammenhang spielt die medizinische Vorsorgeuntersuchung U 9 eine bedeutsame Rolle. Ärztliche Screenings werden vor der Einschulung durch pädagogische Überprüfungen erweitert. Beobachtungen zum Übergang vom Elementar- zum Primarbereich können eine wertvolle Informationsquelle für das Erkennen von Entwicklungsauffälligkeiten sein. Auch die Schuleingangsuntersuchung, an der alle Kinder der Einschulung teilnehmen (müssen), hat in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung. Folglich werden viele Feststellungsverfahren im Schwerpunkt GE zur Einschulung und auf der Grundlage vorliegender Befunde eröffnet.
- Während sich die meisten Feststellungsverfahren auf den Zeitpunkt vor bzw. zur Einschulung beziehen, können auch noch später Entwicklungsauffälligkeiten dazu führen, einen Überprüfungsprozess für den Schwerpunkt GE zu initiieren. Eine häufige Konstellation ist hierbei, wenn Kinder *in der Schuleingangsstufe* auffällig werden. Es ist denkbar, dass die Überprüfung von Lernfortschritten in den Bereichen Mathematik und Schriftspracherwerb sowie die Analyse der Informationsverarbeitung Hinweise darauf geben, dass der Unterstützungsbedarf des Kindes über die Möglichkeiten der allgemeinbildenden Schule bzw. des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen hinausreicht (Hennes, Philippek, Schabmann, Schmidt, 2024, in diesem Heft). Für Verfahren in dieser Konstellation liegen neben relevanten Informationen aus dem Einschulungsprozess in der Regel Informationen zum schulischen Lernen vor.

Neben den bisher beschriebenen Konstellationen sind in der Praxis Fälle zu beobachten, die durch besondere Lebenssituationen bzw. Kontextfaktoren geprägt werden, die den Feststellungsprozess komplex gestalten. Wir denken dabei an Schüler:innen in Migrationssituationen, Schüler:innen aus schwer erreichbaren Elternhäusern und Schüler:innen mit postnatal erworbenen Hirnschädigungen.

- *Kinder und Jugendliche in Migrationssituationen, z. B. mit Fluchterfahrung*, haben unterschiedlichste Bildungserfahrungen. Unabhängig vom Schweregrad der Beeinträchtigungen eint diese Gruppe an Kindern und Jugendlichen die Belastungen, die das Verlassen ihrer Heimat bzw. eines Krisengebietes nach sich zieht. Die Präsenz der teilweise traumatisierenden Fluchterlebnisse ist ein wesentliches Merkmal der Lebenssituation dieser Kinder und Jugendlichen, die sich zudem in einer fremden Sprache und meist einer fremden Kultur zurechtfinden müssen. Teilweise befinden sie sich in schwierigen, beengten Wohnverhältnissen und an Orten, die kein dauerhaftes Zuhause darstellen. Je nach Herkunftsland und Fluchtgeschichte ist es nicht ungewöhnlich, dass keine oder wenige und nicht übersetzte Befunde, diagnostische Unterlagen, Dokumente zu Entwicklungsauffälligkeiten und bisherigen Fördermaßnahmen vorliegen.
- Eine Gruppe, die für die Sonderpädagogik nur schwer zugänglich ist, sind *Schüler:innen aus schwer erreichbaren Elternhäusern*. Wenngleich diese Situation nicht häufig auftritt, beeinflusst sie den Feststellungsprozess doch nachhaltig. Mit der instabilen Le-

benssituation dieser Kinder und Jugendlichen korreliert, dass ihr Bildungsweg in der Regel durch häufige Orts- und Schulwechsel geprägt ist, womit jeweils ein Wechsel der Zuständigkeit in den Einrichtungen der Jugendhilfe und zum Teil der Eingliederungshilfe einhergeht. Dadurch ist die Bildungsbiographie dieser Kinder und Jugendlichen häufig durch Diskontinuitäten geprägt; möglicherweise haben sie in ihrer Schulzeit noch keine kontinuierlichen Förder- und Unterstützungsbedingungen erfahren. Für den Feststellungsprozess bedeutet dies zumeist eine prekäre Dokumenten- und Befundlage. Zudem ist die Kooperationsbereitschaft der Eltern in der Regel fraglich.

- Abschließend soll auf eine kleine, aber in sich nochmals heterogene Gruppe aufmerksam gemacht werden, auf *Schüler:innen mit einer postnatal erworbenen Hirnschädigung*. Viele der Schüler:innen mit postnatal oder progredient bedingten kognitiven Einschränkungen zeigten über einen längeren Verlauf ihrer Entwicklung gute oder normale Fortschritte und erreichten Meilensteine der Entwicklung. Durch Erkrankung oder Unfall gingen die bereits sicher erworbenen Kompetenzen plötzlich, kontinuierlich oder schubweise verloren. Entsprechende Behinderungen oder Rückschritte werden von den Schüler:innen mehr oder weniger bewusst wahrgenommen. Diese Aspekte sind als besondere Herausforderung für die Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Schwerpunkts dieser Schüler:innen, die in der Regel noch nicht im Schwerpunkt Geistige Entwicklung beschult wurden, anzusehen.

#### 4. Planung und Durchführung des diagnostischen Prozesses<sup>1</sup>

##### Thema, Fragestellungen und/oder Hypothesen

Im Rahmen der Vorbereitung gilt es für die diagnostizierende Lehrkraft das zentrale *Thema der Begutachtung* zu identifizieren und zu operationalisieren, also in konkrete und überprüfbare *Fragestellungen und/oder Hypothesen* zu übersetzen. Unabhängig vom zentralen Thema, z. B. der Einschulung vor dem Hintergrund von Fluchterfahrung, gilt es im Hinblick auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung immer die beiden Kernkriterien, das adaptive Verhalten und das kognitive Funktionsniveau, zu berücksichtigen, die im Idealfall mit standardisierten Messinstrumenten erfasst werden.

##### Individuelle Zugangs- und Testvoraussetzungen

Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE erscheint es evident, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen an standardisierten Testverfahren erkenntnisbringend teilnehmen können. Daher gilt es den individuellen *Zugangs- und Testvoraussetzungen* der Kinder und Jugendlichen bei der Auswahl geeigneter Verfahren *die* zentrale Bedeutung beizumessen. Diese beziehen sich sowohl auf die Fähigkeit, sich auf die Testsituation einlassen zu können und die Anforderungen im Sinne der Testkonstruktion umzusetzen, die Exekutivfunktionen, die sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung als auch auf mögliche körperlich-motorische Einschränkungen

1 Ein Prozessdiagramm hierzu ist abrufbar unter <https://osf.io/58rck/>

oder Sinnesbeeinträchtigungen. Daneben können weitere Phänomene, z. B. akute Belastungen, Nebenwirkungen von Medikation, eingeschränkte Deutschkenntnisse oder kulturelle Orientierungen, eine bedeutsame Rolle spielen (Dworschak, Baysel, Hackl, 2024; Renner, Scholz, 2022). Die sorgfältige Beschreibung und Beurteilung der Zugangsvoraussetzungen dient einem doppeltem Zweck: Einerseits entscheiden Zugangsvoraussetzungen über die aktuellen Möglichkeiten und Grenzen der diagnostischen Untersuchung und sind daher als Grundlage für die Erstellung des Untersuchungsplans zu betrachten, und andererseits sind sie selbst als bedeutsame Informationsquelle für die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des sonderpädagogischen Schwerpunkts GE im Sinne moderierender Variablen und für förderdiagnostische Überlegungen und das Erstellen eines Förderausgangs- und Förderplans bedeutsam.

### Auswahl geeigneter (Test-)Verfahren

Ausgehend von den individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen rückt die *Auswahl geeigneter (Test-)Verfahren* in den Mittelpunkt. Aus Platzgründen kann hier nur auf das Vorgehen im Hinblick auf die beiden Kernkriterien eingegangen werden. Für die Erfassung des adaptiven Verhaltens liegt mit der Vineland-3 (Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition) ein aktuelles deutschsprachiges Verfahren zur Fremdbeurteilung des adaptiven Verhaltens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor (Sparrow, Cicchetti, Saulnier, v. Gontard, Wagner, Hussong, Mattheus, 2021), mit dem über Eltern oder Lehrkräfte wertvolle Daten zu praktischen, konzeptionellen und sozialen Kompetenzen mit einem Referenzalter > 3 Jahre differenziert erhoben werden können (Dworschak, Kölbl, 2022). Die Erfassung des kognitiven Funktionsniveaus stellt die diagnostizierenden Lehrkräfte dahingegen nicht nur im Hinblick auf die individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen, sondern auch grundsätzlich vor große Herausforderungen (Bundschuh, Winkler, 2019; Joél, 2021). Im Folgenden sollen aber die sich aus den individuellen Zugangsvoraussetzungen ergebenden Entscheidungen für die Auswahl eines Testverfahrens im Mittelpunkt stehen, bevor auf den Umgang mit divergenten Befunden und damit die Abgrenzung zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen eingegangen wird.

Im Hinblick auf den Prozess der Auswahl geeigneter Verfahren stellt die ›S2k-Praxisleitlinie Intelligenzminderung‹ (AWMF, 2021) eine brauchbare Grundlage für Überlegungen zur Feststellung des SUB GE dar. Dem Primat der formellen Leistungsdiagnostik folgend, schlägt die Leitlinie vor, dass »die Allgemeine Intelligenz [...] bevorzugt durch eine mehrdimensionale Testbatterie unter Berücksichtigung der wichtigsten Intelligenzfaktoren gemessen wird« (AWMF, 2021, S. 32). Um die Validität der Testergebnisse sicherzustellen, ist dabei zu beachten, dass das Kind »über alle Zugangsfertigkeiten, die das jeweilige Testverfahren voraussetzt« (AWMF, 2021, S. 34), verfügt. Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen münden unweigerlich in der Forderung, die Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit individuell zu planen und zu begründen. Dabei sind nicht-standardisierte Verfahren nur zu empfehlen, wenn bewährte standardisierte Methoden nicht anwendbar sind. In diesen Fällen rücken vergleichbare Verhaltensindikatoren in den Fokus, die die diagnostizierende Lehrkraft zur Beurteilung der

kognitiven Leistungsfähigkeit heranziehen muss. So kann im Grundsatz formuliert werden, dass Schüler:innen mit ausgeprägten Kompetenzen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen Verfahren mit höherem Grad der Standardisierung angeboten werden können als Schüler:innen mit gravierenden Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen. Dabei gilt es ein Abweichen vom Primat der formellen Leistungsdiagnostik über die individuellen Zugangsvoraussetzungen des Kindes transparent zu machen und zu begründen.

In diesem Sinne schlagen wir in Orientierung an die AWMF-Leitlinie folgende *Entscheidungskaskade* vor (Hackl, Baysel, Dworschak, 2024a): Bei Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägten Zugangsvoraussetzungen sind auf Stufe 1 sprachgebundene standardisierte mehrdimensionale Verfahren zu empfehlen (z. B. WISC-V; Wechsler, 2017). Sollten sprachliche Einschränkungen vorliegen, begründen diese den Einsatz sprachfreier standardisierter mehrdimensionaler Verfahren (z. B. SON-R 2–8; Tellegen, Laros, Petermann, 2018). Ist für Kinder die Ermittlung der Allgemeinen Intelligenz auf Grund eingeschränkter Zugangsvoraussetzungen nicht möglich, kann auf Stufe 2 überlegt werden, ob die Durchführung einzelner Subtests wesentliche Erkenntnisse über die kognitive Leistungsfähigkeit erbringen kann. Im Rahmen dieses Vorgehens können möglicherweise Normwerte gewonnen, aber kein aussagekräftiger IQ-Wert (mehr) gebildet werden. Des Weiteren kann ein adaptiertes Vorgehen (z. B. Hilfestellungen, Reduktion von Auswahlalternativen oder Leistungsrückmeldungen) helfen, um zu verwertbaren Daten zu kommen. Zwar ist eine objektive Testung »Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den Testnormen. Modifikationen in der Durchführung [...] sind bisweilen [aber] notwendig, um überhaupt zu Ergebnissen zu kommen« (AWMF, 2021, S. 36). Sollte der Einsatz von Untertests oder adaptiertem Vorgehen nicht zielführend sein, bleibt (nur) noch ein nicht-standardisiertes Vorgehen. Auf Stufe 3 kommen hier nicht-standardisierte, aber strukturierte Beobachtungen in Frage, z. B. die »Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation (EBD)« von Koglin, Petermann und Petermann (2020). Sollte es dem Kind nicht möglich sein, sich auf ein strukturiertes Untersuchungssetting einzulassen, kann auf Stufe 4 die situationsbezogene, freie Beobachtung zum Einsatz kommen (z. B. Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik 2; Sappok, Zepperitz, Morisse, Barret, Došen, 2023). Um auch in diesen Fällen eine begründbare Aussage zu ermöglichen, sollte auf Stufe 3 und insbesondere Stufe 4 das beobachtete Verhalten vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Konzepte, z. B. des psychodynamischen Entwicklungsmodells nach Došen (Sappok, Zepperitz, 2019) oder der »Förderdiagnostik von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung« nach Fröhlich und Haupt (Schäfer, Zentel, Manser, 2022), interpretiert werden.

Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, Zuschreibung des SUB GE

Abschließend ist auf den komplexen Zusammenhang zwischen Zugangsvoraussetzungen des Kindes und der Untersuchungsplanung einerseits sowie auf die *Auswertung und Interpretation der Ergebnisse* andererseits zu verweisen. Das hier vorgeschlagene abgestufte Vorgehen dient der Vermittlung innerhalb dieser enormen Komplexität und soll eine strukturierte Dokumentation aller Argumente, Beobachtungen, Bewertungen und

Interpretationen ermöglichen, um das Kernkriterium der kognitiven Leistungsfähigkeit für den Feststellungsprozess im Schwerpunkt GE möglichst valide erfassen zu können. Dabei erscheint es evident, dass die Vergleichbarkeit der Daten mit der Zunahme der Notwendigkeit, auch subjektive Einschätzungen in die Auswertung zu integrieren, mehr und mehr abnimmt.

Auf Grundlage der an den Manualen der eingesetzten Verfahren orientierten Auswertung und transparenten Interpretation der Ergebnisse rückt die *Zuschreibung des sonderpädagogischen Schwerpunkts GE* anhand der Kernkriterien, adaptives Verhalten und kognitives Funktionsniveau, in den Mittelpunkt. Die Entscheidung über die Zuschreibung erweist sich in der diagnostischen Praxis häufig als ein komplexes Unterfangen. Durch die Übernahme des Doppelkriteriums lässt es sich nicht vermeiden, dass die Praxis mit Fällen konfrontiert ist, in denen eine Entscheidung über die Zuschreibung zu treffen ist, bei der nur das Ergebnis *eines* der beiden Bereiche einen eindeutig weit unterdurchschnittlichen Wert aufweist. In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, dass ein Testergebnis nicht als punktgenauer Wert zu verstehen ist, sondern nur im Rahmen des Konfidenzintervalls gelesen und interpretiert werden kann (Eid, Schmidt, 2014; Bundschuh, Winkler, 2019). Für die diagnostizierende Lehrkraft bedeutet das, dass sie mit Ergebnissen umgehen muss, die den »kritischen Wert« von 70 – also die Abgrenzung der zweiten und dritten Standardabweichung – einschließen. Diese werden im Folgenden als Ergebnisse im Grenzbereich behandelt. Für den Umgang mit Ergebnissen im Grenzbereich schlagen wir eine Matrix vor, die zum Teil fallunabhängige Entscheidungen ermöglicht, zum Teil aber auch fallabhängige Entscheidungen notwendig macht (Hackl, Baysel, Dworschak, 2024b).

#### Fallunabhängige Entscheidungen:

- Bei Schüler:innen mit adaptiven Kompetenzen im oder über dem Grenzbereich und einem kognitiven Funktionsniveau, das inklusive Konfidenzintervall unter 70 liegt, sollte der sonderpädagogische Schwerpunkt GE zugeschrieben werden.
- Dies gilt auch für Schüler:innen, deren adaptive Kompetenzen als weit unterdurchschnittlich zu bezeichnen sind und deren IQ-Wert im Grenzbereich liegt.
- Ebenso fallunabhängig sollte bei Schüler:innen mit unauffälligen Kompetenzen im adaptiven Verhalten und kognitiver Leistungsfähigkeit im Grenzbereich der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen zugeschrieben werden, wenn die übrigen Kriterien des SUB LE erfüllt sind.

#### Fallabhängige Entscheidungen:

- Bei weit unterdurchschnittlichen oder im Grenzbereich liegenden adaptiven Kompetenzen und einer kognitiven Leistungsfähigkeit inklusive Konfidenzintervall über 70 sollte die Entscheidung auf der Basis weiterer störungsspezifischer Aspekte getroffen werden (z. B. Reizverarbeitung). Hier ist z. B. an Schüler:innen im Autismus-Spektrum zu denken.
- Beim Vorliegen adaptiver Kompetenzen im Grenzbereich oder innerhalb der ersten Standardabweichung und IQ-Werten im Grenzbereich sollte die Entscheidung auf der

Grundlage einer differenzierten Analyse moderierender Variablen (siehe Zugangsvoraussetzungen) und der Kontextfaktoren getroffen werden. Hier ist z. B. an Kinder und Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung zu denken, die eine vielfältige und erfolgreiche Förderung erfahren bzw. an Kinder und Jugendliche mit umfassenden Lernschwierigkeiten, die wenig Förderung erhalten und möglicherweise in einem anregungsarmen Umfeld aufwachsen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Zuschreibung bzw. Nicht-Zuschreibung des sonderpädagogischen Schwerpunkts GE nicht immer auf der Basis eindeutiger und objektiver Ergebnisse standardisierter Tests erfolgen kann. Die diagnostizierende Lehrkraft ist häufig auf subjektive Daten aus nicht-standardisierten Verfahren angewiesen, die sie bei der Entscheidung unterstützen.

## **5. Regelmäßige Überprüfung des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung**

Die meisten Schulgesetze der Länder sehen regelmäßige Überprüfungen des sonderpädagogischen Schwerpunkts vor (z. B. § 4 Abs. 6 SoFVO). Neben der Reflexion der Lernerfolge und Entwicklungsfortschritte vor dem Hintergrund bisheriger Fördermaßnahmen und Bildungsangebote, die im Rahmen einer Validierung erfolgen kann (Dworschak, Baysel, Hackl, 2024), erscheint dieser Prozess besonders dann von Bedeutung, wenn die Befundlage im Feststellungsprozess inkonsistent war bzw. im Feststellungsprozess Fragen (noch) nicht beantwortet werden konnten. In diesen Fällen ist eine Zuschreibung mit einem Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik geboten, der bereits im sonderpädagogischen Gutachten festgehalten werden sollte. Dadurch lässt sich gewährleisten, dass die inkonsistente Befundlage bzw. offene Fragen des Feststellungsprozesses nochmals gezielt und differenziert eruiert werden.

## **6. Verknüpfung von Feststellungs- und Förderdiagnostik**

Der vorliegende Beitrag stellt Prozessstandards für die Feststellung des sonderpädagogischen Schwerpunkts GE vor und zur Diskussion. Dabei soll mit dem Vorschlag kein Primat der Feststellungsdiagnostik vor einer Prozess- bzw. Förderdiagnostik postuliert werden. Der Beitrag geht von der geltenden Rechtslage und den Unsicherheiten in der Praxis aus. Er versucht den Feststellungsprozess durch die beschriebenen Standards klar und transparent zu strukturieren und die Entscheidung über die Zuschreibung an aktuellen wissenschaftlichen Kriterien auszurichten, um so insgesamt mehr Handlungssicherheit in der diagnostischen Praxis zu erreichen. Dabei ist es wichtig, die sich an den Feststellungsprozess anschließende pädagogische Arbeit mitzudenken. So beinhaltet unser Vorschlag für ein sonderpädagogisches Gutachten eine Brücke zur Förderdiagnostik, da er Ausführungen beinhaltet, die auf den im Feststellungsprozess gewonnenen

diagnostischen Daten beruhen. Im Hinblick auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt GE betrifft das vor allem die im vorherigen Abschnitt erläuterten individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen und die in diesem Zusammenhang erhobenen Informationen, die für förderdiagnostische Überlegungen und das Erstellen eines Förderplans bedeutsam sind. All diese Informationen werden im Förderausgangsplan gesammelt und so der unterrichtenden Lehrkraft zur Verfügung gestellt.

## Literatur

- AWMF (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V.) (2021): Leitlinie S2k: Praxisleitlinie Intelligenzminderung. AWMF-Register Nr. 028-042. [www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-042.html](http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-042.html) [14.02.2024].
- 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 bei wbv.
- BfArM (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte) (2023): ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung. [www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/\\_node.html](http://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html) [14.02.2024].
- Biewer, G.; Koenig, O. (2019): Personenkreis. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (S. 35–44). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bundschuh, K.; Winkler, C. (2019): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München: Reinhardt.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. [www.dimdi.de/dynamic/downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip](http://www.dimdi.de/dynamic/downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip) [14.02.2024].
- Dworschak, W. (2024): Sonderpädagogischer Förderbedarf. Reflexion einer schulrechtlichen Kategorie und Impuls zur Weiterentwicklung deren Feststellung. *Spuren*, 67 (3), S. 38–43.
- Dworschak, W.; Selmayr, A. (2021): Bildungsbiographische Aspekte. In: Baumann, D.; Dworschak, W.; Kroschewski, M.; Ratz, C.; Selmayr, A.; Wagner, M. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II) (S. 57–77). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Dworschak, W.; Kölbl, S. (2022): Adaptives Verhalten. In: Gebhardt, M.; Scheer, D.; Schurig, M. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik (S. 175–189). Regensburg: Universitätsbibliothek. [doi.org/10.5283/epub.53149](https://doi.org/10.5283/epub.53149) [14.02.2024].
- Dworschak, W.; Baysel, K.; Hackl, K. (2024): Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. <https://osf.io/er9jb/> [24.06.2024].
- Eid, M.; Schmidt, K. (2014): Testtheorie und Testkonstruktion. Göttingen: Hogrefe.
- Falkai, P.; Wittchen, H.-U.; Döpfner, M.; Gaebel, W.; Maier, W.; Rief, W.; Saß, H.; Zaudig, M. (Hrsg.) (2018): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5® (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Füssel, H.-P.; Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gasterstädt, J.; Kistner, A.; Adl-Amini, K. (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* (4). [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426) [14.02.2024].
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gontard, A. v. (2013): Genetische und biologische Grundlagen. In: Neuhäuser, G.; Steinhausen, H.-C.; Häßler, F.; Sarimski, K. (Hrsg.): Geistige Behinderung (S. 30–43). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hackl, K.; Baysel, K.; Dworschak, W. (2024a): Arbeitspapier zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Kompetenzen im statusdiagnostischen Prozess: Die Entscheidungskaskade. Universität Regensburg <https://doi.org/10.5283/EPUB.58252> [24.06.2024].
- Hackl, K.; Baysel, K.; Dworschak, W. (2024b): Arbeitspapier zur Abgrenzung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung vom Förderschwerpunkt Lernen im statusdiagnostischen Prozess: Die Entscheidungsmatrix. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/EPUB.58336> [24.06.2024].
- Hennes, A. K.; Philippek, J.; Schabmann, A.; Schmidt, B. M. (2024): Überprüfung des sonderpädagogischen Schwerpunktes Lernen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69 (4), S. 371–384.
- Joél, T. (2021): Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? In: Huf, C.; Schnell, I. (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_06\\_20\\_FS\\_Geistige\\_Entwickl.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf) [14.02.2024].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021): Empfehlung zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung\\_Geistige\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf) [14.02.2024].
- Koglin, U.; Petermann, F.; Petermann, U. (2020): *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48–72 Monate*. Berlin: Cornelsen.
- Kottmann, B. (2006): *Selektion in die Sonderschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Philippek, J., Hennes, A.-K., Schabmann, A.; Schmidt, B. (2024): Prozessstandards zur schulischen Diagnostik und Förderung im Rahmen der Überprüfung sonderpädagogischer Schwerpunkte. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69 (4), S.356–370.
- Renner, G.; Scholz, M. (2022): Fair oder nicht fair, das ist hier die Frage! Die Sicherung der Testfairness als Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Gebhardt, M.; Scheer, D.; Schurig, M. (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 259–274). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149> [14.02.2024].
- Rürup, M. (2007): Recht als Quelle. Zur vergleichbaren Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. In: Böhm-Kasper, O.; Schuchart, C.; Schulzeck, U. (Hrsg.): *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 197–216). Münster: Waxmann.
- Sälzer, C.; Gebhardt, M.; Müller, K.; Pauly, E. (2015): Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H.; Prenzel, M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Sappok, T.; Zepperitz, S. (2019): *Das Alter der Gefühle*. Göttingen: Hogrefe.
- Sappok, T.; Zepperitz, S.; Morisse, F.; Barrett F. B.; Došen, A. (2023): *Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, H.; Zentel, P.; Manser, R. (2022): *Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schalock, R. L.; Luckasson, R.; Tassé, M. J. (2021): *Intellectual disability: Definition, Diagnosis, Classification and Systems of Support*. [www.aaidd.org/publications/bookstore-home/new-this-year/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition](http://www.aaidd.org/publications/bookstore-home/new-this-year/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition) [14.02.2024].
- Schlack, H. G. (2009): Intelligenzminderung (Geistige Behinderung). In: Schlack, H. G.; Thyen, U.; Kries, R. v. (Hrsg.): *Sozialpädiatrie* (S. 295–311). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Schuppener, S.; Schlichting, H.; Hauser, M.; Goldbach, A. (2021): *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- SoFVO (2018): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung. [www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOSH2018rahmen/part/X](http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOSH2018rahmen/part/X) [14.02.2024].
- Sparrow, S. S.; Cicchetti, D.; Saulnier, C. A. A. Deutsche Fassung in Zusammenarbeit mit Gontard, A. v.; Wagner, C.; Hussong, J.; Mattheus, H. (2021): Vineland-3 – Vineland Adaptive Behavior Scales – Third Edition.
- Tellegen, P.; Laros, J.; Petemann, F. (2018): SON-R-2-8 Non-verbaler Intelligenztest. Göttingen: Hogrefe.
- Voigt, F. (2021): Entwicklungsstörungen im Kleinkind- und Vorschulalter. München: Reinhardt.
- Wechsler, D. (2017): Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition WISC-V. German Adaption from D. Wechsler. Frankfurt a. M.: Pearson.
- Zweier, C. (2023): Genetische Diagnostik. In: Sappok, T. (Hrsg.): Psychische Gesundheit bei Störungen der Intelligenzentwicklung (S. 307–311). Stuttgart: Kohlhammer.

*Anschrift der Verfasser:innen:*

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak  
wolfgang.dworschak@ur.de, 0941-943-7664

Katharina Baysel  
katharina.baysel@ur.de, 0941-943-7658

Karin Hackl  
karin.hackl@ur.de, 0941-943-7692

alle:

Universität Regensburg  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Institut für Bildungswissenschaft  
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik  
93040 Regensburg