

Christine Einhellinger, Stephan Ellinger,
Oliver Hechler, Anette Köhler, Edwin Ullmann

Studienbuch Lernbeeinträchtigungen

Band 1: Grundlagen



ATHENA

Christine Einhellinger, Stephan Ellinger, Oliver Hechler,
Anette Köhler, Edwin Ullmann

Studienbuch Lernbeeinträchtigungen

Band 1: Grundlagen

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 29

Mehr entdecken
Sie hier



Christine Einhellinger, Stephan Ellinger,
Oliver Hechler, Anette Köhler, Edwin Ullmann

Studienbuch

Lernbeeinträchtigungen

Band 1: Grundlagen

ATHENA

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.

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2013 by ATHENA-Verlag,

Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

ISBN (Print) 978-3-89896-544-6

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-783-9

Inhalt

Vorwort	7
---------	---

Teil 1

<i>Stephan Ellinger</i> Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen	17
<i>Anette Köhler</i> Einführung in die Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen	101
<i>Edwin Ullmann</i> Einführung in die Testtheorie für Sonderpädagogen	135
<i>Oliver Hechler</i> Sozialisationsbedingungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung	157
<i>Christine Einhellinger und Anette Köhler</i> Die sonderpädagogischen Praktika	181
<i>Stephan Ellinger</i> Referate halten und Seminararbeiten schreiben	195

Teil 2

<i>Edwin Ullmann</i> Spezifische Störungsbilder im Zusammenhang mit Lernen	227
<i>Christine Einhellinger</i> Schriftspracherwerb unter erschwerten Bedingungen	271
<i>Oliver Hechler</i> Metakognition und Mentalisierung	313
Sachregister	337
Autorenspiegel	343

Vorwort

»Was kann ich denn mal lesen, um mir 'nen Überblick zu verschaffen?« ist die geeignete Einstiegsfrage für Studienanfängerinnen und Studienanfänger, wenn sie sich – zum Beispiel im Rahmen einer Einführungsveranstaltung – zunächst grob informieren wollen. Genau dafür ist dieses Buch entstanden. Ziel ist es, die zentralen Themenfelder der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen aufzugreifen und sie möglichst großzügig skizzenhaft im Überblick *und zugleich* ausreichend informativ im Detail nachzuzeichnen. Zu allen interessanten Problemfeldern sind im Text weiterführende Literaturhinweise zu finden.

Neben die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Bereich der Sonderpädagogik tritt allerdings noch eine zweite Zielgruppe ins Blickfeld der Autorinnen und Autoren: Es sind die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen. Seit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist jedem klar, dass sich die Tätigkeit aller Lehrkräfte – egal in welcher Schulform sie arbeiten – verändern wird. In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es zum inklusiven Schulsystem in Satz 2, die Vertragsstaaten sollten geeignete Hilfen sicherstellen. Wörtlich lesen wir in Satz 2d): »persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education«. Bei aller Diskussion über die richtige Interpretation der UN-Konvention und über ihre wirkungsvolle Umsetzung herrscht angesichts dieses Absatzes Konsens über zwei Aussageabsichten:

Erstens sollen die bedürftigen Kinder Unterstützung erhalten, das bedeutet: Wenn sie in der Regelschule ankommen, werden sie dort gefördert und unterstützt. Diese Unterstützung soll nicht allgemein und pauschal allen Kindern gleichermaßen zugutekommen, sondern in erster Linie denjenigen, die sie brauchen. Zweitens geht es um *effektive* Unterstützung. Das bedeutet: Die Lehrkräfte vor Ort sind aufgefordert, über konkrete Fachkompetenz zu verfügen. Nach Erscheinen der Hattie-Studie (Hattie 2009) ist wieder ins allgemeine Bewusstsein getreten, dass gelingende Lernprozesse in der Schule offensichtlich weniger von Faktoren wie Klassengröße, finanzieller Ausstattung usw. abhängen, als vielmehr von der Lehrkraft selbst und der unmittelbaren Unterrichtsqualität bedingt werden (Hattie 2013). Schon in den Empfehlungen der deutschen Bildungscommission von 1970 sind die Kernaufgaben einer Lehrerin bzw. eines Lehrers wie folgt beschrieben:

- *Lehren*, welches sich auf die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, aber auch auf Lernmethoden und Transferdenken bezieht,
- *Erziehen*, verstanden als Anleitung zur persönlichen Entfaltung des Kindes,
- *Beurteilen*, möglichst objektiv unter Einbezug der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler,

- *Beraten*, vornehmlich als Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie der Kolleginnen und Kollegen, und
- *Innovieren*, bezogen auf stetige Aktualisierung und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz.

Die genannten Kernaufgaben sind allgemein formuliert und damit unspezifisch und interpretationsfähig. Die Ausführungen der Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 und die daraus vom Bildungsrat verfassten elf Kompetenzen einer Lehrerin und eines Lehrers (KMK 2004) versuchen eine genauere Definition und beschreiben sowohl das Berufsbild einer Regelschullehrerin/eines Regelschullehrers als auch das einer Sonderschullehrerin/eines Sonderschullehrers. Die Kernaufgabe *Beratung* findet darin allerdings überraschenderweise keine Erwähnung mehr.

Dabei geht es im Bemühen um Professionalität zukünftig tatsächlich um spezifische Kompetenzen, die insbesondere im inklusiven Setting relevant sind. Christian Huber (2012; 2009) fasst den Forschungsstand zu Gelingensbedingungen der Inklusion zusammen. Seinen Ergebnissen können wir folgende zentrale Erkenntnisse entnehmen: Grundlegend sind eine positive Einstellung des Lehrkörpers zum Projekt Inklusion allgemein, und dieser folgend eine inklusive Schulidentität, bzw. Konsens zwischen Schulleitung und Kollegium darüber, Inklusion anzupacken. Hier werden Ergebnisse der Einstellungsforschung handlungsrelevant, die in Kapitel 2.1.4 referiert werden. Zusätzlich sind auf der Ebene der einzelnen Lehrerin und des einzelnen Lehrers von entscheidender Bedeutung:

- das *Fachwissen zu Lernbarrieren*, an denen Schülerinnen und Schüler scheitern können (Störungsbilder, Behinderungen, Beeinträchtigungsformen),
- *Kooperationsbereitschaft* und die Fähigkeit zum effektiven Teamteaching,
- *Managementkompetenzen* für die Organisation der Betreuungsformen und des Unterrichts auch im Sinne kooperativer Lernformen und schließlich
- *Kenntnis effektiver Förderprogramme* und Interventionsformen.

Verbreitet wird unter Fachleuten bekräftigt, dass für eine gelingende Inklusion das alte Modell der *wait-to-fail-Strategie* ungeeignet sei. »Wait-to-fail« bedeutet: Die Lehrkraft wird erst individuell aktiv, wenn das Kind im Lernprozess versagt hat. In einer zunehmend heterogenen Lerngruppe ist ein solches Vorgehen absehbar zum Scheitern verurteilt. Der geeignete Ansatz scheint in der sogenannten *response-to-intervention-Strategie* (RTI) gefunden zu sein: Ein Vorgehen, bei dem die Lehrkraft präventiv orientiert ist und pädagogische Hilfe durch proaktives Handeln, bzw. durch unmittelbare Intervention bei anfänglichen Lernschwierigkeiten, leistet. Der Gedanke ist nicht neu, erscheint aber in einer Zeit der Suche nach hilfreichen Konzepten rechtzeitig in neuem Gewand. Schon früher sind Pädagoginnen und Pädagogen davon ausgegangen, dass eine frühestmögliche Hilfe zu den besten Erfolgen

führt. Dies gilt für den Lese-Lernprozess ebenso wie für den pädagogischen Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen oder Aufmerksamkeitsstörungen. In inklusiven Klassen brauchen 100 % der Kinder auch künftig guten, sorgfältig vorbereiteten Unterricht. Weiter müssen wir davon ausgehen, dass von den Schülerinnen und Schülern in einer beliebigen Klasse mindestens 15 % der Kinder unter Risikobedingungen lernen – dem Unterricht also aufgrund einer Benachteiligung oder Behinderung nicht problemlos folgen können – und davon wiederum ein Drittel (also von der gesamten Klasse 5 %) konkrete, individuelle Maßnahmen aufgrund spezifischer Bedarfe benötigen.

Lehrkräfte von Morgen müssen zusätzlich Hilfen für Risikolerner anbieten, *damit diese nicht* abgehängt werden, und zugleich einem kleinen Teil der Schülerschaft mit beschreibbaren Einschränkungen und Lernstörungen konkrete Unterstützung leisten, *weil sie schon* abgehängt sind. Die Komplexität des Berufes hat erheblich zugenommen.

Da im inklusiven Setting Lehrkräfte der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen mit Lehrkräften der Allgemeinen Schule zusammenarbeiten, stellen Conny Melzer und Clemens Hillenbrand (2013) die Frage nach den konkreten Aufgabenbereichen einer *Sonderpädagogin/eines Sonderpädagogen* im Gemeinsamen Unterricht. Der Untersuchung von Melzer und Hillenbrand liegen 14 Studien aus acht verschiedenen Ländern zugrunde, deren Daten auf der Basis von Interviews und Fragebögen, und in einem Fall der Tagebuchmethode, erhoben wurden. Elf Aufgabenbereiche konnten ermittelt werden, von denen fünf besonders häufig beschrieben werden: a) die Durchführung von Diagnostik, b) Beratung von und mit anderen Lehrkräften, c) das Bewältigen von Bürokratiearbeiten wie Schreiben von Dokumenten etc., d) Administration und Organisation insgesamt und schließlich e) das Anleiten von Assistenzkräften, deren positive Effekte auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler allerdings umstritten sind. Obwohl Unterrichten und andere Formen der Lernorganisation und Lernförderung weiterhin zum Kerngeschäft der Sonderpädagogin und des Sonderpädagogen gehören, werden zunehmend Diagnostik und daraus abgeleitete Entscheidungen für die Förderplanung zum Alltag in der Regelschule gezählt, ebenso wie das erheblich höhere Maß an Abstimmungsbedarf, Bürokratie und Koordination zwischen beteiligten Fachkräften (Melzer/Hillenbrand 2013, 200f.).

An allen Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik übersteigen die Bewerberzahlen für Sonderpädagogik bei weitem die bereitgestellten Studienplätze. Bis auf das Saarland haben alle Bundesländer eigene sonderpädagogische Studienstätten, die entweder an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sind. Bundesweit bieten 21 Institutionen Bildung in Vorbereitung auf den Förderschwerpunkt Lernen an. Tabelle 1 zeigt die Studienorte und Studienmöglichkeiten im

Fachbereich L in Deutschland. Der aktuellen Lehrbedarfsprognose 2013 ist zu entnehmen, dass im Jahr 2012 beispielsweise im Bundesland Bayern 504 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eingestellt wurden (STMuK 2013). Dabei werden nach wie vor u. a. für die Fachrichtung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen mehr Sonderpädagogen benötigt, als Studierende fertig wurden. Auch für das Bundesland Nordrhein-Westfalen sind die Einstellungschancen im Förderschwerpunkt Lernen sehr gut. In Hamburg werden aktuell vornehmlich Lehrkräfte mit den sonderpädagogischen Fachrichtungen Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten eingestellt. In den Bundesländern Hessen und Thüringen steigt der Bedarf an Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bis in die Jahre 2019 bzw. 2020 stetig (dbs 2013). Genaue Auskunft gibt Tab 1 auf Seite 12ff.

Das vorliegende Buch kann in seinem einführenden Charakter nur eine Auswahl der fachlich diskutierten Spezialfragen abbilden. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler setzen in Deutschland ganz unterschiedliche Schwerpunkte und halten – wie das für uns Menschen üblich ist – die eigene Perspektive in der Regel für die wichtigste. Aus diesem Grund ist ein Überblickswerk der vorliegenden Art immer angreifbar und in der Entstehungsphase für die Autorinnen und Autoren mit schwierigen Auswahlprozessen verbunden.

Das Buch gliedert sich grob in zwei Teile. In Teil I finden sich Einführungen, die verschiedene Problemfelder besichtigen: Ein grundlegender Überblick zur Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (Stephan Ellinger), zur Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen (Anette Köhler), zur Testtheorie in der Sonderpädagogik (Edwin Ullmann) und zu den Forschungsansätzen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sozialisationsbedingungen und Lernen bzw. Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsentwicklung (Oliver Hechler). Weiterhin finden sich einführende Texte zum sonderpädagogischen Praktikum (Christine Einhellinger und Anette Köhler) und zum wissenschaftlichen Arbeiten im Studium (Stephan Ellinger). Teil II des Buches beinhaltet Informationen zu spezifischen Störungsbildern, die bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen vorkommen (Edwin Ullmann): Lese-Rechtschreibschwäche, ADS/ADHS und Dyskalkulie; und es finden sich konkrete Anregungen zur Förderung des Schriftspracherwerbs unter erschwerten Bedingungen (Christine Einhellinger) und zur Förderung der Metakognitionen im Rahmen von Gruppenpsychotherapie (Oliver Hechler).

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine gewinnbringende Lektüre und die verheißungsvolle Nebenwirkung, dem einen oder anderen Literaturhinweis aus dem Text nachgehen zu wollen!

Würzburg, im Juli 2013

Christine Einhellinger, Stephan Ellinger, Oliver Hechler,
Anette Köhler, Edwin Ullmann

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- dbs (2013): Deutscher Bildungsserver: Lehrerbedarf und Lehrpersonalentwicklung in den Bundesländern. [<http://www.bildungsserver.de/Lehrerbedarf-und-Lehrpersonalentwicklung-in-den-Bundeslaendern-5530.html>] (Zugriff: 22.05.2013).
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning for Teachers«. Baltmannsweiler.
- Huber, C. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 242–248.
- Huber, C. (2012): Inklusion braucht Struktur. Vortrag auf dem Bundesfachkongress des VDS zum Förderschwerpunkt Lernen am 17.11.2012 in Würzburg.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz am 16.12.2004.
- Melzer, C./Hillenbrand, C. (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64, 194–201.
- STMuK (2013): Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Prognose zum Lehrerbedarf in Bayern 2013. [<http://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/lehrerbedarfsprognose.html>] (Zugriff: 15.05.2013).
- UN-Konvention (2009): UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24. [http://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdo-ku/1288330256_0/UNKonvention_Artikel_24.pdf] (Zugriff: 30.03.2013).

Tabelle 1: Studienstätten in Deutschland zur Vorbereitung auf den Förderschwerpunkt Lernen, Stand: Juli 2013.

Universität	Lehrstuhl/ Schwerpunktbezeichnung	Studiengänge
Universität Berlin http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgaebiete/arp	Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik Prof. Dr. Vera Moser	<ul style="list-style-type: none"> • Kombi-BA »Rehabilitationswissenschaften mit Lehramtsbezug« • Mono-BA »Rehabilitationspädagogik« • MA Lehramt Sonderpädagogik • (Diplomstudiengang »Rehabilitationspädagogik«) • Ergänzungsstudium Sonderpädagogik Berlin • Zusatzstudium Sonderpädagogik Brandenburg
Universität Bielefeld http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/	Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose	<ul style="list-style-type: none"> • BA mit/ohne Lehramt, MA (M.Ed.) • Alle Lehramtsanwärter erwerben in EWS Wissen über Sonderpädagogik (Schwerpunktfach mit integrierter Sonderpädagogik) • Kombiniertes Abschluss: Allgemeines Lehramt (Primar, Sek. I) und Lehramt Sonderpädagogik
Universität Bremen http://www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paed-lernen	Inklusive Pädagogik – Schwerpunkt Lernen PD. Dr. Blanka Hartmann	<ul style="list-style-type: none"> • BA Lehramt Sonderpädagogik (Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs inkl. Sonderpädagogik) • MA Ed. Lehramt Sonderpädagogik
Technische Universität Dortmund http://www.fk-reha.tu-dortmund.de/Lernbehinderung/cms/de/startseite/	Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderung Prof. Dr. Franz B. Wember	<ul style="list-style-type: none"> • BA Lehramt Sonderpädagogik • MA Ed. Lehramt Sonderpädagogik • Rehabilitationspädagogik (BA, MA)
Universität Erfurt http://www.uni-erfurt.de/ssp/professuren/paedagogik-bei-lernbeeintraechtigungen/	Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen Prof. Dr. Rainer Benkmann	<ul style="list-style-type: none"> • BA Lehramt Förderpädagogik • (Magister)/MA Lehramt Förderpädagogik • MA Sonder- und Integrationspädagogik • MA Lehramt Sonderpädagogik (Weiterbildung)
Universität Flensburg http://www.uni-flensburg.de/hpi/abteilungen/sonderpaedagogik-des-lernens/	Sonderpädagogik des Lernens/Lernbehinderter- und Förderpädagogik Prof. Dr. Jürgen Walter	<ul style="list-style-type: none"> • BA Bildungswissenschaften • MA Lehramt Sonderschule

Universität	Lehrstuhl/ Schwerpunktbezeichnung	Studiengänge
Universität Frankfurt http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we4/lernhilfe.html	Pädagogik und Didaktik der Fachrichtung Lernhilfe Prof. Dr. Michael Urban	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert Nebenfach des Hauptfachstudiengangs Erziehungswissenschaft (BA und MA)
Universität Gießen http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/IftHSP/abteilungen/lbh	Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung des Lernens Prof. Dr. Michaela Greisbach	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert BA Außerfachliche Bildung MA Inklusive Pädagogik und Elementarbildung
Universität Halle-Wittenberg http://www.reha.uni-halle.de/arbeitsbereiche/	Lernbehindertenpädagogik Prof. Dr. Ute Geiling	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert
Universität Hamburg http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/152	Behindertenpädagogik: Lernen und Entwicklung Prof. Dr. Wolfgang Praschak Prof. Dr. Joachim Schroeder Prof. Dr. André Frank Zimpel	<ul style="list-style-type: none"> BA Lehramt Sonderpädagogik MA Ed. Lehramt Sonderpädagogik Weiterbildende Masterstudiengang (MA) »Behindertenpädagogik«
Universität Hannover http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/paedagogik-lernbeeintraechtigung.html	Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen Prof. Dr. Rolf Werning	<ul style="list-style-type: none"> BA Lehramt Sonderpädagogik MA Lehramt Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften Lehramt für Sonderpädagogik, Zweites Fach MA Lehramt für Sonderpädagogik
PH Heidelberg http://www.ph-heidelberg.de/?id=6039	Pädagogik der Lernförderung Prof. Dr. Birgit Werner	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert Aufbaustudiengang zum Lehramt an Sonderschulen MA Inklusion und Bildung für Kinder und Jugendliche in riskanten Lebenslagen
Universität Koblenz-Landau http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/infsfon/ab2-IV	Pädagogik bei herkunftsbedingten Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen Jun.-Prof. Dr. Désirée Laubenstein	<ul style="list-style-type: none"> Lehramtsbezogener Bachelorstudiengang Sonderpädagogik Masterstudiengang Lehramt an Förderschulen (Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik)

Universität	Lehrstuhl/ Schwerpunktbezeichnung	Studiengänge
Universität Köln http://www.hf.uni-koeln.de/30039	Sonderpädagogik und Rehabilitation bei Lernstörungen Prof. Dr. Alfred Schabmann Prof. Dr. Matthias Grünke	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert Lehramt mit sonderpädagogischer Fachrichtung MA Rehabilitationswissenschaft
Universität Leipzig http://www.uni-leipzig.de/-foepaed/wb/	Lernbehindertenpädagogik Prof. Dr. Thomas Hofäss	<ul style="list-style-type: none"> BA Lehramt Sonderpädagogik MA Lehramt Sonderpädagogik
Universität München http://www.edu.lmu.de/lbp/ueber_uns/einrichtr/lehrstuhl/index.html	Lernbehindertenpädagogik Prof. Dr. Ulrich Heimlich	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert
Universität Oldenburg http://www.uni-oldenburg.de/sonderpaedagogik/becintrachtungen-des-lernens/	Pädagogik bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens Prof. Dr. Clemens Hillenbrand	<ul style="list-style-type: none"> Polyvalenter Bachelor Wissenstransfer Sonderpädagogik MA Ed. Sonderpädagogik (lehramtsbezogen)
Universität Reutlingen/ PH Ludwigsburg http://www.ph-ludwigsburg.de/91.html	Förderschwerpunkt Lernen Prof. Dr. Jurta Schäfer	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert (Erweiterungsstudium Sonderpädagogik) MA Sonderpädagogik (ohne Lehramt)
Universität Rostock http://www.sopaed.uni-rostock.de/personal/	Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen /Lernbehindertenpädagogik Prof. Dr. Bodo Hartke	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik modularisiert
Universität Würzburg http://www.sopaed-lern.uni-wuerzburg.de/	Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen Prof. Dr. Stephan Ellinger	<ul style="list-style-type: none"> Lehramt Sonderpädagogik für den Förderschwerpunkt Lernen BA Sonderpädagogik MA Sonderpädagogik

Teil I

Stephan Ellinger

Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

1 Klärung: Einführung, Begriffe und Begrifflichkeiten

Bevor wir einsteigen, sollen zwei etwas zerknirschte Abbitten geleistet werden: Es war leider nicht an allen Stellen möglich, einen Sprachgebrauch zu wählen, in dem Frauen und Männer gleiche Chancen des Gemeintseins haben (»die Lehrkraft«). Aus Rücksicht auf den Lesefluss ist in den übrigen Fällen nicht überall dort, wo beide Geschlechter gemeint sind, ein Splitting (»die Lehrkraft sollte dem Schüler/der Schülerin zuhören«), sondern schlicht die maskuline Form verwendet worden. Dies geschah einzig aus Gründen der besseren Lesbarkeit! Die zweite Bitte um Nachsicht bezieht sich auf die stellenweise sehr skizzenhaften Ausführungen. Dieser Text soll nur einen einführenden Überblick geben und kann deshalb neben exemplarischen Vertiefungen an den meisten Stellen schlicht nur Appetit machen und auf andere Veröffentlichungen zum jeweiligen Problemfeld hinweisen.

Es lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte dessen beschreiben, was in den vergangenen Jahrzehnten gemeint war, wenn allgemein vom Problem des Schulversagens bzw. speziell von lernschwachen Schülern geredet wurde. Mindestens drei rote Fäden verschiedener Theorien ziehen sich durch die jahrzehntedauernde Diskussion. Es ist a) die Auffassung, dass Lernbeeinträchtigungen *in einer bestimmten Person* verankert, also an der betreffenden Person festzumachen sind. In der praktischen Förderung muss dann von einem Motto ausgegangen werden, das ungefähr so lautet: *»Dieser-und-jener-Mensch hat diese-und-jene-Probleme«*. Eine zweite theoretische Perspektive folgt eher dem Verdacht, dass b) Lernbeeinträchtigungen im Wesentlichen *durch ungünstige Sozialisationsbedingungen* entstehen, Motto wäre hier etwa: *»Die-Sozialisationsbedingungen-haben-ihn-zum-Schulversager-gemacht«*. Und schließlich lässt sich noch die Auffassung darstellen, dass Lernbeeinträchtigungen c) durch benennbare *Institutionen* eines ungünstigen und selektierenden Schulsystems erzeugt werden. Motto wäre hier: *»Unser-Schulsystem-produziert-Lernbeeinträchtigungen-bei-einzelnen-Schülern«*.

Wir unterscheiden in den Interpretationsansätzen also Theorien, die vorwiegend:

- personverankerte Lernbeeinträchtigungen,
- soziokulturell bedingte Lernbeeinträchtigungen und
- institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen

als Bezugsrahmen beschreiben. Entsprechend unterschiedlich fallen empfohlene Präventionen und Interventionsmaßnahmen aus.

Abgesehen von diesen grundlegenden inhaltlichen Perspektiven, die in Teil II ab Kapitel 2 ausführlich dargestellt werden, muss zuvor einerseits die Verortung der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen in ihren *Nachbardisziplinen* gelingen (Teil II, Kapitel 1) und muss zudem ein *begrifflicher* Diskurs geführt werden (Teil I): Wie sollen wir die betroffenen Schüler eigentlich nennen? Ist es hilfreich, in bestimmten Zusammenhängen jeweils von »Lernbehinderung«, von »Lernstörung«, von »Lernbeeinträchtigung« oder von »Lernschwierigkeiten« zu sprechen – oder tragen die z. T. sorgfältig verteidigten begrifflichen Nuancen in den verschiedenen Veröffentlichungen kaum zur Klärung der Frage bei, wovon wir reden?

Von »**Lernschwierigkeiten**« spricht man weitgehend konsensfähig, wenn das Lernen nicht ohne weiteres »klappt«. Dazu gehören sichtbare Phänomene wie z. B. partielle Minderleistungen und eher unsichtbare Zustände, wie z. B. Versagensängste des Schülers. Der Begriff der Lernschwierigkeiten ist formal nicht mit einer Klassifikation (wie z. B. ICD-10 oder DSM-V) hinterlegt, erweist sich aber als international anschlussfähig und kann als informelle Bezeichnung für Probleme unterschiedlicher Art und unterschiedlicher Ausprägung gelten. So werden zu den Lernschwierigkeiten zum einen vorübergehende allgemeine Minderleistungen in der Schule gezählt. Das können durchgängig (zu) langsames Lernen, grundsätzliches Abgelenktsein oder auch Schwierigkeiten in der Rechtschreibung sein. Zu den Lernschwierigkeiten zählen zudem schwerwiegendere Probleme in einzelnen Fächern und Fertigkeiten, wie dies z. B. bei einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) oder einer Rechenschwäche der Fall ist. Lernschwierigkeiten können bei Kindern mit Intelligenzminderung ebenso vorkommen wie bei normal begabten oder hochbegabten Kindern. Verschiedene Wissenschaftler wählen den Begriff der *Lernschwierigkeiten* als Titel für ihre Monographien, weil es sich dabei um einen »voraussetzungsfreien Oberbegriff« (Gold 2011, 12) für gescheitertes Lernen und Lehren in der Schule handelt. Weil also das durch diesen Begriff bezeichnete Problemfeld so niederschwellig ist, sind insbesondere auch pädagogische Aspekte einbezogen. Untersuchungen und Reflexionen zu diesem informellen Problemfeld eignen sich häufig für die Ableitung hilfreicher präventionspädagogischer Maßnahmen und vorbeugender Haltungen und Strukturen.

Das bedeutet, Lernschwierigkeiten kann im Grunde jeder Lerner irgendwann einmal oder auch wiederholt haben. Lehrer sollten genau hinsehen und möglichst bereits auf anfängliche Schwierigkeiten im Lernprozess reagieren. Ohne solche sofortigen Interventionen können Lernschwierigkeiten bei ausbleibender oder wirkungsloser individueller Förderung manifest werden und sich ausbreiten.

📖 *Empfehlenswerte Bücher* mit dieser begrifflichen Festlegung sind: Gold (2011) und Heimlich (2009).

Wenn ein Kind dagegen in der Schule in einem oder mehreren Lernbereichen längerdauernd, umfassend und grundlegend zurück bleibt, spricht man allgemein von »**Lernstörungen**«. Auch Lernstörungen sind nicht notwendigerweise mit Intelligenzeinschränkungen verbunden. Die international bekannten und verwendeten Klassifikationssysteme für psychische Störungen ICD-10 (2013) und DSM-V (2013) stellen Lernstörungen als *umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten* dar. Dabei fällt allerdings durchaus ins Gewicht, ob ein Kind durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Intelligenz aufweist, wenn es um die Diagnose einer inhaltlich begrenzten Lernstörung geht.

Im ICD-10 werden unter den Ziffern F81 abgegrenzte Lernstörungen im Bereich *Lesen, Lesen und Schreiben* und *Rechnen* diagnostiziert, sofern die Leistungen (ausschließlich) dort erheblich beeinträchtigt sind, das Kind aber insgesamt mindestens eine durchschnittliche Intelligenz aufweist. Im Einzelnen sind das:

F81 Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten

- F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung
- F81.1 Isolierte Rechtschreibstörung
- F81.2 Rechenstörung
- F81.3 Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten
- F81.8 Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten
- F81.9 Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet

Die Entscheidung, von *Lernstörungen* und nicht grundsätzlich von *Lernschwierigkeiten* zu sprechen, wird einer eher diagnoseorientierten Beschäftigung mit Lernproblemen gerecht. Ähnlich wie im Bereich der Verhaltensabweichungen die Unterscheidung zwischen »Verhaltensstörungen« und »Verhaltensauffälligkeiten« zur Frage nach Zuständigkeiten führt (hier: der Pädagogen bei den -auffälligkeiten, der Psychiater oder Psychologe bei den -störungen), scheint auch in der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen die Unterscheidung in *Lernschwierigkeiten* und *Lernstörungen* zu einer grundsätzlichen Schwerpunktsetzung innerhalb der Förderansätze zu führen. *Lernstörungen* beschreiben eine grundsätzlich eher standardisiert diagnostizierbare Abweichung und scheinen in der Tendenz auf einen pathologischen Sachverhalt hinzuweisen. Zuständig wären dann eher Psychologen und Mediziner, im schulischen Förderprozess liegt der Schwerpunkt auf Interventionen und evaluierten Förderprogrammen.

Das bedeutet, Lernstörungen sind umschriebene und diagnostizierbare Minderleistungen in schulischen Fertigkeiten, die z. T. aus manifestierten Lernschwierigkeiten erwachsen.

📖 *Empfehlenswerte Bücher* mit der Fokussierung auf dieses Problemfeld sind: Lauth et al. (2013); Linderkamp/Grünke (2007); Wong (2008) und Matthes (2009).

Fallen Lernstörungen auf und können diese in der Regelschule mit den Mitteln der Regelschule nicht überwunden werden, wird ein Überprüfungsverfahren eingeleitet, das einen eventuell vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarf ermitteln soll. Im Blick auf diese Kinder – mit generalisierten Lernstörungen und sonderpädagogischem Förderbedarf – ging man noch vor einigen Jahren von einer »**Lernbehinderung**« aus. Gustav Kanter (1974, 126; 2007) definierte vielzitiert wie folgt: »Als lernbehindert i.e.S. gelten Personen, die schwerwiegend, umfänglich, langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensweisen aufweisen«. Den zentralen Sachverhalt einer längerfristigen, mehrere Leistungsbereiche umfassenden und gravierenden Beeinträchtigung fasst Emil E. Kobi (1980, 13) schulisch prägnant wie folgt: »Als lernbehindert gelten Kinder und Jugendliche, die ein chronisches und durchgehend erniedrigtes schulisches Lernniveau haben, bzw. permanent und relativ umfassend beeinträchtigte schulische Aneignungsprozesse aufweisen.« Im Sozialgesetzbuch IX § 2 Art. 2 werden »Menschen mit Lernbehinderung« in die Bestimmungen zum Erwerb eines Behindertenstatus eingeschlossen. Gefördert werden soll die Teilhabe und Rehabilitation. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG-BBW 2013) bezeichnet Lernbehinderung »als Sammelbegriff zur Umschreibung verschiedener Formen längerfristig erschwerten Lern- und Leistungsverhaltens«. Die Tatsache, dass in vielen Förderbereichen eine staatliche Unterstützung an den Status der Behinderung gebunden ist (vgl. z. B. § 19 SGB III), macht verständlich, dass auch der *Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderung e. V.* vorschlägt, »den Begriff lernbehindert trotz all seiner Unschärfe ohne schlechtes Gewissen weiterhin so zu verwenden« (Lernen Fördern 1998, 4). Eben diese Unschärfe scheint allerdings in unterschiedlichen Zusammenhängen auch bisweilen als Potenzial missverstanden zu werden, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche beliebig eingruppiert zu können, um zusätzliche Ressourcen einzunehmen. Lernbehinderung liegt begrifflich dann vor, wenn eine Intelligenzminderung diagnostiziert wurde. Der IQ liegt dann zwischen 70 und 85.

Im Übrigen herrscht heute die Überzeugung, dass in Zusammenhang mit Lernproblemen und bezogen auf konkrete schulische Förderung nicht mehr grundsätzlich von einer Form der *Behinderung* gesprochen wird, auch wenn verschiedene Prüfungsämter und Verwaltungsapparate den Wandel der Begrifflichkeiten nicht ohne weiteres zeitnah nachvollziehen können – und auch, wenn Rechtsgutachter

und Wissenschaftler in Zusammenhang mit der aktuellen Inklusionsdiskussion in der Schule mitunter Bezug nehmen auf ältere Veröffentlichungen, um politisch motiviert den Fortbestand des Begriffs der Behinderung zu untermauern (vgl. etwa Riedel 2010, 6). Obwohl die Bemühungen, den gewissermaßen *härteren* Begriff der *Lernbehinderung* zu retten, sicherlich aus der Sorge um die optimale Förderung der Betroffenen entstehen, bewirken sie bizarrerweise eher Gegenteiliges: Entweder werden durch zu schwammige Kriterien möglichst viele Kinder »behindert« gemacht und darauf festgeschrieben, oder es werden durch zu strenge Kriterien ebenfalls dringend förderbedürftige oder präventionsbedürftige Kinder von niederschweligen Hilfen ausgeschlossen. Die Kultusministerkonferenz spricht heute nicht mehr allgemein von lernbehinderten Kindern. Bereits in den Empfehlungen von 1999 und den Ausführungen aus dem Jahr 2004 weisen Kinder und Jugendliche, für die sich eine mehr oder weniger gravierende Multisymptomatik beschreiben lässt, *Lernbeeinträchtigungen* auf (KMK 2004, 3). Der Begriff ist weiter und bewusst offen. Gemäß KMK-Empfehlungen können auch Lernbeeinträchtigungen zur Sonderschulbedürftigkeit führen – müssen aber nicht. So beinhalten also *Lernbeeinträchtigungen* alle Formen der Einschränkungen im Lernvermögen, allerdings nicht nur den *sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen*.

Damit ist der Oberbegriff bzw. das Dach der *Fachrichtung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* insgesamt gefunden. *Lernbeeinträchtigungen* können gravierende, umfängliche, personbezogene, systembedingte, langdauernde oder partielle Lerneinschränkungen und -verlangsamungen sein. Der Begriff kann aber auch Umstände in der Herkunftsfamilie, Lebensbedingungen und Traumatisierungen beschreiben. Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen bezieht sich auf alle diese Perspektiven.

Das bedeutet: Von Lernbehinderung wird heute nicht mehr gesprochen. Lernbeeinträchtigungen umfassen alle leichten und gravierenden Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und sonderpädagogischen Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen.

📖 *Empfehlenswerte Bücher* mit dem Fokus auf dieses Problemfeld sind: Werning/Lütje-Klose (2012); Walter/Wember (2007).

Einige Wissenschaftler sprechen immer wieder von *Lernhemmungen*, wenn sie eigentlich Lernstörungen meinen. Im Blick auf die pädagogische Tradition ist diese Bezeichnung allerdings für wiederkehrende oder manifeste Probleme im schulischen Lernprozess unpassend. Der Mensch bewegt sich ganz alltäglich in einem Kreislauf des Lernens, der Lernhemmungen und verschiedener Lernhilfen (vgl. Loch 1999). Das bedeutet, weil wir im Grunde unablässig mehr oder weniger aufwendig und umfangreich lernen, treffen wir auch immer wieder auf Lernhemmungen. Immer wieder einmal kommt der Mensch nämlich zu einem Punkt, an dem sich das Lernen nicht mehr von selbst ergibt. Der erlebte Widerstand beim Nicht-Wissen, der ja

Voraussetzung zum Lernen überhaupt ist, kann ohne zusätzliche Hilfe nicht überwunden werden. Vorübergehend hat der Mensch sprichwörtlich »ein Brett vor dem Kopf«. Hier muss dann *Lernhilfe* im besten Sinne das Lernen wieder in Gang bringen. Diese Lernhilfe von außen kann in Form einer kurzen Beratung geschehen. Sie ist häufig auf ein kurzes »*Komm, du musst es mal so betrachten*« beschränkt oder auch mit einer gewissen Anzahl Nachhilfestunden erledigt. Derartige Lernhilfen haben das Ziel, selbstständiges Lernen aus eigener Kraft innerhalb kürzester Zeit wieder zu ermöglichen. Lernhemmungen treten auch immer mal wieder in Abhängigkeit vom Lebensalter auf. In diesen krisenhaft zugespitzten Lebensphasen wird Lernhilfe von außen nötig, um das zu lernen, was es zu lernen gilt. So betrachtet, wird die Lebensgeschichte des Menschen unter pädagogischer Perspektive zur Geschichte vieler kleiner Lernhemmungen, die ganz schlicht jeweils Punkte markieren, an welchen störungsfreies Lernen kurzzeitig nicht möglich war und durch den Ausbruch aus der Routine Neues entstehen konnte. Routiniertes Lernen ohne Lernhemmung bedeutet Stillstand.

Halten wir fest: Lernhemmungen sind passagere Verunsicherungen, die geringfügig über das normale Widerstandserleben im idealtypischen Lernprozess hinaus gehen und mittels niederschwelliger Lernhilfen behoben werden können.

Zusammenfassend gibt Abbildung 1 einen Überblick zu den beschreibbaren Phänomenen innerhalb der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung, den theoretischen Perspektiven auf ätiologische und förderspezifische Aspekte, sowie zu den Nachbardisziplinen.

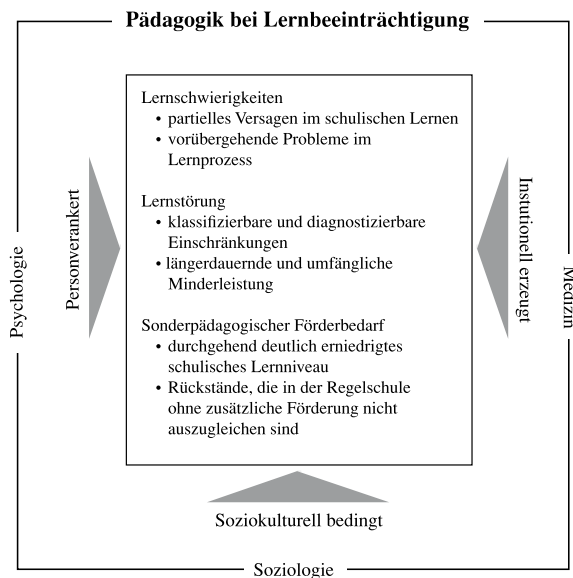


Abb. 1: Begriffliche Einordnung zur Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung

2 Theoretische Perspektiven

2.1 Nachbardisziplinen der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

2.1.1 Sonderpädagogik ohne Pädagogik?

Bevor wir uns der drei wesentlichen theoretischen Perspektiven im Blick auf Phänomen und Entstehung von Lernbeeinträchtigungen annehmen, sollen noch die wichtigsten Nachbardisziplinen zu Wort kommen. Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen steht zunehmend sichtbar im Schnittbereich zwischen Medizin, Soziologie und Psychologie. Dabei fällt es in manchen Zusammenhängen paradoxerweise schon beinahe schwer, die *Pädagogik* bei Lernbeeinträchtigungen in Abgrenzung zu den genannten Nachbardisziplinen klar zu benennen und *pädagogische Zuständigkeiten* zu verteidigen. Das Problem liegt auf der Hand: Schulische Minderleistungen lassen sich aus dem Blickwinkel unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen unterschiedlich beschreiben und analysieren. Nehmen wir z. B. das viel beschriebene Schulversagen von Kevin: Aus medizinischer Sicht wird es vielleicht als Folge eines verdeckten Schielens oder einer Störung im Bereich der Neurotransmitter beschrieben. Ein Psychologe dagegen stellt die Frage nach Leistungsmotivation, Versagensangst und Metakognitionen und der Soziologe schließlich interessiert sich für Kevins soziokulturelle Prägung, seine sozialen Bezugssysteme und das Sozialgefüge innerhalb der Klasse. Während grundsätzlich die eigentlichen Schwerpunkte der genannten Disziplinen klar abgrenzbar sind, fällt bei der Beschäftigung mit einigen speziellen Problemfeldern auf, dass verschiedene Wissenschaften für sich beanspruchen, eben diese als erste empirisch, am gründlichsten oder schlicht umfassend erforscht zu haben. Zu diesen speziellen Problemfeldern gehört auch das Lernen in Deutschlands Schulen.

Nun geschieht etwas Denkwürdiges: Die deutsche und internationale Öffentlichkeit wird in bemerkenswerter Regelmäßigkeit mit neuen Studien zur körperlichen Fitness von Kindern und Jugendlichen, mit Untersuchungsergebnissen zum Schulerfolg der Schulkinder weltweit, mit veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen, mit Zahlen zur sozialen Ungleichheit und ihren Auswirkungen und nicht zuletzt mit Forschungsergebnissen zum Aufmerksamkeitsvermögen der Mediengeneration konfrontiert. Die Studien scheinen zwingend und fordern vom Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung an, Maß aller weiteren Überlegungen zu sein. Wer sich in seinen pädagogischen Überlegungen nicht in ausreichendem Umfang auf PISA, Thimm, IGLU oder Hattie bezieht, ist out. Aus pädagogischer Sicht wird in diesem Öffentlichkeitsspiel einmal mehr deutlich, worum es bei der Abgrenzung genuin pädagogischer Zuständigkeit von den Übergriffen der Nachbardisziplinen gehen muss: Während Mediziner, Psychologen und Soziologen in vielerlei Hinsicht voller Erstaunen pädagogische Räder immer und immer wieder neu erfinden, ist bei den eigentlich Zuständigen – bei denen, die in ihrem Fach eigent-

lich die Richtlinienkompetenz hätten – eine Art Schockstarre eingetreten. Das, was Erziehungswissenschaftler zu sagen hätten und seit Jahrhunderten zu sagen haben, scheint so lange banal, bis sich ein Mediziner, ein Psychologe oder ein Soziologe der Sache annimmt (vgl. Brumlik et al. 2013). Dann kann der Wein so alt sein, wie er will, er wird – z. B. verpackt in den neuen Schläuchen einer komplexen empirischen Untersuchung – wegweisende Neuerung darstellen und möglicherweise das Schulsystem revolutionieren. Bisweilen braucht die Öffentlichkeit nicht einmal eine empirische Erhebung, es reicht sogar das Etikett »Hirnforscher« auf einer Flasche, damit die Ausgüsse gierig und unkritisch aufgesogen werden.

Einen solchen Mechanismus finden wir auch in anderen Dimensionen der Schule. Immer wieder ist verwunderlich, dass pädagogische Forschung nur zu einem kleinen Anteil auch Schulorganisatorisches mitbestimmen darf. So herrscht wissenschaftlicher Konsens darüber, dass der körperliche Zustand eines pubertierenden Jugendlichen um acht Uhr morgens hormonbedingt dem eines erwachsenen Menschen gegen 24.00 Uhr ähnelt. Schon eine oder zwei Stunden Verschiebung des Unterrichtsbeginns brächten enorme Verbesserungen hinsichtlich der Aufmerksamkeitsfähigkeit. Woher kommt aber das unverbrüchliche Festhalten an den frühen Schulanfangszeiten in Deutschland? Es sind jedenfalls keine pädagogischen Implikationen. Die jüngsten Diskussionen in einer bayerischen Stadt haben exemplarisch gezeigt, dass verschiedene Einflussfaktoren jedes pädagogische Argument aufwiegen: Als die Busunternehmen, die für den Transport der Schülerinnen und Schüler zu den städtischen Schulen zuständig sind, dazu aufforderten, eine Staffelung der Schulanfangszeiten in den verschiedenen Stadtgebieten in Erwägung zu ziehen, weil sie auf diese Weise Fahrzeuge einsparen und Kosten senken (bzw. halten) könnten, war das Tabu gebrochen. Eine Stunde später? Wenn dadurch positiv Einfluss auf die Preisgestaltung genommen werden kann – kein Problem!

Schule und Schulorganisation werden schon lange nicht mehr ausschließlich durch pädagogische Überlegungen gelenkt. Jüngstes Beispiel ist die Inklusionsdiskussion. Angestoßen durch die fragwürdig interpretierten rechtlichen Vorgaben der 2009 in Kraft getretenen UN-Konvention, ist unübersehbar, dass aktuell die Formen und Geschwindigkeiten des Umbaus der Bildungslandschaft durch politische Interessensverbände und ideologisch angetriebene Gruppierungen diktiert werden sollen. Dabei ist besonders bemerkenswert, dass belastbare Erkenntnisse zur Auswirkung gemeinsamer Beschulungsszenarien aus pädagogischer Perspektive offensichtlich nur wenig interessieren – und entsprechend auch nicht abgewartet werden können (vgl. Ellinger/Stein 2012). Eine pädagogische Analyse z. B. dessen, was für einen respektvollen Umgang in heterogenen Lerngruppen notwendig ist, welche Kompetenzen eine Lehrkraft braucht, damit sie mit konkreten Beeinträchtigungen umgehen kann, oder wie der Ablauf präventionsorientierter Inklusion von benachteiligten Kindern in der Regelschule sein sollte, benötigt eigene Standards und müsste doch

die Planungen und Strategien bei der Veränderung des Bildungssystems entscheidend prägen dürfen. In schulischen und pädagogischen Angelegenheiten nehmen sich deutschlandweit nicht nur verschiedene Wissenschaften, sondern auch viele pädagogische Laien und Lobbyisten das Recht heraus, lautstark, medienwirksam und z. T. verhängnisvoll einflussreich mitzudiskutieren.

Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen sollte als Fachrichtung zuallererst *Pädagogik* sein. Diese folgt idealerweise pädagogischen Grundsätzen, Zielen und Einstellungen – und nicht soziologischen Theorien, philosophischen Diskursen oder finanziellen Notwendigkeiten. Diese Aspekte wirken ohne Zweifel mit in die pragmatischen Überlegungen hinein, müssen aber im konkreten Alltagshandeln der eindeutigen erzieherischen Grundhaltung des Pädagogen untergeordnet bleiben.

2.1.2 WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Bevor wir endgültig zu den Nachbardisziplinen der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen gelangen, muss das Fach zunächst noch in der allgemeinen Sonderpädagogik verortet werden. Sonderpädagogik vereint von körperlichen Behinderungen über Sinnesbehinderungen bis hin zur Sprachheilpädagogik grundverschiedene Fachrichtungen. In Deutschland leben etwa 8,7 Millionen Menschen mit einer anerkannten Behinderung (Bundeskanzleramt 2010). 1980 formulierte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine Klassifikation der verschiedenen Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Behinderungen (ICIDH), in der zwischen Impairment, Disability und Handicap unterschieden wurden (ausführlich Ellinger 2013b):

a) Impairment beschreibt eine körperliche Schädigung bzw. eine Funktionsstörung auf organischer Ebene. Beschreibbare körperlich-biologische Schädigungen führen zu unterschiedlich ausgeprägten Beeinträchtigungen. Hierzu gehören (Bernitzke 2011, 25f.) im *pränatalen* Bereich u. a. genetische Schäden, Chromosomenaberrationen, Infektionskrankheiten der Mutter und mechanische Einwirkungen. *Perinatal* wirken sich unterschiedliche Formen traumatischer Ereignisse u. U. dauerhaft auf das Leben des Kindes aus. Hierzu zählen neben der Frühgeburt Nabelschnurkomplikationen, Zangengeburt und allgemein komplizierte Geburten. *Postnatale* Ursachen von Behinderungen werden hauptsächlich in Zusammenhang mit Infektionskrankheiten, Hirn- bzw. Hirnhautentzündungen und unfallbedingten Hirn- und Rückenmarksverletzungen beschrieben.

Je nach Schweregrad dieser verschiedenen Schädigungen sind leichte bis sehr schwere Behinderungen wie Blindheit, Verlust der Sprechfähigkeit, Querschnittslähmung und andere Störungen im Bewegungsablauf, sowie Einschränkungen in den kognitiven Fähigkeiten, Intelligenzminderung und psychische Störungen die Folge.

b) *Disability* erfasst alle Einschränkungen der Fähigkeiten, alle Unzulänglichkeiten auf individueller Ebene und alle auffälligen Verhaltensweise im Vergleich zu Altersgenossen. Inhaltlich werden einschließlich der Auswirkungen von Impairments alle Einschränkungen auf personaler/psychologischer/pädagogischer Ebene erfasst. Hierzu zählen beispielsweise Rechenschwäche, Lese-Rechtschreibschwäche, Legasthenie oder Aufmerksamkeitsstörungen ebenso wie Stottern, Poltern oder andere Sprachprobleme. Eine derartige Minderleistung bzw. verringerte Leistungsfähigkeit eines Menschen im Vergleich zu anderen Personen seines Alters, seines Geschlechts und seiner Kultur *kann* Folge eines Impairments sein, muss aber nicht.

Aus sonderpädagogischer Sicht können diese grundlegenden Störungen demnach entweder als Folge einer Behinderung (Impairment) oder aber als eigenständige Beeinträchtigung ohne medizinische Implikation und mit der Möglichkeit einer ausgleichenden Förderung angesehen werden.

c) *Handicap* schließlich verweist auf eine Benachteiligung, die aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, einem bestimmten sozialen Herkunftsmilieu oder einer bestimmten Lebensstilgruppe entsteht. Impairment und Disability *können* zu einem Handicap führen, müssen aber nicht. Ebenso *kann* ein Handicap als Störung auf der sozialen Ebene Folge eines Impairments oder einer Disability sein, muss aber nicht.

Handicap beschreibt z. B. den leidvollen schulischen Werdegang eines türkischstämmigen jungen Mannes aus dem Notwohngebiet, dessen Eltern Hartz IV-Empfänger sind. Er gehört zu einer beschreibbaren Risikogruppe – und zugleich zu den Schulversagern unserer Gesellschaft.

In den überarbeiteten WHO-Klassifikationen von 1998 (WHO 1999) und 2001 (DIMDI 2004) wurden im Wesentlichen defizitorientierte Formulierungen durch system- und möglichkeitsorientierte Formulierungen ersetzt. Während *Impairment* als Beschreibung einer körperlichen/organischen Schädigung bestehen blieb, wich *Disability* der Bezeichnung *Activity* als Darstellung des Aktivationsradius' und wurde *Handicap* durch die Einschätzung des Ausmaßes der *Participation* ersetzt. In der Endversion des ICF (*International classification of functioning, disability and health*) aus dem Jahre 2001 stellen dabei Funktionsfähigkeit und Beeinträchtigungen, neben weiteren Daten, Einflussfaktoren im Spannungsfeld von Gesundheit und Umwelt dar. Eine individuelle Lebenssituation wird beschreibbar durch die Analyse der Körperfunktionen und Körperstrukturen, der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, der individuellen Leistungsfaktoren der Person, verschiedener Umweltfaktoren wie dem familiären Kontext und dem Herkunftsmilieu, sowie des individuellen Aktivationsniveaus und der Aktivitäten. Tabelle 1 fasst die Internationale Klassifikation von Behinderung und Beeinträchtigung (ICF) in ihrer Grundstruktur zusammen.

Tabelle 1:
Internationale Klassifikation von Behinderung und Beeinträchtigung (vgl. Ellinger 2013b)

	»Impairment« (WHO 1980) Funktionsfähigkeit und Behinderung Körperstrukturen (WHO 1999; 2001; DIMDI 2004)	Kann führen zu ... muss aber nicht ⇔	»Disability« (WHO 1980) »Activity« (WHO 1999; 2001) Körperfunktionen (DIMDI 2004)	Kann führen zu ... muss aber nicht ⇔	»Handicap« (WHO 1980) »Participation« (WHO 1999, 2001) Umweltfaktoren, Personenbezogene Faktoren (DIMDI 2004)
Ebene	Körper/Organe/Hirnfunktionen		Psyche/pragmatische Leistung/alltägliches Leben und Verhalten		Soziale Integration/Teilhabe
Gegenstand	Ausmaß der (prä-, peri- und postnatal erworbenen) körperlichen, organischen und strukturellen Krankheit bzw. Behinderung einer Person		Minderleistungen bzw. (positiv formuliert) besondere Leistungen einer Person im Vergleich zu ihren Altersgenossen		Ausmaß der gesellschaftlichen Benachteiligung bzw. (positiv formuliert) der gesellschaftlichen Integration
Beispiel I	Schwerer Autounfall mit irreparablen körperlichen Schädigungen		Einschränkungen in der Motorik, Rollstuhl und berufliche Umschulung notwendig		Verlust des Kollegiums, Isolation im Freundeskreis, sozialer Abstieg, Einsamkeit, Antriebsarmut
Beispiel II			Schwierigkeiten beim Lesen und viele Fehler beim Schreiben, soziale Angst		Mangelnder schulischer und beruflicher Erfolg, Gesellschaftliche Randständigkeit
Beispiel III					Arme/sehr arme Verhältnisse, Risikofamilie, Migrationshintergrund, sozial randständige Milieus

2.1.3 Medizin, Psychologie und Soziologie als Nachbardisziplinen

Medizin spielt für die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Einerseits bietet sie ätiologisches Wissen in Zusammenhang mit Beeinträchtigungen, die infolge von Stoffwechselerkrankungen, Neurotransmitterproblemen (z. B. ADHS) oder perinatalen Traumata (z. B. Sauerstoffmangel) entstanden sind oder entstehen. Ebenso können schwere Infektionen (z. B. Meningitis) und damit verbundene Entwicklungsverzögerungen zu Lernbeeinträchtigungen führen. Allerdings ist auch im Blick auf die WHO-Klassifikation darauf hinzuweisen, dass durch die Erkenntnisse über die Funktionsfähigkeit bzw. gesundheitlichen Faktoren des Menschen sonderpädagogische Förderung nicht auf ein nachweisbares Gesundheitsproblem oder eine Behinderung als Ausgangspunkt angewiesen sein darf. Medizinische Forschung darf also nicht der Taktgeber sonderpädagogischer Förderung sein. Neben der *Humanmedizin* kann wohl insbesondere die *Psychiatrie* als wichtige Nachbardisziplin der Sonderpädagogik gelten. Psychiatrische Forschung beschäftigt sich neben der Diagnostik und Therapie psychiatrischer Erkrankungen auch mit deren Prävention. Für die Sonderpädagogik sind hier besonders Untersuchungen z. B. zu Aufmerksamkeitsstörungen, zu klassifizierbaren Lernbeeinträchtigungen, zu Beeinträchtigungen im Bereich emotionaler Steuerungsfähigkeit und zu Traumatisierung relevant. Wichtige einschlägige Klassifikationen entstammen psychiatrischen Systematisierungen, maßgebliche Forschungsfortschritte z. B. im Bereich der Emotionsregulation wurden von Psychiatern veröffentlicht und hilfreiche Neuerungen z. B. im Bereich medikamentöser Behandlung bei ADS/ADHS gehören als Ergebnis medizinischer Forschung heute zum Standard. (Tabelle 2)

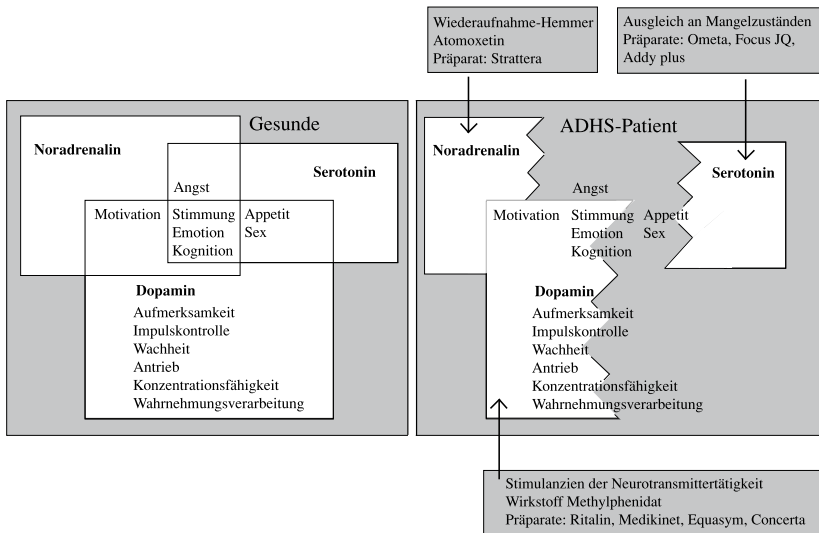


Abb. 2: Gestörtes Gleichgewicht der Neurotransmitter führt zu Lern- und Verhaltensauffälligkeiten (aus: Ellinger 2007a, 135)

Tabelle 2:

Überblick: Gängige Medikamente zur Behandlung von Aufmerksamkeitsstörungen
(aus: Walther/Ellinger 2008, 171)

Medikamente (in Deutschland zugelassene Präparate)						
Psychostimulanzien Dopaminagonistisch BTM-Rezept nötig	Wirkungseintritt	Wirkdauer	Mittlere tägl. Dosis	Dosen/Tag	Kontraindikationen	
<i>Methylphenidat (nicht retardiert);</i> Equasym®; Medikinet®; MethylpheniAD® 5, 10, 20 mg; Methylphenidat; Hexal®; Ratio®; 1A Pharma®; Ritalin® 10 mg	ca. 20 min.	(2)-3-4 Stunden (Maximum nach 1 Stde)	0,8 mg/kg KG	(1-)-2-3	Psychosen, extreme Angstzustände, Engwinkelglaukom	
<i>Methylphenidat (retardiert);</i> Medikinet retard® 10, 20, 30, 40 mg; Eauasym retard® 10, 20, 30 mg	ca. 30 min.	6-8 Stunden	1 mg/kg KG	1(-2) evtl. Komb. mit nicht reard. MPH		
Methylphenidat Langzeitpräparat; Concerta® 18, 36, 54 mg	ca. 60 min.	8-12 Stunden (Maximum nach 6-8 Stdn, init. Max. nach 1-2 Stdn)	1 mg/kg KG	1 evtl. Komb. mit nicht retard. MPH		
DL-Amphetamin Rezeptur als Saft (Tabl., Kaps.)	30-60 min	3-6 Stunden (Maximum nach 1,5 Stdn)	0,5 mg/kg KG	1(-2) evtl. Komb. mit nicht retard. MPH		
<i>Bei Stimulanzien: Keine strenge Korrelation zwischen Körpergewicht und notwendiger Dosis! {Ila} Immer individuelle Titration! Die angegebenen mg/kg KG sind Durchschnittswerte und können individuell unter- oder überschritten werden.</i>						
Atomoxetin Noradrenalin- Wiederaufnahme- Hemmer, Verordnung auf normalem Rezept	Maximale Wirkung	Wirkdauer	Initialdosis (erste 7 Tage)	Dauerbehandlung Tagesdosis	Dosen/Tag	Kontraindikationen
Strattera® 10, 18, 25, 40, 60 mg	nach 4-6 Wo	24 Stdn	0,5 mg/kg KG	1,2 mg/kg KG (bei KG>70 kg max 100 mg)	1 (oder verteilt auf 2)	Engwinkelglaukom

Hintergrund der medikamentösen Behandlung von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen sind Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen gestörtem Gleichgewicht verschiedener Neurotransmitter und Auffälligkeiten im Bereich Konzentration und Impulsivität. Abbildung 1 stellt die verantwortlichen Neurotransmitter Noradrenalin, Serotonin und Dopamin in ihren Zuständigkeiten dar. Am Beispiel der Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung lässt sich die begrenzte Zuständigkeit der Medizin in pädagogisch relevanten Phänomenen gut beschreiben. Eine auf medizinische Erkenntnisse gestützte Intervention kann in vielen Problem-