

1 Kognitiv beeinträchtigte Schüler

1.1 Schulsystem

Unterschiede im Lernen von Schülern hat das deutsche Schulsystem durch den Aufbau und Ausbau eines Systems von Maßnahmen der didaktisch-methodischen inneren Differenzierung wie der schulorganisatorisch-äußeren Differenzierung zu berücksichtigen versucht. Schulorganisatorische Differenzierung führte zum Aufbau besonderer Schulen (Schwerpunktschulen, Sonderschulen), die heute Förderschulen (FS) genannt werden. Die sog. schwachen Lerner gelten als kognitiv beeinträchtigt, als in ihrem Lernen behindert, als »lernbehindert« oder als »geistig behindert«, und werden in die Förderschule Lernen (FSL) oder die Förderschule geistige Entwicklung (FSgE) aufgenommen oder an Allgemeinen Schulen nach den jeweiligen Sonder-Lehrplänen unterrichtet. Zu diesen beiden Schülergruppen liefert die KMK in ihren Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen vom 06.05.1994 zwei eindrucksvolle Zirkelschlüsse⁴:

- Die *FSL* nimmt Schüler auf, »die wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderungen in Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können« (KMK 1994, 31).
- Die *FSgE* nimmt Schüler auf, »die wegen der Schwere ihrer geistigen Behinderung in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden können, aber lebenspraktisch bildbar sind« (KMK 1994, 34).

»Nicht hinreichend gefördert werden können« heißt, dass diese Schüler den Anforderungen der jeweils anspruchsvolleren Schulform (und umgekehrt) nicht standhalten können, dass Schule und Schüler nicht zusammenpassen. Dabei werden Schüler mit einer Lernbehinderung an den Anforderungen der allgemeinen Schule gemessen, diejenigen mit einer geistigen Behinderung zudem an denen der FSL. Aussagen zum tatsächlichen oder zu erwartenden Schulerfolg wie Hinweise auf mögliche Gründe für das Ausbleiben eines erfolgreichen Lernens finden sich in KMK-Empfehlungen wie in der Fachliteratur. In folgender Tabelle sind diese Feststellungen zusammengefasst (► Tab. 1.1).

4 Von einem Zirkelschluss wird gesprochen, wenn das zu Definierende in seiner Erklärung bereits dasjenige enthält, was erst zu definieren ist. *Lernbehinderung wird mit dem Besuch der Lernbehindertenschule definiert, denn dort gehen ja Lernbehinderte hin.*

Tab. 1.1: Allgemeine Aussagen zum Schulerfolg im FSPL und FSPgE

Bereich	FSPL	FSPgE
Quellen (auch für alle weiteren Tabellen mit gleichem Aufbau)	Bayern (2003), Begemann (1982; 1984; 1998), Berlin (2011), Bleidick (1998), Bruns & Grosche 2017; Elbert & Ellinger (2005), Ellinger (2013), Eser (2012; 2016), Fischer, E. (2003), KMK (1980; 1994; 1998; 1999; 2011), Kobi (1980), Malecki (2014), Meyer, H. (1977; 1978), Neise (1994), Neuhäuser (2013), Neuhäuser & Steinhausen (2013), Rosenberg et al. (2013), Sachsen (1998; 2004; 2005), Sandfuchs (2011), Sarmiski (2003), Schleswig-Holstein (2002), Schreiner (2017), Schroeder (2015), Schuppener (2008), Speck (1993; 2013), Theunissen (2011), VDS (Verband Deutscher Sonderschulen 1974), Weiß (2016)	
Schulerfolg	Ziele der allgemeinen Schule (Hauptschulabschluss) nicht im Regelunterricht zu erreichen. Allgemeine Rückstände in schulischen, sozialen und adaptiven Fertigkeiten. Aber: Ein Teil der Förderschüler Lernen schließt mit Klasse 10 und Hauptschulabschluss ab.	Ziele der allgemeinen Schule und Ziele der FSL nicht zu erreichen, herkömmlicher Schulabschluss nicht vorgesehen. Beschulung am besten im Bildungsgang »geistige Entwicklung« möglich.
Gründe	Lernniveau unterhalb bis weit unterhalb der Alterserwartung. Kein altersgerechtes Allgemeinwissen. Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung mit Auswirkungen auf alle grundlegenden Entwicklungsbereiche. Häufig (hirn-)organische Pathologie oder Beteiligung. Auch kleine Schädigungen können das gesamte Verarbeitungssystem desorganisieren. Beeinträchtigt sind kognitive, soziale, motorische/psychomotorische Fähigkeiten. Gedächtnisdefizite, geringere Intelligenztestergebnisse, Sprachauffälligkeiten und besondere Sprachmuster.	
	Aneignung von Bildungsinhalten und sprachliches Handeln beeinträchtigt. Labiles, nicht altersgemäßes Lern-/Leistungsverhalten, geringer Lernzuwachs, Rückstände können in der Regelschule nicht ausgeglichen werden. Kaum Befunde zu kognitiven Prozessen.	Lernniveau weit unterhalb der Alterserwartung. Erhebliche Beeinträchtigung der Lernfähigkeit, Orientierung auf individuell bedeutsame, aktuelle Situationen und Sachen; häufig Lernintentionen auf vitale Bedürfnisse, personen-, situations-, sach-, anwendungs- und sinnbezogen. Häufig genetische Schäden; stets Mehrfachbehinderung.
spezifisches Merkmal der Schulform	Praktisch orientierte Sachverhalte werden schneller und langfristiger verinnerlicht. Besonderer Stellenwert der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, besondere Betonung einer qualitativ hochwertigen Berufsvorbereitung, um einen erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt zu gewährleisten.	Lebenspraktisch orientierter Unterricht, Reduzierung der Kulturtechniken, Hilfen zur Entwicklung individuell erreichbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten: den Körper beherrschen, sensorische und psychomotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden; stärkere Betonung von Pflege und Assistenz, Vorbereitung auf Arbeitstätigkeit.

Eigene Darstellung

In die Diskussion geraten sind FSL und FSgE, denen Schüler wegen genereller Lernschwierigkeiten zugewiesen werden, welche auf Probleme und Schwierigkeiten ihres Denkens, ihrer Intelligenz zurückgeführt werden. Intelligenz, verdinglicht als IQ-Wert (Intelligenzquotient), ist so unter der Hand zum Leitkriterium der Zuweisung von Schülern zur FSL wie zur FSgE geworden. Ihr Scheitern in der Regelschule wird wesentlich an einer geringen Ausprägung ihrer Intelligenz festgemacht und als kognitive Beeinträchtigungen verstanden. Da kognitive Beeinträchtigungen beide Schülergruppen betreffen, betrachten wir diese gemeinsam, wo immer dies sinnvoll und möglich ist. Dabei sind Kategorisierungen nicht zu vermeiden: »Solange wir in einer Gesellschaft leben, die Unterschiede macht, sollte man diese Unterschiede auch benennen« (Einhellinger 2016, 86). Mit der Benennung einer Beeinträchtigung ist unmittelbar der Bedarf an individueller Unterstützung und Unterrichtung verbunden, der abseits der politisch-ideologischen Dekategorisierungsdiskussion auf die viel wichtigere Erörterung der pädagogischen Praxis verweist, auf die Förderung des Lernens.

Schulorganisatorisch getrennt werden »leichte« von »schwerer« kognitiver Beeinträchtigung durch die Etablierung einer besonderen FSgE (früher SfG) mit einem Unterricht »unter weitgehendem Verzicht auf das Lehrangebot einer Lernbehindertenschule« (VDS 1974, 45). Für die FSgE-Schüler bedeutet dies die Zurücknahme der kulturtechnischen Bereiche des Lesens, Schreibens und Rechnens wie des Sachunterrichts und die Zentrierung auf eine breit angelegte Entwicklungsförderung »unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bewältigung ihres Lebens« (KMK 1999, 1). Die Bereiche, in denen auf Grund der kognitiven Beeinträchtigung Einschränkungen zu erwarten sind, beschreiben die AAMR⁵, das DSM-IV und das DSM-5⁶ und aktuell das ICD-11⁷ (► Kap. 1.2.3; ► Tab. 1.4).

-
- 5 AAMR steht für die »American Association on Mental Retardation«, die frühere »American Association on Mental Deficiency« (AAMD), die sich 2007 in »American Association on Intellectual and Developmental Disabilities« (AAIDD) umbenannt hat.
 - 6 Das Klassifikationssystem »Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen« (DSM) wird vom Verband amerikanischer Psychiater, der »American Psychiatric Association« (APA) herausgegeben, in der bekannteren vierten Ausgabe als DSM-IV (dt.: Saß, Wittchen & Zaudig 1996), in der Nachfolgeausgabe als DSM-5 (APA 2014; dt.: Falkai & Wittchen 2015). In der Behindertenpädagogik ist insbesondere die DSM-IV-Definition von geistiger Behinderung anhand von drei Kriterien aufgegriffen worden.
 - 7 Die zur Jahresmitte 2018 publizierte englischsprachige Version des ICD-11 der WHO differenziert hier nun unter »Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders« mit der Kodierung 6A00 »Disorders of intellectual development«; -0 »mild disorder of intellectual development«; -1 »moderate disorder of intellectual development«; -2 »severe disorder of intellectual development«, -3 »profound disorder of intellectual development« sowie die beiden Zusatzkategorien -4 »Disorder of intellectual development, provisional« und -Z »Disorders of intellectual development, unspecified«. (ICD-11 MMS 2018). Eine deutschsprachige Übertragung liegt noch nicht vor. Da sich die Begrifflichkeiten hier gegenüber der Vorläuferversion nicht geändert haben, ist auf der Ebene der Schweregrade auch ein Beibehalten der eingeführten deutschsprachigen Bezeichnungen zu erwarten.

1.2 Konzepte und Kriterien

Kognition meint Denken »in einem umfassenden Sinne« (Wentura & Frings 2013, 9) von der sinnlichen Wahrnehmung über Steuerung der Aufmerksamkeit und Konzentration, Gedächtnis, Schlussfolgerungen, Urteils- und Entscheidungsprozesse bis zur Planung, Ausführung und Kontrolle von Handlungen. Kognition umfasst vieles, was Inhalt schulischen Lernens ist, was angeeignet und geübt werden kann. In diesem Lernen unterscheiden sich Schüler voneinander wie auch in ihren Lebensverhältnissen, ihrer Sprache, in der Art des Umgangs mit der Welt und mit sich selbst, in ihrer Kontaktfreude, ihrer Neugier, der Art und dem Tempo, in dem sie sich Neues aneignen und wie sie denken. Manchmal sind die Unterschiede ganz diskret, manchmal auffällig und häufig sind sie ein schwieriges Problem für die Schule. Manche Schüler lernen langsamer, unvollständig im Sinne des Erwünschten, bruchstückhaft, manchen fehlen auch für die jeweils anstehenden Lernaufgaben (noch) die notwendigen Voraussetzungen. Es geht also um das Lernen dieser Schüler, das erschwert oder massiv beeinträchtigt ist, wofür mehr oder weniger starke Beeinträchtigungen ihrer Kognition verantwortlich gemacht werden.

»Lernbehinderung«⁸ wird bei der KMK (1994) nicht definiert und sie ist mit Bleidick (1995, 106) auch »keine definitiv umschreibbare Behinderung, für die präzise pädagogische, soziologische, psychologische und medizinische Bestimmungsmerkmale gelten«. Lernbehinderung ist ein spezifisch deutsches Konstrukt, das kaum einen internationalen Vergleich gestattet und eine sehr heterogene Schülerschaft bezeichnet (Bruns & Grosche 2017, 3). Die KMK (1994, 31) benennt als Merkmale geringere intellektuelle Begabung sowie »Schwächen in der Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung«.

Mit dem Hinweis auf »intellektuelle Begabung« wird auf Intelligenz und Intelligenzmessung durch Tests verwiesen, ein Bereich, der die Sonderpädagogik gegenüber anderen Pädagogiken geradezu als Alleinstellungsmerkmal kennzeichnet. Die weiteren Hinweise auf Schwächen beziehen sich auf Teilaspekte des Lernens und des Gedächtnisses, machen auf Fehlendes, auf Minderausgeprägtes aufmerksam und beruhen auf dem Vergleich Einzelner mit dem »Normalen«, dem statistischen Durchschnitt. Dies ist eine Orientierung am Defizit, die man aus ethischen Gründen ab-

8 Die sog. Lernbehinderten stellten im deutschen Schulsystem bisher die größte Gruppe der im pädagogischen Sinne Beeinträchtigten dar. 2014 wurden in Deutschland 191.546 Schüler mit FSPL (früher »Lernbehinderte« genannt) unterrichtet, das sind 37,7 % aller Schüler mit sonderpädagogischer Förderung. Im Jahr 2016 wurden aus dieser Gruppe 44 % zusammen mit Schülern ohne attestierten Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet (KMK 2016, 3; Rehadat Statistik 2017). An FSL erreichten 2011 19,6 % und 2012 beachtliche 22 % der Schüler »einen herkömmlichen Hauptschulabschluss« (Malecki 2014, 600), an einem Saarbrücker Förderzentrum Lernen ca. 60 % die Klasse 10 und den Hauptschulabschluss (Schreiner 2017, A2). Sie waren also in der Lage, mit verlängerter Schulzeit in kleineren Klassen und mit spezifischer didaktisch-methodisch-medialer Unterrichtsorganisation ein reguläres Schulziel zu erreichen. Die für sie speziell geschaffene Schulform, derzeit »Förderschule für den Förderbereich Lernen« oder kurz »Förderschule Lernen (FSL)«, ist wohl mit Abstand die bekannteste Form der Sonderbeschulung außerhalb des Regelschulsystems.

lehnen kann. Sie dient jedoch dazu, solche Schüler ausfindig zu machen, die mehr und andere Bemühungen benötigen als im Regelschulsystem üblich. Dem Lehrer selbst helfen solche Defizitbeschreibungen nicht weiter. Das Fehlende, das nicht vollständig Ausgeprägte kann ihn aber darauf aufmerksam machen, in welchen Bereichen nachholendes (remediales), kompensatorisches und/oder neues Lernen erforderlich und möglich ist. Um solches Lernen in Gang bringen zu können, benötigt er aber auch Hinweise darauf, was ein Schüler bereits kann, worauf aufzubauen ist, Hinweise auf seine Lernvoraussetzungen und seine Lernmöglichkeiten.

Differenziertere Hinweise zu den *Schwierigkeiten Lernbehinderter* finden sich in den KMK-Empfehlungen zum FSPL (KMK 1999, 3 f.), wo den »lernbehindert« genannten Schülern intellektuell-kognitive Schwächen ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit zugeschrieben werden (► Tab. 1.1, ► Tab. 1.2). Die Auswirkungen dieser Schwierigkeiten sollen »gemindert und durch Förderung individueller Stärken kompensiert« (ebd.) werden.

In den KMK-Empfehlungen (1999) ist übergreifend von »Lernbeeinträchtigung« die Rede. Auf die Beeinträchtigung⁹ der Lernfähigkeit stützt auch Mühl (1994, 684) seine Definition geistiger Behinderung als »eine erhebliche Beeinträchtigung der Lernfähigkeit [...] weit unterhalb der Alterserwartung«. Die Beeinträchtigung der Lernfähigkeit gilt demnach verschärft für »geistige Behinderung«. Die *geistige Behinderung*¹⁰, die zur Aufnahme in die SfG/FSgE führt, muss *schwer* sein (KMK 1994, 34), sonst könnten die gemeinten Schüler ja die FSL besuchen. Diese Schwere-Anforderung lässt sich so interpretieren: Alle Schüler der FSL und der FSgE sind in ihrem Lernen, also kognitiv, beeinträchtigt, die der FSL nur leicht, die der FSgE schwer. Die hier vorgeschlagene Trennung lässt sich in der Praxis jedoch kaum treffsicher realisieren.

Dass die KMK-Vorgabe, die FSgE habe Schüler wegen der *Schwere* ihrer geistigen Behinderung aufzunehmen, frommer Wunsch ist und nicht Realität, belegen nachgewiesene Fehlplatzierungen (Dworschak & Ratz 2012; Klaufuß 2012; Pitsch 2013a), oft zum Nutzen der Schüler (Pitsch 2013b). Die Vorgaben der KMK und die tatsächliche Schülerschaft stimmen in der Realität nicht perfekt überein; weder die FSgE noch die Sfl sind trennscharf.

Bei der Frage möglicher Beeinträchtigungen der Kognition empfiehlt sich eine genauere Betrachtung der Lernprozesse, die als Individuums-interne Prozesse nicht beobachtbar sind. Beobachtbar ist jedoch das Verhalten des Einzelnen beim Lernen. Wird der Lernprozess aufgegliedert und das Verhalten des Lernenden während abgrenzbarer Phasen des Lernens beobachtet, können Hinweise auf Störungen wie

9 »Beeinträchtigung« wurde traditionell als Oberbegriff für (soziale) Problemlagen, Auffälligkeiten, Störungen und Behinderungen benutzt. Ellinger spricht lieber von »Schwierigkeiten« statt von »Beeinträchtigungen« als Oberbegriff und vom »sonderpädagogischen Förderbedarf« statt von »Behinderung« (Ellinger 2013, 21).

10 74.713 Schüler mit einer geistigen Behinderung wurden 2014 in Deutschland in FS unterrichtet, 7.192 in allgemeinen Schulen, zusammen 81.905 Schüler mit FSPgE. 91,2 % aller Schüler mit FSPgE besuchten demnach FS, 8,8 % allgemeine Schulen (KMK 2016, 5). Die FSgE wird eindeutig stärker bevorzugt, auch wenn 2014 kein Absolvent dieser Schulform einen Hauptschulabschluss erreicht hat (Malecki 2014, 600).

auf Gelingensfaktoren gefunden werden. Kobi (1980, 23) schlägt hierzu die Orientierung am immer noch aktuellen Lernprozess-Modell von H. Roth (1963) vor. Nach H. Roth gehören zum Ablauf erfolgreichen Lernens in der nachstehenden Reihenfolge

1. »ein Antrieb (Stufe der Motivation),
2. ein widerstehendes Objekt als Aufgabe in einer Lernsituation (Stufe der Schwierigkeit),
3. eine Einsicht in einen geeigneten Arbeits- und Lösungsweg (Stufe der Lösung),
4. ein Tun, das diesen Weg als richtigen bestätigt findet (Stufe des Tuns/Ausführens),
5. ein Verfestigen des Gelernten (Stufe des Behaltens und Einübens) und
6. ein Bereitstellen des Gelernten für künftige ähnliche Aufgaben und Situationen durch neue Bestätigungen und Bewährungen (Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten« (nach Kobi 1980, 23).

Anhand dieser Ablaufliste des idealen Lernprozesses können die möglichen Beeinträchtigungen im Lernprozess notiert werden wie auch diejenigen, die den Schülergruppen der »Lernbehinderten« und der »geistig Behinderten« zugeschrieben werden (► Tab. 1.2).

Tab. 1.2: Beschriebene Beeinträchtigungen im Lernprozess bei Schülern mit Förderbedarf Lernen und geistige Entwicklung

Stationen des Lernprozesses	FBL	FBgE
Quellen	wie Tab. 1.1	
Motivation	Erlernete Hilflosigkeit; Risikovermeidung; Aufgabenorientierung schwach, diffus; Motivierbarkeit eng, labil, träge, gebunden, mit Aberrationen. Selektive Aufmerksamkeit, Konzentration, Eigensteuerung und Aufgabenzentriertheit gestört; geringe Ausdauer; Beeinflussbarkeit, Schulunlust.	Ansprechbarkeit situations-, sach- und sinnbezogen. Lerninteresse vital-bedürfnisbezogen, wenig spontan. Aufnahmefähigkeit eingeengt, geringe Zielbezogenheit, erhöhte Ablenkungsbereitschaft, schwache Reizdifferenzierung, eingeschränkter Wahrnehmungsumfang, kaum ganzheitliche Wahrnehmung.
Widerstandserleben	Geringe selektive und andauernde Aufmerksamkeit, erhöhte Ablenkungsbereitschaft, geringe oder überschießende Spontaneität. Schwankende oder mangelnde Konzentration, geringe Aufgabenzentrierung. Nichtbeachten, keine Reaktion; spannungsloses Warten, frustriationsbedingte Störungen. Selbstbehauptung, Selbsteinschätzung und Zutrauen sowie Umstellung auf wechselnde Anforderungen beeinträchtigt.	Wenig Durchhaltevermögen
Problemlösung	Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Lernstrategien (Bearbeitungsstrategien) und beim Strategieeinsatz zur Unterstützung des Kurzzeitgedächtnisses (KZG). Schwierigkeiten bei der Informationseinprägung sowie der Organisation und Strukturierung des Lern- bzw. Aufgabenmaterials.	

Tab. 1.2: Beschriebene Beeinträchtigungen im Lernprozess bei Schülern mit Förderbedarf Lernen und geistige Entwicklung – Fortsetzung

Stationen des Lernprozesses	FBL	FBgE
	Intelligenzbeeinträchtigung; Denken und sprachliches Handeln beeinträchtigt. Keine Vorstellung von Strategien. Vorstellungen, Gedächtnis und Problemlöseprozesse gestört.	Keine Übung im systematischen Vorgehen. Aufgabengliederung, Übernahme von Handlungsmustern und Planungsfähigkeit beeinträchtigt. Denken langsam, wenig beweglich, Haften am Gewohnten, Stereotypien, wenig flexibel, an Führung gebunden, praktisch-gegenständlich orientiert. Extrem geringes Lerntempo.
Tun	Wenig Durchhaltevermögen im Lernprozess, verringerte Ausdauer, leichte Ermüdbarkeit. Motorische und sprachliche Insuffizienz, Verhaltensstörungen; Grob- und Feinmotorik beeinträchtigt, Koordination, Rhythmus, Reaktion, Körperhaltung und -bewusstsein gestört.	Lern-(Arbeits-)Fähigkeit, -tempo, Handlungsvollzug, Durchhaltevermögen und Selbstkontrolle beeinträchtigt, ebenso die (Psycho-)Motorik. Stark eingeschränktes Aufgabenverständnis.
Verfestigen	Eingeschränkte Flexibilität. Schwierigkeiten, sich schnell und variabel auf veränderte Anforderungen einzustellen, weitgehende Gebundenheit des Gelernten an die ursprüngliche Lernsituation. Mangel an Fertigkeiten und Kenntnissen, mangelnde Bereitschaft zum Üben. Entwicklung von Lernstrategien beeinträchtigt. Mangelnde Aufmerksamkeit, äußere Ruhelosigkeit, Distanzlosigkeit oder auffallendes In-sich-gekehrt-Sein.	Eingeschränkte Gedächtnisleistung, Verarbeitungsfähigkeit und Einprägen erschwert, Umfang reduziert, vor allem mechanisch und anschaulich; Überführung in LZG abhängig von sehr viel Übung und Wiederholung; Speicherung im LZG ungeordnet, hohe Vergessensquote; Reproduktion ungenau, lückenhaft, bruchstückhaft, mit Nichtdazugehörigem vermischt.
Transfer	Schwache bis unzureichende Transferleistungen. Welt des Kindes anders als die des Lehrers; Transferleistungen auf andere Bereiche beeinträchtigt; keine Anknüpfungspunkte für eine Übertragung.	Mangelnde Transferfertigkeit. Umstellung auf wechselnde Anforderungen beeinträchtigt. Schwierigkeiten, Informationen auf anderes Material oder andere Umgebungen hin zu generalisieren.

Eigene Darstellung

Für beide Schülergruppen werden mit zuweilen abweichenden Umschreibungen in etwa *die gleichen Merkmale in unterschiedlichen Ausprägungen* benannt: Probleme der Motivation, der Anstrengungsbereitschaft, der Problembearbeitung und -lösung, der korrekten Ausführung äußerer, motorischer wie gedanklicher Handlungen, der Übung und des Übungserfolgs und der Übertragung des Gelernten auf andere, neue Situationen. Wohl treten bei beiden Schülergruppen die gleichen Lernprobleme auf, bei denen mit FSPgE jedoch deutlich stärker, massierter und dauerhafter.

Wie auch immer Kinder oder Schüler mit einer geistigen oder einer Lernbehinderung erfasst, überprüft, klassifiziert, etikettiert und unterschiedlichen Lehrplänen bzw. Schul- oder Unterrichtsformen zugeordnet werden, sie sind in ihrer kognitiven Entwicklung wie ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit beeinträchtigt, was jedoch mittels Intelligenztests nur unzureichend erfasst wird. Die getestete Intelligenz bildet nur einen Ausschnitt ab; Kognition umfasst mehr. Kognition bedient sich der Gedächtnisinhalte, und Gedächtnisinhalte sind »Gegenstand früherer Lernprozesse« (Breitenbach & Lenhard 2005, 241). Damit steht Kognition mit Lernen in engem Zusammenhang. Im Rahmen dieses Buchs wird sich die Problemerkörterung zunehmend auf Fragen der Gedächtnisbildung, der Aufnahme und Verarbeitung, der Speicherung und des Wiederaufrufens von Informationen zentrieren. In den Empfehlungen der KMK von 1994 und 1999 werden einige Merkmale, die zur Zuordnung von Schülern zur FSL oder FSgE führen, nur sehr pauschal angeführt.

1.2.1 Schulleistung

Erstes Kriterium ist die Schulleistung bzw. deren Ausbleiben (► Tab. 1.1). Schulversagen hat Gründe; auch die Willkür der Schulen und Lehrer kann dazu führen. Lernversagen sollte aber unabhängig von Schule und Lehrern nachweisbar sein, etwa durch Schulleistungstests (Pitsch 2015a, 52). Diese können wohl das Nichterreichen erwünschter Ziele erweisen, über dessen Gründe und Bedingungen jedoch keine Auskunft geben. Um den Lehrer oder die Schule als Verursacher oder Mit-Bedingungsfaktor erfolglosen Lernens ausschließen zu können, müssen die schwachen Lernleistungen der Schüler vordringlich auf schülereigene Merkmale zurückzuführen sein wie z. B. deren mangelnde Lernfähigkeit, ihre nur schwach ausgeprägte Intelligenz.

1.2.2 Intelligenz

Intelligenz sei »kreatives Problemlösen unter Zeitdruck«, meint G. Roth (2018) und spricht damit eine breite Palette allgemeiner kognitiver Fähigkeiten an, so Problemlösen mit Erfassen, Bewerten, Entscheiden, divergentem Denken, Zeitplanung und -management und Stressresistenz. »Intelligenz« wird von der WHO (World Health Organization, 1968) bis hin zu den aktuellen Klassifikationsinstrumenten der

ICD-¹¹, ICF-¹² und DSM-Reihen als Trennkriterium benutzt und mit Intelligenztests gemessen. Aber auch als Trennkriterium gilt Intelligenz als wenig tauglich, zumal der Grenzwert zwischen »Lernbehinderung« und »geistiger Behinderung« je nach Quelle schwankt. Die häufig vorgeschlagene Abgrenzung geistiger Behinderung »nach oben« bei $IQ = 55 \pm 5$ ist dann die Untergrenze für Lernbehinderung, kann aber wie auch die Abgrenzung von Untergruppen nach Intelligenztestergebnissen nur zur groben Orientierung dienen.

Lernbehinderung: IQ 55/60 bis 85 (-3 s bis -1 s), Intelligenz oft nicht oder nur wenig gemindert, und mit weiteren Beeinträchtigungen wie in Tabellen 1.1 und 1.2 erfasst.
Geistige Behinderung: IQ unter 55/60 (unter -3 s), zusätzlich Defizite im adaptiven Verhalten (► Tab. 1.4) und Ausprägung während der Entwicklungsperiode. Mehrere Schädigungen schränken die möglichen Kompetenzen bzw. Aktivitäten erheblich ein, so dass umfassende Unterstützung von außen erforderlich wird, teilweise auch Pflege.

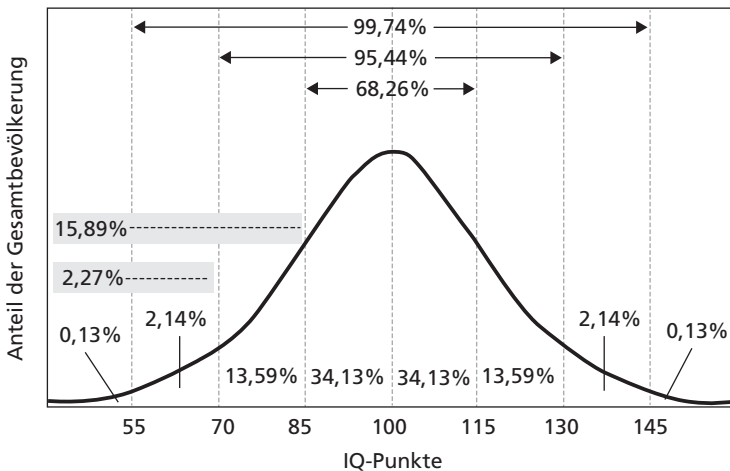


Abb. 1.1: Normalverteilung, eigene Darstellung

- 11 Die ICD-Reihe – »International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems« (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme – ICD) dient der Medizin zur Verschlüsselung von Diagnosen und zur Abrechnung von Leistungen. Die ICD liegt aktuell als ICD-10 (Version 2012) vor, in Deutschland als »German Modification« ICD-10-GM (Version 2014). Eine Nachfolgefassung ICD-11 wurde aktuell am 18.06.2018 von der WHO verabschiedet. Über den Zeitpunkt einer möglichen Einführung der ICD-11 in Deutschland sind noch keine Aussagen möglich (DIMDI 2018).
- 12 ICF steht für »Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit« (WHO 2002).

Abstufungen: Wohl treten bei beiden Schülergruppen die gleichen Lernprobleme auf, bei denen mit FSPgE jedoch deutlich stärker, massierter und dauerhafter. Deren Ausprägungen liegen auf einem Kontinuum, dessen Unterteilungen seit der WHO-Klassifikation ICD-8 (1968) mit »borderline – mild – moderate – severe – profound« grob benannt werden. Diese WHO-Klassifikation bedient sich zur Abgrenzung der Untergruppen der Standardabweichungen der IQ-Werte, und diese finden sich bis heute mit minimalen Abweichungen in den Definitionen geistiger Behinderung der AAMD, AAMR und AAIDD, der medizinischen Klassifikation ICD-10 (demnächst ICD-11) und den psychiatrischen Klassifikationsinstrumenten DSM-IV und DSM-5 wieder. Die Bereiche, in denen auf Grund der kognitiven Beeinträchtigung Einschränkungen zu erwarten sind, beschreiben die AAMR (1992), das DSM-IV und das DSM-5 (► Tab. 1.3).

Tab. 1.3: WHO-Klassifikation von 1968, Standardabweichung vom IQ-Mittelwert, Auffälligkeiten nach ICD-10 und Unterstützungsbedarf

Klassifikation	IQ \approx	Standardabweichung vom IQ-Mittelwert ¹³	Kommentar: zählen in Deutschland zu den	Auffälligkeiten nach ICD-10 (IM = Intelligenzminde- rung)	Kategorien des Unterstützungsbedarfs nach AAMR 1992
eng- lisch	deutsch				
border- line ¹⁴	Grenz- fälle	68–85 70–85	-2 s bis -1 s	Lernbe- hinderten	
mild	leicht, leichte geistige Behin- derung	52–67 56–69	-3 s bis -2 s	teilweise zu den Lernbe- hinder- ten, teil- weise zu den geis- tig Behin- derten	Leichte IM: Lernschwierig- keiten in der Schule. Viele Er- wachsene kön- nen arbeiten, gute soziale Be- ziehungen un- terhalten und ihren Beitrag zur Gesellschaft leisten. <i>Periodische Unterstützung (intermittend supports) wird nur zeitweise und episodisch benötigt (z. B. während einer akuten Erkran- kung oder bei zeitlich begrenz- tem Verkehrs- training).</i>

13 IQ-Tests werden in der Regel so konstruiert und normiert, dass der Populationsmittelwert bei 100 liegt und eine Standardabweichung 15 IQ-Punkte beträgt. Unter der Normalverteilungsannahme ergibt sich somit eine Glockenkurve wie in Abbildung 1.1, bei der sich aus den Abweichungen vom Mittelwert jeweils erkennen lässt, wie welcher Prozentanteil von Personen innerhalb eines IQ-Bereichs vorzufinden ist.

14 Wobei der Begriff »borderline« hier nicht mit dem gleichnamigen klinischen Diagnoseterm bei mangelnder Impulssteuerung verwechselt werden darf.