

Karl-Heinz Eser

Wie viel „Lernbehinderung“ steckt im „Sonderpädagogischen Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot“?

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) vollzog im Gesundheitswesen einen Paradigmenwechsel, d.h. einen Wechsel in den Denkmustern vom *linearen* Krankheitsfolgenmodell „Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen“ (ICIDH) im Jahr 1980 (Impairment ⇒ Disability ⇒ Handicap) hin zum *interaktiven* Bio-Pscho-Sozialen Modell der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) im Jahr 2001 (Gesundheitsproblem: Individuum ⇔ Umwelt).

Im bundesdeutschen Schul- und Bildungswesen wurden zeitlich grob parallel die Begriffe „Lern- und Leistungsbehinderungen“, „Lernbehinderte“ und „Sonderschulbedürftigkeit“ im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1972 von den Begriffen „Lernbeeinträchtigung“ und „Sonderpädagogischer Förderbedarf“, der nicht an Sonderschulen gebunden und dem international gebräuchlichen Terminus „*special educational needs*“ nachgebildet ist, in den Empfehlungen von 1994 und 1999 abgelöst. Hierbei ist das Grundwort „Bedarf“ natürlich nur im *Rückbezug* auf Schülerinnen und Schüler sinnvoll, die wegen intensiver Lernprobleme, sprich Lernbehinderung, eine sonderpädagogische Förderung beanspruchen können.

Die KMK wollte damit die traditionell an Defiziten von Schülerinnen und Schülern orientierte Sichtweise, wie sie im Begriff der Behinderung (beispielsweise Lernbehinderung, Körperbehinderung usw.) zum Ausdruck kommt, durch eine dynamische, kompetenzorientierte Sichtweise ersetzen, die die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen unterstreicht.

Die KMK-Empfehlung von 2011 setzte unter Einfluss der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die in Deutschland 2009 wirksam wurde, diese Entwicklung konsequent fort, indem sie nunmehr die inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen und ihren „Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung“ in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen rückte.

Sind das lediglich begriffliche Ausweichbewegungen bzw. „kommunikative Weichmacher“, wie Raphael Koßmann (2019, S. 20) Andreas Wernet angesichts der Tatsache zitiert, dass die Feststellung des individuellen Bedarfs an einem sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot, insbesondere mit Schwerpunkt Lernentwicklung, nach wie vor Folge eines Nichterreichens der Anforderungen des Regelschulbildungsgangs ist?

Um diese Frage zu beantworten, werden nach einem Auszug aus dem fundamentalen KMK-Beschluss von 1972 (Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens) die Schlüsselbegriffe weiterer KMK-Beschlüsse von 1994 (Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland), 1999 (Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen) und 2011 (Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen) schematisch zusammengeführt und analysiert.

KMK-Beschluss 1972: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens

Zu den Aufgaben von Sonderschulen wird festgehalten, dass „*[i]n die Sonderschule [...] Kinder und Jugendliche aufgenommen [werden], die infolge einer Schädigung in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen so beeinträchtigt sind, daß sie in den allgemeinen Schulen nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können*“. Und weiter: „*Die Schule für Lernbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderungen in*

Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können. Zur Aufnahme sind die Kinder vorzuschlagen, die schon bei Beginn der Schulpflicht oder im Laufe des 1. oder 2. Schuljahres deutlich erkennen lassen, daß ein erfolgreicher Besuch der Grundschule ausgeschlossen erscheint. Sollten sich Kinder erst später als sonderschulbedürftig erweisen, sind auch sie zur Aufnahme vorzuschlagen.“

Der betroffene Personenkreis wird dadurch umrissen, dass „[[]ernbehinderte Schüler [...] solche mit geringerer intellektueller Begabung, mit Schwächen in der Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung“ sind. Hier dominiert die Annahme einer primären Behinderung.

Dabei werden differenzialdiagnostische Abgrenzungen in dreifacher Weise als nötig erachtet:

- „Bei Schülern mit Erziehungsschwierigkeiten, entwicklungs- oder umweltbedingten Leistungsausfällen oder Lernrückständen in nur einem Unterrichtsfach (z. B. Leseversagen) ist sorgfältig zu prüfen, inwieweit andere pädagogische Maßnahmen geeigneter sind.“
- „Schüler mit vorübergehenden partiellen oder milieubedingten Leistungsbehinderungen dürfen nicht in die Sonderschule für Lernbehinderte aufgenommen werden.“
- „Auch Geistigbehinderte gehören nicht in die Sonderschule für Lernbehinderte.“

Ebenfalls in den 1970er Jahren definierte Gustav Otto Kanter (z.B. 1977) Lernbehinderung eingängig als „langandauerndes, schwerwiegendes und umfängliches Schulleistungsversagen“, das in der Regel mit einer „Beeinträchtigung der Intelligenz“ einhergeht, die jedoch nicht so schwerwiegend ist, dass es sich um einen Fall von geistiger Behinderung handelt.

Bezeichnungshistorie und Perspektivenwechsel

Grob schematisch lässt sich die Bezeichnungshistorie in den genannten KMK-Beschlüssen mit Förderschwerpunkt Lernen seit 1972 so abbilden, wie Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1: Originale Schlüsselbegriffe wichtiger KMK-Beschlüsse im Förderschwerpunkt Lernen

KMK-Beschluss	1972	1994	1999	2011
Bezeichnungen	Lernbehinderung, Lernbehinderte	Lernbeeinträchtigung, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen	Lernbeeinträchtigung, lernbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche	-----
	Sonderschulbedürftigkeit	sonderpädagogischer Förderbedarf	individueller sonderpädagogischer Förderbedarf	Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung
	Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)	Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)	Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)	Sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot im Schwerpunkt Lernentwicklung

Wie lässt sich angesichts dieses Bezeichnungswandels der offensichtliche Perspektivwechsel im Rechtskreis Schule und Bildung theoretisch einordnen?

Hilfreich ist eine Orientierung an der „Funktionalen Verhaltensanalyse“. Sie beruht auf lerntheoretischen Annahmen und bedient sich der sogenannten Verhaltensformel S – O – R – [K] – C von Frederick Kanfer und George Saslow (1974). Darin bedeuten:

- S = Stimulus: komplexe Wahrnehmungsreize, situative Anforderungen

- O = Organismusvariable: biologisch-physiologische und psychische Merkmale, wie situationsübergreifende Handlungspläne, Schemata bzw. Begriffe, Gefühle und Eigenschaften einer Person, die für die Erklärung des Problemverhaltens bedeutsam sind;
- R = Response: kognitiv-emotionale, physiologische Reaktion und Verhaltensantwort (Problemverhalten);
- K = Kontingenzt: zeitliche Nähe, Häufigkeit und Intensität der Konsequenz;
- C = Konsequenz: Verstärkung (positiv, negativ, ausbleibend) der Verhaltensantwort.

Tabelle 2: Zuordnung der Perspektiven „Ausrichtung auf Lernende“ und „Ausrichtung auf Förderangebote“ zu Kategorien der funktionalen Verhaltensanalyse

Signallernen		Bekräftigungslernen		
S	O	R	[K]	C
Situation	Verarbeitung	Lernverhalten	Kontingenzt	Konsequenz
Schule	Lernen	Rückstand	Zeit, Häufigkeit, Intensität	Förderung
1972: Ausrichtung auf Lernende		1994 ff.: Ausrichtung auf Förderangebote		
Individuumzentrierung		Unterstützungszentrierung		

Signallernen meint Handlungssteuerung durch vorausgehende Situationsgestaltung, beispielsweise durch die Entscheidung für eine Förderschule mit ihren besonderen Anforderungen und Hilfen. Dieser elementare Lernvorgang ist i.d.R. ein wirksamer Anpassungsmechanismus, insbesondere wenn man bestimmte persönliche Bedingungen nicht ändern und beispielsweise Grenzen des Verstehens nicht überwinden kann.

Bekräftigungslernen meint Handlungssteuerung durch nachgehende Konsequenzen, beispielsweise in Form sonderpädagogischer Förderung, die das Lernverhalten verbessern hilft. Dabei sorgen vor allem positive Rückmeldungen für eine individuell angemessene Situations-, Anforderungs- und Hilfestaltung sowie für die Bestätigung und Auswahl erfolgreichen Verhaltens.

Dieser Versuch einer theoretischen Einordnung lässt die *individuumzentrierte* „Lernbehinderung“ und das *unterstützungszentrierte* „Sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot“ als **komplementäre Seiten ein und derselben Medaille** erscheinen.

Wenn das übergeordnete Ziel pädagogischer Bemühungen die *Teilhabe* von Schülerinnen und Schülern an Beruf und Gesellschaft ist, geht es stets und zentral um eine möglichst optimale Entwicklung des individuellen Lern- und Leistungsverhaltens samt seiner Ergebnisse, unabhängig von möglichen Schul- und Bildungswegen.

In den 1970er Jahren näherte man sich diesem Ziel, indem man vor allem die Lernenden selbst und ihre Besonderheiten im Lern- und Sozialverhalten zum Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen machte. Wenn eine besondere pädagogische Förderung in der allgemeinen Schule nach geregelten Kriterien nicht genügte, wurde die Sonderschulbedürftigkeit überprüft und ggf. im Sinne einer äußeren Differenzierung die Überweisung an eine Schule für Lernbehinderte – justiziabel – angeordnet. In den 2020er Jahren ist zumindest der Ausgangspunkt ähnlich. Die Feststellung des individuellen Bedarfs an einem sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot, insbesondere mit Schwerpunkt Lernentwick-

lung, ist nach wie vor Folge der Nichtbewältigung von Anforderungen des Regelschulbildungsgangs. Allerdings richtet sich das Augenmerk nicht mehr nur vordergründig auf die Lernenden, sondern im Sinne einer umfassenden Kind-Umfeld-Analyse, beispielsweise nach dem Bio-Psycho-Sozialen Modell der ICF-CY, verstärkt auf ihren Lebenshintergrund und die Umwelteinflüsse – einschließlich der pädagogischen –, denen sie ausgesetzt sind. Die Bedarfsprüfung kann dann je nach individuellen Bedingungen und (Eltern-)Wünschen ggf. im Sinne einer inneren oder äußeren Differenzierung in eine inklusive oder exklusive Beschulung münden.

Es ist nebenbei interessant, dass sich die Medizin im Gegensatz zur Pädagogik nach wie vor nicht scheut, beispielsweise individuumszentriert von „Querschnittslähmung“ zu sprechen anstatt unterstützungszentriert von „Personen mit Bedarf an rollstuhlgestützter Mobilität“. Damit ruft das diagnostizierte Krankheitsbild nach Umständen des Einzelfalls nötige Behandlungen und Hilfsmittel ab. Vielleicht sind physische Beeinträchtigungen und Befindlichkeiten eher vor dem heute hoch gehandelten Diskriminierungsverdacht gefeit als psychische, zu denen das Lernen zählt?

In der Fachliteratur, die primär auf Förderung zielt, wird der Begriff „Lernbehinderung“ nicht mehr verwendet bzw. abgelehnt. Aber im Zuge der schulischen Diagnostik des Förderbedarfs spielt der traditionelle Begriff immer noch eine zentrale Rolle im Hintergrund. Das ist nicht verwunderlich, da dem zu ermittelnden Förderbedarfsprofil betroffener Schülerinnen und Schüler im Sinne des Abgleichs (*Matching*) stets ein pädagogisch auszugleichendes (defizitäres) Merkmalsprofil entspricht, aus dem sich einzig und allein der Förderbedarf rational ableiten lässt – positiv formuliert, könnte man auch von „Kompetenzerwartungen“ an diese Schülerschaft sprechen.

Das sei an einer landestypischen Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auszugswise demonstriert, hier – soweit öffentlich zugänglich – derjenigen in Bayern.

Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Bayern (Ausschnitte)

„Mit Hilfe geeigneter Diagnoseverfahren stellt der MSD [Mobiler Sonderpädagogischer Dienst] den sonderpädagogischen Förderbedarf fest, wenn Beeinträchtigungen in einem oder mehreren der folgenden Bereichen gegeben sind: Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen oder wenn eine Autismus-Spektrum-Störung vorliegt. Auf Grundlage der diagnostischen Ergebnisse treffen alle an Erziehung und Unterricht beteiligten Personen gemeinsam Entscheidungen über Ziele und Maßnahmen der individuellen Förderung der Schülerin oder des Schülers.“

„Der angeforderte MSD nimmt für einen ersten Informationsaustausch Kontakt zu Schulleitung und Klassenlehrkraft auf. Für den MSD ist es dabei hilfreich, möglichst genaue Informationen über die Schülerin bzw. den Schüler zu erhalten, insbesondere über:

- bisherige Fördermaßnahmen (schulisch und außerschulisch),*
- die Lern- und Sozialentwicklung,*
- bereits vorliegende diagnostische Ergebnisse,*
- personelle, organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen,*
- Zusammenarbeit mit Erziehungs- und Sorgeberechtigten.*

Nach der Auftragsklärung formulieren MSD, Klassenleitung und Schulleitung eine gemeinsame Zielsetzung und entscheiden über das weitere Vorgehen hinsichtlich Diagnostik und Förderung. Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten sollten über diesen Prozess informiert sein und soweit wie möglich eingebunden werden (VSO-F § 25 Abs. 1 Satz 7).

Der MSD wählt geeignete Diagnoseverfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus:

- Anamnese-Gespräch, z.B. Kind-Umfeld-Analyse
- informelle Verfahren, z.B. Verhaltensbeobachtungen, Fehleranalyse, Fragebogen
- standardisierte Verfahren, z.B. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D), Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest für Kinder von 2 ½ – 7 (SON-R 2 ½ – 7), Lehrereinschätzlisten für Sozial- und Lernverhalten (LSL)

Der MSD interpretiert die Ergebnisse der durchgeführten Diagnoseverfahren und fasst sie zusammen. Gemeinsam mit der Klassenlehrkraft und ggf. weiteren Beteiligten werden Schwerpunkte für die sonderpädagogische Förderung ausgewählt und im individuellen Förderplan festgehalten.“ (MSD, 2015)

Insbesondere die empfohlenen Diagnoseinstrumente deuten darauf hin, dass neben der Objektivierung des Schulversagens die Ermittlung der (momentanen) Intelligenzausstattung und die Beurteilung des Lern- wie sozialen (Anpassungs-)Verhaltens zentral sind und damit auf die drei Positivkriterien von Lernbehinderung zielen (Ausschlusskriterien betreffen eine Mangel- oder Fehlbesuchung sowie die Sinnesbehinderungen Hören und Sehen).

Bundesweite Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen

Die KMK-Empfehlung von 1972 nahm an, dass für 4,0 % der vollzeitschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler ein Platz an einer Schule für Lernbehinderte benötigt werde. „Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates [1973, S. 38; zit. n. Dietze, 2019, S. 139] [...] ging von ca. 2,5 % lernbehinderten Schulkindern je Jahrgang aus, zusätzlich seien 3% bis 4% aller Kinder und Jugendlichen durch Lernschwächen und Lernstörungen von einer Behinderung bedroht. Bei ca. 10% aller Schulkinder träten zudem zeitlich begrenzte Lernschwierigkeiten auf.“

Wie entwickelte sich der Anteil lernbehinderter Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang tatsächlich und was bedeutet das für die reale Auswirkung der unterschiedlichen, sich ablösenden Bezeichnungen? Eine Bilanz nach offiziellen Dokumenten gibt darauf eine aussagekräftige Antwort (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen als Förderschulbesuchsrelation (früher: Sonderschulquote), Allgemeinschulbesuchsrelation und Förderrelation (in %).

Jahr	FSBR-L	ASBR-L	FR-L	Bem.	Jahr	FSBR-L	ASBR-L	FR-L	Bem.
1952	1,16	k. A.	1,16		2000	2,527	0,309	2,836	
1955	1,33	k. A.	1,33		2001	2,559	0,336	2,895	
1958	1,44	k. A.	1,44		2002	2,585	0,349	2,934	
1961	1,74	k. A.	1,74	So-L	2003	2,583	0,334	2,917	
1964	2,03	k. A.	2,03		2004	2,441	0,370	2,811	
1967	2,42	k. A.	2,42		2005	2,347	0,380	2,727	
1970	2,97	k. A.	2,97		2006	2,257	0,416	2,673	
1973	3,12	k. A.	3,12	So-G	2007	2,184	0,473	2,657	
1976	3,02	k. A.	3,02		2008	2,141	0,499	2,640	
1979	2,78	k. A.	2,78		2009	2,086	0,542	2,628	UN-BRK
1982	2,50	k. A.	2,50		2010	2,024	0,614	2,638	
1985	2,30	k. A.	2,30		2011	1,920	0,702	2,622	SBBU
1988	2,07	k. A.	2,07		2012	1,825	0,815	2,640	
1989	Wiedervereinigung				2013	1,706	0,927	2,633	
1991	2,402	k. A.	2,402		2014	1,585	1,036	2,621	
1992	2,395	k. A.	2,395		2015	1,439	1,176	2,615	
1993	2,414	k. A.	2,414		2016	1,339	1,267	2,606	
1994	2,427	k. A.	2,427	SPF	2017	1,171	1,364	2,535	Kipp-P.
1995	2,416	k. A.	2,416		2018	1,156	1,457	2,613	
1996	2,381	k. A.	2,381		2019	1,164	1,544	2,708	

1997	2,366	k. A.	2,366		2020	1,475	1,602	3,077	
1998	2,373	k. A.	2,373		2021	1,500	1,620	3,120	
1999	2,496	0,293	2,789	SPF-L	2022				

Quellen: Dietze (2019, S. 145 f., 158), Statistische KMK-Dokumente der Jahrgänge ab 1991.

Legende: Bis 1991 nur westdeutsche Länder (ohne Berlin), FSBR-L = Förderschulbesuchsrelation, ASBR-L = Allgemeinschulbesuchsrelation (diese Relation resultiert aus der Differenz von FR-L minus FSBR-L), FR-L = Förderrelation, Bem. = Bemerkung, So-L = Schule für Lernbehinderte, So-G = Schule für geistig Behinderte, SPF = KMK-Beschluss 1994: Sonderpädagogischer Förderbedarf, SPF-L = KMK-Beschluss 1999: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen, UN-BRK = UN-Behindertenrechtskonvention, SBBU = KMK-Beschluss 2011: Sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot, u.a. im Schwerpunkt Lernentwicklung, Kipp-P. = Kipp-Punkt, ab dem die Allgemeinschulbesuchsrelation die Förderschulbesuchsrelation bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen überstieg, k. A. = keine bundesweit gültigen Angaben verfügbar; in einigen Ländern gab es zusätzlich und zeitweise nicht wenige Sonderschulklassen an Volksschulen, z.B. in Hessen oder Baden-Württemberg.

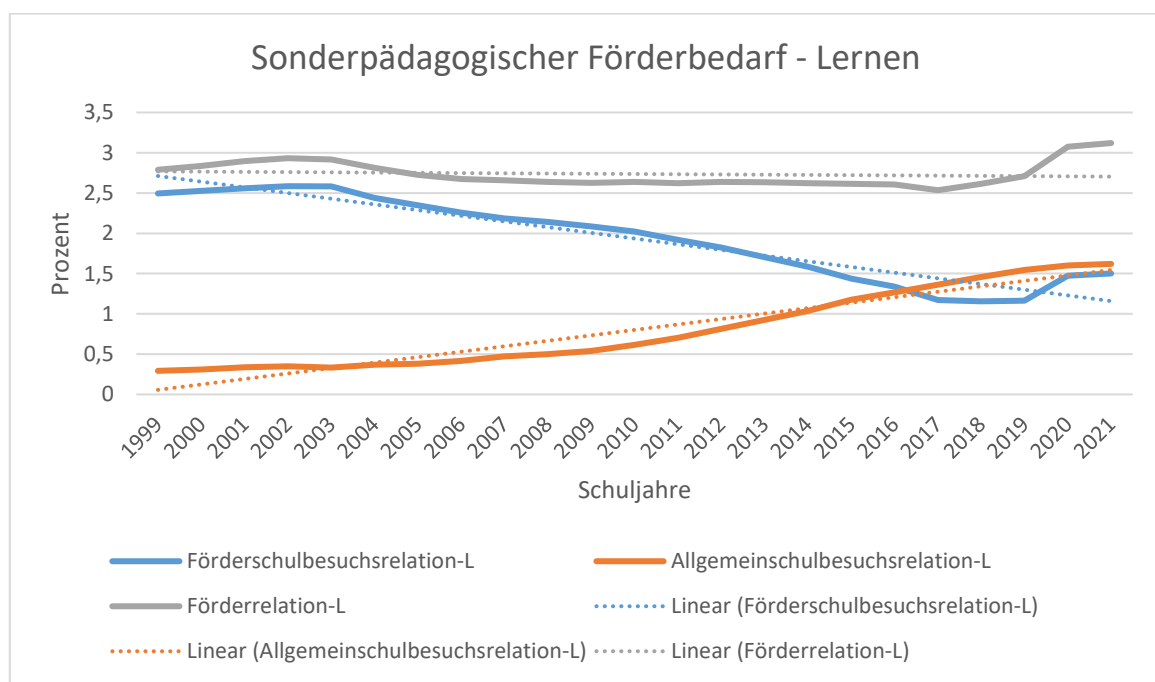


Abb. 1: Zeitreihenentwicklungen gemäß Tabelle 3 von Förderschulbesuchsquote/-relation L, Allgemeinschulbesuchsquote/-relation L und Förderquote/-relation L von 1999 bis 2021 (Quellen: Dietze [2019, S. 145–146, 158], Statistische KMK-Dokumente der Jahrgänge ab 1991).

Die Sonderschulquote – so hieß es damals – lag 1952 bei 1,16 %. Dieser Anteil stieg bis 1973 auf 3,12 % an, womit die Quote deutlich unter den Erwartungen des Sonderschulverbands VDS (heute: Verband Sonderpädagogik e. V.) von 1970 bzw. der Kultusministerkonferenz KMK von 1972 mit jeweils 4,0 % lag (vgl. Dietze, 2019, S. 139).

Die sinkende Sonderschulquote einschließlich absolut sinkender Anzahlen an Sonderschülerinnen und -schülern im Lernen ab 1973 kann, so Dietze (2019, S. 148, 157), vermutlich in Zusammenhang mit der Eröffnung zahlreicher Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, vermehrter gesellschaftlicher Kritik am Konzept der Schule für Lernbehinderte als auch einer gewissen Konkurrenz um Schülerinnen und Schüler aufgrund rückgängiger Schülerzahlen gesehen werden. Der Anstieg ab 1991 ist sicher dem Eintritt der mittel- bzw. ostdeutschen Länder in die Bundesrepublik Deutschland geschuldet. Die Jahre ab 1999 sorgten für einen weiteren Anstieg der Förderquote (heute: Förderrelation) durch eine systematisch

betriebene integrative, später inklusiv genannte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Förderquote/-relation L verzeichnete, wie Abbildung 1 zeigt, im linearen Trend (graue Punktlinie) seitdem keine systematische Veränderung ($r = -.125$; leichte, nicht signifikante Abnahme). Die Förderschulbesuchsquote/-relation L (blaue Punktlinie) reduzierte sich jedoch bis auf die Jahre 2020 und 2021 mehr oder weniger stetig ($r = -.954^{***}$, hochsignifikant) bei gleichzeitig (orange Punktlinie) steigender Allgemeinschulbesuchsquote/-relation L ($r = .962^{***}$, hochsignifikant).

2017 ist der Kipp-Punkt erreicht, seit dem die inklusive Beschulung bei vorliegendem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen die exklusive Beschulung dominiert. 2021 ist mit einer Förderrelation (im Lernen) von 3,12 % wieder der Höhepunkt von 1973 erreicht, in den heute sicher auch Zuwanderungseffekte hineinspielen. Die Erwartungswerte aus den 1970er Jahren (ca. 4 %) sind damit aber (noch) nicht

Im Zusammengriff scheint es über den betrachteten Zeitraum mit einem lange Jahre stabilen sonderpädagogischen Unterstützungsanteil im Förderschwerpunkt Lernen von ca. 2,5-% so, dass weniger der Perspektivwechsel von der „*Individuumzentrierung*“ hin zur „*Unterstützungszentrierung*“ samt seiner Bezeichnungsvarianten diesen Anteil beeinflusste (nach 1994, 1999 und 2011 gab es keine deutlich sprunghaften Steigerungen), sondern vielmehr die additiv wirkende Wiedervereinigung und – nicht erst seit 2009 – vor allem die Inklusionsbemühungen einer Schul- und Bildungspolitik, die sich (vordergründig) der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet weiß, aber vermutlich auch Spargedanken hegte.

Resümee

Während früher die Anordnung einer bestimmten Beschulung primär ein staatlicher Verwaltungsakt war, favorisiert man heute – so jedenfalls das Ideal – eine dialogische Entscheidungsfindung vor dem Hintergrund eines pädagogischen Handlungsangebots, das möglichst im Konsens aller Beteiligten angenommen werden soll. Es ist natürlich ein markanter Unterschied zwischen einer hoheitlichen „Anordnung“ und einem auf dialogischen Konsens bauenden „Angebot“, das jedoch ebenfalls eine bestimmte individuell ungünstige Verhaltenskonstellation bei Lernenden beobachtet und mit pädagogischen Konsequenzen reagiert.

Das heutige Feststellungsverfahren ist insofern respektvoller, als sprachliche Etiketten wie „lernbehindert“, „Lernbehinderung“ oder „Lernbeeinträchtigung“ vermieden werden, denen ein negatives Bedeutungsumfeld anhaftet. Aber substantielle Beeinträchtigungen im Lernen – unabhängig von ihrer Verursachung – sind mit einer rein „sprachlichen Enthinderung“ allein sicher nicht ungeschehen zu machen. Direkt zu sagen, was ist, vermeidet man zeitgeistig nicht ungern. Und trotzdem: Der sonderpädagogische Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen ist zumindest indirekt die frühere „Lernbehinderung“. Allein die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft traute sich das nach Koßmann (2019, S. 29) im „Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen“ zu sagen, indem sie noch 2012 die Begriffe „Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ und „Lernbehinderung“ offenkundig synonym gebrauchte.

Insofern könnte man bei heutigen Sprachregelungen wie „Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung“ mit gewissen Einschränkungen durchaus von „kommunikativen Weichmachern“ sprechen. Spätestens bei der konkreten diagnostischen und differenzialdiagnostischen Feststellung im Einzelfall kommt man jedoch inhaltlich zwingend auf die leicht unscharfen, aber operationalisierbaren Kanter'schen Kriterien zurück, bestehend aus

einem langandauernden, schwerwiegenden und umfänglichen Schulleistungsversagen, das in der Regel mit einer Beeinträchtigung der Intelligenz einhergeht (die Intelligenz wird als doppeltes Diskrepanzkriterium in letzter Zeit jedoch verstärkt hinterfragt). Das zeigt indirekt auch die Entwicklung der Sonderschulquoten bzw. Förderrelationen von den 1950er Jahren bis in die 2020er Jahre. Der grundsätzliche Sachverhalt – das Nichterreichen der Anforderungen des Regelschulbildungsgangs – und die betroffene Schülerschaft blieben im betrachteten Zeitraum wesentlich gleich, nur die Bezeichnungen, die Sachverhalt und Klientel abbilden wollten, haben mit je eigenen Begründungen perspektivisch gewechselt.

Literatur

Dietze, T. (2019). *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17026/pdf/Dietze_2019_Die_Entwicklung_des_Sonderschulwesens.pdf [21.02.2023].

Kanfer, F. H. & Saslow, G. (1974). Verhaltenstheoretische Diagnostik. In D. Schulte (Hrsg.), *Diagnostik in der Verhaltenstherapie* (S. 24–59). München: Urban & Schwarzenberg.

Kanter, G. O. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4* (S. 34–64). Berlin: Carl Marhold.

KMK (1972). Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [21.02.2023].

Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

MSD – Mobiler Sonderpädagogischer Dienst konkret (2015).