

Vierbuchen/Melzer/Scheer (Hrsg.)

PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK  
BEI **LERNBEEINTRÄCHTIGUNG**

**Band 1:** Grundlagen

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

## **Die Herausgebenden**

Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen (Europa-Universität Flensburg), Prof. Dr. Conny Melzer (Universität Leipzig), Prof. Dr. David Scheer (PH Ludwigsburg).

Marie-Christine Vierbuchen  
Conny Melzer  
David Scheer (Hrsg.)

# **Pädagogik und Didaktik bei Lernbeeinträchtigung**

Band 1: Grundlagen

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2026

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Heßbrühlstr. 69, 70565 Stuttgart  
produkt sicherheit@kohlhammer.de

Print:

ISBN 978-3-17-043012-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-043013-6

epub: ISBN 978-3-17-043014-3

# Inhaltsverzeichnis

## Teil I: Grundlagen des Unterrichts bei Lernbeeinträchtigungen

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Ein multiperspektivisches Verständnis von Lernbeeinträchtigungen</b> .....   | <b>11</b> |
|          | <i>David Scheer, Marie-Christine Vierbuchen &amp; Conny Melzer</i>  |           |
| <b>2</b> | <b>Von der Hilfsschule zum inklusiven Unterricht: Konzepte des Unterrichts bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....             | <b>23</b> |
|          | <i>Thomas Hofsäss</i>   |           |
| <b>3</b> | <b>Die Bedeutung allgemeiner Merkmale wirksamen Unterrichts für (inklusive) Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> ..... | <b>33</b> |
|          | <i>David Scheer, Marie-Christine Vierbuchen &amp; Conny Melzer</i>  |           |
| <b>4</b> | <b>Die Bedeutung individueller Lernvoraussetzungen für inklusiven Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....           | <b>45</b> |
|          | <i>Wolfgang A. Rauch</i>  |           |
| <b>5</b> | <b>Die Bedeutung prekärer Lebenslagen für den (inklusive) Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....                   | <b>58</b> |
|          | <i>Wolfgang A. Rauch &amp; Raphael Wangler</i>  |           |
| <b>6</b> | <b>Prävention von Lernbeeinträchtigungen durch Response-to-Intervention (RTI)</b> .....                                     | <b>71</b> |
|          | <i>Bodo Hartke &amp; Michael Grosche</i>  |           |
| <b>7</b> | <b>Empirische Befunde zum inklusiven Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....  | <b>86</b> |
|          | <i>Moritz Börnert-Ringleb &amp; Matthias Grünke</i>   |           |

**Teil II: Methodik und Didaktik des Unterrichts bei Lernbeeinträchtigungen**

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| <b>8</b>  | <b>Individuelle Lernvoraussetzungen: Unterricht zwischen Offenheit und Struktur</b> .....                                | <b>99</b>  |
|           | <i>Marie-Christine Vierbuchen, Conny Melzer &amp; David Scheer</i>   |            |
| <b>9</b>  | <b>Direkter Unterricht</b> .....   | <b>112</b> |
|           | <i>Franz B. Wember &amp; Katharina Böhm</i>  |            |
| <b>10</b> | <b>Kooperatives Lernen als pädagogisch-didaktischer Ansatz im inklusiven Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> ..... | <b>125</b> |
|           | <i>Christine Schmalenbach</i>  |            |
| <b>11</b> | <b>Selbstreguliertes Lernen</b> .....  | <b>138</b> |
|           | <i>Conny Melzer</i>  |            |
| <b>12</b> | <b>Konstruktive Unterstützung im inklusiven Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....                              | <b>150</b> |
|           | <i>Frederike Bartels &amp; Marie-Christine Vierbuchen</i>  |            |
| <b>13</b> | <b>Classroom Management im inklusiven Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....                                    | <b>164</b> |
|           | <i>Ralf Martenstein</i>  |            |
| <b>14</b> | <b>Kognitive Aktivierung im (inkluisiven) Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....                                | <b>175</b> |
|           | <i>Benjamin Fauth &amp; David Scheer</i>   |            |
| <b>15</b> | <b>Von der Schaustunde zur Gestaltung der Lernumgebung ...</b>   | <b>188</b> |
|           | <i>Stephanie Lutz &amp; Markus Gebhardt</i>  |            |

**Teil III: Unterrichtsplanung bei Lernbeeinträchtigungen**

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| <b>16</b> | <b>Grundfragen der didaktischen Analyse und Unterrichtsplanung bei Lernbeeinträchtigungen</b> .....      | <b>203</b> |
|           | <i>Conny Melzer, David Scheer &amp; Marie-Christine Vierbuchen</i>                                       |            |
| <b>17</b> | <b>Duale Unterrichtsplanung als Grundlage unterrichtsintegrierter Förderung im inklusiven Unterricht</b> | <b>217</b> |
|           | <i>Tatjana Leidig, Laura Ferreira González &amp; Mareike Urban</i>                                       |            |
| <b>18</b> | <b>Universal Design for Learning als Planungsgrundlage für inklusiven Unterricht</b> .....               | <b>231</b> |
|           | <i>Katharina Böhm &amp; Franz B. Wember</i>  |            |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| <b>19</b>  | <b>Die Differenzierungsmatrix als Modell der Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Unterrichts</b> .....                   | <b>243</b> |
|  | <i>Mareike Drinhaus-Lang &amp; Kirsten Guthöhrlein</i>  |            |
| <b>20</b>  | <b>Inklusionsdidaktische Netze</b> .....  | <b>258</b> |
|  | <i>Ulrich Heimlich &amp; Joachim Kablert</i>  |            |
| <b>21</b>  | <b>Analyse von Lernausgangslagen: Standardisierte Statusdiagnostik und Screenings</b> .....   | <b>269</b> |
|  | <i>Kristina Clausen-Subr</i>  |            |
| <b>22</b>  | <b>FAQ Lernverlaufsdiagnostik in Schule und Forschung</b> .....   | <b>282</b> |
|  | <i>Stefan Blumenthal &amp; Jana Jungjohann</i>  |            |
| <b>23</b>  | <b>Unterrichtsdiagnostik und Feedback im inklusiven Unterricht</b> .....  | <b>294</b> |
|  | <i>Sebastian Röhl &amp; Saskia Liebner</i>  |            |
| <br><b>Teil IV: Spezifische Lernstörungen im Überblick</b> |   |            |
| <b>24</b>  | <b>Zum Verhältnis zwischen spezifischen Lernstörungen, sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Unterrichtsgestaltung</b> ..... | <b>307</b> |
|  | <i>Conny Melzer, David Scheer &amp; Marie-Christine Vierbuchen</i>  |            |
| <b>25</b>  | <b>Lese-Rechtschreibstörung</b> .....   | <b>316</b> |
|  | <i>Barbara Maria Schmidt &amp; Alfred Schabmann</i>   |            |
| <b>26</b>  | <b>Rechenstörung</b> .....  | <b>322</b> |
|  | <i>Katharina Lambert &amp; Helga Klein</i>  |            |
| <b>27</b>  | <b>Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)</b> .....  | <b>329</b> |
|  | <i>Friedrich Linderkamp, Satyam Antonio Schramm &amp; Timo Hennig</i>   |            |
| <b>28</b>  | <b>FASD – Fetale Alkoholspektrumstörung</b> .....   | <b>337</b> |
|  | <i>Klaus Sarimski</i>   |            |
| <br><b>Teil V: Autorenverzeichnis</b>                      |   |            |
|  | <b>Die Autorinnen und Autoren</b> .....   | <b>345</b> |



# **Teil I: Grundlagen des Unterrichts bei Lernbeeinträchtigungen**



# 1 Ein multiperspektivisches Verständnis von Lernbeeinträchtigungen

*David Scheer, Marie-Christine Vierbuchen & Conny Melzer*

In Lehrbüchern sowie im fachlichen Diskurs der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik des Lernens, der Pädagogischen Psychologie, der Soziologie und der Medizin werden verschiedene Begriffe für das Phänomen verwendet, dass Schüler\*innen Schwierigkeiten beim Erwerb der im System Schule erwarteten Fertigkeiten haben oder dass ihnen solche Schwierigkeiten zugeschrieben werden. Mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten gehen jedoch unterschiedliche Erklärungsansätze für bzw. Perspektiven auf dieses Phänomen einher.

Dieser einleitende Beitrag skizziert die häufigsten Begriffe und Verständnisse und begründet anhand eines multiperspektivischen – oder perspektivenintegrierenden – Begriffsverständnisses, warum dieses Handbuch den Begriff Lernbeeinträchtigung als titelgebenden Leitbegriff verwendet.

## 1.1 Lernschwierigkeiten

Eine grundlegende Definition von Lernschwierigkeiten im Kontext Schule findet sich bei Kretschmann (2007). Kretschmann bezieht sich auf Zielinskis (1996, S. 369) Definition von Lernschwierigkeiten als »Probleme der Informationsaneignung durch ein Individuum« und führt aus: »Im schulischen Kontext liegen Lernschwierigkeiten vor, wenn Lernende entweder hinter ihren eigenen Möglichkeiten oder den Zielen der Institution zurückbleiben« (Kretschmann, 2007, S. 4). Bestehen langfristige Lernschwierigkeiten, so spricht Kretschmann von Lernstörungen. Das allerdings steht im Widerspruch zur Definition von Lernstörungen bei Lauth et al. (2014), die auch kurzfristige Schwierigkeiten als »vorübergehende Lernstörungen« bezeichnen.

Eine andere Definition von Lernschwierigkeiten, in der bereits ein interaktionistisches Momentum mitschwingt, nutzt Heimlich (2022), wenn er von Lernschwierigkeiten als »Ausdruck erschwerter Lebens- und Lernsituationen« (S. 21) spricht, die sich »jeweils an der Anforderungsschwelle zwischen vorhandenen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und noch zu erwerbenden« (S. 29) ergeben. Im Gegensatz zu Kretschmann nutzt Heimlich den Begriff auch für schwerwiegende und auch für langfristige Schwierigkeiten und konstatiert: »Gravierende Lernschwierigkeiten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nur mit zusätzlicher sonderpädagogischer Unterstützung bewältigt werden können« (Heimlich, 2022, S. 32).

Gleichzeitig bringt eine schulische Verwendung des Begriffs der Lernschwierigkeiten die Gefahr von Missverständnissen mit sich, da »Menschen mit Lernschwierigkeiten« eine selbst gewählte Bezeichnung von Menschen ist, denen eine sogenannte »geistige Behinderung« zugeschrieben wird (Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V., o.J.).

## 1.2 Lernstörungen

Lauth et al. (2014, S. 17) bezeichnen als Lernstörungen »Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen«:

»Sie äußern sich darin, dass das gewünschte Können, Wissen und Verhalten (z. B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Mitarbeit) nicht in ausreichender Qualität, nicht mit ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehenen Zeit erworben wird: Die erwarteten Leistungsergebnisse werden trotz angemessener Lernangebote nicht erreicht, sodass den betroffenen Schülerinnen und Schülern mehr oder minder umfangreiche Störungen des Lernens zugeschrieben werden.«

Als Diagnosekriterium für Lernstörungen kann nach Lauth et al. (2014) gelten, dass die entsprechenden Leistungen mehr als 1,2 bis 1,5 Standardabweichungen von der Klassen- bzw. Altersnorm abweichen (T-Wert < 35/37 oder SW-Wert < 85/87; bzw. Prozentrang < 10). International werden Lernstörungen als »Learning Disabilities« (»Lernbehinderungen«) übersetzt.

Lernstörungen können nach Klauer und Lauth (1997) in die Dimensionen »passager« (= vorübergehend) versus »persistierend« (= überdauernd) sowie bereichsspezifisch versus bereichsübergreifend klassifiziert werden (► Tab. 1.1).

**Tab. 1.1:** Arten von Lernstörungen (nach Klauer & Lauth, 1997) mit Beispielen (Quelle: Lauth et al., 2014)

|                                    | Bereichsspezifisch                          | Allgemein (generell)  |
|------------------------------------|---|---|
| <b>Vorübergehend (passager)</b>    | Lernrückstände in Einzelfächern             | Schulschwierigkeiten<br>Neurotische Störung                                     |
| <b>Überdauernd (persistierend)</b> | Lese-Rechtschreibschwäche<br>Rechenschwäche | Lernschwäche<br>Lernbehinderung<br>Lernbeeinträchtigung<br>Geistige Behinderung |

### 1.3 Lernstörungen in ICD-11 und DSM-5

Im medizinisch-therapeutischen Bereich werden Lernstörungen in den beiden wichtigen Klassifikationssystemen ICD-11 und DSM-5 klassifiziert. In Deutschland relevant ist die ICD-11 (WHO, 2022; Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2022), da eine (fachärztliche) Diagnose nach ICD-11 Voraussetzung für sozialrechtliche Leistungsansprüche (z.B. für Lerntherapien) oder schulischen Nachteilsausgleich (z.B. Testzeitverlängerungen bei Klassenarbeiten oder Ersatz schriftlicher durch mündliche Prüfungsformen) ist.<sup>1</sup>

In der ICD-11 werden Lernstörungen im Kapitel »Psychische Störungen, Verhaltensstörungen oder neuronale Entwicklungsstörungen« (► Kap. 6) den neuronalen Entwicklungsstörungen (6 A) unter dem Begriff »Lernentwicklungsstörung« (6 A03) zusammengefasst. Unterteilt werden die Lernentwicklungsstörungen in Lernentwicklungsstörung mit Lesebeeinträchtigung (6 A03.0), mit Beeinträchtigung im schriftlichen Ausdruck (6 A03.1), mit Beeinträchtigung in Mathematik (6 A03.2), mit anderer spezifizierter Beeinträchtigung des Lernens (6 A03.3) sowie nicht näher bezeichnete Lernentwicklungsstörung (6 A03.Z).

Auch die DSM-5 (Falkai et al., 2018), das *Diagnostische und statistische Manual psychischer Störungen*, klassifiziert Lernstörungen nach dem je betroffenen Bereich (z.B. »Spezifische Lernstörung mit Beeinträchtigung beim Lesen«), kennt allerdings keine kombinierten Lernstörungen. Dafür unterteilt die DSM-5 nach dem Schweregrad einer Lernstörung (leicht, mittel, schwer).

Für die Diagnose einer Lernstörung nach ICD-11 oder nach DSM-5 sind die Hauptkriterien, dass der Lernstand im entsprechenden Bereich sowohl deutlich unter der Klassen- oder Altersnorm ( $PR < 16$ ) liegt als auch deutlich unter dem aufgrund der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (Intelligenz) erwartbaren Bereich und zudem weder durch organische Ursachen noch durch unzureichende Förderung erklärt werden kann (Haberstroh & Schulte-Körne, 2019; Schulte-Körne, 2010). Damit wird deutlich, dass Lernstörungen im medizinisch-therapeutischen Sinne unabhängig vom schulrechtlichen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind.

### 1.4 Lernbehinderung

Im deutschsprachigen Raum hat sich der Begriff Lernbehinderung vor allem im Schulsystem der BRD etabliert und – in Bezug auf die, wie es damals hieß, »Sonderschulbedürftigkeit« – den Begriff des Schwachsinnns und der Schwachbegabung abgelöst (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 19). Nach Kanter (1977) definiert sich

<sup>1</sup> Aktuell gilt eine bis 2028 geplante Übergangsphase, in der noch nach der Systematik der ICD-10 kodiert wird.

Lernbehinderung über eine schwerwiegende, umfängliche und langanhaltende Beeinträchtigung im Lernen mit deutlich normabweichenden Leistungs- und Verhaltensweisen. Allerdings existiert bis heute keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs. Zudem konstatieren Werning und Lütje-Klose (2016, S. 19–21) eine stigmatisierende Wirkung des Begriffs aufgrund einer einseitigen pathologischen Zuschreibung sowie seine fehlende Eignung zur Beschreibung der Komplexität der mit massiven Lernschwierigkeiten verbundenen Phänomene.

Eine Arbeitsdefinition von Lernbehinderung, die ein grundsätzliches Fundament für eine fachliche Debatte sein kann und zugleich streng vom sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf oder anderen schulrechtlichen Kategorien abgegrenzt werden muss, findet sich bei Grünke und Grosche (2014, S. 78). Eine Lernbehinderung liegt demnach vor, wenn alle folgenden Kriterien zutreffen:

- Die Lernrückstände betreffen mehrere Unterrichtsfächer (insbesondere Deutsch und Mathematik) und betragen mindestens zwei bis drei Schuljahre.
- Die Lernrückstände überdauern mehrere Jahre.
- Die Lernrückstände können nicht auf ein mangelndes Unterrichts-/Lernangebot oder fehlende Förderung zurückgeführt werden.
- Es liegt eine unterdurchschnittliche bis stark unterdurchschnittliche allgemeine Intelligenz vor (hier geben Grünke und Grosche je nach Test einen IQ zwischen 55 und 85 an).
- Sinnesschädigungen als Ursache für die Lernrückstände müssen ausgeschlossen sein.

Nach dieser Definition gilt für Grünke und Grosche (2014, S. 78) auch: Die Gruppe der Schüler\*innen mit Lernbehinderung ist nicht identisch mit der Gruppe derjenigen Schüler\*innen, denen administrativ ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zugesprochen wird. Zudem kennen den Autoren zufolge weder die internationalen Klassifikationssysteme diesen Begriff, noch gibt es international einen deckungsgleichen Terminus – denn, wie oben erwähnt, beschreibt die wörtliche Übersetzung »Learning Disabilities« im internationalen Raum eher die umschriebenen Lernstörungen (und zusätzlich noch weitere, das Lernen potenziell beeinträchtigende Störungsbilder wie ADS, ADHS oder AVWS). Auf Kategorien, die mit dem hier beschriebenen Verständnis von Lernbehinderung vergleichbar sein könnten, wird weiter unten eingegangen. Dennoch kann das Konstrukt der Lernbehinderung unter Umständen hilfreich sein, um – insbesondere in der Forschung – die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen/Angebote zielgruppenspezifisch zu evaluieren. Zudem bietet eine nicht schulrechtlich gebundene Konstruktion, wie das Konzept der Lernbehinderung, die Möglichkeit, auch außer- bzw. nach-schulisch Ressourcen zur Teilhabeunterstützung zu legitimieren.

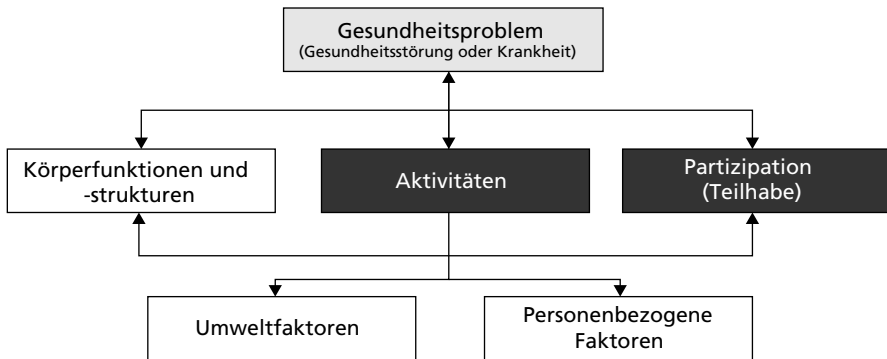
## 1.5 Lernbeeinträchtigung als interaktionaler Begriff

Als relativ unbestimmter Sammelbegriff findet sich der Begriff der Lernbeeinträchtigung in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen der Kultusministerkonferenz (KMK) (1999). Dort wird schon auf ein »komplexes Verständnis von Lernbeeinträchtigungen« (KMK, 1999, S. 5) verwiesen. Eine Definition des Begriffs erfolgt über eine phänomenologische Beschreibung:

»Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können« (KMK, 1999, S. 2).

Im fachlichen Diskurs greifen unterschiedliche Autor\*innen den Begriff der Lernbeeinträchtigungen (Ellinger, 2013; Werning & Lütje-Klose, 2016) bzw. der Beeinträchtigungen des Lernens (Schroeder, 2015) auf, während die KMK ihn in der Neufassung der Empfehlungen (2019) nicht mehr zentral verwendet.

Auch wenn Lernbeeinträchtigung derzeit kein klar definierter und wissenschaftlich fundierter Fachterminus ist, bietet der Begriff die Möglichkeit, das Phänomen beeinträchtigten oder erschwerten Lernens umfassender zu beschreiben als andere Begriffe (Lernschwierigkeiten, Lernstörungen, Lernbehinderung) – vielmehr lassen sich unterschiedliche Phänomene und Diagnosen hierunter zusammenfassen. Lernbeeinträchtigungen können so als komplexer Interaktionsprozess beschrieben sowie der Beziehungsaspekt, der Aspekt der Konstruktion von Lernbeeinträchtigungen im sozialen Kontext und der Aspekt der Beeinträchtigung des Lernens infolge sozialer Benachteiligung in den Blick genommen werden (Ellinger, 2013; Schroeder, 2015; Werning & Lütje-Klose, 2016).



**Abb. 1.1:** Komponentenmodell der ICF (DIMDI, 2005, S. 23)

Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der WHO ist ein 2001 eingeführtes Rahmenmodell zur Klassifikation bzw. Beschreibung des individuellen Gesundheitszustands, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umgebungsfaktoren eines Menschen (Deut-

ches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2005). Die ICF vertritt ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung und versteht sich damit eher als ressourcen- denn als defizitorientiert. Gesundheit (und Behinderung) wird im Modell der ICF als eine Wechselwirkung der Komponenten »Gesundheitsproblem«, »Körperfunktionen und -strukturen«, »Umweltfaktoren«, »personenbezogene Faktoren«, »Aktivitäten« und »Partizipation/Teilhabe« interpretiert. Diese komplexe Beziehung der Komponenten ist in Abbildung 1.1 dargestellt.

Anhand des Modells kann der Begriff Lernbeeinträchtigung definiert werden. Drückt sich (schulisches) Lernen einerseits in Lernaktivitäten aus bzw. erfolgt über Lernaktivitäten und hängen diese wiederum mit Partizipation an (schulischen) Lernsituationen und -angeboten zusammen (ICF: Lebensbereich »Lernen und Wissensanwendung«), kann Lernen immer dann als beeinträchtigt gelten, wenn aus der Konstellation der Komponenten Einschränkungen in Aktivitäten des Lernens und/oder der Partizipation an Lernsituationen/-angeboten resultieren:

Als *Lernbeeinträchtigung* werden jene Wechselwirkungen von Umweltfaktoren, personenbezogenen Faktoren, Körperfunktionen, Körperstrukturen sowie Gesundheitsproblemen bezeichnet, die zu einer Einschränkung von Aktivitäten und/oder Partizipation im Lebensbereich Lernen und Wissensanwendung führen.

Diese Definition grenzt sich davon ab, Lernbeeinträchtigung entweder als Ersatz für andere Begriffe (wie z. B. bei Werning & Lütje-Klose, 2016) oder als Oberbegriff (wie z. B. bei Ellinger, 2013) zu verwenden. Vielmehr beschreibt Lernbeeinträchtigung so den Prozess der Einschränkung von Aktivitäten und Teilhabe im Bereich des Lernens, während andere Begriffe Folgen von Lernbeeinträchtigungen auf Personenebene bezeichnen:

Lernbeeinträchtigung als Prozess der Person-Umwelt-Interaktion kann sich sowohl in tatsächlichen Schwierigkeiten beim Erwerb schulischer Fertigkeiten (Lernschwierigkeiten, Lernstörungen) als auch in der Zuschreibung solcher Schwierigkeiten (z. B. die schulrechtliche Zuschreibung »Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung«) ausdrücken. Es kann daher vom Phänomen Lernbeeinträchtigung, gleichzeitig aber von Kindern/Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten oder von Kindern/Jugendlichen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gesprochen werden.

## 1.6 Weitere Begriffe/Kategorien

International gibt es weitere Diagnosen oder Kategorien, die mit dem Phänomen von Lernbeeinträchtigungen zusammenhängen.

Unter dem Begriff *Borderline Intellectual Functioning* (BIF) wird der IQ-Bereich von 70 bis 85 gefasst (Eser, 2019a; Wieland & Zitman, 2016). In der ICD wurde diese Diagnose aus dem Bereich der kognitiven Beeinträchtigungen entfernt und als separate Kategorie aufgenommen bzw. in der ICD-10 in den Bereich der Restkategorien (unter R41.8) verschoben, in der ICD-11 als eigener Schlüssel sogar gänzlich entfernt (Bach et al., 2022). Dies hat auch damit zu tun, dass dieser IQ-Bereich zwar als unterdurchschnittlich gilt – damit aber bei einem hohen Anteil der Bevölkerung vorzufinden ist (ca. 16%), ohne dass diese Personen in ihrer Bildungs- oder Erwerbsbiografie beeinträchtigt sind (Bundschuh & Winkler, 2019). Zusammenfassend: »According to DSM and ICD, borderline intellectual functioning is not a disorder. But people with borderline intellectual functioning, or an IQ between 70 and 85, do comprise a vulnerable group« (Wieland & Zitman, 2016).

Ein IQ zwischen 70 und 85 stellt keine Störung dar, Menschen mit einer unterdurchschnittlichen Intelligenz sind aber statistisch einem höheren Risiko für psychische Probleme ausgesetzt. So stellt das Konstrukt des BIF im Rahmen einer Pädagogik und Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen nur einen Einflussfaktor auf mögliche Beeinträchtigungen des Lernens dar, ohne selbst eine solche Beeinträchtigung zu sein.

Unter Mild Intellectual Disabilities (Leichte Intelligenzminderung) fassen die Klassifikationssysteme ICD und DSM den IQ-Bereich von 55 bis 70. International werden Schüler\*innen, die in diese Kategorie fallen, ebenfalls teilweise den Learning Disabilities zugeordnet, während in Deutschland schulrechtlich bereits der Schwerpunkt Geistige Entwicklung greifen würde.

Eine kombinierte Klassifikation aus Mild Intellectual Disabilities und BIF bildet das insbesondere in den Niederlanden genutzte Konstrukt der *Mild and Borderline Intellectual Disabilities* (MBID) (Eser, 2019b): Darunter fallen Schüler\*innen, die entweder (1) einen IQ zwischen 55 und 70 oder (2) in Kombination mit weiteren gravierenden Lernschwierigkeiten verbunden einen IQ zwischen 70 und 85 zeigen. Damit verbindet das Konstrukt MBID wesentliche Elemente der Definition einer Lernbehinderung nach Grünke und Grosche (2014) mit dem Bereich der leichten Intelligenzminderung, der international eher dem Bereich Lernen, in Deutschland jedoch dem Bereich Geistige Entwicklung zugewiesen wird.

## 1.7 Schulrechtliche Begriffe/Kategorien

Mit den Empfehlungen der KMK von 1994 wurde der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Ablösung für den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit

eingeführt (KMK, 1994). Da nun sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und an Förderschulen als mindestens gleichberechtigt angesehen wurde, konnten die einzelnen Fachrichtungen nicht mehr über Sonderschultypen (z. B. »Schule für Lernbehinderte«) definiert werden, sodass ebenfalls der Begriff des »Förderschwerpunkts« eingeführt wurde. Schüler\*innen, die bislang eine sogenannte Schule für Lernbehinderte besuchten oder – jetzt neu – aufgrund gravierender und langandauernder Lernschwierigkeiten in mehreren Lernbereichen sonderpädagogische Förderung an einer allgemeinen Schule erhalten, werden seitdem dem Förderschwerpunkt Lernen zugewiesen (KMK, 1999). Seit 2011 wendet sich die KMK vom Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ab (KMK, 2011) und spricht von einem »Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung« (sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf). Spätestens seit Beginn der Neufassung der einzelnen Schwerpunkte ab 2019 wird auch der Begriff des Förderschwerpunkts durch den Begriff des »sonderpädagogischen Schwerpunkts« (KMK, 2019) abgelöst. Einzelne Bundesländer verwenden noch andere Begriffe (z. B. Baden-Württemberg: »Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot«).

Wie der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen allerdings definiert wird, ist fachlich nicht geklärt, da es ein *administrativer Begriff* ist und *kein Fachbegriff*. Administrativ weichen die Richtlinien zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs stark voneinander ab, sodass auch die Anzahl der so erfassten Schüler\*innen sehr unterschiedlich ist (Scheer & Melzer, 2020).

Die KMK definiert sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen wie folgt:

»Bei Schülerinnen und Schülern, denen unter den gegebenen individuellen Voraussetzungen – auch bei Ausschöpfung aller Formen der pädagogischen und unterrichtsfachlichen Unterstützung – ein Erreichen der Mindeststandards und der Lernziele der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum nicht oder nur in Ansätzen möglich ist, kann sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN angenommen werden « (KMK, 2019, S. 6).

International ist der Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zwar als *special educational needs* (SEN) bekannt, allerdings findet dabei meist keine Differenzierung nach sonderpädagogischen Schwerpunkten im deutschsprachigen Sinn statt. Vielmehr bezeichnet SEN den Umstand, dass ein Kind sonderpädagogische Unterstützung erhält. Die spezifischen Probleme werden dann explizit benannt (z. B. Learning Disabilities für Lernstörungen, Emotional and Behavioral Disorders für Verhaltensstörungen, Intellectual Disabilities für kognitive Beeinträchtigungen). Eine Bezeichnung, die sich mit dem deutschsprachigen sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen deckt, gibt es nicht. Am nächsten läge die manchmal verwendete Kategorie *slow learners*, die aber nicht deckungsgleich ist und keinen direkten SEN-Anspruch darstellt.

Zusammenfassend eignen sich diese schulrechtlichen Kategorien nicht, wenn es darum geht, sich fachlich mit dem Phänomen Lernbeeinträchtigungen auseinanderzusetzen.

## 1.8 Erklärungsansätze und Perspektiven

In der Literatur finden sich unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Lernbeeinträchtigungen. Diese werden in einzelnen Lehrbüchern als Erklärungsmodelle (Heimlich, 2016) bezeichnet, teilweise als Paradigmen (Walter & Wember, 2007). Zuweilen werden Paradigmen als ein wissenschaftstheoretischer Überbau identifiziert, denen verschiedene Ansätze zugeordnet werden können (Heimlich, 2016), während andere Autor\*innen die Eindeutigkeit einer Zuordnung theoretischer Erklärungsansätze zu wissenschaftstheoretischen Paradigmen als problematisch einschätzen (Werning & Lütje-Klose, 2016). Eine andere Herangehensweise zeigt sich bei Ellinger (2013), der nicht Erklärungsansätze gegenüberstellt, sondern von verschiedenen Arten von Lernbeeinträchtigung spricht. Eine strikte Trennung in verschiedene Erklärungsansätze trägt demnach nicht, solange diese einen allgemeinen Gültigkeitsanspruch vertreten und so möglicherweise Faktoren negieren, die in einem Fall wirksam werden, im anderen nicht.

In diesem Sinne ist es hilfreich, ähnlich wie Seitz (1992) und Stein (2011) dies für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen machen, von unterschiedlichen *Perspektiven* auf das Phänomen zu sprechen, die jeweils nur einen Teil des Phänomens im Blick haben können und daher integriert gedacht werden müssen:

- Eine *personorientierte Perspektive*, die davon ausgeht, dass die Ursachen für Lernbeeinträchtigungen in der Person der Schülerin oder des Schülers verankert sind (kognitive, meta-kognitive, motivationale und emotionale Lernvoraussetzungen).
- Eine *situationistische Perspektive*, die davon ausgeht, dass die aktuelle Lernsituation ursächlich für die Lernbeeinträchtigung ist. Dieser Perspektive zufolge gibt es also Situationen, die bei (fast) allen Menschen zu Einschränkungen der Aktivitäten und Teilhabe im Bereich Lernen führen würden (quantitativ oder qualitativ unzureichende Lerngelegenheiten; emotional belastende Situationen; ...).
- Eine *interaktionistische Perspektive*, die davon ausgeht, dass in der Interaktion aus personenbezogenen Voraussetzungen und Bedingungen der Situation heraus »aktuelles situationsbezogenes Erleben« zur Lernbeeinträchtigung führt.
- Eine *Perspektive der Beobachterwahrnehmung*, die davon ausgeht, dass eine Lernbeeinträchtigung das Resultat eines Zuschreibungsprozesses durch Beobachter\*innen ist.

Folgende Aspekte zeigen, warum diese unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen Lernbeeinträchtigung bedeutsam sind:

- Erfolgreiches Lernen benötigt einen qualitativ hochwertigen (effektiven/lernwirksamen) sowie zeitlich ausreichend umfassenden Unterricht, der sich an den aktuellen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung orientiert. Fehlt dieser, so kann dies unmittelbar dazu führen, dass die Schüler\*innen hinsichtlich ihres Lernerfolgs hinter ihren Möglichkeiten bzw. den Erwartungen des Schulsystems zurückbleiben (situationistische Perspektive).
- Gerade Schüler\*innen, die Schwierigkeiten in grundlegenden Lernvoraussetzungen haben und entweder Adaptionen des Unterrichts oder zusätzliche Unterstützung benötigen (personenorientierte Perspektive), profitieren davon, wenn entsprechend lernförderliche Bedingungen geschaffen werden (interaktionistische Perspektive).
- Dass Schüler\*innen aus sozial randständigen Lebenslagen bei Schulabbrecher\*innen, Abgänger\*innen ohne qualifizierten Schulabschluss und Schüler\*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung überrepräsentiert sind (Koch, 2007), kann aus allen vier Perspektiven heraus erklärt werden: Aus einer personenorientierten Perspektive heraus könnte man annehmen, dass Armut mit einem höheren Risiko für Erkrankungen und Gesundheitsrisiken einhergeht, die die (früh-)kindliche Entwicklung kognitiver Fertigkeiten beeinflussen. Man könnte auch annehmen, dass in sozial randständigen Lebenslagen häufiger belastende Lebensumstände auftreten, die eine erfolgreiche Teilnahme am Unterrichten verhindern, wie z.B. akute Nichtbefriedigung physischer Grundbedürfnisse wie Nahrung oder Schlaf (situationistische Perspektive). Aber auch eine Nicht-Passung der Lebenswelt sowie der damit verbundenen Erfahrungen, Denk- und Verhaltensmuster zwischen einer sozial randständigen Lebenslage der Schüler\*innen und der eher aus der Mittelschicht stammenden Lehrkräfteschaft könnte in der Unterrichtssituation mit Schwierigkeiten verbunden sein. Diese können sich entweder tatsächlich auf die Lernaktivitäten der Schüler\*innen auswirken (interaktionistische Perspektive) oder zu Zuschreibungs- und Etikettierungsprozessen seitens der Lehrkraft führen (Perspektive der Beobachterwahrnehmung).
- Aus einer schulsystemischen Perspektive (Orthmann Bless, 2007) lässt sich der Umstand erklären, dass im Sinne eines Sog-Effekts insbesondere die räumliche Nähe einer Schule zu einer Förderschule bzw. einem Förderzentrum zu einer häufigeren Zuschreibung (Perspektive der Beobachterwahrnehmung) sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs führt (Ebenbeck et al., 2022; Goldan & Grosche, 2021).

Entsprechend dieser Verbindung aller vier Perspektiven wird der theoretisch grundlegende Teil I dieses Bands nach einer Skizzierung der historischen Entwicklung des schulischen Umgangs mit Lernbeeinträchtigungen die Bedeutung sowohl personaler Lernvoraussetzungen als auch die Bedeutung allgemein lernförderlichen Unterrichts sowie sozial randständiger Lebenslagen ausführen. Daran anschließend werden die Notwendigkeit präventiver Schulkonzepte auf Basis

mehrstufiger Präventionsmodelle und empirische Befunde zum inklusiven Unterricht herausgearbeitet.

## Literatur

- Bach, B., Kramer, U., Doering, S., Di Giacomo, E., Hutsebaut, J., Kaera, A., Panfilis, C. de, Schmahl, C., Swales, M., Taubner, S. & Renneberg, B. (2022). The ICD-11 classification of personality disorders: a European perspective on challenges and opportunities. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s40479-022-00182-0>
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2022). [https://www.bfarm.de/DE/Koediersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/\\_node.html](https://www.bfarm.de/DE/Koediersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/_node.html)
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. UTB; Reinhardt.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*.
- Ebenbeck, N., Rieser, J., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). How the existence of special schools affects the placement of students with special needs in inclusive primary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 274–287. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12565>
- Ellinger, S. (2013). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler & E. Ullmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 29. Studienbuch Lernbeeinträchtigungen*. Athena.
- Eser, K. H. (2019a). Borderline Intellectual Functioning (BIF) – eine internationale Normvariante intellektueller Leistungen mit großer Nähe zur Lernbehinderung. *Lernen fördern*, 39(4), 26–27.
- Eser, K. H. (2019b). Die Behandlungskategorie Menschen mit leichten bis grenzwertigen geistigen Behinderungen (People with Mild to Borderline Intellectual Disabilities – MBID) in den Niederlanden. *Lernen fördern*, 39(3), 24–25.
- Falkai, P., Wittchen, H. U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M. (Hrsg.) (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®*. Hogrefe.
- Goldan, J. & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). Hogrefe.
- Haberstroh, S. & Schulte-Körne, G. (2019). The Diagnosis and Treatment of Dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt international*, 116(7), 107–114. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107>
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547183>
- Kanter, G. O. (1977). Lernbehindertenpädagogik – Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten* (S. 7–33). Carl Marhold.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701–738). Hogrefe.

- Koch, K. (2007). Soziokulturelle Benachteiligung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 104–116). Hogrefe.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 4–32). Hogrefe.
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. [https://www.kmk.org/fileadmin/Datien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Datien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf)
- KMK (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_03\\_14-FS-Lernen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf)
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 17–31). Hogrefe.
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (o. J.). *Kampf gegen den Begriff »geistig behindert«*. <https://www.menschzuerst.de/was-tun-wir/kaempfe-gegen-den-begriff-geistig-behindert/> [13.08.2025]
- Orthmann Bless, D. (2007). Das schulsystemische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 93–103). Hogrefe.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(11), 575–591. <https://osf.io/kzh7v/>
- Schroeder, J. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Kohlhammer.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt international*, 107(41), 718–26; quiz 27. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0718>
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Mainzer Schriften zur Sonderpädagogik: Bd. 1. Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107–139). Centaurus.
- Stein, R. A. (2011). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Schneider.
- Walter, J. & Wember, F. B. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*. Hogrefe.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen: Mit zahlreichen Übungsaufgaben*. Reinhardt.
- WHO (2022). ICD-11. <https://icd.who.int/en>
- Wieland, J. & Zitman, F. G. (2016). It is time to bring borderline intellectual functioning back into the main fold of classification systems. *BJPsych bulletin*, 40(4), 204–206. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.051490>
- Zielinski, W. (1996). Lernschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 369–402). Hogrefe.

## 2 Von der Hilfsschule zum inklusiven Unterricht: Konzepte des Unterrichts bei Lernbeeinträchtigungen

*Thomas Hofsäss*

Unterrichtskonzepte sind eng verknüpft mit der institutionellen Rahmung, in der Unterricht vorgehalten wird, mit didaktischen Konventionen und Vorgaben, mit der professionellen Sozialisation der Unterrichtenden und vor allem: mit der Zusammensetzung der zu unterrichtenden Lerngruppen. Dieses enge Zusammenwirken wird auch in der Geschichte der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen sichtbar. Hier können bezogen auf Unterrichtskonzepte folgende Ansätze voneinander getrennt werden:

- Unterricht in Nebenklassen, hilfsschulischen und sonderschulischen Einrichtungen als allgemeiner Unterricht der besonderen Art.
- Sonderpädagogisch geprägter Unterricht als besonderer Unterricht mit variiertem Bildungsangebot der allgemeinen Schule (z. B. zieldifferenter Unterricht).
- Unterricht als individuelle Förderung im Kontext der Allgemeinen Schule.
- Inklusiver Unterricht mit innerer und äußerer Differenzierung.

In der bisherigen historischen Entwicklung des Faches nimmt der erste Spiegelstrich den längsten Zeitraum ein und ist auch entsprechend wirkmächtig. Gleichwohl finden sich in fast allen Zeiträumen auch Konzeptionen, die bis hin zum inklusiven Unterricht reichen, allerdings nur in Nischen umgesetzt wurden und wenig Resonanz erfuhren.

### 2.1 Von der Idee zur Institution

Die Fundierung der Idee zur Institutionalisierung eines schulischen Bildungsangebotes für Kinder, die an der Pflichtschule scheitern, erfolgt in Leipzig. Mit der bildungspolitisch motivierten Schrift »Schulen für schwachbefähigte Kinder« von Stötzner (1864) wird ein starker konzeptioneller Impuls gesetzt, der ab 1881 mit der Gründung eigenständiger Hilfsschulen in Leipzig und Braunschweig eine erste Umsetzung erfährt. Das vorrangige Bildungsangebot wird jedoch schon vorab durch Nachhilfeklassen oder auch später so benannte Nebenklassen realisiert. Das ab Beginn des 20. Jahrhunderts nachhaltig wirksame Konzept der Hilfsschuleroziehung wird von Fuchs, einem der am meisten und längsten rezipierten Begründer der Hilfsschulpädagogik, wie folgt beschrieben:

»Den schwachsinnigen Kindern soll nach dem Grad ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten eine möglichst allseitige (sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche) Ausbildung gegeben werden, damit sie sich als nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft selbständig und unter leichter Führung betätigen können« (Fuchs, 1864, abgedruckt 1967, S.10).

Schulunterricht findet bis ins 20. Jahrhundert hinein nur in den Regionen statt, in denen überhaupt eine Schul- oder Unterrichtspflicht bestand; also in den wenigsten Regionen des deutschen Staatskonstrukts. Da sich die hilfsschulpädagogische Ideenbildung eng an die Existenz dieser Schulen gebunden sieht, breitet sich diese bis ins 20. Jahrhundert hinein nur punktuell und regional aus. Hilfsschulische Einrichtungen verstehen sich als Schulorganisationsformen, die unterhalb der Volksschule stehen, ergänzend wirken und ihr strukturell weitestgehend ähnlich sind. Profilbildend gelten der Zugang durch ein Hilfsschulaufnahmeverfahren, kleinere Klassen, einem im Vergleich zur Volksschule beschränkterem curricularen Angebot und einer Methodenvielfalt, die sich stark am Anschauungsunterricht orientiert.

Die eigentliche schulpolitische Relevanz erhalten die hilfsschulischen Einrichtungen ab 1919 mit der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht durch die Weimarer Reichsverfassung (Artikel 145). Erst dies führt zu Verbindlichkeiten, die in Folge u. a. die Schulorganisationsformen, den Lehrplan, die elterlichen Pflichten, die Verwaltung und die Professionsanforderungen an Lehrkräfte betrafen. Bis dahin finden sich viele Regionen, in denen noch gar keine oder kaum hilfsschulpädagogische Bildungsangebote existierten und bislang keine allgemeine Schul- oder Unterrichtspflicht durchgesetzt war, wie beispielsweise in großen Teilen von Bayern, Baden oder Württemberg. Insbesondere der ländliche Raum war mit schulischen Angeboten erheblich unterversorgt. Hilfsschulpädagogische Angebote finden sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wenn überhaupt, nahezu ausschließlich in größeren Städten; eine größere Verbreitung findet sich in Preußen, Sachsen, Thüringen und Anhalt. Die flächendeckende Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht führt in Folge zu einem Ausbau von Hilfsschulen und Hilfsschulklassen als Nebenklassen.

Diese Entwicklung erscheint zunächst widersprüchlich, weil das Reichsgrundschulgesetz von 1919 u. a. »schwachsinnige Kinder« im Paragraf 5 vom Geltungsrahmen des Gesetzes ausschließt, ihnen also gar keine Schulpflicht auferlegt werden könnte. Dadurch, dass die Hilfs- und Sonderschulen nicht als Bestandteil des Reichsgrundschulgesetzes von 1919 gelten, haben sie wiederum weitreichende Spielräume in der Curriculums- und Konzeptentwicklung. Sie waren allerdings auch weiterhin der Willkür der Schulbehörden ausgesetzt, wenn es um Ausstattungs- und Finanzierungsfragen ging. Da sich die Hilfsschule zunächst als volksschulergänzendes System anbietet, gelingt es ihr zunehmend, sich als eine Schulform zu etablieren, die die Allgemeine Schule von Schüler\*innen entlasten kann, die an den curricularen Anforderungen und der Schulkultur scheitern.

Mit der beginnenden Ausbauphase ab 1919 entsteht auch eine eifrige Diskussion um Schul- und Unterrichtskonzeptionen. Diese werden beflügelt durch reformpädagogische Einflüsse. Auch gab es Möglichkeiten, in der nach wie vor bildungspolitisch eher vergessenen Hilfsschule sowie in den Nebenklassen pädago-

gische Experimente anzulegen (Hillenbrand, 1994). Es entstehen auch zahlreiche Publikationen, Fachzeitschriften, Fortbildungskurse für Volksschullehrkräfte, Vernetzungsaktivitäten durch Tagungen und Kongresse und die Herausbildung einer eigenständigen Lehrer\*innenprofession »Hilfsschullehrer« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 207–213). Als Klammer, aber auch als Resonanzraum dient der wachsende und standespolitisch bedeutsam werdende »Verband der Hilfsschulen Deutschlands«, der 1898 gegründet wurde. Dieser Resonanzraum versuchte, die verschiedenen Strömungen auf das Ziel einer eigenständigen Hilfsschulpädagogik mit eigenem institutionellem Korsett und eigenem Berufsstand hin auszurichten.

Die als »Blütezeit der Heilpädagogik« bezeichnete Phase endet mit Beginn der Machtergreifung des Naziregimes im Jahr 1933. Bis 1933 hat sich die Hilfsschule als eigenständige Institution vorrangig in den Städten verbreitet und durchgesetzt. Die Nebenklassen als an die Volksschule angebundenes System werden zu Gunsten eigenständiger Hilfsschulen verdrängt (Heimlich, 2022, S. 115). Die Hilfsschule versteht sich als Volksschule besonderer Art. Möckel stellt fest: »Hilfsschule und Volksschule unterscheiden sich also keineswegs stärker als Volksschule und Mittelschule« (2001, S. 180).

Er weist dies anhand der vergleichbaren Unterrichtsfächer und Studentafeln nach. Eine eigenständige Profession, die der\*des Hilfsschullehrer\*in, hat sich ab Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert. Die Legitimation der eigenständigen Institution und Profession wird u. a. durch die seinerzeit sogenannte »wirtschaftliche und soziale Brauchbarmachung« der Hilfsschüler\*innen hergestellt; Arbeits- und Berufsvorbereitung, Anschauungsunterricht, praktische Tätigkeit und autoritär geprägte Erziehung bereiten darauf vor. Dabei wird die Erfüllung der schulischen Förderung hilfsbedürftiger Kinder an die Hilfs- und Sonderschulen geknüpft und die Leistungsstandards in Anlehnung an die Volksschule erhöht. Verbindliche Regelungen für die Aufnahme an die Hilfsschule und für die Feststellung von Bildungsunfähigkeit von Hilfsschüler\*innen werden geschaffen. Die »Sammelbeckenfunktion« für erb- und rassehygienische Maßnahmen wird als ein schulisches Alleinstellungsmerkmal etabliert. Die »Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen« von 1938, die für das ganze Reich galt, formuliert es im ersten Satz: »Die Hilfsschulen sind Volksschulen besonderer Art« (abgedruckt in Hänsel, 2008, S. 185). Die nationalsozialistische Ideologie wird vollumfänglich an Hilfsschulen wirksam und im Lehrplan sowie der Unterrichtsorganisation sichtbar. Ellger-Rüttgardt fasst dies wie folgt zusammen:

»Nach offizieller Lesart sollte die Hilfsschule nunmehr drei Funktionen erfüllen, wobei nur die erste wirklich neu war: Die Hilfsschule sollte

- Als Sammelbecken für erkrankte Schüler rassehygienische Aufgaben erfüllen.
- Die ökonomisch und völkische Brauchbarmachung ihrer Schüler anbahnen.
- Die Volksschule von »unnötigem« Ballast entlasten« (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 258).

Die reichseinheitliche »Richtlinien für Erziehung und Unterricht an der Hilfsschule« von 1942 normieren Funktion und Aufgabe der Volksschule besonderer Art.

## 2.2 Von der Hilfsschulpädagogik zur Lernbehindertenpädagogik

Das Leistungsschulkonzept der Hilfsschule erfährt, wenn auch unter anderen Vorzeichen, nach 1945 seine Fortführung. So zitiert Klauer den einflussreichen Verbandsvertreter Hofmann, der sich bereits in der NS-Zeit für das Leistungs- und Ausleseprinzip der Hilfsschule starkgemacht hat, mit den Worten: »In gewisser Hinsicht zeigt er (der Hilfsschüler) keinen oder fast gar keinen Unterschied. Er ist dem Normalschüler ähnlicher, als frühere psychologische Richtungen wahrhaben wollten« (Hofmann, 1961, zit. n. Klauer, 1967, S. 32).

Entsprechend werden Unterrichtskonzepte entwickelt, erprobt und etabliert, die sich bis auf wenige Ausnahmen (insbesondere im Bereich nicht öffentlicher Schulen) aus ihrer Nähe zur Allgemeinen Schule ableiten. Zwei Begründungsstränge lassen sich dafür heranziehen:

- Über die Beschulung an einer gesonderten Einrichtung solle die Anschlussfähigkeit an ein möglichst normales Leben nach der Pflichtschulzeit erreicht werden.
- Die Legitimation der hilfsschulischen Einrichtungen scheint nur dann zu gelingen, wenn sich diese als eine »Allgemeine Schule besonderer Art« begründen und beweisen können.

So heißt es im von der Kultusministerkonferenz veranlassten »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« (1960): »Der Bildungsplan der Hilfsschule muß in Inhalt und Methode die Eigenart des Hilfsschulkindes berücksichtigen und darf nicht eine Verkürzung oder Vereinfachung des Bildungsplanes der Volksschule sein« (S. 27).

Das bedeutet weiterhin die weitestgehende Beibehaltung des Fächerkanons, der Stundentafel sowie des Noten- und Versetzungsprinzips. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass auch die Zuschreibung von Bildungsunfähigkeit weiterhin zum konzeptionellen Kern der klassischen Hilfsschule gehört: Bildungsunfähigkeit leitet sich aus einem grundlegenden Schulversagen an den Leistungsanforderungen der Hilfsschule ab. Diese Auffassung hält sich bis weit in die 1960er Jahre der alten Bundesrepublik und bis 1990 in der DDR. Unterricht ist fachspezifischer Unterricht und schulisches Lernen ist prioritär fachspezifisches Lernen. Der Lernerfolg wird am Erfolg des fachspezifischen Lernens gemessen und entsprechend zertifiziert. Der Lehr- und Bildungsplan ist die normative Rahmensetzung.

Unterscheidungsmerkmale zur Regelschule sind im Wesentlichen die Eingangsdiagnostik, kleinere Klassen, teilweise hilfsschulpädagogisch weitergebildetes Personal, der erzieherische Auftrag und das Klassenlehrer\*innenprinzip. Adaptiver Unterricht kann deshalb auch so verstanden werden, dass die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen an diese Rahmung anzupassen sind. Trotz zunehmend individueller Lernförderung erfolgt die Zertifizierung des Erfolgs über Noten auf der Basis von teilweise wissenschaftlich wenig validen Gruppenbezugsnormen

(Höhn, 1969). Wird die eingeschätzte Lernzeit überdehnt oder der fachspezifische Inhalt nicht aufgenommen, dann wird dies als individuelles Versagen interpretiert, welches wiederum die Diagnose einer Lernbeeinträchtigung bestätigen würde.

Die Akademisierung und der Ausbau der Lehrer\*innenbildung im Bereich Sonderpädagogik in der Breite setzt in den 1960er Jahren ein. Bis in die 1970er Jahre hinein und in der DDR sowie in einigen Bundesländern auch darüber hinaus konnte die Berufsqualifikation Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrer\*in nur durch eine postgraduale Weiterbildung oder ein postgraduales Studium erworben werden. Dadurch ist die Primärsozialisation der Lehrkräfte zunächst auf die Allgemeine Schule und somit auf deren Schul- und Unterrichtskultur bezogen. Erst mit dem Aufkommen der grundständigen Ausbildung für Lehrkräfte an Hilfsschulen in der DDR und Lehrkräften an Sonderschulen, später für Sonderpädagogik o. ä. in der BRD ab den 1970er Jahren erfolgt die Lehrkräftesozialisation über den individualisierten und speziellen Fokus auf behindernde Lern- und Lebensbedingungen. Durch die Einführung des grundständigen Studiums des Lehramts an Sonderschulen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Bundesrepublik und an Universitäten in der DDR entsteht ein neuer Typus an Lehrkräften, weil diese primär in der Sonderpädagogik und nicht mehr in der Allgemeinen Pädagogik sozialisiert werden. Mittelfristig sagt dies für einen Wandel in der Schul- und Unterrichtskultur, der sich ab den 1980er Jahren in der Schulpraxis bemerkbar macht. Die Wissenschaftsorientierung überlagert nun das bislang eher durch Erfahrungswissen dominierte Qualifizierungssystem. Dies ist in der BRD ab den 1980er Jahren prägend und begründet sich durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen (außer in Baden-Württemberg, in denen die weiter bestehenden Pädagogischen Hochschulen inzwischen Universitätsrang haben) in die Universitäten.

Die in Westdeutschland entstehende Lernbehindertenpädagogik löst die Hilfsschulpädagogik und die damit weithin verbundene Schwachsinnszuschreibung ab. Über den Behinderungsbegriff erfolgt ein grundlegender Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Kindern und Jugendlichen und den sie behindernden Lebens- und Umfeldbedingungen. Die wissenschaftliche Fundierung erfolgt für das pädagogisch denominierte Fach prioritär durch psychologisch geprägte Theorien. Das erklärt sich auch dadurch, dass die meisten ersten Professuren beim Auf- und Ausbau der Sonderpädagogik und somit auch der Lernbehindertenpädagogik mit Psychologen besetzt wurden, die mitunter ergänzend eine pädagogische Qualifikation oder eine pädagogische Affinität mitbrachten. Zur Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals erwies sich die Psychologie zunächst als eine bereits weit entwickelte, anerkannte akademische Disziplin. Die universitäre Allgemeine Pädagogik verstand sich wiederum eher als Gymnasialpädagogik; ebenso wie die Allgemeine Didaktik sich als Gymnasialdidaktik verstand. Somit war hier kaum akademischer Nachwuchs für die Sonderpädagogik auffindbar.

Entsprechend haben die ab Mitte der 1960er Jahre viel und lange rezipierten Beiträge dieser Umbruchsphase u. a. von Klauer, Bleidick, Bach und Kanter zu einem psychologisch geprägten Lern-, Entwicklungs- und Intelligenzbegriff geführt – mit entsprechenden Folgen für Diagnostik, Schulorganisation und Unterricht. Es entstehen komplexe intelligenzdiagnostische Verfahren, damit verbun-

dene Fördermaßnahmen und ein lernpsychologisch begründeter Unterricht. Die Unterrichtsplanung wiederum wird zunächst durch die Allgemeine Didaktik, insbesondere durch Klafki geprägt, die für die Lernbehindertenpädagogik als Lernbehindertendidaktik adaptiert wird und lange um eine fachliche Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin ringen musste.

Mit der 1965 veröffentlichten Monografie »Lernbehindertenpädagogik« von Klauer wird eine wichtige Grundlage für eine eigenständige akademische Disziplin gelegt. Das Hilfsschulkind wird nun als lernbehindert Kind oder Schüler\*in mit Lernbehinderung bezeichnet und führt zu einer daraufhin angepassten Unterrichts- und später auch Schulkonzeption. Klauer beschreibt die Relevanz einer »Pädagogik der Vorsorge«, für die u. a. »ein spezifischer, an den objektiven Bedürfnissen der Kinder orientierter Bildungsplan« (1967, S. 36) eingefordert wird. Mit der Einführung des Begriffes »Lernbehinderung« wird ein neuer Zugang eröffnet: Der Behinderungsbegriff beschreibt die gesellschaftlichen Bedingungen, die zu benachteiligten Lebenslagen führen.

Bleidick und Heckel leisten mit ihrer weitverbreiteten Publikation »Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule)« (1968) einen Beitrag dazu, das Konzept »Lernbehinderung« für die Praxis in Schule und Unterricht auszurichten. Dabei ist insbesondere das Kapitel der didaktischen Prinzipien bemerkenswert, weil diese tatsächlich auf eine erhebliche methodische Unterschiedlichkeit zum Unterricht an der Regelschule verweisen, die sich aus einem spezifischen Bildungsauftrag ableiten. Ein Kernelement bildet dabei die didaktische Reduktion. Diese wird aus der Grundfrage abgeleitet: »Was heißt Bildung angesichts der eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten eines kulturell entfaltungsbehindernden Menschen?« (Bleidick & Heckel, 1968, S. 33).

Didaktische Reduktion soll dabei jedoch nicht so verstanden werden, dass es sich um eine reduzierte Lernanforderung an einem mit der Regelschule vergleichbaren Lerngegenstand handelt, sondern das Bildungsangebot soll auf die entsprechenden Lebenswelтанforderungen, deren Bewältigungsmöglichkeiten und Aneignungsbedingungen abgestimmt werden. Ähnlich wie beim Konzept der Vorsorge besteht die Aufgabe der Lehrkräfte darin, dieses im Wissen um die Lage des Lernenden entsprechend zu planen. Problematisch daran erscheint aus heutiger Sicht die Menschenbildannahme, dass es sich dabei um einschränkende Aneignungsmöglichkeiten handelt, die sich durch »die diagnostisch feststellbare Minderbegabung« als »ein absolutes Auslesekriterium« (Bleidick & Heckel, 1968, S. 5) begründet. Aus Sicht von Schröder umfasst der didaktische »Monismus«:

»Kleinschrittiges Vorgehen, Verlangsamung des Tempos, Reduzierung des Stoffes, Anschaulichkeit, Wechsel der Arbeitsformen, um Langeweile zu vermeiden, Individualisierung, kleine Klassen [...]« (2015, S. 82).

Einen gewissen Kontrapunkt setzt die »Reutlinger Schule«, deren Selbstverständnis sich auf eine dynamische Begabungstheorie sowie auf die Auflösung zweier Grundpfeiler bezieht:

»1. einer dynamischen Begabungstheorie, daß der Lernbehinderte mehr kann als ihm bisher zugetraut, also auch die Realität neuer Sinnbezirke und Grunddaseinsfunktionen

erwerben kann, und 2. der Auflösung des traditionellen Fächerkanons als Abbild der Fachwissenschaften zugunsten von Subsystemen in Lernfeldern« (Bleidick, 1983, S. 64).

Die von Begemann im Jahr 1968 veröffentlichte und weit verbreitete Schrift »Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler\*innen. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung« bietet eine empirisch geleitete Grundlage dafür an. Gleich zu Beginn lehnt er den Begriff »Lernbehinderung« ab:

»Der Begriff Lernbehinderung kann das Eigentümliche des Hilfsschülers nicht umschreiben. (...) Wir sprechen aber vom soziokulturell benachteiligten Hilfsschüler, weil wir damit ein neues Verständnis dieser Kinder und Jugendlichen anzeigen wollen« (Begemann, 1968, S. 9).

Daraus resultiert der didaktische Ansatz »als handelnde, einsichtige Eigenwelterweiterung« (Begemann, 1968, S. 74). Das unterrichtliche Handeln soll demnach aus der Sicht des Kindes heraus auf der Grundlage seiner Eigenwelt konzipiert werden; es bildet den Ausgangspunkt für schulische Lernprozesse. Dadurch werden die normativen Anforderungen der allgemeinen Regelschule zurückgewiesen. »Zusammenfassend darf gefolgert werden, daß der Hilfsschulunterricht den Lebensbereich, in dem die Kinder leben und leben werden, zum Inhalt hat« (Begemann, 1968, S. 112).

Somit verkoppelt sich allerdings die Eigenwelterweiterung mit dem pädagogischen Ansatz der Vorsorge, weil offenbar auch aufgrund der soziokulturellen Benachteiligung der zukünftige Lebensweg vorgezeichnet scheint. Das wird in ähnlicher Weise auch von Klein (1985) bestätigt. Ein wesentliches Element »für die pädagogische Gestaltung der Schule für Lernbehinderte« sieht er in der »Realitätsnähe«, die er wie folgt beschreibt: »Inhalte und Formen des Unterrichts müssen der gegenwärtigen und künftigen Lebenswirklichkeit der Schüler Rechnung tragen« (Klein, 1985, S. 144).

Hiller erweitert den Fokus auch auf die behindernden Schulstrukturen und einen Bildungsplan, der der Lebenswelt nicht gerecht werden kann und deshalb fundamental auf die Lebenslagen und Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen hin orientiert werden muss (Hiller, 2007).

Das von Baier und Bleidick 1983 herausgegebene und weit verbreitete Grundlagenwerk »Handbuch der Lernbehindertendidaktik« kann als Spiegelbild einer Allgemeinen und fachspezifischen Didaktik betrachtet werden. So werden u.a. entlang der zu unterrichtenden Fächer bzw. Fächergruppen fachdidaktische Ansätze auf eine lernbehindertenspezifische Didaktik hin orientiert, ohne dass jedoch grundlegend der Fächerkanon hinterfragt wird (S. 202–475).

Die Unterrichtskonzeptionen der Hilfsschule in der DDR sind von Beginn an stark vom Debilitätsbegriff der Sowjetunion geprägt und wirken sich vorrangig diagnostisch und methodisch aus. Schule und Unterricht folgten den streng regulierten bildungspolitischen Vorgaben der DDR, die gleichförmig für das gesamte Schulsystem bis 1990 galt und nur wenig Flexibilität bot. Die Spezifik des Unterrichts an der Hilfsschule der DDR wurde bestimmt durch die definierte defizitäre Ausgangslage der Schüler\*innen und den sich daraus ergebenden methodischen Konsequenzen (u. a. Bröse, 1979).

In der Phase der Neuorientierung in den neuen Bundesländern ab 1990 bleibt kaum Raum für einen eigenen Weg. So »findet auch hier letztlich der Export des westdeutschen Bildungs- und Erziehungssystems statt« (Heimlich & Schmid, 2018, S. 31). Der von Siepman 1993 herausgegebene Sammelband »Lernbehinderung« dokumentiert exemplarisch die Niederlage einer theoriegeleiteten Selbstständigkeit, indem nahezu ausnahmslos die westdeutsche Fachliteratur rezipiert und als erkenntnisleitend betrachtet wird; somit werden aber auch jahrzehntelange eigene Positionen überdeckt und kaum einer selbstkritischen Betrachtung unterzogen.

Der schulische Alltag wird im Rahmen des Transformationsprozesses einer lang andauernden Spannung ausgesetzt, weil eine doch häufig fortgeschriebene Schul- und Unterrichtskultur ein erhebliches Passungsproblem mit den neuen Anforderungen der sich rasant veränderten Gesellschaft und Lebenswelt nach sich zieht.

### 2.3 Lernortunabhängige Förderung?

Nachdem die Kultusministerkonferenz 1994 in ihren »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung« die Lernortunabhängigkeit der sonderpädagogischen Förderung festgeschrieben sowie die sonderpädagogische Förderung als Aufgabe aller Schulen benannt hat, wird die Umsetzung der schulischen Integration unumkehrbar. Mit deutlich unterschiedlicher Ambition wird die Diskussion um die schulische Integration lauter und damit auch die Frage nach deren Umsetzung in der Allgemeinen Schule und im Unterricht. Infolge der apodiktischen Festlegung, dass Schüler\*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen nur ziel-different im Rahmen der schulischen Integration unterrichtet werden dürfen, kommen die Konzepte des Lernens am gemeinsamen Gegenstand in der Praxis nur schwerlich an. Dies hat sich auch bis in die 2020er Jahre hinein nicht wesentlich geändert. Obwohl es inzwischen zahlreiche Beiträge zu einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur gibt, wie auch dieser Band verdeutlicht, bleibt das Grunddilemma die Praxisadaptation.

Schule, und somit Unterricht, erscheinen wandlungsresistent, allerdings zu dem Preis, dass es zu immer stärkeren Passungslücken zwischen den Systemanforderungen und den Lernenden kommt. Zukunftssichernde Unterrichtskonzepte haben die Aufgabe, erkennbare Passungslücken zu schließen. Dies gelingt nur, wenn es eine klare Überlappung von der individuellen Lernausgangslage und Lernkompetenz mit dem entsprechenden Bildungsangebot gibt. Das Beharren auf die Erfüllung von Lehrplannormen, die nicht einmal empirisch und qualitativ validiert sind, führen bei Lernenden zu umfänglichen Passungsproblemen. Der notwendige Wandlungsprozess der Allgemeinen Schule und somit der allgemeinen Schul- und Unterrichtskultur kann offenbar auch nicht durch Inklusion flächenwirksam und nachhaltig erreicht werden. Die traditionelle Prägung der Schule hält an Überzeugungen fest, die dazu führen, dass u. a. bei internationalen Schulleistungsuntersuchungen der empirisch messbare Lern- und Leistungsstand schon seit

vielen Jahren im internationalen Vergleich im Mittelfeld auf der Stelle tritt oder sogar abfällt. Auch der stagnierende Anteil von Schulabbrecher\*innen und Schüler\*innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, können zeigen, dass die wesentlichen Strukturdefizite des Schulsystems nicht überwunden werden. Dies wirkt sich entsprechend auch auf die Kinder und Jugendlichen aus, denen sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf zuerkannt wird. Dieser wiederum wird in institutionellen Rahmensetzungen umgesetzt, die nicht frei davon sind, zunächst die administrativen Vorgaben umzusetzen, bevor eine spezifische Förderung beginnt, die wiederum in aller Regel darauf ausgerichtet ist, die Schüler\*innen weitestgehend anschlussfähig an die allgemeinen Bildungsanforderungen zu entwickeln – auch unter Missachtung von Persönlichkeitskompetenzen, die für die spätere Lebensbewältigung genauso wertvoll sein könnten wie das Beherrschen von Grundrechenarten.

## Literatur

- Begemann, E. (1968). *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung*. Carl Marhold.
- Bleidick, U. & Heckel, G. (1968). *Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule)*. Carl Marhold.
- Bleidick, U. (1983). Konzeptionen der Lernbehindertendidaktik. In U. Bleidick, & H. Baier (Hrsg.), *Handbuch der Lernbehindertendidaktik* (S. 56–67). Kohlhammer.
- Bröse, B. (Hrsg.) (1980). *Die Aktivierung des Hilfsschulkindes durch Aufgaben*. Volk und Wissen.
- Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.) (2003). *Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Ernst Reinhardt.
- Fuchs, A. (1967). *Versuch einer Hilfsschulpädagogik*. Carl Marhold.
- Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Schmid, A. (2018). Zwischen Nachhilfeklassen und inklusiven Schulorganisationsaspekten der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 14–65). Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2022). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* (3. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. (1994). Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Klinkhardt.
- Hiller, G. (2007). Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S.41–55). Kohlhammer.
- Höhn, E. (1969). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. Piper.
- Klein, G. (1985). *Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Lebenslauf und Erziehung*. Kohlhammer.
- Klauer, K. (1967). *Lernbehindertenpädagogik* (2. Aufl.). Carl Marhold.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (Hrsg.) (1960). Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. J.F. Carthaus.
- KMK. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Sekretariat der*

*ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf)

- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule* (4. Aufl.). Edition S.
- Schröder, J. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Kohlhammer.
- Siepmann, G. (Hrsg.). (1993). *Lernbehinderung*. Ullstein Mosby.

### 3 Die Bedeutung allgemeiner Merkmale wirksamen Unterrichts für (inklusive) Unterricht bei Lernbeeinträchtigungen

David Scheer, Marie-Christine Vierbuchen & Conny Melzer

*Guter Unterricht ist inklusiver Unterricht!* Dieser Ausspruch ist wohlbekannt. Doch was bedeutet das? Wie sieht ein lernförderlicher (inklusive) Unterricht aus, der die Häufigkeit bzw. Auftretenswahrscheinlichkeit von Lernbeeinträchtigungen reduziert? Lässt sich ein solcher *guter* Unterricht beschreiben und empirisch beobachten? Das vorliegende Kapitel fasst die Erkenntnisse der allgemeinen Lehr-Lernforschung zu Merkmalen eines lernwirksamen Unterrichts zusammen und arbeitet zentrale Elemente heraus, die in weiteren Kapiteln dieses Bands vertieft behandelt werden.

#### 3.1 Empirische Unterrichtsforschung und Unterrichtsqualität

Grundlage für fundierte Aussagen zur Unterrichtsqualität ist die empirische Unterrichtsforschung. Es existiert jedoch nicht *die* empirische Unterrichtsforschung. Unterschiedliche forschungsmethodische Herangehensweisen implizieren unterschiedliche Ebenen wissenschaftlicher Aussagen (mit unterschiedlicher Reichweite). Für Rezipient\*innen von Forschungsergebnissen bzw. für die Ableitung von Handlungsempfehlungen für lernwirksamen Unterricht ergeben sich daraus wichtige Konsequenzen. Für ein vertieftes Verständnis empirischer Unterrichtsforschung sei auf den dritten Band dieses Handbuchs verwiesen. Dennoch werden hier ein paar Punkte skizziert, deren Kenntnisse erforderlich sind, um empirische Aussagen zur lernwirksamen Unterrichtsgestaltung kritisch einordnen zu können.

##### 3.1.1 Deskriptive, präskriptive und normative Forschung

Wember (2020) verweist auf die Mehrdeutigkeit des Qualitätsbegriffs an sich: In der Forschung kann dieser sowohl deskriptiv als auch präskriptiv verstanden werden. Im deskriptiven Sinne meint Unterrichtsqualität beschreibend die Eigenschaften des beobachteten Unterrichts (z.B. *In welchen Sozialformen wird gearbeitet?*). Im präskriptiven Sinne existieren bereits Annahmen über *guten* Unterricht: Unterrichtsqualität meint dann das Ausmaß, in dem der beobachtete Unterricht diesen Annahmen entspricht (z.B. *Wie hoch ist das Potenzial zur kognitiven Aktivierung?*).

Diese Unterscheidung zwischen einem präskriptiven und einem deskriptiven Qualitätsverständnis verweist auf die grundsätzliche Unterscheidung von drei Arten (empirischer) Forschung bzw. wissenschaftlicher Aussagen (Klauer, 1980; Kuhl, 2019):

- Deskriptive Unterrichtsforschung beschreibt und analysiert die Unterrichtswirklichkeit, ihre Bedingungsstruktur und Zusammenhänge im Sinne allgemeiner Gesetzmäßigkeiten.
- Präskriptive Unterrichtsforschung untersucht die Wirkungen bestimmter unterrichtlicher Praktiken und trifft Aussagen darüber, auf welchem Wege sich vorab festgelegte Ziele am wahrscheinlichsten oder effektivsten erreichen lassen. Sie erarbeitet und überprüft also »Änderungs- und Wirkungswissen sowie Handlungstheorien« (Kuhl, 2019, S. 4).
- Normative Unterrichtsforschung setzt sich mit der Frage auseinander, welche Unterrichtsziele oder -praktiken wünschens- oder erstrebenswert sind. Hierunter fallen beispielsweise bildungstheoretische Überlegungen zu Unterrichtsinhalten oder ethische Bewertungen von Unterrichtsmethoden.

Aussagen, die sich aus dem jeweils gewählten Zugang ergeben, müssen auch hinsichtlich ihrer Kritisierbarkeit auseinandergelassen werden (Grosche, 2017): Deskriptive und präskriptive Aussagen (beides objektsprachliche Sachaussagen) lassen sich nicht normativ kritisieren, sondern lediglich empirisch der Falsifikation aussetzen – es lässt sich prüfen, ob sie *wahr* oder *falsch* sind. Normative Aussagen hingegen können nur auf ihre Prämissen und ihre logische Argumentationsstruktur hin überprüft werden – sie lassen sich nicht in *wahr* oder *falsch* klassifizieren, sondern können selbst nur normativ kritisiert werden.

### 3.1.2 Induktiver und deduktiver Ansatz

Eine zweite, ebenfalls von Wember (2020) aufgegriffene Unterscheidung ist die, ob Aussagen über Unterrichtsqualität induktiv oder deduktiv gewonnen werden. Unter einer deduktiven Vorgehensweise versteht man »das Ableiten von Schlüssen aus einem theoretischen System« (Stein & Müller, 2016, S. 20), während Induktion meint, »vom Einzelnen, etwa auf Basis der sinnlichen Erfahrung, zum Allgemeinen« (ebd., S. 22) zu schließen. Demnach kann induktive Unterrichtsforschung zum Beispiel bedeuten, dass »erfolgreichere« mit »weniger erfolgreichen« Schulklassen hinsichtlich bestimmter Unterrichtsmerkmale verglichen werden. Ein Beispiel dafür ist die Entstehung der drei Basisdimensionen lernwirksamen Unterrichts, auf die später noch eingegangen wird. Deduktive Unterrichtsforschung hingegen überprüft kausale Hypothesen empirisch, die aus Theorien (z.B. lern- oder entwicklungspsychologischen Modellen) abgeleitet werden. Wissenschaftstheoretisch zeigen beide Ansätze Stärken und Schwächen – eine gute Übersicht dazu findet sich sowohl bei Wember (2020) als auch Reusser (2020).