



UNIVERSITÄT
ZU KÖLN



Universität Regensburg

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik



Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Universität Regensburg

Wolfgang Dworschak, Katharina Baysel & Karin Hackl

18.07.2024

Dieses Dokument ist im Rahmen des Projektes Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (StaFF) entstanden. Das Projekt wird vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Schleswig-Holstein gefördert.

Bei der hier veröffentlichten Version dieses Dokumentes handelt es sich um eine **noch nicht** vom Ministerium abgenommene Fassung.

Inhaltsverzeichnis

Präambel	4
Über diese Handreichung	4
Förderschwerpunktspezifische Anmerkungen	6
Abschnitt 0: Operationalisierung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	10
Sonderpädagogischer Förderbedarf als eine schulrechtliche Kategorie	10
Zum Begriff ‚geistige Behinderung‘	11
Abschnitt 1: Erkennung und Evaluation von Auffälligkeiten	16
1.1 Allgemeine Aspekte zur (frühen) Erkennung von Auffälligkeiten und deren Evaluation	18
1.1.1 Zur Bedeutung früher Entwicklungsauffälligkeiten und medizinischer Diagnosen	18
1.1.2 Zur begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	20
1.1.3 Zur Eröffnung des Verfahrens	22
1.2 Konstellationen und Lebenssituationen, in denen ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird	25
1.2.1 Kinder, deren Entwicklungsverzögerungen vor der Einschulung bekannt sind	26
1.2.2 Kinder, deren Entwicklungsverzögerungen im Einschulungsprozess auffallen	28
1.2.3 Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen der Basisuntersuchungen und der Evaluation der präventiven Maßnahmen im 1. und 2. Schulbesuchsjahr auffallen	30
1.2.4 Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern (im Förderschwerpunkt Lernen) ab dem 3. Schulbesuchsjahr	33
1.2.5 Berücksichtigung von besonderen Lebenssituationen und Kontextfaktoren	35
1.2.5.1 Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation	35
1.2.5.2 Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ Familien mit schwer erreichbaren Eltern („hard to reach families/parents“)	37
1.2.5.3 Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen	41

Abschnitt 2: Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung;

Überprüfung des Förderschwerpunktes entlang spezifischer Kriterien	43
2.1 Allgemeine Anmerkungen zum Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	45
2.1.1 Vorbereitung des Feststellungsverfahrens.....	47
2.1.2 Erstellen eines Untersuchungsplans.....	51
Exkurs: „Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Leistungsfähigkeit“	52
2.1.3 Durchführung / Erhebung diagnostischer Daten.....	66
2.1.4 Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	67
Exkurs: „Entscheidungsmatrix“	71
2.1.5 Umgang mit unklaren/ fehlenden Befunden: Zuschreibung mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik	77
2.1.6 (Nicht-)Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen	79
2.2 Beschreibung praxisrelevanter Aspekte der Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	84
2.2.1 Feststellungsverfahren bei Kindern, deren Entwicklungsverzögerungen <i>vor der Einschulung</i> bekannt sind	85
2.2.2 Feststellungsverfahren bei Kindern, deren Entwicklungsverzögerungen <i>im Einschulungsprozess</i> auffallen.....	89
2.2.3 Feststellungsverfahren bei Schülerinnen und Schülern, deren Auffälligkeiten im Rahmen der Basisuntersuchungen und der Evaluation der präventiven Maßnahmen im 1. und 2. Schulbesuchsjahr auffallen.....	92
2.2.4 Feststellungsverfahren bei Schülerinnen und Schülern, deren Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (im Förderschwerpunkt Lernen) auffallen	97
2.2.5 Feststellungsverfahren für Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenssituationen	101
2.2.5.1 Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation	102

2.2.5.2 Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ Familien mit schwer erreichbaren Eltern („hard to reach families/parents“)	105
2.2.5.3 Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen.....	109
Abschnitt 3: (Über-)Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	114
3.1 Reflexion des Fördermaßnahmenplans: die jährliche Validierung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	115
3.2 Durchführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik.....	118
Schlussbemerkungen	120
Abbildungsverzeichnis.....	124
Tabellenverzeichnis	125
Literaturverzeichnis.....	126

Präambel

Über diese Handreichung

„[Jede] Standardisierung entspricht einer Gratwanderung zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen Individualisierung und Verallgemeinerung, zwischen System und Mensch. Standardisierung bedeutet Formalisierung, sie erweitert Inhalte und Rahmenbedingungen als Vorgabe für alle“ (Zürcher, 2010, S. 8). Dieses Zitat von Zürcher macht das Spannungsfeld deutlich, in dem sich diese Handreichung zur Standardisierung des Feststellungsverfahrens im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) bewegt und verleitet zur Frage, ob eine Standardisierung dem Bemühen, den individuellen Förderbedarf eines Kindes oder Jugendlichen zu erfassen, nicht zuwiderläuft. Diese Frage greift jedoch zu kurz, da sie Standardisierung als Standardisierung der Kinder und Jugendlichen missversteht. Die vorliegende Handreichung möchte nicht Kinder und Jugendliche in standardisierte „Schubladen“ stecken, sondern richtet ihren Fokus auf den Prozess der Feststellung und die Anwendung wissenschaftlicher Kriterien bei der Feststellung, mit dem Ziel der Individualität der Kinder und Jugendlichen möglichst nah zu kommen und dieser möglichst gerecht zu werden. Mit Hilfe eines standardisierten Feststellungsprozesses sollte es gelingen, jedem Kind Zugang zu Lernangeboten zu eröffnen, die seinen Ausgangsbedingungen und seiner Leistungsfähigkeit entsprechen. Ohne die Problematik klassifizierender Zuschreibungsprozesse auszublenden, dient die frühe und sorgfältige Feststellung besonderer Förderbedarfe dazu, angemessene Lernangebote zu entwickeln und Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten frühzeitig zu erschließen.

(Sonder-)Pädagogik kann es auf diese Weise gelingen, einer möglichen zusätzlichen Behinderung durch fehlende Förderangebote vorzubeugen und leistet damit einen wichtigen Beitrag im Sinne tertiärer Prävention (Neuhäuser, Steinhausen, Häßler & Sarimski, 2013, S. 24). Das frühe Erkennen und das angemessene Interpretieren von Entwicklungsauffälligkeiten muss als Voraussetzung für das Gelingen dieser Aufgabe angesehen werden. Die vorliegenden Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verstehen sich als ein Beitrag, der die Erfüllung dieses (sonder-)pädagogischen Auftrags ermöglicht.

Um diesem Auftrag gerecht werden zu können, fügt sich diese für das Land Schleswig-Holstein ausgearbeitete Handreichung zur Überprüfung des Förderbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung in eine Prozesskette, die mit ihren Entscheidungsknoten **1.**, **2.**, **3a**, **3b** und **4.** eine förderschwerpunktübergreifende Struktur i.S. eines Metakonzepts darstellt (Schmidt et al., 2024). Mit

dieser Struktur wird dem prozesshaften Charakter des Feststellungsprozesses Rechnung getragen. Obwohl sich die folgenden Ausführungen am übergeordneten Strukturmodell für alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte orientieren, bieten sie ausreichend Raum für förderschwerpunktspezifische Besonderheiten, die es in allen Phasen des Feststellungsverfahrens gibt.

Förderschwerpunktspezifische Anmerkungen

Neben allgemeinen Anmerkungen über diese Handreichung soll im Rahmen dieser Präambel auf einige förderschwerpunktspezifische Besonderheiten hingewiesen werden:

Der vorliegende Text gliedert sich in 3 Abschnitte: Abschnitt 1 umfasst die Beobachtung von Auffälligkeiten in der Entwicklung, das Zustandekommen der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und die Eröffnung des Verfahrens. Er umfasst die Entscheidungsknoten ❶ und ❷.

In Abschnitt 2 wird durch diese Handreichung angeregt, die Vorbereitung des Verfahrens zur Feststellung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung an Leitfragen zu orientieren und anhand transparenter und stringenter Untersuchungspläne vorzubereiten. Die Durchführung verpflichtender Erhebungen, Modalitäten der Untersuchung sowie die Prozesse der Auswertung und der Interpretation, die letztlich eine Ergebnisfindung auf der Grundlage klarer Kriterien ermöglichen, werden ebenso thematisiert. Dieser Abschnitt beinhaltet auch Leitlinien zum Umgang mit fehlenden und/ oder unklaren Befunden. Die Erstellung des Förderausgangsplans ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Abschnitts, der sich an den Entscheidungsknoten ❸a und ❸b verorten lässt.

Zudem bietet diese Handreichung Regelungen für den Entscheidungsknoten: ❶ die jährliche Überprüfung bzw. Validierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und ggf. die Ausführung eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik (vgl. Abschnitt 3).

Geistige Behinderung ist ein Phänomen, das sich in sehr unterschiedlichen Ausprägungen manifestiert. Diese **Heterogenität** zeigt sich in der Schülerschaft des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. Um dieser Tatsache gerecht werden zu können, werden sowohl in Abschnitt 1.2, als auch in Abschnitt 2.2 Aspekte der Feststellungsverfahren für unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern thematisiert. Neben Feststellungsverfahren, die für Vorschülerinnen und Vorschüler mit schwerer geistiger Behinderung eröffnet werden, werden auch Verfahren durchgeführt, die eine kriteriengeleitete Entscheidung in Grenzfällen zum Förderschwerpunkt Lernen ermöglichen. Um sich der Unterschiedlichkeit anzunähern, können themenbezogene Leitfragen in der Vorbereitung des Feststellungsverfahrens eine strukturierende Funktion übernehmen.

Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn eröffnet werden. Die begründete Vermutung über das Vorliegen des

Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung kann im Bereich vorschulischer Förderung ebenso wie im Rahmen der Berufsbildung formuliert werden. Der meist sehr **frühe Zeitpunkt des Feststellungsverfahrens** stellt dennoch eine förderschwerpunktspezifische Besonderheit dar. Die Mehrheit der Kinder mit geistiger Behinderung zeigt bereits im Kleinkindalter Auffälligkeiten, die den Eltern auffallen und/ oder im medizinischen Screening der Kinderärzte untersucht werden. Die frühen Auffälligkeiten führen dazu, dass der Großteil der Feststellungsverfahren im Vorfeld der Einschulung eröffnet und abgeschlossen werden (vgl. 1.2.1/ 2.2.1). Verfahren, die nach der Einschulung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet werden, beschäftigen sich (mit Ausnahme von Einzelfällen im Kontext Migration, vgl. 1.2.5.1/ 2.2.5.1 oder postnatal entstandenen Hirnschädigung, vgl. 1.2.5.3/ 2.2.5.3) hauptsächlich mit der Frage nach dem sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern, die dem Grenzbereich zwischen den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen zuzurechnen sind.

Die standardisierte Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit ist ein zentraler Aspekt aller Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung zeigen Einschränkungen im Bereich dieser Zugangsvoraussetzungen. Die differenzierte **Untersuchung der Zugangsvoraussetzungen** (vgl. 2.1.1) ist daher eine förderschwerpunktspezifische Besonderheit, die vor allem für die folgenden Gruppen von Schülerinnen und Schülern große Bedeutung hat: *Schülerinnen und Schüler mit schwerer Intelligenzminderung* und/ oder komplexen, mehrfachen Beeinträchtigungen haben häufig sehr geringe Kompetenzen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen zu standardisierten Tests, so dass alternative Verfahren zur Überprüfung des kognitiven Funktionsniveaus eingesetzt werden müssen. Auch *Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung* haben durch die Beeinträchtigung der Exekutivfunktionen häufig keine Möglichkeit sich an einer standardisierten Überprüfung ihrer kognitiven Fähigkeiten ausreichend zu beteiligen. Da eine nicht unerhebliche Zahl der Kinder mit Intelligenzminderung auch von einer Autismus-Spektrum-Störung betroffen ist (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie [DGKJP], 2021, S. 14), ist die Frage der Möglichkeit, die kognitive Leistungsfähigkeit zu überprüfen, für die Feststellungsverfahren für diese Personengruppe hoch bedeutsam. Zuletzt sind hier *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten* zu nennen. Auch sie können sich meist nicht ausreichend an standardisierten Testverfahren beteiligen. Diese Problematik betrifft ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Teil der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

(DGKJP, 2021, S. 15). Abbildung 1 stellt den Ablauf des Feststellungsverfahrens im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dar:

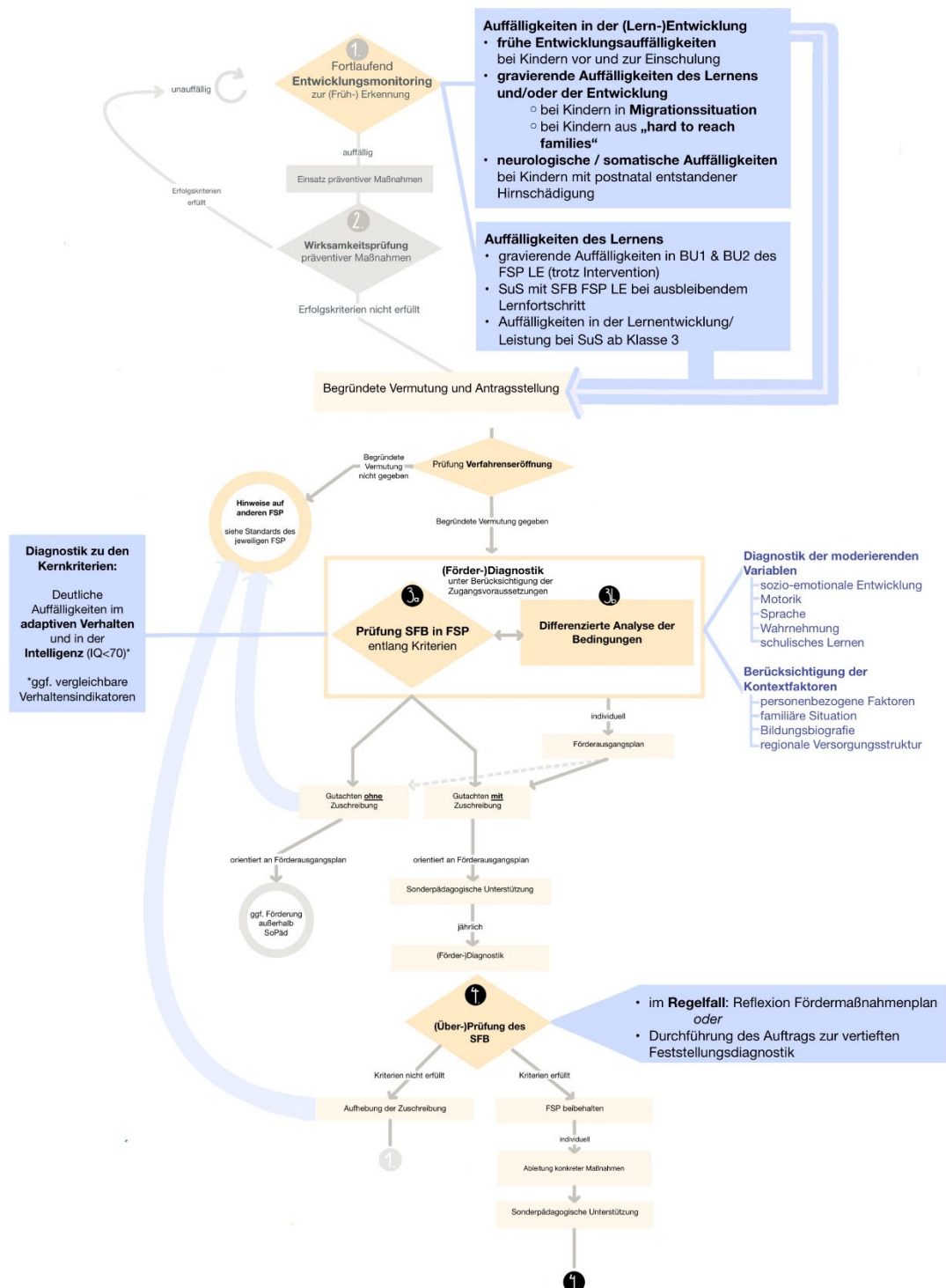


Abbildung 1: Übersicht zum Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an das förderschwerpunktübergreifende Prozessdiagramm)

Die einzelnen Schritte des Feststellungsverfahrens werden in dieser Handreichung nach Abschnitten gegliedert erläutert. Ausgehend von der operationalisierten Begriffsbestimmung ‚Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‘ widmet sich der Abschnitt 1 der Erkennung und Evaluation von Auffälligkeiten, die zu einer begründeten Vermutung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Prüfung der Verfahrenseröffnung führen kann. In Abschnitt 2 steht der Feststellungsprozess selbst im Mittelpunkt. Hier wird unter Einbezug der Analyse spezifischer Zugangsvoraussetzungen und Kontextbedingungen das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung geprüft sowie die Entscheidung über die Zuschreibung und die Gutachtenerstellung thematisiert. In Abschnitt 3 rücken dann die sonderpädagogische Förderung sowie die regelmäßige Überprüfung der Zuschreibung in den Fokus. Hier sind die Erstellung eines Fördermaßnahmeplans sowie die sonderpädagogische Förderung selbst und die Validierung bzw. Aufhebung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung von Bedeutung.

Diese Handreichung wird durch einen ‚Dokumentationsbogen und Förderausgangsplan zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (Dworschak, Baysel & Hackl, 2024) ergänzt. Der Dokumentationsbogen bietet eine Planungs- und Dokumentationsmöglichkeit für alle Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und ist als praxistaugliches Material zu verstehen, das die Planung der diagnostischen Erhebungen begleiten und strukturieren, die wesentlichen Schritte der diagnostischen Erhebung und ihre Begründung dokumentieren und die zentralen Ergebnisse festhalten soll. Weitere Ausführungen zur praktischen Handhabung des Dokumentationsbogens finden sich in den *Schlussbemerkungen* dieser Handreichung.

Abschnitt 0: Operationalisierung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Zu Beginn der Ausführungen gilt es deutlich zu machen, dass der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keine (medizinische) Diagnose, sondern eine schulrechtliche Kategorie ist, bei deren Feststellung allerdings psychologische und sonderpädagogische Diagnostik eine Rolle spielt. Des Weiteren dient dieser Abschnitt der Operationalisierung des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung, d.h. der inhaltlichen Bestimmung. Dabei sind der Begriff ‚geistige Behinderung‘ und die Konstrukte ‚adaptives Verhalten‘ und ‚kognitives Funktionsniveau‘ bzw. ‚kognitive Leistungsfähigkeit‘ von zentraler Bedeutung.

Sonderpädagogischer Förderbedarf als eine schulrechtliche Kategorie

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist eine schulrechtliche Kategorie, die – im Grundsatz – die individuelle Berechtigung für die Nutzung sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung darstellt. Dass die Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen bis heute überwiegend an eine schuladministrative Kategorie und damit eine Etikettierung der Kinder und Jugendlichen als sonderpädagogisch förderbedürftig gebunden ist, ist auch kritisch zu sehen. Die Konsequenzen werden in der Sonderpädagogik unter den Stichworten ‚labeling approach‘ (z.B. Katzenbach, 2015) und ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (Füssel & Kretschmann, 1993) diskutiert und begleiten sowohl die Entwicklung dieser Handreichung zur Standardisierung des Feststellungsprozesses im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, als auch deren praktische Umsetzung in jedem einzelnen Feststellungsverfahren.

Der grundlegende Sachverhalt kann hier weder differenziert diskutiert bzw. aufgelöst werden; um die nötige Sensibilisierung für die Tragweite der Zuschreibung zu erreichen, sind die folgenden Überlegungen dennoch wichtig:

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hat für das Kind bzw. die Jugendliche/den Jugendlichen weitreichende Konsequenzen. Die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung beinhaltet eine schulrechtliche Kategorisierung, die einerseits spezifische sonderpädagogische Förderung und Unterstützung ermöglicht, andererseits jedoch eine wirkmächtige Etikettierung impliziert, die die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler und deren späteren Lebenschancen nachhaltig prägt. Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

bewegt sich die diagnostizierende Lehrkraft permanent in diesem Spannungsfeld, das es zu beachten gilt.

In der Praxis lässt sich das Spannungsfeld möglicherweise durch die Fokussierung auf die pädagogische Bedeutung der Diagnostik auflösen. Neumann et al. stellen fest, dass „die Bestimmung des Ausmaßes des psychosozialen und kognitiven Entwicklungsstandes [...] essenziell für die weitere Therapie und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung [ist]“ (Neumann, Nestler, Da Lührs Silva & Allroggen, 2019, S. 155). Für den schulrechtlichen Diagnostikprozess empfiehlt sich folglich die Fokussierung auf die Entwicklungsperspektive: die Ergebnisse des Zuschreibungsverfahrens sind über den Förderausgangsplan mit den individualisierten Bildungsangeboten verbunden und verfolgen das Ziel, die Schülerin/ den Schüler bei der Entfaltung ihrer/seiner Potenziale und der Bewältigung ihrer/seiner Einschränkungen zu unterstützen.

Da die große Mehrheit der Verfahren für Kinder mit bereits diagnostizierten Verzögerungen der Entwicklung eröffnet wird, verläuft der sonderpädagogische Feststellungsprozess für diese Schülerinnen und Schüler selten losgelöst von anderen – insb. medizinisch-psychiatrischen - Klassifikationen. Die Einordnung der Entwicklungsauffälligkeiten in die Systeme der medizinischen Klassifikationsschemata spielt eine wichtige Rolle (s.u. Zum Begriff ‚geistige Behinderung‘). Mit Blick auf die Umsetzung von pädagogischen Fördermaßnahmen kann auch das sozialrechtliche System (z.B. im Kontext Finanzierung des Besuchs einer Heilpädagogischen Tagesstätte) Auswirkungen auf die schulische Förderung der Schülerin/ des Schülers haben. In der Praxis gilt es die verschiedenen Systeme einerseits voneinander abzugrenzen, z.B. mit einer pädagogischen Bestimmung des Begriffs sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die über die medizinisch-psychologische Feststellung der geistigen Behinderung hinausgeht. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die unterschiedlichen Systeme auf der Grundlage interdisziplinärer Zusammenarbeit für *ein* Kind und dessen Versorgung tätig sind.

[Zum Begriff ‚geistige Behinderung‘](#)

Nach der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO) in Schleswig-Holstein haben Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn sie „aufgrund ihrer Behinderung, Entwicklung oder chronischen Krankheit nur mit besonderer Hilfe am Unterricht einer Grundschule, einer weiterführenden allgemein bildenden Schule oder einer berufsbildenden Schule

teilnehmen können und sonstige Förderung nicht ausreichend ist“ (Landesregierung Schleswig-Holstein, S. 3). Die Personengruppe ‚Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‘ ist nicht näher beschrieben. Auch die aktuelle Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung hält keine operationalisierte Beschreibung der Personengruppe bereit (KMK, 2021; Niediek, Fischer, Klix, Meyer & Lindmeier, 2022). Daher soll im Folgenden ein Begriffsverständnis des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung formuliert werden:

Im Allgemeinen werden dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zugeordnet (Biewer & Koenig, 2019, S. 38). Geistige Behinderung wird international übereinstimmend über Einschränkungen im adaptiven Verhalten und kognitiven Funktionsniveau beschrieben. “Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills” (Schalock, Luckasson & Tassé, 2021, S. 15). Aus pädagogischer Sicht rückt damit ein handlungsorientiertes Verständnis von geistiger Behinderung in den Mittelpunkt, nach dem geistige Behinderung „aus dem Bezug zwischen dem in bedeutsamen psychischen und physischen Erlebens- und Handlungsdispositionen beeinträchtigten Individuum und der in spezifischen Handlungsfeldern vorgegebenen, komplexen, gesellschaftlich bestimmten und zeichenhaft verfassten Alltagswirklichkeit“ (Pfeffer, 1984, S. 111) resultiert und sich „in einer dadurch bedingten beeinträchtigten Erlebens- und Handlungsfähigkeit“ (Pfeffer, 1984, S. 111) zeigt. Dieses Verständnis ist anschlussfähig an die International Classification of Functioning (ICF) der WHO, die Behinderung als Ergebnis einer Wechselwirkung von individuum- und kontextbezogenen Faktoren charakterisiert (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [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, Schlichting, Gold & Hauser, 2021, S. 22). Zur

operationalen Bestimmung der Personengruppe eignet sich der Zugang über die internationalen Klassifikationssysteme DSM-5 (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen) (Falkai et al., 2018) und ICD-11 (International Classification of Diseases) (World Health Organization [WHO], 2022). In beiden wird geistige Behinderung über ein deutlich unterdurchschnittliches kognitives und adaptives Funktionsniveau bestimmt, das „etwa zwei oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte [BfArM], 2022) liegt (siehe auch Falkai et al., 2018, S. 46).

Innerhalb der Klassifikationssysteme ist in den letzten Jahren eine Entwicklung zu beobachten, die bei der Bestimmung von geistiger Behinderung dem adaptiven Verhalten eine höhere Bedeutung beimisst. „IQ-Testwerte bilden annäherungsweise die kognitiven Fähigkeiten ab, können aber nur unzureichend das Schlussfolgern in tatsächlichen Alltagssituationen und die Bewältigung praktischer Aufgaben wiedergeben. Beispielsweise kann eine Person mit einem IQ über 70 so ausgeprägte Anpassungsprobleme im sozialen Urteilen, im sozialen Verständnis und in anderen Bereichen der Anpassungsfähigkeit aufweisen, dass die eigentliche Anpassungsfähigkeit mit der einer Person mit einem niedrigeren IQ-Wert vergleichbar ist“ (Falkai et al., 2018, S. 46). Insbesondere im Hinblick auf die Einteilung in Schweregrade, wird das adaptive Funktionsniveau mittlerweile priorisiert. So basieren im DSM-5 die verschiedenen Schweregrade „auf dem adaptiven Funktionsniveau und nicht auf IQ-Werten, weil die Anpassungsfähigkeit den Grad der erforderlichen Unterstützung bestimmt. Zudem sind Intelligenzmessungen im unteren Teil des Messbereichs weniger valide“ (Falkai et al., 2018, S. 43). Ähnlich werden in der ICD-11 „schwere und tiefgreifende Störungen der intellektuellen Entwicklung [...] ausschließlich auf der Grundlage von Unterschieden im Anpassungsverhalten unterschieden, da die vorhandenen standardisierten Intelligenztests keine zuverlässige und gültige Unterscheidung [...] ermöglichen“ (WHO, 2022, 6A00). Während in Deutschland bis dato – aufgrund der maßgeblichen Orientierung an der ICD-10 – bei der Bestimmung von geistiger Behinderung der IQ-Wert von zentraler Bedeutung ist, wird zukünftig das adaptive Verhalten stärker in den Vordergrund rücken.

Adaptives Verhalten, i.S. von “Anpassungsverhalten, [kann] [...] als Sammlung begrifflicher, sozialer und praktischer Fähigkeiten betrachtet [werden], die von Menschen in ihrem praktischen Leben erlernt und ausgeführt werden“ (Biewer & Koenig, 2019, S. 39). Dieses Anpassungsverhalten ist ein – inzwischen – international etabliertes Konstrukt, das als „collection of conceptual, social, and practical skills that have been learned and are performed by people in their everyday lives“ (Tassé et al., 2012, 291f.) definiert wird. Beschrieben werden also Fähigkeiten aus den drei Domänen konzeptuell, sozial

und praktisch (siehe auch Schalock et al., 2021). Während die Benennung dieser Domänen von allen Autorinnen und Autoren übernommen wurde, besteht über die Zuordnung einzelner Kompetenzen zu diesen Domänen weniger Konsens. Nach Sarimski & Lang umfasst die konzeptionelle Dimension (conceptual skills) das Beherrschen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ebenso wie das Verständnis für die zugrundeliegenden Logiken der abstrakten Komplexe Geld und Zeit. Die soziale Dimension (social skills) beinhaltet Fähigkeiten, die zur Gestaltung von Beziehungen zu anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gebraucht werden und damit auch soziale Verantwortung, Selbstwertgefühl, das Verhalten Regeln gegenüber u. ä. umfassen. Die praktische Dimension (practical skills) bezieht sich auf Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung, wie beispielsweise der Sorge für sich selbst, den Umgang mit Geld, den Umgang mit Kommunikationsmedien wie dem Telefon u. ä. (Sarimski & Lang, 2019).

Das kognitive Funktionsniveau bzw. die „intellektuelle Leistungsfähigkeit“ (Falkai et al., 2018, S. 46) bezieht sich auf verschiedene Komponenten, wie zum Beispiel Schlussfolgern, Problemlösen, Planen, abstraktes Denken, Urteilen, schulisches Lernen und Lernen aus Erfahrung (Falkai et al., 2018, S. 43).

Obwohl die internationalen Klassifikationssysteme wichtige Argumente für die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung liefern, stellt die medizinisch-psychologische Diagnostik keinen Ersatz für das pädagogische Verfahren zur Feststellung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung dar. Um dem pädagogischen Aspekt des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts gerecht werden zu können, sind darüber hinaus Überlegungen zu Bildungs- und Förderzielen, sowie zur aktiven und subjektiv sinnhaften Lebensgestaltung nötig, die besonders in der Gestaltung des Lernausgangsplans bedeutsam werden. Hierbei sind insbesondere weitere körperstrukturelle und -funktionelle Faktoren, umweltbezogene Variablen sowie personenbezogene Aspekte zu berücksichtigen, wie sie in der ICF (DIMDI, 2005) formuliert sind.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung haben grundsätzlich Anspruch auf die gleichen Bildungs- und Erziehungsziele wie alle anderen Schülerinnen und Schüler. Doch gilt es bei der schulischen Umsetzung die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe zu berücksichtigen. Aufgrund der Einschränkungen im adaptiven und kognitiven Funktionsniveau benötigen die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf ihre individuelle Entwicklung abgestimmte Bildungs- und Entwicklungsziele, die sich

in einer zieldifferenten und maßgeblich am Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung orientierten Unterrichtung verwirklichen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2002a).

Zusammenfassung

Sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung liegt bei einem Kind oder einer/einem Jugendlichen mit weit unterdurchschnittlichem adaptiven Funktionsniveau und weit unterdurchschnittlichem kognitiven Funktionsniveau vor (vgl. auch 2.1.3).

Das Ausmaß an Unterstützung, das das Kind oder die/der Jugendliche benötigt, um aktiv an subjektiv sinnhaften Bildungs- und Lebenssituationen teilhaben zu können, wird auch beeinflusst von

- körperstrukturellen und -funktionellen Faktoren, wie z.B. anatomischen Voraussetzungen und Aufmerksamkeitsleistungen,
- umweltbezogenen Variablen, wie z.B. Familienzugehörigkeit und Unterstützungssystemen und
- personenbezogenen Aspekten, z.B. Alter, Geschlecht und persönlichen Vorlieben/ Ressourcen.

Abschnitt 1: Erkennung und Evaluation von Auffälligkeiten

Abschnitt 1 thematisiert alle Aspekte der (frühen) Erkennung von Auffälligkeiten und deren Evaluation, die zu einer begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung führen (siehe auch Abb. 2). Da diese begründete Vermutung die Eröffnung des Verfahrens bedingt, ist es unumgänglich, sich ausführlich mit den Hintergründen der Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung auseinander zu setzen. In vielen Fällen basiert die begründete Vermutung auf medizinischen Befunden und/oder auf der Beobachtung von Auffälligkeiten. Da die Beobachtung und Dokumentation von Auffälligkeiten sowohl den medizinisch-therapeutischen als auch den schulischen und häuslichen Bereich betreffen kann, ist eine intensive Kooperation mit engen Bezugspersonen sowie (sonder-)pädagogischen und medizinisch-psychologischen Fachkräften von hoher Bedeutung.

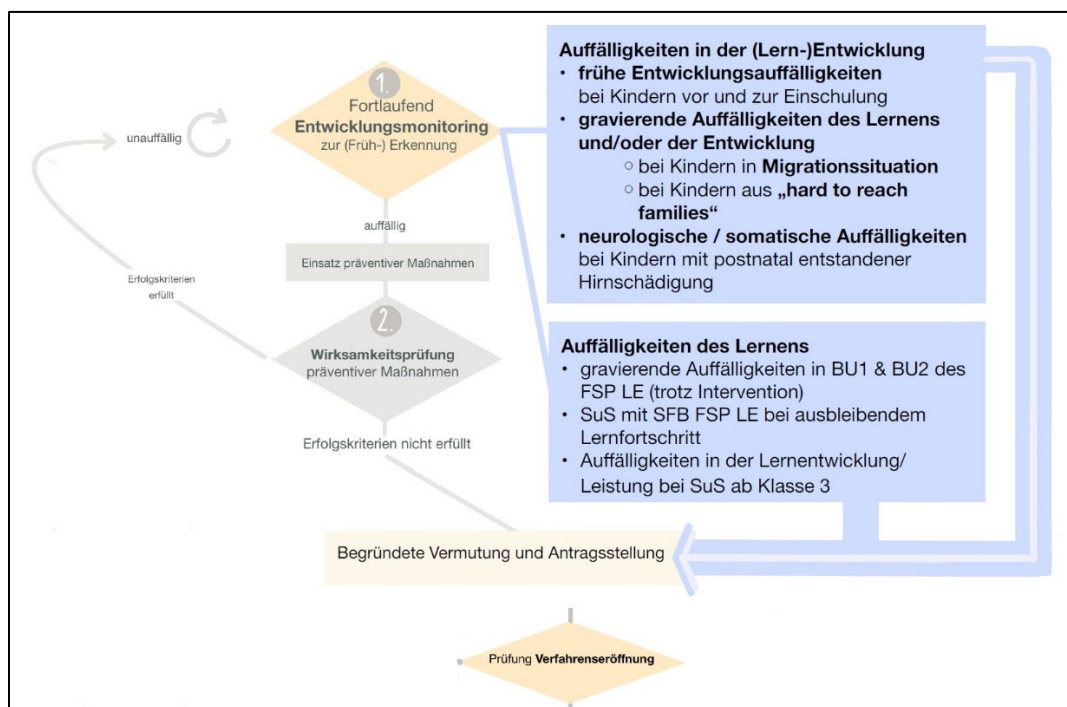


Abbildung 2: (Frühe) Erkennung von Auffälligkeiten und deren Evaluation, begründete Vermutung zur Eröffnung eines Feststellungsverfahrens (Ausschnitt aus Abb. 1)

Inhalt des Abschnitts: In 1.1 beinhaltet dieser Abschnitt allgemeine, aber förderschwerpunktspezifische Überlegungen zur (frühen) Erkennung von Auffälligkeiten, zur Formulierung der begründeten Vermutung und der Eröffnung des Verfahrens. In 1.2 werden dann Konstellationen beschrieben, die typischerweise zur Eröffnung des Feststellungsverfahrens führen. Die praxisorientierte Rahmung der Konstellationen (vgl. 1.2.1-1.2.4) orientiert sich an der zeitlichen

Struktur der Schullaufbahn. Die Lebenssituationen der in 1.2.5 beschriebenen Kinder und Jugendlichen sind durch Besonderheiten gekennzeichnet, die unabhängig von der Schullaufbahn zu Auffälligkeiten im Sinne einer begründeten Vermutung führen können.

1.1 Allgemeine Aspekte zur (frühen) Erkennung von Auffälligkeiten und deren Evaluation

Die Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist durch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen gekennzeichnet (Baumann et al., 2021). Das kognitive Funktionsniveau und die adaptiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit leichter bzw. schwerer geistiger Behinderung weisen eine enorme Bandbreite auf. Sensorische, motorische und sozio-emotionale Einschränkungen verstärken das Bild der Diversität innerhalb des Förderschwerpunkts. Diese Unterschiedlichkeit spiegelt sich auch in den Beobachtungen der Auffälligkeiten, die zur Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung führen, wider.

Entwicklungsverzögerungen, die bereits vor der Einschulung auffallen (vgl. 1.1.1), kommen aufgrund ihrer Häufung eine besondere Bedeutung zu. Durch den frühen Zeitpunkt begründen sich diese Vermutungen meist auf vor- und außerschulischen Dokumentationen. Schulische Fördermaßnahmen und deren Ergebnisse können erst bei Schülerinnen und Schülern, die bereits eine Schule besuchen, in die begründete Vermutung (vgl. 1.1.2) integriert werden.

Allen begründeten Vermutungen über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung ist - unabhängig von Ort und Zeit ihrer Entstehung - gemeinsam, dass sie zur Eröffnung des Verfahrens zur Überprüfung der Vermutung führen (vgl. 1.1.3).

1.1.1 Zur Bedeutung früher Entwicklungsauffälligkeiten und medizinischer Diagnosen

Schülerinnen und Schüler, die im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden, zeigen i.d.R. aufgrund ihrer geistigen Behinderung bereits deutliche Auffälligkeiten im Elementarbereich und damit vor dem Schuleintritt und unabhängig von schulischen Anforderungen. Schlack (2009, S. 297) führt als Leitsymptome für geistige Behinderung im frühen Kindesalter „das erheblich verzögerte oder auch ausbleibende Erreichen von ‚Meilensteinen‘ der kognitiven, sprachlichen und oft auch der motorischen Entwicklung, ein eingeschränktes Spiel- und Lernverhalten und die erschwerte Anpassung an die Anforderungen des alltäglichen Lebens einschließlich der zu erwartenden Fähigkeiten der Selbstversorgung“ an. Voigt konkretisiert Anhaltspunkte zur Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten im Altersbereich zwischen 36 und 48 Monaten (Voigt, 2021, S. 44) und führt starke Unsicherheiten bei motorischen Aktivitäten, Vermeiden von einzelnen feinmotorischen Aufgaben, z.B. Basteln und Malen in der Kindertageseinrichtung (Kita), verzögerte sprachliche Entwicklung, Stagnation der Satzbildung, grammatikalische Fehler, soziale Anpassungsschwierigkeiten

aufgrund mangelnder kommunikativer Kompetenzen, Fixierung auf einzelne Spielaktivitäten und fehlendes Verständnis für abstrakte Konzepte (z.B. Farben) an.

Obwohl vor allem bei Kindern mit leichter geistiger Behinderung der Anteil ungeklärter Ätiologie nicht unerheblich ist, lässt sich geistige Behinderung häufig auf organisch-biologische Ursachen zurückführen (Gontard, 2013), die im Rahmen medizinisch umschreibbarer Störungen bzw. Diagnosen festgestellt werden können (Neuhäuser, 2010). Vor allem bei schwer ausgeprägten Formen geistiger Behinderung überwiegen pränatale Ursachen (Neuhäuser et al., 2013). Als häufigste Einzeldiagnose wird mit ca. 10 % das Down-Syndrom benannt (Rauch, 2010; Strømme & Hagberg, 2000; Wagner, 2021). Als weitere Diagnosen, die mit einer geistigen Behinderung assoziiert sind, sind z.B. das Williams-Beuren-Syndrom oder das Fragile-X-Syndrom zu nennen (Rauch, 2010; Sarimski, 2014). Nach Sarimski (2014) und Neuhäuser (2010) sind über 90 Syndrome mit geistiger Behinderung assoziiert.

Aufgrund der frühen und umfassenden Auffälligkeiten spielt die differenzierte Beurteilung des Ausmaßes der Entwicklungsverzögerung im frühen Kindesalter durch Kinderärztinnen und -ärzte, Frühförderstellen, Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) und Mitarbeitende des öffentlichen Gesundheitsdienstes eine wesentliche Rolle (Voigt, 2021, S. 38). Auf der Grundlage der S2k-Leitlinie „Intelligenzminderung“ (DGKJP, 2021) soll „die Diagnostik [...] auf dem unmittelbaren klinischen Eindruck des Untersuchers, der Durchführung standardisierter Verfahren zur Messung der Intelligenz und der Befragung von Bezugspersonen zum adaptiven Verhalten beruhen. Die Kriterien der Intelligenzminderung sollen immer im Einzelfall geprüft werden, auch wenn kausale Diagnosen den Verdacht einer Intelligenzminderung nahelegen. Die Diagnosestellung sollte interdisziplinär erfolgen“ (DGKJP, 2021, S. 31). Die geforderte Interdisziplinarität der Diagnostik lässt sich vor allem im frühen Kindesalter, aber auch später mit der Forderung nach intensiver Zusammenarbeit mit engen Bezugspersonen verbinden, da sich ein Großteil der psychosozialen und kognitiven Entwicklungsdiagnostik auf die Fremdbeobachtung bezieht. Neumann stellt fest, dass schon „die Zuführung [eines Menschen mit geistiger Behinderung] zur Diagnostik [...] über Dritte erfolgt, [aber auch] die Exploration des Menschen mit geistiger Behinderung durch eine eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit und eine unzureichende Introspektionsfähigkeit erschwert werden kann, [so dass] die Fremdanamnese eine deutlich höhere Gewichtung [erhält]“ (Neumann et al., 2019, S. 163). Eltern sind daher als wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner zu verstehen und sowohl in medizinische als auch pädagogische Prozesse der Feststellung einzubinden.

Welche Konsequenz haben diese frühen Auffälligkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung für die Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung? Sowohl durch den frühen Zeitpunkt der Beobachtung von Auffälligkeiten als auch durch die Nähe zu den medizinisch-therapeutischen Versorgungsstrukturen begründet sich, dass Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – anders als beispielsweise im Förderschwerpunkt Lernen – häufig zur Einschulung eröffnet und abgeschlossen werden.

Trotz der immensen Bedeutung der frühen Auffälligkeiten erstreckt sich das Beobachten der Entwicklung und die Feststellung von Auffälligkeiten über die gesamte Schullaufbahn aller Schülerinnen und Schüler. Die folgende Tabelle fasst daher sämtliche Aspekte des ablaufenden Feststellungsprozess zum Zeitpunkt des Entwicklungsmonitorings zusammen.

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens Entwicklungsmonitoring				
Zuständigkeit	Zeitpunkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
je nach Zeitpunkt des Monitorings sind zuständig: - Erzieherinnen und Erzieher der Kitas (vorschulische Bildung) - Kinderärztinnen und -ärzte (insb. U9) - Schulärztinnen und -ärzte (Einschulung) - Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (insb. Klasse 1. und 2) - Lehrkräfte anderer Förderschwerpunkte (insb. FSP Lernen ab Klasse 3)	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	Erkennung von Auffälligkeiten, die auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hinweisen	Erfassen gravierender Auffälligkeiten - in der vorschulischen Entwicklung und im Einschulungsprozess - in den Meilensteinüberprüfungen und der Überprüfung der Wirksamkeit präventiver Maßnahmen - in der Leistungsfeststellung (ab der 3. Klasse) - Erfassen neurologischer Auffälligkeiten bei Kindern mit erworbenen Hirnschädigungen	Hinweis auf eine begründete Vermutung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit → Verweis auf gravierende Einschränkungen im adaptiven Verhalten und in der kognitiven Leistungsfähigkeit

Tabelle 1: Prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens: Entwicklungsmonitoring (eigene Darstellung)

1.1.2 Zur begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Die begründete Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung basiert auf Unterlagen und/ oder Beobachtungen, die darauf hinweisen, dass die kognitiven und adaptiven Kompetenzen des Kindes bzw. der Schülerin/ des Schülers im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessen gefördert werden können. Die Vermutung kann Aspekte beinhalten, die darauf hindeuten, dass das Kind bzw. die Schülerin/ der Schüler intensive Unterstützung bei der Erfassung von (komplexen) Lerninhalten benötigt. Häufig fußt die begründete Vermutung auf der Beobachtung, dass das Kind erfolgreich lernen konnte, wenn Lerninhalte in ihrer Komplexität reduziert wurden, wenn handlungsorientiert gelernt werden konnte oder lebenspraktische Kompetenzen im Mittelpunkt der Förderangebote standen.

Für Kinder, deren Entwicklungsverzögerungen bereits *vor der Einschulung* (vgl. 1.2.1) bekannt sind, liegen i.d.R. umfangreiche Unterlagen über entsprechende vor- und außerschulische Lern- und Entwicklungsprozesse vor.

Die Schulärztliche Untersuchung, die *im Rahmen der Einschulung* stattfindet, kann ebenso wie das vielerorts praktizierte „Schulspiel“ als pädagogisches Screening zur Überprüfung der Schulreife und die kinderärztliche Untersuchung U9 wesentliche Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen beinhalten, die eine begründete Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zulassen. In diesen Fällen liegen oft keine weiteren medizinischen oder testpsychologischen Dokumente vor, die die Eröffnung des Verfahrens unterstützen könnten (vgl. 1.2.2).

Bei bereits eingeschulten Kindern begründet sich die Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung auf Beobachtungen im pädagogischen Kontext. Bei *Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Klassen* (vgl. 1.2.3) liegen schulische Dokumente vor: Insbesondere die Ergebnisse der Basisuntersuchungen und der Evaluation der Fördermaßnahmen spielen hier eine wichtige Rolle, vgl. förderschwerpunktübergreifendes Prozessdiagramm). Bei *Schülerinnen und Schüler ab der 3. Klasse* (vgl. 1.2.4) umfassen die Beobachtungen i.d.R. auch Dokumente über den Einsatz schulischer Fördermaßnahmen und über bisher erbrachte Schulleistungen. In den meisten Fällen dürften diese Schülerinnen und Schüler bereits an den Grundschulen auffällig geworden bzw. in ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Lernen involviert gewesen sein.

In wenigen, aber komplexen Fällen, kann es sein, dass die besondere Lebenssituation eines Kindes oder Jugendlichen einen zentralen Aspekt für die begründete Vermutung darstellt. Da diese Lebenssituationen sowohl die beobachtbaren Auffälligkeiten als auch die erforderlichen Schritte des Feststellungsverfahrens bestimmen, werden Aspekte der begründeten Vermutung für Kinder in Migrationssituation (vgl. 1.2.5.1) und für Kinder mit erworbenen Hirnschädigungen (vgl. 1.2.5.3) gesondert und unabhängig von der zeitlichen Dimension dargestellt. Das Erfassen der begründeten Vermutung stellt bei Kindern aus Familien, die das (staatliche) Hilfesystem wenig oder kaum nutzen (können) bzw. Familien mit schwer erreichbaren Eltern, sogenannten „hard to reach families“, möglicherweise eine besondere Herausforderung dar, weil fehlende Schweigepflichtentbindungen ggf. dazu führen, dass vorhandene Dokumente nicht zugänglich sind (vgl. 1.2.5.2).

Obwohl die Auffälligkeiten sowie deren Dokumentation höchst unterschiedlich sein können, regelt §4 der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO) vereinheitlichend, dass das

Vorliegen von Auffälligkeiten bzw. Befunden bzgl. allgemeiner oder spezifischer Beeinträchtigungen, die von elterlicher oder (sonder-)pädagogischer Seite zur Vermutung führen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, die Grundlage für die Einleitung eines Feststellungsverfahrens darstellen (Landesregierung Schleswig-Holstein, S. 3). Mit dieser Regelung wird deutlich, dass die begründete Vermutung sowohl für die Eröffnung des Verfahrens als auch für die Planung der Überprüfung eine zentrale Rolle spielt. Wesentliche Aspekte der begründeten Vermutung sollten daher auch im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (siehe dort Kapitel 1.1) dargestellt werden.

Nachfolgende Übersicht bildet zusammenfassend die prozessualen Aspekte des Feststellungsverfahrens beim Formulieren der begründeten Vermutung über das Vorliegen des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung ab.

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens <i>Formulieren der begründeten Vermutung über das Vorliegen des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung</i>				
Zuständigkeit	Zeitpunkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
je nach Zeitpunkt der Beobachtung von Auffälligkeiten sind für die Formulierung einer begründeten Vermutung zuständig: - Erzieherinnen und Erzieher der Kitas (vorschulische Bildung) - Kinderärztinnen und -ärzte (U9) - Schulärztinnen und -ärzte (Einschulung) - Lehrkräfte der allgemeinen Schule (insb. Klasse 1 und 2) - Lehrkräfte anderer Förderschwerpunkte (insb. FSP L ab Klasse 3) Zuständig für die Antragstellung: - Schulleitung der allgemeinen Schule oder - Schulleitung des aktuell besuchten Förderzentrums	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	Fokussierung einzelner Aspekte der Auffälligkeiten, die auf gravierende Einschränkungen im Sinne einer geistigen Behinderung hinweisen	Beschreibung gravierender Auffälligkeiten - im adaptiven Verhalten und - in der kognitiven Leistungsfähigkeit (→ Dokumentationsbogen)	Begründung der Vermutung über das Vorliegen des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit dem → Ziel: ein Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu eröffnen

Tabelle 2: Prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens: Begründete Vermutung (eigene Darstellung)

1.1.3 Zur Eröffnung des Verfahrens

Die Eröffnung eines Feststellungsverfahrens für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgt auf der Grundlage der begründeten Vermutung, wie sie im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde.

Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden häufig für Kinder eröffnet, die noch nicht im schulischen Kontext (präventiv) gefördert wurden. Daher kann bei der Eröffnung des Verfahrens nicht unbedingt auf empirische Befunde aus der (vor-)schulischen Förderung für die

begründete Vermutung zurückgegriffen werden. Hier zeigen sich inhaltliche Unterschiede zur Standardisierung des Feststellungsprozesses z. B. im Förderschwerpunkt Lernen.

Aufgrund der in 1.1.1 bereits beschriebenen Bedeutung der frühen Diagnostik von Entwicklungsauffälligkeiten, stellen medizinische Berichte und (aktuelle) Diagnosen einen häufigen Anlass für die Eröffnung eines Feststellungsverfahrens für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dar. Diese medizinisch-psychologischen Dokumente sind als Hinweise auf die Eröffnung eines Feststellungsverfahrens zu betrachten, können aber die kriteriengeleitete Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung nicht ersetzen, auch wenn medizinisch-therapeutische Befunde teilweise empirische Befunde über Förderung und individuellen Förderbedarf eines Kindes enthalten. Hier ist beispielsweise an Berichte aus der Sprachtherapie im Rahmen der Frühförderung zu denken. Entsprechende Informationen sollten aber unbedingt als wesentliche Daten in die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts integriert werden. Bei Kindern, die ohne bereits dokumentierte Entwicklungsauffälligkeiten am Einschulungsprozess teilnehmen, stellen Informationen aus der pädagogischen Überprüfung der Schulreife und der schulärztlichen bzw. kinderärztlichen Untersuchung wichtige Anlässe für die Eröffnung des Verfahrens dar. Bei Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Klasse bzw. des Förderschwerpunkts Lernen dienen Beobachtung und Dokumentation als Anlass zur Verfahrenseröffnung. Entsprechende Kriterien für die Formulierung der begründeten Vermutung finden sich in den Ausführungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Durchführung und Auswertung der präventiven Maßnahmen in den ersten beiden Schuljahren sowie die Beurteilung der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler ab Klasse 3 liegen i.d.R. in der Hand der Lehrkräfte an Grundschulen und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Das schulrechtliche Prozedere zur Eröffnung des Verfahrens sieht vor, dass das Verfahren zur Feststellung des Förderschwerpunkts sowohl von den Eltern (bzw. der volljährigen Schülerin/ dem volljährigen Schüler), von der bisher besuchten Schule oder der in Betracht kommenden aufnehmenden Schule veranlasst werden kann. Näheres dazu regelt §4 der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung vom 08.06.2018 (Landesregierung Schleswig-Holstein, §4).

Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass das Feststellungsverfahren immer in dem Förderschwerpunkt eröffnet und durchgeführt werden sollte, der im Rahmen der Beobachtung von Auffälligkeiten vermutet wird. Gegebenenfalls sollten diagnostizierende Lehrkräfte eines anderen Förderschwerpunkts hinzugezogen werden.

Die folgende Übersicht veranschaulicht abschließend den Prozess der Prüfung der begründeten Vermutung sowie ggf. die Eröffnung des Verfahrens:

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens <i>Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens</i>				
Zuständigkeit	Zeitpunkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
über die Eröffnung des Verfahrens entscheidet die beauftragte Stelle: - Schulleitung des angefragten Förderzentrums mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (ggf. in Zusammenarbeit mit der diagnostizierenden Lehrkraft) - Diagnostizierende Lehrkräfte (an den Förderzentren oder am Diagnostikzentrum)	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	Entscheidung über die Eröffnung des Verfahrens	Überprüfung der Begründung über das Vorliegen des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch kritische Sichtung der Beschreibung gravierender Auffälligkeiten insbesondere: - im adaptiven Verhalten und - in der kognitiven Leistungsfähigkeit Daneben können weitere Themen von Bedeutung sein.	Eröffnung des Verfahrens oder Übergabe der Dokumente an die diagnostizierende Lehrkraft eines anderen Förderschwerpunkts

Tabelle 3: Prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens: Eröffnung des Verfahrens (eigene Darstellung)

1.2 Konstellationen und Lebenssituationen, in denen ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird

Prinzipiell ist festzuhalten, dass ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit Beginn des Einschulungsverfahrens oder zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn eröffnet werden kann. Damit ist evident, dass sich die Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im je konkreten Fall sehr unterschiedlich darstellen können. Um die Fülle unterschiedlicher Verfahren etwas zu strukturieren und um häufiger auftretende Konstellationen deutlich zu machen, werden im folgenden Abschnitt idealtypische Beschreibungen für einzelne Konstellationen entworfen, ohne dabei davon auszugehen, dass diese die gesamte Vielfalt der Konstellationen in der Praxis erschöpfend behandeln können.

Die Bezeichnung der Konstellationen orientiert sich an den übergeordneten inhaltlichen und zeitlichen Strukturpunkten, die sich durch die Abläufe in der Schullaufbahn ergeben: Der Beginn der Schulpflicht, die Beschulung im Rahmen des Präventionsprogramms der Grundschulen und die Förderung im Förderschwerpunkt Lernen ab der 3. Klasse stellen wichtige Orientierungspunkte dar. Seltene Anlässe, wie z.B. Auffälligkeiten im Bereich der kognitiven Leistungen bei Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der allgemein bildenden Schule oder in einem anderen Förderschwerpunkt beschult werden, werden an dieser Stelle nicht thematisiert, weil sich in der Praxis zeigt, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern i.d.R. zunächst ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen vermutet und das Feststellungsverfahren daher nicht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird.

Die Beschreibung der Konstellationen ist nicht umfassend und ab- bzw. ausschließend zu verstehen. Sie dient der Orientierung und benennt für die Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten, die bereits *vor der Einschulung* bekannt sind (vgl. 1.2.1), für die Kinder, deren Auffälligkeiten *im Einschulungsprozess* bekannt werden (vgl. 1.2.2), für die Schülerinnen und Schüler *der 1. und 2. Klasse*, die am Präventionsprogramm der Grundschulen teilnehmen (vgl. 1.2.3) und für die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen *ab der 3. Klasse* (vgl. 1.2.4) wesentliche Aspekte zur Charakterisierung der Personengruppe, zur begründeten Vermutung und zur Eröffnung des Verfahrens. Wesentliche Aspekte der einzelnen Konstellationen werden am Ende der Kapitel tabellarisch zusammengefasst.

Kinder, deren besondere Lebenssituation einen maßgeblichen Einfluss auf die Beobachtung von Entwicklungsauffälligkeiten hat, stehen im Mittelpunkt des Kapitels 1.2.5. Dieses Kapitel ist nicht als

Fortsetzung der Konstellationen 1.2.1 bis 1.2.4 zu verstehen, sondern als Erfassung von bedeutsamen Situationen, die nicht an bestimmte Punkte der Schullaufbahn gebunden sind. Die grafische Übersicht (vgl. Abb. 1) ist daher so zu verstehen, dass die besonderen Lebenssituationen „parallel“ zu den anderen Konstellationen in Abschnitt 1 bestehen. Es ist zu betonen, dass die in 1.2.5 erfassten Kinder nicht unabhängig von den an der Schullaufbahn orientierten Konstellationen zu verstehen sind: Kinder in Migrationssituation können beispielsweise einen Teil der Kinder mit Auffälligkeiten im Rahmen der Basisuntersuchungen in der 1. Klasse ausmachen. Die dominante Besonderheit der Lebenssituation erfordert aber eine spezifische Betrachtung der Auffälligkeiten und der entsprechenden Verfahren.

1.2.1 Kinder, deren Entwicklungsverzögerungen vor der Einschulung bekannt sind

Wie bereits beschrieben (vgl. 1.1.1), sind frühe Auffälligkeiten, die vorschulisch bzw. unabhängig von schulischen Anforderungen auftreten, für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung typisch. Dies erklärt, warum die Einschulung für die Feststellung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung *den* zentralen Zeitpunkt darstellt. Daher überrascht es nicht, dass 44% aller Schülerinnen und Schüler, die in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2019/2020 mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eingeschult wurden, dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeordnet waren (Hollstein et al., 2022, S. 10).

Der Großteil der Fälle, in denen ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird, bezieht sich auf Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten bereits früh dokumentiert wurden. Meist erreichen diese Kinder die Meilensteine der Entwicklung in mehreren Bereichen verzögert: Sowohl Motorik als auch Sprache, Kognition, adaptives Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung zeigen Auffälligkeiten, die auf einen umfassenden Entwicklungsrückstand hindeuten. Teilweise haben die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Sinnesbehinderungen. I.d.R. wurden diese Kinder bereits an einem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) vorgestellt und es liegen medizinische Befunde (Arztbriefe mit Diagnosen, Behandlungsberichte etc.) zum Grad der kognitiven Beeinträchtigung und eine diagnostische Einordnung (F70.-79.) auf der Grundlage der ICD 10 vor (vgl. auch 1.1.1). Der medizinischen Diagnostik folgend finden sich in dieser Gruppe von Einschulungskindern Jungen und Mädchen mit leichter, mittelgradiger und schwerer geistiger Behinderung und dementsprechend unterschiedlichsten Voraussetzungen bezüglich der Teilnahme an standardisierten Testverfahren (vgl. 2.2.1).

Aufgrund der frühen Beschreibung der Auffälligkeiten sind die Kinder i.d.R. bereits in das System der Eingliederungshilfe (SGB IX) integriert und dürfen einen Platz in einer integrativen Kindertagesstätte beanspruchen. Parallel dazu sorgt meist die über das Gesundheitssystem organisierte therapeutische Förderung dafür, dass diese Kinder im Vorschulalter im Rahmen der Frühförderung versorgt werden. Sprachtherapie, Ergotherapie, Physiotherapie und heilpädagogische Übungsbehandlungen werden vielen Kindern mit geistiger Behinderung bereits im Kleinkindalter angeboten.

Die **begründete Vermutung** über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung stützt sich bei Kindern mit bereits bekannten Entwicklungsverzögerungen auf Entwicklungsberichte aus der (integrativen) Kita und der heilpädagogischen Förderung, auf medizinische Untersuchungen, Befunde und Berichte sowie auf therapeutische Berichte. Die in diesen meist aussagekräftigen Dokumenten beschriebenen und diagnostizierten Entwicklungsauffälligkeiten lassen häufig die Vermutung zu, dass das Kind im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dem individuellen Förderbedarf entsprechend bestmöglich gefördert werden kann und rechtfertigen daher i.d.R. die Einleitung des Feststellungsverfahrens im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Das Erreichen des schulpflichtigen Alters kann bei diesen Kindern als formaler Anlass für die **Eröffnung des Feststellungsverfahrens** angesehen werden. Aufgrund der oft bereits bestehenden Anbindungen an die medizinischen, therapeutischen und pädagogischen Unterstützungssysteme werden die Feststellungsverfahren häufig direkt durch die Eltern bzw. Sorgeberechtigten veranlasst. Die zuständigen Sprengelgrundschulen sind teilweise nur administrativ in die Eröffnung des Verfahrens einbezogen. Im vorschulischen Bereich tätige Erzieherinnen und Erzieher können für die Eltern, die zuständige Sprengelgrundschule und die diagnostizierenden Lehrkräfte eine wichtige Unterstützung sein.

Nachfolgende Übersicht veranschaulicht die oben beschriebenen Besonderheiten vor Eröffnung des Verfahrens von Kindern, deren Entwicklungsauffälligkeiten vor der Einschulung bekannt sind.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten vor der Einschulung bekannt sind			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
vor der Einschulung, ab Dezember des letzten Vorschuljahres	- Erzieherinnen und Erzieher der Kitas (vorschulische Bildung) - Kinderärztinnen und -ärzte (U9) - Schulärztinnen und -ärzte (Einschulung)	- medizinische Dokumentation: Dokumentation der U-Untersuchungen, Arztbriefe, Diagnosen, Behandlungsberichte - therapeutische Berichte: Therapiepläne (z.B.	auf Antrag: - der Eltern - der zuständigen Sprengelgrundschule

Abschnitt 1: Erkennung und Evaluation von Auffälligkeiten

1.2: Konstellationen und Lebenssituationen, in denen ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird



		Sprachtherapie, Ergotherapie, Musiktherapie, Physiotherapie) - Dokumentation der vorschulischen Förderung; heilpädagogische Förderberichte, Entwicklungsberichte der (integrativen) Kita	nach Prüfung der Vermutung: - durch die Schulleitung des Förderzentrums Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - durch die diagnostizierenden Lehrkräfte
--	--	---	---

Tabelle 4: Auffälligkeiten vor der Einschulung (eigene Darstellung)

1.2.2 Kinder, deren Entwicklungsverzögerungen im Einschulungsprozess auffallen

Ein sonderpädagogisches Screening, das systematisch das kognitive und adaptive Funktionsniveau aller Vorschulkinder erfasst, gibt es bislang nicht. Die universelle Überprüfung wesentlicher Schulreife Kriterien spielt daher im medizinischen Bereich der Vorsorgeuntersuchung U9 eine zentrale Rolle. Diese pädiatrische Untersuchung ist für das erste Drittel des 6. Lebensjahres geplant und wird von fast allen Eltern bzw. Sorgeberechtigten mit hohem sozio-ökonomischem Status in Anspruch genommen. Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status oder mit beidseitigem Migrationshintergrund werden zwar seltener, aber dennoch mit mindestens 95%iger Wahrscheinlichkeit für diese Untersuchung bei der Kinderärztin/ dem Kinderarzt vorgestellt (Robert Koch-Institut, 2018, S. 72). Kern dieser U9 ist die Entwicklungsbeurteilung. Sie beinhaltet neben einer körperlichen Untersuchung v.a. die Einschätzung schulrelevanter „Vorläuferfähigkeiten“, des Spielverhaltens und der psychosozialen Kompetenzen (Kries & Schlack, 2019, S. 754). Diese außerschulische, medizinische Überprüfung wird durch die in §27 SchulG vorgeschriebene Begutachtung aller schulpflichtig werdenden Kinder durch die Schülärztin/ den Schularzt ergänzt.

Ärztliche Screenings werden im Jahr vor der Einschulung durch pädagogische Überprüfungen erweitert. Beobachtungen zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, wie sie z.B. das SchulEingangsProfil (SEP) (Arbeitsgruppe "Kooperation Kita/Grundschule") zusammenfasst, können eine wertvolle Informationsquelle für das Erkennen von Entwicklungsauffälligkeiten darstellen. Auch die pädagogische Untersuchung der Schulreife an der Grundschule, an der alle Kinder im Rahmen der Einschulung teilnehmen, hat in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung.

Obwohl die Entwicklungsverzögerungen von Kindern mit geistiger Behinderung i.d.R. vor dem Einschulungsprozess auffallen, werden Defizite im adaptiven Verhalten und im kognitiven Funktionsniveau bei einem Teil der Kinder erst während des Einschulungsprozesses erkannt. Daher ist es wahrscheinlich, dass diese Kinder noch nicht medizinisch-psychologisch begutachtet wurden. Nicht selten ist zu beobachten, dass die Eltern bzw. Sorgeberechtigten dieser Kinder große Schwierigkeiten

haben, die von Ärztinnen und Ärzten sowie Pädagoginnen und Pädagogen – möglicherweise erstmals – beschriebenen Entwicklungsverzögerung(en) ihres Kindes anzunehmen. Es ist denkbar, dass ein Teil dieser Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern stammt.

Möglicherweise werden im Rahmen der medizinischen und pädagogischen Einschulungsüberprüfungen auch Einschränkungen im kognitiven und adaptiven Verhalten erkannt, die davor nicht im Fokus der Aufmerksamkeit standen. Sinnesbeeinträchtigungen, motorische Einschränkungen, eine Autismus-Spektrum-Störung oder eine (eventuell chronische) somatische Erkrankung im Vorschulalter könnten die Vermutung über einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung überlagert haben. Auch Verhaltensauffälligkeiten oder psychische Störungen können ein Hinweis sein, dass ein hoher Förderbedarf im kognitiven und adaptiven Bereich vermutet werden kann. Ein Teil der Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten im Rahmen der Einschulung erstmals dokumentiert werden, ist möglicherweise in einer besonderen Lebenssituation: Kinder in Migrationssituation, Kinder aus Familien mit schwer erreichbaren Eltern und Kinder, die sich nach einem Unfall in der Rehabilitationsphase befinden, stellen eine besondere Herausforderung für die Formulierung der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung dar (vgl. 1.2.5).

Trotz der großen Heterogenität, die diese Gruppe der Vorschülerinnen und Vorschüler auszeichnet, werden bei allen Kindern dieser Gruppe durch Ärztinnen und Ärzte, Erzieherinnen und Erzieher und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen Entwicklungsverzögerungen im Kontext der Einschulung erkannt, die eine **Vermutung begründen** können, dass aufgrund der Auffälligkeiten die präventive Unterstützung im Rahmen der Beschulung an der Grundschule nicht ausreicht bzw. zu durchgehender Überforderung führt und möglicherweise nicht dem individuellen Förderbedarf des Kindes entspricht. Beispielsweise könnte auffallen, dass eine Vorschülerin/ ein Vorschüler kaum Kompetenzen im Bereich des präliteralen Lesens oder der Mengenbildung zeigt. Auch Beobachtungen bzgl. eingeschränkter Fähigkeiten im Bereich der Zielfokussierung, der Handlungsplanung oder der Mentalisierung könnten zur Vermutung führen, dass das Kind möglicherweise nicht erfolgreich am Unterricht der Grundschule teilnehmen können wird und eine vertiefte Untersuchung der beobachteten Auffälligkeiten veranlasst werden sollte.

Die beginnende Schulpflicht lässt sich für die Gruppe dieser Vorschülerinnen und -schüler als formaler Anlass der **Eröffnung des Feststellungsprozesses** benennen. Die inhaltliche Grundlage dafür bildet die begründete Vermutung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarf im

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. I.d.R. ist zu erwarten, dass das Verfahren auf Antrag der zuständigen Sprengelschule erfolgt, weil das Kind an dieser Grundschule zur Einschulung gemeldet wurde. Da ein Teil der Eltern bzw. Sorgeberechtigten dieser Kinder möglicherweise noch keine Möglichkeit gefunden hat, die Auffälligkeiten des Kindes zu akzeptieren, stellt die Information der Eltern sowie die partnerschaftliche Kooperation im Kontext der Eröffnung des Verfahrens eine komplexe Aufgabe dar, für die ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen sollten.

Die folgende Übersicht stellt die prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens von Kindern, deren Entwicklungsauffälligkeiten im Einschulungsprozess auffallen, grafisch dar.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten im Einschulungsprozess auffallen			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
vor der Einschulung, ab Oktober des letzten Vorschuljahres	- Erzieher:innen der Kitas (vorschulische Bildung) - Kinderärzt:innen (U9) - Schulärzt:innen (Einschulung)	Dokumente der Einschulung: - Screening der Grundschule - Beobachtungsbogen zum Übergang von der Kita in die Grundschule - Schulärztliche Untersuchung - kinderärztliches Screening (insb. U9)	auf Antrag der: - zuständigen Sprengelgrundschule (unter Beteiligung der Eltern/ Sorgeberechtigten) nach Prüfung der Vermutung durch: - die Schulleitung des Förderzentrums Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die Diagnostikerinnen und Diagnostiker

Tabelle 5: Auffälligkeiten im Einschulungsprozess (eigene Darstellung)

1.2.3 Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen der Basisuntersuchungen und der Evaluation der präventiven Maßnahmen im 1. und 2. Schulbesuchsjahr auffallen

Kinder, bei denen im Rahmen der Einschulung keine Hinweise auf das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung vorlagen, besuchen in Schleswig-Holstein die 1. Klasse der Grundschule. In diesem Zusammenhang durchlaufen sie die Basisuntersuchungen der universellen pädagogischen (Früh-)Erkennung. Das breit angelegte Screening, das in den Standards des Förderschwerpunkts Lernen ausführlich beschrieben ist, bietet die Möglichkeit, Lern- und Entwicklungsverzögerungen der jungen Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu erkennen. Es ist denkbar, dass die Überprüfung von Lernfortschritten in den Bereichen Mathematik und Schriftspracherwerb sowie die Analyse der Fähigkeiten eines Kindes Information zu verarbeiten, Hinweise darauf geben, dass der Förderbedarf des Kindes über die Möglichkeiten des Förderschwerpunkts Lernen hinausreicht. Daher ist es zu jeder Zeit, also auch innerhalb der 2-jährigen Schuleingangsstufe an der Grundschule mit intensivem Präventions- und Förderprogramm möglich,

das Verfahrens zur Überprüfung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung einzuleiten. Ausschlaggebend für die Einleitung ist die Vermutung der allgemeinen Überforderung, die über Lernschwierigkeiten und Probleme in der Informationsverarbeitung hinaus geht.

Diese Personengruppe besteht aus Kindern, die bereits über Schulerfahrung verfügen. Sie haben den Einschulungsprozess durchlaufen und nehmen am Unterricht der Schuleingangsstufe teil. Die Schülerakte dieser Schülerinnen und Schüler enthält Dokumente über den Einschulungsprozess mit den Ergebnissen der schulärztlichen Untersuchung und der Überprüfung der Schulreife an der Grundschule. Gegebenenfalls wurde bereits ein Verfahren zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ohne Zuschreibung abgeschlossen. Neben den Unterlagen aus dem Einschulungsprozess liegen Informationen über die schulischen Leistungen vor. Auch die aufgrund von Schwächen in den Basisuntersuchungen eingeleiteten Fördermaßnahmen können nachgewiesen werden. Die Lehrkräfte an den Grundschulen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle: Sie beobachten, leiten Fördermaßnahmen ein und dokumentieren sowohl die Lernfortschritte als auch die bestehenden Lernschwierigkeiten. Gegebenenfalls werden sie von Lehrkräften aus dem Förderschwerpunkt Lernen unterstützt.

Es ist vorstellbar, dass junge Schülerinnen und Schüler, deren gravierende Lernschwierigkeiten erst im schulischen Setting sichtbar werden, über gute Anpassungsfähigkeiten (adaptive Kompetenzen) verfügen. Soziale Kompetenz, motorisches Geschick und situationsgerechte Imitationsfähigkeit könnten Schwächen in der kognitiven Leistungsfähigkeit im Vorschulalter verdeckt haben. Aber auch das Gegenteil ist denkbar: Schulanfängerinnen und -anfänger könnten aufgrund großer Anpassungsschwierigkeiten an die schulischen Strukturen und Anforderungen Leistungsschwächen zeigen, deren Ausmaß eine Überprüfung rechtfertigen kann. Möglicherweise haben diese Kinder gleichzeitig andere Belastungen und Veränderungen zu bewältigen: Erkrankung eines Elternteils, Trennungssituationen oder die Geburt eines Geschwisterkindes können parallel zur Einschulung eine Überforderung darstellen, die die Leistungsfähigkeit eines Kindes (temporär) erheblich einschränken kann. Im Kontext der neuen schulischen Anforderungen ist es auch denkbar, dass die kognitiven Einschränkungen von Kindern mit zusätzlichen Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen, Einschränkungen der Exekutivfunktionen oder psychischen Erkrankungen in den Fokus rücken und schon nach den ersten Basisuntersuchungen ein Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erforderlich machen.

Bei einem Teil der Kinder, die kurz nach der Einschulung und/oder in den ersten Basisuntersuchungen gravierende Leistungsschwächen zeigen, ist **begründet zu vermuten**, dass die Förderung im Rahmen der Beschulung an der Grundschule (Präventionsprogramm) nicht ausreicht bzw. zu durchgehender Überforderung führt. Teilweise geben die schwachen Leistungen der Schülerinnen und Schüler Anlass zur Vermutung, dass die Ursache eine umfassende Entwicklungsverzögerung ist, die sowohl das kognitive Funktionsniveau als auch das adaptive Verhalten betrifft und das Kind möglicherweise im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessen gefördert werden könnte.

Die zeitnahe **Eröffnung eines Feststellungsverfahrens** für diese Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der von den Grundschullehrerinnen und -lehrern dokumentierten Leistungseinschränkungen, ist unbedingt erforderlich, weil die dauerhafte Überforderung zusätzliche negative Folgen für das Kind haben kann. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung des Aufbaus eines positiven kindlichen Selbstbildes durch Lernerfolge explizit zu benennen. Da zu diesem Zeitpunkt der Schullaufbahn eine Feststellung des Förderschwerpunktes Lernen noch nicht vorgesehen ist, könnte es sein, dass Grundschullehrerinnen und -lehrer ein Kind mit weit unterdurchschnittlichen Leistungen zunächst an die diagnostizierenden Lehrkräfte des Förderschwerpunktes Lernen verweisen. Bestätigt die erste sondierende Überprüfung der Leistungsfähigkeit das umfassende Ausmaß der Einschränkungen, sollte für das Kind ein Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet werden.

Wie auch bei Kindern, deren Entwicklungsverzögerungen im Einschulungsprozess auffallen, ist vorstellbar, dass die Arbeit mit Eltern bzw. Sorgeberechtigten, die mit der Beobachtung massiver Leistungsschwächen ihres gerade erst eingeschulten Kindes konfrontiert sind, zeitliche Ressourcen und geschulte Beratungs- und Gesprächskompetenzen erfordert.

Die oben beschriebenen Aspekte zur Eröffnung des Feststellungsverfahrens für Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklungsauffälligkeiten in der Schuleingangsstufe auffallen, lassen sich wie folgt tabellarisch darstellen.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklungsauffälligkeiten in der Schuleingangsstufe auffallen			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
während der Beschulung in der Schuleingangsstufe: 1. und 2. Klasse	- Lehrkräfte der Grundschule - an der Grundschule tätige Lehrkräfte für Sonderpädagogik	Dokumente der Basisuntersuchungen und Förderung an der Grundschule: - Ergebnisse aus der Lernentwicklungs-	auf Antrag: - der zuständigen Sprengelgrundschule - evtl. sind Lehrkräfte für Sonderpädagogik des Förderschwerpunktes Lernen zur

Abschnitt 1: Erkennung und Evaluation von Auffälligkeiten

1.2: Konstellationen und Lebenssituationen, in denen ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird



	(insb. mit FSP Lernen)	dokumentation (Mathematik und Schriftsprache) - Informationen aus der Überprüfung der Lernvoraussetzungen (Informationsverarbeitung) - Informationen über erfolgte Fördermaßnahmen und deren Ergebnisse - evtl. zusätzliche Informationen über Auffälligkeiten zur Einschulung - evtl. medizinische Befunde	Unterstützung der Grundschule beteiligt - (- unter Beteiligung der Eltern/ Sorgeberechtigten) nach Prüfung der Vermutung durch: - die Schulleitung des Förderzentrums - Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die diagnostizierenden Lehrkräfte
--	------------------------	--	--

Tabelle 6: Auffälligkeiten in der Schuleingangsstufe (eigene Darstellung)

1.2.4 Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern (im Förderschwerpunkt Lernen) ab dem 3. Schulbesuchsjahr

Vereinzelte können sich bei Schülerinnen und Schülern ab der 3. Klasse Leistungsschwächen zeigen, die vermuten lassen, dass der Förderbedarf des Kindes im Bereich Geistige Entwicklung liegt. Hier ist an Schülerinnen und Schüler zu denken, denen im Rahmen der Evaluation der Fördermaßnahmen in der ersten und zweiten Klasse, der Förderschwerpunkt Lernen zugeschrieben wurde. Möglicherweise haben einige dieser Schülerinnen und Schüler zusätzliche Sinnes- und/ oder körperliche Behinderungen. In sehr seltenen Fällen werden Schülerinnen und Schüler, für die nach der 3. Klasse eine Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der Geistigen Entwicklung angestoßen wird, nach dem Lehrplan der allgemein bildenden Schule unterrichtet.

I.d.R. wurde diesen Schülerinnen und Schülern aber bereits der Förderschwerpunkt Lernen zugeschrieben. In der fortlaufenden Evaluation der Lernerfolge im Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich, dass die Schülerin/ der Schüler weit unterdurchschnittliche Leistungen erbringt. Die Dokumentation der Leistungsschwächen liegt in den Händen der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen; das gilt auch für die Einleitung und Durchführung förderdiagnostischer Maßnahmen, die die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Binnendifferenzierung unterstützen. Es ist vorstellbar, dass es sich um Schülerinnen und Schüler handelt, die mit der zunehmenden Komplexität der Lerninhalte im Förderschwerpunkt Lernen überfordert sind. Bei einem anderen Teil der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich im Laufe der Beschulung, dass aufgrund der Schwächen im adaptiven Bereich die Fokussierung lebenspraktischer Inhalte zunehmend erforderlich ist. Möglicherweise sind die Exekutivfunktionen dieser Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Autismus-Spektrum-Störung eingeschränkt.

Auch diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern kann Kinder und Jugendliche mit akuten Belastungen beinhalten, die z.B. aufgrund schwieriger Familiensituationen oder psychischer Erkrankungen, über einen längeren Zeitraum nicht die erforderlichen Leistungen erbringen können. In diesen Fällen kann die Beobachtung von Leistungsschwächen zwar dazu führen, dass ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird, die Entscheidung über die Zuschreibung muss aber sehr sorgfältig unter Berücksichtigung aller Informationen getroffen werden. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenssituationen (vgl. 1.2.5).

Für fast alle Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe liegen Dokumente über Schulleistungen und schulische Fördermaßnahmen vor, die eine **Vermutung begründen**, dass der Förderbedarf der Schülerin/ des Schülers im Bereich des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung liegt. Teilweise lässt sich die Dokumentation erster Auffälligkeiten bis zur Einschulung zurückverfolgen. Wahrscheinlich liegt ein Gutachten mit der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen vor. Bei einigen wenigen Kindern, vor allem bei Kindern aus Familien mit schwer erreichbaren Eltern, stützt sich die begründete Vermutung möglicherweise auf sehr wenige Dokumente. Diese Fälle sind gesondert zu bedenken (vgl. 1.2.5.2). **Anlass des Feststellungsverfahrens** ist letztlich die begründete Vermutung, dass die Leistungsschwächen der Schülerinnen und Schüler auf umfassendere Entwicklungseinschränkungen zurückzuführen sind und die schulischen Mittel im Förderschwerpunkt Lernen nicht ausreichen, um die Lernschwierigkeiten zu beheben bzw. durchgehende Überforderung zu vermeiden.

Die **Eröffnung des Verfahrens** erfolgt auf der Grundlage der Dokumente der bisherigen Schullaufbahn. In diesem Zusammenhang spielen die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen eine bedeutsame Rolle. Sie beantragen nach Ausschöpfung aller förderschwerpunktspezifischen Mittel die Überprüfung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und leiten nach Information der Eltern bzw. Sorgeberechtigten alle Dokumente, die die Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung begründen, an die diagnostizierenden Lehrkräfte des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung weiter.

Die nachfolgende Zusammenschau trägt die prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens für Schülerinnen und Schüler zusammen, deren Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr deutlich werden.

Abschnitt 1: Erkennung und Evaluation von Auffälligkeiten

1.2: Konstellationen und Lebenssituationen, in denen ein Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet wird



Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler, deren Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (im Förderschwerpunkt Lernen) auffallen			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
ab der 3. Klasse	- Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen; ggf. auch anderem FSP - in Einzelfällen auch Lehrkräfte an den allgemein bildenden Schulen	Dokumente der Überprüfung und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (oder in der lernzielgebundenen Beschulung): - Ergebnisse aus der Lernentwicklungs-dokumentation (Mathematik und Schriftsprache) - Informationen aus der Überprüfung relevanter Lernvoraussetzungen (z.B. Informationsverarbeitung) - Informationen über erfolgte Fördermaßnahmen und deren Ergebnisse - evtl. zusätzliche Informationen über Auffälligkeiten aus der bisherigen Schullaufbahn - evtl. medizinische Befunde	auf Antrag: - der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen - evtl. durch Lehrkräfte an den allgemein bildenden Schulen nach Prüfung der Vermutung durch: - die Schulleitung des Förderzentrums - Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die diagnostizierenden Lehrkräfte

Tabelle 7: Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (eigene Darstellung)

1.2.5 Berücksichtigung von besonderen Lebenssituationen und Kontextfaktoren

In der Praxis ist zu beobachten, dass es in seltenen, aber sehr komplexen Fällen nötig ist, Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für Kinder und Jugendliche zu eröffnen, die sich in einer besonderen Lebenssituation befinden. Diese Lebenssituation kann als dominantes Merkmal der Alltagsrealität des Kindes hervortreten und dazu führen, dass im Feststellungsverfahren zentrale Themen und Leitfragen gestellt werden müssen (vgl. auch 2.2.5). Da diese Themen und Fragen teilweise unabhängig von der allgemeinen Schullaufbahn sind, werden diese Lebenssituationen parallel zu den bisher beschriebenen Konstellationen ausgeführt. Schülerinnen und Schüler in besonderen Lebenssituationen sind daher als ein Teil der Schülerinnen und Schüler der Konstellationen 1.2.1 bis 1.2.4 zu betrachten. Die grafische Darstellung (vgl. Abb. 1) soll diesen Zusammenhang verdeutlichen.

1.2.5.1 Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation

Kinder und Jugendlichen, die als (mehrheitlich) minderjährige Geflüchtete in Deutschland ankommen, haben unterschiedlichste Bildungserfahrungen. Nach der formalen Ankunft besteht für diese Kinder

Schulpflicht (Land Schleswig-Holstein, §20); gleichzeitig haben diese Kinder und Jugendlichen ein Recht auf Bildung und Förderung.

Obwohl diese Gruppe, die Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen und aller Schweregrade der Intelligenzminderung umfassen kann, als sehr heterogen zu beschreiben ist, lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Eröffnung eines Feststellungsverfahrens haben. Fast alle Kinder und Jugendliche belastet das Verlassen ihrer Heimat bzw. eines Krisengebiets. 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. Bei allen Kindern dieser Gruppe stellt die emotionale Stabilisierung ein vorrangiges Bedürfnis dar.

Je nach Herkunftsland und Fluchtgeschichte ist es möglich, dass keine oder wenige (häufig nicht übersetzte) Befunde und diagnostische Unterlagen vorliegen. Möglicherweise gibt es auch keine Dokumente über bisherige Entwicklungsauffälligkeiten und/ oder bisherige Fördermaßnahmen und Bildungsprogramme. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, haben eventuell noch keine sonderpädagogische Förderung erhalten.

Die Entwicklungsauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation werden oft im Kontext der Aufnahme ins Schulsystem erkannt. Häufig stützt sich die **begründete Vermutung** auf wenige Beobachtungen, die aber Anlass zur Vermutung geben, dass das Kind bzw. der/die Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung hat. Es gibt Hinweise darauf, dass die Einschränkungen im Bereich des kognitiven Funktionsniveaus und des adaptiven Verhaltens nicht durch die kulturellen Unterschiede, die sprachlichen Einschränkungen oder die psychischen Folgen der Flucht erklärbar sind.

Die **Eröffnung des Verfahrens** erfolgt daher häufig auf einer „dünnen“ Dokumentationsgrundlage. Oft scheint die Bildungsbiografie dieser Kinder und Jugendlichen wie eine Blackbox. Der Umgang mit „fehlender“ medizinisch-psychologischer Diagnostik stellt daher eine Herausforderung in diesen Verfahren dar.

Es ist denkbar, dass bei der Eröffnung des Verfahrens – trotz Einschränkungen, die auf eine mittelgradige oder schwere Intelligenzminderung hinweisen – (noch) nicht auf Befunde, Informationen zur Schullaufbahn und/ oder zu pädagogisch-therapeutischen Fördermaßnahmen zurückgegriffen werden kann.

Formal wird das Feststellungsverfahren i.d.R. über die zuständige Sprengelschule oder die Schule an den Erstaufnahmeeinrichtungen angestoßen. Häufig spielen haupt- oder ehrenamtlichen Mitarbeitende der Integrationssysteme eine wichtige Rolle. Die nötige Einbindung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten in die Abläufe des Feststellungsprozesses gelingt i.d.R. über Dolmetscherinnen und Dolmetscher.

Abschließend soll für die Schülerinnen und Schüler in Migrationssituationen eine zusammenfassende Tabelle abgebildet werden, welche die prozessualen Besonderheiten vor Eröffnung des Verfahrens darstellt.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	- Lehrkräfte in der Schule an der Erstaufnahmeeinrichtung - Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen - ggf. unterstützt durch Sozialarbeiterinnen und -arbeiter an den Erstaufnahmeeinrichtungen	- möglicherweise liegen kaum Dokumente vor - die begründete Vermutung stützt sich auf Beobachtungen, die den Hinweis darauf geben, dass (zumindest vorerst) die Beschulung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessen ist	auf Antrag: - der zuständigen Sprengelschule / Schule an der Erstaufnahmeeinrichtung - evtl. unter Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des (staatlichen) Integrationssystems - auf Antrag der Eltern nach Prüfung der Vermutung durch: - die Schulleitung des Förderzentrums - Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die diagnostizierenden Lehrkräfte

Tabelle 8: Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation (eigene Darstellung)

1.2.5.2 Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ Familien mit schwer erreichbaren Eltern („hard to reach families/parents“)

In der Regel wachsen Kindern in Familien auf, in denen für ihr körperliches, seelisches und geistiges Wohl gesorgt wird. Ihre Eltern bzw. Sorgeberechtigten erfüllen damit ihre elterlichen Pflichten nach Art. 6 GG und § 1666 BGB. Einerseits gebührt der Familie als privater Raum der nötige Schutz zur freien Entfaltung, andererseits gilt ihr die „Aufmerksamkeit der staatlichen Gemeinschaft, insbesondere dann, wenn der Verdacht besteht, dass Eltern [bzw. Sorgeberechtigte] nicht hinreichend für ihre Kinder sorgen und ihr körperliches, geistiges oder seelisches Wohl gefährden“ (Ecarius & Schierbaum, 2020, S. 12).

Das Phänomen der „hard to reach parents“ wird im englischsprachigen Raum vielfach beachtet; in Deutschland (BMFSFJ, 2021, S. 304) „ist [es] eine allgemein beklagte Tatsache, dass gerade jene Eltern den Kontaktbemühungen von Lehrkräften, AusbilderInnen und sonstigen Fachkräften am wenigsten zugänglich sind, mit denen am dringendsten kooperiert werden müsste“ (Sacher, 2012, S. 297). Diese Gruppe der „schwer erreichbaren Eltern“ ist keineswegs homogen ‚bildungsfern‘: ‚Bildungsnahe‘ Eltern, „die glauben, bei der Gestaltung des Bildungsweges für ihre Kinder auf Rat und Unterstützung der Lehrkräfte nicht angewiesen zu sein“ (ebd.) gehören u.a. ebenso zu dieser Gruppe, wie Eltern, die aufgrund konflikthafter oder gescheiterter Beziehungen, Arbeitslosigkeit oder Drogen- bzw. Alkoholproblemen, in schwierigen Familiensituationen leben. Aber auch „durch Arbeit und Beruf stark geforderte Eltern, Eltern, welche kranke, ältere oder behinderte Familienmitglieder versorgen müssen [und] frustrierte, resignierende, verunsicherte, verärgerte oder feindselige Eltern, die schlechte Erfahrungen mit der Schule und mit der Gesellschaft gemacht haben“ (ebd.), können zur Gruppe der schwer erreichbaren Eltern gehören. Bei einigen dieser Eltern ist sogar davon auszugehen, dass die Unversorgtheit „teilweise von den Eltern so gewünscht sein [mag]“ (BMFSFJ, 2021, S. 319).

Für das Schulsystem besteht die Aufgabe in diesen seltenen, aber meist herausfordernden Fällen, sich aktiv dafür zu engagieren, dass diese Schülerinnen und Schüler eine förderbedarfsgerechte und angemessene Förderung erhalten. Diese Aufgabe gestaltet sich für Kinder v.a. aus Familien, in denen ein Misstrauen gegenüber dem staatlichen Schul- und Hilfesystem besteht, als sehr komplex, aber gleichermaßen bedeutsam, da die durch schwere Erreichbarkeit belasteten Beziehungen zwischen Schule und Eltern, auch die Kontakte des Kindes zur Schule bzw. seiner Lehrkraft beeinflussen (Eunicke, 2023, S. 235).

Meist leben Kinder, die in diesem Abschnitt erfasst werden, in Familien, die zur Umsetzung ihrer elterlichen Aufgaben auf Hilfestellungen angewiesen sind. Die Jugendhilfe mit ihren Angeboten von frühen Hilfen über offene Kinder- und Jugendarbeit, Familienbildung, Angeboten zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zur Tagespflege und zur Hilfe zur Erziehung leistet dabei einen wichtigen Beitrag (Ecarius & Schierbaum, 2020, S. 15). Das Bildungssystem als ein „fachlicher Partner [der Jugendhilfe übernimmt einen Teil der Aufgabe,] das Wohl von Kindern zu fördern und zu schützen, als auch Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben zu unterstützen und zu entlasten“ (Ecarius & Schierbaum, 2020, S. 14).

Der Bildungsweg der in diesem Abschnitt erfassten Schülerinnen und Schüler ist i.d.R. durch häufige Orts- und Schulwechsel innerhalb Deutschlands gekennzeichnet. Mit den Umzügen verbindet sich

meistens nicht nur der Schulwechsel, sondern auch ein Wechsel der Zuständigkeit in den Einrichtungen der Jugendhilfe. Auf diese Weise ist es möglich, dass die Schullaufbahn dieser Schülerinnen und Schüler von Instabilität, Trennungen und Neuanfängen geprägt ist. Möglicherweise haben diese Kinder in ihrer Schulzeit noch keine kontinuierlichen Förderbedingungen erlebt. Häufig konnten diese Kinder auch wenig an außerschulischen Förderangeboten partizipieren. Die Ursache für dieses Phänomen ist in vielen Fällen in einem ausgeprägten Misstrauen der Eltern gegenüber den institutionalisierten Hilfe- und Bildungssystemen zu finden und führt dazu, dass die (schulische) Beobachtung und Untersuchung von Auffälligkeiten eines Kindes durch die Eltern nicht unterstützt oder beinahe blockiert wird. Die zur Diagnostik im Rahmen des Feststellungsverfahrens nötige Kontinuität des Kontakts wird u.a. durch häufige Umzüge behindert. Immer wieder ist zu beobachten, dass fehlende Schweigepflichtentbindungen die Weitergabe wichtiger Beobachtungen und bedeutsamer Befunde verhindern. Dies führt dazu, dass immer wieder Schülerinnen und Schüler im späten Grundschulalter oder der Sekundarstufe I noch nicht in den Förderschwerpunkt integriert werden konnten, der ihrem individuellen Förderbedarf entspricht. Häufig ist zu beobachten, dass die Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler im „Grenzbereich“ zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung liegen. Oft ist der umfassende Förderbedarf dieser Schülerinnen und Schüler nicht offensichtlich zu erkennen, weil die Kinder kaum motorische und verbalsprachliche Auffälligkeiten zeigen, so dass Überforderungssituationen nicht sofort erkennbar sind. Diese Kinder sind daher als eine spezielle Gruppe der in 1.2.4 beschriebenen Schülerinnen und Schüler zu betrachten. In den Schülerakten dieser Kinder finden sich häufig schon frühe Hinweise auf Beeinträchtigungen. Meistens bestand bereits zu einem früheren Zeitpunkt die Frage, ob die Schülerin/ der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung beschult werden sollte. Feststellungsverfahren wurden möglicherweise eröffnet, konnten aber u.a. im Kontext häufiger Wohnortwechsel der Familien nicht beendet werden.

Die Vermutung, dass bei einer Schülerin/ einem Schüler dieser Gruppe ein sonderpädagogischer Förderbedarf Geistige Entwicklung vorliegt, begründet sich meist auf Beobachtungen, die schon in der Eingewöhnungsphase Einschränkungen im adaptiven und kognitiven Funktionsniveau erkennbar machen, obwohl die Schülerinnen und Schüler über relativ gute Kompetenzen im Bereich der Motorik und der Sprache verfügen. Die Analyse von Überforderungssituationen sollte dennoch einen differenzierten Anlass bieten, um ein Verfahren anzuregen, das die Einordnung der Stärken und Schwächen des Kindes ermöglicht. Punktuelle Beobachtungen aus der meist sehr lückenhaften

Dokumentation der bisherigen Lernprozesse können die Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung möglicherweise stützen.

Die Eröffnung des Verfahrens erfolgt i.d.R. auf der Grundlage der beobachteten Auffälligkeiten im Rahmen der Neuaufnahme einer Schülerin/ eines Schülers an einer neuen Schule. Häufig werden die Kinder von den Eltern bzw. Sorgeberechtigten an der allgemein bildenden Schule angemeldet, so dass die aufmerksame Wahrnehmung von Auffälligkeiten durch die Lehrerinnen und Lehrer der allgemein bildenden Schule eine wichtige Rolle spielt. Teilweise sind diagnostizierende Lehrkräfte des Förderschwerpunkts Lernen zunächst in die Vorbereitung des Verfahrens zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs involviert, geben aber die Zuständigkeit an die diagnostizierenden Lehrkräfte des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung ab, weil umfassende Entwicklungsstörungen bereits in der Vorbereitung des Verfahrens erkannt werden. Im Sinne des Kindwohls ist es nötig, die intensive Kooperation mit den Eltern anzustreben und gegebenenfalls zu überlegen, ob das Verfahren in Kooperation mit den zuständigen Einrichtungen der Jugendhilfe eröffnet werden muss, um die lückenlose Erfassung des Bildungswegs und die Überprüfung des vermuteten Förderbedarfs sicher stellen zu können.

Die nachfolgende Übersicht legt die prozessualen Abläufe vor Eröffnung des Verfahrens von Schülerinnen und Schülern, die aus Familien stammen, welche das staatliche Hilfesystem kaum nutzen bzw. aus Familien mit schwer erreichbaren Eltern, dar.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ aus Familien mit schwer erreichbaren Eltern			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	- Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen (ggf. auch Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen) - Kinderärztinnen und Kinderärzte, die die U10, U11 und J1 durchführen	- möglicherweise liegen kaum oder sehr lückenhafte Dokumente vor - Schullaufbahn ist aufgrund von Umzügen durch Brüche gekennzeichnet - die begründete Vermutung stützt sich auf Beobachtungen, die den Hinweis darauf geben, dass neben Stärken in Motorik und Sprache die Beschulung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessen ist	auf Antrag: - der zuständigen Sprengelschule - evtl. in Zusammenarbeit mit den diagnostizierenden Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen - nach intensiver Elternarbeit - evtl. unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe nach Prüfung der Vermutung durch: - die Schulleitung des Förderzentrums Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die diagnostizierenden Lehrkräfte

Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ Familien mit schwer erreichbaren Eltern (eigene Darstellung)

1.2.5.3 Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen

Die Ursachen für geistige Behinderung sind vielfältig (DGKJP, 2021, S. 24). Bei einem Teil der Kinder mit geistiger Behinderung ist der Ursprung der Beeinträchtigung eine postnatal erworbene Hirnschädigung. Sowohl der Zeitpunkt der Schädigung als auch die Auswirkungen können sehr unterschiedlich sein, so dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als sehr heterogen zu beschreiben ist. Mit Blick auf die Frage nach der angemessenen Förderung sind hier alle Kinder und Jugendlichen gemeint, deren geistige Behinderung nicht schon im frühen Kindesalter begann, sondern durch einen Unfall oder eine schwere, möglicherweise genetisch bedingte Erkrankung verursacht wurde. Auch Kinder und Jugendliche, deren kognitive Kompetenzen aufgrund einer degenerativen Erkrankung zunehmend eingeschränkt sind, stellen einen Teil dieser Schülerinnen- und Schülergruppe dar.

Kinder und Jugendliche mit erworbenen oder progredienten Hirnschädigungen bilden einen sehr kleinen Teil der Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Postnatale Schädigungen stellen nach Schätzung nur etwa 3–15% aller Ursachen von geistiger Behinderung dar (Neuhäuser et al., 2013, S. 23). Obwohl folglich selten ein Feststellungsverfahren für Kinder nach schweren Unfällen oder mit schweren, teilweise degenerativ verlaufenden Erkrankungen eröffnet werden muss, erfordert die Besonderheit ihrer Lebenssituationen eine fokussierte Betrachtung. Meist haben die Schülerinnen und Schüler lange oder wiederkehrende Klinikaufenthalte erlebt. Die Schwere der Erkrankung bzw. die Wucht der traumatischen Ereignisse haben Spuren in den Biografien der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien hinterlassen. Meist ist der Prozess der Verarbeitung der Diagnosen noch nicht abgeschlossen. Viele der Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger bewusst wahrgenommen. Diese Aspekte sind als besondere Herausforderung für die Verfahren zur Feststellung des Förderschwerpunkts dieser Schülerinnen und Schüler, die i.d.R. noch nicht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult wurden, anzusehen.

Kognitive Auffälligkeiten und Defizite im Bereich des adaptiven Verhaltens werden nach dem Unfall oder im Rahmen der chronischen Erkrankung beobachtet und erlauben die **begründete Vermutung**, dass die Schülerin/ der Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessen beschult werden kann. Da häufig bei Schülerinnen und Schülern dieser Personengruppe zusätzliche körperliche

Einschränkungen und pflegerische Bedarfe vorliegen, sollte gegebenenfalls auch über eine Überprüfung des Förderschwerpunkts körperlich-motorische Entwicklung nachgedacht werden.

Die **Eröffnung des Verfahrens** erfolgt auf der Grundlage der beobachteten Auffälligkeiten während der Wiedereingliederung einer Schülerin/ eines Schülers nach einem Unfall oder im Rahmen der Beschulung eines Kindes mit chronischer und/oder schwerer Erkrankung. Je nach Hintergrund der Schädigung sind unterschiedliche Szenarien für die Eröffnung des Verfahrens denkbar. Möglicherweise beantragen die Eltern des Kindes die Überprüfung; in anderen Fällen können Beobachtungen von Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen oder an Förderzentren zur Eröffnung des Verfahrens führen. Bei Kindern nach langen Klinikaufenthalten könnte auch die Schule für Kranke mit entsprechenden Abschlussberichten zur Eröffnung des Verfahrens im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beitragen.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens für Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen, lassen sich in nachfolgender Übersicht veranschaulichen.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte vor Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen			
Zeitpunkt des Monitorings/ der Einleitung des Verfahrens	Zuständigkeit für das Entwicklungsmonitoring	Grundlage(n) der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung	Prüfung der begründeten Vermutung / Eröffnung des Verfahrens
aufgrund der Genese der Schädigungen zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	- Lehrkräfte der Stammschulen (allgemein bildende Schulen, Förderzentren) - Lehrkräfte der Klinikschen im Kontext Rehabilitation	aufgrund der verschiedenen Hintergründe von erworbenen Hirnschädigungen können unterschiedlichste Dokumente vorliegen: - med. Befunde über Unfälle/ Erkrankungen - Berichte aus krankpädagogischer Beschulung - Dokumente und Beobachtungen aus der Wiedereingliederung in das ambulante Schulsystem	auf Antrag: - der bisher besuchten Schule - der Eltern - ggf. unter Mitwirkung der Schule für Kranke nach Prüfung der Vermutung durch: - die Schulleitung des Förderzentrums - Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - die diagnostizierenden Lehrkräfte

Tabelle 10: Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen (eigene Darstellung)

Abschnitt 2: Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; Überprüfung des Förderschwerpunktes entlang spezifischer Kriterien

Der Feststellungsprozess im engeren Sinne, d.h. die Überprüfung der begründeten Vermutung erstreckt sich von der Eröffnung des Verfahrens bis zur Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens. Mit dem Förderausgangsplan, der einen verbindlichen Teil des Gutachtens darstellt, besteht eine direkte Verbindung zwischen dem Feststellungsverfahren und der sonderpädagogischen Förderung: auf der Grundlage des Förderausgangsplans erstellen die unterrichtenden Lehrkräfte individuelle Förderpläne für die einzelnen Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 3).

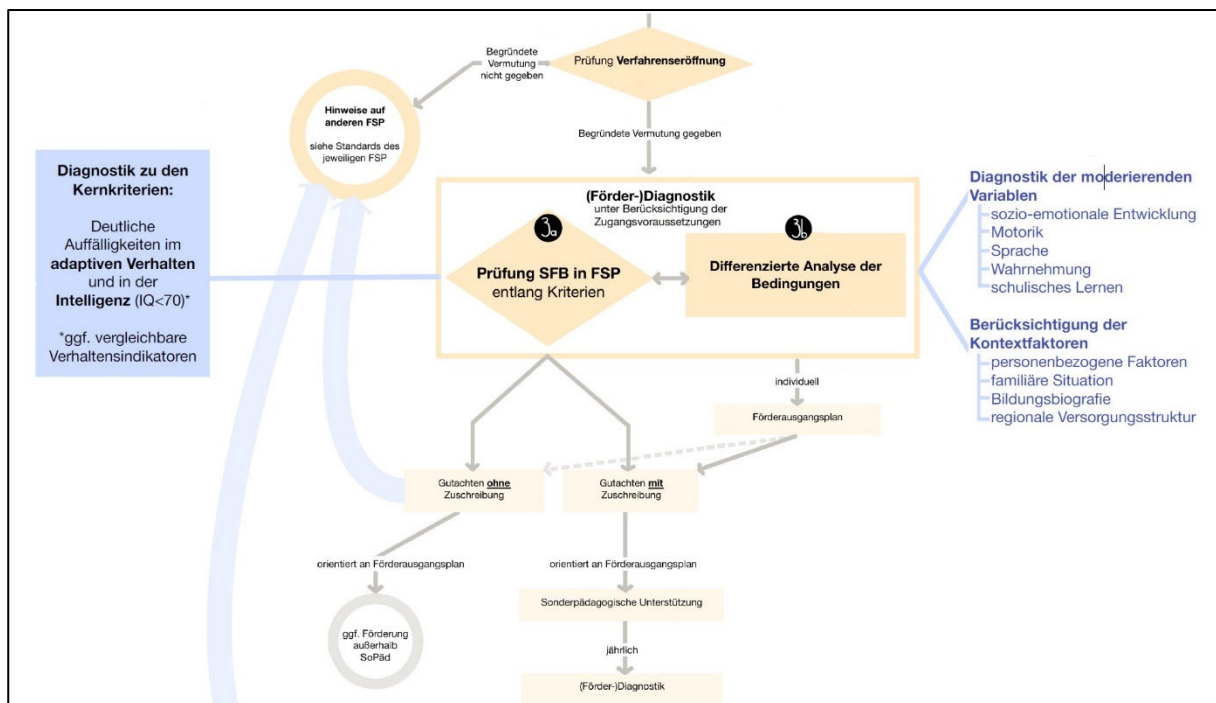


Abbildung 3: Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung (Ausschnitt aus Abb. 1)

Inhalt des Abschnitts: Abschnitt 2 ist als chronologische Fortsetzung des 1. Abschnitts zu lesen. Der prozesshafte Charakter des Feststellungsverfahrens gliedert den Ablauf in Aspekte, die zur Eröffnung des Verfahrens führen (Abschnitt 1) und in Aspekte, die nach der Eröffnung (Abschnitt 2) relevant sind. Fragen zur Überprüfung der Zuschreibung spielen im Zusammenhang mit der sonderpädagogischen Förderung, die nach der Zuschreibung stattfindet, eine wichtige Rolle (Abschnitt 3).

Abschnitt 2.1 beschreibt allgemeine, aber förderschwerpunktspezifische Aspekte, die in *allen* Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bedeutsam sind. Formale und diagnostische Tätigkeiten werden inhaltlich dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Der

Untersuchungsplan spielt dabei sowohl in der Vorbereitung als auch der Durchführung der Untersuchung zur Überprüfung des Förderbedarfs eine wichtige Rolle.

Parallel zu Abschnitt 1.2 findet sich in 2.2 eine konkrete, eher typenhafte Darstellung der Feststellungsverfahren. Themen und Aspekte, die in den Feststellungsverfahren von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn oder in einer besonderen Lebenssituation wesentlich sind, werden in diesem Abschnitt konkretisiert.

2.1 Allgemeine Anmerkungen zum Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Überprüfung der begründeten Vermutung, dass ein Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung haben könnte, ist ein komplexer Prozess. Um die Abläufe dieses komplexen Prozesses strukturiert erfassen zu können, wird der Prozess in formale und diagnostische Tätigkeiten gegliedert. Formale und diagnostische Tätigkeiten bringen den Feststellungsprozess gleichermaßen voran und ziehen sich durch alle vier Phasen des Feststellungsverfahrens. Der ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ dient zur Verknüpfung der hier theoretisch dargestellten Tätigkeiten mit der praktischen Arbeit der diagnostizierenden Lehrkräfte. Entsprechende Verweise auf den Dokumentationsbogen finden sich im Text, insbesondere im Abschnitt 2.1.2.

Der gesamte Prozess der Überprüfung erstreckt sich über die Vorbereitung des Verfahrens mitsamt der Erstellung eines Untersuchungsplans (vgl. 2.1.1, 2.1.2), über die Durchführung (vgl. 2.1.3), die Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung (vgl. 2.1.4) und die Zuschreibung (ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik) (vgl. 2.1.5, 2.1.6). Diese 4 Bereiche sind als formale Bestandteile des Verfahrens zu verstehen. Den formalen Aspekten lassen sich diagnostische Tätigkeiten in der Phase der Vorbereitung, im Rahmen der Durchführung, Auswertung, Interpretation und Entscheidung und ggf. im Kontext zusätzlicher Erhebungen zur Erstellung des Förderausgangsplans zuordnen. Die folgende Grafik des formal-diagnostischen Strukturplans dient der Verdeutlichung dieser Zusammenhänge:

Abschnitt 2: Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Überprüfung des Förderschwerpunkts entlang spezifischer Kriterien

2.1 Allgemeine Anmerkungen zum Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

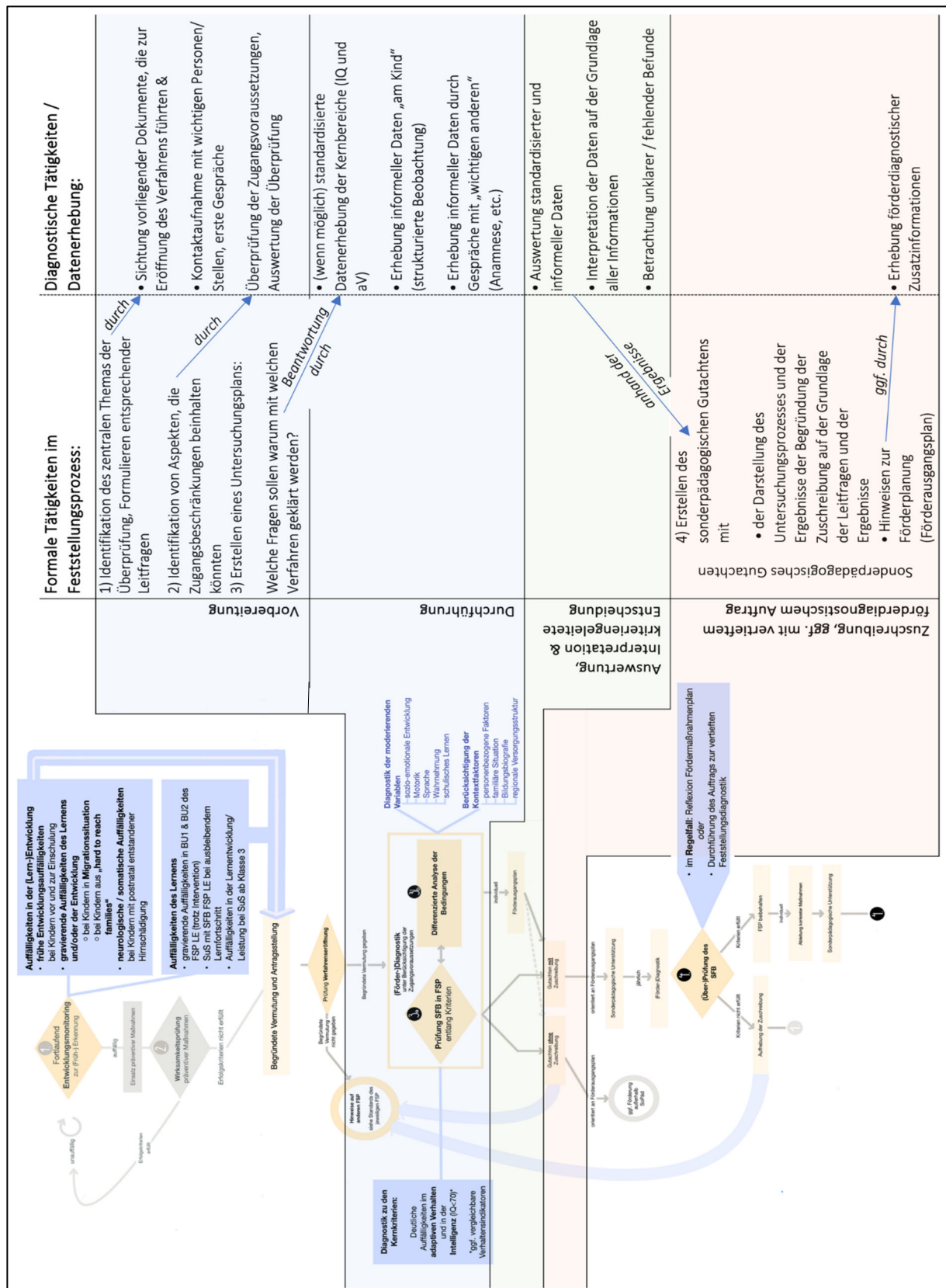


Abbildung 4: Formal-diagnostischer Strukturplan des Feststellungsverfahrens (eigene Darstellung)

2.1.1 Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die Vorbereitung des Verfahrens beginnt, sobald die begründete Vermutung zur Eröffnung führt. Obwohl zu diesem Zeitpunkt meist bereits eine (intensive) Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten der begründeten Vermutung stattgefunden hat, werden einzelne Erkenntnisse nun für die Vorbereitung der Überprüfung der adaptiven und kognitiven Fähigkeiten (aV und IQ) eines Kindes genutzt. Die Vorbereitung des Verfahrens beinhaltet die Identifikation des zentralen Themas der Überprüfung sowie die Formulierung fallspezifischer Fragestellungen und die Überprüfung relevanter Zugangsvoraussetzungen. Die Vorbereitung endet mit der Erstellung eines Untersuchungsplans.

Identifikation des zentralen Themas der Überprüfung, Formulierung entsprechender Leitfragen

Am Beginn des Feststellungsprozesses ist die Aufgabe der diagnostizierenden Lehrkraft, aus der globalen Begutachtungsfrage operationalisierte, diagnostische Leitfragen zu formulieren.

Dieser zweite, hypothesengeleitete Schritt ist notwendig, da die globale Fragestellung in der Regel zu komplex ist, um sie undifferenziert beantworten zu können (Schmidt-Atzert, Krumm & Amelang, 2021, S. 17). Zumeist werden die Verfahren in Schleswig-Holstein mit der globalen Fragestellung nach dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eröffnet. Zu Beginn des Feststellungsverfahrens gilt es für die diagnostizierende Lehrkraft daher diese globale Fragestellung zu operationalisieren und in überprüfbare, diagnostische Fragestellungen zu überführen. Diese dienen dann der „Beantwortung zur Lösung des in der Fragestellung formulierten Problems [...]“. Dazu knüpft sie bzw. er an den individuellen Fall an, nutzt aber auch allgemeingültige, wissenschaftliche und andere Erkenntnisse“ (Schmidt-Atzert et al., 2021, S. 17). Hierbei sind die zwei zentralen Kriterien im Hinblick auf die Entscheidung für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verpflichtend zu berücksichtigen: *Adaptives Funktionsniveau (aV)* und *kognitives Funktionsniveau (IQ)* (vgl. Abschnitt 0). Diese zentralen Aspekte gilt es in jedem Untersuchungsplan (s.u.) – unabhängig vom zentralen Thema des Verfahrens – zu berücksichtigen. Um demnach das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (= globale Fragestellung) beantworten zu können, differenziert die diagnostizierende Lehrkraft auf Grundlage der vorliegenden und eventuell bereits gesammelten Informationen und Erkenntnisse über das betreffende Kind bzw. die/den betreffende/n Jugendliche/n und unter Berücksichtigung des adaptiven und kognitiven Funktionsniveaus (= diagnostische Leitfragen) die globale Fragestellung, um diese hypothesengeleitet beantworten zu können.

des adaptiven und kognitiven Funktionsniveaus. Ein zentraler Bestandteil des Feststellungsprozesses im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellt die Abklärung der **individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen** der Kinder und Jugendlichen dar, da bei Kindern mit geistiger Behinderung nicht davon ausgegangen werden kann, dass standardisierte Testsituationen bzw. informelle oder formelle Verfahren in jedem Fall reliabel und valide durchgeführt werden können. Die Abklärung der individuellen Zugangs- und Testvoraussetzungen stellt somit eine zentrale Voraussetzung für die Erhebung diagnostischer Daten direkt über die Kinder bzw. Jugendlichen dar.

Die Leitfrage im Kontext der Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen lautet: Gibt es aufgrund der bisher vorliegenden Dokumente oder Aussagen Grund zur Annahme, dass in einem der Kernbereiche (adaptives und kognitives Funktionsniveau) Einschränkungen bzgl. der Zugangsvoraussetzungen zu standardisierten Testverfahren? Wenn ja, gilt es, vor der Durchführung des Verfahrens zu den Kernbereichen diese bestehenden Aussagen über die Kompetenzen der Schülerin/ des Schülers in den fraglichen Aspekten des Zugangs zu klären.

Vor allem die aktive Mitarbeit stellt bei vielen Verfahren eine wichtige Grundvoraussetzung für die Erhebung diagnostischer Daten dar. Es gilt abzuschätzen, inwieweit das Kind bzw. die/der Jugendliche sich bei der Untersuchung voraussichtlich zielorientiert beteiligen kann. So verstandene Zugangsvoraussetzungen (und deren Einschränkungen) lassen sich (meist gleichzeitig!) verschiedenen Bereichen zuordnen: beispielsweise wirken *kognitive und sozio-emotionale (Selbst-)Kompetenzen* zusammen und spielen im Bereich der kognitiven Kontrolle eine zentrale Rolle (Schneider & Lindenberger, 2018, S. 480). In diesem Zusammenhang sind auch die Exekutivfunktionen zu nennen (Schneider & Lindenberger, 2018, S. 472). Die Bedeutsamkeit dieser Aspekte lässt sich mit einer Studie von Seeler und Agha belegen: die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass die Exekutivfunktionen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung häufig eingeschränkt sind; „die Ergebnisse [des BRIEF-L von 69 Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zwischen 8 und 16 Jahren] zeigen klinische Auffälligkeiten in fast allen Skalen“ (Seeler & Agha, 2021, S. 133). Gravierende Einschränkungen der Zugangsvoraussetzungen können daher häufig mit niedrigem kognitivem Funktionsniveau, niedrigem sozio-emotionalen Funktionsniveau und/oder herausfordernden Verhaltensweisen in Verbindung gebracht werden. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass ggf. auch kognitiv nur leicht beeinträchtigte Kinder massive Einschränkungen im Bereich der sozio-emotionalen Zugangsvoraussetzungen zeigen können, weil nur teilweise von einem Zusammenhang zwischen emotionalem Entwicklungsstand und kognitiver Begabung auszugehen ist (Sappok & Zepperitz, 2019).

Aber nicht nur Entwicklungsverzögerungen im sozio-emotionalen Bereich können Beeinträchtigungen der Zugangsvoraussetzungen verursachen, sondern auch körperlich-motorische Behinderung, Autismus-Spektrum-Störung, Sinnesbeeinträchtigung und Sprachentwicklungsstörung sowie Beeinträchtigung in der Wahrnehmung.

Neben diesen dauerhafteren Aspekten gilt es *temporäre Phänomene* zu berücksichtigen: akute Belastungen, aber auch unerwünschte Nebenwirkungen einer (Bedarfs-)Medikation können möglicherweise die Testvoraussetzungen und die Leistungsfähigkeit des Kindes bzw. der/des Jugendlichen beeinflussen. Fremdsprachigkeit und/ oder Migration in der jüngeren Vergangenheit könnten die Ursache für keine oder sehr eingeschränkte Deutschkenntnisse und/ oder kulturelle Orientierung sein und zu wenig aussagekräftigen Testergebnissen führen.

Die Ergebnisse der – wenn möglich anhand standardisierter Instrumente erfolgter – Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen sind äußerst wertvolle Daten, da sie wichtige Ableitungen für die diagnostische Untersuchung – insb. die Auswahl geeigneter Verfahren für die Überprüfung der Kernaspekte Intelligenz (Hackl et. al, 2024b) und adaptives Verhalten – ermöglichen. Die sorgfältige Beschreibung und Beurteilung der Zugangsvoraussetzungen dient daher 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 als eigenständige bedeutsame Informationsquelle für die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und das Erstellen des Förderausgangsplans zu nutzen.

Relevante Zugangsvoraussetzungen werden im Rahmen der **diagnostischen Tätigkeiten** anhand geeigneter Testverfahren überprüft. Gegebenenfalls sind die Einschätzungen enger Bezugspersonen und eigene explorative Verhaltensbeobachtungen im Vorfeld von hoher Bedeutung. Aber auch die Analyse vorliegender schriftlicher Informationen sowie die Hospitation in Kita, Schule und/ oder Elternhaus können wichtige Erkenntnisse liefern und die Auswahl formeller Testverfahren zur Überprüfung einzelner Bereiche begründen. Die Ergebnisse der Überprüfung sind im Dokumentationsbogen (siehe dort Kapitel 1.3) zu vermerken.

Für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind mehrere Bereiche der Datenerhebung verbindlich vorgegeben. Die Planung der Untersuchungen und die Auswahl geeigneter Verfahren sind die Kernaufgaben bei der Erstellung des Untersuchungsplans. Als Kriterium für die Eignung werden die Ergebnisse der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen herangezogen. Die Planung der Erhebung von Daten im Rahmen der als verbindlich zu betrachtenden diagnostischen Tätigkeiten – Erfassung der kognitiven Kompetenzen und des adaptiven Verhaltens, Verhaltensbeobachtung, Gespräche mit den Sorgeberechtigten/ anderen Bezugspersonen und ggf. Einschätzung der Schulleistungen – werden im folgenden Abschnitt beleuchtet.

Erstellen eines Untersuchungsplans: Kognitive und adaptive Kompetenzen

Im Zentrum der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung steht die Überprüfung des adaptiven und kognitiven Funktionsniveaus. Daher ist es verpflichtend, dass in jedem Feststellungsverfahren Daten in den **Kernbereichen adaptives Verhalten und Intelligenz** erhoben werden. Idealerweise und wenn es die Zugangs- und Testvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zulassen, werden sowohl zur Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit als auch bei der Auswahl von Testverfahren, die eine Einschätzung über Dritte ermöglichen, durchgängig **standardisierte Testverfahren mit aktueller Normierung** (DGKJP, 2021) bevorzugt. Die Befragung enger Bezugspersonen spielt z.B. bei der Erfassung des adaptiven Funktionsniveaus eine wichtige Rolle. Bei umfassenden Einschränkungen im Bereich der Zugangs- und Testvoraussetzungen sind die diagnostizierenden Lehrkräfte im Hinblick auf die Einschätzung des kognitiven und adaptiven Funktionsniveaus auf informelle Verfahren angewiesen, die Aussagen zu vergleichbaren Verhaltensindikatoren im Sinne eines globalen Entwicklungsrückstandes ermöglichen (BfArM, 2022).

Da die Entscheidung über die Auswahl des eingesetzten Verfahrens – insb. im Bereich der kognitiven Kompetenzen – eine zentrale und häufig schwierige ist, jedoch eine schwerwiegende Bedeutung hat, wird an dieser Stelle ein Exkurs ergänzt (Hackl, Baysel & Dworschak, 2024b).

Exkurs: „Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Leistungsfähigkeit“

Exkurs: „Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Leistungsfähigkeit

Die Untersuchung der kognitiven Leistungsfähigkeit ist ein obligatorischer Bestandteil jedes Feststellungsverfahrens im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Auch in der psychologischen Diagnostik der intellektuellen Entwicklungsstörung wird die „Erfassung der Allgemeinen Intelligenz [als] [...] ein zentraler Bestandteil der Diagnostik“ (DGKJP, 2021, S. 32) bezeichnet, die neben der Durchführung von Verfahren zur Messung der Intelligenz auf „der Befragung von Bezugspersonen zum adaptiven Verhalten [und] auf dem unmittelbaren klinischen Eindruck des Untersuchers“ (DGKJP, 2021, S. 31) beruhen soll. Überlegungen zur Untersuchung der Intelligenz im Rahmen der Feststellung des Förderbedarfs können – und sollten i.S. der interdisziplinären Anschlussfähigkeit – sich an den Handreichungen der DGKJP orientieren.

[Hinweis: Die Inhalte der Kaskade folgen zwar weitgehend den Empfehlungen der DGKJP, dennoch wird aufgrund förderdiagnostischer Praxis eine andere Gliederung gewählt: sämtliche standardisiert durchführ- und auswertbaren Verfahren werden – unabhängig von ihrer Mehrdimensionalität oder ihrer Sprachgebundenheit – zusammengefasst. Die Beobachtung kognitiver Kompetenzen durch diagnostizierende Lehrkräfte wird aufgrund ihrer hohen Bedeutung in der Feststellungspraxis in strukturierte und situationsbezogene Beobachtungen unterteilt. Mit Blick auf den praktischen Einsatz der vorliegenden Kaskade wurden die inhaltlichen Verweise der Leitlinien aufgegriffen und mit Angaben zu entsprechenden bzw. den jeweils neuesten Auflagen versehen.]

Zur Notwendigkeit einer Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Leistungsfähigkeit

Die zur Standardisierung der Feststellungsprozesse im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung entworfene Kaskade geht vom „Primat der formellen Leistungsdiagnostik“ aus und folgt damit den Empfehlungen der DGKJP: „Die Allgemeine Intelligenz sollte bevorzugt durch eine mehrdimensionale Testbatterie unter Berücksichtigung der wichtigsten Intelligenzfaktoren gemessen werden“ (DGKJP, 2021, S. 32f.). Diese Empfehlung beinhaltet konkret die Forderung, dass intellektuelle Fähigkeiten durch eine Kombination mehrerer breiter Intelligenzfaktoren wie fluide Intelligenz

(Problemlösefertigkeiten), kristalline Intelligenz (erworbenes Wissen), Arbeitsgedächtnis und visuelle Verarbeitung im Sinne des Cattell-Horn-Carroll-Modells zu erfassen sind.

Dennoch bedingt die Heterogenität des Phänomens geistige Behinderung, dass nicht alle Menschen mit intellektueller Entwicklungsstörung an standardisierten Verfahren teilnehmen können. Um die Validität der Testergebnisse sicher zu stellen, ist daher unbedingt zu beachten, dass das Kind „über alle Zugangsfertigkeiten, die das jeweilige Testverfahren voraussetzt,“ (DGKJP, 2021, S. 33f.) verfügt. Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen münden unweigerlich in der Forderung, die Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit individuell zu planen und auf der Grundlage des Wissens über individuelle Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen zu begründen. Es ist also folgerichtig, dass „ein [nicht standardisiertes] Vorgehen [...] [nur] zu empfehlen [ist], wenn bewährte standardisierte Methoden nicht anwendbar sind“ (DGKJP, 2021, S.35).

Angeichts der Komplexität dieser Zusammenhänge wird offensichtlich, warum „die Verwendung von [...] Verfahren zur Überprüfung der Intelligenz [...] auch bei gründlicher Theoriekenntnis immer noch zahlreiche Probleme mit sich bringen, die auch mit Hilfe von Testhandbüchern nicht gelöst werden können“ (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 193). An dieser Stelle möchte die „Kaskade zur Entscheidung über die Untersuchung“ eine Hilfestellung bieten. Sie öffnet zunächst das Feld zwischen der Schülerin/ dem Schüler und der diagnostizierenden Lehrkraft und soll es mit ihrer viergliedrigen Struktur (vgl. Stufen der Kaskade) anhand standardisierter Fragen ermöglichen, ein Abweichen vom Primat der formellen Leistungsdiagnostik zu begründen. Auf diese Weise finden Einschränkungen bzw. Kompetenzen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen und die auswertenden Tätigkeiten der diagnostizierenden Lehrkraft eine Verbindung und bedingen den reziproken Zusammenhang zwischen Einschränkungen der Zugangsvoraussetzungen (vgl. die Bedeutung individueller Zugangskompetenzen bzw. -einschränkungen) und standardisierter Auswertung (vgl. Überlegungen zur Auswertung der Untersuchung).

Folgende Grafik verdeutlicht die Zusammenhänge:

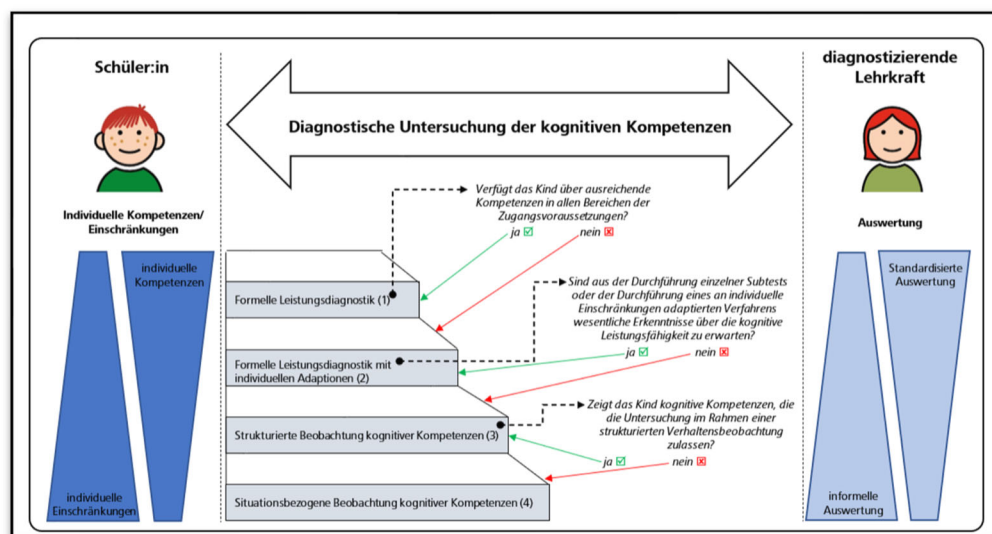


Abbildung 5: Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Kompetenzen (Hackl et al., 2024b)

Die Bedeutung individueller Zugangskompetenzen bzw. -einschränkungen

Die Autorinnen und Autoren der S2k-Leitlinie „zählen Sehfähigkeit, Hörvermögen, Sprachverständnis, sprachliche Mitteilungsfähigkeit und motorische Fertigkeiten und im erweiterten Sinn auch ausreichende Aufmerksamkeit, Ausdauer und Anpassungsfähigkeit an die Testsituation“ (DGKJP, 2021, S. 34) zu den Zugangsvoraussetzungen. Deren Bedeutung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, da jene „sprachlichen, motorischen und sensorischen Fertigkeiten [...] nicht als Bestandteile der Intelligenz gelten, [...] aber die Voraussetzung für eine valide Bearbeitung eines bestimmten Tests darstellen“ (DGKJP, 2021, S. 34).

Im Rahmen der Überprüfung kognitiver Leistungsfähigkeit müssen aber nicht nur die von der DGKJP genannten relativ dauerhaften Einschränkungen berücksichtigt werden. Auch zeitlich weniger stabile Aspekte, wie z.B. Nebenwirkungen von Medikamenten, emotionale Belastungen oder körperliche Erkrankungen spielen eine wichtige Rolle im Kontext der Leistungsmessung wie auch „die individuelle Tagesform und -kurve von Aufmerksamkeit und Leistungsfähigkeit [und sollten für die] Entscheidung über den Nutzen der Durchführung in Abwägung der vorliegenden



Abbildung 6: Ausschnitt aus Abbildung 5 (eigene Darstellung)

Für die Kaskade der Entscheidung bedeutet das, dass der Schülerin/ dem Schüler mit ausgeprägten Kompetenzen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen eine Untersuchung ihrer/ seiner kognitiven Leistungsfähigkeit auf einer Stufe mit höherem Grad der Standardisierung angeboten werden kann als einer Schülerin/ einem Schüler mit gravierenden Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen.

Dauerhafte wie auch temporäre Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen nehmen nicht nur Einfluss auf die Planung der Untersuchung, sondern haben auch Auswirkungen auf die Auswertung der Tests und die Interpretation der Ergebnisse, weil „die normbezogene Interpretation [...] nicht oder nur unter besonderer Vorsicht stattfinden [soll], wenn bestimmte Störungen vorliegen und Testvoraussetzungen nicht erfüllt sind. Dies betrifft auch stark verhaltensauffällige oder



der Ergebnisse mit den Testnormen. Modifikationen in der Durchführung (z.B. Hilfestellung während der Aufgaben, Reduktion der Auswahlalternativen oder Leistungsrückmeldungen) sind [aber] bisweilen notwendig, um überhaupt zu Ergebnissen zu kommen“ (DGKJP, 2021, S. 36). Diese Vergleichbarkeit geht mit Zunahme der Notwendigkeit, subjektive Einschätzungen in die Auswertung zu integrieren, innerhalb der Kaskade von oben nach unten zunehmend verloren. Damit erhöht sich der Bedarf, die Ergebnisse sorgfältig zu reflektieren: „Untersucher sollen sich die Gefahr solcher Urteilsverzerrungen bewusst machen und bestrebt sein, diese zu vermeiden. Auch routinierten Untersuchern wird empfohlen, ihre Bewertungsmaßstäbe in der täglichen Praxis beständig kritisch zu hinterfragen und mit anderen Daten abzugleichen“ (DGKJP, 2021, S. 32).

In diesem Zusammenhang muss auf die Aspekte hingewiesen werden, die im subjektiven Beurteilungsprozess zu fehlerhaften Einschätzungen führen können:

„Unterschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit bei ängstlichen, zurückgezogenen, nicht

- sprechenden, motorisch und sensorisch beeinträchtigten sowie unreif oder stark behindert wirkenden Patienten [bzw. Schülerinnen und Schüler];
- Überschätzung bei Patienten [bzw. Schülerinnen und Schüler], die sozial zugewandt sind, flüssig und kohärent sprechen und die bestrebt sind, sich in sozial erwünschter Weise zu verhalten;
- Voreingenommenheit des Urteils durch Lektüre von Vorberichten und Schilderungen Dritter, was zu eigener selektiver Informationsaufnahme führen kann;
- ungeprüfte Annahme, dass der Eindruck, den der Patient [bzw. die Schülerin/ der Schüler] in der Untersuchungssituation vermittelt, repräsentativ für sein Verhalten im Alltag ist“ (DGKJP, 2021, S. 32).

Die Stufen der Kaskade

Im Folgenden werden die vier Stufen der Kaskade näher erläutert. Dabei werden Aspekte der Zugangsvoraussetzungen des Kindes und der Auswertung bzw. Interpretation durch die diagnostizierende Lehrkraft sowie die im Rahmen der Untersuchungsplanung relevanten Fragen thematisiert.

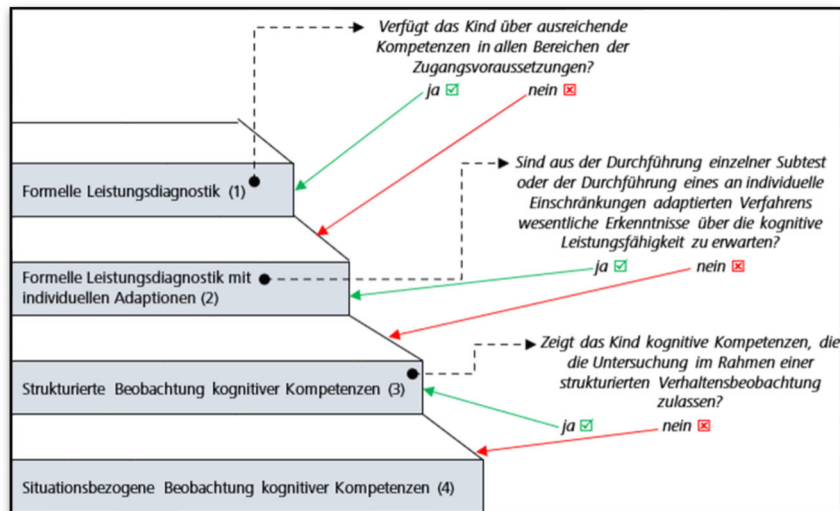


Abbildung 8: Ausschnitt aus Abbildung 5 (eigene Darstellung)

1: Formelle Leistungsdiagnostik (mehrdimensionale Messung der allgemeinen Intelligenz & sprachfreie standardisierte Verfahren)

Auf Stufe 1 der Kaskade sollte die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern untersucht werden, bei denen die Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen und der erste Eindruck des Kindes vermuten lassen, dass das Kind zumindest ein Item pro Subtest eines standardisierten Verfahrens lösen kann, denn „nur wenn es einem Patienten [bzw. einer Schülerin/ einem Schüler] gelingt, zumindest ein Item pro Untertest richtig zu lösen, kann damit eine Aussage über sein tatsächliches Leistungsvermögen getroffen werden. Häufen sich in einer Testbatterie Untertests, in denen null Rohwertpunkte (RW = 0) erzielt werden, lässt sich der daraus gewonnene IQ-Wert nicht eindeutig interpretieren. Die Testmanuale enthalten meist Hinweise für den Umgang mit RW = 0. Diese sind aber nicht immer sinnvoll. Daher wird empfohlen, im Einzelfall nur solche Tests auszuwählen, bei denen die Wahrscheinlichkeit für Untertests mit RW = 0 möglichst gering ist. Für Kinder mit leichter Intelligenzminderung ist das meist dann

gewährleistet, wenn der Test auch Normen für Personen enthält, die zumindest 2–3 Jahre jünger sind als der zu testende Patient [bzw. die Schülerin/ der Schüler]“ (DGKJP, 2021, S. 34).

Die von der DGKJP so deutlich beschriebene Voraussetzung für die standardisierte Testung lässt sich mit der Leitfrage „Verfügt das Kind über ausreichende Kompetenzen in allen Bereichen der Zugangsvoraussetzungen?“ zusammenfassen. Nur ein klares „Ja ☒“ empfiehlt der diagnostizierenden Lehrkraft die Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Intelligenztests nach den Vorgaben des Manuals. Wird diese Frage mit „Nein ☒“ beantwortet, muss die Leitfrage der Stufe 2 gestellt werden.

Obwohl für die förderdiagnostische Entscheidungskaskade alle standardisierten Verfahren in Stufe 1 zusammengefasst werden, sind Anmerkungen zur Differenzierung sprachgebundener und sprachfreier Verfahren nötig: Mehrdimensionale sprachgebundene Verfahren, wie z.B. die Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (WISC-V) (Wechsler, 2017), sollten als Ideal der Untersuchung betrachtet werden. Diese Verfahren eignen sich „für den Einsatz bei Patienten [bzw. Schülerinnen und Schülern] mit leichter Intelligenzminderung (IQ 50–69) und im Bereich unterdurchschnittlicher Intelligenz (IQ 70–84). Dabei wird allerdings zufriedenstellende Kooperation des Patienten [bzw. die Schülerin/ der Schüler] bei der Testdurchführung vorausgesetzt. Bei den Zugangsfertigkeiten sollten keine oder nur geringfügige Einschränkungen bestehen“ (DGKJP, 2021, S. 34). Besteht aufgrund der „Schwere der kognitiven Beeinträchtigungen oder fehlender Zugangsfertigkeiten bei einem Patienten [bzw. einer Schülerin/ einem Schüler] keine [Möglichkeit, eine mehrdimensionale] [...] Testbatterie valide durchzuführen, soll geprüft werden, ob zur Messung der Allgemeinen Intelligenz ein [sprachfreies] Verfahren [wie z.B. SON-R 2-8 (Tellegen, Laros & Petemann, 2018)] eingesetzt werden kann. Dabei müssen i.d.R. Abstriche bei der Zahl der erfassten Intelligenzfaktoren oder bei der Messgüte in Kauf genommen werden, wodurch insbesondere bei heterogenen Intelligenzprofilen das Risiko von Fehleinschätzungen steigt“ (DGKJP, 2021, S. 34).

Der Verzicht auf den Einsatz einer sprachgebundenen Testung sollte daher bereits innerhalb der Stufe 1 mit stichhaltigen Argumenten begründet werden können.

2: Formelle Leistungsdiagnostik mit individuellen Adaptionen

Für Kinder, deren „Schwere der Behinderung oder komorbide Beeinträchtigungen keine Ermittlung der Allgemeinen Intelligenz zulassen“ (DGKJP, 2021, S. 34), kann überlegt werden, ob die Untersuchung der Intelligenz auf der 2. Stufe der Kaskade geplant werden kann. Leitend ist hier folgende Frage: **„Sind aus der Durchführung einzelner Subtests oder der Durchführung eines an individuelle Einschränkungen adaptierten Verfahrens wesentliche Erkenntnisse über die kognitive Leistungsfähigkeit zu erwarten?“** Lässt sich diese Frage mit „Ja ☒“ beantworten, so sollte die „Durchführung einzelner Subskalen oder Untertests [oder die] Ermittlung eines Altersäquivalents anhand eines Tests, der für diese Altersgruppe nicht normiert ist [oder die] Messung [der kognitiven Kompetenzen anhand] verwandter Konzepte (z.B. durch Entwicklungstests) “ (DGKJP, 2021, S. 35f) geplant und durchgeführt werden. Die zentrale Aufgabe für die diagnostizierende Lehrkraft besteht auf Stufe 2 also darin, aus bestehenden Tests und deren Subtests eine, an den Fähigkeiten des Kindes orientierte Auswahl zusammenzustellen, die möglichst viele Aussagen über Kompetenzen bzw. Förderbedarfe zulässt und möglicherweise zumindest annäherungsweise Vergleiche mit Altersgruppen erlaubt. Durch das (förder-)diagnostische Handeln auf der Stufe 2 der Kaskade zur Entscheidung über die Form der Überprüfung kognitiver Leistungsfähigkeit ist es mit den beschriebenen Vorgehensweisen „zwar möglich [...] Normwerte zu gewinnen, doch [...] es [ist] unzulässig, daraus einen aussagekräftigen IQ-Wert abzuleiten“ (DGKJP, 2021, S. 34).

Muss die Frage, ob sich aus der adaptierten Testung eines Kinder mit Items, Subtest oder Testteilen standardisierter Verfahren Erkenntnisse bzgl. der kognitiven Fähigkeiten des Kindes ableiten lassen, mit „Nein ☐“ beantwortet werden, müssen nichtstandardisierte beobachtende Verfahren zur Einschätzung der Intelligenz eingesetzt werden.

3: Strukturierte Beobachtung kognitiver Kompetenzen

Nicht standardisierte, aber strukturierte Verfahren finden ihren Einsatz „bei [Menschen mit] schweren kognitiven Beeinträchtigungen, komplexen Einschränkungen in den Zugangsfertigkeiten und manchen stark ausgeprägten komorbiden Verhaltensstörungen [und verbleiben] als einzige Möglichkeit [...], um einen [...] Eindruck vom kognitiven Leistungsniveau des Patienten [bzw. der Schülerin/ des Schülers] zu gewinnen“ (DGKJP,

2021, S. 35). Für den förderdiagnostischen Kontext ist diese Aussage um die situationsbezogene Beobachtung zu erweitern, so dass sich auf der 3. Stufe der Kaskade folgende Frage stellen lässt: **„Zeigt das Kind kognitive Kompetenzen, die die Untersuchung im Rahmen einer strukturierten Verhaltensbeobachtung zulassen?“** – Ein beantwortendes „Ja ☒“ verweist die diagnostizierende Lehrkraft auf die detaillierte „Beobachtung des Verhaltens, wie der Patient [bzw. die Schülerin/ der Schüler] auf verschiedene Anforderungen und Materialien in der Untersuchungssituation reagiert“ (DGKJP, 2021, S. 35). Als Beispiel dafür kann die *Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation (EBD)* (Koglin, Petermann & Petermann, 2020) genannt werden. Erfahrene diagnostizierende Lehrkräfte verfügen i.d.R. über eine mehr oder weniger selbst oder schulintern zusammengestellte Materialsammlung, mit der entsprechende Situationen für eine aussagekräftige Beobachtung erzeugt werden können.

4: Situationsbezogene Beobachtung kognitiver Kompetenzen

Folgt auf die Frage nach der Möglichkeit der strukturierten Verhaltensbeobachtung ein „Nein ☐“, weil es dem Kind nicht möglich ist, sich auf ein strukturiertes Untersuchungssetting einzulassen, bleibt als einzige Möglichkeit der Informationsgewinnung, die situationsbezogene, freie Beobachtung des (kognitiven) Verhaltens. Um auch in diesen Fällen eine begründbare Aussage zu ermöglichen, kann und sollte auf den Stufen 3 und insb. auf Stufe 4 „die Bewertung [der (kognitiven) Kompetenzen] [...] anhand diverser entwicklungspsychologischer Konzepte vorgenommen werden, z.B. [...] dem psychodynamischen Entwicklungsmodell nach Došen (Sappok & Zepperitz 2016) [überarbeitete Neuauflage: (Sappok & Zepperitz, 2019)] oder der Entwicklungsbeurteilung von Schwerstbehinderten nach Fröhlich und Haupt (2004) [völlig neu überarbeitete Fassung: (Schäfer, Zentel & Manser, 2022)]“ (DGKJP, 2021, S. 35).

Abschließender Hinweis zum Exkurs „Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Leistungsfähigkeit“

Abschließend ist auf den komplexen Zusammenhang zwischen Zugangskompetenzen des Kindes und der Planung der Untersuchung einerseits sowie auf die Auswertung und

Interpretation der Ergebnisse andererseits zu verweisen. Die hier vorgeschlagene Kaskade dient der „Vermittlung“ innerhalb dieser enormen Komplexität und erlaubt eine strukturierte Dokumentation aller Argumente, Beobachtungen, Bewertungen und Interpretationen, um das Kernkriterium der kognitiven Leistungsfähigkeit für den Feststellungsprozess im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung valide erfassen zu können.

Erstellen eines Untersuchungsplans: Gespräche mit den Sorgeberechtigten / anderen Bezugspersonen

Der zweite verpflichtende Aspekt der Untersuchung bezieht sich auf die Anamnese: die **Erhebung durch Gespräche** mit „wichtigen Anderen“. Vor allem die Gespräche mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten stehen hier im Mittelpunkt.

Die Befragung von Eltern/ Sorgeberechtigten, weiteren Bezugspersonen oder pädagogischen/ medizinisch-therapeutischen Fachkräften stellt im Sinne der „Einschätzung von sozial-emotionalen Kompetenzen und Auffälligkeiten“ (Sarimski, 2017, S. 65) eine wertvolle Ergänzung der Kompetenzbeurteilung mittels standardisierter Testverfahren dar und liefert wesentliche Informationen über das häusliche bzw. dem Kind/ Jugendlichen alltäglich vertraute Umfeld. Gerade Eltern/ Sorgeberechtigte bzw. andere, dem Kind/ Jugendlichen nahestehende Personen, sind für diagnostizierende Lehrkräfte die wichtigste Informationsquelle, da sie die Fähigkeiten des Kindes bzw. der/des Jugendlichen sowie deren/dessen Entwicklung als Expertinnen und Experten aus nächster Nähe einzuschätzen wissen. „Eltern kennen ihr Kind von Geburt an, begleiten es und erleben es in Alltagssituationen, die Pädagoginnen nicht erleben. Ihre Erfahrung mit dem Kind muss gewürdigt werden, u.a. durch eine Haltung wie »Sie kennen ihr Kind am besten!«“ (Ahl, 2019, S. 17).

Da das Berichten über die eigene Biografie nicht nur expressive sprachliche Fähigkeiten, sondern auch Reflexionsvermögen voraussetzt (Eigner, 2022, S. 424), stellen zumeist Personen, die Aussagen über Biografie und Entwicklungsstand tätigen können, bedeutsame Gesprächspartnerinnen und -partner dar. In diesem Zusammenhang sind Eltern bzw. Sorgeberechtigten, pädagogische oder medizinisch-therapeutische Fachkräfte oder Betreuende, die dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen nahestehen, unbedingt einzubeziehen. Um diese Einbindung auch bei sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten zu gewährleisten, ist das Hinzuziehen von Dolmetscherinnen und Dolmetschern dringend angeraten. Neben den aus dem Gespräch hervorgehenden Informationen, bilden externe, eventuell bereits vorliegende, Informationsquellen (z.B. Arztberichte, Therapieverlaufsdokumentation) eine

bedeutsame Ergänzung für die abzuleitenden Schlussfolgerungen (Daseking & Petermann, 2006, S. 243).

Nachdem bereits eine erste Kontaktaufnahme mit den Eltern/ Sorgeberechtigten zur Strukturierung und Offenlegung des weiterführenden Feststellungsprozesses stattgefunden hat, dient das anschließende Gespräch mit den Eltern/ Sorgeberechtigten bzw. pädagogischen oder medizinisch-therapeutischen Fachkräften dem Einholen von Informationen zur Vorgeschichte und dem Entwicklungsverlauf ihres/ des Kindes bzw. der/dem Jugendlichen, als auch – soweit möglich – dem Erfassen der aktuellen Situation aus der subjektiven Perspektive der Betroffenen (Daseking & Petermann, 2006).

Da systematisch orientierte Gespräche den unstrukturiert, intuitiven Befragungen bei der diagnostischen Informationsgewinnung überlegen sind (Wiesflecker & Kubinger, 2005), empfiehlt sich die Durchführung eines halbstrukturierten Interviews entlang eines Gesprächsleitfadens, der zwar den Ablauf der Befragung vorstrukturiert, dabei aber Raum für individuelle Antworten lässt. Ein bereits vorab strukturierter, schriftlich fixierter Gesprächsleitfaden sowie eine möglichst genaue Dokumentation und Protokollierung des Gesagten reduziert außerdem mögliche Fehlerquellen, welche die inhaltliche Qualität des Gesprächs einschränken (Daseking & Petermann, 2006).

Westhoff und Kluck (2003) schlagen eine strukturierte Gesprächsführung entlang dreier Phasen vor: Während der Planung wird der Leitfaden erstellt, schriftlich fixiert und die organisatorische Umsetzung des Gesprächs (z.B. Bereitstellen eines geeigneten, ruhigen Raumes) vorbereitet. Bei der Durchführung ist entlang des Leitfadens darauf zu achten, dass das Ziel des Gesprächs nicht aus den Augen verloren wird. Bereits währenddessen erfolgt eine Dokumentation des Gesagten. Unmittelbar an das Gespräch anschließend wird dieses ausgewertet. Dabei werden die genannten Informationen reflektiert und ersten Hypothesen zugeordnet.

In Anlehnung an Daseking und Petermann (2006) werden nachfolgend thematische Bereiche bei der Durchführung des Gesprächs benannt, die im Zuge eines anamnestischen Gesprächs mit Eltern/ Sorgeberechtigten oder weiteren, relevanten Personen Berücksichtigung finden sollten:

- *Allgemeine Angaben und Vorstellungsgrund*
- *Biografische Angaben zum Kind/ Jugendlichen:* Informationen zur Lebensgeschichte mit subjektiv bedeutsam empfundenen Ereignissen; Informationen zur allgemeinen, kognitiven, emotional-sozialen Entwicklung; eventuell vorliegende Krankheitsgeschichte

- *Angaben zum Umfeld des Kindes/ Jugendlichen:* Aktuelle Familiensituation; sozialer und familiärer Hintergrund; eventuell problembezogene, familiäre Vorgeschichte; Informationen zu anderen, bestehenden Beziehungen
- *Genaue Beschreibung der Auffälligkeit:* Detaillierte Angaben zur wahrgenommenen Auffälligkeit und deren individueller Belastung und Konsequenz
- *Ergänzende Informationen durch weitere Informationsquellen:* Erfragen nach Bestehen und Einsicht – Schweigepflichtentbindung vorausgesetzt - in ärztliche, psychologische, therapeutische Berichte etc.

Gegebenenfalls lassen sich im „Bamberger Anamnesebogen bei schulischen Entwicklungsproblemen“ (Merdian & Schardt, 2019) (BASE), welcher in den Ausgaben für Sorgeberechtigte (BASE-S), Lehrkräfte (L) und das Kind bzw. den Jugendlichen (BASE-K) vorliegt, inhaltliche Bereiche finden, die zufolge M. Daseking und Petermann (2006) bedacht werden sollten.

Erstellen eines Untersuchungsplans: Durchführen einer (Verhaltens-)Beobachtung

Ebenso verpflichtend ist die **Erhebung informeller Daten „am Kind“**; das gilt auch, wenn aufgrund der kognitiven Leistungsfähigkeit des Kindes *keine* Beobachtung zum Zweck der Erhebung diagnostischer Daten über die Kognition erforderlich ist. Hospitationssituationen sollten als strukturierte Verhaltensbeobachtung genutzt und dokumentiert werden; soweit möglich sind die Beobachtungen anhand eines Leitfadens zu dokumentieren. Angaben zu den Beobachtungskriterien, zum Beobachtungssetting, sowie zu den Ergebnissen der Beobachtung sind in einem Protokoll abzulegen. Die wesentlichen Aspekte der Verhaltensbeobachtung sind ebenso wie der Verweis auf das Beobachtungsprotokoll im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (siehe dort Kapitel 2.2) zu beschreiben.

Bei einer Beobachtung handelt es sich um ein zielgerichtetes, organisiertes und operationalisiertes Vorgehen (Martin & Wawrinowski, 2014, 10f.), das sich durch die vorab erfolgte Planung, Übung und abschließende Reflexion von einer subjektiv und unbewusst ablaufenden Wahrnehmung unterscheidet. Es lassen sich verschiedene Formen der Verhaltensbeobachtung hinsichtlich der Systematik (systematisch – unsystematisch), des Settings (natürliches Umfeld – Labor), des Status (teilnehmend – nicht-teilnehmend), der Technik (apparativ – nicht-apparativ), des Zeitpunkts (unmittelbar, direkt – später, indirekt) und des Auflösungsgrads (makroanalytisch – mikroanalytisch) voneinander unterscheiden (Bodenmann, 2006, 152ff.). Damit die (Verhaltens-)Beobachtung

möglichst objektiv umgesetzt werden kann, bedarf es „sorgfältig ausgearbeitete[r] Beobachtungssysteme, in denen inhaltliche und formale Kriterien der Verhaltensmerkmale genau, eindeutig und disjunkt von anderen Verhaltensmerkmalen definiert sind, eine gründliche Ausbildung und Schulung in der Verhaltensbeobachtung sowie klare Anweisungen bei der Durchführung der Beobachtung [...]“ (Bodenmann, 2006, S. 156).

Um im Sinne der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst präzise und objektive Aussagen über das Verhalten des Kindes/ Jugendlichen treffen zu können, empfiehlt sich die Durchführung einer systematischen Beobachtung. Hierbei legt die diagnostizierende Lehrkraft vorab einen eng umgrenzten, zu beobachtenden Bereich sowie die Zeit, Situation und den Zweck der Beobachtung fest (Breitenbach & Kuschel, 2014, 93ff.). Häufig haben sich bereits aus vorher gemachten Beobachtungen (z.B. Beobachtungen der Eltern oder Erzieherinnen und Erzieher, die im Anamnesegespräch geschildert werden) Hypothesen oder konkrete Fragestellungen ergeben, die durch eine systematische Beobachtung in gezielten Bereichen gewinnbringend ergänzt werden können.

Die Beobachtung des „Verhaltens“ ist hierbei als Ausdruck des Erreichens von Meilensteinen in verschiedenen Entwicklungsbereichen zu verstehen. Koglin et al. (2020) beschreiben dies als sogenanntes „Grenzstein-Prinzip der Entwicklung. Nach diesem Konzept muss jedes Kind, unabhängig davon, wie unterschiedlich die Entwicklung teilweise zwischen verschiedenen Kindern verlaufen kann, innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens in allen Bereichen bestimmte Fertigkeiten erworben haben“ (Koglin et al., 2020, 8f.). Die „Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate“ schlägt zur Überprüfung der Meilensteine die Beobachtung der Bereiche: Haltungs- und Bewegungssteuerung, Fein- und Visuomotorik, Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Entwicklung sowie emotionale Entwicklung vor (Koglin et al., 2020, S. 8). Mit „Von den Stärken ausgehen“ (Eggert, 1997) liegt eine individuelle, entwicklungsorientierte Lernförderdiagnostik vor, welche – auch mehr als 25 Jahre nach ihrem Erscheinen – die Bereiche Motorik, Wahrnehmungsfähigkeit, Selbstkonzept, Sozial- bzw. Lern- und Arbeitsverhalten, Orientierungsvermögen, Sprache und Kommunikation, Schulleistungen sowie ästhetische und kreative Fähigkeiten des Kindes/ Jugendlichen beobachtet und daraus ableitende Schlussfolgerungen für die Förderplanung zieht. Ziel der (Verhaltens-)Beobachtung ist es demnach „Hinweise für eine individuelle Förderung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu erhalten“ (Koglin et al., 2020, S. 8).

Erstellen eines Untersuchungsplans: Sichtung und Einschätzung von relevanten Schulleistungen bzw. deren Vorläuferfähigkeiten

Vor allem bei (Vor-)Schülerinnen und (Vor-)Schülern, für die im Rahmen der Formulierung des zentralen Themas des Verfahrens die Feststellung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung *oder* im Förderschwerpunkt Lernen benannt wurde, muss sich die Feststellungspraxis mit dem Thema „Schulleistungen“ beschäftigen: Obwohl Schulleistungen an sich keine den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung konstituierende Funktion haben, sollte bei Schülerinnen und Schülern, die bereits die Schule besuchen, die Sichtung der vorliegenden Leistungsnachweise geplant werden. Falls keine aussagekräftigen Dokumente zur Verfügung stehen, ist die Erhebung weiterer Daten i.S. von Schulleistungstests erforderlich. In den Standards des Förderschwerpunkts Lernen sind entsprechende Erhebungsverfahren zu finden.

Eine entsprechende Berücksichtigung relevanter Vorläuferfertigkeiten sollte für Vorschülerinnen und -schülern erfolgen, falls eine „Entscheidung im Grenzbereich“ als zentrales Thema formuliert wurde.

In den Überlegungen zur kriteriengeleiteten Entscheidung (vgl. 2.1.4) finden sich weiterführende Gedanken zur Integration der Erkenntnisse aus der Überprüfung der Schulleistungen in die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderbedarfs.

Die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens endet schließlich mit der Erstellung des Untersuchungsplans: anhand aller bisher gewonnenen Informationen werden die Verfahren zur Überprüfung der Kernbereiche (adaptives Verhalten und Intelligenz) und auch die Modalitäten für die Beobachtung des Kindes, sowie die anamnestischen Gespräche festgelegt. Die Begründung der Auswahl aller Verfahren sowie die Gestaltung der Untersuchungssituationen werden im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (siehe dort Kapitel 2 und 3) verschriftet.

Um den oben beschriebenen Prozess der Vorbereitung des Verfahrens zu konkretisieren, soll nachfolgende Tabelle der Veranschaulichung dienen.

Zusammenfassung: prozeduraler Aspekt des Feststellungsverfahrens				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens				
Zuständig-keit	Zeit-punkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
Diagnostizierende Lehrkräfte	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	Entscheidung über Möglichkeiten der Untersuchung der für die Überprüfung der Kernbereiche relevanten Aspekte adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit	- Identifikation des zentralen individuellen Themas des Verfahrens und Erstellen entsprechender Leitfragen (→ Dokumentationsbogen) - Identifikation von Aspekten, die die Zugangsvoraussetzungen beeinträchtigen könnten, sowie deren (standardisierte) Überprüfung (→ Dokumentationsbogen) - Erstellen eines Untersuchungsplans (→ Dokumentationsbogen)	- Planung der Erhebung von aussagekräftigen Daten in den Bereichen adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit - Erkennen von wesentlichen Förderaspekten (Ergebnisse der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen → Förderausgangsplan)

Tabelle 11: Vorbereitung des Feststellungsverfahrens (eigene Darstellung)

2.1.3 Durchführung / Erhebung diagnostischer Daten

Die Durchführung der im Untersuchungsplan festgelegten Verfahren steht im Zentrum der diagnostischen Tätigkeiten und dient der Beantwortung der Fragestellungen, die in der Vorbereitung des Feststellungsverfahrens formuliert wurden. Der ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ erfüllt für die Durchführung der Erhebung eine strukturierende und begleitende Funktion: Während der Bogen in der Vorbereitungsphase der Planung dient, wird er im Rahmen der Durchführung als eine Form der „To do-Liste“ genutzt. Er bietet zusätzlich die Möglichkeit wesentliche Aspekte der Durchführung als **„Anmerkungen zur Durchführung“** zu notieren. Verweise auf Ergebnisprotokolle sowie Beobachtungs- bzw. Gesprächsleitfäden werden während der Durchführung aufgelistet und dienen letztlich der Transparenz des sonderpädagogischen Gutachtens.

Grundsätzlich sollten sich alle diagnostischen Erhebungen an den Planungen orientieren. Leitfäden für Gespräche und strukturierte Untersuchungspläne sind genau so ernst zu nehmen, wie Testmanuale standardisierter Verfahren, die die Bedingungen benennen, unter denen eine valide Auswertung möglich sind, sollten aufgrund individueller Einschränkungen im Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen Abweichungen in der Umsetzung nötig sein, so sind diese Veränderungen ausführlich zu begründen und zu dokumentieren. Grundsätzlich ist es aber möglich, Verfahren oder Teile eines Verfahrens unter individualisierten Bedingungen durchzuführen, um die Ergebnisse als wertvolle informelle Information zu nutzen (vgl. 2.1.2 Exkurs „Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Leistungsfähigkeit“).

Während aller Erhebungen gilt es Beeinträchtigungen bzw. Störungen des Untersuchungsablaufs, die zu fraglichen Befunden führen können, aufmerksam zu beobachten und in den entsprechenden Protokollen zu verschriften. Bei gravierenden Beeinträchtigungen bzw. Störungen ist ggf. eine Wiederholung der diagnostischen Erhebung angezeigt.

Des Weiteren ist es nötig, während der diagnostischen Erhebung selbstreflexive Beobachtungen anzustellen, um ein mögliches Bias, also eine (ungewollte) Verzerrung des Ergebnisses durch unbewusste innere Prozesse bei der Testleitung zu erkennen. Dabei gilt es sowohl die Gefahr der Unterschätzung des adaptiven und kognitiven Funktionsniveaus zu berücksichtigen, wenn das Kind bzw. die/ der Jugendliche z. B. ängstlich, zurückgezogen, unreif wirkt, nicht spricht oder motorisch bzw. sensorisch (stark) beeinträchtigt ist als auch die Gefahr der Überschätzung, wenn das Kind bzw. die/ der Jugendliche z. B. sozial zugewandt ist, flüssig und kohärent spricht bzw. kommuniziert oder sich in sozial erwünschter Weise verhält.

Im Folgenden werden die bei der Datenerhebung der Kernbereiche adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit ablaufenden prozessualen Aspekte zusammenfassend dargestellt:

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens <i>Durchführung der Datenerhebung in den Kernbereichen adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit</i>				
Zuständig- keit	Zeit- punkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
Diagnostizierende Lehrkräfte	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	Erhebung von Daten, die valide Aussagen über die Kernbereiche adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit zulassen	- Ausführen der im Untersuchungsplan festgelegten Überprüfungen (vgl. Dokumentationsbogen) - Dokumentation wesentlicher Beobachtungen während der Erhebungen (→ Dokumentationsbogen) - Selbstreflexion der Erhebungen	Auswertung der (möglichst) validen Daten, um sie anschließend zu interpretieren und für eine kriteriengeleitete Entscheidung und den Förderausgangsplan zu nutzen

Tabelle 12: Durchführung der Datenerhebung in den Kernbereichen (eigene Darstellung)

2.1.4 Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Vor der Auswertung und Interpretation der Erhebungen gilt es zu überprüfen, ob zu allen thematischen Aspekten der Fragestellung(en) relevante Daten erhoben und alle geplanten Untersuchungen durchgeführt wurden. Die verbindliche Erhebung von Daten zum adaptiven und kognitiven Funktionsniveau ist hier besonders sorgfältig zu prüfen.

Nach Abschluss der Erhebungen folgt in stringenter Orientierung am formal-diagnostischen Strukturplan der Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Auswertung der Untersuchungen, der sich die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse anschließt. Basierend auf

sorgfältiger Auswertung und Interpretation wird die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts vorgenommen.

Auswertung

Im Rahmen der Auswertung wird bei standardisierten Testverfahren zunächst notiert und dokumentiert, ob die Durchführung entlang der vorgegebenen Richtlinien des Manuals erfolgt ist. Bei Abweichungen und Veränderungen ist zu entscheiden, ob die normierte Auswertung zulässig ist. Danach wird in einem ersten Schritt der Auswertung überprüft, ob die regulär erhobenen Daten vollständig sind und ob Fehler bei der Testdurchführung vorliegen, z.B. Missachtung des Abbruchkriteriums oder ähnliches.

In einem zweiten Schritt werden die erhobenen Rohwerte sachgerecht und sorgfältig mit Hilfe der Normwerttabellen in Standardwerte transformiert. Sofern vorhanden kann eine digitale Auswertungshilfe hier Übertragungsfehler minimieren. Bei anwendungsbasierter Auswertungssoftware muss die datenschutzrechtliche Konformität sichergestellt sein. Die Darstellung der Ergebnisse der formellen Verfahren erfolgt nach testtheoretischen Kriterien, z. B. Gesamtstandardwert adaptives Verhalten **und** Konfidenzintervall oder IQ-Wert **und** Konfidenzintervall. Im Falle informeller Verfahren gilt es, die differenzierte Auswertung transparent und sachgerecht, falls möglich entlang vorgegebener Auswertungsschritte vorzunehmen.

In einem dritten Schritt werden alle Ergebnisse auf Flüchtigkeitsfehler überprüft.

Die gesamte Auswertung ist zu protokollieren. Ein Verweis auf das Protokoll und eine knappe Darstellung des Ergebnisses sind im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ einzufügen.

Interpretation

Die sorgfältige und sachgemäße Interpretation der ausgewerteten Ergebnisse orientiert sich zunächst strikt am Manual des jeweiligen Testverfahrens. Bei jeder Interpretation eines Ergebnisses ist zu bedenken, dass die „Mehrheit der Verfahren für normalintelligente Kinder und Jugendliche normiert wurde bzw. nur ungenaue Informationen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung an der Normierungsstichprobe [vorliegen]“ (Neumann et al., 2019, S. 154). Diese dadurch möglicherweise eingeschränkte Aussagekraft der Ergebnisse ist ebenso zu berücksichtigen,

wie individuelle Besonderheiten in der Erhebungssituation: Medikation und Belastung(en) des Kindes sind unbedingt in die Interpretation der Ergebnisse zu integrieren. Auch die Erkenntnisse aus der Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen und aus der informellen Diagnostik sind in der Interpretation der standardisierten Testergebnisse zu diskutieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Ggf. sind auch die Ergebnisse der Basisuntersuchungen und deren Evaluation sowie andere Informationen über Schulleistungen in die Interpretation einzuschließen. Reflexive Fragestellungen bzgl. der Einschätzung des kindlichen Verhaltens in der Untersuchungssituation und der Möglichkeit eines möglichen Bias tragen zusätzlich zur Komplexität der Interpretation der Ergebnisse bei.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Rahmen der Interpretation eine äußerst komplexe Aufgabe bewältigt werden muss: sämtliche Ergebnisse sind zu bewerten und miteinander in Beziehung zu setzen. In manchen Fällen kann es nötig sein, kollegiale Fallberatung als Unterstützung in diesem vielschichtigen Prozess in Anspruch zu nehmen.

Kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Die ausgewerteten und interpretierten Ergebnisse der diagnostischen Erhebungen bilden die Grundlage für die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung.

Die folgenden Kriterien gelten grundsätzlich: **Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird zugewiesen, wenn bei dem Kind bzw. der/ dem Jugendlichen ein weit unterdurchschnittliches Funktionsniveau im adaptiven Verhalten mittels standardisierter Testverfahren (Abstand vom Mittelwert > 2 SD) und ein weit unterdurchschnittliches kognitives Funktionsniveau mittels standardisierter Testverfahren (Abstand vom Mittelwert > 2 SD) bzw. vergleichbarer Verhaltensindikatoren, die auf einen globalen Entwicklungsrückstand schließen lassen, festgestellt wurde.** Diese Kriterien folgen den Klassifikationsschemata ICD 11 (WHO, 2022) und DSM-5 (Falkai et al., 2018, S. 43) und schließen damit an die Operationalisierung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung dieser Standards an (vgl. Abschnitt 0).

Die Kriterien für die Entscheidung über die Zuschreibung beziehen sich auf interpretierte Ergebnisse aus den Kernbereichen der Untersuchung (adaptives und kognitives Funktionsniveau). Mit der obigen Formulierung bestehen klare Richtlinien für die Entscheidungsfindung. Dennoch muss in einer praxisorientierten Handreichung die Diskussion von Grenzfällen einen angemessenen Raum finden: Diagnostizierende Lehrkräfte sind in der Praxis mit Feststellungsverfahren konfrontiert, in denen die **Ergebnisse eines Kindes in einem oder in beiden Kernbereichen der Untersuchung im Grenzbereich**

liegen. Da das Feststellungsverfahren nicht ohne Entscheidung abgeschlossen werden kann, ist es nötig, den Einzelfall zu betrachten und vor dem Hintergrund individueller Aspekte eine Entscheidung über die Zuschreibung zu treffen. Die Forderung nach einer einzelfallbezogenen Entscheidung bedeutet gleichzeitig, dass qualitative Faktoren in die Entscheidungsfindung einzubeziehen sind. Kontextfaktoren sind in diesen Einzelfällen umfassend zu beleuchten und aus unterschiedlichen Perspektiven umfassend zu diskutieren. Bereits erfolgte Fördermaßnahmen – insbesondere die Ausschöpfung aller schulischen Fördermaßnahmen im Förderschwerpunkt Lernen –, familiäre Ressourcen und Aspekte der psychischen Gesundheit des Kindes können neben sehr individuellen Argumenten in die differenzierte Begründung einer Entscheidung einfließen. Es ist denkbar, dass akute Belastungen, Erkrankungen, Migration oder zusätzliche Beeinträchtigungen der Sinne oder der Motorik eine einzelfallorientierte Entscheidung von Ergebnissen im Grenzbereich erfordern. Besondere Sorgfalt muss auch die Diskussion divergenter Ergebnisse begleiten: die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bei Kindern, deren Ergebnisse nur im adaptiven oder im kognitiven Bereich deutlich im weit unterdurchschnittlichen Bereich liegen, erfordert eine differenzierte pädagogisch-diagnostische Betrachtung. Das Ziel, dem Kind durch die Zuschreibung eines Förderschwerpunkts eine Bildungsbiografie zu ermöglichen, die seinen Ausgangsbedingungen, Bedarfen und Kompetenzen bestmöglich gerecht wird und eine authentische Persönlichkeitsentfaltung begünstigt, sollte als pädagogisches Argument unbedingt im Blick behalten werden.

Um komplexe „Entscheidungen im Grenzbereich“ argumentativ untermauern zu können, wird an dieser Stelle der Exkurs „Entscheidungsmatrix“ eingefügt (Hackl, Baysel & Dworschak, 2024a).

Exkurs: „Entscheidungsmatrix“

Exkurs: „Entscheidungsmatrix“

Komplexe Fälle lassen sich nicht vermeiden, denn durch die Operationalisierung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung anhand zweier Kriterien, ist die diagnostische Praxis mit Fällen konfrontiert, bei der nur das Ergebnis eines der beiden Bereiche einen eindeutig weit unterdurchschnittlichen Wert aufweist. Auch die Operationalisierung des Förderschwerpunkts Lernen nutzt den Bereich der adaptiven Kompetenzen als Kriterium für die Zuschreibung: „eindeutig unauffällige Befunde“ im adaptiven Verhalten (siehe hierzu Knotenpunkt 3a der Standards des Förderschwerpunkts Lernen) sind eine Bedingung für die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen, wenn die kognitiven Leistungen des Kindes im Grenzbereich zwischen der 2. und 3. nach unten abweichenden Standardabweichung liegen.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass ein Testergebnis nicht als ein punktgenauer Wert zu verstehen ist, sondern nur im Rahmen des Konfidenzintervalls gelesen und interpretiert werden darf (Eid & Schmidt, 2014, 167f) (vgl. auch *Auswertung*, 2.1.4). Daraus ergibt sich als Konsequenz für die praxisrelevante Berücksichtigung des „Grenzbereichs“, 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). Das Doppelkriterium des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und die praxisrelevante Auseinandersetzung mit einem Grenzbereich bringen es mit sich, dass es unterschiedliche Konstellationen gibt, die in der Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung oder des Förderschwerpunkts Lernen zu berücksichtigen sind. Überlegungen zu diesen Konstellationen werden in Form der Entscheidungsmatrix dargestellt:

Die Entscheidungsmatrix ist als ein zweidimensionales Feld zu verstehen, das die beiden Kriterien der kognitiven Leistungsfähigkeit – dargestellt als ein IQ-Wert – 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 Patti & Oakland, 2015) – miteinander in Beziehung setzt.

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 im Kontext der Operationalisierung des Förderschwerpunkts Lernen erforderlich.

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 Bereich des „Norm-IQs“ die Differenzierung zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung nicht relevant ist.

„Entscheidungsmatrix“: Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten GE und Lernen		Ergebnisse der Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit (IQ) (Standardwerte, inkl. Konfidenzintervall)		
		<70	im Grenzbereich „um“ 70	70 – 85
Ergebnisse der Überprüfung der Kompetenzen im Bereich des adaptiven Verhaltens (Standardwerte, inkl. Konfidenzintervall)	<70	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. Lernen → Entscheidung sollte auf der Basis weiterer störungsspezifischer Aspekte getroffen werden, wie z.B. Reizverarbeitung, Peer-Group (1)
	im Grenzbereich „um“ 70	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. Lernen → Entscheidung sollte auf der Grundlage einer intensiven Analyse der moderierenden Variablen und der Kontextfaktoren getroffen werden (2)	
	70 – 85	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung		Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen
	>85	unwahrscheinliche Konstellation mit geringer Praxisrelevanz	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen	Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen

Tabelle 13: Entscheidungsmatrix (Hackl et al., 2024a)

Aus der Kombination beider Dimensionen ergibt sich eine Matrix mit 10 Feldern (siehe Tabelle 13). Ein Feld, grau hinterlegt, wird aufgrund **geringfügiger Praxisrelevanz** nicht weiter beachtet.

Für die verbleibenden Felder kann die Entscheidung über die Zuschreibung in einigen Fällen anhand der **förderschwerpunktspezifischen Operationalisierungen** getroffen werden. Diese Felder sind dunkelgrün hinterlegt.

Neben diesen durch die Operationalisierung der Förderschwerpunkte zu entscheidenden Konstellationen, zeigt die Matrix Felder, für die sich eine **literaturbasierte Empfehlung mit fallübergreifender Gültigkeit** fällen lässt:

Bei Schülerinnen und Schülern 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. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, deren IQ-Wert im Grenzbereich liegt *und* deren adaptive Kompetenzen als weit unterdurchschnittlichen zu bezeichnen sind.

Ebenso fallunabhängig sollte bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Leistungsfähigkeit im Grenzbereich bzw. *und* unauffälligen Kompetenzen im adaptiven Verhalten der Förderschwerpunkt Lernen zugeschrieben werden.

Für die verbleibenden gelb hinterlegten Konstellationen lässt sich keine fallunabhängige Entscheidung benennen. Eine Entscheidung über die Zuschreibung sollte hier auf der Grundlage der **Betrachtung der jeweiligen Einzelfälle** erfolgen. Beide Felder sind dabei als ein „Kontinuum“ zu verstehen: je ausgeprägter die adaptiven Kompetenzen der Kinder, desto eher sollte der Förderschwerpunkt Lernen zugeschrieben werden. Den Gedanken zu den beiden Feldern der Einzelfallentscheidungen ist voranzustellen, dass insb. Überlegungen zu diskrepanten Intelligenzprofilen, zu unterschiedlichen Ausprägungen der Einschränkungen im Bereich der adaptiven Kompetenzen, zur Bedeutung der Schulleistungen und zur möglicherweise notwendigen vertieften Diagnostik, den Blick auf die Einzelfälle leiten können (Hackl et al., 2024a).

Allgemeine Überlegungen zu den Einzelfallentscheidungen

Inhomogene Intelligenzprofile

„Viele Kinder mit komplexen Entwicklungsstörungen und Behinderungen [...] fallen im Rahmen der psychologischen Leistungsdiagnostik nicht selten [durch]

stark inhomogene Intelligenzprofile [...] auf“ (Hampel & Hasmann, 2021, S. 309). 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.

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.

Integration von Schulleistungen in die Entscheidung über die Zuschreibung

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 diskrepanz 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 Diskrepanzkriteriums als eine umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten verstanden werden und als isolierte Einschränkung der konzeptionellen Kompetenzen bewertet werden.

Ein weiterer 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 [sind]“ (BfArM, 2022, 6A03). Diese hier angesprochenen Aspekte können in den Entscheidungen für Kinder in Migrationssituationen oder für Kinder mit psychosozialen Belastungen – z.B. durch Traumatisierung und/oder wenig elterliche Fürsorge – wesentliche Faktoren darstellen.

Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik

Die Abwägung individueller Aspekte im Rahmen von Einzelfallbetrachtungen sollte die Möglichkeit eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik nicht außer Acht lassen. Es sind Fälle denkbar, in denen die wiederholte Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit oder auch die wiederholte Betrachtung der adaptiven Kompetenzen des Kindes eine sinnvolle Ergänzung bei der Überprüfung der Zuschreibung sein können. Bei einem Auftrag zur vertieften Diagnostik sollte das emotionale Erleben des Kindes in seiner schulischen Situation in jedem Fall ein wesentlicher Aspekt sein.

Zu den Einzelfallentscheidungen (1):

Hier werden Kinder beschrieben, deren Ergebnis der Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit inklusive Konfidenzintervall über 70 liegt. Gleichzeitig zeigen diese Kinder weitunterdurchschnittliche oder im Grenzbereich liegende adaptive Kompetenzen.

Denkbare Praxisfälle (1):

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

Orientierung für die Einzelfallentscheidungen (1): Die Entscheidung für diese Einzelfälle sollte auf der Basis weiterer störungsspezifischer Aspekte getroffen werden. Hier könnten z.B. die Ergebnisse der Diagnostik der Reizverarbeitung oder auch das Wissen um die Kompetenzen im Umgang mit Peers und die Zusammensetzung der Peer-Group ein ausschlaggebender Faktor sein.

Schulische Konsequenzen (1): Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgt, sollte über die Verankerung im Fördermaßnahmenplan sichergestellt werden, dass der Schülerin/ dem Schüler 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 Fördermaßnahmenplan sichergestellt werden, dass der Schülerin/ dem Schüler intensive Unterstützung im Kontext Alltagsbewältigung angeboten wird. Die Umsetzung dieses Angebots richtet sich nach dem Einzelfall und kann von der Integration lebenspraktischer Lerninhalte in den Fördermaßnahmenplan bis zum Einsatz einer fachspezifisch ausgebildeten Schulbegleitung reichen.

Zu den Einzelfallentscheidungen (2):

Im Feld (2) der Einzelfallbetrachtungen sind Zuschreibungsentscheidungen für Kinder und Jugendliche zu treffen, deren IQ-Wert im Grenzbereich liegt. Gleichzeitig sind die adaptiven Kompetenzen dieser Kinder und Jugendlichen entweder im Grenzbereich oder innerhalb der ersten Standardabweichung verortet.

Denkbare Praxisfälle (2):

- Kinder und Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung sowie vielfältiger und erfolgreicher (außerschulische) Förderung.
- Kinder und Jugendliche mit umfassenden Lernschwierigkeiten, die im vor- und/ oder außerschulischen Bereich wenig Förderung erlebt haben und möglicherweise in einem anregungsarmen sozialen Umfeld aufwachsen.

Orientierung für die Einzelfallentscheidung (2): Die Entscheidung für diese Einzelfälle sollte auf der Grundlage einer intensiven Analyse der moderierenden Variablen (vgl. individuelle Zugangs- und Testvoraussetzungen) und der Kontextfaktoren getroffen werden. Hier könnten z.B. die Ergebnisse der sozio-emotionalen Diagnostik oder auch das Wissen um die stützenden Faktoren im Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen ausschlaggebende Faktoren sein.

Schulische Konsequenzen (2): Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgt, sollte über die Verankerung im Fördermaßnahmenplan sichergestellt werden, dass der Schülerin/ dem Schüler

Lerninhalte entsprechend der kognitiven Leistungsfähigkeit angeboten werden. Diese Angebote sollten vor allem den weiterführenden Erwerb von Kulturtechniken beinhalten. Ggf. ist darüber nachzudenken, ob die Schülerin/ der Schüler stundenweise in den Unterricht des Förderschwerpunkts Lernen inkludiert werden kann. Falls die Zuschreibung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt, sollte über die Verankerung im Fördermaßnahmenplan sichergestellt werden, dass der Schülerin/ dem Schüler wesentliche Lerninhalte aus dem Bereich der Selbstversorgung und der Lebensbewältigung angeboten werden. Um kognitive Überforderung zu vermeiden, ist eine regelmäßige und intensive Reflexion des Fördermaßnahmenplans unerlässlich.

In der Diskussion von Ergebnissen im Grenzbereich ergibt sich möglicherweise nach der Entscheidung über die Zuschreibung ein Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik. Dieser ermöglicht es bei einer unklaren Befundlage das Kind bzw. die Jugendliche/den Jugendlichen weiter (förder-)diagnostisch zu begleiten, um spätestens nach einem Jahr die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung auf Grundlage der individuellen Entwicklung des Kindes bzw. der/ des Jugendlichen und der in dieser Zeit gewonnenen Eindrücke und Befunde zu überprüfen (vgl. 2.1.5).

2.1.5 Umgang mit unklaren/ fehlenden Befunden: Zuschreibung mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik

Neben Ergebnissen im Grenzbereich können offene Fragen zu einem Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik innerhalb der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung führen. Die Praxis zeigt, dass es nicht immer möglich ist, alle in der Vorbereitung des Feststellungsverfahrens gestellten Fragen während des Feststellungsprozesses zu beantworten. Sollten nach Abschluss der Untersuchung derartige Fragen offenbleiben, so ist dies zunächst im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (siehe dort Kapitel 7) zu vermerken.

Diese Fragen könnten sich z.B. auf (vermutlich) fehlende Befunde, insbesondere kinder- und jugendpsychiatrische Abklärungen (z.B. ADHS), auf die Einschätzung von gravierenden Sprachproblemen bei Migration mit großen Differenzen im kulturellen Hintergrund oder auf unklare häusliche Situationen mit erhöhtem Hilfebedarf im Bereich der Jugendhilfe beziehen. Es ist auch denkbar, dass die Belastungssituation des Kindes die erhobenen Daten nur vor dem Hintergrund der

Belastung interpretierbar macht und daher die zeitliche Gültigkeit der Befunde deutlich eingeschränkt ist.

Nachdem der Prozess über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts nicht beliebig zu verlängern ist, können ungeklärte oder nicht beantwortete Fragen einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik unabdingbar machen.

Die Notwendigkeit, die entsprechenden Fragen zu einem späteren Zeitpunkt zu beantworten, kann als Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik (vgl. 2.1.5) zunächst im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (siehe dort Kapitel 7) skizziert und dann im sonderpädagogischen Gutachten verschriftet werden. Hierbei werden die offenen Fragen im Sinne von *Leitfragen* für den Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik fixiert. Im Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik werden die zur Beantwortung der offenen Fragen *benötigten Daten*, wie z.B. Befunde oder Testergebnisse benannt. Ferner beinhaltet der Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik eine *Auflistung der erforderlichen Maßnahmen*; hier ist z.B. an die Einleitung einer kinder- und jugendpsychiatrischen Abklärung oder an die Planung weiterer Untersuchungen zu denken. Der Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik formuliert auch den *zeitlichen Rahmen (max. 12 Monate)*, in dem die offenen Fragen zu beantworten sind.

Teilweise ist es sinnvoll, einzelne Aspekte des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik in den Förderausgangsplan (vgl. 2.1.6) aufzunehmen; hier ist z.B. an den Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern in Migrationssituation im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu denken.

Abschließend lässt sich der Vorgang des Auswertens, Interpretierens und der kriteriengeleiteten Entscheidung über die Zuschreibung wie folgt tabellarisch abbilden.

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens				
Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung				
Zuständig- keit	Zeit- punkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
Diagnostizierende Lehrkräfte	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	Verarbeitung aller Daten mit dem Ziel der kriteriengeleiteten Entscheidung	- manual- bzw. leitfadenkonforme Auswertung der Rohdaten und Protokollierung des Vorgehens (→ Dokumentationsbogen) - kriteriengeleitete Betrachtung der Ergebnisse - Interpretation aller Ergebnisse; dabei werden alle Ergebnisse der informellen Diagnostik und der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen berücksichtigt - ggf. Identifikation von unbeantworteten Fragen (→ Dokumentationsbogen)	- Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung - ggf. Vorbereitung eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik - Verschriftlichung des sonderpädagogischen Gutachtens

Tabelle 14: Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung (eigene Darstellung)

2.1.6 (Nicht-)Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Nach der kriteriengeleiteten Entscheidung über die Zuschreibung folgt die Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens.

Der Zuschreibungsprozess und die Erstellung des Gutachtens beinhalten die Übergabe der Ergebnisse an die Eltern bzw. Sorgeberechtigten und die prospektiv unterrichtenden Lehrkräfte. Für die Besprechung der Ergebnisse mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten sind ausreichend Ressourcen einzuplanen. Da es nicht nur darum geht, die Eltern über die Ergebnisse der Untersuchung und die Entscheidung über die Zuschreibung zu informieren, sondern die Akzeptanz der Eltern bzw. Sorgeberechtigten für den individuellen Förderbedarf ihres Kindes und eine dauerhaft tragfähige Kooperationsbasis mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten zu unterstützen, ist einfühlsame Elternarbeit nötig. Gegebenenfalls ist das Kind bzw. die Schülerin/ der Schüler auf einem entwicklungsangemessenen Niveau an den Gesprächen zu beteiligen. In den Gesprächen mit den prospektiv tätigen Pädagoginnen und Pädagogen sollten Ergebnisse, vor allem aber auch förderdiagnostische Empfehlungen eine wesentliche Rolle spielen. Mit dem Förderausgangsplan erfolgt die Übergabe der Verantwortung für die sonderpädagogische Förderung in die Hände der Lehrkräfte.

Ziel des sonderpädagogischen Gutachtens ist zum einen die möglichst klare und eindeutige (Nicht-)Zuschreibung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und zum anderen die Einleitung der dem individuellen Förderbedarf angemessenen Förderplanung. Besonders zu berücksichtigen sind in der Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens Themen, die im Kontext offener Fragen zum Inhalt eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik geworden sind und im Förderausgangsplan eine wichtige Position einnehmen.

Erstellen eines sonderpädagogischen Gutachtens

Jedes Verfahren wird mit einem sonderpädagogischen Gutachten abgeschlossen. Es besteht die Möglichkeit, den sonderpädagogischen Förderbedarf Geistige Entwicklung nicht zuzuschreiben (**Gutachten ohne Zuschreibung**). Diese Gutachten begründen auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse, warum die Zuschreibung nicht erfolgt. In diesen Gutachten sind die Ergebnisse häufig aussagekräftig genug, um die kriteriengeleitete Zuschreibung eines anderen Förderschwerpunkts zu rechtfertigen oder sie dienen als begründete Vermutungen zur Eröffnung des Verfahrens in einem anderen Förderschwerpunkt. In diesen Fällen sind die vorliegenden Ergebnisse

des Feststellungsverfahrens in Form des ‚Gutachtens ohne Zuschreibung‘ zusammenzufassen und an die diagnostizierenden Lehrkräfte des vermuteten Förderschwerpunkts weiterzuleiten. Sollte der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht zugeschrieben werden und sich auch kein Anhaltspunkt für das Vorliegen eines anderen Förderschwerpunkts ergeben, wird trotzdem auf der Grundlage der diagnostischen Erkenntnisse ein Förderausgangsplan erstellt, der als Teil des Dokumentationsbogens an die unterrichtenden Lehrkräfte weitergegeben wird (vgl. Dokumentationsbogen, Kapitel 8).

Ergeben Interpretation und Diskussion der Ergebnisse, dass die Kriterien für die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erfüllt sind, wird ein **sonderpädagogisches Gutachten mit Zuschreibung** des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erstellt.

Vor allem vor dem Hintergrund unklarer und fehlender Befunde oder bei Ergebnissen im Grenzbereich besteht die Möglichkeit einen **Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik** (vgl. 2.1.5) zu formulieren. Im Anhang des sonderpädagogischen Gutachtens werden Ergebnisbögen, Protokolle, Gesprächsleitfäden, Beobachtungspläne und der ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ abgelegt.

Sonderpädagogisches Gutachten: (Nicht-)Zuschreibung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Der formale Teil des sonderpädagogischen Gutachtens beginnt mit den **persönlichen Daten** zum begutachteten Kind und seiner bisherigen **Schullaufbahn**. Im Folgenden enthält das sonderpädagogische Gutachten Aussagen, zur **Auftraggeberin/ zum Auftraggeber** und den Verfahrensbeteiligten, zum **Anlass des Feststellungsverfahrens** und zur begründeten Vermutung, die zur Eröffnung des Verfahrens führten. **Themen und Fragestellungen**, die als bedeutsam für das jeweilige Verfahren betrachtet wurden, werden ebenso differenziert beschrieben wie die Ergebnisse der **Überprüfung individueller Zugangs- und Testvoraussetzungen**.

Die strukturierte Dokumentation der diagnostischen Erhebungen ist ein Kernbereich des sonderpädagogischen Gutachtens. Neben der **Auflistung der vorliegenden Dokumente** beinhaltet das sonderpädagogische Gutachten eine **Beschreibung des Untersuchungsplans** mit knapper, aber umfassender Darstellung aller eingesetzten formellen und informellen Verfahren.

In der **Darstellung der Ergebnisse** finden die Beschreibung der pädagogischen Ausgangslage, des Entwicklungsstands und der Schulleistungen ebenso ihren Platz wie die differenzierte Auswertung aller diagnostischen Untersuchungen. Dabei sind die Formulierung der Ergebnisse informeller Verfahren in

Form knapper Zusammenfassungen und die testtheoretisch korrekte Beschreibung standardisierter Ergebnisse mit Konfidenzintervall unbedingt zu berücksichtigen. Um die Transparenz zu erhöhen, sollten Verweise auf die jeweiligen Protokolle im sonderpädagogischen Gutachten enthalten sein. Der ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ kann in diesem Zusammenhang eine wertvolle Strukturierungshilfe sein.

Die **Beantwortung der Fragestellung** schließt die Darstellung der Auswertung, die Interpretation und die Diskussion der Ergebnisse ein. Sie endet mit der kriteriengeleiteten Entscheidung über die (Nicht-)Zuschreibung. Bei Gutachten ohne Zuschreibung erfolgt i.d.R. entweder die kriteriengeleitete Zuschreibung eines anderen Förderschwerpunkts – möglicherweise Lernen – oder die begründete Vermutung über das Vorliegen eines anderen Förderschwerpunkts. Sollte die Beantwortung der Fragestellung mit der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen möglich sein, so ist es empfehlenswert für die Ausarbeitung des Förderausgangsplans mit den diagnostizierenden Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen zu kooperieren. In den anderen Fällen der Nichtzuschreibung ist das Gutachten (inkl. Anhang) als begründete Vermutung an die diagnostizierenden Lehrkräfte des vermuteten Förderschwerpunkts weiterzuleiten; ggf. kann die Weiterleitung mit der Empfehlung zur Aufnahme in eine temporäre intensivpädagogische Maßnahme nach §1 (6) SoFVO ergänzt werden. Mit Blick auf die angemessene Förderung der Schülerin/ des Schülers ist es bei jeder Nichtzuschreibung sinnvoll, Leistungsstärken zu benennen, die im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht ausreichend gefördert werden können. Auch der Verweis auf individuelle Förderbedarfe, denen mit einer gezielten präventiven Förderung begegnet werden sollte, ist in diesen Fällen empfehlenswert.

In wenigen, sehr komplexen Feststellungsverfahren beinhaltet der formale Teil des sonderpädagogischen Gutachtens einen **Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik**. Hinweise zur Formulierung des Auftrags finden sich in Kapitel 2.1.5. Die praktische Umsetzung des vertieften förderdiagnostischen Auftrags wird in Abschnitt 3.2 erläutert.

Das Gutachten beinhaltet abschließend eine Liste der im Anhang abgelegten Protokolle und einen Verweis auf den ‚Dokumentationsbogen und Förderausgangsplan zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘.

Sonderpädagogisches Gutachten: Förderdiagnostische Empfehlungen – Förderausgangsplan

In jedem Fall beinhaltet das sonderpädagogische Gutachten einen **Förderausgangsplan**. Der Förderausgangsplan ist als eine *Auflistung förderrelevanter Empfehlungen* zu verstehen und kann als Orientierung für die Erstellung des individuellen Förderplans jeder Schülerin/ jedes Schülers betrachtet werden. Grundlage des Förderausgangsplans sind die diagnostischen Erkenntnisse aus dem Feststellungsverfahren. Es ist zu betonen, dass die Ergebnisse *aller* Untersuchungen als Beschreibung der Lernausgangslage dienen können. Sollte im Rahmen der Erstellung des Förderausgangsplans in einzelnen Bereichen zusätzlicher Informationsbedarf bestehen, so sind ergänzende förderdiagnostische Erhebungen möglich. Im Fokus steht dabei aber nicht mehr die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern die differenzierte Erstellung des Förderausgangsplans. Entsprechende Untersuchungen können im ‚Dokumentationsbogen zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen‘ (siehe dort, Kapitel 5) verschriftet werden.

Die Weiterverarbeitung der Ergebnisse des Feststellungsverfahrens in förderrelevante Empfehlungen ist als formale Aufgabe des Förderausgangsplans zu verstehen. In den Befunden des Feststellungsverfahrens sind Aspekte erfasst, die Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben und damit im Hinblick auf Förderung und Bildung von Bedeutung sind. An dieser Stelle ist zu betonen, dass sowohl individuumbezogene als auch kontextbezogene Aspekte (z.B. regionale Versorgungsstruktur, bisherige Bildungsbiografie) zu berücksichtigen sind.

Die individualisierten Inhalte des Förderausgangsplans orientieren sich am allgemeinen Bildungsziel „ein individuelles Höchstmaß an Autonomie in sozialer Integration bei gleichzeitiger Akzeptanz des jeweiligen Assistenzbedarfs“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2002b, S. 104) zu erreichen. Um die Verwirklichung von Teilhabe und Persönlichkeitsentfaltung realisieren zu können, werden Ressourcen und Stärken als Anknüpfungspunkt für die Förderung genutzt. Ein erweiterter Begriff der Kulturtechniken spielt für alle Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine wichtige Rolle (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 111), auf die Vermittlung der Fähigkeiten des Lesen, Schreibens und Rechnens sollte aber insbesondere bei Schülerinnen und Schülern im Grenzbereich zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung im Sinne der Teilhabe besonderer Wert gelegt werden.

Die **Förderplanung** basiert auf dem Förderausgangsplan. Sie liegt nicht mehr im Verantwortungsbereich der Diagnostikerin/ des Diagnostikers. In der Förderplanung setzen die

Lehrkräfte die im Lehrplan (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 104) festgeschriebenen Ziele, Inhalte und Prinzipien auf der Grundlage des Förderausgangsplans um und legen Förder- und Bildungsziele fest. Soweit möglich und sinnvoll werden die Selbsteinschätzungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler in die Überlegungen einbezogen.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Inhalte zusammenfassend, stellt folgende Tabelle eine Übersicht über die (Nicht-)Zuschreibung und Erstellung des Förderausgangsplans dar.

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens (Nicht-) Zuschreibung und Erstellung des Förderdiagnoseplans				
Zuständig- keit	Zeit- punkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
Diagnostizierende Lehrkräfte	zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn	- Entscheidung über die Zuschreibung und Verschriftlichung der Entscheidung über die Formulierung eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik	- (Nicht-) Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung - Verschriftlichung aller formalen Aspekte, der zentralen Fragestellung und der Leitfragen des Verfahrens, aller (in)formellen Untersuchungen und deren Auswertung, sowie Interpretation und Diskussion der Ergebnisse; Erstellung des Anhangs mit sämtlichen Leitfäden und Protokollen des Verfahrens und dem Dokumentationsbogen - ggf. Formulierung eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik - Betrachtung der diagnostischen Ergebnisse mit Blick auf den Förderausgangsplan und Erstellung des Förderausgangsplans unter Berücksichtigung individueller Ressourcen bzw. Kompetenzen sowie zentraler Förderbedarfe	- Kommunikation der Ergebnisse mit den Eltern/ Sorgeberechtigten - Übergabe des sonderpädagogischen Gutachtens an das Förderzentrum Geistige Entwicklung (bzw. bei Nichtzuschreibung an die diagnostizierenden Lehrkräfte eines anderen Förderschwerpunkts)

Tabelle 15: (Nicht-)Zuschreibung und Erstellung des Förderausgangsplans (eigene Darstellung)

2.2 Beschreibung praxisrelevanter Aspekte der Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

In Abschnitt 2.2 finden sich praxisrelevante Anmerkungen zu den Feststellungsverfahren in Orientierung an den in Abschnitt 1.2 beschriebenen idealtypischen Konstellationen. Es ist zu beachten, dass es sich bei den Konstellationen um eine Komplexitätsreduktion der Praxis handelt, die nicht allen Einzelfällen gerecht werden kann. Dementsprechend soll kein Einzelfall mit seinen Besonderheiten über die Darstellung der typischen Konstellationen entwertet oder negiert werden. Die Orientierung an idealtypischen Konstellationen dient einzig dem Ziel, für die Praxis eine Erleichterung bei typischen Fallkonstellationen zu bieten.

Mit Blick auf die Durchführung eines Feststellungsverfahrens sind die Kapitel aus Abschnitt 2.2 als Fortsetzung der Kapitel in Abschnitt 1.2 zu lesen: während beispielsweise in 1.2.1 sämtliche Aspekte der begründeten Vermutung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bis zur Eröffnung des Verfahrens für ein Kind beschrieben werden, für das bereits vor der Einschulung Entwicklungsverzögerungen dokumentiert wurden, beschäftigt sich das Kapitel 2.2.1 mit allen Aspekten, die *nach* der Eröffnung des Verfahrens bedeutsam sind: Vorbereitung der Untersuchung, Durchführung, Auswertung & Interpretation, sowie Fragen der Zuschreibung werden für die Situation der Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler konkreter formuliert. Letztlich ist aber auch hier zu betonen, dass jedes Verfahren ein Einzelfall ist!

Die Gliederung des Abschnitts 2.2 orientiert sich – wie die in 1.2 – an übergeordneten inhaltlichen und zeitlichen Strukturpunkten oder an einer besonderen Lebenssituationen. Nähere Ausführungen zu dieser Strukturierung finden sich am Anfang des Abschnitts 1.2.

Jedes einzelne Kapitel greift die in 2.1 allgemein beschriebenen formalen und diagnostischen Tätigkeiten des Feststellungsprozesses auf und differenziert sie entsprechend der verschiedenen Personengruppen. Abschnitt 2.2 ist daher nicht nur als prozessuale Fortsetzung von 1.2 zu lesen, sondern auch als inhaltliche Konkretisierung von 2.1. Wesentliche Aspekte der Feststellungsverfahren einzelner Konstellationen werden am Ende der Kapitel tabellarisch zusammengefasst.

2.2.1 Feststellungsverfahren bei Kindern, deren Entwicklungsverzögerungen vor der Einschulung bekannt sind

Ein Großteil der sonderpädagogischen Gutachten, die zur Feststellung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erstellt werden, beziehen sich auf schulpflichtig werdende Kinder, deren Entwicklungsverzögerungen bereits im Rahmen medizinisch-psychologischer Diagnostik dokumentiert wurde. Obwohl die Gruppe dieser Kinder im Hinblick auf den Grad des Förderbedarfs, die Genese der Behinderung und die Entwicklungsdynamik als sehr heterogen zu bezeichnen ist, nimmt die Tatsache, dass die geistige Behinderung dieser Vorschülerinnen und Vorschüler bereits bekannt ist, großen Einfluss auf den Ablauf und den Fokus des Feststellungsverfahrens. Häufig stellt sich weniger die Frage, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung vorliegt; der Fokus des Verfahrens liegt mehr auf der Identifikation von Entwicklungsbereichen des Kindes, die als Ressourcen anzusehen sind, und auf der Feststellung von Bereichen, in denen das Kind spezielle Förderangebote benötigt. Die Validierung vorliegender Befunde kann ebenso eine wichtige Rolle spielen.

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens für diese Gruppe der Vorschülerinnen und Vorschüler beginnt mit der Sichtung der vorliegenden Dokumente. Häufig sind umfangreiche Befunde eines Sozialpädiatrischen Zentrums verfügbar. Zur Findung des übergeordneten Themas werden erste Gespräche mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten geführt. Wichtige Informationsquellen stellen zu diesem Zeitpunkt auch die Erzieherinnen und Erzieher der Kita des Kindes und vorschulisch tätige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen dar.

I.d.R. bestehen bei den Kindern dieser Gruppe kaum Zweifel über die Einschränkungen im Bereich des adaptiven Verhaltens und der kognitiven Leistungsfähigkeit. Eine Leitfrage des Verfahrens kann sich gerade deshalb auf **eine sorgfältige Validierung der vorliegenden Ergebnisse** (insbesondere aus der Leistungsdiagnostik) beziehen. Vermutungen über begrenzte Zugangsvoraussetzungen und deren Überprüfung können wichtige und aufschlussreiche Informationen über Entwicklungspotenziale und -bedürfnisse der Kinder liefern.

Als weitere Leitidee kann **die Fokussierung auf Entwicklungspotenziale und -bedürfnisse** als übergeordneter Aspekt der Planung dieser Verfahren dienen. Die Gewinnung von Aussagen über geeignete Förderaspekte zu Beginn der schulischen Bildungslaufbahn kann daher häufig in den Vordergrund des Verfahrens gerückt werden. Bei einem nichtsprechenden Kind kann z.B. eine

differenzierte Überprüfung der rezeptiven und der aktiven Sprache bedeutsam sein; detaillierte Informationen über Nutzungsmöglichkeiten von Mitteln der Unterstützten Kommunikation könnten für dieses Kind wesentliche Aspekte der ersten schulischen Förderplanung sein. Im Kontext der sehr individuellen Themen der Kinder, deren Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Geistige Entwicklung kaum in Frage gestellt werden muss, gilt es, einen personenzentrierten und individualisierten Untersuchungsplan zu entwerfen, der den Förderausgangsplan in den Fokus nimmt.

Ein Teil der Kinder, für die zur Einschulung ein sonderpädagogisches Gutachten zu erstellen ist, sind zum Personenkreis mit schwerer geistiger Behinderung zu zählen; häufig können sich diese Kinder nicht valide an standardisierten Testverfahren im Bereich der Leistungsdiagnostik aktiv beteiligen. Die Auswahl eines Entwicklungstests, der mit Blick auf den Förderausgangsplan möglichst konkrete Ergebnisse liefert, sollte für diese Schülergruppe im Vordergrund stehen.

Sollte also nicht die Erhebung eines validen IQ-Werts im Vordergrund stehen, ist die Verwendung einzelner Subtests im Sinne informeller Ergebnisse dennoch unbedingt zu empfehlen. Falls der Einsatz standardisierter Verfahren auch teilweise nicht möglich ist, muss diese Entscheidung kurz begründet werden; alternativ sind informelle Verfahren umso sorgfältiger durchzuführen.

Die Erhebung valider Daten zum adaptiven Funktionsniveau erfolgt für alle Vorschülerinnen und Vorschüler in Form von Fremdeinschätzungen. Daher sind standardisierte Erhebungen in diesem Bereich unabhängig von der Beeinträchtigung der Schülerin/ des Schülers möglich. Standardisierte Verfahren zur Überprüfung der adaptiven Kompetenzen sollten folglich in jedem Fall angewendet werden. Ggf. kann bei Kindern mit sehr schwachen adaptiven Kompetenzen zur differenzierteren Einschätzung eine zusätzliche informelle Erhebung in Erwägung gezogen werden.

Die Anamnese ist anhand der allgemeinen Kriterien (vgl. 2.1.1) zu planen. Bei Kindern aus diesem Personenkreis kann es möglich sein, dass mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner in die Erhebung einzubeziehen sind: Mitarbeitende bisher zuständiger Förderstellen, auch Therapeutinnen und Therapeuten und Ärztinnen und Ärzte verfügen häufig über gutachtenrelevante Informationen. Gegebenenfalls ist auch eine enge Kooperation mit spezialisierten Einrichtungen unerlässlich, falls das Kind z.B. besondere Bedarfe im Bereich der Motorik (z.B. Geräte zur Ansteuerung), Sensorik oder Kommunikation (z.B. Versorgung mit Hilfsmitteln der UK) zeigt.

Durchführung

Es sind die allgemeinen Anmerkungen zur Durchführung der Untersuchung zu beachten (vgl. 2.1.2). Nachdem bei Kindern dieser Personengruppe eventuell ausschließlich informelle Verfahren eingesetzt werden können, sollte bei der Durchführung großer Wert auf möglichst strukturierte Beobachtungen gelegt werden. Dabei kann die differenzierte Erfassung und Dokumentation der Hintergründe des Verzichts auf die standardisierten Überprüfungen als ein Fokus dienen, der die diagnostischen Tätigkeiten durchgehend handlungsleitend begleitet.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Bei Kindern, die zu diesem Personenkreis gehören, besteht die Gefahr, dass aufgrund der vermeintlichen Klarheit der Zuschreibung eine wenig differenzierte Auswertung vorgenommen wird. Da aus den Leistungserhebungen häufig keine standardisierten Ergebnisse vorliegen, sollten Beobachtungsprotokolle bzgl. zentraler kognitiver, motorischer und sprachlicher Kompetenzen möglichst auf der Grundlage informeller Verfahren und/ oder strukturierter Leitfäden zur Beobachtung, sowie eine Beschreibung der Meilensteine der Entwicklung und der Entwicklungsdynamik durch Fremd- und Eigenanamnese unbedingt detailliert ausgearbeitet werden.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Die meist bereits interdisziplinär untersuchten Entwicklungsverzögerungen der Vorschülerinnen und Vorschüler mit geistiger Behinderung, lassen voraussichtlich in den meisten Fällen die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung ohne Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik zu. Für Kinder, die sich während des Feststellungsprozesses in weitergehenden Diagnostikverfahren (z.B. im Rahmen einer humangenetischen Beratung) befinden, könnte es sinnvoll sein, die Integration des ausstehenden Befundes in die schulische Dokumentation zu sichern, indem ein diesbezüglicher Auftrag formuliert wird. Darüber hinaus enthält der formale Teil die detaillierte Beschreibung der individuellen Zugangsvoraussetzungen, der durchgeführten informellen Verfahren und der gewonnenen Erkenntnisse. Alle Ergebnisse sind mit Verweisen auf entsprechende (im Anhang abgelegte) Protokolle im Sinne von Quellenangaben zu versehen.

Der Förderausgangsplan für diesen Personenkreis ist vor dem Hintergrund der Einschulung als Entwicklungsaufgabe zu gestalten: Förderdiagnostischen Empfehlungen sollen Anhaltspunkte für die

Bewältigung dieser Aufgabe sein. Maßnahmen zur sozio-emotionalen Stabilisierung des Übergangs könnten in diesem Zusammenhang ein wesentlicher Aspekt sein. Auch detaillierte Aussagen zum Hilfe- bzw. Pflegebedarf im Alltag können die Einschulungssituation maßgeblich erleichtern. Möglicherweise sind in diesem Zusammenhang förderdiagnostische Empfehlungen im Bereich der Förderpflege nötig.

Darüber hinaus ist es bedeutsam, Entwicklungseinschränkungen zu benennen, die Hemmnisse für Lernprozesse darstellen und nach der Eingewöhnung gezielter Förderung bedürfen. Gleichzeitig sollte, wie in allen Förder(ausgangs)plänen der Fokus auf Ressourcen und Kompetenzen liegen, die im Sinne von Leistungsstärken als Motor für weitere Entwicklung angesehen werden können.

Nachfolgende tabellarische Gliederung zeigt den ablaufenden Prozess bei Kindern, deren Entwicklungsauffälligkeiten vor der Einschulung bekannt sind:

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten vor der Einschulung bekannt sind				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens: Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des Förderausgangsplans	Jährliche Validierung der Zuschreibung / Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
- Sind die vorliegenden Befunde über Kompetenzen im Bereich des adaptiven Verhaltens und der kognitiven Leistungsfähigkeit valide? - Besteht die Notwendigkeit sie zu überprüfen? - In welchen Bereichen können Daten mit besonderer förderdiagnostischer Relevanz erhoben werden?	- differenzierte Erfassung der Zugangs-voraussetzungen - Überprüfung der Kernbereiche adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit - Überprüfung von Kompetenzen, die mit dem Erwerb von Kulturtechniken in Verbindung stehen - ggf. keine standardisierten Daten mit aktiver Beteiligung der Kinder erhebbar - Einsatz differenzierter informeller Verfahren	- manuellkonforme Auswertung, - fachkundige Interpretation, - mehr-perspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: adaptives Verhalten < 70 und IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltens-indikatoren	- Fokussierung von Aspekten, die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ‚Einschulung‘ beitragen - Identifikation von Aspekten, die für die schulische Förderung als Anknüpfungspunkt dienen können - Identifikation von Aspekten, die Lernprozesse möglicherweise blockieren können; Empfehlungen für gezielte Förderung in diesen Bereichen	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Tabelle 16: Prozess bei Auffälligkeiten vor der Einschulung (eigene Darstellung)

2.2.2 Feststellungsverfahren bei Kindern, deren Entwicklungsverzögerungen *im Einschulungsprozess* auffallen

Ein kleiner Teil der Vorschülerinnen und Vorschüler, die an der allgemeinen Schule zur Einschulung angemeldet werden, zeigt Auffälligkeiten, die noch nicht dokumentiert wurden und dennoch so erheblich sind, dass sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vermutet werden kann (vgl. 1.2.2). Obwohl Feststellungsverfahren für diese Vorschülerinnen und Vorschüler nicht die Regel sind, bedürfen sie aufgrund ihrer Komplexität einiger Anmerkungen.

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

In der Vorbereitung dieser Verfahren fehlen häufig Dokumente bzgl. der im Einschulungsprozess auffallenden Entwicklungsverzögerungen. Intensive Gespräche mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten sind daher eine wesentliche Informationsquelle. Um diese Quelle für das Feststellungsverfahren nutzbar zu machen, ist es in der Vorbereitung des Feststellungsverfahrens oft nötig, eine tragfähige Vertrauensbasis mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten zu erarbeiten. Auch erste Gespräche mit Mitarbeitenden der bisherigen Bildungseinrichtung(en) des Kindes können wichtige Hinweise auf die Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen und die Planung der Untersuchung in den Kernbereichen (adaptives und kognitives Funktionsniveau) beinhalten.

Aufgrund der bis zur Einschulung wenig dokumentierten Einschränkungen ist bei der Planung des Verfahrens **eine standardisierte Überprüfung der Kernaspekte adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit** unerlässlich; die Leitfragen dieser Verfahren enthalten i.d.R. auch die umfassende Überprüfung und Klärung der Zugangsvoraussetzungen für standardisierte Testverfahren. Der Fokus der Erhebung im Feststellungsprozess von Vorschülerinnen und Vorschülern, die erst im Einschulungsprozess deutliche Entwicklungsverzögerungen zeigen, liegt auf Daten zur kriteriengeleiteten Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung.

Durchführung

Um die kriteriengeleitete Entscheidung auf valide Daten stützen zu können, ist bei Kindern, die zu diesem Personenkreis gehören, die Durchführung standardisierter Testverfahren unter Einhaltung aller Vorgaben des Manuals unerlässlich. Die aus der Vorbereitung des Verfahrens bekannten

Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen sind zu vermerken, sollten aber mit Blick auf die normgebundene Auswertung nicht zur Abweichung von den Testvorgaben führen.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Um die Aufgabe der Interpretation der Testergebnisse der Kinder dieses Personenkreises bewältigen zu können, müssen alle Informationen zu den Kernaspekten, aber insbesondere auch aus der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung beinhaltet eine sorgfältige Abwägung zwischen Fördermöglichkeiten zur Entfaltung von Potenzialen und Belastung durch Überforderung. Informationen über Kontextfaktoren können bei diesen Kindern in der Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung eine wesentliche Rolle spielen.

Im Falle einer Nichtzuschreibung ist die intensive Kooperation mit den diagnostizierenden Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen (oder in Ausnahmefällen mit einem anderem Förderschwerpunkt) unerlässlich, da die Auffälligkeiten, die zur Eröffnung des Verfahrens führten, höchstwahrscheinlich den Einsatz spezifischer Förderprogramme nötig machten. Die Umsetzung der spezifischen Förderprogramme sollte im Rahmen des Präventionsprogramms an der Grundschule förderschwerpunktübergreifend möglich sein. Für einzelne Kinder, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht zugeschrieben wird, könnte die Aufnahme in eine temporäre intensivpädagogische Maßnahme (nach §1 (6) SoFVO) eine angemessene Empfehlung sein.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Die Kinder dieser Personengruppe, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben wird, haben wahrscheinlich leichte kognitive Leistungsschwächen und sind mit hoher Wahrscheinlichkeit dem Grenzbereich zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung zuzuschreiben. Um sie bei der Entfaltung ihrer kognitiven Potenziale unterstützen zu können, sind dazu detaillierte Informationen im Förderausgangsplan aufzuführen. Dieser benennt Leistungsstärken, Entwicklungspotenziale und Lernstrategien, die Lernerfolge ermöglichen können. Mit Blick auf das Bildungsziel „Autonomie in sozialer Integration“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2002b, S. 104) ist bei diesen

Kindern der Fokus insbesondere auch an den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken zu lenken.

Gleichzeitig muss der Förderausgangsplan die Entwicklungsbereiche benennen, die gezielter Unterstützung bedürfen. Hier sind die bei der Eröffnung des Verfahrens auffälligen Bereiche und die Ergebnisse der Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen verbindlich zu berücksichtigen. Es gilt zu verhindern, dass die individuellen Förderbedürfnisse dieser Kinder, insbesondere im sozio-emotionalen Bereich, zu wenig Berücksichtigung finden.

Es ist denkbar, dass es bei der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung für Kinder dieses Personenkreises erforderlich ist, einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik in das Gutachten zu integrieren. Möglicherweise konnte nicht abschließend geklärt werden, ob (familiäre) Belastungssituationen zu weit unterdurchschnittlichen Leistungen führten, oder ob das häusliche Umfeld zu wenig Unterstützung für eine altersangemessene Entwicklung bereitstellen konnte, so dass sich die Frage nach ausreichender außerschulischer Versorgung des Kindes, ggf. durch Maßnahmen der Jugendhilfe und/ oder der Eingliederungshilfe, stellt. Mit Blick auf die Resilienz vieler Kinder könnte es daher nötig sein, die Überprüfung der Kernbereiche adaptives und kognitives Funktionsniveau nach der Bewältigung von Belastungssituationen und/ oder der Verbesserung der außerschulischen Versorgung erneut zu überprüfen. In anderen Fällen könnte sich der Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik auf die Notwendigkeit weiterer interdisziplinärer Diagnostikprozesse beziehen. Falls bei einem Kind z.B. eine sensorische Verarbeitungsauffälligkeit im Rahmen der diagnostischen Erhebungen erkennbar wird, könnte die weiterführende Diagnostik von Fachärzten Auskunft über therapeutische Behandlungsoptionen geben; die Aufnahme dieser Ergebnisse in den Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik könnte entweder für die Integration der Maßnahmen in den Förderausgangsplan oder für die gesamte Überprüfung der Kernbereiche von Bedeutung sein.

Die oben beschriebenen Besonderheiten im Feststellungsverfahren für Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten im Prozess der Einschulung auffallen, zusammenfassend, dient folgende Übersicht der komprimierten Zusammenschau.

Abschnitt 2: Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Überprüfung des Förderschwerpunkts entlang spezifischer Kriterien

2.2 Beschreibung praxisrelevanter Aspekte der Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung



Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Kinder, deren Entwicklungsauffälligkeiten im Einschulungsprozess auffallen				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens: Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des Förderausgangsplans	Jährliche Validierung der Zuschreibung / Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
- Können die im Einschulungsverfahren festgestellten Auffälligkeiten Defiziten im adaptiven Verhalten bzw. der kognitiven Leistungsfähigkeit zugeordnet werden, so dass eine Zuschreibung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung abgeleitet werden kann? - In welchem Zusammenhang stehen die Auffälligkeiten mit Einschränkungen in den Zugangsvoraussetzungen?	- differenzierte Erfassung der Zugangs-voraussetzungen - standardisierte Erfassung von adaptiven Verhalten bzw. der kognitiven Leistungsfähigkeit - sorgfältige Erhebung der Kontextfaktoren - Überprüfung von Kompetenzen, die mit dem Erwerb von Kulturtechniken in Verbindung stehen	- manuellkonforme Auswertung, fachkundige Interpretation, - mehrperspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: adaptives Verhalten < 70 und IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltensindikatoren - ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik im Kontext fehlender fachärztlicher Befunde und/oder zu verändernder Förder- bzw. Belastungssituation	- Identifikation von Leistungspotenzialen für die beginnende schulische Förderung (z.B. Erwerb von Kulturtechniken, Arbeitstechniken, Arbeitsverhalten) - Empfehlung zur Förderung von Entwicklungspotenzialen - Schwächen, insb. mit Blick auf einen möglichen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und/ oder - Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik durch weitere standardisierte Erhebungen bzw. durch die Integration extern erstellter Befunde und/ oder durch die Interpretation der Entwicklung nach Bewältigung wesentlicher Belastungen

Tabelle 17: Prozess bei Auffälligkeiten im Einschulungsprozess (eigene Darstellung)

2.2.3 Feststellungsverfahren bei Schülerinnen und Schülern, deren Auffälligkeiten im Rahmen der Basisuntersuchungen und der Evaluation der präventiven Maßnahmen im 1. und 2. Schulbesuchsjahr auffallen

Die Konzeption der Schuleingangsstufe in Schleswig-Holstein sieht vor, dass alle Kinder gemeinsam an der Grundschule beschult werden. Diese Offenheit des Systems erfordert einerseits die systematische Kontrolle der Meilensteine des Lernens der Kinder sowie die Möglichkeit frühzeitig durch präventive Fördermaßnahmen unterstützend tätig zu werden und sollte andererseits sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Lernprozesse auch durch präventive Fördermaßnahmen nicht erfolgreich begleitet werden können, rechtzeitig ein angemessenes Förderangebot zur Verfügung gestellt werden kann. Feststellungsverfahren zur Überprüfung der begründeten Vermutung, dass eine Schulanfängerin/ ein Schulanfänger sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung hat, spielen eine wichtige Rolle, um die zeitnahe Anbindung im angemessenen Förderschwerpunkt zu gewährleisten. Ausgehend von der Annahme, dass dauerhafte Überforderung negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung des Selbstwerts hat, ist diesem Aspekt hohe Bedeutung zuzuschreiben (Pinquart, 2019, 317).

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens für Kinder, deren Auffälligkeiten sich in den Lernprozessen des schulischen Lernens zeigen, gestaltet sich vielschichtig. Zum einen ist es unumgänglich, die Ergebnisse der Basisuntersuchungen und die Dokumente der präventiven Förderung an der Grundschule intensiv zu analysieren. In einigen Fällen wurden möglicherweise Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen bereits im Vorschulalter dokumentiert, eventuell wurde zur Einschulung ein Gutachten ohne Zuschreibung über das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erstellt.

Parallel zur ersten Sichtung der Dokumente, sind Gespräche mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten als zentrale Informationsquelle zu betrachten. Für die vertrauensbildende Kontaktaufnahme der diagnostizierenden Lehrkraft mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten sollten ausreichend Ressourcen eingeplant werden, weil denkbar ist, dass die Akzeptanz der umfassenden Lernschwierigkeiten Eltern bzw. Sorgeberechtigte vor große Herausforderungen stellt. Auch der informelle Austausch mit den Lehrkräften der Grundschule und ggf. dort tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sollte unbedingt genutzt werden, um die Frage zu klären, **warum das Kind nicht schon zur Einschulung als auffällig erkannt wurde.**

Folgende übergeordnete Leitfrage sollte die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens für Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsstufe begleiten: **Lassen sich die beobachteten Lern- und Leistungseinschränkungen als Hinweis auf das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung verstehen?**

Neben der individualisierten und detaillierten Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen, die sich auf die Inhalte der ersten Gespräche und die Analyse der zur Eröffnung des Verfahrens vorliegenden Dokumente über Lernschwierigkeiten (insb. die Ergebnisse der Basisuntersuchungen) bezieht, sollte der Untersuchung schulischer und außerschulischer Belastungsfaktoren unbedingt ausreichend Raum und Zeit eingeräumt werden.

Mit Blick auf die erforderliche kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung muss in der Planung der Untersuchung ein Fokus auf die Erhebung valider und normierter Daten in den Kernbereichen (adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit) gelegt werden.

Durchführung

Die Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern der Schuleingangsstufe ist verbindlich auf der Basis normgebundener Ergebnisse zu treffen. Bei der Durchführung standardisierter Verfahren sind die Vorgaben des Testmanuals daher von besonderer Bedeutung. Diese Forderung ist auch bedeutsam, wenn es darum geht, Vorbefunde (oder ein bestehendes Gutachten ohne Zuschreibung) zu validieren. Sollte nach der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen deutlich werden, dass ein Kind Einschränkungen in einem bestimmten Bereich zeigt, so wird dies in den Auswertungsprotokollen vermerkt, führt aber nicht zu einer Anpassung der Subtests. Sollte die Überprüfung der Leistungsfähigkeit eines Kindes unter angepassten Bedingungen von großem diagnostischem Interesse sein, so können nach der standardisierten Durchführung eines Tests ähnliche Subtests anderer Verfahren als informelle Überprüfung eingesetzt werden.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Nach der Auswertung der standardisierten Verfahren gilt es alle Informationen zu den Kernaspekten adaptives Verhalten und kognitives Funktionsniveau und aus der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen miteinander in Beziehung zu setzen. Die Ergebnisse aus den Basisuntersuchungen sind in der Diskussion ebenso zu berücksichtigen wie die Beobachtungen, die die begründete Vermutung und die Eröffnung des Verfahrens stützen.

Die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung für eine/n Schüler/in der Schuleingangsstufe beinhaltet eine sorgfältige Abwägung zwischen Fördermöglichkeiten im Sinne der Entfaltung von Potenzialen und Belastungen, die durch Überforderung entstehen. Um eine ganzheitliche Entscheidung treffen zu können, müssen Informationen über wesentliche Kontextfaktoren in die Überlegungen integriert werden.

Sollte der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht zugeschrieben werden können, müssen intensive Überlegungen zur weiteren Förderung der jungen Schülerin/ des jungen Schülers folgen: es ist davon auszugehen, dass viele dieser Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen haben und umfassende Fördermaßnahmen benötigen, um Lernprozesse erfolgreich abschließen zu können. In diesen Fällen ist eine intensive Kooperation mit den diagnostizierenden Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen unerlässlich. In Einzelfällen kann mit

der Empfehlung, das Kind in eine temporäre intensivpädagogische Maßnahme (SchulG §1 (6)) aufzunehmen, ein passendes Lernangebot in Aussicht gestellt werden.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben wird, haben wahrscheinlich eine leichte kognitive Beeinträchtigung und befinden sich i.d.R. im Grenzbereich zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung. Das sonderpädagogische Gutachten muss daher stichhaltige Argumente zur Erfüllung der Kriterien belegen. Die ausführliche Beschreibung der Untersuchungsplanung und die umfassende Diskussion der Ergebnisse sowie der Kontextfaktoren des Kindes sind unerlässlich. Die ‚Entscheidungsmatrix‘ (Hackl et al., 2024a) kann dabei eine wichtige Hilfestellung sein.

Im Förderausgangsplan für Kinder, denen während der Schuleingangsstufe der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben wird, kann es wichtig sein, zunächst die Entfaltung der kognitiven Potenziale zu fokussieren: Leistungsstärken, Entwicklungspotenziale und Lernstrategien, die Lernfortschritte ermöglichen können, sollten umfassend beschrieben werden. Um nach der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung den Erwerb der Kulturtechniken weiterhin gezielt zu fördern, sollte der Förderausgangsplan Impulse zu diesem Förderbereich enthalten. Gleichzeitig muss der Förderausgangsplan benennen, in welchen Bereichen das Kind spezielle Förderbedürfnisse hat. Die Ergebnisse der Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen sind hier verbindlich zu berücksichtigen. Zudem sollten Förderbereiche und -modalitäten, die dem Bedarf des Kindes entsprechen, aber außerhalb des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung noch nicht umfassend berücksichtigt werden konnten, explizit im Förderausgangsplan verankert werden: hier ist z.B. an Aspekte der Selbstversorgung, der Selbstständigkeit oder der Handlungskompetenz im Alltag zu denken. Es ist zu erwarten, dass Zuschreibungen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern der Schuleingangsstufe auf einer intensiven Diskussion basieren. Möglicherweise ist es nötig, einzelne Aspekte nach einer gewissen Zeit auf ihre Gültigkeit zu prüfen oder ausstehende Befunde in die Betrachtung der Ergebnisse zu integrieren. Möglicherweise gibt es Hinweise, dass die Leistungsfähigkeit einer Schülerin/ eines Schülers nach der Bewältigung einer Belastungssituation deutlich zunimmt oder es ist denkbar, dass die Leistungsfähigkeit den Anforderungen im Förderschwerpunkt Lernen entspricht, wenn im häuslichen und außerschulischen Bereich entsprechende Unterstützung zur Verfügung steht. In diesem Fall sollten auch

außerunterrichtliche Hilfesysteme (wie z.B. Schulsozialarbeit, therapeutische Angebote, Maßnahmen der Jugendhilfe) aktiviert und wenn möglich in die schulische Förderung integriert werden. Die Frage, ob diese Stabilisierungsangebote nach einer Dauer von z.B. sechs Monaten einen ausreichend positiven Einfluss auf das Leistungsvermögen des Kindes haben, könnte der Inhalt des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik sein. Möglicherweise muss das Verfahren auch ohne abschließende Beantwortung aller Fragen abgeschlossen werden. Die Beteiligung der unterrichtenden Pädagoginnen und Pädagogen oder der diagnostizierenden Lehrkräfte an der weiterführenden interdisziplinären Diagnostik und die Integration der entsprechenden Befunde in das Gutachten der Schülerin/ des Schülers, können wichtige Aspekte im Rahmen eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik sein.

Die folgende Tabelle verdeutlicht die prozessual ablaufenden Aspekte im Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler, deren Auffälligkeiten im Rahmen der Basisuntersuchungen und der Evaluation der präventiven Maßnahmen im 1. und 2. Schuljahr auffallen.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklungsauffälligkeiten in der Schuleingangsstufe auffallen				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens: Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des Förderausgangsplans	Jährliche Validierung der Zuschreibung / Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
- Warum wurde das Kind zur Einschulung nicht als auffällig erkannt? - Lassen sich die beobachteten Lern- und Leistungseinschränkungen als Hinweis auf den sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verstehen? - In welchem Zusammenhang stehen die Auffälligkeiten mit Einschränkungen in den Zugangsvoraussetzungen?	- differenzierte Erfassung der Zugangsvoraussetzungen - standardisierte Erfassung der Kompetenzen im adaptiven Verhalten und der kognitiven Leistungsfähigkeit - sorgfältige Erhebung der Kontextfaktoren - Überprüfung der Schulleistungen/ Kompetenzen zum erfolgreichen Erwerb der Kulturtechniken	- manuellkonforme Auswertung, - fachkundige Interpretation, - mehrperspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: adaptives Verhalten < 70 und IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltensindikatoren - ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik im Kontext fehlender fachärztlicher Befunde und/oder zu verändernder Förder- bzw. Belastungssituation	- Identifikation von Leistungspotenzialen für die weitere schulische Förderung (z.B. Erwerb von Kulturtechniken, Arbeitstechniken, Arbeitsverhalten) - Empfehlung zur Förderung von Entwicklungspotenzialen, insb. mit Blick auf einen möglichen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und/ oder - Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik durch weitere standardisierte Erhebungen bzw. durch die Integration extern erstellter Befunde und/oder durch die Interpretation der Entwicklung nach Bewältigung wesentlicher Belastungen

Tabelle 18: Prozess bei Auffälligkeiten in der Schuleingangsstufe (eigene Darstellung)

2.2.4 Feststellungsverfahren bei Schülerinnen und Schülern, deren Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (im Förderschwerpunkt Lernen) auffallen

Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler ab der 3. Klasse sind im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eher selten, sind aber immer wieder nötig, wenn Kinder nach Abschluss der Schuleingangsstufe Auffälligkeiten zeigen. Meist werden Kinder, oder in der späteren Schullaufbahn Jugendliche, bei denen die Vermutung besteht, dass sie im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessen beschult werden sollten, bereits im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet. Kinder und Jugendliche aus Familien, die das Hilfesystem kaum nutzen/ schwer erreichbaren Familien, stellen hier eine Ausnahme dar (vgl. 1.2.5.2 und 2.2.5.2). Die Besonderheit der Verfahren für Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts Lernen besteht darin, dass sie bereits ein Feststellungsverfahren mit der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen durchlaufen haben. Die Herausforderung des neuen Verfahrens liegt folglich in der Erhebung neuer Informationen über das Kind bzw. den/die Jugendliche/n, um die bestehende Zuschreibung kriteriengeleitet überprüfen zu können.

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die Vorbereitung der Verfahren für Schülerinnen und Schüler ab der 3. Klasse beinhaltet meist eine intensive Auseinandersetzung mit den umfangreichen Dokumenten der gesamten Schullaufbahn des Kindes bzw. des/der Jugendlichen. Aktuelle Leistungsnachweise sind ebenso zu analysieren, wie sämtliche bisher erfolgten Fördermaßnahmen. Unterlagen, die die Entwicklung des Kindes in der Vorschulzeit und der Schuleingangsstufe beschreiben, stellen wichtige Informationsquellen zur Einschätzung der Dynamik der beobachteten Lernschwierigkeiten dar. Die Untersuchung der Dynamik der Auffälligkeiten sollte die Frage, ob die Einschränkungen temporären oder dauerhaften Charakter haben, beantworten. Diesbezügliche Überlegungen und Untersuchungen können einen wertvollen Beitrag zur Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen leisten. Die Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen basiert auf den in den Schulleistungen erkennbaren Defiziten und den Verhaltensbeobachtungen der unterrichtenden Lehrkräfte, die die Eröffnung des Verfahrens bedingten.

Überlegungen, warum der individuelle Förderbedarf des Kindes bzw. des/der Jugendlichen bisher nicht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vermutet wurde, sollten die gesamte Phase der Vorbereitung des Verfahrens begleiten und die Beantwortung der Leitfrage im Blick behalten: **Können**

die beobachteten Lern- und Leistungseinschränkungen als Hinweis auf das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung verstanden werden?

Die Schülerakten der meisten Kinder bzw. Jugendlichen dieses Personenkreises umfassen auch bestehende sonderpädagogischen Gutachten mit der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen; es ist intensiv in die Planung der Überprüfung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung einzubeziehen, da im laufenden Verfahren ggf. auf einer veränderten Datenlage die kriteriengeleitete Entscheidung für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung getroffen werden muss. Um diese Entscheidung transparent und tragfähig formulieren zu können, muss zunächst das bestehende Gutachten ausführlich analysiert werden.

Neben der Analyse der oft vielfältigen Dokumente sind Gespräche mit den unterrichtenden Lehrkräften bedeutsam, da sie häufig zur Konkretisierung der begründeten Vermutung beitragen. Auch intensive Gespräche mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten sind in der Vorbereitung des Verfahrens eine wesentliche Informationsquelle. In manchen dieser Gespräche könnte deutlich werden, dass die Akzeptanz der Einschränkungen des Kindes für die Eltern bzw. Sorgeberechtigten noch eine große Herausforderung ist oder dass ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber dem institutionalisierten Hilfe- und Bildungssystem besteht und daher noch keine angemessene Versorgung des individuellen Förderbedarfs angenommen werden konnte. Es ist in der Vorbereitung dieser Verfahren zu prüfen, ob die Situation des Kindes durch die Haltung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten maßgeblich geprägt ist und ob folglich Aspekte der Kapitel 1.2.5.2 und 2.2.5.2 in die Planung einzubeziehen sind.

Die Planung der diagnostischen Erhebungen muss einen Schwerpunkt auf die Überprüfung der Kernbereiche adaptives und kognitives Funktionsniveau legen, um belastbare Daten für die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erheben und eine Antwort auf die Leitfrage geben zu können. Die Auswahl geeigneter standardisierter Verfahren zur Erhebung der adaptiven Kompetenzen und zur Überprüfung der Intelligenz erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen; wenn möglich sollte auf den Einsatz von Verfahren, die das Kind oder die/der Jugendliche bereits aus anderen diagnostischen Prozessen kennt, verzichtet werden, um eine Verzerrung des Ergebnisses durch Wiederholungseffekte zu vermeiden.

Durchführung

Bei Schülerinnen und Schülern dieses Personenkreises ist mit Blick auf die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung die Durchführung standardisierter Testverfahren unerlässlich. Um ein valides Ergebnis zu erhalten, ist die strikte Einhaltung der Vorgaben des Testhandbuchs erforderlich. Aus der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen bekannte Einschränkungen sind in den Protokollbögen der standardisierten Leistungsdiagnostik zu vermerken. Eine Adaption der Subtests erfolgt nicht; gegebenenfalls können im Anschluss an die standardisierte Überprüfung einzelne Subtests anderer Verfahren an die individuellen Einschränkungen der Schülerin/ des Schülers angepasst werden. Entsprechende Ergebnisse können von hohem (förder-)diagnostischem Interesse sein.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

In der Auswertung gilt es zunächst Ergebnisse der Kernbereiche (adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit) zu erstellen, die einen validen Bezug zur altersbezogenen Norm zulassen. Im nächsten Schritt sind diese Ergebnisse mit den Erkenntnissen der Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen in Verbindung zu bringen und schließlich vor dem Hintergrund bestehender schulischer oder medizinisch-psychologischer Befunde zu diskutieren und zu interpretieren.

Die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung basiert auf den Ergebnissen der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Sie beinhaltet auch eine sorgfältige Abwägung zwischen der Möglichkeit Entwicklungspotenziale zu entfalten und der Notwendigkeit Belastung durch Überforderung zu vermeiden. Die Frage nach der Ausschöpfung schulischer Fördermaßnahmen im Förderschwerpunkt Lernen, die Betrachtung der gesamten Schullaufbahn des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und auch die Berücksichtigung einflussreicher Kontextfaktoren sollten in die Argumentation der Begründung der kriteriengeleiteten Entscheidung einbezogen werden.

Sollte die Entscheidung getroffen werden, dass der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung *nicht* zugeschrieben wird, ist dies auf der Grundlage der erhobenen Daten zu begründen. Es sollten konkrete Hinweise auf noch nicht ausgeschöpfte schulische Fördermaßnahmen im Förderschwerpunkt Lernen formuliert werden. Diese Hinweise können die Basis für die intensive Kooperation mit den diagnostizierenden Lehrkräften und/ oder den unterrichtenden Lehrkräften bilden. Möglicherweise ist

(nach Absprache mit den diagnostizierenden Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen) die Empfehlung zur Aufnahme der Schülerin/ des Schülers in eine temporäre intensivpädagogische Maßnahme (SchulG §1 (6)) sinnvoll.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Schülerinnen und Schüler, denen nach der 3. Klasse der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben wird, haben i.d.R. leichte kognitive Beeinträchtigungen. Ihr individueller Förderbedarf liegt im Grenzbereich zwischen den Angeboten des Förderschwerpunkts Lernen und des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. Das sonderpädagogische Gutachten für diese Schülerinnen und Schüler enthält eine umfassende Darstellung der Entscheidung für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Vor allem bei Schülerinnen und Schülern, denen nach einer oft jahrelangen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen aufgrund weit unterdurchschnittlicher adaptiver Kompetenzen im Rahmen einer Autismus-Spektrum-Störung der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben wird, ist eine detaillierte Darstellung der Argumentation (Hackl et al., 2024a) unerlässlich.

Der Förderausgangsplan sollte die diagnostischen Ergebnisse des Feststellungsverfahrens für die Förderung der Entfaltung der kognitiven Potenziale der Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe nutzbar machen und Leistungsstärken, Entwicklungspotenziale und Lernstrategien benennen, die zukünftig zum erfolgreichen Abschluss von Lernprozessen beitragen können. Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken ist mit Blick auf die Teilhabemöglichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler besonders zu fokussieren.

Gleichzeitig sollte der Förderausgangsplan Bereiche benennen, in denen der/die Schüler/in besondere Förderbedürfnisse zeigt. Die Ergebnisse der Überprüfung von Zugangsvoraussetzungen sind hier verbindlich zu berücksichtigen. Aus der Praxis sind Fälle bekannt, in denen Schülerinnen und Schüler, die „spät“ in den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wechseln, ausgeprägte individuelle Förderbedarfe im lebenspraktischen Bereich zeigen: Aspekte der sozio-emotionalen Entwicklung, der Selbstversorgung, der Selbstständigkeit oder der Handlungskompetenz im Alltag sind daher explizit im individualisierten Förderausgangsplan zu verankern.

Einige Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler ab der 3. Klasse können möglicherweise nur mit einem Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik abgeschlossen werden. Eventuell ist es

pädagogisch sinnvoll, die Erhebung weiterer interdisziplinärer Diagnostikprozesse (z.B. kinder- und jugendpsychiatrische Abklärung isolierter Entwicklungsstörungen) von schulischer Seite anzustoßen und die Integration entsprechender Befunde in die Förderplanung durch einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik sicher zu stellen. Bei anderen Schülerinnen und Schülern muss möglicherweise die Leistungsfähigkeit im kognitiven und eventuell auch im adaptiven Bereich erneut beurteilt werden, wenn Belastungssituationen bewältigt werden konnten und/ oder durch (außer-)schulische Maßnahmen (wie z.B. Schulsozialarbeit, therapeutische Angebote, Maßnahmen der Jugendhilfe) eine Stabilisierung für den/die Schüler/in erreicht werden konnte.

Die in diesem Abschnitt dargestellten Inhalte des Feststellungsverfahrens für Schülerinnen und Schüler, deren Auffälligkeiten ab dem 3. Schuljahr bemerkbar werden, können wie folgt zusammengefasst abgebildet werden.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler, deren Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (im Förderschwerpunkt Lernen) auffallen				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens: Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des Förderausgangsplans	Jährliche Validierung der Zuschreibung / Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
Warum wurde der sonderpädagogische Förderbedarf des Kindes bisher nicht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vermutet?	- differenzierte Erfassung der Zugangsvoraussetzungen - standardisierte Erfassung der Kompetenzen im adaptiven Verhalten und der kognitiven Leistungsfähigkeit - Überprüfung der Schulleistungen/ Kompetenzen zum erfolgreichen Erwerb der Kulturtechniken	- manuellkonforme Auswertung, - fachkundige Interpretation, - mehrperspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: adaptives Verhalten < 70 und IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltensindikatoren - ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik im Kontext fehlender fachärztlicher Befunde und/oder zu verändernder Förder- bzw. Belastungssituation	- Identifikation von Leistungspotenzialen für die weitere schulische Förderung (z.B. Erwerb von Kulturtechniken, Arbeitstechniken, Arbeitsverhalten) - Empfehlung zur Förderung von Entwicklungspotenzialen, insb. mit Blick auf einen möglichen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik - Identifikation von Förderbedarfen, die bisher nicht im Mittelpunkt der Förderung standen	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und/ oder - Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik durch weitere standardisierte Erhebungen bzw. durch die Integration extern erstellter Befunde und/oder durch die Interpretation der Entwicklung nach Bewältigung wesentlicher Belastungen

Tabelle 19: Prozess bei Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (eigene Darstellung)

2.2.5 Feststellungsverfahren für Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenssituationen

In wenigen Fällen werden Feststellungsverfahren eröffnet, die von einer besonderen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler dominiert werden. Migration, häusliche Verhältnisse, die dem Kind

wenig Zugang zum staatlichen Versorgungssystem ermöglichen, und postnatal entstandene Hirnschädigungen können Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters betreffen. Die Dominanz der Lebensumstände ist für die Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Herausforderung zu werten. Daher werden im Folgenden Besonderheiten der Verfahren für die Schülerinnen- und Schülergruppen skizziert, die bereits in 1.2.5 ausführlich beschrieben wurden.

2.2.5.1 Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation

Für Kinder aus geflüchteten Familien beginnt in Schleswig-Holstein mit der staatlichen Registrierung, der Zuordnung eines Wohnsitzes, nach § 20 SchulG die Schulpflicht. Sie ist unabhängig vom Aufenthaltsstatus. Die Fluchtgeschichte, sprachliche und kulturelle Unterschiede, sowie die Unterbringungssituation sind Faktoren, die die Feststellungsverfahren begleiten und häufig stark prägen.

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens für Kinder und Jugendliche, die nach ihrer Flucht möglicherweise im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden sollten, ist meist durch zeitintensive Gespräche mit den Eltern geprägt. In fast allen Fällen ist der Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie Kulturmittlerinnen und Kulturmittler unerlässlich. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die die Familien betreuen, sind als wichtige Informationsquellen für die Vorbereitung des Verfahrens zu berücksichtigen. Möglicherweise können auch Pädagoginnen und Pädagogen an den Sprengelschulen oder an den Schulen der Erstaufnahmeeinrichtung über ihre Einschätzung des Kindes bzw. der/ des Jugendlichen berichten.

In einigen Fällen liegen Dokumente über die geistige Behinderung des Kindes bzw. Jugendlichen aus dem Heimatland vor. Diese sollten übersetzt und in die Planung des Verfahrens einbezogen werden. Es ist aber auch denkbar, dass für viele der geflüchteten Kinder mit umfassenden Entwicklungsverzögerungen keine Dokumente über die geistige Behinderung und die bisher erfolgte (schulische) Förderung vorliegen. In diesen Fällen steht in der Vorbereitung des Verfahrens folgende Leitfrage im Vordergrund: **Rechtfertigen die beobachtbaren Einschränkungen trotz kultureller Unterschiede, sprachlicher Probleme und Folgen der Flucht, die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung?**

Die Untersuchungsplanung sollte daher einen Schwerpunkt auf die sprachfreie und cultural-faire Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit legen. Die Erhebung des adaptiven Verhaltens sollte mit den Eltern und ggf. mit Mitarbeitenden der staatlichen Integrationssysteme, die das Kind bzw. den Jugendlichen im Alltag erleben, geplant werden. Wenn möglich sollte eine umfassende Verhaltensbeobachtung durch die diagnostizierende Lehrkraft (z.B. zur informellen Überprüfung des Explorationsverhaltens) in die Untersuchung integriert werden. Möglicherweise kann und muss eine detaillierte Beobachtung die weitergehende Untersuchung der Zugangsvoraussetzungen aufgrund der häufig schwierigen Untersuchungsbedingungen in den Erstaufnahmeeinrichtungen ersetzen.

Obwohl die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens häufig durch die Migrationssituation geprägt ist, sollte sich die Planung der Untersuchung auf die Erhebung von Daten beziehen, die für die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung benötigt werden, ohne dabei die Migrationssituation zu vernachlässigen. Darüber hinaus ist es wichtig, den Aufbau eines ersten Fördersettings zu fokussieren und daher die Planung der Untersuchung mit Blick auf den Förderausgangsplan auszurichten: Informationen zur sozio-emotionalen Stabilisierung und die kognitive Ressourcenaktivierung könnten in vielen Fällen zentrale Aspekte der Untersuchungsplanung sein.

Durchführung

Es ist wahrscheinlich, dass bei diesem Personenkreis die Durchführung von sprach- und kulturgebundenen standardisierten Testverfahren nicht möglich ist. Häufig können die Kinder und Jugendlichen auch nur teilweise an der Erhebung anderer Verfahren teilnehmen, so dass dem Einsatz informeller Verfahren zur Identifikation von Kompetenzen, die als Ausgangspunkt weiterer Förderung dienen können, eine wesentliche Rolle zukommt. In diesem Zusammenhang ist es denkbar, dass einzelne Subtest unter veränderten Bedingungen (z.B. unter Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern) als informelle Informationsquellen genutzt werden.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Die Auswertung aller Information stellt in diesen Verfahren häufig eine große Herausforderung dar, weil kulturelle Unterschiede ebenso zu berücksichtigen sind, wie mögliche Belastungen der Flucht. Dennoch sind die (häufig hauptsächlich informellen) Informationen zu den Kernaspekten adaptive

Kompetenzen und kognitive Leistungsfähigkeit sorgfältig auszuwerten, zu diskutieren und zu interpretieren. Die anschließende kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung beinhaltet eine sorgfältige Einschätzung der vermuteten Hintergründe; Belastungen der Migrationssituation sind ausführlich als Ursache der beobachteten Auffälligkeiten zu diskutieren.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erfolgt bei vielen geflüchteten Kindern, die kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland begutachtet werden, auf der Grundlage (weniger) informeller Befunde.

Im Förderausgangsplan der Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation sollte der Schwerpunkt unabhängig von vertieften förderdiagnostischen Aufträgen auf die Stabilisierung des Kindes bzw. des/der Jugendlichen gelegt werden. Die gezielte Förderung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen sollte unbedingt im Vordergrund stehen. Um dabei Erfolge erzielen zu können, benennt der Förderausgangsplan vorhandene Kompetenzen, Entwicklungspotenziale und Lernstrategien, die Lernprozesse des Kindes bzw. Jugendlichen ermöglichen können.

Im Kontext der schwierigen Untersuchungssituationen ist vorstellbar, dass viele der Zuschreibungen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen in Migrationssituation einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik enthalten. Auch bei deutlich erkennbaren kognitiven Einschränkungen im Bereich einer geistigen Behinderung, könnten vertiefte förderdiagnostische Aufträge dem Zweck der Vervollständigung der Informationen über die Lernausgangslage dienen. Häufig ist es nötig, das Verfahren abzuschließen, bevor eine umfassende medizinisch-psychologische Diagnostik vorliegt und der Einfluss der ‚Fluchtfaktoren‘ umfassend eingeschätzt werden kann. Daher ist es möglich, dass nach erfolgter Stabilisierung die kognitive Leistungsfähigkeit und das adaptive Verhalten der Schülerin/ des Schülers erneut begutachtet werden muss, um klären zu können, welchen Einfluss die Migrationssituation und das fremdsprachliche, kulturell unterschiedliche Umfeld auf die kognitive Leistung und das Verhalten des Kindes haben oder hatten.

Nachfolgende Tabelle trägt der Zusammenschau der prozessualen Besonderheiten im Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler in Migrationssituationen bei.

Abschnitt 2: Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Überprüfung des Förderschwerpunkts entlang spezifischer Kriterien

2.2 Beschreibung praxisrelevanter Aspekte der Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung



Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens: Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des Förderausgangsplans	Jährliche Validierung der Zuschreibung / Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
Rechtfertigen die beobachtbaren Einschränkungen trotz kultureller Unterschiede, sprachlicher Probleme und ggf. Folgen der Flucht die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung?	- wenn möglich sprachfreie Testungen - ggf. Fokus auf informelle Erhebungen - Erhebung des adaptiven Verhaltens evtl. im Elterngespräch mit Dolmetscherin/ Dolmetscher - ggf. Überprüfung der Schulleistungen/ Kompetenzen zum erfolgreichen Erwerb der Kulturtechniken	- manuellkonforme Auswertung, - fachkundige Interpretation, - mehrperspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: <i>adaptives Verhalten < 70 und IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltensindikatoren</i> - ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik im Zusammenhang mit der Bewältigung der Migrationssituation/ Fluchterfahrung und der kulturellen/ sprachlichen Anforderungen; bei fehlenden fachärztlichen Befunden	Förderdiagnostischer Fokus auf Informationen, die - für den ersten Aufbau eines Fördersettings benötigt werden - für den erfolgreichen Erwerb von Sprach- und Kommunikationskompetenzen nötig sind	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und/ oder - Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik durch weitere (standardisierte) auch sprachgebundene Erhebungen bzw. durch die Integration extern erstellter Befunde und/oder durch die Interpretation der Entwicklung nach Bewältigung der emotionalen Belastungen durch die Migrationssituation

Tabelle 20: Prozess bei Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation (eigene Darstellung)

2.2.5.2 Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ Familien mit schwer erreichbaren Eltern („hard to reach families/parents“)

Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler, die in einem häuslichen Umfeld aufwachsen, das durch die Ablehnung des (staatlich) organisierten Hilfe- und Bildungssystems geprägt ist, stellen vielfach eine sehr komplexe Aufgabe dar. Um die Verfahren vorbereiten, durchführen und abschließen zu können, ist ein längerfristiger Kontakt zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten nötig; falls dieser Kontakt auch durch einfühlsame, ausdauernde Kooperationsangebote nicht hergestellt werden kann, muss ein Teil dieser Verfahren in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe umgesetzt werden (vgl. 1.2.5.2).

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die lückenlose Darstellung der Schullaufbahn der Schülerin/ des Schülers stellt im Kontext der Vorbereitung des Verfahrens für Kinder, die viele Umzüge und wechselnde Zuständigkeiten erlebt haben, häufig eine große Herausforderung dar. Fast immer sind im Laufe der Untersuchung Gespräche

mit den Lehrkräften aller bisher besuchten Schulen nötig, um die diskontinuierliche Schullaufbahn nachvollziehen zu können. Wenn möglich sollten die Eltern bzw. Sorgeberechtigten in die Rekonstruktion der Bildungsgeschichte ihres Kindes einbezogen werden.

Neben der Darstellung der Bildungsbiografie des Kindes bzw. des/der Jugendlichen sollte sorgfältig recherchiert werden, ob die Entwicklungsauffälligkeiten der Schülerin/ des Schülers bereits im Rahmen der kinderärztlichen Versorgung dokumentiert wurden. Es ist denkbar, dass das Kind noch nie weitergehend untersucht wurde. Es kann aber auch sein, dass es bereits in einer sozialpädiatrischen Ambulanz vorgestellt wurde, Befunde aber aufgrund einer fehlenden Schweigepflichtentbindung durch die Eltern nicht im Schulsystem verfügbar sind. Sollte die diagnostizierende Lehrkraft zur Einschätzung kommen, dass entsprechende Dokumente und der Austausch mit den Mitarbeitenden des medizinischen Versorgungssystems im Sinne des Kindeswohls dringend erforderlich sind, ist über eine diesbezügliche Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe nachzudenken.

Insgesamt sollte die Vorbereitung dieser Verfahren **von der Frage begleitet werden, ob die beobachtbaren Einschränkungen vor dem Hintergrund des instabilen, diskontinuierlichen Bildungswegs die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung rechtfertigen**. Die sorgfältige Untersuchung der Zugangsvoraussetzungen spielt dabei eine wichtige Rolle, denn auf der Grundlage des Wissens um die Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen kann es möglich sein, Folgen von Diskontinuitäten in der Förderung von kognitiven Leistungseinschränkungen zu unterscheiden. Nach der Untersuchung der Zugangsvoraussetzungen liegt der Fokus der Untersuchungsplanung auf der Erhebung von Daten, die zur kriteriengeleiteten Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erforderlich sind. Möglicherweise sollte die Überprüfung der fluiden Leistungsfähigkeit einen Schwerpunkt darstellen, weil die Kinder durch häufige Schulwechsel (zu) wenig abrufbares Wissen aufbauen konnten.

Der Untersuchungsplan für Schülerinnen und Schüler, die bisher häufig an vielen verschiedenen allgemein bildenden Schulen kurzzeitig beschult wurden, beinhaltet verbindlich eine standardisierte Überprüfung der Kernbereiche adaptives Verhalten und Intelligenz. Die lückenlose Darstellung der Schullaufbahn mit allen Dokumenten über Auffälligkeiten und Leistungsschwächen ist ebenso zu planen, wie die Rekonstruktion aller Fördermaßnahmen und deren Erfolge.



Durchführung

Bei Schülerinnen und Schülern, die zu diesem Personenkreis gehören, ist die Durchführung standardisierter Testverfahren i.d.R. unerlässlich. Diese Forderung kann zweifach begründet werden: einerseits zeigen Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe häufig enorme Anpassungsleistungen, so dass die objektive Verortung ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit innerhalb der Altersnorm eine wesentliche Information ist. Andererseits können valide normgebundene Ergebnisse dazu beitragen, dass die Eltern bzw. Sorgeberechtigten eher bereit sind die Ergebnisse zu akzeptieren.

Um derart verlässliche Ergebnisse zu erzielen, ist die Durchführung strikt an den im Handbuch des Verfahrens vorgegebenen Abläufen zu orientieren. Sollten zum Zeitpunkt der Durchführung bereits Informationen über Zugangsvoraussetzungen vorliegen, so sind diese im Testprotokoll zu notieren. Es erfolgt i.d.R. keine Adaption der Testbedingungen an die Zugangsvoraussetzungen der Schülerin/ des Schülers.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Die Auswertung der standardisierten Tests erfolgt anhand der Vorgaben des Manuals. In der Diskussion der Ergebnisse sollten die Erkenntnisse aus der Überprüfung und aus der Rekonstruktion des Bildungswegs eine wichtige Rolle spielen. Durch den Versuch informelle Daten mit den Ergebnissen der standardisierten Diagnostik in Verbindung zu setzen, kann es gelingen, eine abschließende Interpretation aller Untersuchungsergebnisse zu erzielen, die die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erlaubt und dabei den Einfluss der instabilen bisherigen Fördersituation ausreichend berücksichtigt.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung erfolgt auf der Grundlage der allgemein festgelegten Kriterien (Hackl et al., 2024a). Es gilt alle wesentlichen Schritte, die zu dieser Zuschreibung führen, ausführlich darzustellen. Insbesondere die Diskussion und die abschließende Diskussion der Ergebnisse sollte transparent und umfassend sein. Es ist denkbar, dass im Zentrum des Förderausgangsplan der Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe zunächst die dem individuellen Förderbedarf angemessene Förderung steht. Viele dieser Schülerinnen und Schüler

waren immer wieder mit Lernangeboten (der allgemein bildenden Schule) konfrontiert, die sie aufgrund ihrer Einschränkungen nicht nutzen konnten. Der Förderausgangsplan nennt daher Erkenntnisse der Untersuchung, die in der sonderpädagogischen Förderung als Anknüpfungspunkt und/ oder als Motor für Lernfortschritte dienen können. Gleichzeitig sollten Förderbedarfe, die bisher nicht (oder nicht ausreichend) versorgt werden konnten, in den Mittelpunkt der Empfehlungen gestellt werden. Häufig wird es dabei nötig sein, auf die enge Kooperation mit außerschulischen Hilfesystemen (der Eingliederungshilfe, aber auch der Jugendhilfe) zu verweisen.

Möglicherweise erfolgt die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung für einen Teil der Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe in einer äußerst instabilen Situation, so dass die adaptiven Kompetenzen und das kognitive Funktionsniveau zwar die Kriterien der Zuschreibung erfüllen, der Einfluss der äußeren Situation auf die Leistungsfähigkeit aber nicht abschließend eingeschätzt werden kann. Die Überprüfung der Leistungsfähigkeit in einer stabileren Lebenssituation oder nach einer fachärztlichen Abklärung sollte im Rahmen eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik im sonderpädagogischen Gutachten verankert werden. Folgende Fragen könnten den Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik leiten: Bedingt die äußere Instabilität die unterdurchschnittlichen Leistungen im Bereich des adaptiven Verhaltens und der Kognition? Könnte der/die Schüler/in mit angemessener Förderung und mit außerschulischer Unterstützung Leistungen zeigen, die gegen die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung sprechen? Könnte eine Verbesserung der Kontextfaktoren (z.B. Unterstützung durch eine/n Schulbegleiter/in oder durch die Integration medizinisch-therapeutischer Maßnahmen in die schulische Versorgung) eine Beschulung im Förderschwerpunkt Lernen oder ohne Förderschwerpunkt ermöglichen?

Sollte die Interpretation aller Ergebnisse dazu führen, dass die Zuschreibung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung nicht erfolgen kann, sollte überprüft werden, ob die Ergebnisse die Kriterien für die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen erfüllen. In diesen Fällen ist gegebenenfalls die enge Kooperation mit den diagnostizierenden Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen zu empfehlen.

Eine inhaltliche Spezifizierung des Feststellungsprozesses für Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen bzw. Familien mit schwer erreichbaren Eltern, kann mittels folgender Tabelle abgebildet werden:

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen bzw. Familien mit schwer erreichbaren Eltern				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens:	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	Förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des	Jährliche Validierung der Zuschreibung /

Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)			Förderausgangs-plans	Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
Rechtfertigen die beobachtbaren Einschränkungen vor dem Hintergrund des instabilen, diskontinuierlichen Bildungswegs die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung?	- Lückenlose Darstellung des Bildungswegs, aller Fördermaßnahmen und deren Erfolge - differenzierte Erfassung der Zugangsvoraussetzungen - standardisierte Erfassung der Kompetenzen im adaptiven Verhalten und der kognitiven Leistungsfähigkeit - Überprüfung der Schulleistungen/ Kompetenzen zum erfolgreichen Erwerb der Kulturtechniken	- manuellkonforme Auswertung, - fachkundige Interpretation, - mehrperspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: adaptives Verhalten < 70 und IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltensindikatoren - ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik im Kontext - zu verändernde (schulischer) Förder- bzw. häuslicher Belastungssituationen oder als Auftrag fehlender fachärztlicher Befunde in die Entscheidung zu integrieren	- Identifikation erfolgreicher Lernstrategien in der bisherigen Schullaufbahn - Identifikation von Förderbedarfen, die durch die allgemeinen Einschränkungen gezielter Förderung bedürfen, oder durch die häufigen Abbrüche zu wenig gefördert werden konnten	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und/ oder - Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik durch weitere standardisierte Erhebungen; ggf. Integration extern erstellter Befunde in die kriteriengeleitete Entscheidung und/oder durch die Interpretation der Entwicklung nach Verbesserung wesentlicher Förderbedingungen

Tabelle 21: Prozess bei Schülerinnen und Schülern aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen (eigene Darstellung)

2.2.5.3 Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen

Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler mit erworbenen Hirnschädigungen, nach Unfällen oder mit degenerativ verlaufenden Erkrankungen sind relativ selten, aber aufgrund der Dynamik der Ereignisse oder der Schwere der Erkrankung eine Herausforderung. Zudem sind diese Verfahren durch die Besonderheit der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen geprägt, so dass die Betrachtung aller Phasen der Feststellungsverfahren für Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandener geistiger Behinderung sinnvoll ist.

Vorbereitung des Feststellungsverfahrens

Die Vorbereitung des Feststellungsverfahrens für ein/e Schüler/in mit einer postnatal entstandenen Beeinträchtigung beginnt häufig mit dem Nachvollziehen der Krankengeschichte. Eltern bzw. Sorgeberechtigte sollten in diesem Zusammenhang die ersten Ansprechpartnerinnen und -partner sein. Gegebenenfalls kann es aber auch sinnvoll sein, frühzeitig – mit entsprechenden Schweigepflichtentbindungen – den Kontakt zu behandelnden Ärzten zu suchen. Bei allen Gesprächen

ist zu beachten, dass die Planung dieser Feststellungsprozesse aufgrund der hohen Belastung der betroffenen Kinder und derer Familien besondere Sensibilität erfordert.

Häufig können auch Lehrkräfte, die das Kind bisher unterrichteten, wichtige Hinweise auf die Gestaltung des Verfahrens geben.

Letztlich sollte die Vorbereitung der Verfahren für Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen **von der Frage begleitet werden, ob die beobachtbaren Einschränkungen vor dem Hintergrund bestehender somatischer Problematiken die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung rechtfertigen**. In vielen Fällen kann diese Leitfrage implizit auch die Frage nach der Abgrenzung zum sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich körperlich-motorische Entwicklung beinhalten. Vor diesem Hintergrund kann die Planung der Überprüfung der kognitiven Leistungsfähigkeit sehr herausfordernd sein. Es ist gegebenenfalls zu überprüfen, welche Hilfsmittel der/die Schüler/in benötigt, um seine/ ihre kognitiven Kompetenzen nutzen zu können. In Einzelfällen ist es denkbar, dass die diagnostizierenden Lehrkräfte des Förderschwerpunkts körperlich-motorische Entwicklung in die Planung der Untersuchung einbezogen werden. Diese Überlegungen im Vorfeld der Planung der Verfahren für Schülerinnen und Schüler mit postnatal erworbenen Beeinträchtigungen sind als Klärung der Zugangsvoraussetzungen zu verstehen.

Trotz der skizzierten Schwierigkeiten ist es unverzichtbar, standardisierte Daten zum adaptiven Verhalten und der kognitiven Leistungsfähigkeit zu erheben. Neben der Fokussierung auf Daten, die die kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung ermöglichen, kann der Fokus der Untersuchungsplanung auch auf der Erhebung von Daten liegen, die mit Blick auf den Förderausgangsplan wichtige Informationen über bestehende Kompetenzen und Ressourcen liefern können.

Durchführung

Die Erhebung der kognitiven Leistungsfähigkeit hat unter Bedingungen zu erfolgen, die es der Schülerin/ dem Schüler ermöglichen, seine/ ihre kognitiven Ressourcen möglichst uneingeschränkt zu zeigen. Hier ist z.B. an die Transformation von verbal geplanten Antworten in Sprachausgabecomputer zu denken. Aufgrund der sehr individuellen Bedingungen kann hier keine allgemeine Empfehlung gegeben werden. Fast allen Verfahren für Schülerinnen und Schülern dieses Personenkreises ist aber

gemeinsam, dass ein individualisiertes Vorgehen mit einer an die zusätzlichen Einschränkungen adaptierten Überprüfung der Kognition als ein zentraler Bestandteil der Untersuchung nötig ist.

Für die Auswertung der Untersuchungen ist es unumgänglich, sämtliche Untersuchungsbedingungen kleinteilig zu notieren. Die detaillierte Beschreibung der Einschränkungen im Bereich der Zugangsvoraussetzungen und der für den/die Schüler/in hilfreichen Adaptionen sind als wichtige Information für die Auswertung und den Förderausgangsplan zu betrachten.

Zusätzlich zur Untersuchung der Kernbereiche (adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit) ist eine informelle Erhebung im Sinne einer Verhaltensbeobachtung unbedingt erforderlich. Der Fokus dieser Erhebung orientiert sich an der individuellen Situation des Kindes.

Auch die umfassende Darstellung der Krankengeschichte muss ein Aspekt der Untersuchung sein. Dabei kann unter Umständen das Erfassen der zu erwartenden Dynamik der Unfallfolgen bzw. der Erkrankung oder auch der Genesung ein für die kriteriengeleitete Entscheidung wichtiger Aspekt sein.

Auswertung, Interpretation und kriteriengeleitete Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung

Die Auswertung standardisierter Verfahren sollte sich soweit möglich an den jeweiligen Manualen orientieren. Sollte dies aufgrund vorgenommener Anpassungen nicht möglich sein, so sind die Ergebnisse als informelle Daten zu betrachten und zu nutzen. Auch im Bereich des adaptiven Verhaltens gilt es, die Ergebnisse einerseits möglich standardisiert, andererseits aber auch vor dem Hintergrund der körperlichen und somatischen Einschränkungen zu interpretieren.

In der Diskussion der Ergebnisse sollten sämtliche informellen Daten berücksichtigt werden. Informationen aus der Verhaltensbeobachtung spielen hier ebenso eine wesentliche Rolle wie die Berücksichtigung medizinischer Befunde und (falls vorhanden) schulischer Berichte aus der Frührehabilitation.

Die Interpretation der Ergebnisse orientiert sich an den allgemeinen Kriterien für die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung (vgl. 2.1.4). Dennoch kann die Entscheidung nur unter Berücksichtigung aller Kontextfaktoren und der Aussagen über den weiteren Verlauf der Beeinträchtigung(en) getroffen werden.

Zuschreibung und förderdiagnostische Empfehlungen

Das nach der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zu erstellende Gutachten beinhaltet eine detaillierte Beschreibung der Untersuchung und fasst die Diskussion der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Krankengeschichte nachvollziehbar zusammen.

Mit Blick auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandener Beeinträchtigung sollte der Aspekt der Ressourcennutzung eine wesentliche Rolle spielen. Der Förderausgangsplan als Teil des sonderpädagogischen Gutachtens benennt daher vorhandene Kompetenzen, Entwicklungspotenziale und Lernstrategien, die zukünftige Lernerfolge ermöglichen können. Gleichzeitig sollten Förderbedürfnisse, die gezielter Unterstützung bedürfen, klar benannt werden. Dabei können Überlegungen zum Erlernen „alternativer“ Handlungsmuster, die die „verlorenen“ Möglichkeiten kompensieren könnten, im Mittelpunkt stehen.

Bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler dieser Personengruppe können im Rahmen des Verfahrens möglicherweise nicht alle Fragen umfassend beantwortet werden. Vor allem, wenn sich im Bereich der adaptiven und kognitiven Kompetenzen eine unklare Dynamik zeigt, oder (noch) nicht abschließend geklärt werden konnte, ob die körperlichen Einschränkungen und Behinderungen die unterdurchschnittlichen Leistungen im Bereich der Kognition und der Adaption bedingen und der/die Schüler/in mit individualisierter Hilfsmittelversorgung Leistungen abrufen könnte, die gegen die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung sprechen. In diesen Fällen sollte über einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik nachgedacht werden.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Besonderheiten im Ablauf des Feststellungsverfahrens von Schülerinnen und Schülern mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen, werden in nachfolgender Zusammenschau dargestellt.

Zusammenfassung: inhaltliche Spezifizierung aller prozessbezogenen Aspekte nach Eröffnung des Verfahrens Schülerinnen und Schüler mit <i>postnatal</i> entstandenen Hirnschädigungen				
Vorbereitung des Feststellungsverfahrens: Fragestellung des Verfahrens und Leitfragen (Inhalt)	Durchführung (Methode)	Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung über die (Nicht-) Zuschreibung	Förderdiagnostische Implikation/ Aspekte des Förderausgangsplans	Jährliche Validierung der Zuschreibung / Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik
Rechtfertigen die beobachtbaren Einschränkungen vor dem Hintergrund bestehender körperlicher und somatischer Problematiken die Zuschreibung des	- detaillierte Auseinandersetzung mit Zugangs- voraussetzungen - Auswahl entsprechender Testverfahren zu den Kernbereichen adaptives Verhalten und kognitive	- manuellkonforme Auswertung, - fachkundige Interpretation, - multiperspektivische Diskussion und - kriteriengeleitete Entscheidung: <i>adaptive Verhalten < 70 und</i>	Identifikation - bestehender Kompetenzen, Entwicklungspotenziale und Lernstrategien, die Resilienz unterstützen / Lernerfolge ermöglichen	- Überprüfung der Zuschreibungen anhand der Reflexion der Förderpläne durch die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und/ oder - Ausführung des Auftrags zur vertieften

Abschnitt 2: Feststellungsverfahren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Überprüfung des Förderschwerpunkts entlang spezifischer Kriterien

2.2 Beschreibung praxisrelevanter Aspekte der Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung



Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung?	Leistungsfähigkeit, ggf. individualisierte Adaption - Überprüfung der Schulleistungen/ Kompetenzen zum erfolgreichen Erwerb der Kulturtechniken	<i>IQ < 70 oder vergleichbare Verhaltensindikatoren</i> ggf. mit Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik zur fokussierten Berücksichtigung der Dynamik von Genesung und Krankheit	- von Förderbedürfnissen, die gezielter Unterstützung bedürfen. Fokus dieser Förderung kann z.B. das Erlernen von alternativen Handlungsmustern sein, um die „verlorenen“ Kompetenzen zu ersetzen	Feststellungsdiagnostik durch weitere (in)formelle Erhebungen bzw. durch Beobachtung und Interpretation der Dynamik der Erkrankung (auf der Basis interdisziplinärer Zusammenarbeit)
---	--	---	--	---

Tabelle 22: Prozess bei Schülerinnen und Schülern mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen (eigene Darstellung)

Abschnitt 3: (Über-)Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Mit der (Nicht-)Zuschreibung endet der Prozess der Feststellung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. Bei Zuschreibung besteht über den Förderausgangsplan die Möglichkeit eine nahtlose Verbindung zwischen Feststellungsprozess und individueller, sonderpädagogischer Förderung herzustellen. I.d.R. geschieht an dieser Stelle auch die Übergabe des diagnostischen Prozesses aus der Hand der Diagnostikerin/ des Diagnostikers in die Zuständigkeit der unterrichtenden Lehrkräfte.

Die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung beruht auf valider Untersuchung und umfassender, mehrperspektivischer Diskussion der Ergebnisse. Dennoch erfordert die Dynamik der individuellen Entwicklung, die sich letztlich auch auf den weitgehend stabilen Bereich der Leistungsbegabung erstreckt (Stumpf & Perleth, 2019, S. 172), dass die Zuschreibung regelmäßig evaluiert wird.

Im Sinne einer Entscheidungssicherung ist die regelmäßige Überprüfung der Zuschreibung des Förderschwerpunkts in der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung der Landesregierung Schleswig-Holstein in §4, Satz 6 festgelegt. Mit Blick auf die praktische Umsetzbarkeit der Vorschrift, werden im Folgenden zwei Formen der Überprüfung unterschieden:

Zunächst wird in Kapitel 3.1 die Prüfung von Zuschreibungen beschrieben, die zweifelsfrei getroffen wurden. Dies dürfte die Mehrzahl der Zuschreibungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung betreffen. In diesen Fällen lässt sich von einer **Reflexion des Fördermaßnahmenplans** sprechen.

In Kapitel 3.2 wird die Überprüfung von Zuschreibungen thematisiert, die mit offenen Fragen abgeschlossen werden mussten und mit einem Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik versehen wurden. Die umfassendere **Durchführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik** liegt weiterhin in der Verantwortung der diagnostizierenden Lehrkraft.

Abschnitt 3: (Über-)Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung



3.1 Reflexion des Fördermaßnahmenplans: jährliche Validierung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

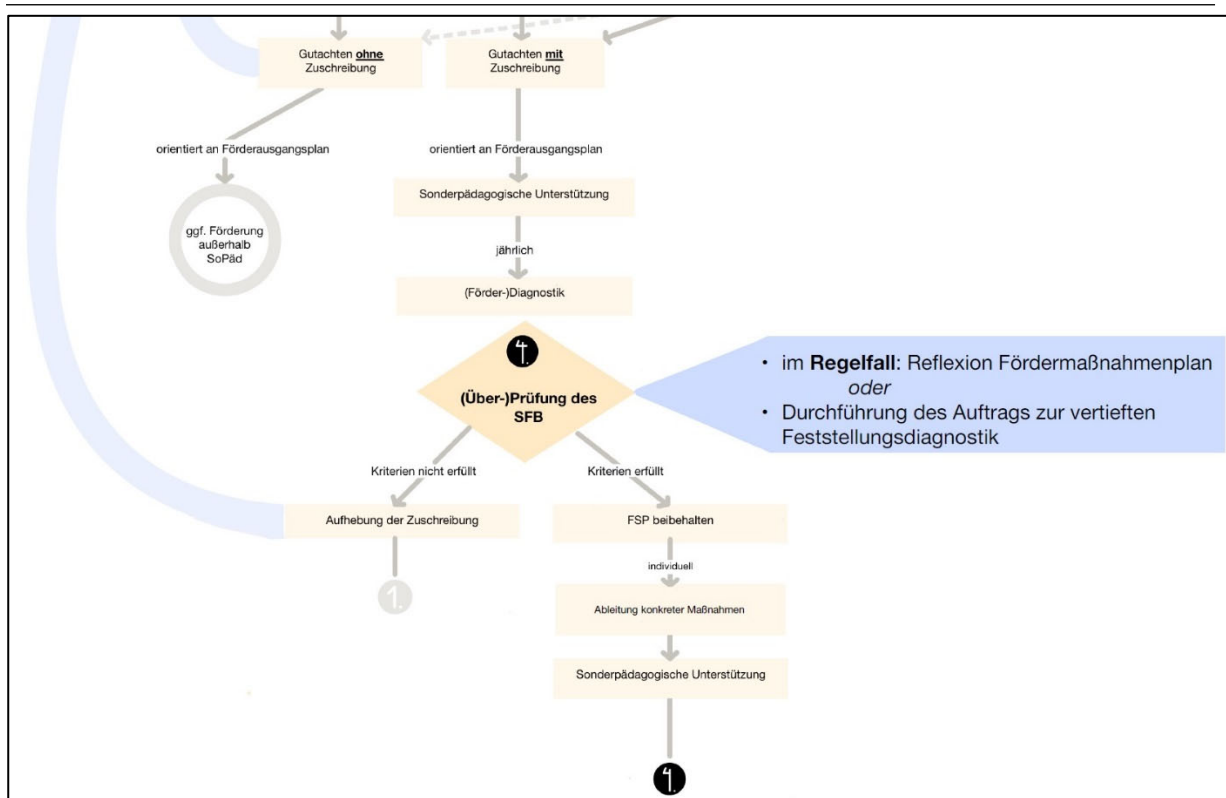


Abbildung 9: Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung (Ausschnitt aus Abb. 1)

3.1 Reflexion des Fördermaßnahmenplans: die jährliche Validierung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Gemäß SoVFO §4 (6) „ist jährlich zu prüfen, ob ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf weiterhin besteht“. Diese jährliche Validierung wird von den unterrichtenden Lehrkräften durchgeführt. Sie erfolgt auf der Grundlage der Fördermaßnahmenpläne, anhand derer die sonderpädagogische Förderung der Schülerin/ des Schülers auf der Grundlage des Förderausgangsplans umgesetzt wurde.

Um die jährliche Validierung zu einem nachvollziehbaren und belastbaren Ergebnis zu führen, kann folgende reflexive Leitfrage hilfreich sein: **Unterstützt die individuelle Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Entwicklung des Kindes bzw. des/der Jugendlichen nach wie vor bestmöglich?**

Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf Schülerinnen und Schüler zu legen, die durch emotionale Stabilisierung nach dem Feststellungsprozess möglicherweise bessere Leistungen im adaptiven und

kognitiven Bereich zeigen; hier ist vor allem an Kinder zu denken, deren standardisierte Überprüfung möglicherweise unter ungünstigen Bedingungen (z.B. im Rahmen eines Aufenthalts an einem SPZ oder in einer Einschulungssituation mit unbekannten diagnostizierenden Lehrkräften) stattgefunden hat. Es ist auch denkbar, dass Schülerinnen und Schüler, die während des Feststellungsverfahrens hoch belastet waren, bessere Leistungen zeigen, wenn die Belastungen (z.B. Trennungssituationen) bewältigt werden konnten. Die Validierung der Zuschreibung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die ausgeprägte körperliche und/ oder sensorische Beeinträchtigungen oder Autismus-Spektrum-Störungen aufweisen, sollte ebenfalls sehr sorgfältig durchgeführt werden. Hier dient die jährliche Validierung der Frage, ob die fachlichen Kompetenzen anderer sonderpädagogischer Schwerpunkte in die Fortsetzung der Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ergänzend integriert werden können oder müssen, um eine bedarfsgerechte Förderung sicher zu stellen.

Im Sinne der kriteriengeleiteten Validierung müssen Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auffallen, die komplexe Themen mit hohen Anforderungen an das adaptive und kognitive Funktionsniveau bewältigen. Dies zeigt sich häufig im Umgang mit Geld und Zeit oder auch in der Bewältigung mehrschichtiger Mentalisierungsanforderungen und der Anwendung von Kulturtechniken im lebenspraktischen Alltag (z.B. Sachrechnen). Je nach Dichte der beobachteten und festgestellten Zweifel am Weiterbestehen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung kann eine begründete Vermutung über das Vorliegen eines anderen Förderschwerpunkts unter Bezugnahme auf den Fördermaßnahmenplan der Schülerin/ des Schülers formuliert werden. Erfüllen die festgestellten Leistungsstärken nicht die Kriterien der begründeten Vermutung, kann über einen Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik bei bestehender Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung nachgedacht werden.

Bestätigt sich im Rahmen der jährlichen Überprüfung im Rahmen der Reflexion des Fördermaßnahmenplans die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung, so bleibt dieser für ein weiteres Jahr bestehen. Gemäß §4 (6) der SoFVO wird dieses „Ergebnis [...] im Förderplan vermerkt“.

Abschnitt 3: (Über-)Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung



3.1 Reflexion des Fördermaßnahmenplans: jährliche Validierung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Nachfolgend werden die prozessualen Aspekte der jährlichen Validierung der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung abgebildet.

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens <i>Jährliche Validierung der Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung</i>				
Zuständig- keit	Zeitpunkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	Lernprozess- begleitend, mit Fokus auf den Abschluss des Fördermaß- nahmenplans zum Ende eines Schuljahres, in dem der Schüler/ die Schülerin im Förder- schwerpunkt Geistige Entwicklung beschult wurde	Validierung der Entscheidung über die Zuschreibung des Förder- schwer- punkts Geistige Entwicklung	- Dokumentation der Lernprozesse und der Lernerfolge des Schülers /der Schülerin - Reflexion der Lernerfolge und der Lernprozesse mit Blick auf die adaptiven und kognitiven Kompetenzen der Schülerin bzw. des Schülers - Identifikation von Aspekten, die die weitere Zuschreibung rechtfertigen (→ Verschriftlichung im Fördermaßnahmenplan) oder - Identifikation von Aspekten die das Vorliegen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung in Frage stellen (→ Formulieren einer begründeten Vermutung über das Vorliegen eines anderen Förderschwerpunkts)	- Bestätigung der Zuschreibung und Ausarbeitung eines weiteren Fördermaßnahmenplans im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung oder - Formulieren der Zweifel über das Fortbestehen des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als begründete Vermutung (→ Einleitung eines erneuten Feststellungsverfahrens)

Tabelle 23: Jährliche Validierung und Zuschreibung (eigene Darstellung)

)

3.2 Durchführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik

Die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung kann mit einem Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik erfolgen (vgl. 2.1.5). Im sonderpädagogischen Gutachten werden Aspekte genannt, die weitergehender und/ oder fortgesetzter Diagnostik bedürfen. Auch die Kriterien zur Beurteilung der Ergebnisse dieser Überprüfungen werden bereits im sonderpädagogischen Gutachten benannt.

Die Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik erfolgt zu dem im Gutachten festgelegten Zeitpunkt und anhand der dort beschriebenen Maßnahme(n). Auswertung und Interpretation orientieren sich an den für den Einzelfall formulierten oder den allgemein gültigen Kriterien für die Feststellung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. Wenn möglich sollte die Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik von den diagnostizierenden Lehrkräften übernommen werden; die enge Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrkräften ist dennoch unerlässlich.

Am Ende der Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik kann sowohl die Zuschreibung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung als auch die begründete Vermutung bzgl. des Vorliegens eines anderen Förderschwerpunkts stehen. Falls die Ergebnisse der vertieften förderdiagnostischen Bemühungen zu der begründeten Vermutung führen, dass die Schülerin/ der Schüler in einem anderen Förderschwerpunkt angemessen beschult werden könnte, sollten die Befunde der förderdiagnostischen Erhebungen eine empirische Basis für die Eröffnung eines Verfahrens in einem anderen Förderschwerpunkt darstellen. In Ausnahmefällen kann der Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik fortbestehen; dies ist auf der Grundlage der Ergebnisse der förderdiagnostischen Erhebungen zu belegen. In diesen Fällen ist der weiterbestehende Auftrag zur vertieften Feststellungsdiagnostik gemäß 2.1.4 neu zu formulieren.

Den oben dargestellten Verfahrensschritt der möglichen Ausführung eines Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik aufgreifend, dient nachfolgende Tabelle als komprimierte Zusammenschau.

Zusammenfassung: prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens				
<i>Ausführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik</i>				
Zuständig- keit	Zeitpunkt	Relevanz	Inhalte	Implikationen
Diagnostizie- rende Lehrkräfte	zu dem im sonderpäda- gogischen Gutachten festgelegten Zeitpunkt	Entscheidung über Möglichkeiten der Untersuchung der für die Überprüfung	- Ausführung des im sonderpädagogischen Gutachten verschrifteten Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik (→ vgl. Dokumentationsbogen)	- Ggf. Aufhebung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik - Verschriftlichung der Untersuchung, der Auswertung und der Entscheidung - Kommunikation der Ergebnisse mit den Eltern/ Sorgeberechtigten

Abschnitt 3: (Über-)Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
3.2 Durchführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik



		der Kernbereiche relevanten Aspekte adaptives Verhalten und kognitive Leistungsfähigkeit	- Auswertung der Untersuchungen, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse - Entscheidung über die kriteriengeleitete Zuschreibung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung	- Übergabe des sonderpädagogischen Gutachtens an das Förderzentrum geistige Entwicklung (bzw. bei Nichtzuschreibung an die diagnostizierende Lehrkraft eines anderen Förderschwerpunkts)
--	--	--	--	--

Tabelle 24: Durchführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik (eigene Darstellung)

Schlussbemerkungen

Das Fach ‚Pädagogik bei geistiger Behinderung‘ als eine Disziplin der Humanwissenschaften ist nicht losgelöst von ihrer Geschichte und dem aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurs zu denken. So ist die aktuelle Diskussion um das Prinzip der Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Schwerpunkt immer auch vor dem Hintergrund der „im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts [entstandenen] Unterscheidung zwischen bildungsfähigen und bildungsunfähigen Menschen“ (Lindmeier & Lindmeier, 2019, 26f.) zu sehen.

Mit den KMK-Empfehlung des Jahres 1979¹, in der *alle* Kinder und Jugendliche in den Bildungsauftrag der ‚Schule für Geistigbehinderte‘ aufgenommen wurden und damit eine prinzipiell Bildungsfähigkeit verneinende Zuschreibung endgültig überwunden wurde, entstand eine Praxis der Etikettierung und Kategorisierung, die zunächst die Bereitstellung erforderlicher Ressourcen fokussierte. Aus einer soziologischen Perspektive richtet sich das Augenmerk auf den Prozess der Stigmatisierung und begreift die Zuschreibung von Behinderung als ein Ergebnis sozialer Konstruktion. Diese Überlegungen mündeten in „das sogenannte ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43), [das] über die Jahre hinweg nicht hinreichend gelöst werden [konnte]“ (Haas, 2012, S. 407). Die Forderung eines inklusiven Schulsystems durch die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2008) beförderte die bis heute anhaltende Debatte über die prinzipielle Notwendigkeit der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Während vor dem Hintergrund von Disability Studies und postsymbolistischer Analyse von (pädagogischen) Machtstrukturen eine „konsequent ressourcenorientiert[e] und exklusionsvermeidend[e]“ (Haas, 2012, S. 405) (Sonder-)Pädagogik gefordert und die aktuell schulrechtlich vorgeschriebene Zuschreibungspraxis scharf kritisiert wird, konnten die Befürworterinnen und Befürworter einer strikten Dekategorisierung die Abschaffung der besonderen Pädagogik (noch) nicht erreichen. So ist bis heute die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Voraussetzung für den Erhalt spezifischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote.

¹ Hier ist die erste Verschriftlichung von Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte gemeint. Sie differenziert die 1972 erschienene ‚Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ (KMK (1972)), wurde von der Bundesvereinigung Lebenshilfe verfasst und im Rahmen der Marburger Gesprächstage von der KMK übernommen und 1986 veröffentlicht (Marburger Gesprächstage (1986)).

Möglicherweise ist anzuerkennen, dass der Pädagogik bei (zugeschriebener) geistiger Behinderung eine „unvermeidliche[...] und disziplinär eingeschriebene[...] Selektionskraft und Exklusionskraft“ (Schuppener et al., 2021, 128f.) zu eigen ist, die es einerseits kritisch zu reflektieren und andererseits, dem Individuum und seiner Teilhabe zugewandt, auszuhalten gilt. Das fach- und geisteswissenschaftliche Interesse richtet sich seit einigen Jahren erkennbar auf diese Fragestellungen².

Mit den hier vorgelegten ‚Standards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung‘ möchten wir einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten. Der Text versteht sich als differenziertes Arbeitspapier, in dem wir die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf – mit Blick auf die Bereitstellung erforderlicher Ressourcen zur Befriedigung der realen Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – nicht in Frage stellen, das einzelne Kind mit seiner einzigartigen Biografie und seinen individuellen Lebens- und Bildungserfahrungen in allen Phasen des Feststellungsprozesses aber durchgehend ernst nehmen und durch die Standardisierung des diagnostischen Prozesses – nicht der Inhalte! – inklusive Bildungschancen wie teilhabeorientierte Förderung begünstigen. Die durchgehende Integration der Ergebnisse der statusdiagnostischen Untersuchungen in die prozessorientierte Förderdiagnostik ist an dieser Stelle zu betonen.

Eine derartig gestaltete Feststellungsdiagnostik braucht personelle Ressourcen. Zeit und Professionalität sind hier nur zwei – aber enorm praxisrelevante – Stichwörter. Feststellungsverfahren, die anhand der hier vorgestellten Standards durchgeführt werden, benötigen möglicherweise mehr Zeit, als diagnostizierenden Lehrkräften aktuell zur Verfügung steht. Im Jahr 2024 halten wir es für unmöglich, eine Handreichung für die Praxis zu veröffentlichen, in der an dieser Stelle nicht auf den real existierenden Fachkräftemangel eingegangen wird. In diesem Kontext sollen drei Gedanken diesen Text im Sinne des Ausblicks abschließen:

- In der Weiterentwicklung dieses Vorschlags zur Standardisierung des Feststellungsprozesses im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung könnte es sinnvoll sein, ein Instrument - i.S. eines Screenings – zu entwerfen, das mit der Vorlage der begründeten Vermutung eine **Unterscheidung zwischen erkennbar „überschaubaren“ und offensichtlich „komplexen“**

² Vor diesem Hintergrund sind neben StaFF mehrere Forschungsvorhaben verortet, die sich seit 2021 parallel in Deutschland in Durchführung befinden („Feprax“: DIPF, Universität Frankfurt und „InDivers“: Universitäten Frankfurt und Darmstadt).

Fällen ermöglicht. Ohne eine definierte rote Linie an Mindeststandards zu unterschreiten, ist es denkbar, dass z.B. Verfahren für Kinder mit schweren Behinderungen zur Einschulung mehr oder weniger auf förderdiagnostisch relevante Aspekte reduziert werden können, ohne dabei zu unzulässigen Schlüssen bezüglich der Entscheidung über die Zuschreibung des Schwerpunkts Geistige Entwicklung zu kommen. Im Gegenzug wäre es möglich, die dadurch freiwerdenden Ressourcen für die Fälle zu nutzen, in denen intensive Elternarbeit, differenzierte Diagnostik und interdisziplinäre Fragestellungen zu erörtern sind, um eine tragfähige, valide Entscheidung fällen zu können.

- Komplexe Verfahren stellen diagnostizierende Lehrkräfte vor enorme Herausforderungen. Hohe Fachkompetenz mit intensiven und regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen sind zur Bewältigung dieser Aufgabe erforderlich. Eine flächendeckende Ausbildung könnte sich möglicherweise darauf beschränken, sämtliche Lehrkräfte im Erkennen der hochkomplexen Fälle zu befähigen. Die Durchführung dieser Verfahren könnte, um einerseits die diagnostische Qualität zu erhöhen und andererseits den zeitlichen Aufwand zu reduzieren, in die Hände eines **auf Diagnostik spezialisierten Kreises an Kolleginnen und Kollegen** gegeben werden.
- Die Verschriftlichung des Feststellungsverfahrens als Fließtext benötigt viel Zeit, wenn das Ergebnis nachvollziehbar und vollständig dargestellt werden soll. Um die Aufgabe der Gutachtenerstellung einfacher zu gestalten, kann der **Dokumentationsbogen** – unserer Ansicht nach – ein „Fließtextgutachten“ weitgehend ersetzen, zumal freie Textfelder Raum für die Verschriftlichung wesentlicher – für das Verständnis des Einzelfalls unverzichtbaren – Informationen bietet. Um die Handhabung des Bogens zu erleichtern, hier einige kurze **Hinweise zur praktischen Anwendung des Dokumentationsbogens:**

Der Dokumentationsbogen verknüpft die Handreichung zur Standardisierung des Feststellungsprozesses für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit der praktischen Tätigkeit der Diagnostikerinnen und Diagnostiker. Im Text der Standards verdeutlichen zahlreiche Verweise auf den Arbeitsbogen die enge inhaltliche Verbindung zwischen der wissenschaftlichen Beschreibung des Feststellungsprozesses für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und ihrer praktischen Umsetzung.

Den Inhalt des Dokumentationsbogens füllen die diagnostizierenden Lehrkräfte durch eine angemessene Auswahl der Überprüfungsmöglichkeiten und durch ihre praktische Tätigkeit.

Der Dokumentationsbogen ist als praxistaugliches Material zu verstehen, das

- die Planung der diagnostischen Erhebungen **begleiten** und **strukturieren**,
- die wesentlichen Schritte der diagnostischen Erhebung und ihre Begründung **dokumentieren** und
- die zentralen Ergebnisse **festhalten soll**.

Er umfasst die Phase der Vorbereitung der diagnostischen Erhebungen, die Planung und Ergebnisdokumentation der informellen Erhebungen, insbesondere Anamnese und Verhaltensbeobachtung, die Ergebnisdokumentation zur Untersuchung der Kompetenzen der Schülerin/ des Schülers im Bereich des adaptiven Verhaltens und der kognitiven Leistungsfähigkeit, sowie ggf. die Ergebnisse ergänzender förderdiagnostischer Überprüfungen. Falls einzelne Fragen im Rahmen der diagnostischen Erhebung(en) nicht abschließend zu beantworten sind, können diese in diesem Arbeitsbogen notiert werden und damit einen vertieften förderdiagnostischen Auftrag begründen.

Der Dokumentationsbogen beinhaltet **Verweise** auf Gesprächsleitfäden, Protokolle und andere Dokumente, die mit den diagnostischen Erhebungen in Verbindung stehen und ebenfalls im Anhang aufzuführen sind. Damit trägt der Dokumentationsbogen zur **Transparenz** der diagnostischen Tätigkeit und der kriteriengeleiteten Entscheidung über die Zuschreibung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung bei und könnte – nach schulrechtlicher Prüfung des Formulars – die Erstellung des Gutachtens ersetzen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht zum Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an das förderschwerpunktübergreifende Prozessdiagramm)	8
Abbildung 2: (Frühe) Erkennung von Auffälligkeiten und deren Evaluation, begründete Vermutung zur Eröffnung eines Feststellungsverfahrens (Ausschnitt aus Abb. 1)	16
Abbildung 3: Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung (Ausschnitt aus Abb. 1)	43
Abbildung 4: Formal-diagnostischer Strukturplan des Feststellungsverfahrens (eigene Darstellung). 46	
Abbildung 5: Kaskade zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Kompetenzen (Hackl et al., 2024b)	54
Abbildung 6: Ausschnitt aus Abbildung 5	54
Abbildung 7: Ausschnitt aus Abbildung 5 (eigene Darstellung)	55
Abbildung 8: Ausschnitt aus Abbildung 5 (eigene Darstellung)	57
Abbildung 9: Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung (Ausschnitt aus Abb. 1)	115

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens: Entwicklungsmonitoring (eigene Darstellung)	20
Tabelle 2: Prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens: Begründete Vermutung (eigene Darstellung)	22
Tabelle 3: Prozessualer Aspekt des Feststellungsverfahrens: Eröffnung des Verfahrens (eigene Darstellung)	24
Tabelle 4: Auffälligkeiten vor der Einschulung (eigene Darstellung)	28
Tabelle 5: Auffälligkeiten im Einschulungsprozess (eigene Darstellung)	30
Tabelle 6: Auffälligkeiten in der Schuleingangsstufe (eigene Darstellung)	33
Tabelle 7: Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (eigene Darstellung)	35
Tabelle 8: Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation (eigene Darstellung)	37
Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen/ Familien mit schwer erreichbaren Eltern (eigene Darstellung)	40
Tabelle 10: Schülerinnen und Schüler mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen (eigene Darstellung)	42
Tabelle 11: Vorbereitung des Feststellungsverfahrens (eigene Darstellung)	66
Tabelle 12: Durchführung der Datenerhebung in den Kernbereichen (eigene Darstellung)	67
Tabelle 13: Entscheidungsmatrix (Hackl et al., 2024a)	72
Tabelle 14: Auswertung, Interpretation, kriteriengeleitete Entscheidung (eigene Darstellung)	78
Tabelle 15: (Nicht-)Zuschreibung und Erstellung des Förderausgangsplans (eigene Darstellung)	83
Tabelle 16: Prozess bei Auffälligkeiten vor der Einschulung (eigene Darstellung)	88
Tabelle 17: Prozess bei Auffälligkeiten im Einschulungsprozess (eigene Darstellung)	92
Tabelle 18: Prozess bei Auffälligkeiten in der Schuleingangsstufe (eigene Darstellung)	96
Tabelle 19: Prozess bei Auffälligkeiten ab dem 3. Schulbesuchsjahr (eigene Darstellung)	101
Tabelle 20: Prozess bei Schülerinnen und Schüler in Migrationssituation (eigene Darstellung)	105
Tabelle 21: Prozess bei Schülerinnen und Schülern aus Familien, die das staatliche Hilfesystem kaum nutzen (eigene Darstellung)	109
Tabelle 22: Prozess bei Schülerinnen und Schülern mit postnatal entstandenen Hirnschädigungen (eigene Darstellung)	113
Tabelle 23: Jährliche Validierung und Zuschreibung (eigene Darstellung)	117
Tabelle 24: Durchführung des Auftrags zur vertieften Feststellungsdiagnostik (eigene Darstellung)	119

Literaturverzeichnis

- Ahl, K. (2019). *Elterngespräche konstruktiv führen. Systemisches Handwerkszeug*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Arbeitsgruppe „Kooperation Kita/Grundschule“. *Schuleingangsprofil (SEP)*.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.). (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 42). Oberhausen: Athena.
- Biewer, G. & Koenig, O. (2019). Personenkreis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. (S. 35–44). Weinheim: Beltz.
- BMFSFJ. (2021). *Neunter Familienbericht. „Eltern sein in Deutschland“*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/berichte-der-bundesregierung/neunter-familienbericht>
- Bodenmann, G. (2006). Beobachtungsmethoden. In Franz Petermann (Hrsg.), Michael Eid (Hrsg.), F. Petermann, M. Eid & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel, Bd. 4, S. 152–159). Göttingen: Hogrefe.
- Breitenbach, E. & Kuschel, A. (2014). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2022). *ICD-11 in Deutsch - Entwurfsfassung*. Verfügbar unter: <https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/node.html>
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (utb Sonderpädagogik/Pädagogische Psychologie, Bd. 999, 9. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Daseking, M. & Petermann, F. (2006). Anamnese und Exploration. In Franz Petermann (Hrsg.), Michael Eid (Hrsg.), F. Petermann, M. Eid & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel, Bd. 4, S. 242–250). Göttingen: Hogrefe.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie [DGKJP] (Hrsg.). (2021). *Leitlinie S2k: Praxisleitlinie Intelligenzminderung*. AWMF-Register Nr. 028-042 (2. überarbeitete Auflage). Verfügbar unter: <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/028-042.html>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/.downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip>
- Dworschak, W. & Kölbl, S. (2022). Adaptives Verhalten. In *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 175–189).
- Dworschak, W., Baysel, K. & Hackl, K. (2024). *Dokumentationsbogen und Förderausgangsplan zur Planung und Dokumentation der diagnostischen Erhebungen. Zur Überprüfung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zum Einsatz in Schleswig-Holstein*.
- Ecarius, J. & Schierbaum, A. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19861-9>

- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis* (2., verb. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Eid, M. & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion* (Bachelorstudium Psychologie). Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Eigner, B. (2022). Diagnostik im Kontext geistiger Behinderung. Komplexität, Herausforderungen, Strategien. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch sonderpädagogische Diagnostik* (S. 421–434). <https://doi.org/10.5283/epub.53360>
- 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., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W. et al. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Auflage, deutsche Ausgabe). Göttingen: Hogrefe.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung* (Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bd. 3). Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gontard, A. v. (2013). Genetische und biologische Grundlagen. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 404–413.
- Hackl, K., Baysel, K. & Dworschak, W. (2024a). *Arbeitspapier zur Abgrenzung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung vom Förderschwerpunkt Lernen im statusdiagnostischen Prozess: Die Entscheidungsmatrix*, Universität Regensburg. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5283/EPUB.58336>
- Hackl, K., Baysel, K. & Dworschak, W. (2024b). *Arbeitspapier zur Entscheidung über die Form der Untersuchung kognitiver Kompetenzen im statusdiagnostischen Prozess. Die Entscheidungskaskade*, Universität Regensburg. Verfügbar unter: <https://doi.org/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. Die Wechsler Intelligence Scale for Children - Fifth Edition in der Praxis* (S. 309–328). Göttingen: Hogrefe.
- Harrison Patti & Oakland, T. (2015). *ABAS-3*. Verfügbar unter: <https://www.pearsonclinical.com.au/content/dam/school/global/clinical/au/assets/abas-3/abas-3-interpretive-report.pdf>
- Hollstein, Y., Kühne, S., Mank, S., Löffler, L., Schulz, S. & Maaz, K., DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Mitarbeiter). (2022). *Bildung in Schleswig-Holstein im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung 2020*.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (1. Auflage, S. 33–55). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- KMK. (1972). *Empfehlungen zur Ordnung des Schulwesens*.

- KMK. (2021). *Empfehlung zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung* (KMK, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf
- Koglin, U., Petermann, F. & Petermann, U. (2020). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten* (7. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Kries, R. von & Schlack, H. G. (2019). Vorsorgeuntersuchungen. In *Repetitorium Kinder- und Jugendmedizin* (S. 745–755). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56790-6_54
- Land Schleswig-Holstein. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. (Schulgesetz - SchulG). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SchulGSH2007rahmen>
- Landesregierung Schleswig-Holstein. Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO) Vom 8. Juni 2018 Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.03.2022 bis 31.07.2026. SoFVO. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SoFVO+SH&psml=bsshprod.psml&max=true&aiz=true>
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2019). Historische Linien der schulischen Geistigbehindertenpädagogik. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder* (S. 25–34). Weinheim, Basel: Beltz.
- 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>
- Marburger Gesprächstage (Hrsg.). (1986). *KMK-Empfehlungen. Unterricht in der Schule für geistige Behinderte: 18. Marburger Gesprächstage (4. bis 6. Okt. 1979) zu den Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte; eine Empfehlung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte*.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2014). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Merdian, G. & Schardt, K. (2019). *Bamberger Anamnesebogen bei schulischen Entwicklungsproblemen (BASE)*. Bamberg: PaePsy Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. (2002a). *Lehrplan. Sonderpädagogische Förderung* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Hrsg.). Verfügbar unter: https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20II/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplan_Sonderp%C3%A4dagogische_F%C3%B6rderung.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. (2002b). *Lehrplan Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen – Sonderpädagogische Förderung*.
- Neuhäuser, G. (2010). *Syndrome bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen* (3. erweiterte und aktualisierte Auflage). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Häßler, F. & Sarimski, K. (Hrsg.). (2013). *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Neumann, F., Nestler, J., Da Lühns Silva, C. & Allroggen, M. (2019). Diagnostik des psychosozialen und kognitiven Entwicklungsstandes bei Intelligenzminderung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47(2), 154–167. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000607>
- Niediek, I., Fischer, S., Klix, J., Meyer, D. & Lindmeier, B. (2022). Reflexionen zu den neuen KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und Aufgaben für die Weiterentwicklung der Fachrichtung. *Sonderpädagogische Förderung* 2/2022. <https://doi.org/10.3262/SZ2202136>
- Pfeffer, W. (1984). Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung (jetzt: Teilhabe)*, 23(2), 101–111.
- Pinquart, M. (2019). Entwicklung des Selbst und der Persönlichkeit. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (Lehrbuch, 315–329). Berlin: Springer.
- Rauch, A. (2010). Genetik der mentalen Retardierung und Intelligenzminderung. *Pädiatrie*, 06(10), 10–14.
- Robert Koch-Institut. (2018). Inanspruchnahme der Früherkennung. Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(4), 68–77.
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 297–303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_30
- Sappok, T. (2019). Kognitive Leistungsdiagnostik. In T. Sappok (Hrsg.), *Psychische Gesundheit bei intellektueller Entwicklungsstörung. Ein Lehrbuch für die Praxis* (Content Plus, 1. Auflage, S. 303–308). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sappok, T. & Zepperitz, S. (2019). *Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung* (2. Nachdruck der 2. überarbeiteten Auflage). Bern: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2014). *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung* (20 Bände). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sarimski, K. & Lang, M. (2019). Fachbeitrag: Profil von kommunikativen, sozialen und motorischen Kompetenzen blinder Kinder. Eine explorative Untersuchung mit den Vineland-Skalen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(4), 278–290. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art41d>
- Schäfer, H., Zentel, P. & Manser, R. (2022). *Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung. Eine praktische Anleitung zur förderdiagnostischen, pädagogisch-therapeutischen Einschätzung und Bildungsplanung*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability. Definition, diagnosis, classification, and Systems of Supports* (12. Aufl.). AAIDD.
- Schlack, H. G. (2009). Intelligenzminderung (Geistige Behinderung). In H. G. Schlack, U. Thyen & R. von Kries (Hrsg.), *Sozialpädiatrie. Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag* (S. 295–311). Berlin: Springer.
- Schmidt, B. M., Philippek, J., Dworschak, W., Hövel, D., Schabmann, A., Stenneken, P. et al. (2024). *Darstellung der förderschwerpunktübergreifenden Prozesskette zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe*.
- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. & Amelang, M. (2021). *Psychologische Diagnostik* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie. Mit Online-Material* (Originalausgabe, 8., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/519cc143-11b4-46d7-a254-253e5dbbeaba/language:de
- Schuppener, S., Schlichting, H., Gold, A. & Hauser, M. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seeler, I. von & Agha, M. (2021). Exekutive Funktionen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, 133–147. <https://doi.org/10.25656/01:23575>
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D., Saulnier, C. A., Gontard, A. v., Wagner, C. & Hussong, J. & Mattheus, H. (2021). Vineland-3 I Vineland Adaptive Behavior Scales - Third Edition.
- Strømme, P. & Hagberg, G. (2000). Aetiology in severe and mild mental retardation: a population-based study of Norwegian children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42(2), 76–86. <https://doi.org/10.1017/s0012162200000165>
- Stumpf, E. & Perleth, C. (2019). Intelligent, Kreativität und Begabung. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (Lehrbuch, S. 165–184). Berlin: Springer.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S. et al. (2012). The construct of adaptive behavior: its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291–303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- Tellegen, P., Laros, J. & Petemann, F. (2018). *SON-R-2-8: non-verbaler Intelligenztest*. Göttingen: Hogrefe.
- United Nations. (2008). *UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*, United Nations. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- Voigt, F. (2021). *Entwicklungsstörungen im Kleinkind- und Vorschulalter* (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, Bd. 23). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wagner, M. (2021). Intelligenzminderung. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 42, S. 161–169). Oberhausen: Athena.
- Wechsler, D. (2017). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition WISC-V. German Adaption from D. Wechsler*. Frankfurt a.M.: Pearson.
- Westhoff, K. & Kluck, M.-L. (2003). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Wiesflecker, S. & Kubinger, K. D. (2005). Das “Systemisch Orientierte Erhebungsinventar” im Vergleich zur intuitiv-unstrukturierten Exploration. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34(1), 54–64. <https://doi.org/10.1026/1616-3443.34.1.54>
- World Health Organization. (2022). *ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision*. Verfügbar unter: <https://icd.who.int/en>
- Zürcher, R., DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Mitarbeiter). (2010). *Kompetenz - eine Annäherung in fünf Schritten*. Magazin erwachsenenbildung.at (2010) 9, 12 S.