

Teil 1: Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule

Lernschwierigkeiten

Moritz Börnert-Ringleb

Schulisches Lernen variiert in Erfolg, Form und Inhalt sowohl zwischen Kindern und Jugendlichen als auch im Laufe der Entwicklung eines Kindes. Erfolgreiche Lernprozesse hängen dabei von zahlreichen Faktoren auf unterschiedlichen Einflussebenen ab. Neben internen Bedingungen erfolgreichen Lernens (wie z. B. kognitive Fähigkeiten, Arbeitsgedächtnis, Motivation oder auch emotionale Zustände) kann Lernen ebenfalls durch kontextuelle, externe Einflüsse und Bedingungen (z. B. die Qualität des unterrichtlichen Angebotes) beeinflusst werden. Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Einflussvariablen erscheint es naheliegend, dass sich beim schulischen Lernen auch Formen von Schwierigkeiten manifestieren. Gleichzeitig stellt jedoch das Feld der Lernschwierigkeiten ein in sich äußerst vielfältiges Feld dar, welches in der Praxis und Forschung gelegentlich mit vermeintlich synonymen Begriffen wie z. B. Lernstörungen, Lernbehinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen gleichgesetzt wird (Mähler, 2020). Bei Betrachtung des Forschungsfeldes wird jedoch deutlich, dass sich das Feld der Lernschwierigkeiten und der angewandten Begriffe in verschiedene Perspektiven unterscheiden lassen kann, welche gleichzeitig mit eigenen Annahmen, diagnostischen Kriterien und Perspektiven für die Förderung einhergehen. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Kapitel diese verschiedenen Perspektiven betrachtet, Überschneidungen aufgezeigt und Differenzlinien erörtert werden.

1 Lernschwierigkeiten als Oberbegriff

Vor dem Hintergrund der Vielfalt an Begriffen, die erschwerte schulische Lernprozesse beschreiben, stellt der Begriff der Lernschwierigkeiten einen Oberbegriff für verschiedene Ausprägungsformen dar. Gold (2018) beschreibt Lernschwierigkeiten in Anlehnung an Zielinski (1980) dahingehend, dass Lernschwierigkeiten dann vorliegen, wenn im schulischen Lernen »wichtige individuelle, soziale oder institutionelle Normanforderungen dauerhaft verfehlt werden« (zitiert nach Gold, 2018, S.18). Diese Definition umschließt somit eine ganze Reihe von Szenarien, in welchen Lernschwierigkeiten auftreten können, da sie die Gesamtheit an möglichen Bezugsrahmen in der Beurteilung von schulischen Lernergebnissen umfasst. Eine Differenzierung der Gesamtheit erscheint jedoch insbesondere mit Bezug auf drei zentrale Dimensionen sinnvoll:

1. *Der zeitlichen Dimension der Problematik:* Fast alle Lernenden haben zu einzelnen Zeitpunkten ihrer schulischen Laufbahn kurzfristige Schwierigkeiten im Lernen. So können beispielsweise temporäre ungünstige motivationale und emotionale Zustände, Verständnisschwierigkeiten oder auch fehlendes Interesse dazu führen, dass Lernprozesse temporär nicht erwartungskonform verlaufen. Gleichzeitig erfordern diese temporären Einschränkungen nicht notwendigerweise besondere Formen von Unterstützung im Sinne zusätzlicher Ressourcen oder Förderung. Weniger Lernende zeigen langandauernde und übergreifende Schwierigkeiten beim Lernen, welche nicht allein durch nur kurzfristig wirkende Variablen erklärt werden können. Solche Formen von Lernschwierigkeiten überdauern im zeitlichen Verlauf und benötigen spezifische Formen der Unterstützung.
2. *Der Schwere der Schwierigkeiten:* Lernschwierigkeiten unterscheiden sich neben der zeitlichen Umfänglichkeit auch mit Bezug auf die Intensität. Wie schon in der oben angewandten Definition beschrieben, können die Bezugsrahmen für die Beurteilung abweichender Lernprozesse variieren. So können Lernergebnisse zwar noch eine soziale Bezugsnorm erfüllen, dennoch im Kontext individueller Bezugsrahmen als problematisch beschrieben werden (oder vice versa). In diesem Sinne können somit auch interindividuelle als auch intraindividuelle Verständnisse von Lernschwierigkeiten ergeben. Neben der Wahl des Bezugsrahmens erscheint zudem die Bezugsgröße (im Sinne der Diskrepanz gezeigter Leistung und angewandter Norm) variabel.
3. *Dem Umfang der Schwierigkeiten:* Das Phänomen der Lernschwierigkeiten umfasst sowohl bereichsspezifische als auch bereichsübergreifende Lernschwierigkeiten. Besonders prominent werden Schwierigkeiten beim Lernen beschrieben, die insbesondere den Erwerb der Kulturtechniken (Rechnen, Lesen und Rechtschreiben) betreffen. Diese Schwierigkeiten können sowohl isoliert in einzelnen Kompetenzbereichen als auch in Kombination auftreten. Darüber hinaus können jedoch auch weitere Lernsituationen betroffen sein. So können sich Lernschwierigkeiten auch durch eine übergreifend eingeschränkte Fähigkeit der Regulation des Lernprozesses kennzeichnen

Die verschiedenen Ausprägungsformen bzw. Begriffsverständnisse von Lernschwierigkeiten können sich entlang dieser zentralen Dimensionen unterscheiden. Die begriffliche Kategorisierung von unterschiedlichen Formen von Lernschwierigkeiten ist hierbei zudem abhängig von der entsprechenden Bezugswissenschaft bzw. dem entsprechenden Unterstützungssystem (»Provinienz«; Koßmann, 2019, S. 26). So haben sich im Kontext klinisch-psychologischer bzw. medizinischer Forschung und Praxis insbesondere die Termini unterschiedlicher Lernstörungen etabliert. Mit Bezug auf das System Schule sind hingegen die Begriffe der Lernbehinderung, der Lernbeeinträchtigungen wie auch die Bezeichnung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen zu finden. Darüber hinaus existieren weitere Begriffe im englischen Sprachraum wie »learning disabilities«.

2 Formen von Lernschwierigkeiten

Lernstörungen und Lernschwächen

Das Begriffsfeld der Lernstörungen ergibt sich insbesondere mit Blick auf eine psychologisch-medizinische Perspektive auf Lernschwierigkeiten. In diesem Sinne entsprechen auch diagnostische Kriterien in den einschlägigen klinisch-diagnostischen Manualen (DSM-V, ICD-10) dieser Perspektive. Nach DSM-V handelt es sich bei Lernstörungen demnach um ein »grundlegendes Störungskonzept [...], das sich in verschiedenen spezifischen Formen im Bereich des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens darstellt« (Schulte-Körne, 2014, S. 269). Als wesentliches diagnostisches Kriterium wird bei der Feststellung einer Lernstörung dabei auf eine festgestellte Diskrepanz zwischen gezeigter Leistung und sozialer Norm verwendet. Es handelt sich hierbei somit um eine nicht alters- bzw. klassenstufengerechte Leistung im Erwerb einer bzw. mehrerer Kulturtechniken. Gleichzeitig erscheint das Ausmaß der Diskrepanz zwischen gezeigter Leistung und Norm nicht abschließend spezifiziert und »sollte in einem Bereich [...] von 1–2.5 Standardabweichungen« (Schulte-Körne, 2014, S. 270) liegen. In der englischsprachigen Version der DSM-V werden Lernstörungen unter dem Begriff »specific learning disabilities« geführt. Im deutschsprachigen Bereich wird im Kontext der Lernstörungen insbesondere auf die ICD-10 verwiesen, in welcher diese als »umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten« (z.B. Hasselhorn & Schulte-Körne, 2015) beschrieben werden. Im Weiteren werden diese in Rechenstörung, Lese-Rechtschreibstörung sowie eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten unterschieden. Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten können somit sowohl isoliert in einzelnen Kompetenzbereichen als auch kombiniert auftreten. Sowohl in DSM-V als auch ICD-10 ist zudem auszuschließen, dass die Schwierigkeiten nicht durch allgemeine Entwicklungsverzögerungen bzw. Intelligenzbeeinträchtigungen zu erklären sind. Fischbach et al. (2013) weisen hier jedoch auf uneinheitliche Definitionen uneinträchtiger Intelligenz hin ($IQ < 70$ bzw. $IQ < 85$). Trotz deutlicher Überschneidungen der Diagnosekriterien zur DSM-V liegt ein wesentlicher Unterschied in der ICD in der Forderung nach doppelter Diskrepanz. Neben einer Abweichung von sozialer Klassen- und Altersnorm sollte die gezeigte Leistung zudem in Diskrepanz zur erfassten Intelligenz stehen, also geringer sein, als es aufgrund von Alter und Intelligenz zu erwarten wäre. Dieses doppelte Diskrepanzkriterium führt somit zum Ausschluss zahlreicher Szenarien, in denen die Schulleistung nach wie vor deutlich unter der Leistungsnorm liegt. In diesem Zusammenhang werden häufig auch die Begriffe der Lernschwäche (nicht erfüllte Diskrepanz zur Intelligenz) und Lernstörung (erfüllte Diskrepanz zur Intelligenz) unterschieden (Fischbach et al., 2013). In der Prävalenzstudie beschreiben Fischbach et al. (2013) zudem, dass ca. 23 % aller Kinder und Jugendlichen eine Form der Lernschwäche zeigen, von diesen jedoch lediglich 57 % auch eine »Diagnose mit Störungswert« (S. 69) (im Sinne doppelter Diskrepanz) aufweisen. Nicht ohne Grund hinterfragen daher zahlreiche Arbeiten den Nutzen und die Sinnhaftigkeit dieses Kriteriums (z.B. Ehlert et al., 2012; Mähler, 2020). So fasst Mähler (2020) zusammen, dass »die Vorstellung von

grundsätzlichen Unterschieden zwischen lernschwachen Kindern mit versus ohne Diskrepanz zur Intelligenz unzutreffend ist« (S. 9).

Lernbehinderung

Im Gegensatz zur Lernstörung handelt es sich bei der Lernbehinderung nicht um ein klinisch definiertes Phänomen. Vielmehr verorten Grünke und Grosche (2004) die Wurzeln des Begriffs in einer Neuordnung des Förderschulwesens in Deutschland (s. auch Kanter, 2007). Es handelt sich somit um eine schuladministrative Kategorie, welche sich aus dem Bezugsfeld Schule als Einordnung für Lernende, die sich durch ein »deutliches Zurückbleiben schulischer Leistungen hinter [...] schulischen Normen« (S. 77) charakterisieren lassen, entwickelt hat. An dieser Stelle werden zwar Parallelen zur Lernstörung deutlich, da es sich auch hier somit um normabweichende Schulleistungen handelt. Diese bestehen auch dahingehend, als dass sich auch Lernbehinderungen insbesondere auch im Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Rechtschreiben als Manifestation kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte abbilden und ebenfalls über einen längeren Zeitraum überdauern (mehrere Jahre) (Grünke & Grosche, 2004). Im Gegensatz zu Formen von Lernstörungen müssen die auftretenden Schwierigkeiten jedoch notwendigerweise mehrere Unterrichtsfächer betreffen und scheinen daher am ehesten vergleichbar mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten. Das Scheitern in verschiedenen Anforderungsbereichen wird dabei auch durch fehlende grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse erklärt (Heimlich et al., 2016). Der wesentlichste Unterschied zum Feld der Lernstörungen ist jedoch darin zu sehen, dass Lernbehinderungen in Zusammenhang mit Rückständen der allgemeinen Intelligenz stehen. Grünke und Grosche (2014) gehen hier von einem IQ zwischen der ersten und dritten Standardabweichung aus (IQ 55–85). Mit Lernbehinderung wird somit eine potenzielle Gruppe von Schülern und Schülerinnen beschrieben, welche zwar ähnliche Schwierigkeiten im schulischen Lernen (im Sinne der Diskrepanz gezeigter Schulleistung zur sozialen Norm) zeigt, gleichzeitig jedoch nicht die Kriterien der Diagnose einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (im Sinne der Diskrepanz zur Intelligenz) bzw. zur Lernschwäche (im Sinne eines $IQ > 85$) erfüllen (Skowronek et al., 2018). Die Feststellung und Kategorisierung einer Lernbehinderung als schulorganisatorische Perspektive wurde mittlerweile durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs/Förderschwerpunkt Lernen abgelöst. Gleichzeitig erscheint in diesem Kontext die Kategorie Lernbehinderung nach wie vor implizit synonym verwandt zu werden (Kossmann, 2019).

Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen

Genauso wenig wie Lernbehinderung beschreibt sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) im Lernen eine empirische Kategorie, sondern bezieht sich erneut auf eine schuladministrative Entsprechung, welche mit dem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot einhergeht. Generell beschreibt diese

»Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen« die wesentlichen Grundvoraussetzungen zum Lernen aufweisen, »die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können« (Kultusministerkonferenz der Länder, 2019, S. 5). Unter der Prämisse, dass es diesen Kindern und Jugendlichen über einen längeren (nicht näher spezifizierten) Zeitraum, auch unter Umsetzung der verfügbaren grundständigen schulischen Unterstützung, nicht gelingt, die schulischen Mindeststandards zu erreichen, kann, den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder (2019) folgend, dementsprechend ein sonderpädagogischer Förder- bzw. Unterstützungsbedarf angenommen werden. Mehr oder weniger explizit formulierter Zweck ist dabei, eine Passung von unterrichtlichem Angebot und Lernvoraussetzungen des Kindes herzustellen. Darüber hinaus werden je nach Bundesland spezifische Empfehlungen zur Feststellungsdiagnostik angelegt. Übergreifend ist das auslösende Moment für die Beurteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hier jedoch die angewandte Norm der jeweiligen Klassenlehrkraft/Klassenlehrkräfte (im Sinne des Erreichens einer Belastungsgrenze der Lehrkraft). Diese kann sich jedoch nach individuellen Erwartungen, individueller Entwicklung, aber auch sozialer Norm innerhalb einer Klasse unterscheiden (s. auch Koßmann, 2020). Natürliches Ergebnis einer so vielschichtigen und variierenden Betrachtung von nicht erwartungskonformer Lernentwicklung ist eine starke Vielfalt innerhalb der Gruppe von Schülerinnen mit SPF Lernen. Deutlich wird in den KMK-Empfehlungen jedoch, dass die mit Bezug auf Lernbehinderung zentral gesetzte Beeinträchtigung der Intelligenz nicht weiter als zentrale kausale Erklärung eines SPF Lernen erkennbar wird. Darüber hinaus existiert jedoch eine gewisse Unschärfe mit Bezug auf kriteriale Setzungen, welche sich auch in der Umsetzung und verschiedenen Förderquoten in den verschiedenen Bundesländern abbildet (siehe auch Sälzer et al., 2015). Vor dem Hintergrund dieser Unspezifität bleibt lediglich als übergreifendes Merkmal festzuhalten, dass es sich bei der Feststellung eines SPF um eine Feststellung fehlender Passung zwischen individuellem Profil und unterrichtlichem Angebot handelt, welches zu einer nicht erwartungskonformen Lernentwicklung führt. Das Auftreten der Lernschwierigkeit wird hier nicht allein durch das Kind immanente Variablen erklärt, sondern auch aus einem (bislang) unzureichenden bzw. unpassenden unterrichtlichen Angebot.

3 Ursachen von Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten können vielfältig operationalisiert werden. Die unterschiedlichen Operationalisierungen umfassen dabei in Teilen auch schon Vermutungen zu kausalen Bedingungsfaktoren (z.B. eingeschränkte Intelligenz oder unterrichtlichem Angebot). Die Entwicklung von Lernschwierigkeiten wird in diesem Kontext jedoch selten durch einzelne Variablen erklärt, sondern lässt sich vielmehr im Rahmen eines bio-psycho-sozialen Bedingungsgefüges erklären (Gold, 2011). In

solchen Modellen werden Lernschwierigkeiten als das Produkt unterschiedlicher Einflussfaktoren und -ebenen erklärt, welche insgesamt in interne und externe Bedingungen unterschieden werden können (Kretschmann, 2007). Je nach Perspektive werden dabei einzelne Einflüssebenen bzw. -variablen in unterschiedlichem Maße gewichtet.

Interne Bedingungen

Die Entstehung von Lernschwierigkeiten wird häufig in Zusammenhang mit internen Lernvoraussetzungen und Variablen gebracht. So nehmen insbesondere kognitive Variablen eine zentrale Rolle ein (Fletcher & Grigorenko, 2017). Grigorenko und Kollegen*innen (2019) fassen in ihrem Beitrag jedoch zusammen, dass Lernschwierigkeiten hier weniger auf globale Einschränkungen kognitiver Fähigkeiten zurückzuführen sind als mit spezifischen Schwierigkeiten in unterschiedlichen kognitiven Prozessen einhergehen. In diesem Kontext werden Variablen wie das Arbeitgedächtnis (z.B. Mähler & Schuchardt, 2012), Verarbeitungsgeschwindigkeit (z.B. Moll et al., 2016), Aufmerksamkeit, exekutive Funktionen und Selbstregulation (z.B. Toll et al., 2011), (meta)-kognitive Strategienutzung (z.B. Börnert-Ringleb & Wilbert, 2018; Rosenzweig et al., 2011), aber auch spezifische Vorläufer wie phonologische Bewusstheit (Melby-Lervåg et al., 2012; vgl. hier auch INVO-Modell zum erfolgreichen Lernen; Hasselhorn & Gold, 2017) genannt.

Die Einschränkungen im Lernprozess und im Wissenserwerb werden dabei auch durch neurologischen Variablen erklärt. So fassen Grigorenko et al. (2019) zusammen, dass unterschiedliche strukturelle neurologische Auffälligkeiten (z.B. geringere Aktivität in einzelnen Gehirnarealen) beobachtet werden können, welche in Verbindung mit mehr oder weniger erfolgreichem Lernen stehen.

Darüber hinaus werden auch Einflussfaktoren beschrieben, welche auf einer genetischen Dispositionsebene zu diskutieren sind. So erscheint das Risiko der Entwicklung von Leseschwierigkeiten vergrößert bei Vorliegen von Lernschwierigkeiten im familiären Umfeld (z.B. von Eltern) (Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Gleichzeitig ist die Erklärung solcher Befunde schwierig, da neben genetischen Variablen insbesondere auch sozialisationsbedingte Variablen in Abhängigkeit des Elternhauses variieren. Nichtsdestotrotz werden genetischen Einflüssen (bzw. bestimmten Genen) eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Lernschwierigkeiten zugeschrieben (für einen Überblick siehe Grigorenko et al., 2019; Fletcher & Grigorenko, 2017).

Neben kognitiven, neurologischen und genetischen Variablen gehen weitere kindbezogene psychosoziale Variablen mit der Genese von Lernschwierigkeiten einher. Diese beeinflussen einerseits den Lernprozess, werden jedoch auch wiederum durch den Verlauf des Lernens beeinflusst. Diese Variablen umfassen Konstrukte wie die Motivation (s. auch Wilbert, 2010), das akademische Selbstkonzept (Schuchardt et al., 2015), aber auch emotionale Schwierigkeiten (Fischbach et al., 2010). Festzuhalten ist somit, dass unterschiedliche Lernvoraussetzungen auf verschiedenen Einflüssebenen auf Seiten des Kindes mit der Genese von Lernschwierigkeiten

einhergehen. Häufig besteht hier doch zudem eine Wechselwirkung mit Variablen aus der Umwelt der Kinder.

Externe Bedingungen

Mit Bezug auf die zuvor beschriebenen Befunde zu familiären Häufungen des Auftretens von Formen von Lernschwierigkeiten muss neben internen Bedingungen insbesondere auch auf die Rolle von externen Bedingungen von Lernschwierigkeiten hingewiesen werden. So nehmen Merkmale der Umwelt wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zahlreiche dieser Einflüsse sind dabei mit dem familiären Hintergrund der Kinder assoziiert. Wocken (2000) beschreibt beispielsweise, dass Eltern von Kindern, welche eine Förderschule Lernen besuchen, selbst niedrigere Schulabschlüsse vorweisen. Zudem berichten sie von geringeren Beschäftigungszeiten als die Eltern Gleichaltriger aus Regelschulen. Es zeigen sich Unterschiede in der materiellen Ausstattung im Elternhaus sowie in der Qualität der Freizeitgestaltung. Werning und Lütje-Klose (2016) beschreiben in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass Förderschüler überwiegend aus armen, sozial benachteiligten Milieus kommen. Die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Entwicklung von Lernschwierigkeiten können dabei vielfältig sein (siehe hierzu auch die Ausführungen in Werning und Lütje-Klose, 2016).

Neben Einflüssen auf familiärer Ebene nehmen auch die Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen Einfluss auf die Genese von Lernschwierigkeiten (vgl. Gold, 2011). Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen stellen dabei eine Ressource dar (Gold, 2011). In zahlreichen Studien wurde die soziale Position von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten betrachtet. Hier zeigen sich ambivalente Ergebnisse. Krull und Kollegen (2018) konnten etwa zeigen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen zu einer geringeren sozialen Akzeptanz führt, jedoch kein Einfluss sozialer Akzeptanz/Ausgrenzung auf die Entwicklung von Lernschwierigkeiten besteht. Schwalbe und Kollegen (2021) weisen in diesem Zusammenhang auf die Relevanz von Schulleistung als Norm für den sozialen Status hin. Henke und Kolleg*innen (2017) dokumentierten keinen Unterschied zwischen dem sozialen Status von Kindern mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Gold (2011) weist zudem darauf hin, dass existierende Peerbeziehungen auch in einem negativen Verhältnis zu Schulleistungen stehen können, wenn sich die Norm positiver Schulleistungen in einzelnen sozialen Cliques verkehrt und als nicht erstrebenswert betrachtet wird.

Eine wesentliche externe Bedingung der Genese von Lernschwierigkeiten stellt darüber hinaus die Qualität des unterrichtlichen Angebotes dar. So unterscheiden sich zwar durchaus die Lernvoraussetzungen von Kindern mit einem Risiko für Lernschwierigkeiten, jedoch entsteht erst durch eine fehlende Passung zwischen unterrichtlichem Angebot bzw. unterrichtlichen Erwartungen und Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden ein unerwünschtes Scheitern im Lernprozess. Die Individualisierung von unterrichtlichem Angebot mit Bezug auf Bedarfe auf Seiten des Lernenden erscheint hier zentral und notwendig. In diesem Zusammenhang spielt das (frühzeitige) Erkennen von Lernvoraussetzungen und -bedarfen eine

zentrale Rolle. Darüber hinaus erscheinen spezifische Merkmale der Unterrichtsqualität von besonderer Relevanz für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Gold (2011) beschreibt hier bestehende Befunde und betont die Relevanz von effizienter Klassenführung und konstruktiver Unterstützung für Kinder mit geringen Vorkenntnissen. Diese Befunde stellen somit besondere Herausforderungen an Kompetenzen und Profile von Lehrkräften als weitere externe Bedingungen von Lernschwierigkeiten. Wilbert und Börnert-Ringleb (2015) betonen hier insbesondere die zentrale Rolle diagnostischer Kompetenz als wesentliches Element zirkulärer Unterrichtsprozesse.

4 Fazit

Lernschwierigkeiten stellen ein heterogenes Feld unterschiedlicher Formen von scheiternden schulischen Lernprozessen dar. Diese variieren in Umfang und Intensität. Je nach Perspektive auf Lernschwierigkeiten werden dabei unterschiedliche Einflussvariablen in verschiedenem Maße als besonders relevant für die Entwicklung von und die Förderung bei Lernschwierigkeiten betrachtet.

Aus schulischer (und hier insbesondere sonderpädagogischer) Perspektive scheint die stärkste Fokussierung im Kontext von Lernschwierigkeiten auf der Herstellung von Passung unterrichtlicher Angebote und individuellen Profilen der Kinder und Jugendlichen zu liegen. Hierbei wird stets auch das unterrichtliche Angebot als wesentliches bedingendes Element der unterrichtlichen Schwierigkeiten im Rahmen der Förderplanung berücksichtigt, welches zu den kindlichen Profilen passen (und hier auch insbesondere Ressourcen und Interessen berücksichtigen) sollte. Nichtsdestotrotz impliziert die Fokussierung von fehlender Passung auch immer die Betrachtung internaler Bedingungen von Lernschwierigkeiten. Die Förderung selber stellt damit einen weiteren zentralen Baustein dar, welcher jedoch mit einer starken Fokussierung des unterrichtlichen Vorgehens einhergeht.

An dieser Stelle scheint sich die Perspektive mit Bezug auf Lernstörungen abzugrenzen. So stehen hier insbesondere interne Bedingungen im Zentrum der Betrachtung und Förderung. Gleichzeitig werden auch im Kontext der Forschung zu Lernstörungen bzw. »learning disabilities« Perspektiven eröffnet, welche den Unterricht als Bezugsreferenz nutzen. So werden learning disabilities als eine ausbleibende Reaktion (»Response«) auf effektive Unterrichtsmethoden (»effective instruction«) operationalisiert (vgl. Ausführungen zu IDEA 2004 in Grigorenko et al., 2019, 39). Dieser Argumentation folgend handelt es sich somit bei Lernstörungen weniger um ein Passungsproblem als ein Konstrukt, welches unabhängig von der unterrichtlichen Qualität existiert.

Literatur

- Börnert-Ringleb, M. & Wilbert, J. (2018). Unterschiede in der Strategienutzung beim Lösen konkret-operationaler Konzepte zwischen lernstarken und lernschwachen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 21–38.
- Ehlert, A., Schroeders, U. & Fritz-Stratmann, A. (2012). Kritik am Diskrepanzkriterium in der Diagnostik von Legasthenie und Dyskalkulie. *Lernen und Lernstörungen*, 1(3), 169–184. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000018>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 65–76. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000035>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Fletcher, J. M. & Grigorenko, E. L. (2017). Neuropsychology of Learning Disabilities: The Past and the Future. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(9–10), 930–940. <https://doi.org/10.1017/S1355617717001084>
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G. & Fletcher, J. M. (2019). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American psychologist*, 2019. MEDLINE.
- Grünke, M., & Grosche, M. (2004). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89).
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Schulte-Körne, G. (2015). Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), 427–430. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0652-4>
- Heimlich, U., Hillenbrand, C. & Wember, F. B. (2016). Förderschwerpunkt Lernen. *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW*, 9.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Kanter, G. (2007). Reizwort »Lernbehinderung«. *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen*, 15–28.
- Koßmann, R. (2019). *Schule und »Lernbehinderung«: Wechselseitige Erschließungen*. Julius Klinkhardt.
- Koßmann, R. (2020). Der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie: *Behindertenpädagogik*, 59(1), 47–72. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-47>
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Bd. 2, S. 4–32). Hogrefe Verlag.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>