

Die neuen KMK-Richtlinien „Geistige Entwicklung“

KMK-Empfehlungen sind Ausdruck des politischen Willens und geben die Leitplanken vor, innerhalb derer sich alle Bundesländer geeinigt haben, wie sich eine Schulart entwickeln soll. Sie stellen also eine bildungspolitische Verbindlichkeit dar. Außerdem sind mit den KMK-Empfehlungen auch Ressourcen verbunden: was in den KMK-Richtlinien steht kann man auch an- und einfordern und umsetzen. Auch die Lehrpläne müssen sich daran orientieren. Vor diesen Hintergründen sind die KMK-Richtlinien deshalb ausgesprochen wichtige Dokumente für eine Schulart.

Von **Christoph Ratz**

Einordnung

Die Aufgabe der KMK (Kultusministerkonferenz) ist es, Bildungsthemen bundesweit zu koordinieren. Man versucht dort, wichtige gemeinsame Grundregeln und Standards bundesweit zu vereinbaren. Für die sonderpädagogischen Themen geschieht dies seit den 70er-Jahren. Sie dienen als Grundlage aller Lehrpläne, und damit lässt sich aus Ihnen auch ein aktuelles administratives Bildungsverständnis herauslesen; sie geben die Personalstruktur und Hinweise zu Raumbedarfen im Groben vor, sie formulieren ein diagnostisches Verständnis und sie machen Hinweise zu einem Inklusionsverständnis.

Bislang galten „Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, die im Jahr 1998 verabschiedet wurden. Im Jahr 2011 wurde ein Beschluss zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ gefasst, und ausgehend davon werden derzeit die Empfehlungen für die einzelnen sonderpädagogischen Disziplinen neu formuliert. 2021 erschienen nun die „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (KMK, 2021).

Zwei Dinge werden gleich in der Überschrift deutlich: Der Begriff „Förderung“ wird durch den Begriff „Unterstützung“ er-

setzt, entsprechend ist nicht mehr von einem „Förderschwerpunkt“ die Rede, sondern von einem „sonderpädagogischen Schwerpunkt“. Und zweitens: „Geistige“ wird nun groß geschrieben. Durch die Beibehaltung des Terminus „Geistige Entwicklung“ muss sich dennoch der Sprachgebrauch kaum ändern.

Bildung und Fachorientierung

Aus heutiger Sicht kaum vorstellbar ist, dass der Begriff „Bildung“ in den bislang gültigen Empfehlungen von 1998 gar nicht erwähnt wurde; es ist also neu, dass er verwendet wird (s. a. Ratz, 2022). Bildung wird in den neuen Empfehlungen stets in Kombination mit Beratung und Unterstützung verwendet. Auf diese Weise werden Finanzierungen für Beratung und Unterstützung möglich gemacht.

Grundsätzlich wird eine Unterscheidung zwischen Entwicklungs- und Kompetenzbereichen getroffen. Entwicklungsbereiche auszuweisen ist gute Praxis im bisherigen Förderschwerpunkt gE, dagegen ist das Aufgreifen des Kompetenzbegriffes neu.

Bei den Entwicklungsbereichen wird nun emotionale und soziale Entwicklung neu eingeführt, eine wichtige Anerkennung dieses großen und herausfordernden Themenbereiches. Deutlich ausgeweitet wurde der Aspekt der Kommunikation, auch dies ein sehr wichtiger Impuls für einen Aspekt, der zwar in vielen Schulen gut ausgebaut

ist, in der Fläche aber noch längst nicht (s. Baumann, 2021) – dies sind zwei sehr bedeutsame Impulse.

Kompetenzorientierung ist für den SGE ein schillerndes Thema. Einerseits hat sich die Schulart wie das akademische Fach längst einer kompetenzorientierten Sichtweise verschrieben, im Kontrast zu einer lange vorherrschenden, defizitorientierten Sichtweise. Hier ist allerdings die Sichtweise der empirischen Bildungsforschung gemeint, die inzwischen alle anderen Schularten dominiert: die Vorstellung, dass Lernen ein messbares Konstrukt sei, und sich damit Bildungsqualität erschöpfend beschreiben und messen lasse. Man kann verstehen, dass der bildungspolitische Druck, sich daran anzupassen, groß war, und man kann sicher viele grundsätzlich sinnvolle Aspekte daran finden. Man sollte aber auch beachten, dass damit wieder leichter Ausschlusskriterien formuliert werden können, und der Schritt zu einer defizitorientierten Sicht wieder kleiner werden könnte. Das verwendete Verständnis von Kompetenz in den KMK-Empfehlungen stellt jedoch noch keine überzeugende Lösung dar, denn sie verknüpft Kompetenzen lediglich mit einem sehr allgemeinen Handlungsbegriff: „Kompetenzen sind [...] zu verstehen als die Fähigkeit, Anforderungen im Unterricht und in der Lebenswelt gleichermaßen handelnd zu bewältigen“ (KMK, 2021, S. 9). Dabei wird allerdings die entscheidende Frage ausgelassen: Wann

ist Handlung lernwirksam? Wie kann die Qualität von Handlung beschrieben werden, damit sie zur Bildung beiträgt?

Mit der Aufnahme des Kompetenzbegriffes hat man jedoch auch wichtige Entwicklungen angestoßen. „Kompetenz“ bezieht sich viel stärker als bisher auf Fächer. Dies bleibt zwar mit Einschränkungen versehen, wie dass sie „individuell adaptiert“ (S. 9) sein müssen, dennoch ist eine stärkere Fachorientierung erkennbar und damit ein vollständigerer Bildungsbegriff. Es bleibt Aufgabe der Didaktik und der Lehrkräfte, dies für die einzelnen Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf GE individuell zu interpretieren.

Inklusion

Schon die Einbettung der KMK-Empfehlungen in die übergeordneten Empfehlungen zur inklusiven Bildung (s. o.) zeigt die gestiegene Bedeutung einer inklusiven Orientierung. Dies bietet inhaltlich Anknüpfungspunkte für die Planung und Gestaltung inklusiven Unterrichts, denn schließlich stützen sich Bildungsstandards weitgehend auf empirisch gut fundierte Entwicklungsmodelle, die einen Ausgangspunkt für sinnvolle individuelle Lernplanung im inklusiven Unterricht bieten können (s. a. Ratz, 2017). Freilich bleibt immer das Thema der angemessenen Berücksichtigung der gesamten, i. d. R. ausgesprochen fragilen und sensiblen Bildungssituation zu berücksichtigen, die sehr subjektiv ist, aber auch das Alter.

Strukturell oder systemisch sind die KMK-Empfehlungen trotz aller Hinweise auf Inklusion wenig innovativ. Niediek u. a. (2022) analysieren dies und kritisieren, dass die Heterogenität der Schüler/-innen personalisiert beschrieben wird, „während die systematische Erzeugung von Ungleichheit durch die Institution Schule [...] nicht reflektiert und dabei

die Folgen einer nicht an formalen Bildungszielen orientierten Pädagogik übersehen werden“ (ebda., S. 140). Sie vermissen eine „Perspektive zur Umsteuerung im gesamten Bildungssystem zu inklusiver Bildung, wie sie im KMK-Beschluss von 2011 formuliert ist“ (ebda., S. 148). Ratz sieht die bildungstheoretischen Voraussetzungen für Inklusion im Vergleich zu den Vorgänger-Empfehlungen sehr deutlich verbessert, fragt sich allerdings, „ob dies genügt, eine Reform der Allgemeinen Schulen zu befördern?“ (Ratz, 2022, S. 168).

Multiprofessionelle Teams

Die verschiedenen Professionen, die im Schwerpunkt Geistige Entwicklung bislang tätig sind, werden weitgehend unverändert in den neuen Empfehlungen beschrieben: Lehrkräfte der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrämter, pädagogische Fachkräfte, Therapeutinnen und Therapeuten sowie „unterstützendes Personal“ (KMK, 2021, S. 21). Dworschak weist darauf hin, dass unklar bleibt, ob bei letzteren auch die Schulbegleitungen mitgedacht sind, vermutet allerdings, dass sie eher nicht dazugehören (Dworschak, 2022, S. 156). Die Verantwortung für die Gestaltung der schulischen Bildungsprozesse verbleibt ausdrücklich als Kernaufgabe bei den Lehrkräften, die die übrigen Professionen dabei mit einbeziehen. Die Schulbegleitungen erhalten in den neuen KMK-Empfehlungen eine Sonderrolle, die in der Ermöglichung des Unterrichts und in praktischen Hilfen besteht. Dworschak sieht hier zwei Widersprüche: einerseits zur Realität in den Schulen, denn pädagogisch-unterrichtliche und alltagspraktisch-pflegerische Tätigkeiten können im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung nicht getrennt werden; und andererseits zu den Empfehlungen zur inklusiven Bildung

(KMK, 2021), in denen diese Zusammenarbeit explizit angesprochen werden. Die am nahe liegendste Lösung sieht er in Pool-Bildungen, also gemeinsamen Finanzierungen im Schnittbereich von Schule und Eingliederungshilfe, so dass Pflege und Bildungsaufgaben sinnvoll kombiniert werden können. Hier möchte man ergänzen, dass entsprechende Aus- und Fortbildung stattfinden müsste. Dworschak sieht an dieser Stelle eine vertane Chance, „die Schulbegleitung stärker in das Bildungsgeschehen einzubinden“ (2022, S. 159).

Diagnostik

Sicherlich die bedeutendste Neuerung hinsichtlich der Diagnostik ist die klare Orientierung an der ICF. Dies ist ein wichtiger Schritt bei der Vernetzung von Hilfen, denn so wird ein einheitliches bio-psycho-soziales Verständnis aller Sozialsysteme möglich. Explizit wird auch die Notwendigkeit einer interdisziplinären Verlaufsdiagnostik genannt. Insgesamt werden alle Aspekte einer modernen, „konservativen“ Förderdiagnostik aufgeführt und gefordert. Dabei wird auch die Bedeutung der biografischen Prägung betont. Hervorhebenswert ist ebenfalls, dass auch psychiatrische Diagnosen wahrzunehmen und einzubeziehen sind, ein Thema, das sich noch immer nicht in der Praxis vieler Schulen aber auch Mediziner/-innen verbreitet hat.

Auch im Bereich der Diagnostik sollte die Rolle von KMK-Empfehlungen darin gesehen werden, dass man bei der Beantragung von Hilfen auf sie berufen kann. Insofern wird eine ganze Reihe von relevanten Aspekten angesprochen, wie der Bedarf an Therapie oder räumliche Notwendigkeiten, die in den sonderpädagogischen Gutachten enthalten sein sollen.

Interessant ist auch, dass anerkannt wird, dass man viel

über die einzelnen Schüler/-innen nicht weiß. Hier ist die Rede von „verborgenen Fähigkeiten“. Auch die Betonung der Entwicklungsoffenheit ist aus pädagogischer Sicht wichtig und stellt eine begrüßenswerte Forderung für die Begutachtung dar.

Weniger prominent wird die Rolle der Umwelt berücksichtigt, die immer die behindernde Seite darstellt. Sie soll zwar in der Diagnostik enthalten sein, dies geschieht jedoch sehr beiläufig. Dies kritisiert Schuppener (2022) deutlich und vermisst Hinweise, sich der feststehenden Wirkung von Diagnostik bewusst zu sein. Weitere Kritikpunkte von ihr sind die fehlende Partizipation der Betroffenen an der Diagnostik – im Unterschied dazu, wie sie bei Bildungsinhalten involviert werden. Ihr Fazit: „[...] die KMK-Empfehlungen [verweisen] sehr einseitig nur auf die (positive) Bedeutung notwendiger Unterstützung, die durch die Zuweisung des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung erfolgt; die (negative) Kehrseite in Form der (Re)Produktion eines Selektions-, Pathologisierung- und Selbstpathologisierungsdilemmas, die (auch) mit dieser Zuschreibungskategorie einhergeht, wird geradezu tabuisiert“ (Schuppener, 2022, S. 175).

Fazit

Die KMK-Empfehlungen für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung stellen eine entscheidende Aktualisierung dar. Das Dokument hat eine hohe bildungspolitische Bedeutung. In vielen Bereichen sind entscheidende Anpassungen zum Beispiel an den Bildungsanspruch und das Bildungsverständnis geleistet worden und damit bieten die Empfehlungen eine wichtige Orientierung für die fachliche Entwicklung der Förderschulen. Dabei sind sie dennoch konservativ was das Hinterfragen der Rolle und Funktion von

Sondereinrichtungen betrifft. Die Fortschreibung der Inklusion aus der Sicht der Bedarfe der Kinder und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist damit gut formuliert. Die offene Frage besteht nun darin, ob das System der Allgemeinen Schulen bereit ist, diese Ansprüche zu übernehmen und in ihren Konzeptionen zu integrieren.

Der Autor



Foto: Privat

Prof. Dr. Christoph Ratz,
Lehrstuhl für
Pädagogik bei
Geistiger

Behinderung, Uni Würzburg

Literatur

- Baumann, D. (2021): *Kommunikative Kompetenzen*. In: D. Baumann, u. a. (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Athena bei wbv, S. 89–116
- Dworschak, W.: *Zur Bedeutung von Multiprofessionalität im Rahmen der Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im SFGE. Sonderpädagogische Förderung heute 2–2022*, S. 151–160
- Niediek, I. u. a.: *Reflexionen zu den neuen KMK-Empfehlungen für den SFGE und Aufgaben für die Weiterentwicklung der Fachrichtung. Sonderpädagogische Förderung heute 2–2022*, S. 136–150
- Ratz, C. (2017): *Inklusive Didaktik für den FgE*. In E. Fischer & C. Ratz (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Beltz Juventa, S. 172–191
- Ratz, C. (2022): *Die KMK-Empfehlungen im sonderpädagogischen SGE. Sonderpädagogische Förderung heute 67 (2)*, S. 161–170
- Schuppener, S. (2022): *»Doing diagnostic Category« – Diagnostik im SFGE im Spiegel der KMK-Empfehlungen (2021)*. *Sonderpädagogische Förderung heute 67 (2)*, S. 171–183