

Raphael Koßmann

Schule und „Lernbehinderung“

Wechselseitige Erschließungen

Koßmann

Schule und „Lernbehinderung“

Raphael Kofmann

Schule und „Lernbehinderung“

Wechselseitige Erschließungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die Publikation der vorliegenden Schrift wurde gefördert durch den Fachbereich 1 der Stiftung Universität Hildesheim.

Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main vorgelegt im Januar 2018 von Raphael Kofßmann
Siegelziffer D.30

1. Gutachter: Prof. Dr. Andreas Gruschka.

2. Gutachter: Prof. Dr. Dieter Katzenbach.

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Mai 2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2281-7

Zusammenfassung

Der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen (fortan: SPF-L) wird noch immer gängigerweise über das Konstrukt „Lernbehinderung“ operationalisiert. Dabei ist „Lernbehinderung“ keine Krankheit, sondern zunächst ein schulorganisatorischer Begriff. Schülerinnen und Schüler mit SPF-L zeigen im Durchschnitt zwar geringere allgemeine kognitive und fachbezogene Leistungen als Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf. Der SPF-L tritt aber auch deshalb auf, weil bestimmte Kinder mehr Unterstützung beim Lernen benötigen als die Schule mit ihren regulären Mitteln zur Verfügung hat. Er existiert also auch aufgrund der Begrenztheit der Lehrleistung des „regulären“ Unterrichts. Zudem zeigen Ergebnisse der quantitativen Bildungsforschung, dass es aufgrund von Kontextmerkmalen und solchen der Klassenkomposition zu großen Unterschieden hinsichtlich des Lehr- und Lernniveaus zwischen Klassen kommt. Diese (insb. durch die Notengebung unsichtbar gemachten) Unterschiede scheinen Einfluss darauf zu haben, ab welchem individuellen Leistungsniveau die Feststellung eines SPF-L als notwendig erachtet wird. Diagnostische Richtlinien für den SPF-L sehen zwar schon lange den Einsatz psychometrischer Verfahren vor. Letztlich sind die Spielräume bei diesem Verfahren hinsichtlich Datenerhebung und Interpretation aber so groß, dass die Vorauswahl von SPF-L-Kandidaten sich damit viel eher bestätigen als widerlegen lässt. Die Schülerschaft mit SPF-L ist auch deshalb extrem leistungsheterogen. Ihre einzige Gemeinsamkeit ist letztlich eine schwerwiegende Karriere als Schulversager.

Auf diese Betrachtungen aufbauend erfolgt eine empirisch-qualitative Untersuchung des Unterrichtens an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (fortan: FSL). Diese Schulform gilt als überholt, weil sie als separierende Einrichtung besonders stigmatisierend wirkt und unter Verdacht steht, dass in ihr ohnehin nur reduktive Didaktik betrieben wird. An ihr werden seit Jahrzehnten Schülerinnen und Schüler mit SPF-L unterrichtet. Es darf angenommen werden, dass sich an dieser Schulform spezielle Routinen zu diesem Zweck entwickelt haben. Dennoch wurden die in ihr alltäglich stattfindenden Unterrichtsprozesse noch nicht mittels neuerer Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung untersucht. Vor diesem Hintergrund wurden an der FSL Unterrichtsstunden aufgezeichnet, transkribiert und anhand der Methode der Objektiven Hermeneutik sequenzanalytisch rekonstruiert. Herausgefunden werden sollte, ob die dort stattfindenden didaktischen Prozesse sich von solchen unterscheiden, die bisher im Rahmen des Projekts PAERDU („Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens“ von Gruschka u.a.) an Regelschulen vorgefunden wurden. Obwohl es sich bei der FSL um eine bereits abbeschriebene Einrichtung handelt, dürften die im Unterricht dieser Schule rekonstruierten didaktischen Muster auch für die zukünftige Unterrichtung der Schülerschaft mit SPF-L im inklusiven Unterricht lehrreich sein.

Abstract

Special educational needs in learning (SEN-L) in Germany are usually still operationalized via a particular construct of learning disability. This kind of learning disability is not a disease, but rather a school-organizational term. On average, pupils with this SEN-L show lower general cognitive and subject-related performance than students without special needs. However, the SEN-L also occurs because certain children need more support in learning than the school has available with their regular resources. Therefore, it also exists because of the limitations of regular teaching. Moreover, results of quantitative educational research show that due to contextual characteristics and class composition, there are large differences concerning the level of teaching and learning between classes. These differences (in particular made invisible by using grades in assessments) seem to have an influence on the individual level of achievement at which the declaration of an SEN-L is considered necessary. Diagnostic guidelines for the SEN-L advise (and in some regions oblige) to use psychometric procedures. But the scope for data collection and interpretation is always so broad that the preselection of candidates for the SEN-L mostly can be confirmed rather than negated. Also therefore, the students with SEN-L are extremely performance-heterogeneous. Ultimately their only common characteristic is a profound career as a ‚school loser‘.

Based on these considerations, an empirical-qualitative study of every-day teaching at the correspondent special school (SEN-L-School) was done.

This kind of school is considered to be obsolete, because it acts as a separating institution that is particularly stigmatizing and is suspicious to use only reductive didactics in teaching. For decades teaching pupils with SEN-L has taken place in this school. It may be assumed that special teaching strategies and didactics have been developed in it for this purpose. Nevertheless, this everyday teaching processes have not yet been examined by means of more recent methods of qualitative teaching research.

Thus, lessons were recorded, transcribed and sequentially reconstructed using the method of ‚Objective Hermeneutics‘. The study will answer the question whether the didactic processes taking place there differ from those that have previously been found in regular schools within the framework of the study PAERDU („Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichts“, a large project to reconstruct teaching processes by Gruschka et al.). Although the SEN-L-School is already scheduled to be closed, the didactic patterns reconstructed in its teaching processes exhibit structures that should also be kept in mind when thinking about the future teaching of students with SEN-L in inclusive settings.

Inhalt

I	Entstehungskontext und Ausrichtung der Forschungsperspektive	9
II.	Zur Genese von „Lernbehinderung“ bzw. eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich des Lernens: Schultheoretische Erkenntniszugewinne anhand der Untersuchung des Phänomens „Lernbehinderung“	13
	Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Kapitels	15
1	Problemaufriss: Wozu dient die Konstruktion bzw. das Festhalten am nicht-medizinischen Superlativ eines auf die Schule beschränkten Versagens?	20
	Exkurs 1: „zieldifferente Unterrichtung“ – ein für Theorie und Praxis zentraler, doch in seiner Bedeutung unerschlossener Sachverhalt	34
2	Problemvertiefung: Reproduktion der Unschärfe gegenüber schulischen Bedingungsfaktoren durch Entgrenzung der sonderpädagogischen Förderambitionen	44
	Exkurs 2: Nutzen und Nebenwirkungen von „Heterogenität“ als schulpädagogischem Leitbild	66
3	Kontrastierung schulischer und psychometrischer Leistungsbeurteilung: Zur allgemeinen „Desorientierungsfunktion“ von Schulnoten und der Handhabung standardisierter Tests im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen	86
4	Fortschreibung der „Theorie der Schule“: Von gelingenden Lernprozessen, der Funktion von Unterrichtsinhalten im klassenförmigen Unterricht als trojanischem Pferd für die Subjektkonstitution und der Notwendigkeit, die „Genese der Dummheit“ empirisch zu erkunden	134
III	Empirische Didaktik: Unterricht an der Förderschule Lernen rekonstruktionslogisch betrachtet	173
1	Inklusions- und sonderpädagogische Unterrichtsforschung: Alles, außer der Erforschung der täglich in Unterricht stattfindenden Lehr- u. Lernprozesse?	173
2	Unterrichtsforschung in der Allgemeinen Pädagogik: Von den Gründen, die traditionelle Didaktik hinter sich zu lassen, und der merkwürdigen Art ihrer Wiederkehr in aktueller Unterrichtsforschung	177

3 Zum Zusammenhang von Objekttheorie und Rekonstruktionslogik:	
Unterrichtsforschung anhand einer pädagogischen Objekttheorie	181
4 Zur Ausrichtung des Fokus:	
Eine Skizze von Didaktik sowie der Fraglichkeit einer speziellen Didaktik für den Förderschwerpunkt Lernen	183
5 Datengewinnung	197
6 Fallrekonstruktionen	201
6.1 Fall 1:	
Unterricht im Fach Deutsch – „Wunsch und Wirklichkeit“	202
6.1.1 Zwischenfazit und forschungsmethodische Hinweise: Fallstrukturhypothese „wohlwollende Debilisierung“ für die Vermittlungstätigkeit an der Förderschule Lernen und Annahmen bzgl. des dieser Praxis vorgängigen Parameters I	212
6.2 Fall 2:	
Unterricht im Fach Mathematik – „Ihr dürft alle Köpfe benutzen“	213
6.3 Fall 3:	
noch einmal Unterricht im Fach Deutsch – „Dann wird das schon.“	225
6.4 Fall 4:	
Unterricht im Fach Werte und Normen – „Dann ist das ja auch nicht direkt gelogen, oder?“	234
6.4.1 Erneutes Zwischenfazit und erneuter forschungsmethodischer Hinweis	244
6.5 Fall 5:	
Falsifikation der Fallstrukturhypothese „wohlwollende Debilisierung“ anhand der Struktur „Fokussierung auf das zu Lehrende und auf die Möglichkeit von Bildung im Unterricht“	245
6.6 Generalisierung der im Datenmaterial enthaltenen Typen des Unterrichtens zu einer übergreifenden Fallstrukturhypothese	256
7 Zusammenführung zentraler Ergebnisse dieser Arbeit:	
Hervorhebung der Gravitationskraft, die aus dem Deutungsmuster „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens“ für schulischen Unterricht erwächst, und wie sich dieser entgegenarbeiten lässt	262
Verzeichnisse	275
Abbildungsverzeichnis	275
Literaturverzeichnis	277
Dank	291

I Entstehungskontext und Ausrichtung der Forschungsperspektive

„Der Konstellation gewahr werden, in der die Sache steht, heißt soviel wie diejenige entziffern, die es als Gewordenes in sich trägt“

(Adorno 2003b, S. 165).

Geplant war die vorliegende Arbeit als empirisch-qualitative zur Untersuchung des Unterrichtens an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Es sollte erforscht werden, wie sich die inhaltlichen Vermittlungsprozesse an dieser Schulform tagtäglich ausgestalten. Auch wenn bei derartigen Vorhaben durch die Beobachtung immer mit einer Reaktivität der Beobachteten zu rechnen ist (siehe dazu allgemein: Roos u. Leutwyler 2011, S. 193ff; speziell bzgl. des auch hier angewandten Vorgehens: Gruschka 2011b, S. 198), so wurden jedoch durchweg keine „Vorführstunden“ aufgenommen, wie sie etwa für das Referendariat vorbereitet werden, oder Modellschulen für die Datenerhebung ausgewählt. Warum aber sollten ausgerechnet „normale“ Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen bzw. die in ihnen eher standardmäßig ablaufenden, inhaltlichen Vermittlungsprozesse näher untersucht werden?

Eine *schwache* Antwort darauf lautet, dass es eine derartige Untersuchung noch nicht gab. Die Erforschung des Unterrichtens an dieser Förderschulform stellt somit ein Desiderat dar. Aber abgesehen vom innerwissenschaftlichen Diskurs: Welche praktische Relevanz könnte eine derartige Unternehmung haben? Diese Frage stellt sich in verstärktem Maß. Denn die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen dürfte z.B. in Bremen und auch in Niedersachsen als Schulform in Kürze vollständig verschwunden sein (vgl. Werning 2017, S. 25).

Über Jahrzehnte wurde in der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen die Unterrichtung von Schülern geleistet, denen schulamtlich ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen zugeschrieben worden ist. Auch nach dem Verschwinden dieser Schulform wird es, wenigstens noch für einige Zeit, Schüler mit diesem Etikett geben, die es dann in inklusiven Schulen angemessen zu unterrichten gilt. Aus genau dieser Richtung muss es verwundern, dass die über Jahrzehnte gewachsenen diesbezüglichen Routinen und Erfahrungen ungeprüft mit abgeschafft werden sollten. Zwar wird mit dem Unterricht an der Förderschule Lernen maßgeblich reduktive Didaktik in Verbindung gebracht. Aber die treffende Kritik an dieser, wie sie insb. Nestle hervorgebracht hat (vgl. ders. 1975, 1976 u. 1977), stammt aus Beobachtungen aus der Zeit der entsprechenden Publikationen. Aufgrund der Bekanntheit dieser Kritik und dem nun schon sehr langen Zeitraum, in der diese hat wirken können, darf angenommen werden, dass auch die schulunterrichtliche Lehre an dieser Schulform sich weiterentwickelt hat. Zudem wurden die Beobachtungen Nestles nicht umfassend dokumentiert bzw. methodisch nicht so durchgeführt, dass die aus ihnen erwachsenen Interpretationen sich intersubjektiv überprüfen ließen (vgl. Wernet 2006, S. 99f). Und neuere qualitative Untersuchungen mit dieser Ausrichtung gibt es nicht. Kurzum:

Mit der vorliegenden Untersuchung, bzw. deren empirisch-qualitativem Teil, wurde zu prüfen versucht, ob es tradierungswürdige didaktische Strategien und Methoden an der Förderschule Lernen gibt, die in ihrem Bestand für die kommende Aufgabe einer flächendeckenden inklusiven Unterrichtung der Schülerschaft mit diesem Förderbedarf und allgemein von Schülern mit Lernschwierigkeiten dokumentiert werden sollten.

Vor diesem Hintergrund wird nun evident, dass die genannte Leerstelle in der Forschungslandschaft mehr ist als etwa eine Leerstelle im enzyklopädischen Wissensbestand der Pädagogik. Denn dass der Unterricht an dieser Förderschule bzgl. der dort stattfindenden inhaltlichen Vermittlungsprozesse noch nicht mittels neuerer Methoden (und hinsichtlich einer grundlegenden Bestandsaufnahme noch nie systematisch) erforscht worden ist, lässt sich nicht rein über eine unsichere Methodenlage empirisch-qualitativer Unterrichtsforschung erklären und schon gar nicht über Ressourcenknappheit in der Sparte des Wissenschaftsbetriebs, die mit Fragen der Sonderpädagogik oder gar Fragen des inklusiven Unterrichts befasst ist. Spätestens seit dem Jahr 2009, in dem die UN-Behindertenrechtskonvention auch in Deutschland in Kraft getreten ist, hat die Dichte an Publikationen in dieser Richtung nochmal spürbar zugenommen. Es ist merkwürdig, dass die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen geschlossen werden soll ohne eine vorherige Prüfung dahingehend, ob diese Einrichtung in ihrer aktuellen Version nicht doch noch unterrichtsspezifische Praxen bereithält, die auf dem Weg der Reform zur inklusiven Schule unbedingt zur Kenntnis zu nehmen wären.

Um herausfinden zu können, ob bestimmte Handlungsweisen als spezifische Didaktik oder auch Methodik zu bezeichnen wären – und damit auch der Frage näher zu kommen, ob es überhaupt so etwas wie eine Didaktik für den Förderschwerpunkt Lernen gibt –, wurde das vorliegende Forschungsprojekt in Anlehnung an das Projekt „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichts (PAERDU)“ (vgl. Gruschka 2013) konzipiert, aus dem schon zahlreiche Ergebnisse zur Unterrichtswirklichkeit an Regelschulen bzw. entsprechende theoretische Modellierungen vorliegen (vgl. ebd.). Damit ein möglichst ungebrochener Rückgriff auf diese Kontrastfolie erfolgen konnte, wurde das Sample für die vorliegende Untersuchung aus Unterrichtsstunden aus Jahrgang 8 und ebenfalls mit einer großen Breite an Unterrichtsfächern generiert. Es schien also alles geklärt, um die entsprechende empirisch-qualitative Forschungsarbeit in Angriff nehmen zu können.

Sicher wäre es methodisch gesehen „sauber“ gewesen, aufgrund der umfassenden theoretischen Erkenntnisse über Didaktik (vgl. Gruschka 2002) und „normalen“ Unterricht (vgl. insb. Gruschka 2009b und 2013) es empirisch fundiert herauszuarbeiten, welche Gestalt das Unterrichten an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen aufweist.

Aber die vorliegende Untersuchung ist durchgehend berufsbegleitend entstanden. Der Autor – gerade aus dem Referendariat, als frischgebackener Förderschullehrer erst schwerpunktmäßig mit Gutachtenerstellung betraut, sodann nach einem Bundeslandwechsel erst primär Lehrer an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen und im Folgenden mehr und mehr im inklusiven Unterricht zugange – hat also viel Zeit in der Praxis verbracht. Das hat nicht nur den Erstellungsprozess dieser Forschungsarbeit verlangsamt, sondern vor allem hat dieser Umstand eine Zerstreuung der o.g. Perspektive mit sich gebracht. Viele Fragen aus dem Studium und dem Referendariat drängten sich nun wiederholt und in zunehmender Schärfe auf, insb.: Was „haben“ diese Schüler eigentlich alle, bei denen man einen „sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens“ festgestellt hat? Welche Bedeutung und welche Funktion hat dieser Förderbedarf, der zwar noch immer maßgeblich durch das Konstrukt „Lernbehinderung“ be-

stimmt, aber dies gegenüber den Betroffenen nicht mehr so genannt wird? Und was lässt sich aus den Unklarheiten in diesem Themenfeld über Schule bzw. schulischen Unterricht im Allgemeinen lernen?

Es war dem Autor schlichtweg unmöglich, diese Fragen vor und während der Interpretation der erhobenen Unterrichtsstunden ununtersucht zu lassen. Dabei ist diese Diffundierung des Blicks für eine Forschungsarbeit eine nicht zu unterschätzende Gefahr: durch den Hang dazu, „alles“ ins Auge zu fassen, und dann letztlich nichts mehr zu sehen.

Doch war glücklicherweise den oben genannten Fragen ein äußerst fester roter Faden mit eingewoben, welcher sich als Referenz zur Betrachtung des Phänomens „Lernbehinderung“ durchgehend als produktiv erwiesen hat: In der vorliegenden Arbeit (genauer: in ihrem ersten Teil) wird der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens bzw. das Phänomen „Lernbehinderung“ konsequent aus der Perspektive von Schule betrachtet und genauso wird umgekehrt im Blick behalten, was sich aus der Existenz dieses Phänomens an Einsichten über schulischen Unterricht ableiten lässt. „Lernbehinderung“ war eben noch nie eine medizinische Diagnose, sondern noch immer ein schulorganisatorischer Begriff (vgl. z.B. Bleidick u. Heckel 1970, S. 25 u. Grünke u. Grosche 2014, S. 77). Das wurde jedoch erstaunlicher Weise insofern nie ernst genommen, als dass die Frage, was denn eine „Lernbehinderung“ sei, stets mit mehr oder weniger der Schultheorie und der Pädagogik fernen Theoremen untersucht worden ist, insb. psychologischen, soziologischen und auch kulturtheoretischen. Im Kontrast zu dieser eher gängigen Herangehensweise mittels Theorieimporten wurden die aufgeworfenen Fragen in dieser Arbeit durchgehend aus der Perspektive von strukturfunktionalistischen Schultheorien sowie Ergebnissen qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung zu beantworten versucht. Unterstellt wurde damit nicht weniger, als dass das zu untersuchende Phänomen vor allem dann erschlossen werden kann, wenn man den Vorrang desjenigen Objekts mit in Rechnung stellt, mit dem in Wechselwirkung die betroffenen Subjekte das Phänomen hervorbringen und das diese maßgeblich mit prägen dürfte (vgl. Adorno 2000, S. 80ff); dieses Objekt ist im Fall von „Lernbehinderung“ die Struktur des gängigen Unterrichts an der hiesigen Pflichtschule. Um herauszufinden, wie sowohl das Konstrukt „Lernbehinderung“ im Allgemeinen als auch die innerpsychische Verfasstheit der Betroffenen zu verstehen sind, wurde daher konsequent überlegt, in welcher Konstellation (vgl. Gruschka 2011b, S. 150f u. Adorno 2003b, S. 165) aus individuellen Faktoren und schulischen Strukturen der „sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens“ aufkommt. Die Ergebnisse hiervon wurden ungewollt umfangreich, durften aber in sachlicher Hinsicht nicht vermieden werden.

Die vorliegende Arbeit besteht also aus zwei Teilen: **Teil 1** umfasst die Bestimmung dessen, was mit einem „sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens“ bzw. dem Konstrukt „Lernbehinderung“ der Fall ist, und was sich im Zuge dieser Fallbestimmung über schulischen Unterricht im Allgemeinen erfahren lässt. Auf dieser Fallbestimmung aufbauend erfolgte sodann, als **Teil 2**, die empirisch-qualitative Untersuchung des Unterrichtens an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen.

Teilstudie 1 findet sich in dieser Arbeit als Kapitel II und Teilstudie 2 als Kapitel III wieder.

Auch wenn in der vorliegenden Untersuchung hin und wieder durch Miteinbezug von Studien aus dem Ausland ein Blick über den Tellerrand gewagt wurde, so steht hier durchweg mit seinen Regelungen zum „sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens“ das deutsche Schulwesen im Fokus. Es ist alles andere als undenkbar, dass sich die hier vorgefundenen Struk-

turen in ähnlicher Form auch in anderen Ländern wiederfinden ließen. Doch bedürfte es hierzu eben eigener Untersuchungen.

Sodann stammen die erhobenen Unterrichtsstunden aus Schulen aus dem Bundesland Niedersachsen. Auch hier ist davon auszugehen, dass die herausgearbeiteten Strukturen deshalb nicht minder aussagekräftig sind. Doch ist fast mit Sicherheit anzunehmen, dass durch eine Vergrößerung des Samples sich weitere Ausgestaltungen dieser Form des Unterrichtens auffinden ließen. Durch die in dieser Untersuchung geleisteten Strukturgeneralisierungen darf nichtsdestoweniger behauptet werden, die oben genannten, zentralen Fragen grundsätzlich beantwortet zu haben.

Mit der Generierung der Datenbasis aus diesem Bundesland geht auch eine Nähe zu der dort gängigen Terminologie und Rechtslage einher. So wird – abgesehen von den einleitenden und abschließenden Teilen dieser Arbeit, in der zur Vermeidung von Missverständnissen die länderübergreifende Kennzeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens“ Verwendung findet – im Rahmen der Rekonstruktionen meist vom „Unterstützungsbedarf im Lernen“ gesprochen. Bei der Nutzung dieser verkürzten Kennzeichnung wurde gleichwohl stets der wissenschaftliche Diskurs zu diesem Konstrukt mitgedacht, wobei zusätzlich Vergleiche mit Richtlinien und Regelungen aus anderen Bundesländern mit eingeflossen sind und auch explizit diskutiert werden. Daher mögen Bezeichnungen im Text wie „Förderschule Lernen“ und „Unterstützungsbedarf im Lernen“ zuweilen regional anmuten. Gewählt wurden sie aber vor allem wegen ihrer Prägnanz und Aktualität – so ist die niedersächsische Bezeichnung, statt von „Förderbedarf“ nun von einem „Unterstützungsbedarf“ zu sprechen, schlichtweg näher an einen diesbezüglich aktuellen KMK-Beschluss angelehnt (vgl. KMK 2011).

Zuletzt wurde mit der Absicht, eine flüssigere Lesbarkeit beizubehalten, im Text weitgehend darauf verzichtet, eine gegenüber Geschlechtsidentitäten sensible Schreibweise zu nutzen. Stattdessen wurden lediglich dort, wo es sich anbot, geschlechtsneutrale Bezeichnungen, wie „Lehrkraft“, verwendet.

II. Zur Genese von „Lernbehinderung“ bzw. eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich des Lernens: Schultheoretische Erkenntniszugewinne anhand der Untersuchung des Phänomens „Lernbehinderung“

„Lernbehinderung“ bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen ist ein Phänomen, das wissenschaftlich nicht zureichend geklärt ist. Nur wenige Autoren weisen zuvörderst darauf, dass es sich hierbei gerade *nicht* um eine wissenschaftliche Kategorie handelt, sondern um eine schulorganisatorische (s.u.).

Gleichwohl gibt es nahezu kein Lehrwerk zu diesem Phänomen, in dem nicht ausgedehnte Erörterungen zu dem Etikett sowie Kritik an dem Feststellungsverfahren zu finden sind. Umso verwunderlicher ist die nach wie vor vorhandene Tendenz in der Fachliteratur, zu beschreiben, was den Personenkreis der Schüler mit Förderbedarf im Lernen auszeichnet, wie sich dieser Förderbedarf möglichst trennscharf „diagnostizieren“ lässt, und vor allem, wie dieser Schülergruppe zu helfen sei: D.h., obwohl eigentlich klar ist, dass der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens eine schulische Bezeichnung ist und insofern „Schule“ auch zum primären Untersuchungsgegenstand werden müsste, lässt sich weiterhin eine Fixierung des wissenschaftlichen Interesses auf die so spezifizierte Schülerschaft und noch viel öfter eine Diffusion der Thematik durch die praktisch-helfende Absicht beobachten, allen Schülern mit den verschiedensten Beeinträchtigungen des Lernens vor, während und nach der Schulzeit gerecht werden zu wollen. Der im vorliegenden Text verfolgte Ansatz verläuft – in Anlehnung an Gruschkas Vorgehen, „Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik“ (2011b) zu betreiben – durchweg wechselseitig: Es wird nicht nur, wie in Kapitel III bzw. der zweiten Teilstudie der vorliegenden Arbeit, in einem eher klassischen Sinn empirisch gearbeitet, um Theoriebildung mit dem Ziel einer Verbesserung der Praxis zu betreiben, sondern durchweg werden auch die zugrunde gelegten Theorien als Datenbasis behandelt. Genau darin liegt aber keine Absicht, sich vor der Praxis zu verschließen bzw. sich mit Theorie als über die Praxis erhaben zu gebärden, indem man akademische Selbstgespräche führt. Stattdessen gilt es, problematische Vorannahmen aufzuspüren, die Routinen zugrunde liegen und selbst von wissenschaftlicher Theoriebildung auf höherer Stufe reproduziert werden können (siehe hierzu beispielsweise kritisch Breidenstein u.a. 2011, S. 21ff). Diese Vorannahmen wären damit überdeterminiert (vgl. Buckel 2009, S. 123 u. Overmann 2000, S. 141) und dadurch gegenüber Verbesserungen letztlich der alltäglichen Praxis gut abgeschirmt. Vor diesem Hintergrund ist die Rekonstruktion von „Theoretischem“ nicht bloß kein leichtes Vergnügen, sondern als ernster Dienst an der Praxis einzustufen (vgl. hierzu programmatisch Gruschka 2004b). Theoretisches als Datenbasis verwandt wird besonders in der ersten Teilstudie dieser Arbeit, welche sich hier als Kapitel II wiederfindet: Was sich hinter dem Konstrukt des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen verbirgt, wird zu Beginn dieses Kapitels (in den Abschnitten II.1 und II.2) anhand empirischer Daten in Form editierter, natürlicher Protokolle (vgl. Overmann 2000, S. 84f) erschlossen. Es sind dies vor allem die oben angesprochenen fachwissenschaftlichen Texte zu diesem Gegenstandsbereich, genauer: insb. jene mit Lehrwerkscharakter,

die nach der Jahrtausendwende erschienen sind. Diese zu Anfang der Untersuchung als Datenbasis zu behandeln – statt zusammenfassend den Stand der Forschung wiederzugeben (wie dies später im Hinblick auf Unterrichtsforschung geschieht, s. III.1 u. III.2) –, widerspricht sicher der weithin gängigen Auffassung über empirisches Arbeiten und insbesondere Evidenzbasierung. Auch erfolgt die Rekonstruktion der Fachtexte nicht wie jene der Unterrichtsprotokolle im nächsten Kapitel in Form von detailliert ausgearbeiteten Sequenzanalysen, so doch in Anlehnung an die Methode der Objektiven Hermeneutik (siehe zu dieser Oevermann 1993, 2000 u. Wernet 2009). Es handelt sich also nicht nur um eine Kohärenzprüfung der Aussagen innerhalb und zwischen besagten Fachtexten. Vielmehr wird gemäß der genannten Methode eine möglichst vollständige Bedeutungsexplikation der Texte angestrebt. Zwar ist das spontane Verständnis eventuell vorliegender latenter Sinnstrukturen während einer alltags- bzw. praxisdienlichen Rezeption nie ausgeschlossen. In der Regel aber erfolgt bei der Informationsentnahme, etwa um eine Unterrichtsstunde im Referendariat vorzubereiten oder ein Gutachten zu erstellen, eine ihrer Zweckgerichtetheit entsprechende und damit sinnvoller Weise reduzierte Sinnentnahme. Eine vollständige Textexplikation fragt darüber hinaus auch nach jenen Präsuppositionen, über die der Text zwar ebenso implizit informiert, die aber zur Nutzung eines Texts zu den je subjektiv anvisierten Zielen eben nicht zu erschließen notwendig sind und die deshalb i.d.R. nicht unnötigerweise expliziert werden. Auch wenn die Fachdiskurse sich über die Autoren als Medien entwickeln, zielt die Bedeutungerschließung keinesfalls auf die Offenlegung von deren Motivationen oder gar der innerpsychischen Verfasstheit von bestimmten Personen. Stattdessen bestehen die Angriffspunkte in den sachlichen Vorstellungen darüber, was Förderbedarf im Lernen bzw. „Lernbehinderung“ bedeuten, wie dieses Phänomen emergiert und, nicht zuletzt, wie darauf zu reagieren sei. Die Untersuchungsobjekte bestehen also in Form kollektiver Vorstellungen; präziser formuliert werden sie verstanden als in „subjektiver Perspektivität zentrierte Einheiten praktischen Handelns“ (vgl. Oevermann 1993, S. 178). In dieser Hinsicht protokolliert jeder der Fachtexte eine Reaktionsweise auf das zu untersuchende Thema bzw. den genannten Themenkomplex. Rezipienten, die andere als hermeneutische Verfahren gewohnt sind oder auch vorziehen, mögen Geduld aufbringen müssen, um dem Gang der Rekonstruktion zu folgen; nicht zuletzt deshalb, weil viele Hinweise auf Textstellen und Nennungen von für den Diskurs typischen Figuren mehrfach erfolgen, um deren Zusammenhänge und insb. stillschweigend geteilte Vorannahmen herausarbeiten zu können. Anders, als in einem beschreibend-zusammenfassenden Theorieteil üblich, wird auf diese Weise durch die Untersuchung der Theorie ein eigenständiger Forschungsbeitrag zu diesem Feld erbracht (vgl. Oevermann 2000, S. 60ff und ders. 2004). Dessen Ergebnisse bestehen wie gesagt insb. in der Offenlegung von Zusammenhängen sowie stillschweigend geteilten – teils eben auch für schlichtweg selbstverständlich erachteten und daher kollektiv ausgeblendeten – Vorannahmen. Es kennzeichnet wie gesagt insbesondere die Abschnitte 1 und 2 dieses Kapitels, dass in ihnen rekonstruktiv gearbeitet wird. Die in diesen Abschnitten geleisteten Klärungen von Voraussetzungen gestatten es, dass in Abschnitt 3 bereits eine hypothesengeleitete Auseinandersetzung mit jenen Verfahren erfolgen kann, mit denen in der Schule Leistung beurteilt wird. In Abschnitt 3, vor allem aber in Abschnitt 4, werden auf dieser Grundlage Rückschlüsse auf allgemeine Strukturen von Schule gezogen. Diese Fortschreibung allgemeiner Schultheorie ist gleichwohl bedeutsam für die mit Kapitel III daran anschließende empirisch-qualitative Untersuchung von Unterricht an der Förderschule Lernen: Die Klärung der Begriffe, der „diagnostischen“ Vorgehensweisen und der schulunterrichtlichen Strukturen dienen einerseits der Schärfung des Fokus bei der Interpretation der Fälle. Andererseits lässt sich erst auf der Grundlage der Ergebnisse dieser ersten Teilstudie zum Ende der gesamten Arbeit hin verstehen, wie in Theorie und Praxis gängige Vorannahmen und schuladministrative Regeln mit den aus den Unterrichtsprotokollen herausgehobenen Strukturen zusammenhängen.

Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Kapitels

Abschnitt 1:

- Ausgehend von der (in der einschlägigen Literatur immer noch nur selten betonten) Feststellung, dass der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen eine schulamtliche Kategorie und *keinesfalls* Deckungsgleich mit medizinischen Kategorien ist bzw. in letzteren auch *keine* Entsprechung zu diesem Förderbedarf existiert, wird die Fragwürdigkeit dieser noch immer gängigen und somit chronischen Grenzverwischung entfaltet: Es geschieht dies anhand der Rekonstruktion des Sachverhalts, warum gegenwärtig – wo in fast keinem Winkel der schulischen Praxis mehr der Begriff „Lernbehinderung“ verwendet wird – das Konstrukt „Lernbehinderung“ trotzdem nahezu immer dann noch auftaucht, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen operationalisiert wird; was letztlich vor allem aus dem Grund geschieht und auch von wissenschaftlicher Seite noch geleistet wird, weil diese Operationalisierungsversuche für die schulische Praxis (und insb. die Lehrkräfte, die diese Gutachten schreiben müssen) nach wie vor die sicherste Legitimationsgrundlage bieten.
Bereits ohne eine Betrachtung der Details der psychometrischen Operationalisierungsversuche, welche in Abschnitt III ausführlich geleistet wird, fällt die immer wiederkehrende Idee einer Steigerungsformel auf, nämlich: normal Lernenden, Schülern mit Lernschwierigkeiten oder auch Lernstörung und letztlich den „Lernbehinderten“. Gerade ohne die quantitative Messbar-Machung von Lernleistung lässt sich anhand dieser Konstruktion zeigen, dass „Lernbehinderung“, vorgestellt als einer „schwerwiegenden, umfassenden und langanhaltenden“ Problematik, wenn auch nur implizit, so doch als ein schulspezifischer Superlativ von schülerseitigen Lernschwierigkeiten verstanden wird. Insbesondere durch einen Kontrast mit dem gängigen Verständnis von geistiger Behinderung (bei welcher Lernprobleme nicht auf die Schule beschränkt auftauchen, sondern sich definitionsgemäß auch darin äußern, dass auch bei der Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben deutliche Einschränkungen bestehen) lässt sich leicht der Sinn des schulspezifischen Superlativs „Lernbehinderung“ aufzeigen: Mit ihm behauptet die Schule prinzipiell und durch die Mengen an medizinisch-psychologischen Anleihen in ihrer Begründung gestützt, dass „Lernbehinderung“ etwas sei, was auf den Einzelfall bezogen eindeutig bereits vor dem Schulbesuch vorliegen und somit letztlich generell von Schule unabhängig existieren würde.
- Faktisch aber taucht „Lernbehinderung“ immer dann auf, wenn die Schule und insb. die Lehrerschaft in Bezug auf einen einzelnen Schüler alle Möglichkeiten ausgeschöpft haben, die ihnen zur Förderung regulär zur Verfügung stehen. Dass die Schülerschaft mit Förderbedarf im Lernen sich im Schnitt durch schwächere Schulleistungen als die „normalen“ Schüler auszeichnet, ist unbestritten: Aber die Umstände, dass „Lernbehinderung“ sich bis heute nicht wissenschaftlich erklären lässt und auch die ungeheure Leistungsheterogenität der unter dieser Kategorie subsumierten Schülerschaft weisen deutlich darauf hin, dass Schulen bzw. die Lehrkräfte einer Klasse mit der Einleitung des Verfahrens zur Feststellung eines Förderbedarfs im Lernen zu wesentlichen Anteilen so etwas wie eine (aus Sicht ihrer Arbeitslast wohlgermerkt nicht unberechtigte) Überlastungsanzeige stellen. Es ändert dies aber nichts an der daraus resultierenden Ungerechtigkeit, dass die Defizitzuschreibungen in diesem schuleigenen Verfahren ausschließlich zur Seite der betroffenen Schüler erfolgen. Denn offenkundig entscheiden die Ressourcen einer Schule und nicht zuletzt ihr Einzugsgebiet, ab wann ein Schüler in der Klasse zur Überprü-

fung vorgeschlagen wird: So ist es die unter den Tisch gekehrte Seite des „sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen“, dass Schule über dessen Zuschreibung an bestimmte Schüler ihren ebenso je individuellen „Förderbedarf in der Lehre“ immer noch versteckt. Und dieser Umstand lässt sich keinesfalls allein mit der Abschaffung der Förderschulen überwinden.

- Erörtert wird dieses Motiv der Entlastung zusätzlich in einem Exkurs über einen erst neuerdings in den Fokus wissenschaftlichen Interesses gelangten schulrechtlichen Terminus, nämlich den der zieldifferenten Unterrichtung.

Abschnitt 2:

- Die in Abschnitt I aufgestellten Hypothesen lassen sich gerade durch diejenigen Reaktionsweisen von wissenschaftlichen Fachvertretern auf das Phänomen „Lernbehinderung“ erhärten, die diesen Begriff entschieden zurückweisen. Denn trotz aller Kritiken der Schule als einer Leistungsanstalt oder jenen, dass die gängigen Feststellungsverfahren nicht ausreichend begründet und somit ungerecht(-fertigt) sind, zeichnen sich jene Vorstöße durch einen Reflex aus. Denn mit der Ablehnung von Etikettierung, insb. anhand der gängigen psychometrischen Richtlinien, geht eine deutlich gesteigerte Emphase einher, allen Schülern mit Lernschwierigkeiten – auf deren je individuelle Hintergründe angepasst und am besten schon lange bevor diese umfassende, schwerwiegende und langanhaltende Probleme erleiden mussten – Unterstützung zukommen zu lassen: Weil ein derartiges Vorgehen in der Praxis absolut wünschenswert und aus dieser Sicht daher alternativlos ist, scheint die Motivation zu fehlen, über die eher globalen Kritiken an Schule eigens und konsequent die systemimmanenten Begebenheiten zu rekonstruieren, aus denen heraus der Förderbedarf im Lernen hervorgebracht wird. So laufen gerade die Reaktionsweisen auf das Phänomen, die am nachdrücklichsten fortschrittlich zu sein beanspruchen, Gefahr, komplementär zu den „Etikettierern“ als Reparatursbetrieb für das schlechte Gewissen der Regelschule zu dienen. Gefährlich ist dies auch, weil letztlich die praktisch tätigen Pädagogen einem gesteigerten Anspruch ausgesetzt werden: Sie sollen letztlich kitten, was systembedingt an Unterschieden zwischen Schülern sichtbar gemacht und bestärkt wird, ohne dass ihnen verbindlich Unterstützung zukommen gelassen wird oder auch nur, dass sie über die Mechanismen umfassend in Kenntnis gesetzt werden, welche diese Praxis weitgehend bestimmen.
- Exemplifiziert wird dieses von der Stoßrichtung her unabdingbar zu bejahende, aber gleichwohl nicht ausreichend auf folgenreiche Inkonsistenzen geprüfte Reformpathos zusätzlich anhand eines Auszugs aus dem Heterogenitätsdiskurs.

Abschnitt 3

- Ausgehend von der Irritation, dass die Förderquoten auch für den Förderbedarf im Lernen von Bundesland zu Bundesland trotz dessen psychometrischer Operationalisierungen erheblich variieren und hierfür bislang keine substantielle Erklärung gefunden werden konnte, werden Eigenschaften und Praxen des hiesigen Schulsystems zu einer Erklärung herangezogen.
- In den Fokus geraten so von der einen Seite die psychometrischen Operationalisierungsversuche, die genauer erörtert werden, und von der anderen Seite ihr schulinternes Pendant der Leistungsmessung, nämlich die Notengebung:

Nach Wiedergabe neuerer Befunde der empirischen Bildungsforschung – auch aus Large-Scale-Assessments, die am deutlichsten kenntlich machen, wie unterschiedlich die durchschnittlichen Leistungen der Bundesländer sein können, ohne dass jemals ein Hinweis auf

diese Unterschiede aufgrund von Noten zum Vorschein kam – lässt sich zeigen, dass die gängige Praxis der Notenvergabe, welcher schon vor langer Zeit eine „Desorientierungsfunktion“ zugeschrieben wurde, durch die bisherigen Operationalisierungsversuche von „Lernbehinderung“ Rückendeckung erfährt: Denn diese lässt, trotz objektiver Messverfahren, immer noch derart viel Spielraum für die Feststellung einer „Lernbehinderung“, dass die Schüler, die insb. vor dem Hintergrund der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schulklasse als leistungsschwach aufgefallen sind und somit für ein Überprüfungsverfahren vorgeschlagen wurden, sich auch nahezu immer als „Lernbehinderte“ etikettieren lassen dürften.

- Die Vermutung, dass die Emergenz des Phänomens „Lernbehinderung“ nicht unwesentlich von messbaren Kontextfaktoren insb. der Schulklasse abhängt, wird zum Ende dieses Abschnitts anhand von Daten aus einer Schulleistungsstudie bekräftigt.

Abschnitt 4

- In diesem Abschnitt geht es nun nicht mehr um die äußerliche Bestimmung und die Erörterung der Faktoren, welche das so bezeichnete schulische Leistungsversagen ins Auge fallen lassen, sondern zunächst um die Beantwortung der Frage, wie sich die gängige Organisation des Massenunterrichts auf die Subjektkonstitution auswirken dürfte.
- Ausgehend von dem mittlerweile als klassisch zu bezeichnenden Schema von Fend bzgl. der „Funktionen der Schule“ werden neuere diesbezügliche Studien referiert, insbesondere von Breidenstein und Wernet. Unter Zuhilfenahme dieser neueren Untersuchungen lässt sich zeigen, dass die Qualifikations- und die Selektionsfunktion keinesfalls parallelgeschaltet sind oder gar getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern dass die Wissensvermittlung im gängigen schulischen Setting unweigerlich auch eine hierarchische Positionierung der Subjekte durch deren gezeigte Performanz im Umgang mit den gelehnten Inhalten nach sich zieht. D.h. auch dann, wenn die Schule nichts im Sinne eines Selektionsauftrags absichtlich tun würde, bliebe der Umstand bestehen, dass sich das Leistungselbstbild der Schüler vor dem Hintergrund der gezeigten Performanz der Mitschüler insb. der Lerngruppe konstituiert. Die Richtung dieser Konstitutionsprozesse wird zwar durch Notengebung verstärkt, was empirische Untersuchungen zeigen, doch wird durch die Hervorhebung des Umstands, dass die selektive Eigenschaft des schulischen Unterrichts eine Folge der Wissensvermittlung ist, klar, dass die absichtlichen Selektionspraktiken (Vergabe von Zeugnissen etc.) „nur“ die Spitze eines Eisbergs sind, welche die permanent im Unterricht gesammelten leistungsthematischen Erfahrungen krönen und ohne diese riesige Erfahrungsbasis auch viel weniger eindringlich aus Sicht der Subjekte wären.
- Diese Folgebeziehung stellt zwar aus Sicht der in diesem Abschnitt referierten qualitativen und quantitativen Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung keine im Wesentlichen neue Erkenntnis dar, gleichwohl blieb dort wie auch in strukturfunktionalistischer und vor allem pädagogischer Theorie ihre Explikation bislang aus. Gerade aber vor dem Hintergrund, dass durch die Einsicht in diese Folgebeziehung die selektive Eigenschaft des gängigen schulunterrichtlichen Settings nicht mehr als exterritorial zur Qualifikationsfunktion – als der primären Legitimationsgrundlage schulischen Unterrichts insb. als einer verpflichtenden Massenveranstaltung – aufgefasst werden kann, wird eine pointierte Fassung dieses Strukturmerkmals dringlich: Die Wissensvermittlung hat im gängigen Setting schulischen Unterrichts die Funktion eines trojanischen Pferds für die leistungsbezogenen Anteile der Selbstwahrnehmung bzw. die diesbezügliche Subjektkonstitution der Schüler.

- Dieses Strukturmerkmal kommt besonders während der Grundschulzeit, und innerhalb dieser während der ersten Schulbesuchsjahre, zum Tragen: Denn während dieses Abschnitts der Schulzeit gibt es „mit der Eroberung von Schrift, Zahl, Zeichen und Bild“ eine so augenscheinliche Evidenz des Formalen in den gelehrten Inhalten und Fertigkeiten (vgl. Gruschka 2011b, S. 260), wie zu keiner weiteren Phase in der Schulzeit. Wie leicht, mit Mühe oder nicht erfolgreich die Performanz eines Schülers im Umgang mit dem Gelehrten ist, dürfte keinesfalls nur punktuell bedeutsam für diesen, sondern prägend für seine Wahrnehmung von sich als Schüler sein. Dass hierbei von Unterschieden auszugehen ist, ist vor dem Hintergrund der äußerst divergierenden Vorkenntnisstände der Schüler bei Einschulung ebenso eine Trivialität, wie die Schüler diese nicht zuletzt sozialisationsbedingten Unterschiede keinesfalls systematisch aus ihren Lernerfolgen sowie ihrer Selbsteinschätzung „herauszurechnen“ und damit von sich fernzuhalten in der Lage sind.
- Die Hervorhebung des – hier mit der Figur des trojanischen Pferds bezeichneten – Strukturmerkmals gewinnt zusätzlich an Brisanz, wenn man die Ausrichtung schulischer Lehre gerade während der Grundschulzeit mitbedenkt: Denn diese ist insb. während des Anfangsunterrichts eher an einem unteren Leistungsniveau angesetzt; das sich bis zum Ende der Grundschulzeit gleichwohl anhebt. Es gibt mehrere Hinweise aus empirischen Studien darauf, dass die Grundschule auf diese Weise vielmehr statusbedingte Unterschiede in schulischen Fertigkeiten zwischen den Individuen ausgleicht als dass in ihr alle ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechend gefördert werden. Gerade die Notengebung dürfte dazu beitragen, dass besonders hohe Leistungen nicht explizit sichtbar gemacht werden. Erörtert werden insb. die Effekte, die die entsprechenden Routinen auf die Subjektconstitution der Schüler innerhalb der Extremgruppen haben dürften: vor allem auf jene Gruppe, die noch unterhalb des angesetzten Niveaus der Wissensvermittlung liegt.
- Die zusammengestellten Ergebnisse und Einschätzungen aus verschiedenen Untersuchungen sprechen dafür, dass die Grundschule eine einem Prisma analoge Funktion aufweist – indem sie leistungsbezogene Merkmale von Schülern sichtbar macht, die bei denselben Kindern zuvor im privaten Rahmen noch weitgehend unsichtbar waren oder wenigstens noch nicht öffentlich gemacht wurden – und die weiterführenden Schulen im Wesentlichen durch ihre Konzeptionen an der Verfestigung bzw. Bestätigung der einmal zugewiesenen Position mit beteiligt sind. Auch der Förderschule Lernen dürfte (entgegen ihrer Intention auf Rückführung) in Anbetracht der traditionell äußerst geringen Rückschulungsquoten diese letztgenannte Funktion zukommen. Hieraus folgt im Hinblick auf das Phänomen „Lernbehinderung“, dass dieses gerade nicht in den oder durch die Sondereinrichtungen hervorgebracht wird. „Lernbehinderung“ bzw. der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen, sowohl als schuladministratives Konstrukt als auch als Beschädigung von Individuen, entsteht vor dem Hintergrund der allgemeinen Strukturen von schulischem Unterricht.
- Auch wenn Lehrkräfte letztlich an den Schülern das Curriculum, in Anlehnung an Adornos Assoziation gesprochen (vgl. ders. 1971, S. 78), exekutieren, so trifft sie am Konstrukt „Lernbehinderung“ keine primäre Schuld, weil gerade Lehrkräfte i.d.R. nach Leibeskräften „Abstürze“ mit zusätzlichen Anstrengungen ihrerseits zu vermeiden trachten dürften. Von daher sind auch sie in dieser Hinsicht Leidtragende. Gleichwohl hat die „Genese von Lernbehinderung“ deshalb nicht weniger Brisanz, sondern hat „Lernbehinderung“ entgegen ihrer überdeutlichen Unschärfe als einer empirischen Kategorie einen wahren Kern, der in den psychischen Beschädigungen der einzelnen Subjekte besteht, die sie aufgrund der Konstellation ihrer individuellen Merkmale vor dem Hintergrund schulstruktureller Begebenheiten erfahren haben.

- Für diese Schülerschaft wird in Anlehnung an das philosophische Fragment „Zur Genese der Dummheit“ von Horkheimer und Adorno (dies. 1969, S. 274f) herausgearbeitet, inwiefern in schulischem Unterricht Schüler systematisch und kumulativ beschädigt werden, wenn sie in mehreren Fächern nicht mehr von dem Spektrum „normaler“ schulischer Lehre bedient werden: Sofern nicht der Förderbedarf geistige Entwicklung bei ihnen festgestellt wurde oder wird, wird gerade auf die Gruppe der ansonsten als „gesund“ geltenden, aber leistungsschwachen Schüler – nämlich dann, wenn sie als Einzelne vor dem Hintergrund ihrer Lerngruppe als nicht mehr ohne zusätzliche Hilfe unterrichtbar gelten (siehe II.3) – die strukturell bedingte Überforderung schulischer Lehre als individuelles Leistungsversagen auf die Schüler geladen und amtlich mit der Zuschreibung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich des Lernens“ bestätigt.

1 Problemaufriss:

Wozu dient die Konstruktion bzw. das Festhalten am nicht-medizinischen Superlativ eines auf die Schule beschränkten Versagens?

Der Begriff „Lernbehinderung“ ist nur oberflächlich weitgehend ersetzt worden. Schülerinnen und Schüler, die erheblich mehr Unterstützung beim Lernen benötigen, als der Regelbetrieb bieten kann, erhalten nach einem Begutachtungsverfahren schulamtllich die Anerkennung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ für diesen Bereich (vgl. Kretschmann 2007, S. 4f). Wie Kretschmann hervorhebt (vgl. ebd.), wäre es gemäß der KMK-Empfehlung von 1999 korrekt, von „Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, und des Umgehen-Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen“ (KMK 1999, S. 2) zu sprechen. In Anlehnung an eine neuere KMK-Empfehlung (KMK 2011) wird anstelle von „Förderbedarf“ bereits auch der Begriff „Unterstützungsbedarf“ genutzt (vgl. Sturm 2013a, S. 120).¹ Die zitierte, sehr lange Kennzeichnung dieses Bereichs findet sich aber auch in dieser neueren Empfehlungen in der Untergliederung der sonderpädagogischen Fachrichtungen sinngemäß genauso wieder (vgl. KMK 2011, S. 20). Es wurden also hinsichtlich des Verständnisses, auf was sich dieser Bereich bezieht, gegenüber der Empfehlung von 1999 keine Änderungen vorgenommen (vgl. KMK 2011, S. 23). Der Aktualität wegen sowie aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich nachfolgend überwiegend als gekürzte Bezeichnung: Unterstützungsbedarf im Lernen.

Mit der schulamtlichen Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich des Lernens werden zwei Sachverhalte zugleich für zutreffend erklärt, nämlich zum einen, dass die Schule einen erhöhten Bedarf an Unterstützung anerkennt und diese zu leisten versucht, aber eben auch, dass genau die auf diese Weise spezifizierten Schüler diese Unterstützung rein aus individuellen Gründen benötigen würden. In Letzterem liegt nach wie vor die zentrale Präsupposition bei der Feststellung jedes sonderpädagogischen Förderbedarfs, die auch im Rahmen des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas unstrittig ist (vgl. z.B. Füssel u. Kretschmann 1993, S.43ff, Bleidick u.a. 1995, S. 256ff). Zwar wird die Richtigkeit individueller Zuschreibung des Unterstützungsbedarfs im Lernen immer wieder in Frage gestellt und durch zahlreiche Erklärungsansätze – insb. in systemisch-konstruktivistischen Ansätzen (s.u.) – zu relativieren versucht. Letztendlich handelt es sich hierbei aber um „kommunikative Weichmacher“ (Wernet), an deren Ende vom Lied steht, dass die dauerhaft eingeschränkte schulische Leistungsfähigkeit aus mehreren, sich kumulierenden ungünstigen Faktoren resultiert: „Namentlich umfangreiche und lang andauernde Lernschwierigkeiten sind in der Regel Folgen eines Bündels von Einflussfaktoren“ (Kretschmann 2007, S. 5) und diese bündeln sich eben in einem Individuum, welches dann zwar nicht als verantwortlich an seiner Minderleistung angesehen wird, aber eben durch diese in seiner Klasse auffällt.

Die These von der multifaktoriellen Genese der Lernbeeinträchtigungen wird, wie u.a. Ellinger zusammenfasst (vgl. ders. 2013, S. 43), bereits seit den 1970ern diskutiert (siehe hierzu auch

¹ Z.B. in Niedersachsen wird nach einem Feststellungsverfahren in den schulamtlichen Schreiben an die Erziehungsberechtigten aktuell (d.h. hier im Jahr 2017) von einem „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen“ gesprochen.

Eberwein 1996a, S. 45). Gegenwärtig wird sie in aller Regel aber nicht mehr als Behauptung verstanden, sondern ist vielmehr zu einem Bestandteil des Common Sens geworden. Als Beleg hierfür kann die kompendienartige Struktur der Lehrwerke zum Förderschwerpunkt Lernen angesehen werden, die mit wenigen Ausnahmen² zu lesen sind wie Mini-Einführungen in alle die fachwissenschaftlichen Ansätze, von denen ein Beitrag zur Erklärung des Phänomens „Lernbehinderung“ erbracht wird. So finden sich im bereits zitierten, von Walter und Wember (dies. 2007) herausgegebenen, „Handbuch“ „Sonderpädagogik des Lernens“ etwa medizinische, interaktionstheoretische, schultheoretische, soziokulturelle, lerntheoretische und systemisch-konstruktivistische „Paradigmen“, die sich ebenso mindestens skizzenhaft in vielen der gängigen Einführungen (z.B. Ellinger 2013, S. 23ff, Heimlich 2009, S. 31ff, Werning u. Lütje-Klose 2006, S. 40ff, Elbert u. Ellinger 2006; vgl. hierzu bereits Eberwein 1996a, S. 37) finden; oft auch ergänzt durch historische Abrisse und meist, wie selbstverständlich, zielend auf entsprechende Möglichkeiten der Intervention.

Liest man diese Texte, wird einem wegen der Breite des Feldes zum Unterstützungsbedarf im Lernen ganz schnell schwindelig. Alle Ansätze erscheinen plausibel und einen brauchbaren Beitrag zum Verständnis dessen zu liefern, was jemanden zum Träger des besagten Labels werden lassen könnte. Man wird zum „Kenner“ dieser verschiedensten Zugriffsweisen, von Psychometrie über Soziologie, Bindungstheorie, Geschichte der Hilfsschule, Didaktik und vieles mehr – und sehr leicht verliert man sich bei Recherchen zu einem dieser Bereiche in den Untiefen der jeweiligen Fachdisziplin, immer wieder Hinweise findend usf.

Nur selten noch äußern sich neueren Datums Autoren so pointiert wie Katzenbach sowie Grünke und Grosche. Ersterer schreibt: „Trotz jahrzehntelanger Bemühung ist es bis heute nicht gelungen, hinreichend präzise zu definieren, was unter Lernbehinderung überhaupt verstanden wird“ (Katzenbach 2006, S. 89) und Grünke u. Grosche weisen nachdrücklich darauf hin, dass es sich bei „Lernbehinderung [...] um keine wissenschaftlich gängige Kategorie handelt“, sondern um einen „schulorganisatorischen Begriff“ (dies. 2014, S. 77f; ebenso Katzenbach 2006, S. 91).

Warum wird in Zeiten, in denen die Kultusministerkonferenz schon lange beschlossen hat, dass es nicht mehr „Lernbehinderung“, sondern etwa sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens heißen soll, überhaupt noch in der Literatur von „Lernbehinderung“ gesprochen? Die Erklärung hierfür hat mit dem bereits Gesagten zu tun: Einen Anspruch auf Unterstützung innerhalb der Schule, welcher über die gesamte Palette an „regulären“ Förderangeboten durch die „Regelschullehrer“ hinausgeht, wird einem nur zugesprochen nach Anerkennung eines erheblichen Defizits beim schulischen Lernen. Wann sieht die Schule nun genau dieses erhebliche Defizit beim Lernen gegeben?

Wird beispielsweise „nur“ eine Lernstörung, etwa die Teilleistungsschwäche Dyskalkulie, diagnostiziert – was nur ein Arzt und nicht eine Lehrkraft kann, auch keine mit „sonderpädagogischem“ Lehramt –, hat man zwar Anspruch auf Therapie außerhalb der Schule, nicht aber unbedingt auf besondere oder auch sonderpädagogische Unterrichtsangebote in der Schule und nicht einmal zwingend einen Anspruch auf dortigen Nachteilsausgleich (siehe hierzu die Übersicht von Marwege 2007, S. 284ff). In Niedersachsen beispielsweise interpretiert die Schule grundsätzlich „Gutachten aus dem außerschulischen Bereich“ nach „pädagogischen“ Maßstäben. D.h., sie behält sich vor, ob und wie sie im Einzelfall reagiert (siehe aktueller, diesbez. „Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten

2 Eigenwillige Betrachtungen und Umgangsweisen, die es nachfolgend wenigstens zu streifen gilt, liefern u.a.: Jürg Jegge „Dummheit ist lernbar“ (2002), Gotthilf G. Hiller „Ausbruch aus dem Bildungskeller“ (1991) und Joachim Schroeder „Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens“ (2015).

im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ vom 4.10.2005). Sogar das Vorliegen einer ärztlich diagnostizierten „Kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten“ (siehe F 81.3 in der ICD-10-GM V.2018, S. 221), bei der sowohl schriftsprachliche als auch auf das Rechnen bezogene Lernprozesse als beeinträchtigt gelten, zieht nicht unbedingt die schulamtliche Feststellung eines Förderbedarfs im Lernen nach sich und wie gesagt nicht einmal unbedingt einen Nachteilsausgleich. Auch „Lernschwierigkeiten“, die teils als übliche Begleiterscheinung des Lernens angesehen (vgl. Heimlich 2009, S. 27) bzw. tendenziell als eher temporär und weniger umfassend verstanden werden (vgl. Ellinger 2013, S. 18), gelten nicht als hinreichende Begründung für sonderpädagogische Unterstützung.

Während es also der unbestreitbare Vorteil der neueren Bezeichnung „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens“ ist, dass er auf die so Bezeichneten weitaus weniger verletzend bzw. existenzbedrohend wirken dürfte, wird in der Fachliteratur sowie Gesetzestexten schnell deren euphemistischer Charakter evident (vgl. Bleidick u.a. 1995, S. 257). Denn einen sicheren Anspruch auf Unterstützung *in* der Schule hat man ausschließlich bei besonders gravierendem Schulversagen nach Maßstäben der Schule und dieses wird gerade dann, wenn Abgrenzungen zu anderem problematischem Lernverhalten vorgenommen werden, in der Fachliteratur oft noch als „Lernbehinderung“ bezeichnet (vgl. z.B. Schröder 2005, S. 88ff, Löser 2013, S. 14ff, u. Lauth u.a. 2014). Auch die Sozialgesetzgebung nutzt noch dieses alt-ingesessene Etikett (vgl. Schroeder 2015, S. 152f, Ellinger 2013, S. 20f). Der Begriff „Lernbehinderung“ taucht also besonders dann auf, wenn die Klientel mit Unterstützungsbedarf im Lernen von Klientel mit anderen Lernproblemen unterschieden wird. Damit unterscheiden sich aber auch die Texte, die vorwiegend auf die Deskription und Förderung von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen ausgerichtet sein wollen, eminent von solchen Texten, die Kriterien beschreiben, nach denen die Feststellung eines Förderbedarfs im Lernen erfolgen kann. Während die primär an Förderung orientierten Texte geradezu niemanden von Förderung ausschließen wollen und die Bezeichnung „Lernbehinderung“ meist explizit ablehnen (siehe hierzu ausführlich Abschnitt II.2), findet sich in jenen Texten und auch bloß kurzen Textabschnitten, in denen Kategorisierungen zwecks Distinktion von Schülergruppen vorgenommen werden, wie gesagt gängiger Weise der Begriff „Lernbehinderung“. Im Rahmen dieser kategorialen Ordnungsversuche vollzieht sich eine Tendenz zur deutlich mengenmäßigen Beschränkung der Klientel. Diese vollzieht sich mittels einer – erstmal von metrisierten Operationalisierungen erstaunlich unabhängigen – Zuspitzungsfigur, die es im nächsten Schritt genauer zu betrachten gilt.

Nach Schröder ist die Vorstellung eines „breite[n] Kontinuum[s] aller denkbaren Grade schulischer Minderleistung“ „nicht neu in der Sonderpädagogik bzw. in der Lernbehindertenpädagogik“ (ders. 2005, S. 100). Nur selten jedoch wird dieses Kontinuum – wie er dies selbstverständlich, aber implizit tut – vor dem Hintergrund der Leistungsfähigkeit der Schule gebildet: So differenziert Schröder in (1.) „unauffällig Lernende“, danach (2.) „abweichend Lernende“, die mit den „Möglichkeiten der Allgemeinen Schule“ gefördert werden können, und letztlich (3.) „Schülerinnen und Schüler mit einem schulischen Rückstand, den die Allgemeine Schule nach ihrem Verständnis mit ihren üblichen Mitteln und Möglichkeiten nicht mehr auf ein erträgliches Ausmaß reduzieren und nicht mehr tolerieren kann“ (ders. 2005, S. 101). Hier werden die Begriffe „Lernstörung“ und „Lernbehinderung“ ausschließlich schulpädagogisch (und nicht z.B. über ein psychometrisches Kriterium definiert) verwendet. Während die erstgenannte Gruppe von Abwechlern, die er vorsichtig auf 15% aller Schüler schätzt, noch mit den Mitteln der Regelschule unterrichtet werden kann, bedarf es für die angemessene Unterrichtung der wesentlich kleineren Gruppe der „Lernbehinderten“ von etwa 2,5% der

gesamten Schülerschaft sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. ebd. S. 101f). Dieser Anteil ist bereits über Jahrzehnte stabil (vgl. Dietze 2011, o.S.). Im Schuljahr 2012/13 lag die Quote des Unterstützungsbedarfs im Lernen bundesweit bei 2,6% (vgl. Gresch u. Piezunka 2015, S. 187); ebenso im Schuljahr 2013/14 (vgl. Klemm 2015, S. 49) und im Schuljahr 2015/16 (vgl. KMK 2016, S. 8), was in letztgenanntem Schuljahr immerhin noch einer Schülerzahl von 190.376 Schülern mit diesem Förderbedarf entspricht (vgl. Klemm u. Preuss-Lausitz 2017, S. 60).

Gängiger als der implizite Bezug Schröders auf zwei Faktoren – nämlich einerseits etwa „Leistungsverhalten des Schülers“ und andererseits „Leistungsfähigkeit der Schule“ – sind Schemata, in denen Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen über die „Klassifikationskriterien“ „Umfang“, „Dauer“ und „Schweregrad“ systematisiert werden (siehe hierzu bspw. Heimlich 2009, S. 30, Kretschmann 2007, S. 4 u. Lauth u.a. 2014, S. 18).

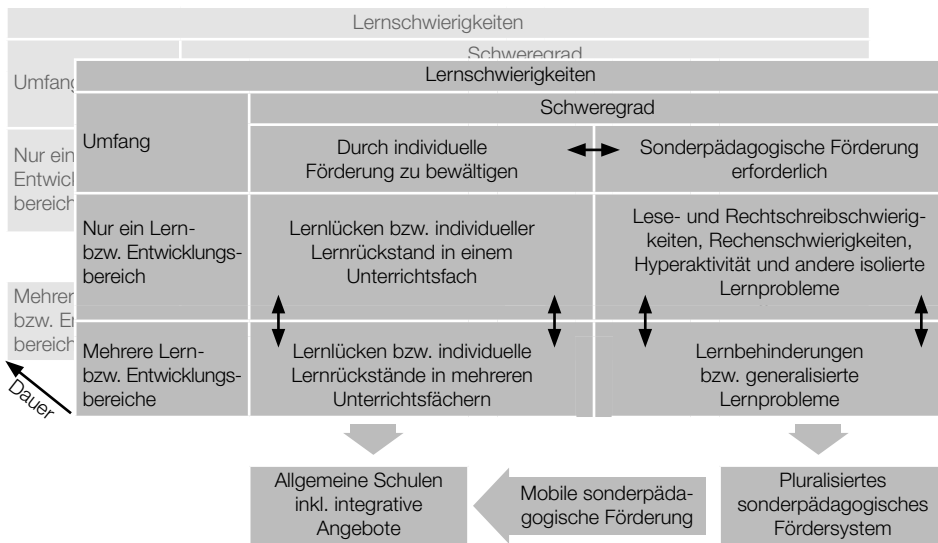


Abb. 1: Nachbildung des Schemas „Klassifikationen der Lernschwierigkeiten“ von Ulrich Heimlich aus: ders. 2009, S. 30

Als erstes Beispiel wird die Schematisierung von Heimlich herangezogen, weil er ganz dezidiert individuumslastige Defizitzuschreibungen vermeiden will (vgl. z.B. ders. S. 27 und 219ff). Deshalb versucht er auch in seinem „Klassifizierungsansatz“ eine „Differenzierung des Schweregrades einer Lernschwierigkeit über den Förderbedarf [kursiv im Original]“ zu leisten (vgl. ders. S. 30). Tatsächlich aber sind „Umfang“ und „Dauer“ Merkmale, die sich hier klar auf die „Lernschwierigkeiten“ eines Individuums beziehen. Selbst die Kategorie „Schweregrad“, die in der Darstellung den Leistungsumfang der Schule *ausschließlich als Folge* einbegreift, erscheint hier ausdrücklich als gestufte Ausprägung der Lernschwierigkeiten eben eines Individuums. Abgesehen von sachlichen Ungenauigkeiten (wie z.B. insb. den Begrifflichkeiten, ob und wie diese mit den medizinischen zusammenhängen, und auch dem Umstand, dass nach Heimlich etwa bei „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ „sonderpädagogische Förderung erforderlich“ ist, die schulamtlichen Erlasse hierfür aber keinesfalls unbedingt die Förderung durch Förderschullehrkräfte vorsehen), wird die Dimension „Leistungsfähigkeit der Schule“

tendenziell unsichtbar gemacht – als Faktor zur Genese von „Lernbehinderung“ verschwindet sie bei Heimlich sowie in den anderen genannten Schemata vollständig. Die Dimension „Leistungsfähigkeit der Schule“, die empirisch verstanden und erfasst werden könnte, erscheint hier transformiert als gebotene Reaktionsnotwendigkeit der Schule: und zwar als Reaktion auf festgestellte sogenannte „gravierende Lernschwierigkeiten“ (ders. S. 29). Damit steht Schule in der Darstellung von Heimlich als die Einrichtung da, deren Unterstützung von einem Individuum besonders gebraucht und die damit nicht als Mitverursacher, sondern ausschließlich als potenziell helfende Institution wahrgenommen wird.³ Wie sehr in der Darstellung die Defizite auf Seiten des Individuums verortet werden, lässt sich auch an der Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten in der untersten Zeile belegen, die bei Betroffenheit „mehrerer Lernbereiche“ die Stufung im Schweregrad ausmachen soll. Während laut Schema „individuelle Lernrückstände in mehreren Fächern“ ohne sonderpädagogische Förderung behoben werden können, sei bei „Lernbehinderungen bzw. generalisierten Lernproblemen“ sonderpädagogische Förderung erforderlich. Dies sieht so aus, als erkläre es nichts, weil es nur eine Definition abzubilden scheint; eben, dass jemand nicht mehr alleine in der Schule mitkommt und deshalb besondere Hilfe beim Lernen benötigt (vgl. auch ebd. S. 29). Doch bei genauem Hinsehen wird klar, dass der qualitative Sprung in einer Synthese der Lernprobleme mit dem Individuum besteht: Waren es bei dem geringeren Schweregrad noch „Lernlücken bzw. individuelle Lernrückstände in mehreren Fächern“, die für ein Individuum beschrieben und so von dessen Begabungsprofil unterschieden wurden, so fehlt diese Kennzeichnung vollständig, wenn in „mehreren“ Entwicklungsbereichen „sonderpädagogischer Förderbedarf erforderlich“ sei. Die lange Kennzeichnung aus der linken Spalte reicht also nach der Idee des Schemas nicht mehr aus, wenn die „Lernschwierigkeiten“ der unteren rechten Spalte gekennzeichnet werden sollen. Was das fiktive Individuum auf der linken Seite „hat“, wie man eine Erkältung haben und wieder loswerden kann, nämlich bestimmte, noch überschaubare Lernrückstände, wird daher in der rechten Spalte – paradoxer Weise durch das Weglassen der genaueren Beschreibung – viel mehr zu einer Eigenschaft der Person erklärt. Im Fließtext zur Erläuterung des Schemas heißt es zu den Ursachen für die einzelnen, in den Feldern unterschiedenen „Lernschwierigkeiten“: „Offen bleibt in dieser Darstellung noch der Bereich der Ursachen von Lernschwierigkeiten“ (ebd.). Und auch deshalb, weil die Begriffe für sich nicht geklärt sind (sind es medizinische oder pädagogische? usf.), erhalten sie ihre Bedeutung umso mehr durch ihre Position im Schema. Es findet zwar eine Operationalisierung mittels verbaler Anker statt. Doch präformiert die Darstellung in ihrer schulalltags- und begriffsmäßigen Plausibilität, im Sinne einer theoretischen Evidenz, den Blick auf die empirisch vorfindbare Welt. Erst auf den zweiten Blick lässt sich dann wiedererkennen, welche Operationalisierung in den Hintergrund gedrängt wurde: Es ist eben auch die Frage, ob die Schule den betreffenden Schüler noch ohne Hilfen mit un-

3 U.a. gegen Ende des Texts, wenn Heimlich seine „ökologische Sicht“ als Weiterentwicklung des „systemtheoretischen Paradigmas“ vorstellt, findet sich so etwas wie ein vager Reparationsversuch, „die Schule als System“ (vgl. Heimlich 2009, S. 222) sei natürlich auch an der Hervorbringung von „Lernschwierigkeiten“ beteiligt: „Auf den Punkt gebracht: Aus ökologischer Sicht sind Lernschwierigkeiten als erschwerte Lernsituationen anzusehen, in denen die Wahrnehmung der beteiligten Personen in unterschiedlichen Kontexten hinderliche Bedingungen für das Lernen hervorbringen“ (ebd.). Das ist unbestreitbar wahr, aber nicht nur hinsichtlich Schule erstaunlich undifferenziert. In dieser ungenauen Haltung wird nun auf diffuse Weise zu einer Art sozialpädagogischem Engagement aufgerufen, dem schlecht widersprochen werden kann – nämlich den institutionell-rolleformigen Standpunkt sowie jenen des Individuums zu reflektieren und noch viele andere Aspekte für die Förderung zu beachten (vgl. ebd.). Deshalb – weil mit bester Absicht und doch ohne konkrete Ansatzpunkte identifiziert zu haben – dürfte diese „Sicht“ auf schulische Routinen letztlich sogar eine konservierende Wirkung entfalten.

terrichten kann oder ob es einer *Hilfe für den Unterricht* bedarf, den Schüler dort noch passend ansprechen zu können. *Keinesfalls* wird mit dem hier Vorgetragenen bestritten, dass es, ob genetisch oder sonst wie bedingte, Begabungsprofile oder wenigstens relativ stabile Zustände eines Individuums hinsichtlich seines Lernverhaltens gibt. Doch lässt sich an diesem Beispiel zeigen, wie wenig die Merkmale von Unterricht und wie selbstverständlich die des Individuums fokussiert und letztlich belastet werden.

Bei dem abgebildeten Schema handelt es sich wie gesagt nicht um einen Ausnahmefall. So taugen die derartigen Klassifikationsschemata oberflächlich dazu, verschiedene Erscheinungsformen von Lernschwierigkeiten und auch klarer operationalisierten Lernstörungen (z.B. Lauth u.a. 2014, s.u.) voneinander abzugrenzen. Durch die gewählten Dimensionen, insb. Umfang (bereichsspezifisch vs. allgemein) und Dauer (vorübergehend vs. überdauernd), werden zu deren Beschreibung jedoch ausschließlich auf das Individuum fokussierende Kriterien verwendet: Hierbei erscheint der Begriff „Lernbehinderung“ stets im Feld mit den Eigenschaften hoher Schweregrad, langandauernd und umfassend (vgl. das Schaubild oben sowie Kretschmann 2007, S. 4f, der aber ebenfalls ein Schema von Klauer und Lauth verwendet, ähnlich dem nachfolgend abgebildeten). Wenn auch nur implizit durch die Positionierung im Schema, so wird auf diese Weise noch immer der Begriff „Lernbehinderung“ nach der alten und vielfach genutzten Kanter'schen Definition gebraucht – und dies zeitlich deutlich nach der KMK-Empfehlung von 1999. Nach ihm gelten Personen als lernbehindert, „die schwerwiegend, umfanglich, langandauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensweisen aufweisen“ (Kanter 1974, S. 126, zitiert nach Elbert u. Ellinger 2005, S. 322).⁴ Während das Schema von Heimlich Schule prinzipiell als Dimension einbegriff, handelt es sich bei dem von Lauth u.a. nachfolgend abgebildeten Schema⁵ um eines, in dem ausschließlich unerwünschte bzw. von einer Norm abweichende Zustände von Individuen geordnet werden:

	Bereichsspezifisch (partiell)	Allgemein (generell)
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in Einzelfächern	Schulschwierigkeiten Neurotische Störung
Überdauernd (persistierend)	Lesen-Rechtschreibschwäche Rechenschwäche	Lernschwäche Lernbehinderung Lernbeeinträchtigung Geistige Behinderung

Abb. 2: Nachbildung des Schemas zu den Arten von Lernstörungen aus: Lauth u.a. 2014, S. 18

Ein Kontinuum von Lernstörungen wird hier *nicht* ausdrücklich postuliert. Doch drängt sich der Eindruck eines Kontinuums leicht auf, weil sich mittels des Schemas mindestens drei Schweregradstufen bilden lassen. Und unter Einbezug der Semantik der einzelnen Begriffe ließen sich leicht mehr denken. Indes wäre die Bildung eines Kontinuums wissenschaftlich mindestens fragwürdig. Denn medizinisch klassifizierte Lern- und Verhaltensstörungen und das schulor-

4 Quellenangabe aus dem Text von Elbert und Ellinger: „Kanter, G.O. (1974): Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 34. Stuttgart, 117-234.“

5 Quellenangabe aus dem Text von Lauth u.a. 2014: „Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderung und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie) (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.“

ganisatorische Label „Lernbehinderung“ (oder auch „Lernrückstände in Einzelfächern“) sind verschiedener Provenienz. Sie folgen verschiedenen Feststellungsverfahren und ihre primären Zwecke liegen in verschiedenen Bereichen – im ersten Fall medizinisch-psychologische Differenzialdiagnostik sowie Bereitstellung von Therapieangeboten und im zweiten Fall Bereitstellung zusätzlicher Unterstützung in der Schule sowie der Möglichkeit zu zieldifferenter Unterrichtung. Vor diesem, markanter Weise, nicht explizierten Hintergrund werden diese Schemata auch nicht im Fließtext in eine hierarchische Ordnung überführt. Doch der Eindruck der Darstellungen bleibt. Auch der differenzierte Beitrag von Lauth u.a. (vgl. dies. 2014), in welchem zahlreiche „Lernstörungen“ geordnet werden, geht keinesfalls auf die Gefahr dieses Missverständnisses ein. Vielmehr wird durch die Aufzählung von „Lernrückständen in Einzelfächern“ im Schema, über die dann im Fließtext genannten verschiedenen nach DSM-IV oder ICD-10 klassifizierten Lernstörungen und der Einreihung von „Lernbehinderung“ in diese verschiedenen Konstrukte die *Illusion einer Schweregradhierarchie* bis hin zur „leichten geistigen Behinderung“ befördert (siehe Lauth u.a. 2014, S. 18). Die Aufklärung über dieses Missverständnis unterbleibt vermutlich, weil es als solches den Autoren offenbar nicht ins Auge fällt. Befördert wird es hingegen ebenso leicht durch Überschriften, welche Rangfolgen nahelegen, wie „Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung“ (Kretschmann 2007, ebenso Heimlich u. Wember 2014, S. 51) oder „Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen, Lernbehinderungen“ (Heimlich 2009, S. 19). Wenngleich also z.B. in den Texten von Kretschmann und Heimlich der jeweils erstgenannte Begriff im Fließtext dann als Oberkategorie und die beiden anderen als in dieser zu unterscheidende Elemente verwendet werden, so suggeriert doch die Überschrift erstmal eine Rangfolge. Selbst bei Ellinger – der keine tabellarische, über Dimensionen strukturierte, Darstellung nutzt und sogar sachlich hervorhebt, dass bei medizinisch verstandenen Lernstörungen zu deren Feststellung „mindestens eine durchschnittliche Intelligenz“ vorliegen muss (ders. 2013, S. 19), und der den Begriff „Lernbehinderung“ strikt ablehnt – entsteht durch die Chronologie seiner Aufzählung der Eindruck einer Schweregradhierarchie. Diese erstreckte sich von eher normalen, pädagogisch zu bearbeiteten Lernschwierigkeiten (vgl. ebd. S. 18) über die medizinisch-psychologisch verstandenen Lernstörungen (vgl. ebd. S. 19) hin zu jenen „Lernbeeinträchtigungen [...] im Förderschwerpunkt Lernen“ (ebd. S. 21). Auch an dieser Stelle wird die leicht annehmbare Schweregradhierarchie zwar keinesfalls ausdrücklich postuliert, über sie als naheliegende Fehlannahme wird aber auch nicht aufgeklärt.

Zwischenbilanzierend lässt sich Folgendes Festhalten: Es gibt, erstens, eine Tendenz dazu, die Schule als Bedingungsfaktor von „Lernbehinderung“ auszublenden. Diese Tendenz geht dann, zweitens, einher mit einer Ausdifferenzierung von Aspekten, die das Individuum betreffen, wodurch eine deutliche Blickverlagerung eben auf das Individuum stattfindet. Diese Blickverlagerung scheint dann wiederum, drittens, nur haltbar, wenn sie sachlich daherkommt, wozu gerne die psychologisch und medizinisch klarer definierten Begriffe mit der unklaren schulischen Kategorie „Lernbehinderung“ in einen losen Zusammenhang gestellt werden. Es ist dies ein *irreführender Versachlichungsversuch*. Dies mag sich vorwurfsvoll und somit unwissenschaftlich anhören. Festgehalten sei deshalb, dass hier keine intentional-bewusste Irreführung unterstellt wird bzw. vorliegt, sondern, wie sich später zeigen wird, u.a. eine mediiierende Variable bei der Feststellung von „Lernbehinderung“ bislang unerforscht blieb und gleichzeitig Wege gefunden werden mussten, die Feststellungspraxis zu objektivieren. Jedoch auch hierbei, wenn mittels Psychometrie „Lernbehinderung“ präzise zu fassen versucht wird, lässt sich dasselbe Muster einer irreführenden Versachlichung beobachten. Herausgearbeitet wird dies ausführlich in II.3. Die Bestrebung zur Versachlichung mag oberflächlich begründet und legitim sein: Als

eine Behelfsbewegung, etwas Unklares, das es in der Praxis doch ganz offensichtlich zu geben scheint, bestmöglich zu beschreiben. Insofern wäre sie nicht irreführend, sondern praktisch geboten und wiese schlicht einen Rückstand der Forschung auf, der letztlich durch präzisere Verfahren zu beheben wäre. Weil zur Beschreibung bzw. Operationalisierung jedoch systematisch und schon in langer Tradition Instrumente eingesetzt werden, die den sozialen Ort der Erscheinung – „Schule“ und damit die strukturellen Merkmale des Unterrichtssettings – konsequent außen vor lassen, ist eine latente Motiviertheit auf überindividueller bzw. struktureller Ebene zur Beibehaltung dieses blinden Flecks anzunehmen. Es gilt dies zu überprüfen und ebenso, welche Funktion diese Auslassung hat bzw. welche institutionelle Funktion durch sie unberührt bleibt. Jedenfalls neben dem, was bei Betrachtung der psychometrischen Operationalisierungen gezeigt werden wird, und den eben rekonstruierten Hintergründen zur vermeintlichen Schweregradhierarchie, lässt sich die Tendenz zur irreführenden Versachlichung auch durch einfache Recherchen aufweisen: So findet sich im Text von Lauth u.a. (2014) „Lernbehinderung“ in der Aufzählung „allgemeiner Lernstörungen“ und hinter dem Terminus ein Verweis auf eine ICD-10-Indikation. Liest man dann in dem Diagnosewerk an der angegebenen Stelle nach, zeigt sich das Gegenteil von Genauigkeit: Der Begriff ist dort undefiniert bzw. hat den Status einer Restkategorie „ohne nähere Angabe“ (siehe F 81.9 in der ICD-10-GM V.2018, S. 221) und kann daher eben nicht zur Diagnosestellung angewandt werden. Der Verweis auf ein anerkanntes Standarddiagnosewerk bei Lauth u.a. „*Lernbehinderung*“ (vgl. ICD-10, F81.9)“ (dies. 2014, S. 18), der den Eindruck von Stichhaltigkeit erweckt, führt damit hinsichtlich des genannten Begriffs in die Leere. Die Feststellung einer Tendenz zur irreführenden Versachlichung ist also keine böswillige Unterstellung, sondern mit ihr erfolgt ein Hinweis auf empirisch vorfindbare Zusammenhänge, die im Kontext „Lernbehinderung“ aufklärenswert sind.

Die in diesem ersten Abschnitt rekonstruierte Tendenz zur irreführenden Versachlichung bezog sich wie gesagt noch nicht auf die metrisierten Operationalisierungsversuche, die zur Feststellung eines Förderbedarfs im Lernen herangezogen werden. Freilich stehen diese bereits immer im Hintergrund auch derjenigen Schemata, wie sie eben betrachtet wurden. Erstaunlich bleibt dennoch die relative Losgelöstheit der Schematisierungen von den genaueren Kriterien zur Feststellung der in den Feldern bzw. Aufzählungen genannten Normabweichungen. Dabei sind es letztlich die Arten der Normen, welche gar nicht oder nicht scharf genug gegeneinander abgegrenzt werden: Während bei den psychologisch-medizinischen Indikationen klar bzw. leicht nachzulesen ist, dass Psychometrie hinsichtlich des allgemeinen intellektuellen Niveaus sowie der speziellen Schulleistungen im Hintergrund steht (vgl. z.B. Grünke u. Grosche 2014), erscheint ein Urteil wie „Lernrückstände in Einzelfächern“ vielmehr „einfach“ als unstrittig. Angezeigt wird es durch irgendeine evidente Art von Schlecht-Sein-In-Der-Schule, wie schlechte Noten, Versetzungsgefährdung oder auch den Leidensdruck eines Schülers. Auch wenn letztere Erscheinungen sich geradezu aufdrängen mögen, so unterliegen sie gänzlich anderen Strukturen, die sie bedingen. Es sind dies nicht einfach „andere“ als die Konstrukte und Normen der Psychometrie, sondern vor allem trotz der Standardisierungen im Rahmen von Schule (vgl. Terhart 2009, S. 102ff), u.a. mittels Curricula, Stundentafeln und Noten, weitaus intransparentere Zusammenhänge, die die Hervorbringung und Wahrnehmung von Leistung in der Schule beeinflussen (siehe z.B. Trautwein u.a. 2008, S. 91ff, Trautwein u.a. 2006, Pant u.a. 2011, Faber 2013, Radtke 2004, Ditton u. Krüsken 2007). Durch die Eingliederung von „Lernrückstände in Einzelfächern“ sowie „Lernbehinderung“ in die Aufzählung der medizinisch definierten und mittels objektiverer Testverfahren feststellbarer „Lernstörungen“ bleiben insb. die nicht kontrollierten Vorbedingungen der schulischen Leistungsfeststellung sowie die genau dies bedingenden institutionellen Routinen

nicht nur unbenannt. Es ist die in den oben betrachteten Texten und Schemata vorgenommene Liiierung schulischer Termini mit den genaueren Normen in Form der Diagnoserichtlinien der Medizin, die den Eindruck erweckt, bei „Lernbehinderung“ handle es sich um etwas genau Feststellbares; und zugleich wird auf diese Weise auch im Kontext des Phänomens Unterstützungsbedarf im Lernen sichergestellt, dass die Fiktion der Vergleichbarkeit schulischer Leistungsbewertung (vgl. Ingenkamp 1989b, S. 192) weitgehend unberührt bleiben darf (siehe II.3). Denn fragte man hingegen, wie sich der „Leistungsrückstand“ in einem oder auch in mehreren Fächern feststellen ließe, gäbe es wie gesagt viele spontane plausibel und unstrittig erscheinende Antworten. Aber die genannten Indikatoren, die Schule für einen Lernrückstand liefert bzw. evoziert – ob Noten, Lehrerbeurteilung oder akademisches Selbstbild des Schülers – hängen wiederum von einer Vielzahl von Faktoren ab, die durch schulische Routinen mitkonstituiert werden und folglich zur Aufrechterhaltung der Praxis so weit wie möglich ausgeblendet bleiben. Unterschiede bei der Bewertung entstehen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der in dieser Hinsicht ungewürdigten Verschiedenheit der Referenzgruppen. Als solche fungieren vor allem die Schule und insb. die Schulklasse. Deren Einzugsgebiete bzw. „Schulsprengel“ sind im Fall von Grundschulen schulamtlich festgelegt, wodurch teils erhebliche Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den Schulen entstehen, die wiederum durch sekundäre Effekte, wie der Profilbildung einer Schule mittels ihres Schulprogramms, reflexartig konsolidiert werden können (vgl. hierzu Radtke 2004). Aber auch an weiterführenden Schulen gibt es ähnliche, messbare Effekte der Referenzgruppen auf die Leistungsbewertung und -wahrnehmung (vgl. Trautwein u.a. 2006, Trautwein u.a. 2008, Pant u.a. 2011, S. 138, Taube u. Pohlmann 2015; siehe II.3). Dennoch sind gerade in den Routinen der schulischen Leistungsbewertung Vergleiche oft schon jenseits der eigenen Schulklasse nicht vorgesehen. Ein zufriedenstellender Einbezug solcher Faktoren wäre erst einmal mit erheblichem Aufwand verbunden und andererseits wären darüber hinaus neue Folgeprobleme zu erwarten (vgl. z.B. Neumann u.a. 2010, S. 249). Jedenfalls kann im Verhältnis zu den testpsychologischen Normen insbesondere von einer transparenten und überregional vergleichbaren Leistungsbeurteilung durch die Schule nicht unbedingt gesprochen werden. Dass es eine Fiktion der Vergleichbarkeit der schulischen Leistungsbewertung insbesondere Mittels Noten gibt, wurde durch zahlreiche Studien belegt und immer wieder bestätigt (siehe zeitlich nach Ingenkamp z.B. Lehmann u.a. 1997, Bos u.a. 2004, S. 191ff, Lintorf 2012). Es hat dies aber nie zu einer nennenswerten Veränderung der Routinen der Leistungsbewertung geführt, sondern allenfalls zu einem „Hin und Her“ minimaler Änderungen (vgl. z.B. Brügelmann 2014, S. 12). Neben dem mehrfachen empirischen Nachweis dieses Sachverhalts und zahlreichen Vorschlägen, die Praxis der Leistungsbeurteilung zu verbessern, blieb irritierender Weise bislang die Frage weitgehend unbeantwortet, welche Funktion der Aufrechterhaltung dieser Fiktion zukommen könnte. Erklärungsversuche hierzu werden in II.3 hergeleitet. Für eine weitere Zuarbeit auf das Ergebnis dieser ersten Annäherung reicht indes der Befund der Unterschiedlichkeit der im Hintergrund stehenden Normen sowie vor allem der Umstand, dass deren Unterschiedlichkeit systematisch ausgeblendet wird.

Warum also haften neuere Kennzeichnungen, wie „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen“, zum Zweck der Bestimmung der unter sie zu fassenden Klientel noch so stark am Begriff „Lernbehinderung“? Ein weiteres Beispiel, dass dies eindrücklich vor Augen führt, liegt mit dem „Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012) vor. Nach einem Rückgriff u.a. auf die oben bereits genannte, alte Kantersche Definition von Lernbehinderung heißt es dort:

„Festzuhalten bleibt, dass nach neuem Verständnis Begriffe wie Lernbehinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ eine mangelnde Passung zwischen den Handlungen und Lernmöglichkeiten eines Kindes und den Anforderungen der Schule aufzeigen, wobei die Ursachen hierfür vielfältig sein können“ (ebd. S. 3 im Abschnitt Förderschwerpunkt Lernen).

Abgesehen davon, dass eine Aktualisierung der entsprechenden Theorie des Phänomens vorgenommen wurde, nämlich in Richtung „mangelnder Passung“ und Multikausalität (siehe hierzu ausführlich II.2), werden „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘“ und „Lernbehinderung“ offenkundig synonym gebraucht. Und auch in diesem aktuellen Dokument wird das oben erörterte Schema von Klauer und Lauth aus dem Jahr 1997 abgebildet, wobei der Begriff „Lernbehinderung“ mittels kursiver Schriftweise in diesem sogar eine Hervorhebung erfährt (vgl. ebd. S. 4). Die eben genannte Frage lässt sich daher nochmal herunterbrechen: Warum steht in den Schemata der genannten neueren Texte nicht an der Stelle, an der der Begriff „Lernbehinderung“ verwendet wird, nicht einfach etwa „Förderbedarf im Lernen“?

Die Antwort beginnt damit, dass das, wozu die Bezeichnung Unterstützungsbedarf im Lernen dient, von seiner Semantik her nicht trennscharf genug ist gegenüber dem Auftrag, den die Schule allgemein und ohnehin hat: nämlich alle Schüler etwas zu lehren. Salopp formuliert: Ohne Kenntnis, was sich schulrechtlich dahinter verbirgt, beschwert sich kein Schüler dagegen, „im Lernen“ „gefördert“ oder „unterstützt“ zu werden. Im Gegenteil: Die Förderung dieser allgemeinen, bereichsübergreifend-abstrakten Fähigkeit als „Lernen des Lernens“ wurde schon 1970 durch den Deutschen Bildungsrat empfohlen (siehe ders. 1970, S. 33ff) und floss über zahllose Methodenratgeber seitdem in die Praxis des Unterrichts ein (z.B. Mattes 2002, S. 86, Meyer 1997, S. 135ff). Dem kann nun entgegengehalten werden, dass es ein deutlicher Unterschied ist, ob jemand einen auffallenden Bedarf zur Förderung dieser bereichsübergreifenden kognitiven Fertigkeit oder auch unabhängig davon „große“ fachliche Lernrückstände aufweist oder eben, ob jemand in der Schule „gut klarkommt“ und es für ihn bloß nützlich wäre, neben der üblichen Vermittlung von Wissen sozusagen „on top“ noch Lernstrategien vermitteln zu bekommen. Dass dieser Unterschied existiert und seine testpsychologisch operationalisierte Feststellung noch immer eines der verbreitetsten Distinktionskriterien in der Praxis ist, stellt die Realität dar (s. II.3). Und diese Distinktionskriterien sollten doch den Fachleuten am klarsten sein. Deshalb ist es ein erklärungsbedürftiger Fund, dass gerade in den oben genannten *Fachtexten* noch keine vollständige Ersetzung des Begriffs „Lernbehinderung“ stattgefunden hat. Denn aus der Ansprache der Schüler bzw. auch aus den schulamtlichen Anschreiben an deren Eltern ist der Begriff bereits anderen Bezeichnungen gewichen, wie eben Förder- oder Unterstützungsbedarf im Lernen: Jedenfalls weisen die in diesem Abschnitt gemachten Untersuchungen deutlich darauf hin, dass gerade den „diagnostizierenden“ Fachleuten – es sind dies neben Fachbuchautoren und Schulverwaltungspersonal vor allem Lehrkräfte, weil nur sie dieses schulspezifische Begutachtungsverfahren durchführen können und müssen – immer noch die beschriebene Klimax-Vorstellung nahe gebracht werden soll. Deren Merkmale sind, entgegen Relativierungsversuchen, stets Individuumszentrierung und Ausblendung der schulorganisatorischen Merkmale von Unterricht.

Der Begriff „Lernbehinderung“ steht also am oberen Ende eines vor allem für Fachleute konstruierten, individuumszentrierten Vergleichs. Er stellt den *Superlativ schulspezifischen Versagens* dar: Geistige Behinderung, wenn auch als eigener Förderschwerpunkt namens geistige Entwicklung schulorganisatorisch aufgegriffen, stellt diesen Superlativ schulspezifischer Lernprobleme gerade nicht dar, weil die dort i.d.R. angenommenen Lernprobleme schulische Themen übersteigen bzw. maßgeblich auch lebenspraktische Angelegenheiten betreffen (vgl. z.B. Pitsch