



Universität Regensburg

FAKULTÄT FÜR HUMANWISSENSCHAFTEN

Lehrstuhl für

Pädagogik bei geistiger Behinderung
einschließlich inklusiver Pädagogik

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak

Karin Hackl, Katharina Baysel & Wolfgang Dworschak

Beiträge zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Arbeitspapier zur Abgrenzung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen: Die Entscheidungsmatrix

Regensburg im Juli 2024

Regensburger Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik
herausgegeben von Wolfgang Dworschak, Markus Gebhardt und Bernhard Rauh
ISSN: 2747-9668

Autor/in:

Karin Hackl

Studienrätin im Förderschuldienst & wissenschaftliche Mitarbeiterin

Katharina Baysel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak

Lehrstuhlinhaber

(<https://orcid.org/0000-0003-2276-5461>)

Kontakt:

Universität Regensburg

Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik

Sedanstraße 1, 93055 Regensburg

karin.hackl@ur.de

katharina.baysel@ur.de

wolfgang.dworschak@ur.de

Bibliographische Angaben (bitte folgendermaßen zitieren):

Hackl, K.; Baysel, K. & Dworschak, W. (2024). Arbeitspapier zur Abgrenzung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen: Die Entscheidungsmatrix. Universität Regensburg doi:10.5283/epub.58336

Version 1.0

Juli 2024

veröffentlicht unter der Lizenz:



Arbeitspapier zur Abgrenzung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen: Die Entscheidungsmatrix

Inhaltsverzeichnis

1. Zur Notwendigkeit einer Entscheidungsmatrix-----	5
1.1 Operationalisierung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung -----	6
1.2 Praxisrelevante Berücksichtigung des „Grenzbereichs“ -----	7
2. Beschreibung der Matrix-----	7
3. Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle -----	10
3.1 Feld der Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle bei kognitiven Leistungen im Bereich der ersten Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts (1)-----	14
3.2 Feld der Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle bei kognitiven Leistungen im Grenzbereich zwischen erster und zweiter Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts (2)-----	16
4. Fazit: Abgrenzung sonderpädagogischer Schwerpunkte - eine ambivalente, aber notwendige, Aufgabe-----	18
Literatur-----	20

Zusammenfassung: Die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist als eine „schulverwaltungsrechtliche Kategorisierung“ (Schuppener et al., 2021, S. 22) zu verstehen, die zunächst die Aufgabe der „Platzierungsdiagnostik“ (Breitenbach, 2020, S. 16) übernimmt. Dieser Aspekt der Feststellungsdiagnostik steht - bei gleichzeitiger Berücksichtigung des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) - im Mittelpunkt dieses Beitrags. Ein Feststellungsprozess, der sich neuen Erkenntnissen zur Störung der intellektuellen Entwicklung (BfArM, 2022; Falkai et al., 2018) und zur teilhabeorientierten Beschreibung von Behinderung (WHO, 2020) verpflichtet, muss sich unweigerlich mit Befunden zur kognitiven Leistungsfähigkeit und den adaptiven Kompetenzen auseinandersetzen. Vor allem in Fällen mit „widersprüchlichen Ergebnissen [gilt es] die Einzelbefunde ab[zu]wägen“ (DGKJP, 2021, S. 41). Es wird dargestellt, dass der Umgang mit Ergebnissen im Grenzbereich und/oder diskrepanten Tendenzen, vor dem Hintergrund pädagogischer Überlegungen, auf der Grundlage der hier vorgestellten „Entscheidungsmatrix“ gelingen und in eine prozessorientierte Förderdiagnostik einmünden kann.

Schlüsselwörter: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung · Feststellungsdiagnostik · Förderdiagnostik · Intelligenz · adaptives Verhalten

Abstract: The attribution of special educational needs is to be understood as a "categorization under school administration law" (Schuppener et al., 2021, p. 22), which initially takes on the task of "placement diagnostics" (Breitenbach, 2020, p. 16). This aspect of assessment diagnostics - while at the same time taking into account the "labeling-resource-dilemma" (Füssel & Kretschmann, 1993, p. 43) - is the focus of this article. An assessment process that is committed to new findings on intellectual development disorders (BfArM, 2022; Falkai et al., 2018) and the participation-oriented description of disability (WHO, 2020) must inevitably deal with findings on intellectual functioning and adaptive skills. Particularly in cases with "contradictory results, the individual findings must be weighed up" (DGKJP, 2021, p. 41). It is shown that the handling of results in the borderline area and/or discrepant tendencies can be successful in condition with pedagogical considerations and on the basis of the "decision matrix" presented here and can lead to process-oriented support diagnostics.

key words: special educational needs · assessment diagnostics · support diagnostics · intelligence · adaptive behaviour

1. Zur Notwendigkeit einer Entscheidungsmatrix

An der Praxis der Zuschreibung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs¹ lässt sich ernstzunehmende Kritik üben: Teilweise erscheint die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs „eher [als] Hinweis auf ein Nichterfüllen schulischer Anforderungen als ein Hinweis auf tatsächliche Lern-, Entwicklungs- und Förderbedarfe des Kindes/ Jugendlichen“ (Schuppener et al., 2021, S. 161) zu sein und damit einer „damit verbundenen Selektionsstrategie“ (Schuppener et al., 2021, S. 163) zu dienen. Die folgenden Überlegungen basieren auf einem Verständnis von Zuschreibungsdiagnostik, das i. S. „summativ[e] Evaluation [...] das Ergebnis des Veränderungsprozesses [bewertet]“ (Breitenbach, 2020, S. 15). In der Pädagogik können alle Lernprozesse als derartige Veränderungsprozesse verstanden werden; eine entsprechende (Status-)Diagnostik der bisher abgeschlossenen Lernprozesse kann als Feststellung der „pädagogische[n] Ausgangslage [...] auf der Grundlage der diagnostischen Erkenntnisse“ (KMK, 2021, S. 18) gedeutet werden und als Basis „eine[r] Lernverlaufsdagnostik [...] in eine Förderdiagnostik einmünden“ (Breitenbach, 2020, S. 19). Dieser engen Verbindung zur Prozessdiagnostik verpflichtet, erweist sich die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung in der diagnostischen Praxis häufig als ein komplexes Unterfangen.

In vielen Fällen stellt die Abgrenzung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen eine große Herausforderung dar. Daraus ergibt sich für die Feststellungspraxis des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung die Notwendigkeit, eine Entscheidungsmatrix zu entwerfen, die Praktiker:innen in der Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bzw. des Förderschwerpunkts Lernen unterstützt.

Die Frage der Differenzierung des Unterstützungsbedarfs in den Schwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen ist nicht zu erörtern, ohne einen kurzen Blick auf den Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu werfen. In diesem Kontext sind zwei Aspekte zu erwähnen: Zunächst sollte bei allen Überlegungen zur Zuschreibung bedacht werden, dass der Begriff ‚Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‘ in der Auslegung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (KMK, 1998) eine pädagogische Aufgabenstellung und nicht eine spezifische Personengruppe (Biewer & Koenig, 2019, S. 35) bezeichnet. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2021 wählt ebenso einen deskriptiven Zugang, um die Schülerschaft des Schwerpunkts Geistige Entwicklung zu konkretisieren. Verweise auf die „Heterogenität der Schülerschaft“ (KMK, 2021, S. 10) und auf das breite Spektrum der

¹ Da in manchen Bundesländern bislang am Terminus „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ (KMK 1998) festgehalten wird, wird dieser mit dem Terminus „Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ (KMK 2021) gleichbedeutend verwendet.

„unterschiedliche[n] und vielfältige[n] Zugänge zu unterrichts- und lebensweltbezogenen Lerngegenständen“ (ebd.) charakterisieren u.a. den Kreis der Schüler:innen, deren Entwicklungspotentiale durch förderschwerpunktspezifische Maßnahmen im Bereich der Geistigen Entwicklung angemessen gefördert werden können. Da eine weiterführende Operationalisierung des Begriffs im Rahmen der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz nicht erfolgt, orientiert sich die pädagogische Feststellungspraxis (weiterhin) an der medizinisch-psychologischen Diagnostik (Schuppener et al., 2021, S. 22) und deren fortlaufender Überarbeitung².

Durch diesen Zugang zum Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ergeben sich folgende Aspekte, die die Notwendigkeit zur Differenzierung zwischen den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen begründen:

1.1 Operationalisierung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Die hier vorgeschlagene Operationalisierung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung basiert auf einem interaktionalen Verständnis von Funktionalität und Behinderung im Sinne der ICF (Dworschak, Baysel & Hackl et al., 2024) und bezieht sich in erster Linie³, der international anerkannten Definition der AAIDD (Schalock, Luckason & Tassé, 2021) sowie den Klassifikationsschemen DSM-5 (Falkai, Wittchen & Döpfner, 2018, S. 43) und ICD-11 (BfArM, 2022) folgend, auf eine Definition von intellektueller Entwicklungsstörung bzw. Störung der Intelligenzentwicklung, die sowohl eine weit unterdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit als auch weit unterdurchschnittliche adaptive Kompetenzen⁴ beinhaltet. Durch die Übernahme dieses Doppelkriteriums in

² Mit der Einführung der (englischen Version der) DSM-5 im Mai 2013 wurde das Kriterium des ‚adaptiven Verhaltens‘ als ‚B-Kriterium‘ in der Diagnostik der „Intellektuellen Entwicklungsstörung“ (Falkai et al., 2018) aufgenommen. Durch die – nach wie vor in der Praxis dominierende – Orientierung an der ICD-10, scheint der Fokus in der medizinisch-psychiatrischen Diagnostik auf der Beurteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit zu liegen. Mit der Einführung der ICD-11 ist hier eine grundlegende Veränderung zu erwarten.

³ Die Erfordernisse der Feststellung des Förderbedarfs i. S. einer statusdiagnostischen Beschreibung (Breitenbach, 2020, S. 15) bringen es mit sich, dass sich das Hauptaugenmerk auf die operationalisierbaren Kriterien ‚Intelligenz‘ und ‚adaptives Verhalten‘ richtet. Dass aber auch die Zuschreibungsdiagnostik moderierende Variablen und Kontextfaktoren nicht aus dem Blick verlieren darf, zeigt sich insbesondere in den Feldern „Einzelfallentscheidungen“ (vgl. 3.1 und 3.2). An dieser Stelle kann ein Verweis auf die förderdiagnostischen Prozesse nicht ausbleiben: Die Ergebnisse der Überprüfung von kognitiven und adaptiven Kompetenzen können nur dann als Basis für individuelle Förderangebote dienen, wenn sie alle Faktoren der Lebensrealität des Kindes berücksichtigen (Bundschuh & Schäfer, 2019).

⁴ Adaptives Verhalten lässt sich als Anpassungsverhalten i.S. einer „Sammlung begrifflicher, sozialer und praktischer Fähigkeiten [...], die von Menschen in ihrem praktischen Leben erlernt und ausgeführt werden“ (Biewer & König, 2019, S.39), verstehen. Beschrieben werden also Fähigkeiten aus den drei Domänen: konzeptuell, sozial und praktisch. Während die Benennung dieser Domänen von verschiedenen Autorinnen und Autoren übernommen wurde, besteht über die Zuordnung einzelner Kompetenzen zu diesen Domänen weniger Konsens. Die DGKJP teilt in der Praxisleitlinie (nach Tassé et al., 2016) folgendermaßen ein: „Konzeptionelle Fertigkeiten: z.B. Sprache, Lesen, Rechnen; Soziale Fertigkeiten: z.B. Spielverhalten,

die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung 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.

1.2 Praxisrelevante Berücksichtigung des „Grenzbereichs“

Ein Testergebnis ist nicht als ein punktgenauer Wert zu verstehen, sondern darf nur im Rahmen des Konfidenzintervalls gelesen und interpretiert werden (Eid & Schmidt, 2014, S. 167f). Daraus ergibt sich, dass für das Ergebnis einer standardisierten Testung ein Bereich anzugeben ist, der den realen Wert mit einer bestimmten – i. d. R. 95%igen – Wahrscheinlichkeit enthält (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 115).

Für die praktische Feststellungsdiagnostik folgt, dass mit Ergebnissen umgegangen werden muss, die den „kritischen“ Wert der 70 – also die Abgrenzung der 2. und 3. Standardabweichung – einschließen. Diese Ergebnisse werden im Folgenden als Ergebnisse im Grenzbereich verstanden.

Dem Doppelkriterium zur Diagnostik einer intellektuellen Entwicklungsstörung bzw. Störung der Intelligenzentwicklung folgend, bringt die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und die praxisrelevante Auseinandersetzung mit einem Grenzbereich mit sich, dass es unterschiedliche Konstellationen gibt, die in der Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zu berücksichtigen sind.

2. Beschreibung der Matrix

Der Zusammenhang zwischen den beiden Ergebniskomponenten und den konsekutiven Entscheidungen wird in Form einer Kreuztabelle (Pfister et al., 2017, S. 31) dargestellt (Abbildung 1). Diese Entscheidungsmatrix ist als ein zweidimensionales Feld zu verstehen, das die beiden Kriterien der kognitiven Leistungsfähigkeit – dargestellt als IQ-Wert, d.h. als Ergebnis einer standardisierten, wenn möglich sprachgebundenen Überprüfung der allgemeinen Intelligenz – und die adaptiven Kompetenzen – dargestellt als Ergebnis einer standardisierten Überprüfung, z. B. anhand der *Vineland Adaptive Behavior Scales - Third Edition, Vineland-3* (Sparrow et al., 2021) oder anhand des auf Englisch bereits verfügbaren *Adaptive Behavior Assessment Systems - Third Edition (ABAS-3)* (Harrison & Oakland, 2015) – miteinander in Beziehung setzt.

Sozialverhalten; Praktische Fertigkeiten: z.B. Selbstversorgung, Umgang mit Geld, Verkehrssicherheit, Nutzung technischer Geräte, Verhalten in Gefahrensituationen“ (DGKJP, 2021, S. 38).

Die Skala des adaptiven Verhaltens auf der vertikalen Achse umfasst vier Abschnitte und schließt damit nicht nur den Bereich unterhalb der zweiten Standardabweichung, den Grenzbereich und den Bereich der ersten Standardabweichung ein, sondern auch den Bereich unauffälliger Ergebnisse mit einem Ergebniswert über 85. Dies scheint erforderlich, weil Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen, „ihren Unterstützungsbedarf [häufig erst] erkennen [lassen], wenn sie mit formellen, strukturierten und institutionalisierten Lernanforderungen [insb.] in der vorschulischen [...] Bildung und Erziehung [...] konfrontiert werden“ (KMK, 2019, S. 6) und ohne diese Konfrontation kaum Auffälligkeiten im adaptiven Verhalten zeigen.

Entscheidungsmatrix		Ergebnisse der Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit (IQ) (Standardwerte, inklusive Konfidenzintervall)		
		<70	im Grenzbereich „um“ 70	70 - 85
Ergebnisse der Überprüfung der Kompetenzen im Bereich des adaptiven Verhaltens (Standardwerte, inklusive Konfidenzintervall)	<70	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bzw. Lernen <i>→ Entscheidung sollte auf der Basis weiterer störungsspezifischer Aspekte getroffen werden, wie z.B. Reizverarbeitung, Peer-Group (1)</i>
	im Grenzbereich „um“ 70	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bzw. Lernen <i>→ Entscheidung sollte auf der Grundlage einer intensiven Analyse der moderierenden Variablen und der Kontextfaktoren getroffen werden (2)</i>	
	70 - 85	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung		Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen
	>85	äußerst unwahrscheinliche Konstellation mit geringfügiger Praxisrelevanz	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen	Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen

Abbildung 1: „Entscheidungsmatrix“; eigene Abbildung

Mit Blick auf die horizontale Achse, auf der die Ergebnisse der Überprüfung des kognitiven Funktionsniveaus aufgelistet sind, ist die Berücksichtigung von Ergebnissen mit einem Wert über 85 nicht erforderlich, da für Kinder im Durchschnittsbereich um den Mittelwert (und entsprechenden IQ-Werten zwischen 85 und 115) die Differenzierung zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung nicht relevant ist.

Aus der Kombination beider Dimensionen ergibt sich eine Matrix mit 10 Feldern (Abbildung 1), die sich u.a. durch die „Menge der [wählbaren] Optionen“ (Pfister et al., 2017, S. 22) unterscheidet. **Dunkelgrüne Felder** können als durch die Operationalisierung determiniert verstanden werden und lassen daher kaum Optionen für unterschiedliche Entscheidungen. Mit den **hellgrünen Feldern** erweitern sich die Entscheidungsmodalitäten durch Hinzuziehen fachwissenschaftlicher Argumente. In den **gelben Feldern** kommen Faktoren, die den Einzelfall charakterisieren, als substantielle Vergrößerung des Entscheidungsraums hinzu.

In einigen Feldern kann die Entscheidung über die Zuschreibung (in den allermeisten Fällen) anhand der **förderschwerpunktspezifischen Operationalisierung** getroffen werden: Die Ergebnisse beider Kriterien – sowohl die Ergebnisse der Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit als auch der adaptiven Kompetenzen – liegen eindeutig (d.h. inkl. Konfidenzintervall) über bzw. unter der 2. Standardabweichung. Diese Felder sind dunkelgrün hinterlegt.

Neben diesen durch die Operationalisierung des Förderschwerpunkts zu entscheidenden Konstellationen, zeigt die Matrix Felder, für die sich **literaturbasierte⁵ Empfehlungen für Entscheidungen mit fallübergreifender Gültigkeit** fällen lassen:

Bei Schüler:innen mit Ergebnissen der kognitiven Leistungsüberprüfung, die inklusive Konfidenzintervall unter 70 liegen, sollte auch bei adaptiven Kompetenzen im oder über dem Grenzbereich der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben werden. Hierbei ist davon auszugehen, dass die umfassenden Einschränkungen der „intellektuelle[n] Funktionen, die Schlussfolgern, Problemlösen, Planen, abstraktes Denken, Urteilen, Lernen durch Anweisung und Erfahrung und anwendungsbezogenes Verstehen umfassen“ (Falkai et al., 2018, S. 46), einen Förderbedarf bedingen, bei dem mehr als „Schwierigkeiten beim Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sowie beim Lernen des Lernens“ (KMK, 2019, S. 6) berücksichtigt werden müssen.

Die Empfehlung der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung gilt auch für Schüler:innen, deren IQ-Wert im Grenzbereich liegt und deren adaptive Kompetenzen

⁵ Bezugspunkte sind hier die diagnostischen Manuale DSM-5 (Falkai et al., 2018) und ICD-11 (BfArM, 2022), sowie die S2k-Praxisleitlinie Intelligenzminderung (DGKJP, 2021) und die kulturministeriellen Empfehlungen für die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen bzw. Geistige Entwicklung (KMK, 2019; 2021)

als weit unterdurchschnittlich zu bezeichnen sind, weil derart „ausgeprägte Anpassungsprobleme im sozialen Urteilen, im sozialen Verständnis und in anderen Bereichen der Anpassungsfähigkeit [darauf hindeuten können], dass die eigentliche Anpassungsfähigkeit [des Kindes] mit der [eines/einer Schüler:in] mit einem niedrigeren IQ-Wert vergleichbar ist“ (Falkai et al., 2018, S. 46).

Bei Schüler:innen mit kognitiver Leistungsfähigkeit im Grenzbereich und unauffälligen Kompetenzen im adaptiven Verhalten sollte der Förderschwerpunkt Lernen zugeschrieben werden. Eine intensive präventive Förderung dieser Schüler:innen mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sollte unbedingt als förderdiagnostische Information genutzt werden. Als Begründung für diese Empfehlung lässt sich die DSM-5 nennen, in der als Bedingung für die Feststellung der intellektuellen Beeinträchtigung formuliert wird, dass „die Einschränkungen im Bereich der Anpassungsfähigkeit direkt im Zusammenhang mit den intellektuellen Beeinträchtigungen stehen [müssen]“ (Falkai et al., 2018, S. 47). Dem diagnostischen Manual folgend, sollte Schüler:innen mit unauffälligen adaptiven Kompetenzen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung daher nicht zugeschrieben werden.

Für die gelb hinterlegten Konstellationen lässt sich keine fallübergreifende - aus fachwissenschaftlichen Erkenntnissen deduzierbare - Empfehlung für die Entscheidungsfindung benennen. Eine Entscheidung über die Zuschreibung sollte hier auf der Grundlage der **Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle** erfolgen und weitere individuums- und kontextbezogene Bedingungen berücksichtigen. Beide „Einzelfall-Felder“ sind dabei als ein „Kontinuum“ zu verstehen: Je ausgeprägter die adaptiven Kompetenzen der Kinder, desto eher sollte der Förderschwerpunkt Lernen zugeschrieben werden.

Ein Feld, grau hinterlegt, ist aufgrund **äußerst geringfügiger Praxisrelevanz**⁶ zu vernachlässigen und wird nicht weiter beachtet.

3. Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle

Diskrepante Einzelbefunde erschweren die zuschreibende Diagnostik in Psychologie und Pädagogik gleichermaßen. In der S2k-Praxisleitlinie wird den Diagnostiker:innen im kinder- und jugendpsychiatrischen Feld empfohlen, bei widersprüchlichen Ergebnissen „durch Abwägen der verschiedenen Aspekte dennoch [den] Versuch [zu unternehmen], zu einem

⁶ Bei Kindern und Jugendlichen, deren „adaptive[s] Verhalten [sich] als durchgehend altersgerecht dar[stellt], ist eine IM[Intelligenzminderung]-Diagnose unwahrscheinlich, auch wenn der IQ geringer als 70 ausfällt“ (DGKJP, 2021, S. 42); auf den pädagogischen Bereich übertragen, lässt sich schlussfolgern, dass diese Kinder und Jugendlichen mit höchster Wahrscheinlichkeit keinen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung haben werden.

diagnostischen Urteil zu kommen“ (DGKJP, 2021, S. 41). Bei den Versuchen diskrepante Teilergebnisse zu einer diagnostischen Einschätzung zusammenzuführen, „spielen[, in der medizinisch-psychiatrischen, wie der pädagogischen Diagnostik, das] Ausmaß und [auch die] Richtung der Unterschiede eine Rolle“ (ebd.). Die S2k-Praxisleitlinie empfiehlt zudem ggf. „zu spezifizieren, welche Teilaspekte sich als altersgerecht darstellen und welche beeinträchtigt sind“ (ebd.); folgend ist es erforderlich, darüber nachzudenken, „welche Auswirkungen die Beeinträchtigung auf die Alltagsbewältigung [...] hat und welcher Hilfebedarf daraus erwächst“ (ebd.). Mit den Überlegungen zu den beiden Feldern, in denen Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung fallspezifischer Argumente getroffen werden müssen, wird für den pädagogischen Bereich der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs versucht, differenzierte Argumente zu Ausmaß und Richtung der divergenten Befunde zu formulieren, die eine Entscheidung über die Beschreibung des Förderbedarfs ermöglichen.

Den Argumenten zu den beiden Feldern der Einzelfallentscheidungen sind Überlegungen zu inhomogenen Intelligenzprofilen (a), zu unterschiedlichen Ausprägungen der Einschränkungen im Bereich der adaptiven Kompetenzen (b), zur Bedeutung der Schulleistungen (c) und zur möglicherweise notwendigen vertieften Diagnostik (d) voran zu stellen:

a. inhomogene Intelligenz-Profile

„Kinder mit komplexen Entwicklungsstörungen und Behinderungen [...] fallen im Rahmen der psychologischen Leistungsdiagnostik nicht selten [durch] stark inhomogene Intelligenzprofile [...] auf“ (Hampel & Hasmann, 2021, S. 309). Obwohl der in der ICD-10 noch gebräuchliche Begriff der dissoziierten Intelligenz mit einer Diskrepanz zwischen Sprach- und Handlungs-IQ von mindestens 15 IQ-Punkten stark in die Kritik geraten ist und in die ICD-11 keinen Eingang mehr gefunden hat, existiert das Phänomen der diskrepanten kognitiven Leistungen. Für die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderbedarfs ist es wichtig zu wissen, dass „bei Kindern mit dissoziierter Intelligenzentwicklung häufig komorbide Störungen im Sozialverhalten [...] sowie im emotionalen und affektiven Bereich [...] beobachtet werden können“ (ebd., S. 311). Die Betrachtung jeweiliger Leistungsstärken bzw. -schwächen und deren Folgen für das emotionale Erleben der Kinder sollten bei Ergebnissen der mehrdimensionalen Messung der Allgemeinen Intelligenz „im Grenzbereich“ bzw. im Bereich der ersten Standardabweichung unbedingt erfolgen.

b. qualitative Betrachtung adaptiver Kompetenzen

In der DSM-5 wird das Kriterium der Einschränkungen im Bereich des adaptiven Verhaltens sehr breit gefasst: das Argument der Beeinträchtigung in „mindestens eine[m] der drei Bereiche der Anpassungsfähigkeit“ (Falkai et al., 2018, S. 47) öffnet

sowohl eine qualitative Spanne zwischen konzeptionellen, sozialen und lebenspraktischen Aspekten als auch eine quantitative Breite zwischen Beeinträchtigungen in einem, zwei oder allen drei Bereichen adaptiver Kompetenzen. Zudem wird das Argument an den Unterstützungsbedarf gebunden, da das Kriterium nur dann als erfüllt gilt, wenn „die Person in einer oder mehreren Alltagssituationen in der Schule [...], zu Hause oder im sozialen Umfeld dauerhafte Unterstützung benötigt“ (ebd.). Mit dem Verweis auf den gravierenden – weil dauerhaften – Unterstützungsbedarf erhält der „mehrperspektive Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses“ (WHO, 2020, S. 51), wie ihn die ICF-CY beschreibt, Einzug in die Überlegungen. Das Einbeziehen der Umfeldfaktoren in die Betrachtung der Kompetenzen eines Kindes ist vor diesem Hintergrund eine erforderliche Notwendigkeit.

Ein weiterer Aspekt kann im Umgang mit divergenten und/oder im Grenzbereich liegenden adaptiven Kompetenzen eine wesentliche Entscheidungshilfe bieten: In der S2k-Praxisleitlinie wird darauf hingewiesen, dass Befunde über eingeschränkte Kompetenzen im adaptiven Verhalten nur dann als diagnostisches Kriterium gewertet werden dürfen, wenn „die ermittelten Beeinträchtigungen primär aus den kognitiven Schwierigkeiten [...] resultieren und nicht die Folge einer evtl. zusätzlich vorhandenen körperlichen, sensorischen oder psychischen Behinderung sind“ (DGKJP, 2021, S. 40). Es gilt daher zu fragen, „ob auch andere Beeinträchtigungen das Nichtausführen der jeweiligen Aktivität erklären können“ (ebd.) – obwohl die „Interdependenz von Beeinträchtigungen auf der Struktur- und Funktionsebene [...] solche Überlegungen [...] oftmals spekulativ“ (ebd.) macht. Dennoch sollte das Nachdenken über den Ursprung der beobachteten Einschränkungen im Bereich der adaptiven Kompetenzen zum Standard in der Beurteilung von Einzelfällen gehören.

c. (Vorläufer von) Schulleistungen

Schulleistungen sind nicht in erster Linie als eine Dimension der Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zu verstehen. Trotzdem ist die Analyse der bisherigen Lernerfolge eines Kindes – und in diesem Zusammenhang die Betrachtung der Schulleistungen bzw. der Fähigkeiten, die als Vorläufer von Schulleistungen angesehen werden – ein unverzichtbarer Bestandteil der pädagogischen Diagnostik. Es stellt sich die Frage, welche Rolle Schulleistungen im Kontext der Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung spielen:

Unter der Voraussetzung, dass „Intelligenz [...] als Lernpotential verstanden“ (Mähler, 2021, S. 219) wird, können „unterdurchschnittliche Schulleistungen, die diskrepant zur gemessenen Intelligenz ausfallen, belegen, dass ein Kind hinter seinen

allgemeinen Lern- und Leistungsmöglichkeiten zurückbleibt“ (ebd.). In diesen Fällen könnten schwache Schulleistungen i. S. des doppelten Diskrepanzkriteriums⁷ als eine umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten verstanden werden und als isolierte Einschränkung der konzeptionellen Kompetenzen bewertet werden.

Dem gegenüber stehen schwache Schulleistungen, die im Vergleich mit der Alterskohorte⁸ als erwartungswidrig auffallen, im diagnostischen Prozess aber als Lernschwierigkeiten oder Schulleistungsprobleme erkennbar werden, die „auf eine niedrige allgemeine Begabung zurückzuführen sind“ (Mähler, 2021, S. 219) und als Lernstörung bewertet werden. Obwohl an der Unterscheidung zwischen Lernschwierigkeiten mit und ohne Diskrepanz zur allgemeinen Intelligenz schon seit vielen Jahren (z.B. Fischbach et al., 2010) – und möglicherweise berechtigt – Kritik geübt wird und belegbar ist, dass Kinder mit Lernstörungen von den selben pädagogischen Interventionsmaßnahmen profitieren wie Kinder mit umschriebenen Lernschwierigkeiten (Mähler, 2021, S. 222), kann es im Kontext der Entscheidungsfindung im Einzelfall durchaus bedeutsam sein, das Verhältnis von Schul- und Intelligenzleistungen zu beleuchten. Im Unterschied zu Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zeigt sich, dass „das Betroffensein von Lernstörungen [...] von stärkerem externalisierendem Problemverhalten, wie Aggression und Delinquenz, sowie von mehr sozialen Problemen mit Gleichaltrigen begleitet [wird]“ (Fischbach et al., 2010, S. 208). Dieses Wissen kann hilfreich sein, wenn es in der Entscheidung über die Zuschreibung eines Förderbedarfs um die Integration von Informationen über bisherige Lernerfolge, soziale Kompetenzen (i. S. adaptiver Verhaltensweisen) und allgemeiner Intelligenzleistungen geht.

Ein letzter Hinweis auf die Betrachtung von Schulleistungen bezieht sich auf bildungsbiografische Aspekte des Kindes: Bei der Beurteilung von Lernprozessen ist i. S. der ICD-11 immer zu fragen, ob die beobachteten Einschränkungen im schulischen Lernen nicht auf „fehlende Bildungsmöglichkeiten, mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache oder psychosoziale Widrigkeiten zurückzuführen“ (BfArM, 2022, S. 6A03) sind. Diese hier angesprochenen Aspekte können in den Entscheidungen, die für Kinder in Migrationssituationen, für Kinder mit „schwer erreichbaren“ Eltern“ (Eunicke, 2023, S. 235) und Kinder mit psychosozialen Belastungen – z.B.

⁷ Das doppelte Diskrepanzkriterium bezieht sich auf die in der ICD-11 verankerte Beschreibung von Lernentwicklungsstörungen: Für die Diagnosestellung müssen „die Leistung der betroffenen Person in der/den betroffenen akademischen Fertigkeit(en) [...] deutlich unter dem [liegen], was für das chronologische Alter und das allgemeine Niveau der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu erwarten wäre“ (BfArM, 2022, S. 6A03).

⁸ i. S. der „einfachen Diskrepanz“ zwischen dem Kind und seiner Bezugsgruppe.

durch Traumatisierung und/oder wenig elterliche Fürsorge – wesentliche Faktoren darstellen.

d. vertiefte Feststellungsdiagnostik

Abschließend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass, bei der Abwägung individueller Aspekte im Rahmen von Einzelfallbetrachtungen, die Möglichkeit, einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik zu formulieren, nicht außer Acht gelassen werden darf (Dworschak et al., 2024). Dieses Vorgehen findet im medizinisch-psychiatrischen Bereich seine Entsprechung, da hier „im Zweifelsfall [...] eine Verdachtsdiagnose gestellt werden [kann], die zu einem späteren Zeitpunkt zu überprüfen ist“ (DGKJP, 2021, S. 41). Auch in der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung sind Fälle denkbar, bei denen die wiederholte Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit oder auch die wiederholte Betrachtung der adaptiven Kompetenzen des Kindes eine notwendige Erweiterung des Zuschreibungsprozesses sein können. In der vertieften Feststellungsdiagnostik sollte das emotionale Erleben des Kindes in seiner schulischen Situation in jedem Fall ein wesentlicher Aspekt sein (Hackl, i. V.).

Um die beiden Felder der Einzelfallentscheidungen konkretisieren zu können, wird im Folgenden auf allgemeine Aspekte der Befundkonstellationen, auf denkbare Einzelfälle, mögliche Argumentationen zur Entscheidungsfindung und schließlich auf schulische Konsequenzen eingegangen.

3.1 Feld der Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle bei kognitiven Leistungen im Bereich der ersten Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts (1)

Hier werden Kinder beschrieben, deren Ergebnis der Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit inklusive Konfidenzintervall über 70 liegt. Gleichzeitig zeigen diese Kinder weit unterdurchschnittliche oder im Grenzbereich liegende adaptive Kompetenzen. Ein bedeutsamer Aspekt für die Betrachtung und Einschätzung dieser Einzelfälle ist der Hinweis der Autor:innen der S2k-Praxisleitlinie, dass in diesen Fällen zwar eine „IM[Intelligenzmin-derungs]-Diagnose [respektive Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung] unwahrscheinlich, im Einzelfall aber möglich“ (DGKJP, 2021, S. 43) ist. Als Schlüssel zur Entscheidungsfindung kann die Frage dienen, ob zwischen erkennbaren Einschränkungen in den adaptiven Kompetenzen und den kognitiven Auffälligkeiten ein Zusammenhang

besteht⁹.

Denkbare Praxisfälle: Es ist vorstellbar, dass in der Feststellungspraxis u.a.

- Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum,
- Kinder und Jugendliche mit komplexen Traumafolgestörungen,
- Kinder und Jugendliche mit schweren Verhaltensstörungen und/oder psychischen Erkrankungen

kaum oder nur leichte Einschränkungen im Bereich der allgemeinen Intelligenz, aber gleichzeitig deutlich beeinträchtigte adaptive Kompetenzen zeigen.

Als Orientierung für die Einzelfallentscheidung dienen in diesen Fällen interdisziplinär erarbeitete, weiterführende Ergebnisse der störungsspezifischen Diagnostik, die z. T. unter dem Blickwinkel individueller Test- und Zugangsvoraussetzungen bereits im diagnostischen Prozess erhoben wurden (Hackl, Baysel, Dworschak, 2024). In diesem Zusammenhang könnten z.B. die diagnostischen Befunde zur Reizverarbeitung, Erkenntnisse aus der Untersuchung der Exekutivfunktionen oder auch das Wissen um die Sozialkompetenzen, insb. im Umgang mit Peers, ausschlaggebende Faktoren sein, die die beobachteten Defizite im adaptiven Verhalten differenzierter beschreiben können. Die Entscheidung für diese Einzelfälle sollte auf der Basis des Verstehens der störungsspezifischen Aspekte und einer sorgfältigen Einschätzung des Zusammenhangs zwischen individueller Thematik der Kinder bzw. Jugendlichen, ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und ihrer adaptiven Einschränkungen getroffen werden.

Da für die Schüler:innen dieses Feldes sowohl die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung als auch die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen denkbar ist, sind für beide Fälle schulische Konsequenzen zu bedenken:

- Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgt, sollte über die Verankerung im individuellen Förderplan sichergestellt werden, dass dem/der Schüler:in Lerninhalte entsprechend der kognitiven Leistungsfähigkeit angeboten werden. Diese Angebote sollten vor allem den weiterführenden Erwerb von Kulturtechniken beinhalten.
- Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt, sollte über die Verankerung im individuellen Förderplan sichergestellt werden, dass dem/der Schüler:in intensive Unterstützung im Kontext seiner/ihrer

⁹ Obwohl in der DSM-5 die beiden Kriterien der intellektuellen und adaptiven Funktionsdefizite mit einem gleichberechtigtem, nebeneinander stehenden „Sowohl-als-auch“ (Falkai et al., 2018, S. 43) verbunden sind, deutet sich in den S2k-Praxisleitlinien das Verständnis der „kognitiv bedingten Einschränkungen im adaptiven Verhalten“ (DGKJP, 2021, S. 42f) an, das in der DSM-4 durch den Ausdruck der „concurrent deficits or impairments in adaptive functioning“ (American Psychiatric Association, 1998, S. 37) noch sehr präsent war.

individuellen Einschränkungen im Bereich der adaptiven Kompetenzen angeboten wird. Die Umsetzung dieses Angebots richtet sich nach dem Einzelfall und kann von der Integration lebenspraktischer Lerninhalte in den individuellen Förderplan, über die Integration störungsspezifischer Unterstützungsformen (z.B. Umsetzung der TEACCH-Prinzipien für die Beschulung eines Kindes im Autismus-Spektrum) bis zum Einsatz einer fachspezifisch ausgebildeten Schulbegleitung reichen.

3.2 Feld der Entscheidungen auf der Grundlage der Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle bei kognitiven Leistungen im Grenzbereich zwischen erster und zweiter Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts (2)

Im Feld (2) der Einzelfallbetrachtungen sind Zuschreibungsentscheidungen für Kinder und Jugendliche zu treffen, deren IQ-Wert im Grenzbereich¹⁰ „um 70“ liegt. Gleichzeitig sind die adaptiven Kompetenzen dieser Kinder und Jugendlichen entweder im Grenzbereich oder innerhalb der ersten Standardabweichung verortet. In der medizinisch-psychiatrischen Diagnostik wird Kindern mit dieser Ergebniskonstellation – den Empfehlungen der DGKJP gemäß in Abhängigkeit von Art und Umfang der Einschränkungen in den adaptiven Verhaltensweisen folgend – die Diagnose ‚Intelligenzminderung‘ zugesprochen (DGKJP, 2021, S. 42).

Die Annäherung an die pädagogischen Fragestellungen, die sich für Feststellungsprozesse in diesem Feld ergeben, kann über die Konkretisierung der Einzelfälle gelingen:

Denkbare Praxisfälle sind

- Kinder und Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung, die von vielfältiger und erfolgreicher (außer- bzw. (vor-)schulischer) Förderung profitieren konnten, sodass bestehende Einschränkungen im adaptiven Verhalten als kognitiv bedingt angesehen werden können und
- Kinder und Jugendliche mit umfassenden Lernschwierigkeiten (oder Lernstörungen), die im vor- und/oder (außer-)schulischen Bereich wenig Förderung erlebt haben und möglicherweise in einem anregungsarmen sozialen Umfeld aufwachsen. Bei diesen Kindern und Jugendlichen sollte der Zusammenhang zwischen erkennbaren Defiziten im adaptiven Verhalten und den umfassenden Lernschwierigkeiten¹¹ in Frage gestellt und ausführlich diskutiert werden.

¹⁰ vgl. Definition des Grenzbereichs, S. 6

¹¹ i. S. der Frage nach dem Vorliegen des einfachen oder des doppelten Diskrepanzkriteriums

In Anlehnung an die S2k-Praxisleitlinie kann die Orientierung für die Einzelfallentscheidung eine differenzierte Betrachtung der Befunde sein, da es in diesen Fällen „vor allem auf das adaptive Verhalten und [...] [den] klinischen Eindruck an[kommt]“ (DGKJP, 2021, S. 42). Auf der Grundlage einer intensiven Analyse des kognitiven Leistungsprofils, der moderierenden Variablen und der Kontextfaktoren¹² ist zu klären, ob einzelne, mehrere oder alle Bereiche des adaptiven Verhaltens von den Einschränkungen betroffen sind. Letztlich stellt die Einschätzung des Zusammenhangs zwischen kognitiven Einschränkungen und adaptiven Kompetenzen einen wesentlichen Orientierungspunkt dar. Um diese Einschätzung treffen zu können, müssen z.B. die Ergebnisse der sozio-emotionalen Diagnostik oder auch das Wissen um die stützenden Faktoren im Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen intensiv berücksichtigt und diskutiert werden. Zusammenfassend sehen wir als Richtlinie für die Entscheidung, dass die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wahrscheinlicher ist, je umfassender die Einschränkungen im adaptiven Verhalten sind und je klarer diese Einschränkungen ursächlich mit den kognitiven Beeinträchtigungen in Verbindung gebracht werden können.

Das Ergebnis der Befundanalyse leitet die Entscheidung über die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bzw. Lernen. In Abhängigkeit dieser Entscheidung ergeben sich schulische Konsequenzen:

- Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgt, sollte über die Verankerung im individuellen Förderplan sichergestellt werden, dass dem/der Schüler:in (weiterhin) Lernangebote zur Verfügung stehen, die (bisher) zur Entfaltung der kognitiven Potentiale genutzt werden können (bzw. werden konnten). Zusätzlich muss sichergestellt werden, dass dem Kind Lerninhalte entsprechend der kognitiven Leistungsfähigkeit auch auf der begrifflich-abstrahierenden und reflektierenden Ebene angeboten werden. Diese Angebote sollten insbesondere auch den weiterführenden Erwerb von Kulturtechniken beinhalten. Ggf. ist darüber nachzudenken, ob der/die Schüler:in teilweise nach dem Lehrplan des Förderschwerpunkts Lernen unterrichtet werden kann.
- Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt, sollte über die Verankerung im individuellen Förderplan sichergestellt werden, dass dem/der Schüler:in Lernangebote zum Aufbau adaptiver Kompetenzen zur Verfügung stehen. Je nach Einschränkung können hier Lerneinheiten aus dem Bereich der Selbstversorgung und der Lebensbewältigung ebenso angemessen sein, wie z.B. ein gezieltes Training der Theory of Mind oder der

¹² vgl. Fußnote 3, S. 6

Sozialkompetenzen. Um dauerhafte kognitive Überforderung zu vermeiden, ist eine regelmäßige und intensive Reflexion der Lernfortschritte in allen Bereichen – insbesondere auch dem Erwerb einer kindlich selbstsicheren Persönlichkeit¹³ – unerlässlich.

4. Fazit: Abgrenzung sonderpädagogischer Schwerpunkte – eine ambivalente, aber notwendige, Aufgabe

Die Zuschreibung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist eine Entscheidung, die für das jeweilige Kind (und sein soziales Umfeld) mit weitreichenden Folgen verbunden ist. Selbst in achtsam reflektierten Feststellungsprozessen, in denen versucht wird, „weniger starr zu kategorisieren und [sich] eher [an] zugeschriebene[n] Bedürfnisse[n]/ Bedarfsbereiche[n] oder [an] mutmaßliche[n] Fähigkeitsbereiche[n]/ Kompetenzen (statt [an] konstitutive[n] Merkmale[n] oder Ursachenzusammenhänge[n]) zu orientieren“ (Schuppener et al., 2021, S. 23), besteht die Gefahr, dass die definitorische Macht der Kategorisierung u. a. zu „Stigmatisierung [führt], defizitär [ist] und Negativmerkmale [betont], komplexe Phänomene nicht zusammenfassend beschreiben [kann, und] die damit adressierte Gruppe auf bestimmte Verhaltensweisen und Entwicklungsmöglichkeiten [determiniert]“ (Schuppener et al., 2021, S. 28f). Auch im Bereich der medizinisch-psychiatrischen Diagnostik wird die Gefahr benannt, dass sich die Diagnosestellung „negativ auswirken [kann], wenn sie zu sozialer Ausgrenzung, Unterforderung und ungünstigen Reaktionen von Bezugspersonen führt“ (DGKJP, 2021, S. 43). Obwohl seit langem bekannt ist, dass die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs *an sich* aufgrund „fehlender pädagogischer Relevanz“ (Lindmeier, 2005, S. 136), die sich in einem „[geringen] Ausgabewert für die Bestimmung der notwendigen Fördermaßnahmen“ (ebd.) zeigt, nicht zu befürworten ist, dient die Kategorisierung nach wie vor als schulrechtliche Kategorie, ohne die „es kaum möglich [ist], zusätzliche Bildungsressourcen [...] sicherzustellen“ (Biewer & Koenig, 2019, S. 42). Überlegungen zur Bereitstellung von Bildungsressourcen können möglicherweise als Leitfaden zur Lösung der ambivalenten, aber notwendigen, Aufgabe dienen:

In der S2k-Praxisleitlinie wird für den klinischen Bereich formuliert, dass die Zuschreibung der Diagnose „Zugänge zu Fördermöglichkeiten und Unterstützungssystemen [eröffnen] und [...] dazu beitragen [kann], Überforderung und Schuldzuweisung [...]

¹³ Vor dem Hintergrund der überdurchschnittlich häufigen sozio-emotionalen Auffälligkeiten, die sich bei Kindern mit Lernschwierigkeiten in Form von „Ängstlichkeit, depressive[n] Tendenzen und soziale[r] Zurückgezogenheit“ (Fischbach et al., 2010, S. 208) zeigen und der Tendenz, die diese Auffälligkeiten haben, als internalisierende Symptome übersehen zu werden, sollte diesem Aspekt in der Reflexion der Lernprozesse dieser Kinder besondere Beachtung geschenkt werden.

entgegenzuwirken“ (ebd.). Übertragen auf den Bereich der pädagogischen Diagnostik könnte das bedeuten, dass „Feststellungsdiagnostik [...] sowohl [im Kontext der] erstmalige[n] Festlegung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs als auch [im Kontext der] Überprüfung und Validierung durch fortschreibende prozessbegleitende Diagnostik und Darstellung des aktuellen Status in den Entwicklungsbereichen“ (KMK, 2021, S. 17) eine wesentliche Rolle spielen muss, da nur auf diese Weise die Verbindung zwischen Zuschreibung bzw. Bereitstellung von Ressourcen und Förderdiagnostik bzw. Förderung gelingen kann. Diese Forderung ist für Schüler:innen, deren Förderbedarf im Rahmen einer Einzelfallbetrachtung festgestellt wurde, besonders zu betonen, da ihre Leistungen in einem oder mehreren Bereichen im Grenzbereich liegen und/oder sich zueinander divergent darstellen. Um diesen Schüler:innen Entwicklungsräume zu eröffnen, kann es erforderlich sein, dass individuelle Stärken und bedeutsame Förderbedarfe auf der Grundlage intensiver Reflexion in pädagogisches Handeln umgesetzt werden.

Trotzdem möchten wir abschließend jeder/jedem für die Entscheidung über (k)eine Zuschreibung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs Verantwortlichen zu bedenken geben, dass die Zuschreibung, wenn sie „weder zum Fallverstehen (Erklärungswert) noch zur Förderplanung (Brauchbarkeit) bei[trägt], [...] den Stigmatisierungsschaden nicht wert [ist]“ (Boger & Textor, 2016, S. 95).

Literatur

American Psychiatric Association (Hrsg.) (1998). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4. ed., 7. print). Verlag

BfArM (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte) (2022). *ICD-11 in Deutsch-Entwurfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Biewer, G., & Koenig, O. (2019). Personenkreis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Grundlagen–Spezifika–Fachorientierung–Lernfelder* (S. 35-44). Beltz Verlag.

Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79-97). Verlag Julius Klinkhardt.

Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik*. Springer VS.

Bundschuh, K., & Schäfer, H. (2019). Förderplanung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Grundlagen–Spezifika–Fachorientierung–Lernfelder*. (S. 153-166). Beltz Verlag.

Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

DGKJP (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychiatrie e. V.) (2021). S2k Praxisleitlinie Intelligenzminderung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (AWMF-Register Nr. 028-042; 2. überarbeitete Auflage). <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/028-042.html>

Dworschak, W.; Baysel, K. & Hackl, K.; (2024). *Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. <https://osf.io/6x2y9>

Eid, M., & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Hogrefe Verlag.

Eunicke, N. (2023). Im Beziehungsgefüge von Familie und Schule: Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 235-251. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00175-0>

Falkai, P., Wittchen, H.-U. & Döpfner, M. (Hrsg.) (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5* (2., korrigierte Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>

Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>

Füssel, H.-P.; Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Wehle.

Hackl, K., Baysel, K., & Dworschak, W. (2024). *Arbeitspapier zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Kompetenzen im statusdiagnostischen Prozess: Die Entscheidungskaskade*. Universität Regensburg. doi: 10.5283/epub.58252

Hampel, O. A. & Hasmann, R. (2021). Stark inhomogene WISC-V-Intelligenzprofile und dissoziierte Intelligenz in der Sozialpädiatrie. In M. Daseking & F. Petermann (Hrsg.), *Fallbuch WISC-V* (S. 309–325). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03008-000>

Harrison, P. L. & Oakland, T. (2015). *Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition (ABAS-3)*. <https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Behavior/Adaptive-Behavior-Assessment-System-%7C-Third-Edition/p/100001262.html>

KMK. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf

KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf

KMK (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf

Lindmeier, B. (2005). Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50(2), 131–149.

Mähler, C. (2021). Diagnostik von Lernstörungen: Zeit zum Umdenken. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(4), 217–227. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000291>

Pfister, H.-R., Jungermann, H. & Fischer, K. (2017). *Die Psychologie der Entscheidung: Eine Einführung* (4. Auflage). Springer.

Schalock, R. L., Luckason, R. & Tassé, M. J. (2021): *Intellectual disability: Definition, Diagnosis, Classification and Systems of Support*. www.aaid.org/publications/bookstore-home/new-this-year/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition

Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener Geistiger Behinderung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Saulnier, C. A. (2021). *Vineland-3 Vineland Adaptive Behavior Scales—Third Edition*. <https://www.testzentrale.de/shop/vineland-adaptive-behavior-scales-third-edition-94226.html>

Tassé, M. J., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2016). The Relation Between Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in the Diagnosis of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 381–390. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.6.381>

WHO (2020). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (J. Hollenweger, Hrsg.; 2., korrigierte Auflage). Hogrefe.