

spuren

VDS
BAYERN

3.2024

B 4368 | EINZELBEZUG 6,50 €

ISSN 1867-8793

IN DIESEM HEFT

HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

FACETTENREICHE PRAXISBEISPIELE ZWISCHEN SCHULE UND BERUF

NEUE PERSPEKTIVEN AUF SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARF

AUS DEM VERBAND

EINLADUNG ZUM FACHTAG BERUFLICHE BILDUNG

BERICHT VOM FACHTAG IN LANDSHUT

VORSTELLUNG NEUER REFERENT:INNEN

BLICKPUNKT

Berufliche Bildung

SIE MÖCHTEN MEHR LESEN?

WERDEN SIE MITGLIED IM VDS LANDESVERBAND BAYERN!

Als Mitglied erhalten Sie die spuren viermal im Jahr und haben online Zugriff auf die Ausgaben der letzten Jahre.

WENN SIE BEREITS MITGLIED SIND: Werben Sie Mitglieder für den vds Landesverband Bayern!

DENN: Ein Verband mit zahlreichen, aktiven und informierten Mitgliedern findet auch Gehör!

Weitere Informationen und Beitrittsformular unter www.vds-bayern.de

VDS
BAYERN

TEXT Wolfgang Dworschak

SONDER- PÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF

REFLEXION EINER SCHULRECHTLICHEN KATEGORIE UND IMPULS ZUR WEITERENTWICKLUNG

Der sonderpädagogische Förderbedarf stellt die zentrale schulrechtliche Kategorie zum Erhalt sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung dar. Die Forderung nach Dekategorisierung, steigende und regional diskrepante Förderrelationen sowie vage formale Vorgaben werfen Fragen im Hinblick auf die Feststellungspraxis auf.

Reflexion einer schulrechtlichen Kategorie und Impuls zur Weiterentwicklung deren Feststellung

Die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung sehen die formale Feststellung des sonderpädagogischen Schwerpunktes als schulrechtliche Voraussetzung für den Erhalt sonderpädagogischer Unterstützung vor (KMK, 2019, 2021). Auch wenn die KMK-Empfehlungen, wie der Name schon sagt, nur Empfehlungscharakter haben, ist die Feststellung des sonderpädagogischen Schwerpunktes in den meisten Schulgesetzen bzw. (Ver-)Ordnungen der Bundesländer verankert (z. B. Art. 41 BayEUG bzw. § 43 BaySchO). Dabei steht außer Frage, dass die Zuschreibung der Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (SPF) sowohl positive als auch negative Implikationen hat. Als unbestrittenes positives Momentum ist der Zugang zu spezialisierten Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu werten; als unbestrittenes negatives Momentum das stigmatisierende Potenzial dieser Etikettierung. In folgendem Beitrag werden ausgewählte Entwicklungen und Aspekte der Fachdiskussion rund um den sonderpädagogischen Förderbedarf nachgezeichnet und abschließend ein Impuls für die Weiterentwicklung im Kontext Feststellung skizziert.

Historische Entwicklung und Begriffsklärung

Mit den Empfehlungen der KMK zur Ordnung des Sonderschulwesens aus dem Jahr 1972 wurde der Begriff der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ eingeführt (Ehlers, 2022). „Die Schulbehörde entscheidet ... nach einem Überprüfungsverfahren darüber, welche Sonderschulen Kinder oder Jugendliche zu besuchen oder an welchem Sonderunterricht sie teilzunehmen haben. Für die Aufnahme in eine Sonderschule sind Art und Grad der Behinderung maßgebend“ (KMK, 1972, S. 13). Dieses stark am Begriff der Behinderung und der Institution der Sonderschule ausgerichtete Verfahren stand von Beginn an in der Kritik. Mit den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (KMK, 1994) wurde der Blick auf die pädagogische Aufgabenstellung gerichtet – wenngleich diese ebenfalls auf einen spezifischen Personenkreis Anwendung fand und findet (Biewer & Koenig, 2019) – und deutlich gemacht, dass sonderpädagogische Förderung nicht mehr an den Besuch einer Förderschule gebunden, sondern in allen Bildungssettings möglich sein soll. Hierfür wurde der Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ etabliert, der als offener, Institutionen übergreifender Begriff die intendierte Entwicklung unterstützen sollte. Der Begriff sollte „unter anderem sicherstellen, daß (sic) ein Kind mit definierten Lern-

hindernissen ein Recht auf entsprechende und individuell angemessene sonderpädagogische Förderung hat, welche Schule auch immer es besucht“ (Speck, 1996, S. 20). Aber auch der Begriff der ‚(sonderpädagogischen) Förderung‘ stand von Beginn an in der Kritik, auf Grund seiner Unbestimmtheit (Biewer, 2006) und seiner Nähe zu Therapie und Intervention (Speck, 2003). Aktuell befinden sich die KMK-Empfehlungen wieder in einem Novellierungsprozess. In den bereits veröffentlichten Empfehlungen für die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen (KMK, 2019) und Geistige Entwicklung (KMK, 2021) wurde der Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ vom Terminus ‚sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf‘ abgelöst, der besonders das Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik verdeutlichen soll. „Kerngedanke in der Überarbeitung ist zudem, dass es insgesamt immer Ziel jeglicher sonderpädagogischer Unterstützungsleistungen sein muss, die Tragfähigkeit der allgemeinen Schulen unter der Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips der Sonderpädagogik zu stärken“ (Ehlers, 2022, S. 128). Aktuell gelten im Sinne der KMK also die Begriffe ‚sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf‘ und ‚sonderpädagogischer Schwerpunkt‘ (KMK, 2019, 2021), die allerdings in Bayern bislang nicht übernommen worden sind. Daher werden im Folgenden die Begriffe ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (SPF) und ‚sonderpädagogischer Förderschwerpunkt‘ als Synonyme für die aktuellen KMK-Begrifflichkeiten verwendet.

Die Forderung nach Dekategorisierung und das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Wie eingangs bereits angesprochen, sichert ein festgestellter SPF einerseits den Zugang zu spezialisierten Bildungsangeboten und stellt andererseits als schuladministrative Kategorie eine Etikettierung dar, der stigmatisierendes Potenzial innewohnt. „Kategorisierungen sind zumeist auch mit Bewertungen, nicht selten mit negativen Bewertungen verbunden. Die Kategorisierung allein ist unbedenklich, die kategorialen Folgen sind dagegen vielfach höchst problematisch“ (Wocken, 2012, S. 97). Katzenbach weist darüber hinaus auf den Generalisierungseffekt von Kategorien hin: „In der Terminologie des labeling-approach ... droht das Etikett ‚behindert‘ zum ‚master-status‘ zu werden, dem alle anderen Eigenschaften des Subjekts gleichsam untergeordnet werden“ (Katzenbach, 2015, S. 25). Vor diesem Hintergrund ist die Forderung nach Dekategorisierung zu verorten, die Eberwein bereits vor über 20 Jahren folgendermaßen formuliert: „Ziel muss eine Dekategorisierung, d.h. eine non-kategoriale Förderung sein. Um Kinder in ihrem Lernverhalten zu unterstützen, bedarf es der stigmatisierenden und diskriminierenden Begriffe nicht, zumal sie keine Handlungs-

implikationen enthalten“ (Eberwein, 2000, S. 105). Die Forderung nach Dekategorisierung hat mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention noch an Bedeutung gewonnen, ist doch „der Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen ... tief in die Programmatik inklusiver Bildung eingeschrieben“ (Katzenbach, 2015, S. 33). Ohne auf die wichtige Diskussion über die Implikationen von Kategorien und mögliche Finanzierungsmodelle sonderpädagogischer Unterstützung jenseits der Vergabe eines SPF näher eingehen zu können, ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die aktuelle schulrechtliche Situation in Bayern die Feststellung eines SPF vorsieht, um Ressourcen im Bereich der Sonderpädagogik zu steuern. Füssel und Kretschmann (1993, S. 43) haben das bereits vor 30 Jahren zutreffend als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ identifiziert, d. h. der Erhalt von Ressourcen ist an einen formalen Beleg einer Hilfe- und Unterstützungsbedürftigkeit gekoppelt. „Wie jede Etikettierung ... so bedeutet auch hier die Feststellung von Defiziten und die Zuordnung zu einer bestimmten Behinderungsart eine – möglicherweise noch verstärkende – Stigmatisierung und Diskriminierung“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 44). Auf Grund des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas sehen manche Autoren – besonders vor dem Hintergrund des Ausbaus inklusiver Bildungsangebote – einen Anreiz für Schulen, immer mehr Schülerinnen und Schüler mit einem SPF zu etikettieren, um die Unterstützungsressourcen (v. a. in Form von MSD-Stunden) an ihren Schulen zu erhöhen (z. B. Wocken, 2024).

Zur Entwicklung der Förderrelationen

Folgt man dieser These, müsste sich die Förderrelation, d. h. der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF an allen Schülerinnen und Schülern (KMK, 2022), in den letzten Jahren erhöht haben. Betrachtet man die Entwicklung der Förderrelation seit Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, dann bestätigt sich diese These. Seit dem Schuljahr 2008/09 ist die Förderrelation um 1,5 % gestiegen, von 6,0 auf 7,5 % (Abbildung 1). Nimmt man jedoch auch den Zeitraum von 1994/95 bis 2008/09 in den Blick, zeigt sich ein ganz ähnliches Bild. In diesem Zeitraum ist die Förderrelation um 1,7 % gestiegen, von 4,3 auf 6,0 %.

Ein differenzierter Blick auf die Entwicklung der Förderrelationen nach

Förderschwerpunkten zeigt weiterhin, dass die Förderrelationen – zwar unterschiedlich volatil – aber in allen Förderschwerpunkten zwischen 1994/95 und 2022/23 steigen (Tabelle 1). In den meisten Förderschwerpunkten – mit Ausnahme des Bereichs Lernen – hat sich die Förderrelation in knapp 30 Jahren mehr als verdoppelt. Eine besondere Entwicklung zeigt sich im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Ent-

	1994	1998	2002	2006
Fs Lernen	2,43	2,37	2,93	2,67
FS Sehen	0,04	0,05	0,07	0,08
Fs Hören	0,11	0,11	0,16	0,17
Fs Sprache	0,35	0,35	0,50	0,59
Fs KmE	0,22	0,23	0,30	0,35
Fs GE	0,60	0,67	0,79	0,90
Fs EsE	0,24	0,25	0,46	0,57

	2010	2014	2018	2022
Fs Lernen	2,64	2,62	2,61	3,01
FS Sehen	0,09	0,11	0,13	0,13
Fs Hören	0,21	0,25	0,30	0,27
Fs Sprache	0,70	0,75	0,77	0,78
Fs KmE	0,42	0,49	0,51	0,51
Fs GE	1,02	1,12	1,28	1,38
Fs EsE	0,82	1,12	1,30	1,35

TABELLE 1: ENTWICKLUNG DER FÖRDSCHWERPUNKTSPEZIFISCHEN FÖRDERRELATIONEN IN DEUTSCHLAND ZWISCHEN 1994 UND 2022

Die Anstiege der Förderrelation insgesamt sind vor bzw. nach Beginn der Inklusionsreform also weitgehend vergleichbar. Des Weiteren steigen nicht nur die Förderrelationen derjenigen Förderschwerpunkte, deren Integrationsquoten seit 2008/09 nennenswert gestiegen sind (v. a. Emotionale und soziale Entwicklung, Hören, Lernen, Sehen, Sprache; (Dworschak, 2023)), sondern aller Förderschwerpunkte. Damit ist der Anstieg der Förderrelationen m. E. weniger in

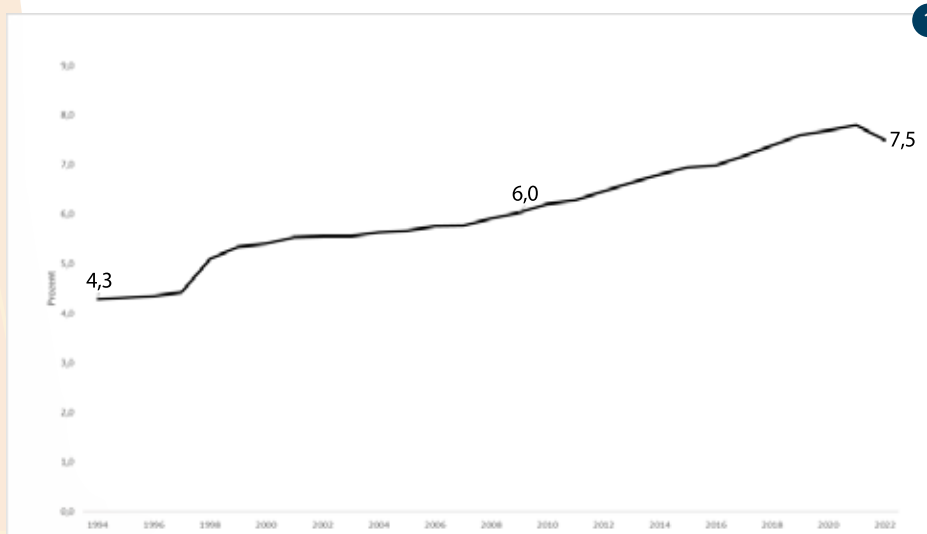


ABBILDUNG 1: ENTWICKLUNG DER FÖRDERRELATIONEN IN DEUTSCHLAND ZWISCHEN 1994 UND 2022

ursächlicher Verknüpfung mit der Umsetzung von Inklusion zu sehen, sondern vielmehr als Zeichen eines sich kontinuierlich wandelnden Verständnisses der Kategorie SPF und der einzelnen Förderschwerpunkte sowie eines nicht bzw. zu wenig standardisierten Feststellungsprozesses, worauf m. E. folgende Befunde und Argumente hinweisen (vgl. auch Dworschak, 2024).

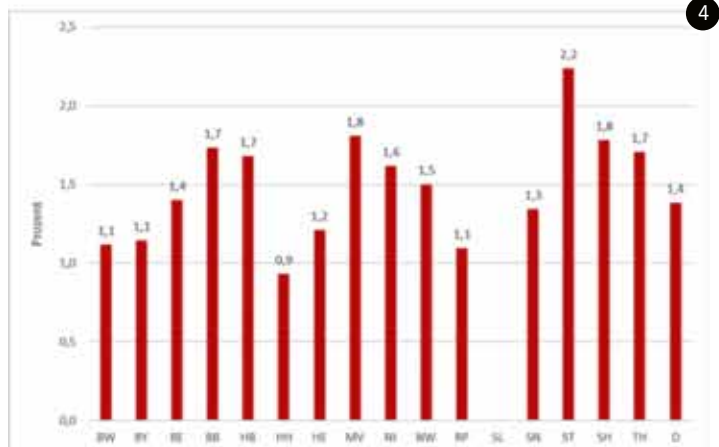
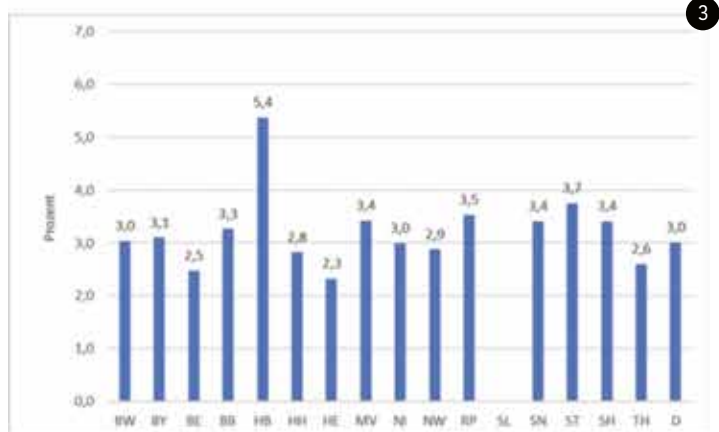
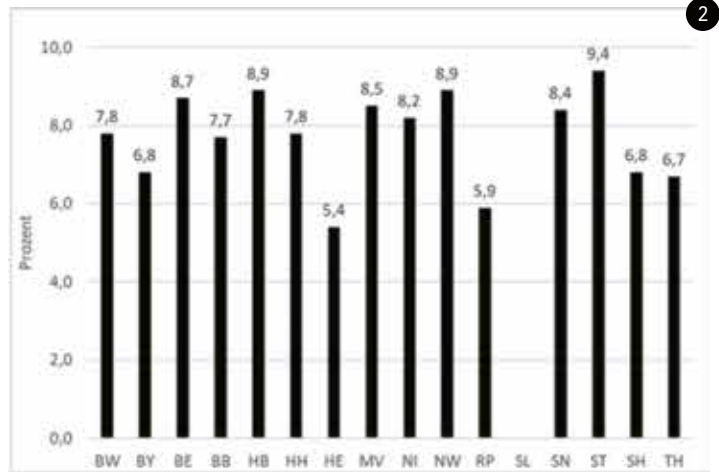
Betrachtet man nicht die Entwicklung, sondern den Status Quo der Förderrelationen in den 15 Bundesländern (für das Saarland liegen keine Daten für die Integrationsquote vor, weshalb keine Förderrelation berechnet werden kann), dann zeigt sich für das Schuljahr 2022/23 eine erhebliche Varianz (Abbildung 2). In Hessen liegt die Förderrelation mit 5,4 % am niedrigsten. In Sachsen-Anhalt mit 9,4 % am höchsten. Die Förderrelationen in den Bundesländern variieren also um 75 %. Unterschiede finden sich auch bei den Förderrelationen innerhalb der Förderschwerpunkte, was im Folgenden an exemplarischen Förderschwerpunkten gezeigt werden soll. Im Förderschwerpunkt Lernen variieren die Förderrelationen zwischen 2,3 % in Hessen und 5,4 % in Bremen (Abbildung 3), im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zwischen 0,9 % in Hamburg und 2,2 % in Sachsen-Anhalt (Abbildung 4). Am stärksten zeigen sich die Unterschiede im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Abbildung 5). Hier variieren die Förderrelationen zwischen 0,2 % in Rheinland-Pfalz und 1,9 % in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. In den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung belaufen sich die Unterschiede auf mehr als das Doppelte, im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung sogar auf knapp das Zehnfache.

ABBILDUNG 2: FÖRDERRELATIONEN NACH BUNDESLÄNDERN (SCHULJAHR 2022/23)

ABBILDUNG 3: FÖRDERRELATIONEN IM FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN NACH BUNDESLÄNDERN (SCHULJAHR 2022/23)

ABBILDUNG 4: FÖRDERRELATIONEN IM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG NACH BUNDESLÄNDERN (SCHULJAHR 2022/23)

ABBILDUNG 5: FÖRDERRELATIONEN IM FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG NACH BUNDESLÄNDERN (SCHULJAHR 2022/23)



Zusammenfassend kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass die Förderrelationen seit ihrer Erfassung im Schuljahr 1994/95 stetig gestiegen sind, und das sowohl insgesamt als auch in allen Förderschwerpunkten. Zum anderen zeigen sich regional stark unterschiedliche Förderrelationen in den Bundesländern, und das sowohl insgesamt als auch in den einzelnen Förderschwerpunkten. Damit drängen sich zwei Fragen auf, denen im Folgenden nachgegangen werden soll: 1. Haben sich die Definitionen des SPF, der einzelnen Förderschwerpunkte oder die Feststellungspraxis über die Zeit verändert? 2. Liegen in den Bundesländern unterschiedliche Definitionen bzw. Feststellungspraxen vor?

Formale Grundlagen des SPF bzw. der Feststellungspraxis

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß (sic!) sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 1994, S. 5). Diese Begriffsbestimmung wurde schon früh als tautologisch und wenig zielführend gekennzeichnet (Drave, Rumppler & Wachtel, 2000). Scheer & Melzer (2020) stellen fest, dass sich dies mit der Einführung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nicht geändert hat. Dies trifft z. B. auch für die novellierten KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (2021) zu. Dort findet sich überhaupt keine explizite Definition.

Im Hinblick auf die Förderschwerpunkte intendierte bspw. die KMK-Empfehlung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht nur eine Abkehr von der institutionellen Sicht, sondern auch vom Behinderungsbegriff und eine Hinwendung zur Fokussierung der pädagogischen Aufgabenstellung (Biewer & Koenig, 2019). Mit Biewer & Koenig (2019, S. 38) kann zusammenfassend jedoch konstatiert werden, dass der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung über den Begriff ‚geistige Behinderung‘ näher beschrieben wurde, „womit der Kreis der Personen mit geistiger Behinderung mit der Bezugsgruppe des FgE (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; d. Verf.) gleichgesetzt wird“. Im Allgemeinen werden bis heute also diesem Förderschwerpunkt Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zugeordnet, ohne dass dabei konkret geklärt wäre, welche Begriffsdefinition von ‚geistiger Behinderung‘ gilt.

Ausgehend von den KMK-Empfehlungen wird der Prozess der Feststellung eines SPF durch gesetzliche Regelungen und über konkretisierende Verordnungen geregelt. In der Fachdiskussion wird schon lange kritisiert, dass diese in der Regel zu abstrakt und vage sind, als dass sie den Prozess der Feststellung klar strukturieren könnten (Petermann & Petermann, 2006; Rürup, 2008). In

Bayern finden sich die Grundlagen für den Feststellungsprozess darüber hinaus je nach intendiertem Bildungsort in unterschiedlichen Verordnungen. In jedem Fall ist es die Aufgabe der Lehrkräfte für Sonderpädagogik den SPF des Kindes mit geeigneten Diagnoseverfahren zu beschreiben und die erforderlichen Fördermaßnahmen aufzuzeigen (Art. 30 bzw. 41 BayEUG, § 31 BaySchO bzw. § 28 VSO-F) – konkretere Angaben finden sich dort nicht. Diese Situation gilt aber nicht nur für Bayern. So haben Gasterstädt und Kolleginnen (2020) in einer vergleichenden Studie 24 Varianten der Feststellung des SPF (bei 16 Bundesländern!) analysiert, wobei in allen Bundesländern „offen bleibt, nach welchen Kriterien über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entschieden wird“ (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020, o. S.).

Ausgehend von dieser relativ unbestimmten Grundsituation hat aktuell eine Studie die Feststellungspraxis im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern untersucht, um orientierendes Wissen zur Begutachtungspraxis in diesem Bereich zu generieren. Die ersten Befragungsergebnisse machen deutlich, dass nur ein Teil der diagnostizierenden Lehrkräfte weitergehende Ausführungsdokumente auf Regierungsebene bzw. Schulebene kennt, die für den Feststellungsprozess strukturierende bzw. handlungsleitende Hinweise geben (Baysel, in Vorbereitung). Damit wird deutlich, dass die Lehrkräfte im Feststellungsprozess und bei der Gutachtererstellung in hohem Maße auf ihre individuelle Expertise angewiesen sind und die abstrakt-formalen Regelungen einer situativ-pragmatischen Auslegung und Anpassung unterziehen müssen, wodurch sich individuelle und subjektive Gestaltungs- und Interpretationsspielräume ergeben.

Im Hinblick auf die zwei oben formulierten Fragen kann hier also festgestellt werden, dass die Begriffe SPF und z. B. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in den schulrechtlichen Vorgaben nicht wohldefiniert und über operationale Kriterien konkretisiert sind. Damit kann nicht festgestellt werden, ob sich die Begriffe über die Zeit verändert haben oder in den Bundesländern unterschiedliche Auffassungen dazu vorliegen. Dies gilt in gleicher Weise im Hinblick auf die Feststellungspraxis, da die formalen Vorgaben hierzu durchgängig zu vage sind, als dass sie den Prozess klar strukturieren könnten; zudem scheinen auf Regierungs- und Schulebene in Bayern nicht durchgängig strukturierende bzw. handlungsleitende Hinweise bekannt zu sein. Damit steht ein transparentes, klar strukturiertes und wohldefiniertes Vorgehen bei der Feststellung des SPF in Frage.

Standards zur Feststellung des SPF

Um ein klar strukturiertes und wohldefiniertes Vorgehen in der gutachterlichen Praxis zu ermöglichen, ist es im medizinischen oder psychologischen Bereich üblich, Qualitätsstandards oder Leitlinien heranzuziehen, die ein transparentes und fachlich hochwertiges Verfahren sicherstellen sollen (z. B. Diagnostik- und Testkuratorium der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen, 2017). Bisher lagen solche Standards für den sonder- und heilpädagogischen Bereich nicht vor (Reichenbach & Thiemann, 2018). Diese Ausgangssituation haben wir im Projekt ‚StaFF‘ (Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe) – einem Verbundprojekt der Universitäten zu Köln, Regensburg und der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich – zum Anlass genommen, um prozess- und inhaltsbezogene Standards für die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen und Sprache für das Land Schleswig-Holstein zu entwickeln (Hennes, Schmidt, Schabmann, Stenneken, Hövel & Dworschak, o. J.).

Im Mittelpunkt der Standards steht eine schwerpunktübergreifende Prozesskette, „entlang derer der Feststellungsprozess so strukturiert wird, dass 1. die Relevanz präventiver Maßnahmen gestärkt, 2. eine objektive, reliable und valide Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs möglich und 3. eine detaillierte Analyse der individuellen Förderbedarfe und Kontextfaktoren erfolgt, die eine Brücke zur Förderdiagnostik schlägt“ (Philippek, Hennes, Schabmann & Schmidt, im Druck). Die Prozesskette umfasst dabei vier Phasen und Entscheidungsknoten, denen förderschwerpunktspezifisch unterschiedliche Bedeutung zukommt (Dworschak, Baysel & Hackl, 2024a). Die erste und zweite Phase ist dem eigentlichen Feststellungsprozess vorgelagert. Die erste Phase bezieht sich dabei auf die Themen Entwicklungsmonitoring, Früherkennung und Prävention, mit dem Ziel, Auffälligkeiten möglichst früh zu identifizieren und eine präventive Förderung einzuleiten. Die zweite Phase fokussiert die Überprüfung der Wirksamkeit der präventiven Maßnahmen und führt gegebenenfalls zu einer empirisch begründeten Vermutung über das Vorliegen eines SPF. Hinsichtlich dieser beiden Phasen stellt der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Besonderheit dar, da der Großteil der Feststellungsprozesse in Bayern bereits vor bzw. zum Schuleintritt und damit vor und damit unabhängig von, der ersten und zweiten Phase durchgeführt wird (Dworschak & Selmayr, 2021). Die dritte Phase fokussiert den eigentlichen Feststellungsprozess, der sowohl von status- als auch förderdiagnostischen Aspekten geprägt ist. Unter Berücksichtigung individueller Zugangs- und Testvoraussetzungen wird



ABBILDUNG 6:
QR-CODE ZUR INTERNETSEITE
DES VERBUNDPROJEKTES ‚STAFF‘

jeder Förderschwerpunkt über eine, aktuellen wissenschaftlichen Kriterien entsprechende, Operationalisierung und anhand möglichst evidenzbasierter diagnostischer Verfahren festgestellt. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fungieren das kognitive und adaptive Funktionsniveau als Kernkriterien für die Zuschreibung des SPF (Dworschak et al., 2024a). In engem Zusammenhang mit der Zuschreibung des Förderschwerpunktes stehen förderdiagnostische Überlegungen, die auf den im Feststellungsprozess gewonnenen diagnostischen Daten beruhen. Im Hinblick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betrifft das die bereits angesprochenen individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen sowie weitere Kontextfaktoren und die in diesem Zusammenhang erhobenen Informationen, die für förderdiagnostische Überlegungen und das Erstellen eines Förderplans bedeutsam sind. All diese Informationen werden im Förderausgangspan gesammelt und so der unterrichtenden Lehrkraft zur Verfügung gestellt (Dworschak et al., 2024a). Eine Zuschreibung erfolgt nur, wenn alle Kriterien erfüllt sind. Bei offenen Fragen oder divergenten Befunden sollte der Förderschwerpunkt vorläufig zugeschrieben und spätestens nach einem Schuljahr erneut überprüft werden. Die regelmäßige Überprüfung des Förderschwerpunktes stellt die vierte und letzte Phase der Prozesskette dar.

Die Prozessstandards intendieren damit eine Verbesserung der Handlungssicherheit in einem von Herausforderungen geprägten Prozess (Dworschak, Baysel & Hackl, 2024b). Ein wichtiger Aspekt neben der Prävention und der diagnostikgeleiteten Förderung ist für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch die Selbstvergewisserung, für welchen Personenkreis bzw. welche pädagogische Aufgabe sich die schulische Sonderpädagogik verantwortlich sieht – und das auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Kriterien. Dies gilt es in einem offenen Diskussionsprozess auszuloten, zu dem die vorgelegten Standards einladen.

LITERATURVERZEICHNIS:

DIE VERWENDETE LITERATUR FINDEN SIE ONLINE UNTER VDS-BAYERN.DE.



AUTOR & KONTAKT

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak
Universität Regensburg
Sedanstraße 1, 93055 Regensburg
wolfgang.dworschak@ur.de

Literatur zum Beitrag von Dworschak, W. (2024). Sonderpädagogischer Förderbedarf – Reflexion einer schulrechtlichen Kategorie und Impuls zur Weiterentwicklung. *Spuren* 67(3), S. 38-43

BayEUG (2023). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG [07.06.2024].

BayScho (2023). Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016> [07.06.2024].

Baysel, K. (in Vorbereitung). *Feststellungspraxis sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern – Status Quo und Herausforderungen*.

Biewer, G. (2006). Förderung – zur Geschichte und Funktion eines problematischen (Grund-)Begriffs der Sonderpädagogik. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung* (S. 174-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Biewer, G.; Koenig, O. (2019). Personenkreis. In Schäfer, H. (Hrsg.): *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 35–44). Weinheim: Beltz.

Diagnostik- und Testkuratorium der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen. (2017). Qualitätsstandards für psychologische Gutachten. https://www.dgps.de/fileadmin/user_upload/PDF/Empfehlungen/GA_Standards_DTK_10_Sep_2017_Final.pdf [07.06.2024].

Drave, W.; Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.) (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Edition Bentheim.

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. (2023). ... einschließlich inklusiver Pädagogik. Zur Bedeutung dieser Teildomination für einen Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung. *Spuren* 66(1), 6-11.

Dworschak, W. (2024). Hohe Förderrelationen – eine Folge der Inklusionsreform oder das Ergebnis fehlender Standardisierung der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 75(7), 324-329.

Dworschak, W.; Baysel, K.; Hackl, K. (2024a). *Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. <https://osf.io/73duc>

- Dworschak, W.; Baysel, K.; Hackl, K. (2024b). Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung – Prozessstandards zur schulischen Diagnostik und Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 69(3).
- Eberwein, H. (2000). Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, F. (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Neuwied: Luchterhand, 95–106
- Ehlers, A. (2022). Der sonderpädagogische Schwerpunkt Geistige Entwicklung aus der Sicht der KMK-Federführung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 67(2), 123-135.
- 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 [14.02.2024].
- Hennes, A.-K.; Schmidt, B.; Schabmann, A.; Stenneken, P.; Hövel, D. & Dworschak, W. (o. J.). STAFF: Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe. <https://osf.io/8gp5k/> [14.02.2024].
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? In: Huf, C.; Schnell, I. (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg/Weser: Schulze
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- KMK (2005, 2010, 2013, 2024). Sonderpädagogische Förderung an Schulen. <https://www.kmk.org/dokumentationstatistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [07.06.2024].
- KMK (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf. [07.06.2024].
- KMK (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.

- KMK (2022). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022.
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf [14.02.2024].
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 1–16). Göttingen: Hogrefe.
- Philippek, J., Hennes, A.-K., Schabmann, A.; Schmidt, B. (im Druck). Prozessstandards zur schulischen Diagnostik und Förderung im Rahmen der Überprüfung sonderpädagogischer Schwerpunkte. *Sonderpädagogische Förderung heute*
- Reichenbach, C. & Thiemann, H. (2018). *Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik* (2. [verb. und aktual.] Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- 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.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71(11), 575-591.
- Speck, O. (1996). Sonderpädagogische Förderung neu verstehen: Teil 1. *Forum E*, 49(5), 17–21
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5., neu bearb. Aufl.). München: E. Reinhardt
- VSO-F (2019). Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung.
<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSOF> [14.02.2024].
- Wocken, H. (2012). Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Gemeinsam leben* 20(2), 95-100
- Wocken, H. (2024). Wider die unmäßige Konstruktion von Förderbedarfen in der Inklusionsreform. Ein unpopuläres Plädoyer für einen engen Behinderungs- und Inklusionsbegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5(75), 204-218.