

Nachdenken über Veränderungen (der Schülerinnen und Schüler) in ES

14.09.2026 von Alexander Lang



Folgende Veränderungen der Schülerinnen und Schüler, der schulischen und gesellschaftlichen Umfeldbedingungen aber auch Veränderungen in psychologisch-psychiatrischen Nachbardisziplinen, wissenschaftlich-methodischen Zugängen und der Zusammensetzung der ES-Lehrkräfte identifiziere ich nachfolgend und versuche hierzu Fakten und Erklärungen zu finden:

Seit der Jahrtausendwende hat sich die Förderquote im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) mehr als verdoppelt, fast verdreifacht – von rund 0,5 % (2000) auf inzwischen über 1,3 % [1]. Die aktuellste bundesweite KMK-Statistik für 2024 weist 111.672 Schülerinnen und Schüler mit ESE-Förderbedarf aus, das entspricht einer Förderquote von 1,39 % [2]. Separat ausgewiesen kommen bundesweit noch 10.632 Schülerinnen und Schüler an Schulen für Kranke hinzu. [2]; eine Verdopplung bis Verdreifachung innerhalb von zwanzig Jahren. Wer im Schulsystem arbeitet, hat diese Entwicklung gespürt: volle Klassen, steigende Fallzahlen, mehr AO-SF-Verfahren für sonderpädagogische ES-Lehrkräfte. Aber was steckt eigentlich dahinter?

Ich habe mir die aktuelle Datenlage und Fachdiskussion einmal genauer angeschaut – mit ein paar Befunden, die zum Nachdenken anregen.

Eine Zahl, viele mögliche Erklärungen

Die schlichte Wahrheit zuerst: Es gibt keine einzelne Erklärung für den Anstieg, sondern mehrere Faktoren, die sich gegenseitig verstärken.

Ein Klassiker der Fachdiskussion ist das sogenannte **Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma** [3]: Weil Personal und Stunden (immer noch) stark an eine formale Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt sind, entsteht ein struktureller Anreiz, Auffälligkeiten eher zu betonen als zu relativieren – mit dem Nebeneffekt, dass genau dadurch Stigmatisierungen weiter verstärkt werden. Neumann und Lütje-Klose bringen das Dilemma auf den Punkt [4]: Wer ganz auf Etikettierung verzichtet, vermeidet zwar Stigmatisierung, riskiert aber, dass Beeinträchtigungen nicht mehr benannt und die dafür nötigen Ressourcen nicht mehr eingefordert werden können.

Ein Dilemma eben – noch keine Lösung in Sicht.

Schon die alten ES-KMK-Empfehlungen von 2000 benennen selbst die vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung als Ausgangslage des Förderschwerpunkts. Und passend dazu: Der aktuelle **Armutsbericht** des Paritätischen Gesamtverbands meldet einen neuen Höchststand – 16,1 % Armutsquote, 13,3 Millionen betroffene Menschen, viele sich verschärfende sozial prekäre Situationen, die sich stark differenziert in verschiedenen Regionen und Milieus ausschärfen [5].

Ich finde, dass das kein Zufall ist, der neben der ESE-Statistik herläuft, sondern ein Teil der Erklärung für die Zunahme der stark ansteigenden ES-Zuweisungen darstellt. Denn die verheerenden Auswirkungen von Armutserfahrung auf die psychische Gesundheit, Bildung und Entwicklung können ja als bekannt vorausgesetzt werden.

Hinzu kommt ein immer noch **ungelöstes methodisches Problem** der Sonderpädagogik: Scheer und Melzer stellen in ihrer **Trendanalyse der KMK-Statistiken** fest, dass es bundesweit immer noch keine geteilten empirisch-qualitativen Standards gibt, nach denen ein ESE-Förderbedarf festgestellt wird [6]. Ohne einheitliche qualitativ-methodische Kriterien bleibt jede Zahlenentwicklung sehr schwer rückverfolgbar auf Ursacheneffekte – es lässt sich nicht trennen, ob sich die vorliegenden Bedarfe von SuS wirklich verändert haben oder nur die Feststellungspraxis stark schwankend, bzw. sich verändernd ist; was stört Lehrkräfte in den letzten zehn Jahren so sehr, dass sie sich für SuS zunehmend mehr Identifizierung und Unterstützung wünschen?

Wenn das Verfahren selbst zum Problem wird

Wie ein ES-Förderbedarf überhaupt festgestellt wird, ist längst selbst zum Streitthema geworden – hier ausgeführt am Beispiel des nordrhein-westfälischen AO-SF-Verfahrens.

Der Kölner Elternverein mittendrin e.V. beobachtet seit Jahren, dass das Verfahren zu viel Spielraum für zweifelhafte Einschätzungen lasse [7]. Noch grundsätzlicher wird der VBE NRW. Anlässlich des wissenschaftlichen Gutachtens zur steigenden Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf bringt es die Landesvorsitzende Anne Deimel auf den Punkt: Die Befunde zeigten eine harte Kritik der Verfahrenslogik selbst [8]: "Am wichtigsten ist dabei wohl die Erkenntnis, dass durch das AO-SF-Verfahren Probleme in der Bildung und Erziehung (fast) ausschließlich als Probleme der Kinder und Jugendlichen markiert werden. Systemisch gesprochen, legen die AO-SF-Verfahren eine Logik nahe, die dazu führt, dass im Falle eines (voraussichtlichen) Scheiterns von Bildung und Erziehungsprozessen nicht danach gefragt wird, wie wir Schulen unterstützen können, um es doch hinzubekommen, sondern danach gefragt wird, was denn mit den Kindern 'nicht stimmt'. In der Forschung sprechen wir hier von Individualisierung beziehungsweise Pathologisierung." Auch die GEW NRW kritisiert dasselbe Gutachten – allerdings aus einer anderen Richtung: Es erwecke den Eindruck, Lehrkräfte würden vorschnell Feststellungsverfahren beantragen, dabei fehle es nicht an Professionalität, sondern schlicht an Ressourcen [9].

Vom Sonderort zur Regel: der Lernort hat sich radikal gewandelt

Bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 gab es in Deutschland praktisch keine systematische inklusive Beschulung von Kindern mit zugewiesenem ES-Unterstützungsbedarf. Heute werden über 50 % bundesweit an allgemeinen Schulen unterrichtet, regional teils deutlich mehr. Für NRW zeigt sich dieser Trend besonders deutlich: Die Inklusionsquote ist in zwanzig Jahren auf ca. 50% gestiegen [9] – allerdings bei gleichzeitig stark gestiegener Gesamtzahl an Kindern mit festgestelltem ES. Mehr Inklusion heißt hier also nicht automatisch weniger Etikettierung.

Eine andere Klientel? Was die PEARL-Studien zeigen

Neben den bisher aufgeführten Zahlen und dem Suchen nach Erklärungsansätzen mehren sich Hinweise auf eine **qualitative Verschiebung** der ES-Schülerschaft (85% m). Die Kölner PEARL-Studien der Arbeitsgruppe um Hennemann, Casale, Leidig, Döpfner und Hanisch liefern dazu beeindruckende – und beunruhigende – Daten.

Schon die erste PEARL-Teilstudie an sechs Förderschulen (N = 828) fand bei über 80 % der Schülerinnen und Schüler auffällige oder sehr auffällige ADHS-Werte, bei 85 % eine relevante Funktionsbeeinträchtigung [10]. Eine Folgestudie an sieben Schulen (N = 745) verschärft das Bild noch: Nach den strengen DSM-5-Kriterien erfüllen 56,2 % die zentralen Kriterien einer ADHS, 67,5 % die einer oppositionellen Verhaltensstörung, und im Lehrkrafturteil zeigen fast drei Viertel (73,4 %) depressive Symptome im Vergleich zur klinischen Referenzgruppe [11].

Besonders beunruhigend: **Beide Studien belegen eine massive Versorgungslücke.** Nur rund ein Fünftel der auffälligen Kinder erhält qualifizierte psychotherapeutische Begleitung – obwohl bei 70 % bereits eine psychische oder Entwicklungsstörung vordiagnostiziert war. Die Forschungsgruppe nennt das explizit einen **"service gap"** [11].

Dazu passt: Die **ICD-11** fasst diagnostische Kriterien für psychische Störungen breiter als ihre Vorgängerversion, was strukturell mehr Diagnosen begünstigt. Gleichzeitig sinkt die gesellschaftliche Stigmatisierung von psychischen Diagnosen – ein positiver Aspekt – wodurch Eltern und Betroffene eher bereit sein dürften, psychologisch-psychiatrische Diagnostiken zuzulassen. Drei Faktoren, die sich empirisch kaum sauber trennen lassen – aber gemeinsam zur beobachteten Entwicklung beitragen dürften.

Das eigentliche Problem: Es fehlt weiterhin ein tragfähiges theoretisches Fundament

Und hier komme ich zum Kern, der mich an dieser ganzen Entwicklung am meisten umtreibt: Für fast alle beschriebenen Bereiche fehlt – meiner Einschätzung nach – bis heute ein tragfähiges, breit geteiltes

theoretisches Fundament - um auf die von mir identifizierten Erklärungsversuche systematisch zu reagieren.

Das beginnt bei der individualisierenden Logik des AO-SF-Verfahrens und dem vorherrschenden, bzw. **tradierten Verständnis von sonderpädagogischer Förderung** selbst: Wenn Förderung fast ausschließlich über individuelle Entwicklungsziele läuft, suggeriert das: Das Problem liegt im Kind. Marc Willmann bringt das in seiner Streitschrift "De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik" pointiert auf den Punkt, wenn er von einer notwendigen "Entstörung des Erziehungsprozesses, statt Heilung des Kindes" spricht [12].

Das didaktische Hauptmittel individueller Entwicklungsziele wirkt dabei mitunter geradezu innovationshemmend. Eine erste systematische Bestandsaufnahme der dualen sonderpädagogischen Didaktik liefert der von Jöhnck und Baumann herausgegebene Sammelband "Didaktik dualen Unterrichts" [13], **der neben klassischer Individualförderung auch eine (einheitlicherer fachrichtungsübergreifende!) Umfeldgestaltung als didaktischen Weg stark macht** – und in dem übrigens auch mein eigener Beitrag zu finden ist: Ich zeige darin, dass klassische Förderung mit individuellen Entwicklungszielen mitunter geradezu unsinnig anmutenden Entwicklungsanliegen produziert – etwa die Fokussierung auf reine Konzentrationsförderung bei SuS mit ADHS oder verhaltensmodifikatorische Maßnahmen für mündliche Unterrichtsbeiträge bei selektivem Mutismus oder zur Minimierung von Stimming-Verhaltens von SuS aus dem Autismusspektrum. Maßnahmen, die meiner Einschätzung nach nicht mehr wirklich zeitgemäß erscheinen und weiter dem von Willmann oben kritisierten Denken in der Kategorie "Heilung" verhaftet erscheinen.

Dass diese Kritik nicht neu ist, zeigt ein Blick in die ES-Fachgeschichte. Helmut Reiser beschreibt 2018 in seiner viel beachteten Analyse der "Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle", dass klassische, kindzentrierte Instruktion bei massiven Entwicklungsblockaden an ihre Grenzen stößt und zunehmend durch systemische Interventionen, Kooperation und Beratung ersetzt werden müsse [14]. Diesen **Paradigmenwechsel** hielt er schon damals für notwendig – aber unzureichend vollzogen. Marc Willmann liefert dazu die passende disziplinhistorische Erklärung [15]: Seine Analyse der Lehrstuhl-Denominationen und Lehrbücher des Fachs zeigt, dass sich die Fachwissenschaft trotz des Sprachwandels zum "Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" in ihrem Selbstverständnis bis heute überwiegend am klinischen Begriff der "Verhaltensstörung" orientiert. Ob "Störung" oder "Förderbedarf" – beide Begriffe verorten das Problem letztlich im Individuum, und pädagogische, erziehungstheoretische Fragen geraten gegenüber psychologischen und therapeutischen Zugängen strukturell ins Hintertreffen.

Inklusiver Lernort oder Förderschule: bedarf es gleicher oder verschiedener didaktischer Zugangsweisen?

Ungeklärt bleibt bisher außerdem, ob sich Konzepte einer ES-Didaktik in der Inklusion "1:1" wie an der Förderschule umsetzen lässt oder ob es dafür spezifische Konzepte brauchte – schließlich unterscheiden sich Ressourcen, Herausforderungen und wohl auch die Schülerschaft selbst zwischen beiden Lernorten. Auch hier: keine gesicherte Datenbasis.

Und dann sind da noch die strukturellen Rahmenbedingungen unseres Schulsystems

Die im internationalen Vergleich geringe Verbreitung von Ganztagschulen in Deutschland lagert Freizeit- und Talentförderung in eine private Vereinsstruktur aus – ein Grund dafür, dass unser Schulsystem bildungsfern erscheinende Milieus schlechter erreicht als bürgerliche, gerade wenn die gesellschaftliche Armut zunimmt (s.o.). In Anlehnung an Prof. Dr. El-Mafaalanis Überlegungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte lässt sich sagen [16]: Was heute für diese Gruppe gilt, galt strukturell schon immer für den Förderschwerpunkt ES, finde ich. Können Eltern kulturelle, bildungsbezogene und soziale Ressourcen nicht ausreichend weitergeben, aus welchen Gründen auch immer, gelingt es *der Schule* bislang nicht, diese Lücke zu kompensieren.

Mein Fazit

Die quantitative Zunahme, die Kritik an den Feststellungsverfahren, die zunehmend inklusive Beschulung und die qualitative Verschiebung der Klientel – all das lässt sich nicht getrennt voneinander betrachten. Es verweist gemeinsam auf ein strukturelles Theoriedefizit: Weder für die Diagnostik noch für die Didaktik noch für die Verortung des Förderschwerpunkts ES im inklusiven Schulsystem gibt es bislang ein empirisch abgesichertes, bundesweit geteiltes theoretisches Fundament. Solange das fehlt, bleibt die Praxis auf Einzelinitiativen, regionale Aushandlungsprozesse, tolle schulische Innovationen vor Ort, angewiesen.

Fussnoten

- [1] vgl. Hillenbrand, in: MesK NRW, S. 6, mit Verweis auf KMK, 2005 (2003: 42.627 Schülerinnen und Schüler bzw. 0,5 % der 6- bis 15-Jährigen) sowie KMK, 2016, S. 8 (2015/16: 85.644 SuS bzw. ca. 1,2 %)
- [2] vgl. KMK, Dokumentation Nr. 249 (Juni 2026), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2015 bis 2024, S. IX (Tabelle 1: FSP Emotionale und soziale Entwicklung 2024: 111.672 Schülerinnen und Schüler, Förderquote 1,39 %; Kranke: 10.632 SuS, gesondert ausgewiesen und nicht in die Förderrelation einbezogen; Insgesamt aller Förderschwerpunkte: 623.331 SuS, Förderquote 7,60 %)
- [3] vgl. Füssel & Kretschmann, 1993; Wocken, 1996
- [4] vgl. Neumann & Lütje-Klose, 2020
- [5] vgl. Der Paritätische Gesamtverband, 2026, Armutsbericht 2026 "Wachsende Armut, schrumpfende Sicherheit"
- [6] vgl. Scheer & Melzer, 2020, S. 586
- [7] vgl. mittendrin e.V. Köln, versch. Meldungen zum AO-SF-Verfahren
- [8] vgl. VBE NRW, Im Gespräch: Das Gutachten zum AO-SF-Verfahren
- [9] vgl. GEW NRW, Förderbedarf: Reform des AO-SF-Verfahrens genügt nicht
- [10] vgl. Hennemann et al., 2020, S. 47, 53
- [11] vgl. Hanisch et al., 2023, S. 24, 26, 29–30 (dort auch Verweis auf Forness et al., 2012, zum "service gap")
- [12] vgl. Willmann, 2012, S. 152 ff.
- [13] vgl. Jöhnck & Baumann (Hrsg.), 2025
- [14] vgl. Reiser, 2018 (zuerst 1996), S. 97–99, 111–112
- [15] vgl. Willmann, 2019, S. 87–88
- [16] vgl. u. a. El-Mafaalani, versch. Publikationen zu Migration und Bildungsungleichheit (Einzeltitel nicht verifiziert)

Literatur

- Der Paritätische Gesamtverband** (2026): Armutsbericht 2026 "Wachsende Armut, schrumpfende Sicherheit"
- Hanisch, C. et al.** (2023): Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem FSP ESE. Empirische Sonderpädagogik, 2023(1), 21–37.
- Hennemann, T. et al.** (2020): Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem FSP ESE (PEARL). Zeitschrift für Heilpädagogik, 71(1), 44–57.
- Hillenbrand, C.**: Inklusive schulische Bildung bei hoher Risikobelastung. In: Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK) – Praxisorientierte Arbeitshilfe, QUA-LiS NRW, S. 6–8.
- Jöhnck, J. & Baumann, S.** (Hrsg.) (2025): Didaktik dualen Unterrichts. Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz** (2026): Dokumentation Nr. 249 – Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2015 bis 2024.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B.** (2020): Diagnostik in inklusiven Schulen. Springer.
- Reiser, H.** (2018): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle
- Scheer, D. & Melzer, C.** (2020): Trendanalyse der KMK-Statistiken 1994–2019
- VBE NRW**: Im Gespräch: Das Gutachten zum AO-SF-Verfahren
- GEW NRW**: Förderbedarf: Reform des AO-SF-Verfahrens genügt nicht
- mittendrin e.V. Köln**: Sonderpädagogischer Förderbedarf
- Willmann, M.** (2012): De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Reinhardt.

Willmann, M. (2019): 50 Jahre "Pädagogik bei Verhaltensstörungen". ESE, 1(1), 74–91.

Wocken, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik, 1, 34–38.

Hinweis: dieser Beitrag befindet sich noch in einer Arbeitsversion und wird noch weiter überarbeitet
(14.09.2026)



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Bei Nutzung, auch von Auszügen, ist eine Autorennennung mit Quellenangabe nötig. www.dasistes.info, Alexander Lang 2026



NORMAL GESTÖRT

