

**Stefan Kolke**

**Schulische Integration  
von Kindern mit gravierenden  
Lernschwierigkeiten**

**Kolke, Stefan: Schulische Integration von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten, Hamburg, Diplomica Verlag GmbH 2015**

Buch-ISBN: 978-3-8428-8221-8

PDF-eBook-ISBN: 978-3-8428-3221-3

Druck/Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2015

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© Diplomica Verlag GmbH

Hermannstal 119k, 22119 Hamburg

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2015

Printed in Germany

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Grundlagen einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten</b> .....	<b>9</b>
2.1 Begriffliche Systematik der traditionellen Lernbehindertenpädagogik.....	9
2.2 Von der „Lernbehinderung“ zum Förderschwerpunkt Lernen .....	11
2.3 Gravierende Lernschwierigkeiten und ihre Bedingungsfaktoren .....	13
<b>3. Entstehungsgrundlagen der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten</b> .....	<b>17</b>
3.1 Von der „Hilfsschule“ zur „Schule für Lernbehinderte“ .....	17
3.2 Die Entwicklung der schulischen Integration seit den 1970er Jahren .....	23
<b>4. Grundlagen der Integrationspädagogik</b> .....	<b>28</b>
4.1 Integration – Eine Begriffsbestimmung.....	28
4.2 Organisationsformen schulischer Integration .....	30
4.3 Die veränderte Lehr- und Lernsituation.....	34
4.3.1 Grundsätze des gemeinsamen Unterrichts.....	35
4.3.2 Zur veränderten LehrerInnenrolle.....	38
4.4 Inklusion gleich optimierte und erweiterte Integration?.....	40
<b>5. Zur Bedeutsamkeit der Institution Grundschule</b> .....	<b>44</b>
5.1 Förderschule – Der effizientere Ort der Beschulung? .....	45
5.2 Schulische Integration im Sekundarbereich – Ein Ausblick .....	48
<b>6. Aktuelle Standortbestimmung</b> .....	<b>51</b>
6.1 Rechtliche Basis für den Gemeinsamen Unterricht.....	51
6.2 Zum Integrationsstand – Zahlen und Fakten .....	53
<b>7. Das Land Brandenburg</b> .....	<b>59</b>
7.1 Das Bildungssystem Brandenburgs .....	59
7.2 Der gemeinsame Unterricht .....	62
7.2.1 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.....	62
7.2.2 Integration – Unterricht und Schule verändern sich .....	66

7.2.3 Integration auf Kreisebene .....	67
7.2.4 Integration auf Landesebene .....	69
7.3 Zum Integrationsstand – Zahlen und Fakten.....	70
<b>8. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>74</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>77</b>
<b>Internetquellenverzeichnis .....</b>	<b>82</b>
<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>86</b>

# 1. Einleitung

Vor etwa 110 Jahren forderte man in allen deutschsprachigen Ländern die Schaffung von Hilfsklassen für Schwachbegabte. Man ging davon aus, dass damit ein notwendiger pädagogischer Fortschritt im Bereich des Schulwesens erzielt werden könne. Bis in die 1970er Jahre hinein wurde mit dem Ausbau der Hilfsschulen bzw. Sonderschulen für „Lernbehinderte“ auf die Problematik leistungsschwacher SchülerInnen reagiert. Dabei stand immer schon das Ziel der gesellschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen im Vordergrund. Befürworter des Sonderschulwesens konnten sich zu jener Zeit eine Schule ohne Aussonderung nicht vorstellen (vgl. HAEBERLIN u. a. 1999, S. 5). Doch seit nun mehr als 40 Jahren werden in Deutschland Diskussionen um eine solche Schule geführt. Gegner der äußeren Differenzierung nach Schulformen sind der Ansicht, dass eine erfolgreiche Förderung von Kindern mit Behinderungen nicht mehr nur in Sonderschulen zu realisieren sei. Vielmehr kann der sozialen Integration durch die schulische Eingliederung der Betroffenen in Regelschulen Rechnung getragen werden (vgl. EBERWEIN 2001, S. 29). Spätestens die erschütternden PISA-Ergebnisse lösten Debatten über die Abkehr der verfrühten Auslese und die Reorganisation des hoch differenzierten deutschen Bildungs- und Erziehungssystems aus. Im Zusammenhang mit der PISA-Studie geriet vor allem das skandinavische Schulsystem in den Blickpunkt deutscher BildungspolitikerInnen. Der Gemeinschaftsschule, wie sie beispielsweise in Finnland existiert, wird gegenwärtig eine immer höhere Bedeutung beigemessen (vgl. EBERWEIN 2008, S. 56). Einen weiteren Anlass für die Revision der traditionellen Sonderschulkonzeption gibt die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihre Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag im März 2009. Folgt man der Konvention und gewährt allen SchülerInnen mit Behinderung ein uneingeschränktes Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zur Regelschule, so wäre dies der Beginn eines inklusiven Bildungssystems. „Noch ist in Deutschland die inklusive Schule eine Vision, aber jeder kleine Schritt in ihre Richtung bringt eine kleine Verbesserung des Schulwesens mit“ (SANDER 2008, S. 35) Folglich bestimmt derzeit weitestgehend der Terminus Integration die schulische Praxis wenn es um den gemeinsamen Unterricht geht.

Mit dem Ausbau des integrativen Schulsystems soll nicht nur der negativen Selektion und Stigmatisierung von SonderschülerInnen entgegengewirkt werden, es geht auch um den Abbau sozialer Spannungen und um die Öffnung neuer Lernbereiche für „Behinderte“ und „Nichtbehinderte“ (vgl. KNAUER 2009, S. 53). Aktuell stellen sich somit folgende Fragen: Sind Neueinrichtungen von Sonderschulen nicht mehr zu rechtfertigen? Sollte eher auf die

Umstrukturierung bestehender Sonderschulen in integrative Schulen gedrängt werden, statt sie weiterhin auszubauen? Welchen Unterricht benötigen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Dieser Sachverhalt betrifft vor allem die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen – die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Laut Statistik der Kultusminister Konferenz (KMK) wird im Jahr 2008 von 210.900 SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ausgegangen. Das entspricht 43,7% der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. KMK 2010, Online im Internet). In diesem Zusammenhang ist anzuführen, dass mehr als 90% der Überweisungen in Sonderschulen während der Grundschulzeit erfolgen (vgl. EBERWEIN 1994, S. 64).

Die vorliegende Veröffentlichung thematisiert, unter Berücksichtigung der oben formulierten Fragestellungen, die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt der Lern- und Leistungsentwicklung und dient dem Autor zur vertiefenden Konfrontation mit der Thematik. Neben der Bestimmung und Abgrenzung zentraler Begriffe, wird vor allem auf die Entstehung einer besonderen Pädagogik bei Lernschwierigkeiten und auf die Entwicklungstendenzen seit den 1970er Jahren eingegangen. Aufgrund der obigen Ausführungen bildet die Integration von Kindern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in die Grundschule, einschließlich der dafür notwendigen organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen, den Kern des Buches. Um den aktuellen Stand integrationspädagogischer Bemühungen zu verdeutlichen, erfolgt im abschließenden Teil die Auseinandersetzung mit bundesdeutschen Bildungsstatistiken sowie die konkrete Projektion der Integration auf das Bundesland Brandenburg. Die Motivation dafür resultiert nicht zuletzt aus einer vom Autor im Jahr 2010 angelegten empirischen Untersuchung zur schulischen Integration in einer Grundschule Südbrandenburgs.

## **2. Grundlagen einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten**

Im Bereich schulischer Bildung und Erziehung sind Lernprobleme kein außergewöhnliches Phänomen, sondern ein weit verbreiteter Begleiter vieler SchülerInnen. In Deutschland stellen „lernbehinderte“ Kinder die größte Gruppe der SonderschülerInnen dar. Auch in integrativen Zusammenhängen häufen sich die Zahlen der Kinder und Jugendlichen mit diagnostizierter „Lernbehinderung“ (vgl. MAND 2009, S. 360).

Die Suche nach einem Begriff, der SchülerInnen mit Lern- und Leistungsproblemen und die damit verbundenen notwendigen schulorganisatorischen Maßnahmen beschreibt, erweist sich im deutschsprachigen Raum als äußerst schwierig. Da Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen in der Literatur aus unterschiedlichen Perspektiven definiert werden, hat sich bis heute noch keine allgemein akzeptierte Definition behaupten können. Dies hat wiederum zur Folge, dass uns die Begriffe weder eine einheitliche Beschreibung der SchülerInnengruppe liefern noch Auskunft über ein klar umrissenes Syndrom oder Symptom geben (vgl. WERNING/LÜTJE-KLOSE 2006, S. 17).

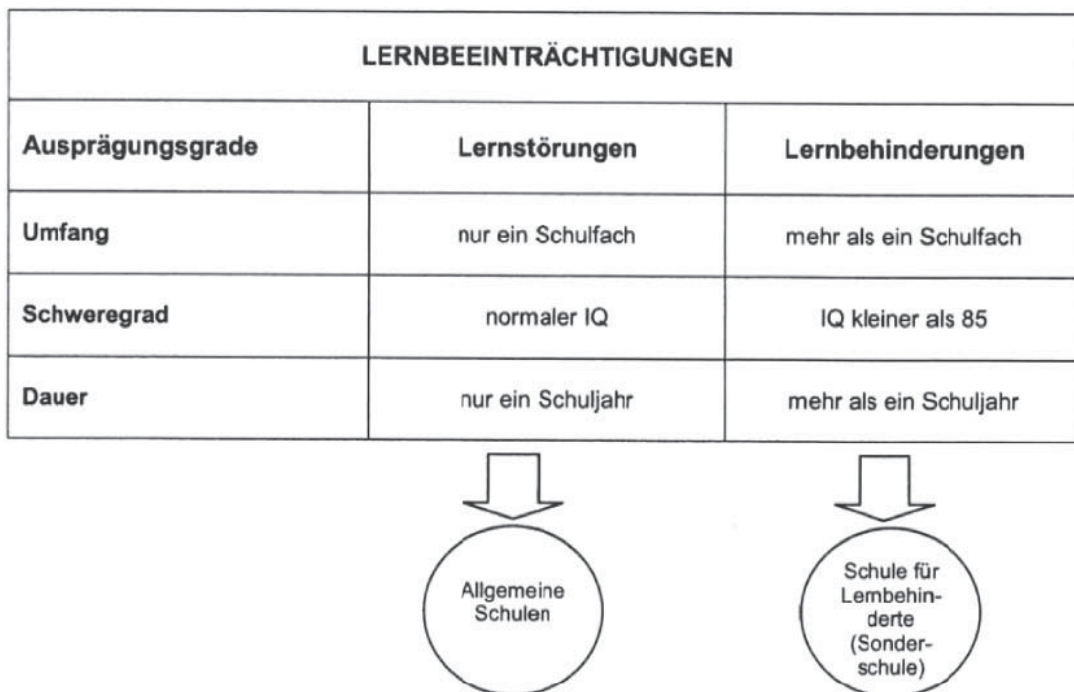
Im Folgenden werden begriffliche Grundlagen näher erläutert, um die Position des Autors zu dem in diesem Buch verwendeten Terminus „Lernschwierigkeiten“ zu verdeutlichen. Darüber hinaus wird auf die Bedingungsfaktoren eingegangen, die zu deren Entstehung beitragen können.

### **2.1 Begriffliche Systematik der traditionellen Lernbehindertepädagogik**

SchülerInnen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Leistungsanforderungen der Volksschule nicht entsprachen, wurden als „Schwachsinnige“ bezeichnet und in Hilfsschulen überwiesen. Zur Überwindung der kausalanalytisch determinierenden Begriffe „Schwachsinn“ und „Schwachbefähigung“, wurde dann zu Beginn der 1960er Jahre der Terminus „Lernbehinderung“ eingeführt, von dem man sich eine Abkehr der vorherrschenden medizinisch-pathologischen Erklärung von Lernbeeinträchtigungen versprach. Das Etikett der „Lernbehinderung“ bekamen SchülerInnen, die sich den Anforderungen der allgemeinen Schule nicht angemessen gewachsen zeigten und aus diesem Grund in eine „Schule für Lernbehinderte“ überwiesen wurden (vgl. WERNING/LÜTJE-KLOSE 2006, S. 17f.). Demgegenüber stand die Gruppe der Kinder mit sogenannten Lernstörungen, deren Beeinträchtigungen des Lernens in der Regelschule behoben werden sollten. Je nach Ausprägungsgrad der Lernbeeinträchtigung wurde folglich zwischen „Lernstörung“ und „Lernbehinderung“

unterschieden (vgl. HEIMLICH 2009, S. 19). Diese begriffliche Systematik der traditionellen Lernbehindertenpädagogik geht auf einen Entwurf von Bach aus den 1960er Jahren zurück und wurde von Kanter über die Kriterien Umfang, Schweregrad und Dauer weiter ausdifferenziert (vgl. Eberwein 2011, S. 15, Online im Internet). Das folgende Schaubild dient der Übersicht über die kategoriale Systematik der 1970er Jahre.

Abb. 1: Begriffliche Systematik der traditionellen Lernbehindertenpädagogik (HEIMLICH 2009, S. 20)



Aus der begrifflichen Systematik geht hervor, dass „Lernstörungen“ weniger umfangreiche, schwerwiegende und langandauernde Formen von Beeinträchtigungen im Lernen darstellen als „Lernbehinderungen“. Demnach konnten „Lernstörungen“ bei durchschnittlich intelligenten SchülerInnen auftreten, die nur in einem Schulfach und weniger als ein Schuljahr Probleme zeigten. Erstreckten sich hingegen bei unterdurchschnittlich intelligenten Kindern die Lernprobleme über mehrere Schuljahre in mehr als einem Schulfach, so wurde eine „Lernbehinderung“ diagnostiziert.

Klassifizierungssysteme dieser Art stehen in einem engen Zusammenhang zu institutionellen Organisationsformen. Folglich veränderten sich auch durch die Systematik der traditionellen Lernbehindertenpädagogik die schulischen Förderperspektiven. Der Vorteil dieser kategorialen Einteilung bestand darin, dass auf vorübergehende Lernschwierigkeiten in einem Schulfach nicht sofort mit Sonderschulüberweisungen reagiert wurde. Die Diagnose



„Lernbehinderung“ hatte allerdings negative institutionelle Folgen, die sich nicht nur auf den weiteren Bildungsweg der Betroffenen auswirkten (vgl. HEIMLICH 2009, S. 20f.; WERNING/ LÜTJE-KLOSE 2006, S. 21). In Folge der Sonderschulzuweisung erleiden die als behindert definierten Kinder und Jugendliche häufig personalen und sozialen Identitätsverlust und sind nicht selten Etikettierungs-, Stigmatisierungs- sowie Diskriminierungsprozessen ausgesetzt (vgl. EBERWEIN 2008, S. 46).

Ein weiterer Kritikpunkt der Klassifizierung von Lernbeeinträchtigungen stellt die Defizitorientierung der Begrifflichkeiten dar. Sowohl „Lernstörungen“ als auch „Lernbehinderungen“ schreiben Lern- und Leistungsdefizite ausschließlich als individuelle Probleme der SchülerInnen fest. Lernprobleme sind aber als Ausdruck eines sehr komplexen Prozesses zu verstehen, an denen LehrerInnen, MitschülerInnen, Eltern aber auch das soziale Umfeld beteiligt sind. Weiterhin gibt die Diagnose „Lernbehinderung“ wenig Aufschluss über die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung bezüglich der Lernziele, -inhalte und der Methodenwahl. Der Begriff „Lernbehinderung“, mit seiner Legitimation zur separierten Förderung von Kindern, ist schon allein durch die Problematik der zweifelsfreien Bestimmung und Abgrenzung des Phänomens gegenwärtig nicht mehr tragbar und kann als belastender, defizitorientierter Terminus bezeichnet werden. Auch die Unterscheidung in Umfang, Schweregrad und Dauer hat sich in der sonderpädagogischen Praxis nicht bewährt, da sie den Blick auf die tatsächlichen Probleme der Betroffenen verschließt. Die Kritik kann auch gegen die in der DDR verwendeten Termini „Intelligenzgeschädigte“ und „schulbildungsfähig Schwachsinnige“ angeführt werden, die ebenso Hilfsschulzuweisungen und Defizitsichtweisen auf die individuellen Problemlagen der Kinder implizierten (vgl. HEIMLICH 2009, S. 21f.; MAND 1994, S. 360-364; WERNING/ LÜTJE-KLOSE 2006, S. 18-21).

## **2.2 Von der „Lernbehinderung“ zum Förderschwerpunkt Lernen**

Vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen und der heftigen Kritik an der Bezeichnung „Lernbehinderung“, kam es schließlich auch Anfang der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland zu einem Begriffswandel. Die Intention des in Deutschland eingeführten Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ korreliert dabei mit dem in Großbritannien seit dem Warnock-Report bevorzugten Terminus „special educational needs“. Beide Bezeichnungen sollen negative Effekte und individuelle Problemzentrierungen beim Gebrauch von Behinderungsbegriffen vermeiden. Zudem dienten die von der