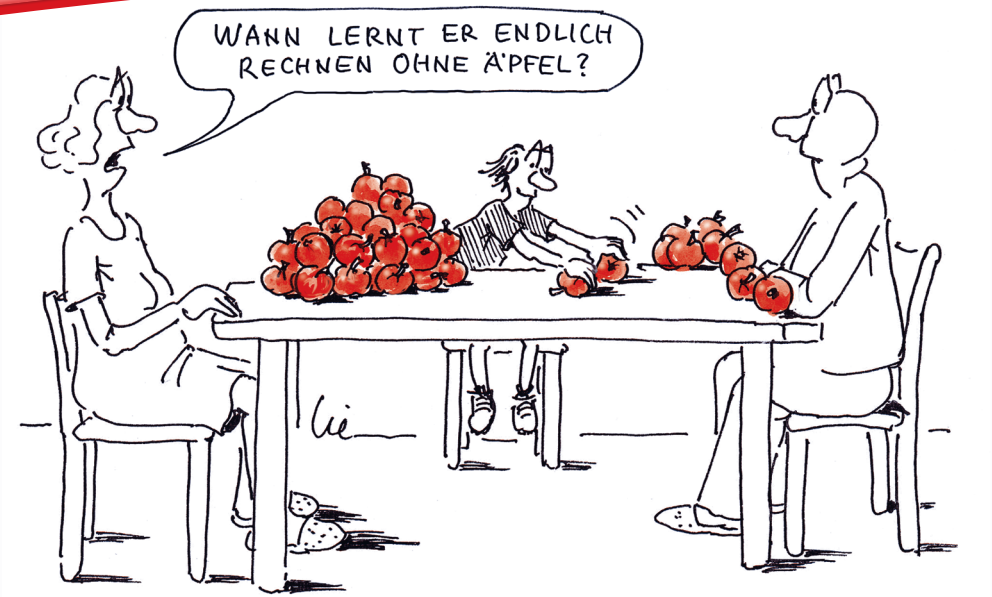
utb.

Ulrich Heimlich

Pädagogik bei Lernschwierigkeiten

3. Auflage



utb 3192

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen
Psychiatrie Verlag · Köln
Ernst Reinhardt Verlag · München
transcript Verlag · Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart
UVK Verlag · München
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Prof. em. Dr. Ulrich Heimlich, geb. 1955, war seit 1994 Professor für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik an den Universitäten Halle / S., Leipzig und von 2001 bis 2021 an der LMU München.

Ulrich Heimlich

Pädagogik bei Lernschwierigkeiten

Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen

3., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

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

2022.Kk. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Karikatur auf Umschlagseite 1: © Erik Liebermann.
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 3192
ISBN 978-3-8385-5871-4 digital
ISBN 978-3-8252-5871-9 print

Vorwort

Der vorliegende Band „Lernschwierigkeiten" enthält die Bilanz einer fast 25jährigen Beschäftigung mit der „Lernbehindertenpädagogik" und deren Weiterentwicklung zur einer „Pädagogik bei Lernschwierigkeiten". Ich habe nach dem Lehramtsstudium zunächst insgesamt 10 Jahre als „Sonderschullehrer" in „Schulen für Lernbehinderte" in Nordrhein-Westfalen gearbeitet. In der ersten Phase der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung für die Lernbehindertenpädagogik bin ich jetzt ebenfalls mehr als 15 Jahre tätig. Insofern gehen in das vorliegende Buch viele Anregungen, Hilfen und Unterstützungen von meinen Lehrkräften, Kolleg:innen, Schüler:innen und Studierenden ein. Ich bitte um Verständnis, dass ich hier nicht alle aufführen kann, obwohl sicher so manche „Quellenangabe" nachzutragen wäre. Dieser Einführungsband beinhaltet den Versuch, genau diese enge Verbindung zwischen Praxis und Theorie aus meiner eigenen Berufsbiographie einzuarbeiten. Sonderpädagogische Lehrkräfte für den Förderschwerpunkt Lernen benötigen in ihrer beruflichen Tätigkeit eine gründliche Vorbereitung, die sowohl ein erziehungswissenschaftliches Studium zur Grundlegung erfordert als auch eine praxisorientierte Erweiterung zur Erreichung der professionellen Handlungsfähigkeit über die Universität als 1. Phase und die 2. Phase der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung hinaus. Praktische Erfahrung und theoretische Weiterentwicklung sollten sich dabei stets gegenseitig befruchten. Es ist angesichts der vorhandenen Studien- und Ausbildungsstrukturen in der BRD nicht immer einfach, diese Brücke zu schlagen. Aber die Bemühungen um einen intensiven Dialog von Praxis und Theorie sind im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik unverzichtbar, betreiben wir doch eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin nicht im luftleeren Raum, sondern mitten in einer Gesellschaft, die nach wie vor durch Diskriminierung und Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung geprägt wird. Meine regelmäßigen Kontakte zu Eltern, Lehrkräften und Betroffenen zeigen mir jedenfalls nahezu täglich, dass die Auseinandersetzung mit Behinderung und Ausgrenzung in dieser Gesellschaft nach wie vor sehr viel Mut und eine ungeheure alltägliche Energie erfordert. Menschen mit Behinderungen konnte ich deshalb nie als schwach erleben. Sie sind ganz im Gegenteil vielen anderen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Menschwerdung um vieles voraus. Sie müssen täglich Stärken im Umgang mit Barrieren und sozialer Isolation entwickeln, die andere rasch resignieren ließen, wenn sie mit solchen Widerständen konfrontiert würden. Professionelle Arbeit bei Menschen mit Behinderungen heißt deshalb für angehende heil- und sonderpädagogische Fachkräfte nicht nur zu fragen, was sie für sie tun können, sondern

auch und vielleicht in noch höherem Maße, was sie von ihnen lernen können. Aus diesem Grunde ist mir in meiner Forschungstätigkeit an der Ludwig-Maximilians-Universität in München die Integration und Inklusion zum zentralen Schwerpunkt geworden. Ich bin der festen Überzeugung, dass jegliches heil- und sonderpädagogisches Handeln auf die umfassende soziale Teilhabe in möglichst weitgehender Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung ausgerichtet ist. Wir haben meiner Auffassung nach in einer demokratischen Gesellschaft keine andere Chance als dafür zu sorgen, dass die Teilhabe- und Selbstbestimmungsrechte von Menschen mit Behinderung aktiv durchgesetzt und geschützt werden. Dabei darf auch die Heil- und Sonderpädagogik sich nicht ausklammern. In diesem Sinne hoffe ich, dass der vorliegende Band angehende sonderpädagogische Lehrkräfte über die vielen Ausbildungshürden hinweg bis in ihre berufliche Praxis hinein begleiten kann.
Ich bin mir bewusst, dass ich die Lernbehindertenpädagogik mit dem folgenden Entwurf eine Pädagogik bei Lernschwierigkeiten wieder näher an die Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik heranzurücken versuche. Ich halte diesen Schritt für unumgänglich, zumal in den meisten europäischen Nachbarstaaten der BRD Schüler:innen mit „Lernbehinderung“ an allgemeinen Schulen gefördert werden.
Das vorliegende Buch wäre ohne mein Team am Lehrstuhl Lernbehindertenpädagogik in München, das mir für viele Arbeitswochen den Rücken frei gehalten hat, nicht möglich gewesen. Dafür meinen herzlichen Dank. Ich danke ebenfalls meiner Frau Brigitta, die wie immer mit freundlicher Ermutigung und schonungsloser Kritik nicht gespart hat und mir besonders geholfen hat, die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten in eine lesbare Sprache zu übersetzen. Meinem Verleger, Andreas Klinkhardt, danke ich für die Geduld, die er mit diesem Projekt bewiesen hat, zu dem die erste Idee von uns bereits vor längerer Zeit auf die Welt gebracht worden ist. Es war eine interessante Aufgabe, mein Fach im Gesamtüberblick einmal aus der eigenen Sicht darstellen zu können. Dabei musste auf manches Detail verzichten werden, denn eines ist mir beim Schreiben noch einmal nachdrücklich bewusst geworden: die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten ist ein „weites Feld“!

München, im August 2009 *Ulrich Heimlich*

Vorwort zur aktualisierten dritten Auflage

20 Jahre nach dem Erscheinen der KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen hat die Kultusministerkonferenz im März 2019 neue Empfehlungen zum Schwerpunkt Lernen herausgebracht. Unter dem Eindruck der intensivierten Bemühungen um inklusive Bildung im bundesdeutschen Bildungssystem wird nun vom sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen gesprochen, um deutlich zu machen, dass sonderpädagogische Fachlichkeit bei Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten mehr umfasst als Förderung. Sonderpädagogische Unterstützung enthält neben Förderung ebenso Angebote zur Beratung, Therapie, Pflege, Assistenz und weitere Handlungsformen, die jeweils auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen abzielen und eine entsprechende sonderpädagogische Professionalität zur Grundlage haben. Trotz des Ausbaus inklusiver Bildungsangebote zeichnet sich ab, dass Sonderpädagogik keine rückläufige Bedeutung hat, sondern nunmehr über die eigenständigen sonderpädagogischen Institutionen hinaus im gesamten Bildungssystem erforderlich ist. Damit einher geht eine deutliche Steigerung des Bedarfs an sonderpädagogischen Fachkräften in der ersten Dekade nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahre 2009. Inklusion im Bildungsbereich bedeutet also keinen Abbau von Sonderpädagogik, sondern ganz im Gegenteil einen Ausbau, was sich u.a. in der Ausweitung der Ausbildungskapazitäten für sonderpädagogische Lehrkräfte in allen Bundesländern zeigt. Vor diesem Hintergrund wird mit der nunmehr dritten aktualisierten Auflage der „Pädagogik bei Lernschwierigkeiten“ der Anspruch verbunden, Orientierungshilfe für das gesamte Bildungssystem bezogen auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten anzubieten. Gerade die Tatsache, dass diese Kinder und Jugendlichen häufig aus sozial benachteiligten Lebensumständen kommen, sollte immer wieder daran erinnern, dass sich hier ebenfalls eine ganz entscheidende Aufgabe für inklusive Bildung stellt. Besonders in Zeiten der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, dass diese Schüler:innengruppe weiteren Benachteiligungen im Bildungsbereich unterliegt und von den Alternativangeboten im digitalen Bereich teilweise gar nicht mehr erreicht wird.

Unter dem Eindruck der Debatte über die Gender-Schreibweise ist im folgenden Text die Entscheidung für den Gender-Doppelpunkt (:) insbesondere beim Plural gefallen, um deutlich zu machen, dass sich mit einer binären Codierung von Geschlecht nicht mehr alle Menschen im Sinne des Grundgedankens der Inklusion angesprochen fühlen. Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird hier durchweg durch sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ersetzt, es sei denn, dass in zitierten Quellen noch an dem Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf" festgehalten worden ist.

Eberbach, im Dezember 2021 *Ulrich Heimlich*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5
Inhaltsverzeichnis 9
Einleitung 13

1 Person-Umwelt-Interaktion bei Lernschwierigkeiten 19

Zusammenfassung 19
1.1 *Begriffliche Grundlagen einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* 21
1.1.1 Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen, Lernbehinderungen .. 21
1.1.2 Von der Lernbehinderung zum Schwerpunkt Lernen 25
1.1.3 Gravierende Lernschwierigkeiten 29
1.2 *Anthropologische Modelle von Lernschwierigkeiten* 34
1.3 *Bedingungsfaktoren und Erklärungsmodelle für Lernschwierigkeiten* 37
1.3.1 Erschwerte Lernsituationen 39
1.3.2 Psychologische Erklärungsmodelle für Lernschwierigkeiten 56
1.3.3 Erschwerte Lebenssituationen 71
1.3.4 Soziologische Erklärungsmodelle für Lernschwierigkeiten 79
1.4 *Pädagogische Aspekte der Lernschwierigkeiten* 88
1.4.1 Personale Aspekte von Lernschwierigkeiten 88
1.4.2 Soziale Aspekte von Lernschwierigkeiten 90
1.4.3 Ökologische Aspekte von Lernschwierigkeiten 92
Literaturempfehlungen 94
Übungsaufgaben 95

2 Historische Grundlagen der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten 97

Zusammenfassung 97
2.1 *Anfänge sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Lernen* 98
2.2 *Geschichte der „Hilfsschule"* 102
2.2.1 Historischer Entstehungskontext der „Hilfsschule" 102
2.2.2 Von der „Nachhilfeklasse" zur „Hilfsschule" 105
2.2.3 Kritik der „Hilfsschule" und inklusive Alternativen 111
2.2.4 „Hilfsschule" im Dritten Reich 115
2.2.5 Von der „Hilfsschule" zur „Schule für Lernbehinderte" 116
2.2.6 Von der „Sonderschule" zum sonderpädagogischen Fördersystem 119

2.3 *Reformpädagogik in der „Hilfsschule“* 123
Literaturempfehlungen 130
Übungsaufgaben 130

3 Förderkonzepte bei Lernschwierigkeiten 131

Zusammenfassung 131
3.1 *Förderdiagnostik bei Lernschwierigkeiten* 132
3.1.1 Grundlagen der sonderpädagogischen Diagnostik bei Lernschwierigkeiten 133
3.1.2 Das sonderpädagogische Fördergutachten (FG) 140
3.2 *Förderplanung bei Lernschwierigkeiten* 142
3.2.1 Grundlagen der Förderplanung bei Lernschwierigkeiten 142
3.2.2 Der sonderpädagogische Förderplan (FP) 144
3.3 *Didaktisch-methodische Grundfragen einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* 145
3.3.1 Didaktik der individuellen Lernförderung 146
3.3.2 Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten 151
3.3.3 Didaktik des inklusiven Unterrichts bei Lernschwierigkeiten 164
3.3.4 Curricula für die sonderpädagogische Förderung bei Lernschwierigkeiten 171
3.4 *Lerntherapie* 173
Literaturempfehlungen 175
Übungsaufgaben 175

4 Prävention, Inklusion, Rehabilitation – Arbeitsfelder der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten 177

Zusammenfassung 177
4.1 *Prävention und Frühförderung* 179
4.1.1 Frühförderung bei drohenden Lernschwierigkeiten 180
4.1.2 Prävention von Lernschwierigkeiten 185
4.2 *Inklusion und schulische Bildung* 190
4.2.1 Inklusive Bildung bei Lernschwierigkeiten im Primar- und Sekundarbereich 191
4.2.2 Mobile sonderpädagogische Förderung bei Lernschwierigkeiten 195
4.2.3 Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ) 196
4.2.4 Sonderpädagogische Förderklassen 197
4.2.5 Schulen zur Lernförderung (SzL) 198

4.3 *Rehabilitation und nachschulische Unterstützung* 200
4.3.1 Berufliche Inklusion 201
4.3.2 Alltagsbegleitung 207
4.4 *Lernprobleme bei Erwachsenen* 208
Literaturempfehlungen 209
Übungsaufgaben 210

5 Theoretische Grundlagen einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten 211

Zusammenfassung 211
5.1 *Begründungszusammenhänge einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* 214
5.1.1 Materialistisches Paradigma 215
5.1.2 Interaktionistisches Paradigma 219
5.1.3 Systemtheoretisches Paradigma 223
5.1.4 Ökologisches Paradigma 227
5.2 *Zwischen Realismus und Konstruktivismus – zum erkenntnistheoretischen Diskurs in der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* 232
Literaturempfehlungen 235
Übungsaufgaben 235

Literaturverzeichnis 237
Bildnachweise 261
Sachregister 263
Lösungen zu den Übungsaufgaben 267
Anhang 271

Einleitung

Die Lernbehindertenpädagogik befindet sich im Umbruch. Der bundesdeutsche Sonderweg der Überweisung von Schüler:innen mit Lernbehinderung in eine eigenständige Sonderschule wird durch die Inklusion in der allgemeinen Schule sowohl im Inland als auch im Ausland zunehmend in Frage gestellt. In vielen europäischen Nachbarländern ist selbst der Begriff „Lernbehinderung" nicht gebräuchlich. Sondereinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderung wird man bereits in vielen unmittelbaren Nachbarstaaten der BRD vergebens suchen. Vor diesem internationalen Hintergrund gilt es die Lernbehindertenpädagogik neu zu positionieren. Die Sonderschule für Lernbehinderte (auch Förderschule zur Lernförderung bzw. für Lernhilfe oder Allgemeine Förderschulen und vieles mehr) kann offenbar nicht mehr der einzige Bezugspunkt für die Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Lernbehindertenpädagogik" sein. Gleichwohl müssen wir davon ausgehen, dass es weiterhin eine Schüler:innengruppe gibt, die erhebliche Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens hat und die aus schwierigen Lebenssituationen in eine Schule eintritt, die noch nicht umfassend und differenziert genug auf die damit verbundenen individuellen Lernbedürfnisse eingeht. Von daher gilt es in konsequenter Weiterentwicklung der Lernbehindertenpädagogik eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu konstituieren, die auf das Problem der Lernschwierigkeiten ausgerichtet ist. Diese „Pädagogik der Lernschwierigkeiten" wird hier auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung in der Lernbehindertenpädagogik konzipiert. Sie bezieht sich zukünftig nicht mehr nur auf die Aufgaben der schulischen Bildung. Lernschwierigkeiten können im Lebenslauf vielmehr über die eigentliche Schulzeit hinaus in unterschiedlichen Lebensabschnitten auftreten. Das gilt sowohl für die ersten Lebensjahre vor der Schule als auch für das Erwachsenenalter und die damit in Verbindung stehenden Lernschwierigkeiten im Bereich der beruflichen Rehabilitation, der alltäglichen Lebensführung und auch bei älteren Menschen. Nun ist bekannt, dass im Grunde alle Menschen immer wieder mit Lernschwierigkeiten konfrontiert werden. Meist können sie diese jedoch selbstständig lösen und überwinden. Gravierende Lernschwierigkeiten unterscheiden sich von allgemeinen Lernschwierigkeiten dadurch, dass ein Bedarf an Unterstützung, Förderung und Begleitung zur Überwindung der Lernschwierigkeiten besteht. Der Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten ist also kein prinzipieller mehr sondern eher ein gradueller. Insofern korrespondiert der Begriff der Lernschwierigkeiten mit dem Konzept des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

bzw. dem Terminus „*special educational needs*“ aus dem angelsächsischen Raum. Gravierende Lernschwierigkeiten sind nicht durch persönliche Defizite von anderen Lernschwierigkeiten zu unterscheiden, sondern im genuin pädagogischen Sinne nur durch den besonderen Bedarf an Unterstützung. Insofern enthält das Konzept einer „Pädagogik bei Lernschwierigkeiten“ auch die Intention, einen intensiveren Anschluss an internationale Entwicklungen in der Heil- und Sonderpädagogik zu erreichen. Gerade in Zusammenhang mit einer „Pädagogik für besondere Bedürfnisse (*special needs education)*“ hat sich der Begriff der „*learning difficulties*“ ebenfalls international durchgesetzt. Der Begriff Lernschwierigkeiten hätte von daher den Vorteil der Nähe zu aktuellen Entwicklungen in der Heil- und Sonderpädagogik in einem globalen Rahmen.

Der Begriff der Lernbehinderung wird für eine solche lebenslaufbegleitende pädagogische Aufgabenstellung unbrauchbar. Er erfährt sowohl von den Schüler:innen als auch von den Eltern Ablehnung. Aus diesem Grunde soll auch dem Begriff der Lernschwierigkeiten hier der Vorzug gegeben werden. Lernschwierigkeiten werden dabei jeweils als erschwerte Lernsituationen gesehen und in ihren vielfältigen Umfeldbedingungen betrachtet. Eine „Pädagogik bei Lernschwierigkeiten“ wird deshalb hier aus einer ökologischen Perspektive entwickelt, wie sie für eine moderne Heil- und Sonderpädagogik immer bedeutsamer geworden ist. Die Lernschwierigkeiten können in diesem Theoriemodell nicht mehr auf ein Problem des Kindes reduziert werden. Sie stehen stets mit einer erschwerten Lebenssituation in Verbindung. Insofern sind die Lernschwierigkeiten in einen Kontext mit den Lebensschwierigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hineinzustellen.

Im Rahmen einer anthropologischen Neuorientierung in der Heil- und Sonderpädagogik ist die medizinisch bestimmte Defizitsichtweise von Behinderung und Lernproblemen mittlerweile überwunden worden. Zu sehr wurden in der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik die Schwäche, das Leid und der Fehler des Menschen mit Behinderung betont. Dem wird eine kompetenzorientierte Sichtweise im Sinne von „*empowerment*“ gegenübergestellt, die die Fähigkeiten, Leistungen und Bedürfnisse des Menschen mit Behinderung zum Ausgangspunkt von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten macht. Für die Lernbehindertenpädagogik bedeutet diese veränderte Sichtweise, dass zunächst einmal der *Prozess des Lernens* und seine Einflussvariablen selbst zum Gegenstand der analytischen Betrachtung werden. Erst darauf aufbauend wird es möglich, nach den Schwierigkeiten und erschwerenden Bedingungen des Lernens zu fragen (Kap. 1).

Die damit beschriebene Zielgruppe sonderpädagogischer Förderung ist historisch betrachtet in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen unterstützt worden. Das beginnt mit den Armenschulen des Mittelalters, in die bereits sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche aufgenommen wurden. *Geschichte* der „Lernbehindertenpädagogik“ ist allerdings keineswegs auf die Geschichte der „Hilfsschule“ als eigenständiger Schulform, wie sie sich in der zweiten Hälfte des

19. Jahrhunderts herausgebildet hat, zu reduzieren. Auch im historischen Rückblick gilt es, den Blick auszuweiten auf den gesamten Lebenslauf und eine Vielfalt von institutionellen Zusammenhängen (Kap. 2).
Vor diesem historischen Hintergrund ist unmittelbar einsichtig, dass sich der aktuelle heil- und sonderpädagogische Handlungszusammenhang einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten deutlich abhebt. Die Qualität der vorhandenen *Förderkonzepte* (Kap. 3) hat sich klar verbessert; es liegen zahlreiche Befunde zur Wirksamkeit von Förderkonzepten vor. Zugleich wird deutlich, dass der Unterricht – sei es in der Schule zur Lernförderung oder in der allgemeinen Schule – nur eines unter vielen Förderkonzepten darstellt, das angehende heil- und sonderpädagogische Fachkräfte beherrschen müssen. Eine ähnlich hohe Bedeutung hat die Förderdiagnostik ebenso wie die individuelle Lernförderung und die Beratung. Begleitend zur Schule gewinnen therapeutische Angebote der Unterstützung bei Lernproblemen (sog. „Lerntherapie") an Bedeutung. Immer mehr Eltern nehmen bei gravierenden Lernschwierigkeiten professionelle Hilfen durch speziell ausgebildete Therapeut:innen in eigenständigen Praxen in Anspruch.
Für eine „Pädagogik der Lernschwierigkeiten" können gegenwärtig zahlreiche innovative *Arbeitsfelder* (Kap. 4) unterschieden werden. Als zentrale Aufgabe erweist sich in zunehmendem Maße die Frühförderung und Prävention. Auch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Lernschwierigkeiten gilt, dass Probleme im Lernen rechtzeitig erkannt und behandelt werden sollten. Aufgrund von neueren Erkenntnissen der Entwicklungs- und Lernpsychologie hat sich die Ausgangsbasis für präventive Förderung durchaus verbessert. Gleichwohl ist die Prävention von Lernschwierigkeiten nach wie vor ein in der Praxis sonderpädagogischer Unterstützung noch weitgehend ungelöstes Problem.
Zunehmende Bedeutung hat ebenfalls die Inklusion vor allem in Verbindung mit der schulischen Bildung erfahren. Sonderpädagogische Förderangebote sollen in die allgemeine Schulen integriert werden. Im inklusiven Unterricht lernen die Schüler:innen in heterogenen Gruppen voneinander. Auch Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten nehmen hier teil und werden erfolgreich gefördert. Dieses Förderangebot ist qualitativ der Förderung in Förderschulen vollkommen gleichwertig.
Auch beim Verlassen der Schule kann bezogen auf gravierende Lernschwierigkeiten nicht davon ausgegangen werden, dass kein weiterer Bedarf an Unterstützung und Förderung mehr besteht. Gerade bei der beruflichen Eingliederung benötigen Jugendliche und junge Erwachsene eine intensive Begleitung in Verbindung mit vorbereitenden Maßnahmen, um eine berufliche Qualifikation zu erreichen und einen Zugang zum Arbeitsmarkt als Basis der eigenen Existenzsicherung zu erhalten. Gleichwohl dürfen die Augen nicht vor der wachsenden Gruppe von jungen Erwachsenen verschlossen werden, denen dieser Weg auf Dauer verschlossen bleiben wird und die ihre Existenzgrundlagen mit staatlicher Unterstützung (Sozialgeld, Hartz IV bzw. Arbeitslosengeld II) absichern müssen. Gerade in der Bewältigung

der vielfältigen Herausforderungen der persönlichen Lebensführung benötigen viele junge Erwachsene fortlaufende Hilfestellung im Alltag (Alltagsbegleitung).
Lernschwierigkeiten können darüber hinaus ebenso im Erwachsenenalter weiter auftreten und einen Unterstützungsbedarf nach sich ziehen. Zu denken ist dabei beispielsweise an Alphabetisierungsangebote in der Erwachsenenbildung, wenn der Erwerb der Schriftsprache in der Schulzeit nicht gelungen ist. Schätzungen gehen von einer Zahl von ca. 4 Millionen Personen aus, die davon in der BRD betroffen sind, wobei stets auf die hohe Dunkelziffer hingewiesen wird.
Von daher wird deutlich, dass eine Pädagogik bei Lernschwierigkeiten als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin neben der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik auf vielfältige Weise ebenso mit sozialpädagogischen, andragogischen und geragogischen Aufgabenstellungen zu verknüpfen ist. Auch alte Menschen benötigen Unterstützung bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten. Erst allmählich wird die Problematik der Förderung von alten Menschen mit Behinderungen in der Öffentlichkeit bewusst. Letztlich muss eine Pädagogik bei Lernschwierigkeiten aber auch diese Lebensphase im Blick haben.
Handlungskonzepte und Arbeitsfelder einer „Pädagogik bei Lernschwierigkeiten" beziehen sich unmittelbar auf die Praxis sonderpädagogischer Unterstützung. Angehende sonderpädagogische Lehrkräfte für den Schwerpunkt Lernen wollen in ihrer Ausbildung vor allem professionelle Handlungsfähigkeit in den zukünftigen beruflichen Arbeitsfeldern erreichen. Zugleich ist es im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Kompetenzprofils erforderlich, Reflexionskompetenzen in Bezug auf die Erziehungswirklichkeit der sonderpädagogischen Unterstützung zu erreichen. Heil- und sonderpädagogisches Handeln muss auch begründet, gegenüber Eltern und Öffentlichkeit legitimiert und in Diskussionen erläutert werden. Letztlich geht es also darum, nicht nur zu wissen, wie sonderpädagogische Unterstützung im Schwerpunkt Lernen gelingt, sondern auch warum sie auf eine spezifische Weise gelingen sollte. Aus diesem Grunde sollten heil- und sonderpädagogische Fachkräfte in der Lage sein, die Praxis sonderpädagogischer Unterstützung zu analysieren, kritisch zu reflektieren und aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Auch die *theoretischen Grundlagen einer „Pädagogik bei Lernschwierigkeiten"* sollten deshalb innerhalb der heil- und sonderpädagogischen Studien- und Ausbildungsgänge erarbeitet werden (Kap. 5). Im vorliegenden Band werden dazu v.a. die aktuellen Theorieströmungen nebeneinandergestellt. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass der Autor dem ökologischen Paradigma einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten zuneigt.
Zur Sicherstellung der Praxisanbindung sind in allen Kapiteln Fallbeispiele, Lebensbilder von bekannten Pädagog:innen und erschwerte Lernsituationen eingefügt. Außerdem werden zentrale Aussagen und Definitionen in einer Rubrik „Auf den Punkt gebracht" hervorgehoben. Die Zusammenfassungen zu Beginn der einzelnen Kapitel sollen einen ersten Überblick über die zu erwartende inhaltliche

Ausrichtung geben. Literaturempfehlungen am Ende des Kapitels bieten Hinweise auf weiterführende Beiträge zum jeweiligen Aspekt. Mit den Studienaufgaben in jedem Kapitel kann der vermittelte Stoff in den zentralen Schwerpunkten nochmals überprüft werden. Die Benutzung von Fremdwörtern wird zugunsten der Verständlichkeit und intersubjektiven Überprüfbarkeit des Textes auf ein notwendiges Mindestmaß reduziert. Die benutzten Fremdwörter werden allesamt in ihrer Wortbedeutung und aktuellen Verwendung erläutert. Wenn nun im Gefolge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen (vgl. Vereinte Nationen 2008) mit Behinderung der Begriff „Inklusion" verstärkt genutzt wird, so geschieht das mit Blick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Bemühungen um ein inklusives Bildungssystem. Im historischen Rückblick wird allerdings auch immer wieder der Begriff „Integration" Verwendung finden, da damit Prozesse der Wieder-Eingliederung bezeichnet werden, denen also eine Separation im Bildungssystem vorausging. Inklusion steht demgegenüber für solche Bildungsangebote, die von vornherein auf Separation verzichten.

1 Person-Umwelt-Interaktion bei Lernschwierigkeiten

„Wir müssen es mit den Lebensproblemen von Schülern aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, ….“
(von Hentig 1993, S. 184)

Zusammenfassung

Eine Pädagogik bei Lernschwierigkeiten lässt sich nur auf dem Weg über eine genauere Bestimmung ihrer Zielgruppe entwickeln. Diese zeichnet sich sowohl durch ein Höchstmaß an Heterogenität insgesamt aus als auch durch eine vielschichtige Komplexität der Lernprobleme im einzelnen. Mit dem Begriff „Lernbehinderung“ sind schulische Lernschwierigkeiten nicht mehr ausreichend bestimmt. Vielmehr stehen wir vor der Aufgabe, den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt „Lernen“ festzustellen, auch wenn die Überschneidungsbereiche zu anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten (v.a. Sprach- und Verhaltensprobleme) dabei stets mit hineinspielen. Dazu ist es zunächst einmal erforderlich ein modernes Verständnis des Lernens selbst zu entwickeln. In einem zweiten Schritt sind wir auf eine Vielfalt an psychologischen und soziologischen Erklärungsmodellen angewiesen, die uns helfen, Lernschwierigkeiten zu verstehen, um wieder sonderpädagogisch handlungsfähig zu werden. Diese Aufgabe ist letztlich nur lösbar, wenn die enge Beziehung zwischen erschwerten Lebens- und Lernsituationen bewusst bleibt. Insofern wird die Zielgruppe einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten hier aus ökologischer Sicht als Person-Umwelt-Interaktion betrachtet.

Was passiert, wenn Lernen schwierig wird? Welche Folgen hat es für Kinder und Jugendliche, wenn sie bereits an den grundlegenden Anforderungen der Schule im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen scheitern? Warum kommt es überhaupt zu solch gravierenden Lernproblemen, dass Schüler:innen und Eltern schier verzweifeln? Und wie könnte eine angemessene pädagogische Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten aussehen? Sowohl praktisch tätige Lehrkräfte in verschiedenen Schulformen als auch angehende Pädagog:innen beschäftigen sich täglich mit solchen Fragen. Offenbar ist unser Bildungssystem in der BRD nicht in der Lage, allen Kindern und Jugendlichen eine basale Bildung zu vermitteln. Die PISA-Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2003 ff.)

haben gezeigt, dass mehr als 20 % der 15jährigen Schüler:innen immer noch Probleme mit den grundlegenden Anforderungen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen haben. Viele Schüler:innen verlassen gegenwärtig die Schule als funktionale Analphabet:innen, die ohne Kenntnisse in der Schriftsprache keine Aussicht auf eine existenzsichernde Arbeitstätigkeit haben, geschweige denn die Chance auf einen Ausbildungsplatz. Hinzu kommen noch einmal gut 6 % Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den PISA-Studien gar nicht einbezogen waren.

Es stimmt etwas Grundlegendes nicht, wenn ein Bildungssystem bei fast einem Viertel seiner Schüler:innen so vollständig versagt. Es führt auch nicht weiter, wenn dieser bildungspolitische Skandal personifiziert wird. Im Zweifelsfall sind die Kinder und Jugendliche selbst schuld – oder gar die Lehrkräfte – und wenn das nicht reicht, die Eltern. Selbstverständlich müssen auch die Strukturen des Bildungssystems verändert und die Rahmenbedingungen für die Arbeit im Bildungssystem weiter optimiert werden. Aber zuallererst benötigen wir sowohl von Seiten der Lehrkräfte und der Eltern als auch von Seiten der Kinder und Jugendlichen selbst ein besseres Verständnis von Lernschwierigkeiten. Vieles könnten uns die Kinder und Jugendlichen bereits selbst mitteilen, wenn wir ihnen aufmerksam zuhören würden. Darüber hinaus sind jedoch professionelle Anstrengungen im Bereich der Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten erforderlich.

• Auf den Punkt gebracht

Wir benötigen im gesamten Bildungssystem Expert:innen für die Diagnose und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten.

Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, dass wir ein Verständnis von Lernschwierigkeiten entwickeln. Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten stellen Eltern und Lehrkräfte immer wieder vor Rätsel. Es ist auch für erfahrene Expert:innen in diesem Bereich keineswegs leicht, auf Anhieb die vorhandenen Lernschwierigkeiten genau zu beschreiben und darauf aufbauend Erklärungen für ein beobachtbares Lernverhalten zu entwickeln, geschweige denn angemessene Unterstützungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Für diesen *Prozess des Verstehens von Lernschwierigkeiten* stehen mittlerweile allerdings eine ganze Reihe von etablierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen zur Verfügung, die dabei helfen, das Phänomen „Lernschwierigkeit" beim einzelnen Kind oder Jugendlichen genauer zu analysieren, mit möglichen Bedingungsfaktoren und Ursachen in Verbindung zu bringen und differenzierte Perspektiven für die Unterstützung abzuleiten.

Im folgenden Kapitel steht die Frage nach der Zielgruppe der sonderpädagogischen Unterstützung im Schwerpunkt Lernen im Mittelpunkt (*Wer soll gefördert*

werden?). Dazu erfolgt zunächst ein Überblick zum vielfältigen *Begriffsfeld einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Ziel ist es dabei, zumindest einen Faden für das verwirrende Labyrinth der Begriffe mitzugeben, zwischen denen bislang noch keine Entscheidung gefallen ist und die demzufolge auch weiterhin nebeneinander Bestand haben (Kap. 1.1). *Anthropologische, psychologische und soziologische Aspekte von Lernschwierigkeiten* (Kap. 1.2) sollen sodann zeigen, dass Lernschwierigkeiten nur in einer umfassenden Herangehensweise verstanden werden können, die stets den Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Erklärungsmodellen erfordert. Das ist vor allem bei der Einarbeitung in das Fachgebiet zugegebenermaßen eine große Herausforderung. Aber die geistige Bewegung, gleichsam um das Problem der Lernschwierigkeiten herumzugehen und es aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten lernen, ist für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik unverzichtbar. Und sie ist höchst praxiswirksam, hilft sie doch, aus den unterschiedlichen Perspektiven auch eine Vielzahl von Erklärungshypothesen und Förderstrategien abzuleiten. Die Überlegungen münden schließlich in die Darstellung eines Mensch-Umfeld-Modells, wie es für die moderne Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Speck 2008a) zentral geworden ist. Wir können Behinderungen und Lernprobleme gegenwärtig nicht mehr ausschließlich als Probleme eines Einzelnen oder als Beziehungsprobleme betrachten.

• Auf den Punkt gebracht

Lernschwierigkeiten sind Ausdruck erschwerter Lebens- und Lernsituationen.

Erst in diesem komplexen Umfeldbezug wird die pädagogische Herausforderung, die gravierende Lernschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen beinhalten, sichtbar. Um dies möglichst praxisnah darzustellen, werden im folgenden Kapitel immer wieder Fallbeispiele einbezogen.

1.1 Begriffliche Grundlagen einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten

1.1.1 Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen, Lernbehinderungen

In der traditionellen Lernbehindertenpädagogik war das begriffliche Feld überschaubar bestellt. Kinder und Jugendliche, denen eine *Lernbehinderung* bescheinigt wurde, konnten nicht weiter in der allgemeinen Schule unterrichtet werden und mussten die „Schule für Lernbehinderte“ besuchen (vgl. Kanter 1977). Davon zu unterscheiden waren die *Lernstörungen*, die auch in der allgemeinen Schule behoben werden sollten. „Lernbehinderungen“ und Lernstörungen galten

als unterschiedliche Ausprägungsgrade von *Lernbeeinträchtigungen*, die wiederum als Oberbegriff fungierten. Auf einen Entwurf von Heinz Bach aus den 1960er Jahren (vgl. 1999) zurückgehend und von Gustav O. Kanter (1977) für die Lernbehindertenpädagogik adaptiert wird diese kategoriale Systematik seither über die Kriterien *Umfang*, *Schweregrad* und *Dauer* weiter ausdifferenziert. Lernstörungen als weniger umfängliche, kurzfristige und weniger schwerwiegende Formen von Lernbeeinträchtigungen bezogen sich auf Probleme in nur einem Schulfach, einen Lernrückstand von weniger als einem Schuljahr und konnten auch bei Kindern und Jugendlichen vorkommen, die als normal intelligent diagnostiziert wurden (Intelligenzquotient, IQ=100). Lernbehinderungen hingegen wurden dann festgestellt, wenn sich die Lernprobleme in mehr als einem Schulfach zeigten, die Lernrückstände sich über mehr als ein Schuljahr erstreckten und der IQ mehr als eine Standardabweichung[1] unter dem Durchschnitt lag.

LERNBEEINTRÄCHTIGUNGEN		
Ausprägungsgrade	**Lernstörungen**	**Lernbehinderungen**
Umfang	nur ein Schulfach	mehr als ein Schulfach
Schweregrad	normaler IQ	IQ kleiner als 85
Dauer	nur ein Schuljahr	mehr als ein Schuljahr

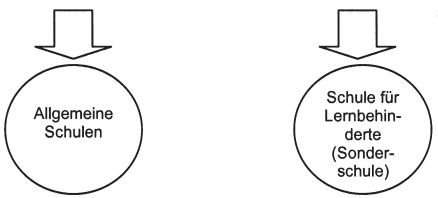


Abb. 1.1: Begriffliche Systematik der traditionellen Lernbehindertenpädagogik (nach Kanter 1977)

Der Vorteil dieser begrifflichen Systematik bestand ohne Zweifel darin, dass Schüler:innen mit Lernproblemen nicht mehr wegen vorübergehender Schwierigkeiten in einem Schulfach einfach in die „Sonderschule" überwiesen werden konnten. Andernfalls hätten beispielsweise alle Klassenwiederholungen (pro Jahr ca. 3-4 % der Schüler:innen) unweigerlich zu einer Sonderschulüberweisung geführt.

1 Als Standardabweichung beispielsweise in einem Intelligenztest wird das Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert bezeichnet. Der Intelligenzquotient wird in der Regel auf einer Intervallskala mit einer Standardabweichung von s=15 abgebildet.

Auch die Probleme im Schriftspracherwerb, die bei Schülern:innen mit Lernbehinderungen immer schon sehr weit verbreitet waren, konnten nach dieser Systematik nicht als ausreichender Grund für eine Überweisung gelten, ebenso wenig wie Kinder mit durchschnittlicher Intelligenz. Herwig Baier (1980) kritisiert allerdings am Begriff „Lernbehinderung" die euphemistische Absicht einer Verschleierung der tatsächlichen Probleme dieser Schülergruppe.

Bereits in der Praxis haben sich bei heil- und sonderpädagogischen Fachkräften über viele Jahre hinweg erhebliche Probleme mit dieser Begriffssystematik einer traditionellen Lernbehindertenpädagogik eingestellt. Auch mit hohem diagnostischen Aufwand und dem Einsatz umfangreicher Testbatterien (allerdings meistens reduziert auf die Intelligenzdiagnostik) gelang es nicht, die *Trennlinie zwischen Lernstörungen und Lernbehinderungen* beim einzelnen Kind oder Jugendlichen genau zu ziehen. Es verstärkte sich vielmehr der Eindruck, dass der Überschneidungsbereich zwischen beiden Ausprägungen von Lernbeeinträchtigungen eigentlich der Regelfall war. Insofern stellten sich schon aus dem Versuch der praktischen Umsetzung heraus erhebliche Probleme ein.

Für diese begriffliche Systematik war in der Vergangenheit ebenfalls der Zusammenhang zu institutionellen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung zwingend. Begriffe hatten hier – wie so häufig in der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik – reale *institutionelle Folgen* und wirkten sich auf die Bildungswege der Kategorisierten als Entscheidung bezogen auf die weitere Schullaufbahn aus. Denn lange Zeit galt, dass die Möglichkeiten der Rücküberweisung aus den Förderschulen in die allgemeinen Schulen sehr gering sind. Der Weg in die „Sonderschule" war also stets eine Einbahnstraße. Mit der Diagnose „Lernbehinderung" war eine weit in die Zukunft von Schülern:innen hineinreichende Entscheidung über die weiteren Lebenschancen verbunden. Besonders in Gesprächen mit den Eltern gerieten die praktisch tätigen heil- und sonderpädagogischen Fachkräfte zunehmend in Legitimationsnöte. Zudem kamen inklusive Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung, wie sie ebenfalls seit den 1970er Jahren in der BRD bekannt wurden (vgl. den Überblick bei Heimlich 2019) überhaupt nicht in den Blick.

So bestechend die Unterscheidung von Umfang, Schweregrad und Dauer von Lernbeeinträchtigungen auf den ersten Blick erscheint, so wenig haltbar erwies sie sich angesichts der tatsächlichen Probleme von Schülern:innen und Lehrkräften in der Praxis der sonderpädagogischen Förderung. Es zeigte sich z.B., dass Schüler:innen mit unterdurchschnittlicher *Intelligenz* sehr wohl in der Lage sind, in der allgemeine Schule erfolgreich zu lernen. Umgekehrt konnte man ebenso Schüler:innen mit durchschnittlicher oder gar überdurchschnittlicher Intelligenz in der „Sonderschule" finden, da sie trotz guter kognitiver Lernvoraussetzungen nicht in der Lage waren, ohne weitere Hilfen ihr Lernpotenzial in der allgemeinen Schule auszuschöpfen (vgl. Begemann 1970a). Auch die Überrepräsentation von Schüler:innen aus

Migrationsfamilien in „Schulen für Lernbehinderte“ (vgl. Kornmann/Klingele/Iriogbe-Ganninger 1997; Kornmann/Kornmann 2003) dürfte zu einem nicht geringen Anteil durch die Überweisung aufgrund der Probleme im Bereich der deutschen Schriftsprache zu erklären sein, ein Überweisungsgrund, der laut Begriffssystematik allein nicht ausreichen sollte.

Ein weiterer Nachteil stellte sich in Bezug auf die Inhalte der Diagnostik ein. Eine *Förderdiagnostik* zur Ableitung von Fördermaßnahmen fand praktisch nicht statt. Höchst aufwändig erstellte sonderpädagogische Gutachten wurden allenfalls in der Schülerakte dokumentiert, ohne dass sie den Lehrkräften brauchbare Informationen für die konkrete Förderung liefern konnten. Die Diagnose der Lernbehinderung selbst beschränkte sich auf die Feststellung der Intelligenz mit Hilfe eines standardisierten Intelligenztests; in manchen Schulamtsbezirken wurden sogar zwei Intelligenztests gefordert, damit die Entscheidung der Schulaufsicht zum Förderort auch ein möglichst „unangreifbares“ Fundament hatte. Damit war lange Zeit der intensive Blick auf die weiteren Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit „Lernbehinderung“ verstellt, aus dem erst die Grundlagen für die Förderung hätten abgeleitet werden können.

Unzufriedenheit ergab sich bei den praktisch tätigen Heil- und Sonderpädagog:innen ebenfalls durch das Kriterium der langandauernden Lernbeeinträchtigungen. Sonderpädagogische Diagnose und Förderung kam im Falle von Lernproblemen in der Regel zu spät. Die Schüler:innen hatten schon ein zweijähriges Schulversagen zu verarbeiten, wenn die „Sonderschule“ zur Diagnose eingeschaltet wurde. Die *präventiven Aufgaben der Lernbehindertenpädagogik* wurden so bis in die 1980er Jahre hinein nur unzureichend wahrgenommen. Die „Lernbehinderung“ musste erst in Umfang, Dauer und Schweregrad eingetreten sein, bevor die heil- und sonderpädagogische Unterstützung auf den Plan trat. Der von allen Seiten als unverzichtbar anerkannten Aufgabe der „Verhinderung von Lernbehinderung“ (vgl. Englbrecht/Weigert 1991) konnten die heil- und sonderpädagogischen Fachkräfte so nicht gerecht werden.

Neben den praktischen Nachteilen stellten sich auch kritische Töne in der fachlichen Auseinandersetzung ein. Sowohl Lernbeeinträchtigungen als auch Lernstörungen und erst recht Lernbehinderungen schreiben die Lernprobleme als individuelle Probleme der Schüler:innen fest und tragen so zu einer Ontologisierung der Lernprobleme bei. Diese Sichtweise befördert eine weitgehende *Ausblendung des sozialen Umfeldes als mögliche Ursache von Lernproblemen,* auch wenn die sozialen Ursachen von Lernbehinderungen immer wieder beschworen wurden. Schulleistungs- und Intelligenzdefizite erschienen ausschließlich als Probleme der Kinder und Jugendlichen. Diese einseitige Defizitsichtweise blieb unangetastet, um die Überweisung in die Sonderschule zu rechtfertigen, ein Legitimationsmuster, das im übrigen weit in die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik zurückreicht (s. Kap. 2). Letztlich steht hinter dieser Betonung der Defizite des Kindes die „Schwachsinnstheorie“

der 1920er Jahre mit ihrem Versuch, konstitutionelle Schwächen im Kind selbst als Ursache für Schulleistungsprobleme in der allgemeinen Schule nachzuweisen (vgl. Fuchs 1921). Die lange Zeit favorisierten Intelligenztests in der Diagnose von Lernbehinderung sind ein später Ausdruck dieses seinerzeit noch stark medizinisch geprägten Denkens in der Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Klauer 1967).
Letztlich handelt es sich bei der Kategorie „Lernbehinderung" jedoch um eine Wiederspiegelung des selektiven Bildungssystems in der BRD, das spätestens seit den 1990er Jahren in vielen Bereichen von alternativen Formen der Schulorganisation und des Unterrichts durchsetzt ist. Auch die Bedeutung von Frühförderung und Prävention ist längst anerkannt und hat mit dazu beigetragen, dass die Zuordnung der Kategorie „Lernbehinderung" zur eigenständigen „Sonderschule für Lernbehinderte" mittlerweile der Vergangenheit angehört. Insofern kommt die Diskussion über den Begriff „Lernbehinderung" in der wissenschaftlich wohl nicht ganz ernst gemeinten – wenn auch faktisch vielfach zutreffenden – Definition zu einem vorläufigen Ende:

> „Lernbehindert ist, wer eine Lernbehindertenschule besucht." (Bleidick 1998, S. 106).

Daraus wäre zu folgern, dass die Lernbehinderung in dem Moment behoben ist, wenn Schüler:innen mit Lernproblemen in der allgemeinen Schule z.B. in inklusiven Schulen gemeinsam mit anderen Schüler:innen gefördert werden.

1.1.2 Von der Lernbehinderung zum Schwerpunkt Lernen

Bis zum Jahre 1994 dauerte es, dass bundesweit auf der Ebene der Kultusministerien der Bundesländer die seit den 1970er Jahren sich zunehmend verbreiternde integrative Praxis sonderpädagogischer Förderung anerkannt wurde. In den „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung …" (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 1999) wird erstmals im Rahmen bildungspolitischer Verlautbarungen zur Heil- und Sonderpädagogik seitens der KMK auf den Gemeinsamen Unterricht eingegangen. Unter dem Eindruck vielfältiger Veränderungen im Arbeitsfeld der sonderpädagogischen Förderung und auch beeinflusst durch einen veränderten Umgang mit Behinderung in der Öffentlichkeit, wie sie beispielsweise im Diskriminierungsschutz des Grundgesetzes in Art. 3, Abs. 3 zum Ausdruck kommt, musste zu Beginn der 1990er Jahre auch das Angebot der sonderpädagogischen Förderung in den Bundesländern neu ausgerichtet werden. Internationale Entwicklungen hin zu einer „*special needs education*" (vgl. die Erklärung von Salamanca: Österreichische UNESCO-Kommission 1994) stellten auch den Umgang mit dem Behinderungsbegriff in der BRD zunehmend in Frage. In Großbritannien wurde bereits seit dem Warnock-Report (vgl. Department of Education and Science 1978) der Begriff „*special educational needs*" bevorzugt, verbunden mit dem Versuch sich von den negativen Effekten des Gebrauchs von Behinderungsbegriffen zu lösen. In der wörtlichen Übersetzung eigentlich als

„spezielle Erziehungsbedürfnisse“ zu bezeichnen, wirkte sich dieser internationale Begriffswandel in der BRD als *Bevorzugung des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“* aus. Die bildungspolitische Absicht der Kultusministerien der Länder war 1994 offenbar, die einseitige Orientierung auf die Sonderschulbedürftigkeit zu verlassen und vielmehr danach zu fragen, wie das einzelne Kind und der einzelne Jugendliche angemessen sonderpädagogisch gefördert werden könnte. Dabei war der Förderort zunächst von nachrangiger Bedeutung. Insofern haben die Empfehlungen der KMK von 1994 ohne Zweifel dazu beigetragen, dass in der Heil- und Sonderpädagogik fortan nicht mehr nur in traditionellen institutionellen Zusammenhängen (wie Heilpädagogische Tagesstätten, Sonderschulen, Behindertenheimen oder Werkstätten für behinderte Menschen) gedacht wurde (vgl. Heimlich 1995a). Auch andere schulische Bereiche der sonderpädagogischen Unterstützung, die bislang für heil- und sonderpädagogische Fachkräfte nicht zu erreichen waren (wie z.B. die Berufsschulen), sollten sich für eine Kooperation öffnen und wurden explizit als Förderort in den KMK-Empfehlungen erwähnt.

In den folgenden Jahren ergänzte die Kultusministerkonferenz die allgemeinen Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung durch gezielte Empfehlungen bezogen auf einzelne Förderschwerpunkte. Die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen“ erscheinen 1999 und zielten – wie die weiteren Empfehlungen zu den anderen Förderschwerpunkten – nach wie vor auf eine spezifische Schülergruppe ab. Insofern ließ der Vorwurf in der bildungspolitischen Diskussion der Empfehlungen nicht lange auf sich warten, dass hier lediglich „alter Wein in neuen Schläuchen“ – sprich: die alten Behinderungsbegriffe in neuen begrifflichen Umschreibungen – präsentiert würden. Es ließen sich jedoch auch optimistischere Lesarten ausmachen. Die Vielfalt der Merkmale von Kindern und Jugendlichen, die dem *Förderschwerpunkt Lernen* zugeordnet werden, zeigte unmittelbar die vielfältige Verknüpfung mit anderen Förderschwerpunkten (z.B. im sprachlichen, emotionalen, sozialen, sensomotorischen Bereich usf.) auf. Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben zwar durchweg Probleme im Schulleistungsbereich; diese gehen jedoch aus einem derart komplexen Bedingungsgefüge hervor, dass die hohen Anforderungen im Bereich der Diagnose und Förderung unmittelbar nachvollziehbar werden. So hängt der Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in der Regel mit einem Förderbedarf im sprachlichen, emotional-sozialen, sensomotorischen und kognitiven Förderbereich zusammen. Das sprach zumindest für eine enge Kooperation der unterschiedlichen fachspezifischen Kompetenzen im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Laut Statistik der KMK bezogen auf das Jahr 2020 wird von 228.100 Schüler:innen im „Förderschwerpunkt Lernen“ (noch in der alten Terminologie ausgewiesen) ausgegangen, das entspricht 39,2 % der Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung insgesamt (vgl. Sekretariat ... 2022, S. XVI).