



Universität Potsdam

Karin Salzberg-Ludwig

Lernen und Lernbeeinträchtigung im Kontext von Schule

first published in:
Sonderpädagogische Förderung 50 (2005), 4, S. 345 - 362

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 179
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4460/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-44608>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 179

Lernen und Lernbeeinträchtigung im Kontext von Schule

Karin Salzberg-Ludwig

Zusammenfassung: In dem folgenden Beitrag geht es um das nunmehr seit Jahrzehnten kontrovers diskutierte Problem der Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen. Anhand internationaler und nationaler Entwicklungen wird der Frage nachgegangen, welche Bildungsangebote in den einzelnen Ländern für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen zur Verfügung stehen und welche Konsequenzen für die Gestaltung von Schule in einer postmodernen Gesellschaft – unter Akzeptanz des »Anders- und Besonders-Seins« – zu ziehen sind.

1. Einleitung

Der »PISA-Schock« hat bundesweit zu unzähligen Diskussionen über eine effizientere Gestaltung des deutschen Bildungswesens geführt und zahlreiche Ideen hervorgebracht, die zu einer grundlegenden Veränderung aufrufen.

In die auf wissenschaftstheoretischer Ebene geführte Diskussion lässt sich das im Juni 2005 von der GEW veröffentlichte Eckpunktepapier mit seinen Leitlinien für »Eine Schule für alle« einordnen, das einen generellen System- und Perspektivenwechsel hin zu einem integrativen/inklusiven Schulsystem anstrebt. Dieses Schulsystem soll *allen* jungen Menschen eine umfassende Allgemeinbildung und die Entfaltung all ihrer Potenziale, ohne Aussonderung und Diskriminierung, ermöglichen.

Dieser Anspruch setzt ein generelles Umdenken in der Gesellschaft voraus. Er muss politisch gewollt, rechtlich und finanziell abgesichert werden (Eine Schule für alle 2005, S. 1ff.).

In diesem Kontext soll die Diskussion um die Effizienz und damit um die Existenzberechtigung der Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen in Deutschland diskutiert werden. Es wird der Frage nachgegangen, welche Bedingungen im deutschen Bildungssystem geschaffen werden müssen, um diesen Schülerinnen und Schülern in ihrem Bildungsanspruch gerecht zu werden. Die weltweite Globalisierung sollte Anregung geben, über die Ländergrenzen hinaus nach Alternativen, vielleicht auch nach Vorbildern, zu suchen.

Deshalb sollen internationale und nationale Prozesse insbesondere mit dem Blick auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die den Anforderungen des Regelschulsystems nicht gerecht werden können, beleuchtet und in den Kontext derzeitiger systemtheoretischer Diskussionen gestellt werden.

2. Internationale Entwicklungstendenzen

Zentrales bildungspolitisches Anliegen der OECD-Länder ist es, den unterschiedlichen Gruppen von Lernenden ein gleichwertiges Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen. Die OECD hatte deshalb die Bildungsminister aufgefordert:

»Zu überprüfen, wie Bildungs- und Ausbildungssysteme besser in die Lage versetzt werden können, alle Lernenden einzuschließen und gleiche Lernerfolge für alle zu erzielen, während sie gleichzeitig der wachsenden Vielfalt der Bedürfnisse der Lernenden gerecht werden, die kulturelle Vielfältigkeit bewahren und die Qualität erhöhen« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 6).

Die Präsentation internationaler Daten und Erfahrungen soll zur Vertiefung der Diskussion über Vielfalt und Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen.¹

Ausgehend von der grundsätzlichen Feststellung, »dass eine Möglichkeit zur Untersuchung der Chancengleichheit für Schüler mit verschiedenen Arten von Lernproblemen darin besteht, die zusätzlichen Mittel zu analysieren, die zur Verfügung gestellt werden, um den Bedürfnissen der betreffenden Schüler gerecht zu werden« (ebd., S. 9), werden entsprechende internationale Daten verglichen. Diese Daten wurden in länderübergreifende Kategorien A, B und C aufgeschlüsselt, die zuvor von internationalen Koordinatoren vereinbart wurden.

Kategorie A: Behinderung

Bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern, bei denen weitgehend normative Übereinstimmung besteht – wie beispielsweise bei Schülern, die blind oder schwer sehbehindert sind, taub oder schwerhörig, schwer geistig behindert, mehrfachbehindert. Typischerweise stehen angemessene Messinstrumente und allgemein verbindliche Kriterien zur Verfügung. Üblicherweise medizinisch definiert als organische Störungen, die auf pathologische Befunde zurückzuführen sind (ebd., S. 41).

→ *es liegt ein eindeutiger körperlicher Grund für die Probleme vor*

1 Die Länder lieferten die Daten so, dass keine Doppelzählungen vorkamen.

Es werden die zur Verfügung stehenden Daten präsentiert, wobei es nicht bedeutet, wenn ein Land fehlt, dass dort keine zusätzlichen Ressourcen für Schüler mit Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen zur Verfügung gestellt werden. Es bedeutet lediglich, dass zu dem betreffenden Indikator keine international vergleichbare Daten verfügbar sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 11).

Kategorie B: Lernschwierigkeiten

Bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die anscheinend nicht direkt oder primär auf Faktoren zurückzuführen sind, die zu einer Einstufung in den Kategorien A oder C führen (ebd., S. 41).

→ *Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die ihrem Erscheinungsbild nach nicht eindeutig auf eine organische Ursache oder eine soziale Benachteiligung zurückzuführen sind*

Kategorie C: Benachteiligungen

Bezieht sich auf den Bildungsbedarf von Schülern, bei denen man davon ausgeht, dass diese hauptsächlich auf sozioökonomische, kulturelle und/oder linguistische Faktoren zurückzuführen sind. Es liegt eine Art benachteiligter oder atypischer Hintergrund vor, den das Bildungswesen zu kompensieren anstrebt (ebd., S. 41).

→ *Schüler erhalten zusätzliche Bildungsressourcen aufgrund ihres sozialen und/oder sprachlichen Hintergrunds²*

Mit dem Blick auf lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler in Deutschland ist diese Einteilung problematisch, da für ihre Beeinträchtigung durchaus soziale und/oder sprachliche Hintergründe vorliegen können.

Um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich die Herangehensweise an die Interpretation der Kategorien ist, werden auf S. 348 zwei Beispiele vorgestellt (Tabelle 1).

Der nachfolgende Vergleich macht deutlich, dass Konzepte und bereitgestellte Ressourcen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind, was darauf schließen lässt, dass es einerseits nach wie vor Unterschiede bei der Zuordnung zu den einzelnen Kategorien gibt und andererseits in den einzelnen Ländern unterschiedliche Versuche zur Überwindung der Auswirkungen von Behinderung, Schwierigkeiten und Benachteiligungen unternommen werden (ebd., S. 12).

Kategorie A: Behinderung

Aus der in Abbildung 1 dargestellten Übersicht wird deutlich, dass in einer Spannbreite von 0,6 Prozent bis zu 4,6 Prozent Kinder der *Kategorie A* während der Schulpflichtzeit zusätzliche Mittel erhalten. Der Median liegt bei 2,1 Prozent, der Quartilsabstand reicht von 1,6 Prozent bis 3,1 Prozent.

Da es unwahrscheinlich ist, dass sich die »organische« Bezugsgröße für die Behinderung in den einzelnen Ländern stark unterscheidet, ist wahrscheinlich davon auszugehen, dass sich die »nationalen Unterschiede in der Definition von Behinderung, bei der Identifizierung von Behinderung, bei Bildungspraktiken, bei der Integration des Bildungsangebots und der Prioritätensetzung widerspiegeln« (ebd., S. 12).

2 Diese Kategorisierung wurde anhand der Antworten der nationalen Ministerien/Behörden auf den von der OECD vorgelegten Fragebogen vorgenommen.

Tabelle 1: Länderspezifische Kategorien für Schüler, die zusätzliche Ressourcen erhalten am Beispiel von Deutschland und Finnland (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 37)			
	Behinderungen (Kat. A)	Schwierigkeiten (Kat. B)	Benachteiligungen (Kat. C)
Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> ● Eingeschränkt sehfähig oder blind ● Schwerhörig oder taub ● Sprachschwierigkeiten ● Körperliche Behinderung ● Geistig behindert ● Krankheit ● Mehrfachbehinderungen ● Autismus* <p>* keine statistischen Angaben verfügbar, Programme werden aber angeboten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lernstörungen ● Verhaltensstörungen ● Förderunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kinder von Reisenden ● Deutsch für Nichtmuttersprachler
Finnland	<ul style="list-style-type: none"> ● Mittlere geistige Störungen ● Schwere geistige Störungen ● Hörschaden ● Sehschaden ● Körperliche und andere Störungen ● Sonstige Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Leichte geistige Behinderung ● Emotionale und soziale Störungen ● Sprachschwierigkeiten ● Lese-/schreibschwierigkeiten ● Sprach-, Lese- und Schreibschwierigkeiten ● Lernschwierigkeiten in Mathematik ● Lernschwierigkeiten in Fremdsprachen ● Allgemeine Lernschwierigkeiten ● Emotionale/soziale Schwierigkeiten ● Sonstige besondere Schwierigkeiten ● Förderunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ● Förderunterricht für Immigranten

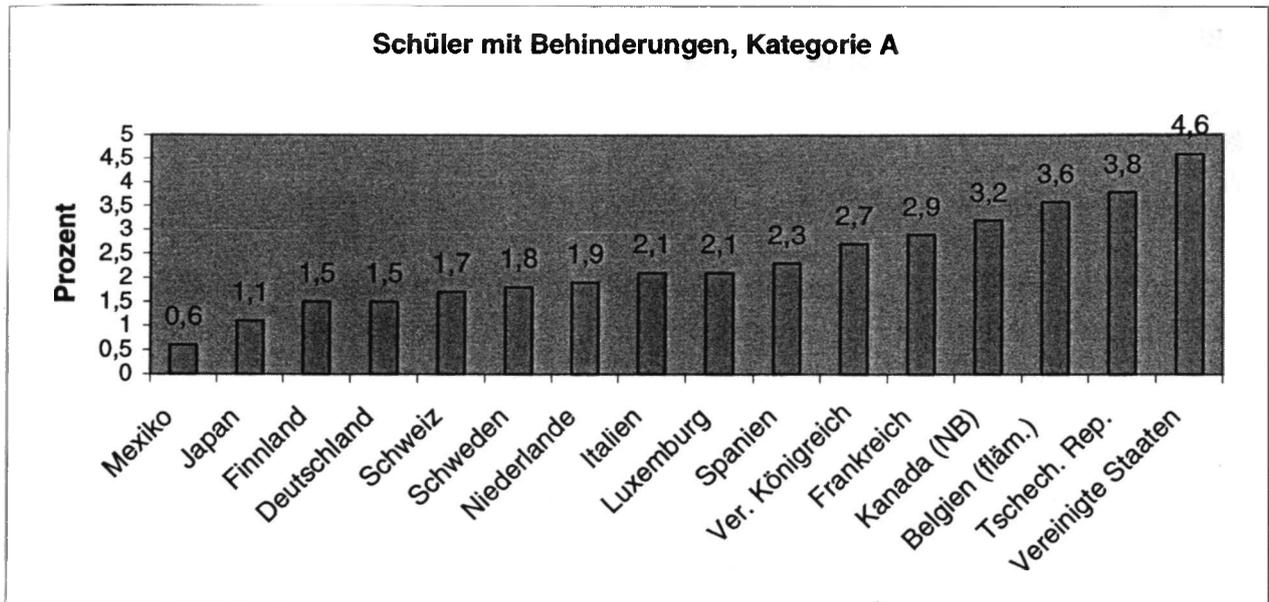


Abb. 1: Schüler mit Behinderungen (Kategorie A), die während der Schulpflichtzeit Mittel erhalten, als Prozentsatz aller Schüler, 1999 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 12)

In der Abbildung 2 wird aufgezeigt, wo diese Schülerinnen und Schüler beschult werden. Daraus wird ersichtlich, dass in einigen Ländern, wie z.B. in Spanien, den Vereinigten Staaten, Italien und Kanada, behinderte Schülerinnen und Schüler weitgehend in Regelklassen unterrichtet werden, andere Länder dagegen bevorzugen spezielle Schulen, wie z.B. Belgien, die Tschechische Republik, Deutschland und die Niederlande. In Frank-

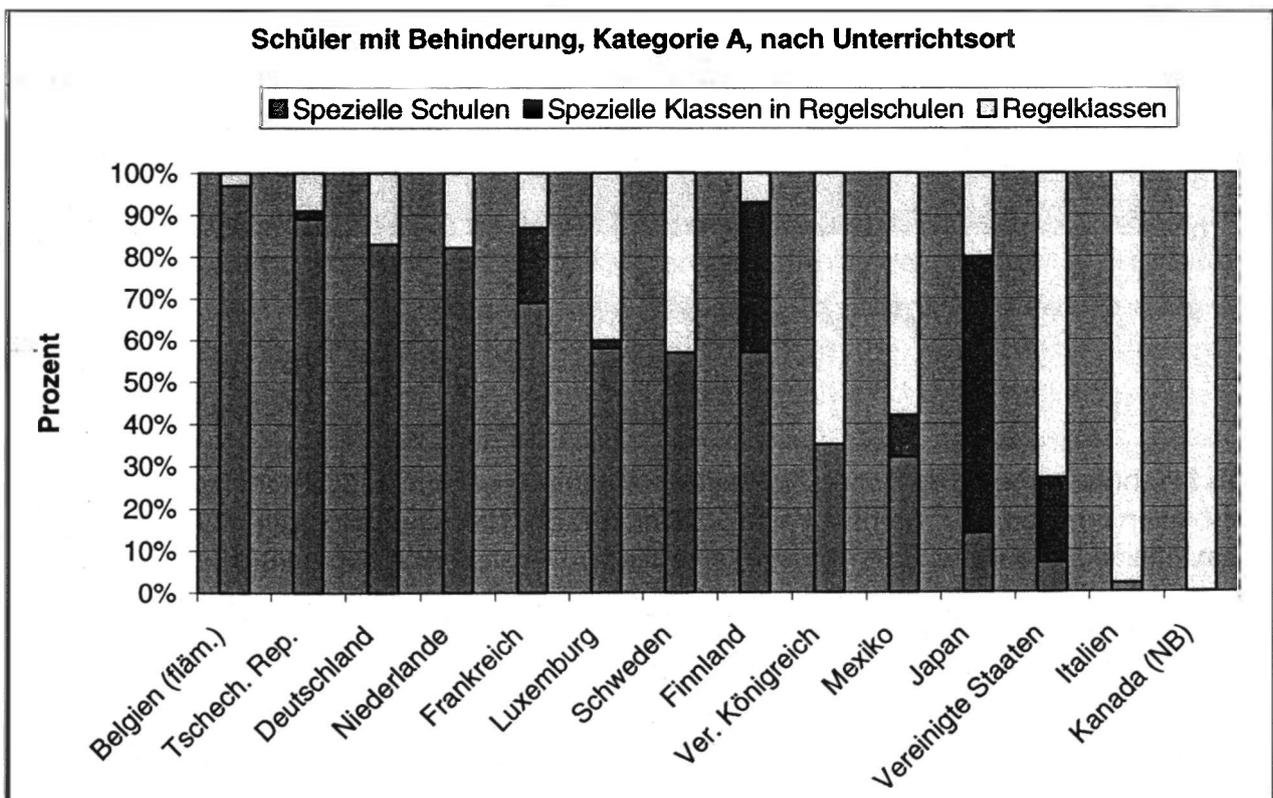


Abb. 2: Prozentuale Anteile der Unterrichtsorte, Kategorie A, 1999 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 13)

reich, Finnland und Japan werden diese Kinder vor allem in speziellen Klassen in Regelschulen unterrichtet.

Kategorie B: Lernschwierigkeiten

In der Abbildung 3 wird dargestellt, wie viel Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulpflichtzeit aufgrund bestimmter Schwierigkeiten zusätzliche Ressourcen erhalten. Auffällig ist, dass einige Länder keine Klassifizierung haben, welche in diese Kategorie einzuordnen wäre (Italien, Japan, Polen, Türkei). Sie werden in der Grafik mit »0« eingetragen.

Bei einer Analyse der Daten der 12 Länder, die Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten erfassen, ergibt sich ein Median von 5,9 Prozent und ein Quartilsabstand von 1,8 Prozent bis 8,8 Prozent. Daraus wird ersichtlich, dass die Herangehensweise an die Erfassung und Unterstützung von Schülern mit Lernschwierigkeiten recht unterschiedlich ist. Allen Ländern voran, fördert Finnland 19,7 Prozent ihrer Schüler, die während ihres Schulbesuchs Lernschwierigkeiten haben. Dem folgen das Vereinigte Königreich (14,4 Prozent), Belgien (9,3 Prozent) und Kanada (9,3 Prozent).

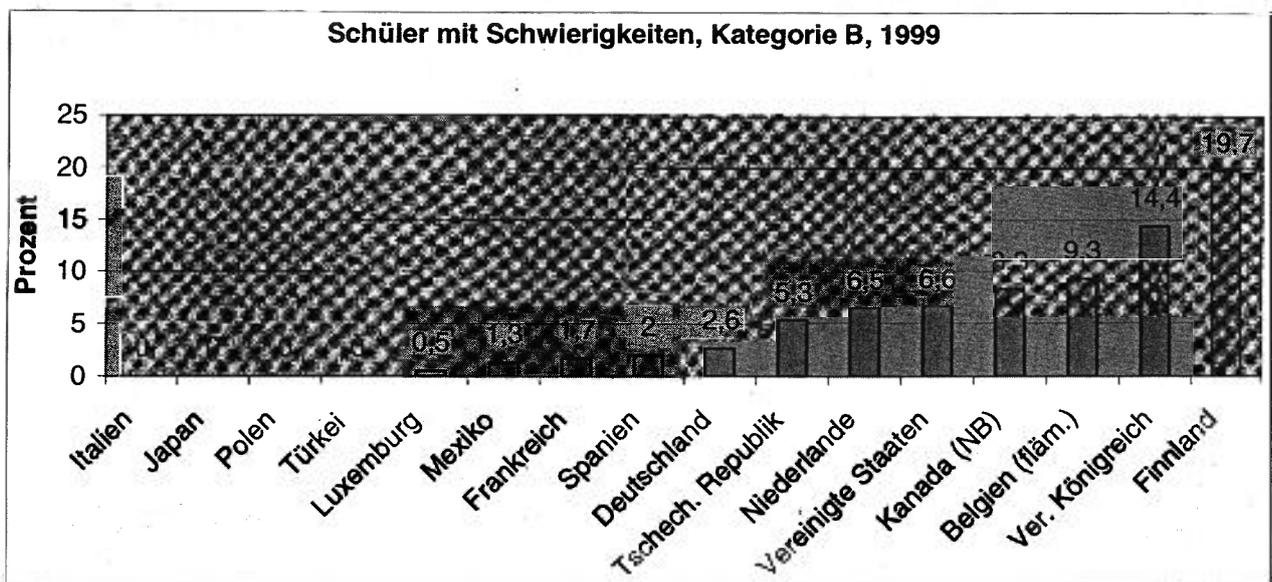


Abb. 3: Schüler während der Schulpflichtzeit, die aufgrund bestimmter Schwierigkeiten zusätzliche Ressourcen erhalten, als Prozentsatz aller Schüler während der Schulpflichtzeit, 1999

(Anm.: Italien, Japan und Polen haben keine länderübergreifende Kategorie »Schwierigkeiten«. In der Türkei fällt in die länderübergreifende Kategorie »Schwierigkeiten« nur »hoch begabt«, die jedoch in dieser Analyse nicht berücksichtigt wird)

(Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 15)

Wie aus der Abbildung 4 hervorgeht, werden die Kinder in diesen Ländern dominant in Regelschulen unterrichtet. Diese überdurchschnittlich hohe Bereitschaft, Kindern mit Lernschwierigkeiten Ressourcen zur Verfügung zu stellen, könnte eventuell die Ursache

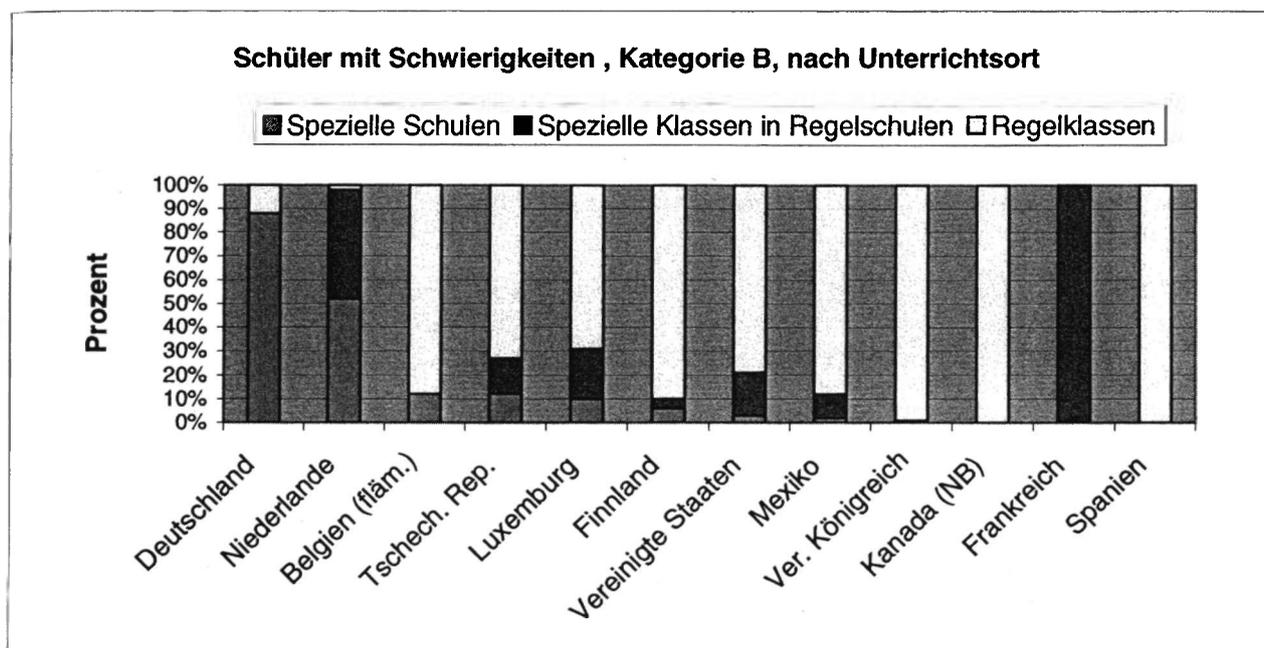


Abb. 4: Prozentuale Anteile der Unterrichtsorte, Kategorie B, 1999 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 13)

dafür sein, dass diese Länder in der PISA-Studie 2003 überdurchschnittlich gut abschneiden. Aus einem Vergleich dieser Ergebnisse mit den Ländern, die in der Anzahl der geförderten Schüler über dem Durchschnitt lagen (Abb. 6) wird deutlich, dass sie wesentlich häufiger auch bei den einzelnen Testergebnissen der PISA-Studie über dem Durchschnitt lagen. Finnland, Kanada, die Niederlande, Belgien und Frankreich hatten überdurchschnittlich gute Ergebnisse in dem Bereich der mathematischen Kompetenz (Prenzel u.a. 2005, S. 6), der naturwissenschaftlichen Kompetenz (ebd., S. 13) und der Problemlösekompetenz (ebd., S. 16). Auch bei der Lesekompetenz erreichten diese Länder, bis auf Frankreich, überdurchschnittliche Ergebnisse (ebd., S. 10).

Das ist insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache relevant, dass sich Leistungsdispositionen im Laufe der Schulkarriere manifestieren (Becker 1991; Helmke 1997). Nur durch eine systematische und frühzeitige Förderung kann Kindern mit Schwierigkeiten die notwendige Hilfe gegeben werden, um die schulischen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Kategorie C: Benachteiligungen

Für Kinder mit Benachteiligungen liegen nur aus acht Ländern Zahlen vor, wobei die besonders hohen Werte für die Niederlande (16,5 Prozent) und Frankreich (11,1 Prozent) darauf verweisen, dass diese Zahl beträchtlich ist, wenn das jeweilige nationale System eine solche Kategorie vorsieht (Abb. 5).

In der Mehrzahl werden diese Schüler in Regelklassen unterrichtet. In der Tschechischen Republik stehen für sie spezielle Schulen zur Verfügung und in Belgien und Frankreich gibt es einige Klassen in Regelschulen (unter 5 Prozent) (ebd.).

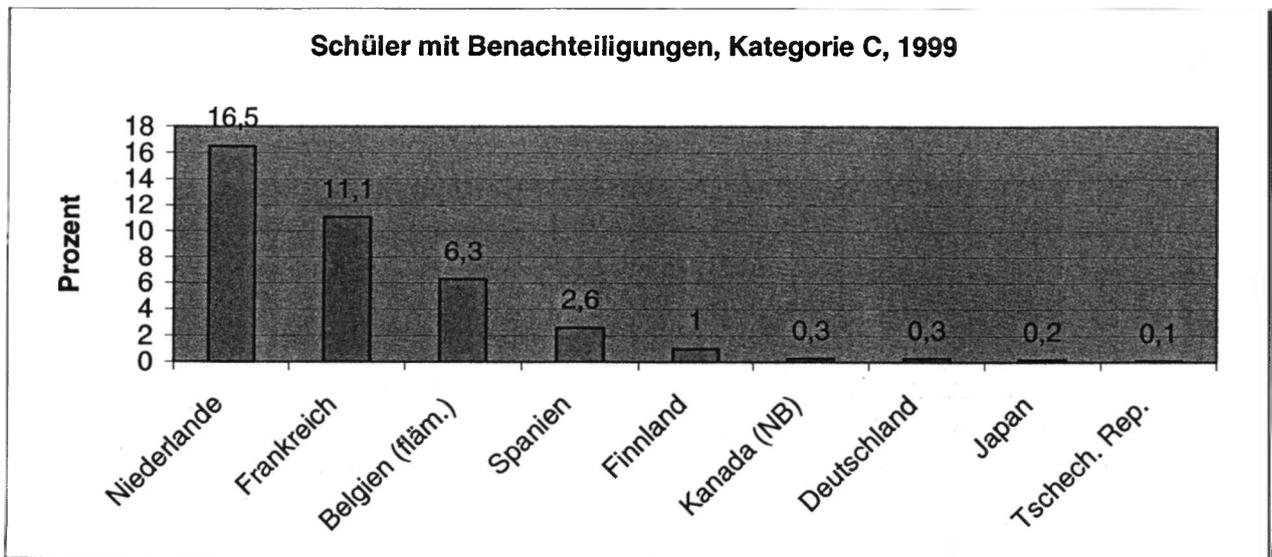


Abb. 5: Schüler während der Schulpflichtzeit, die aufgrund bestimmter Benachteiligungen zusätzliche Ressourcen erhalten, als Prozentsatz aller Schüler während der Schulpflichtzeit, 1999 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 18)

In allen drei Kategorien ist der Anteil der Jungen höher als der der Mädchen. Besonders hoch ist er in der Kategorie B (zwischen 60 und 70 Prozent).

Addiert man die quantitativen Angaben für die einzelnen Kategorien, so ergibt sich ein sehr differenziertes Bild (Abb. 6). Es ist deutlich zu erkennen, dass der finanzielle Rahmen, der zur Förderung behinderter, beeinträchtigter und benachteiligter Kinder und Jugendlicher zur Verfügung gestellt wird, in den einzelnen Ländern weit auseinan-

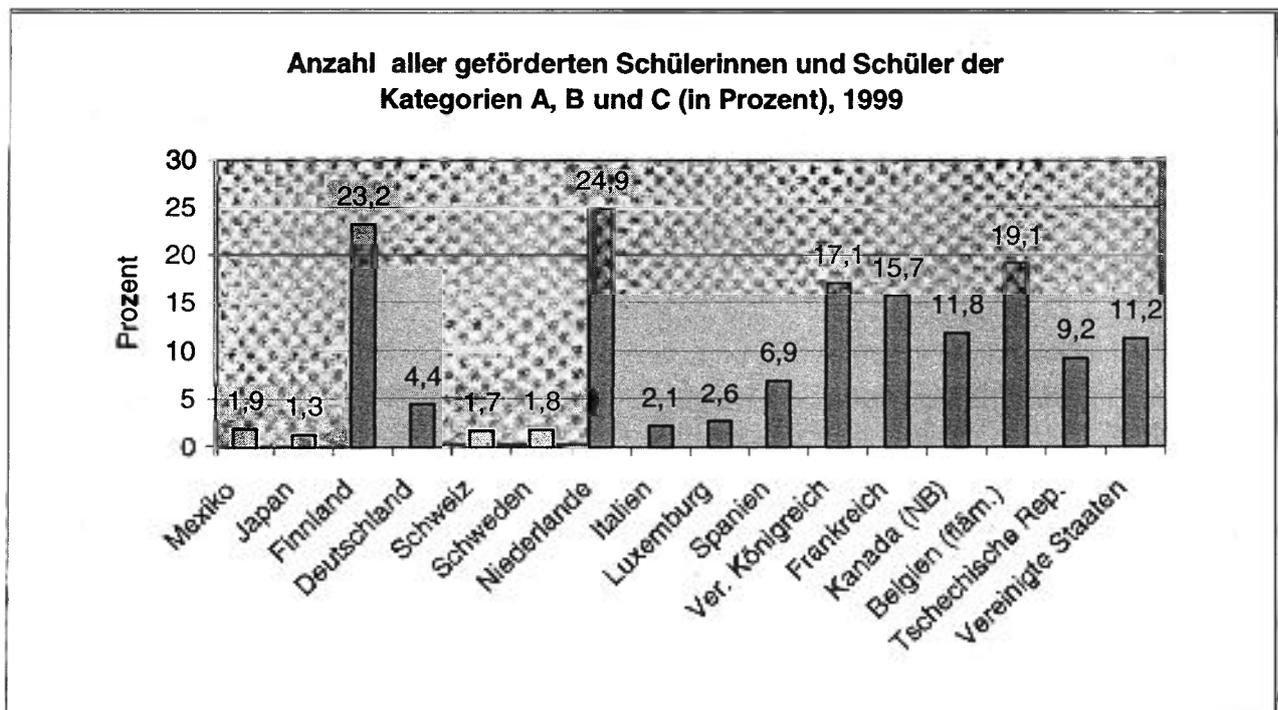


Abb. 6: Anzahl aller geförderten Schülerinnen und Schüler der Kategorien A, B und C, 1999

der geht. Ausgehend von einem Mittelwert von 9,68 liegen von den 16 Ländern sieben über und neun Länder unter dem Durchschnitt.

Die Ungleichheit der für die Bildung o.g. Kinder und Jugendlicher zur Verfügung gestellten Mittel ist nicht zu übersehen. (Die Aufwendungen lassen noch keine Schlüsse zur inhaltlichen und qualitativen Seite der Förderung zu. Das ist an dieser Stelle aber auch nicht zu leisten.)

Nicht zu übersehen ist aber auch, dass sich die größten Differenzen aus den Aufwendungen für die Kategorien B und C ergeben. Von den über dem Median liegenden Ländern beschulen Belgien, Finnland, die Vereinigten Staaten, das Vereinigte Königreich und Kanada die Schüler mit Lernschwierigkeiten und auch die benachteiligten Schüler dominant in Regelklassen. Der Gedanke der Förderung im Regelschulsystem hat sich hier weitestgehend durchgesetzt.

Damit entwickeln diese Länder die von der Weltkonferenz der UNESCO 1994 in Salamanca für die Belange der Menschen mit besonderen Bedürfnissen angestrebte inklusive Schule. Die Vertreter der UNESCO hoben in Bezug auf die Gestaltung der Allgemeinen Schule hervor, dass die Durchsetzung eines integrativen (inkluisiven) Unterrichts die bestmögliche Form sei, um eine schulische Bildung für alle ohne Diskriminierung zu realisieren. Damit wurde dem Grundgedanken gefolgt, dass sich nur auf dieser Grundlage eine integrationsfähige Gesellschaft entwickeln kann (Salamanca-Erklärung 1994).

3. Nationale Entwicklungstendenzen

Der Integrationsansatz wird in Deutschland seit über dreißig Jahren verfolgt und trotzdem musste Sander (2004, S. 240) konstatieren, dass Deutschland hinsichtlich Integration und Inklusion im internationalen Vergleich noch immer zu den Entwicklungsländern gehört. Das angestrebte Ziel, das Sonderschulwesen durch eine integrative Form der Beschulung schrittweise zu ersetzen, konnte bislang nicht erreicht werden. Es wird eher folgende Tendenz sichtbar: »Mit immer mehr Integration nehmen die spezial education needs – in Deutschland der sonderpädagogische Förderbedarf – immer weiter ... zu« (Hinz 2004, S. 245).

Diese Tendenz ist aus meiner Sicht nicht unbedingt negativ zu bewerten, verdeutlicht sie doch auch, dass die Sensibilität für Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf größer geworden ist. Das birgt Chancen für eine differenziertere Förderung.

Diese Chance zu nutzen, setzt einen Wandel im wissenschaftlichen Diskurs ebenso wie im bildungspolitischen voraus, der von dem ehrlichen Bemühen um eine bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler bestimmt sein sollte. Bislang werden in Deutschland steigende Zahlen von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf dominant negativ bewertet und Schuldige werden gesucht. Betrachtet man allerdings die Abbildung 6, dann wird deutlich, dass die Zahl der geförderten Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich im unteren Bereich liegt.

Dieser Trend ist generell für die öffentlichen Bildungsausgaben zu verzeichnen. Auch wenn diese in den letzten Jahren in Deutschland kontinuierlich zugenommen haben, ist deren Anteil – bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt – eher konstant geblieben und liegt im OECD-Vergleich immer noch unter dem Durchschnitt (BLK-Bildungsfinanzbericht 2004). »Im OECD Raum verzeichneten die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 1995–2001 eine Nettosteigerung um 21 Prozent unterhalb des Tertiärsektors und um 30 Prozent im Tertiärsektor. In Deutschland lagen die Steigerungsraten mit 6 Prozent und 7 Prozent allerdings deutlich darunter ... Belgien, Dänemark, Island und Schweden investieren die meisten öffentlichen Mittel in ihre Bildungssysteme – über 6% ihres Bruttoinlandsprodukts (...). In Deutschland liegt der Wert mit 4,3% am unteren Ende der Skala« (OECD Briefing 2004, S. 9). Das wirkt sich insbesondere auf die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsprozesse im vorschulischen Bereich und in der Primarstufe aus, da hier die Ausgaben pro Schüler am geringsten sind (BLK-Bildungsfinanzbericht 2004, S. 66). Mit dem Blick auf die Bedeutung der präventiven Förderung insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigungen in der Sprache, im Lernen und im Verhalten ist diese Entwicklung problematisch.

Angesichts der derzeitigen wirtschaftlichen Situation ist anzunehmen, dass die Ausgaben nicht erhöht werden können. Neue pädagogische Ideen sollen sogar kostengünstiger sein, um sie durchsetzen zu können. Mit diesem Argument begründete beispielsweise Preuß-Lausitz (1999, S. 45ff.; 2002, S. 514ff.) anhand von Untersuchungen im Land Brandenburg die Notwendigkeit der integrativen Beschulung und fand somit vor allem auf der administrativen Ebene zahlreiche Befürworter.

Die Effizienz von Förderschulen wird in diesem Kontext in Frage gestellt. Damit wird die Diskussion aufgegriffen, die es bereits im Entstehungsprozess der Hilfsschulen gab und die, teils sehr polemisch, in den letzten dreißig Jahren geführt wurde. Insbesondere die Lernbehindertenpädagogik und die Lernbehindertenpädagogen mussten sich immer wieder dem Vorwurf stellen, ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Teilhabe am regulären Schulsystem vorzuenthalten. Dabei wurde völlig außer acht gelassen, dass sich die Systeme für Schüler mit einem besonderen Bildungsbedarf entwickelt haben, weil die Regelschulen nicht in der Lage waren, dem Bedarf dieser Kinder und Jugendlichen zu entsprechen (Heimlich 1999, S. 18; Wocken 1999, S. 93).

Auch gegenwärtig kann die Grundschule die an sie gestellten Herausforderungen nicht mehr aus sich selbst heraus bewältigen. Sie beklagt immer häufiger die Zunahme der Schülerinnen und Schülern mit Lern-, Verhaltens- und Sprachschwierigkeiten, »deren veränderte Lernbedürfnisse aufgrund veränderter Lebenssituationen nicht mehr mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden und traditionellen Organisationsformen beantwortet werden können« (Heimlich 1999, S. 23).

Möckel (2002, S. 88) hob diesbezüglich hervor: »Integration im engeren Sinne ist nicht nur eine Frage der finanziellen Ausstattung von Schulen. Um weiter zu kommen, muss das Problem von den Grund- und Hauptschulen neu thematisiert werden. Ihnen fehlen im eigenen Hause die Instrumente, um sowohl die Integration als auch eine professionelle Hilfe bei Lernbehinderung, Legasthenie, Erziehungsschwierigkeiten und – besonders gravierend – bei drohendem Schulabgang ohne Abschluss zu organisieren.«

Derzeit durchlaufen nur 64 Prozent der Schülerinnen und Schüler das deutsche Schulsystem ohne Verzögerung und 8 bis 10 Prozent erlangen keinen Schulabschluss (Schor 2003, S. 371). Das Problem liegt also im gesamten Schulsystem begründet und sollte im Sinne eines Perspektivenwechsels von allen Beteiligten gelöst werden, denn die Überwindung der Segregation wird entscheidend von der Gestaltung der allgemeinbildenden Schulen abhängig sein.

4. Lernbeeinträchtigung im System Schule

Mit der Integrationsbewegung in den siebziger Jahren beginnend, sind Pädagogen und Sonderpädagogen noch immer auf der Suche nach neuen Strukturen in der heutigen postmodernen Gesellschaft. Mehr denn je befinden sie sich in dem Dilemma, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Anforderung von Leistungsdruck und Konkurrenzfähigkeit in der Gesellschaft vorzubereiten und andererseits auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes auch Kinder und Jugendliche mit einer geminderten Leistungsfähigkeit zu akzeptieren.

Diesen Widerspruch zu lösen, fällt insbesondere mit dem Blick auf die Kinder schwer, die – nach der Terminologie der Kultusministerkonferenz - dem Förderschwerpunkt Lernen zuzuordnen sind. Die hier vorgenommene Orientierung an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schule (KMK 1999, S. 3) ist ein prinzipiell richtiger Gedanke, darf aber nicht die Illusion hervorrufen, dass damit alle Schülerinnen und Schüler an diese normierte Zielsetzung durch das Anwenden anderer Mittel und Methoden herangeführt werden können. Unterschiedliche Niveaustufen der Schüler müssen auch unterschiedliche Abschlüsse im Regelschulsystem zulassen. Dafür sind entsprechende Bedingungen zu schaffen.

Wie aus der Tabelle 1 hervorgeht, fallen in Deutschland, im Gegensatz zu Finnland, Kinder mit partiellem und/oder kurzzeitigem Förderbedarf aus dem System der zusätzlichen Förderung weitestgehend heraus, was insbesondere im Bereich der Frühförderung und in der Schuleingangsphase zu Manifestationen von Störungen führen kann, die später nur schwer zu kompensieren bzw. auszugleichen sind. Unter Berücksichtigung nachfolgender Tatsachen sollten in diesen Bereichen verlässliche Grundlagen für eine Förderung aller Kinder mit Lernschwierigkeiten geschaffen werden. Aus zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen geht hervor,

- dass die Zahl der Kinder, die in der Schuleingangsphase Schwierigkeiten haben, zwischen zehn und zwanzig Prozent liegt (Opp/Wenzel 2002, S. 18; Breuer/Weuffen 1999, S. 19ff.; Salzberg-Ludwig/Tyziak 2005, S. 63ff.; Lauth/Grünke/Brunstein 2004, 14ff.),
- dass die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in den vergangenen zehn Jahren kontinuierlich angestiegen ist (Bellenberg/Hovestedt/Klemm 2004)
- und dass die Zahl derer, die in mehreren Bereichen beeinträchtigt sind (z.B. Lernen und Verhalten) ständig zunimmt (Grissmann 1989, S. 84; Spiess 2002, S. 40).

Eine adäquate Förderung aller Schülerinnen und Schüler ist nur dann möglich, wenn dafür entsprechende Bedingungen geschaffen werden. Dazu zählen in erster Linie die subjektiven Voraussetzungen der Pädagogen, die diesen Prozess begleiten und in zweiter Linie natürlich auch die gesellschaftlich determinierten Rahmenbedingungen. Denn exzellente Ergebnisse sind nicht ohne exzellentes Personal und exzellente Bedingungen erreichbar.

Der zunehmende Erkenntnisstand über die menschliche Entwicklung hat in der Pädagogik und auch in der Sonderpädagogik neue Überlegungen eingeleitet. Im Umgang mit behinderten Menschen setzte sich die Erkenntnis durch, dass es in erster Linie um Menschen in besonderen Lebenslagen geht.

Dieser Ansatz wurde in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 aufgegriffen und der längst überholte Begriff der Sonderschulbedürftigkeit durch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ersetzt. »Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen gegeben, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können. Sie benötigen sonderpädagogische Unterstützung, um unter den gegebenen Voraussetzungen eine bestmögliche Förderung zu erfahren und eine entsprechende Bildung zu erwerben« (KMK 1994, S. 4f.)

Damit werden die Problemlagen des Kindes in den Vordergrund gestellt. Auswahlkriterien sind nicht mehr die Behinderungskategorien sondern die Bereiche der Förderung, womit auch die Möglichkeiten zur Auswahl des Förderortes vergrößert werden. Für deren Umsetzung wurde der Spielraum in den einzelnen Bundesländern erweitert. Einerseits wurden somit die Grundlagen für eine umfassende integrative Beschulung geschaffen. Andererseits konnten die Schulverwaltungen diese Entwicklung mit dem sog. Haushaltsvorbehalt unterbinden, da die »Richtlinien für die einzelnen Sonderschulen« bestehen blieben. Möckel (2001, S. 276) spricht in diesem Zusammenhang von einem »Freifahrtschein für eine fast beliebige Auslegung der Empfehlungen durch die Schulverwaltungen ...«

Im Zuge dieser Änderung wurde in den Empfehlungen der Begriff »Lernbehinderung« durch die Begriffe Förderschwerpunkt Lernen bzw. Lernbeeinträchtigung ersetzt.

Diese Terminologie wurde in der Amtssprache zum Teil übernommen, in den Universitäten gibt es aber weiterhin die Fachrichtungen Lernbehindertenpädagogik und auch in neuesten Veröffentlichungen findet dieser Begriff Verwendung (Werning/Lütjerklose 2003; Schröder 2000; Grünke 2004). Diese Vielzahl der nebeneinander stehenden Begriffe führt zu Unklarheiten, teilweise auch zu Verunsicherungen. Missverständnisse werden geradezu produziert.

Anhand der von Klauer und Lauth (1997) vorgenommenen Klassifikation wird deutlich, dass Begriffe relativ und relational sind. Ausgehend vom jeweiligen Verständnishintergrund sind unterschiedliche Interpretationen und Auslegungen möglich, was beispielsweise die Lernbehindertenpädagogik immer wieder in Erklärungszwang brachte. Aber gerade in der anwendungsbezogenen Wissenschaftsdisziplin Sonderpädagogik ist

es müßig, »reine Begriffsstreitereien auszutragen, ohne sich zuvor über den gemeinten Sachverhalt zu verständigen« (Kanter 1998, S. 45).

Klauer und Lauth haben 1997 (Lauth/Brunstein/Grünke 2004, S. 13) die Arten von Lernstörungen – wie in Tabelle 2 – klassifiziert.

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

In diesem Sinn ist der Begriff Lernbehinderung als ein hypothetisches Konstrukt zu verstehen, das ein bestimmtes Leistungs- und Verhaltensbild kennzeichnet. Um sinnvoll fördern zu können, ist es notwendig, eine Vorstellung davon zu haben, was unter einer Behinderung oder Beeinträchtigung des schulischen Lernens zu verstehen ist. Auch wenn das jeweilige Bedingungsgefüge sehr komplex und vielfältig ist und die Individualität jedes Kindes Beachtung finden soll, ist eine Operationalisierung des Begriffs Lernbehinderung bzw. Lernbeeinträchtigung für pädagogisches Handeln unabdingbar, weil in der derzeitigen wissenschaftstheoretischen und auch bildungspolitischen Diskussion häufig davon ausgegangen wird, dass es mit der Durchsetzung eines integrativen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen keine lernbehinderten Kinder mehr geben wird.

Aber auch wenn es eine einheitliche Schule für alle geben würde, ist davon auszugehen, dass eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern außerordentliche Lern- und Entwicklungserschwernisse aufweisen wird und besonderer pädagogischer Hilfe bedarf. Diese Hilfe kann in der allgemeinen Schule nur durch die Ausweitung sonderpädagogischer Kompetenz gegeben werden.

In der von Klauer und Lauth erarbeiteten Kennzeichnung von Lernstörungen wird wie in den siebziger Jahren von Bach und Kanter von den Dimensionen Dauer und Umfang ausgegangen, wobei die Dimension der Zeit keine Berücksichtigung findet. Auch wenn es sicher nicht möglich ist, nach diesem Schema messgenau eine bestimmte Form der Lernstörung zu benennen, so sind diese Dimensionen zumindest als Arbeitsgrundlage verwendbar (s.a. Schröder 2000, S. 80ff.).

Auch Grünke (2004, S. 65f.) greift diese Dimensionen auf, indem er schreibt: »Eine Lernbehinderung liegt dann vor, wenn schwerwiegende, anhaltende und umfangreiche Defizite bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden. Sie gilt als eine besonders ausgeprägte Form einer Lernstörung. Die Einschränkungen zeigen sich in erster Linie beim Erwerb kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte

(z.B. Lesen, Rechnen), wobei auch spezielle Hilfen nur sehr eingeschränkt möglich sind ...«

Ungeachtet dessen gibt es wohl in jeder als modern bezeichneten Gesellschaft Kinder und Jugendliche, deren Leistungen hinter den Anforderungen des jeweiligen Bildungssystems zurückbleiben, wobei die Rückstände folgende Kriterien erfüllen:

- sie betragen zwei bis drei Schuljahre;
- sie betreffen mehrere Unterrichtsfächer (v.a. Deutsch und Mathematik);
- sie persistieren über mehrere Jahre;
- sie sind nicht Folge eines unzureichenden Lernangebots, sondern stehen im Zusammenhang mit Defiziten in der allgemeinen Intelligenz (der IQ liegt zwischen 55 und 85);
- sie können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden«.

Dieser Ansatz geht im wesentlichen auf die von Kanter (1977) erarbeitete Begriffsbestimmung zurück und kann ergänzt werden durch das von Matthes (2003, 2005) entwickelte handlungsbezogene Analysemodell, in dem erstens die Informationsverarbeitung und zweitens die Lernaktivität untersucht werden. Schwierigkeiten bei konkreten Lernanforderungen können durch mangelnde Informationsverarbeitung (Informationen sind dem Lernenden nicht zugänglich), aber auch durch mangelnde und ungeeignete Lernaktivität bedingt sein (vgl. Lauth/Brunstein/Grünke 2004, S. 15ff.). Zu den Voraussetzungen der Informationsverarbeitung gehören das bereichsspezifische Wissen in den Lernbereichen und Basiskompetenzen. Zur Seite der Lernaktivität gehören Komponenten der Handlungssteuerung und der Motivation. Unter diesen Aspekten sind die Lernschwierigkeiten konkret zu analysieren (Abb. 7). Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Unterpunkte exemplarischen Charakter tragen. Die hier aufgezeigten Ebenen und Aspekte sind nicht isoliert zu betrachten. Sie können sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.

Die auf der Ebene 2 angesprochenen emotional-motivationalen Beeinträchtigungen berücksichtigen einen wesentlichen Aspekt, der bislang im Unterricht und auch in Förderprozessen zu wenig Beachtung findet. Insbesondere im Hinblick auf die soziale Integration von lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern spielt dieser Aspekt eine entscheidende Rolle. Denn entgegen den durchgehend positiven Befunden zur Schulleistung im integrativen Unterricht sind die Untersuchungsergebnisse zum Selbstbild der lernbehinderten Schüler über die eigene Leistungsfähigkeit und das Begabungskonzept sehr ambivalent. Mit einem niedrigen Begabungsselbstkonzept sinkt auch die Leistungsmotivation, Misserfolg wird als unvermeidbar antizipiert (Haeberlin 1998).

Unter Berücksichtigung dieses Modells kann insbesondere dem Aspekt der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern, die dem Anforderungsniveau der Regelschule nicht nachkommen können, Rechnung getragen werden. Das ist ein äußerst schwieriger Prozess in einer Zeit, da der Wert des Menschen häufig mit seiner Leistungsfähigkeit und seinem Besitzstand in Verbindung gebracht wird. Lernbeeinträchtigte Kinder sind unter diesem Aspekt wenig attraktiv. Erschwerend kommt hinzu, dass deren Be-

1. Ebene: Schwierigkeiten der Informationsverarbeitung**A Schwierigkeiten im bereichsspezifischen Wissen, z.B.**

- in Teilprozessen des richtigen Lesens und Schreibens
- in Teilprozessen des Zahlbegriffs

B Schwierigkeiten in bereichsübergreifenden Komponenten, z.B.

- Sprachliche Beeinträchtigungen
- Schwierigkeiten in den Merk- und Gedächtnisleistungen, im Vorstellungsvermögen, in den Denkprozessen

2. Ebene: Schwierigkeiten in der Lernaktivität**C Emotional – motivationale Schwierigkeiten, z.B.**

- Beeinträchtigungen des Selbstwertes und der Grundstimmung
- Minderwertigkeitsgefühle und Misserfolgsorientierung
- Lernunlust
- Hilflosigkeit
- Oft fehlende Initiative und Ausdauer

D Schwierigkeiten der Handlungssteuerung, z.B.

- Konzentrationsprobleme
- Impulsiv – überhastetes Lern- und Arbeitsverhalten
- Zögerlich – ängstliches Lern- und Arbeitsverhalten

Abb. 7: Handlungsbezogenes Analysemodell (Matthes 2003, 2005)

einträchtigung weniger »sicht- und greifbar« ist, wie z.B. bei körperbehinderten Kindern. Ihnen wird eher eigenes Verschulden an ihrem Versagen zugeschrieben.

Das setzt allerdings voraus, dass im System der Regelschule der Zutritt zu »Schulnormversagern« verändert wird. Die Kinder müssen von Lehrern, Eltern und Mitschülern akzeptiert werden, auch wenn sie den schulischen Anforderungen nicht entsprechen und dominant aus sozial schwachen Verhältnissen kommen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass sich das vergrößernde Ausmaß der Kinder- und Jugendarmut auf den zu erwartenden Umfang der sozial verursachten Lernbeeinträchtigungen auswirken wird (Haerberlin 1998, S. 23).

Vielleicht kann man in diesem Zusammenhang auch von einer zirkulären Kausalität zwischen Armut und Lernbehinderung sprechen, denn die Widersprüche zwischen einem pädagogisch-ethischen Solidaritätsprinzip und dem gesellschaftlich-ökonomischen Selektionsprinzip und zwischen der Tendenz zur Integration in der Schule und dem Ausschluss aus dem Arbeitsleben nach Beendigung der Schule sind längst nicht gelöst.

5. Schlussfolgerungen

Aus den oben gemachten Ausführungen wird deutlich, dass eine Revision unseres Wertesystems zwingend erforderlich ist, um Kinder mit Lernbeeinträchtigungen wirkungsvoll fördern zu können (s.a. Vernooij 1997, S. 47).

Dabei kann es nicht darum gehen, das Phänomen der Lernbehinderung/Lernbeeinträchtigung und entsprechende Sonderschulen zu verteufeln (siehe Balgo 2003). Es muss vielmehr zum einen darum gehen, geeignete Rahmenbedingungen zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zur Verfügung zu stellen, wobei der Förderort sekundär ist. Zum anderen sollte der in Deutschland durch die KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen sehr eng gefasste Begriff von Lernbeeinträchtigung erweitert werden, um alle zu fördernden Kinder, auch die mit partiellen bzw. leichten Lernstörungen zu erreichen.

Wegweisend dafür könnten die im Vereinigten Königreich und in Finnland umgesetzten bildungspolitischen Maßnahmen sein. Dort geht man von vornherein davon aus, dass annähernd 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler während der Schulzeit Lernschwierigkeiten haben und gefördert werden müssen. Wie aus Abbildung 4 zu ersehen ist, werden diese Kinder dominant in Regelschulen gefördert. Das heißt aber auch, dass den Regelschulen sonderpädagogisches Personal und benötigte finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden. Solange das in Deutschland nicht der Fall ist, kann auch nicht der zweite vor dem ersten Schritt getan werden, d.h. erst die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen aufzulösen und dann zu schauen, wie die Förderung in der Regelschule gehen kann.

Um dem humanistischen Gedanken nachzukommen, allen Kindern und Jugendlichen die Chance einzuräumen, sich zu autonomen und verantwortungsbewussten Menschen zu entwickeln, sollte das dreigliedrige Schulsystem aufgegeben werden. Das gelingt nur, wenn die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als ein normaler Zustand und nicht als Störfaktor angesehen wird. Diese Aufgabe betrifft die allgemeine Pädagogik ebenso wie die Integrationspädagogik und die Sonderpädagogik (s.a. Sander 2004). Das setzt ein neues Verständnis für die Ausbildung von Pädagogen ebenso voraus wie eine neue Kultur in der bildungspolitischen Debatte.

Literatur

- Balgo, R. (2003): Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: *System Schule* 7, H. 3, S. 73–79.
- Becker, K.-P. u.a. (1991): *Entwicklungsdynamik drei- bis neunjähriger Kinder. Ergebnisse einer interdisziplinären Längsschnittstudie über die biopsychosoziale Entwicklung*. Berlin: Verlag Gesundheit.
- Bellenberg, G./Hovestedt, G./Klemm, K. (2004): *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Essen.

- Breuer, H./Weuffen, M. (1999): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Bildungspolitische Analyse der OECD-2003.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung (2004): BLK-Bildungsfinanzbericht 2002/2003. Bericht. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 116-II. Bonn.
- Eine Schule für alle. Eckpunkte und Leitlinien zur Umsetzung. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 17./18. Juni 2005.
- Grünke, M. (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, G./Grünke, M./Brunstein, J.C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen/Bern/Toronto: Hogrefe, S. 65–77.
- Grisseemann, H. (1989): Lernbehinderung heute. Psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.
- Haeberlin, U. (1997): Gesellschaftlicher Wandel: Chance für den Umbruch zur gemeinsamen Schule für alle Kinder oder für die Weiterentwicklung des Sonderschulunterrichts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 66, H. 2, S. 163–171.
- Haeberlin, U. (1998): Im Lernen beeinträchtigte Schüler fördern und integrieren und nach der Schule in Arbeits- und Perspektivlosigkeit entlassen? In: Angerhoefer, U./Dittmann, W. (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Berlin: Luchterhand, S. 19–32.
- Heimlich, U. (1999): Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung – Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–32.
- Helmke, A. (1997): Der Stereotyp des schlechten Schülers. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 269–279.
- Hinz, A. (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des »Index für Inklusion«. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, H. 5, S. 245–250.
- Kanter, G. (1977): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4. Berlin: Marhold, S. 34–64.
- Kanter, G. (1998): Weiterentwicklungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik. FernUniversität-Gesamthochschule Hagen (4576-1-01-S 1).
- Klauer, K.J./Lauth, G.W. (1997): Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 701–738.
- Lauth, G. (2000): Menschen mit Behinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen/Bern/Toronto: Hogrefe, S. 21–30.
- Lauth, G./Grünke, M./Brunstein, J.C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen/Bern/Toronto: Hogrefe.
- Matthes, Gerald (2003): Förderdiagnostische Lernbeobachtung. Ein Grundriss für die individuelle Lernförderung in Grund- und Förderschulen. Potsdam: Universitätsverlag.
- Matthes, Gerald (2005): Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Potsdam: Universitätsverlag (im Druck).
- Lauth, W.G./Brunstein, J.C./Grünke, M. (2004): Lernstörungen im Überblick. In: Lauth, W.G./Grünke, M./Brunstein, J.C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen/Bern/Toronto: Hogrefe, S. 13–23.
- Möckel, A. (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. Heidelberg: Winter »Edition S«.
- Möckel, A. (2002): Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel: Beltz, S. 80–90.

- OECD Briefing Notes for Germany (2004): Education at a Glance 2004. No wire or other media use until 14. September 2004, 11:00 Paris time, S. 1–13.
- Opp, G./Wenzel, E. (2002): Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Schröder, U./Wittrock, M./Rolus-Borgward, S./Tänzer, U. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-J./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2005): PISA 2003, Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung.
- Preuss-Lausitz, U. (1999): Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45–62.
- Preuss-Lausitz, U. (2002): Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 514–524.
- Salamanca-Erklärung: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität!«, Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. In Deutsch herausgegeben von der Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz 1996.
- Salzberg-Ludwig, K./Tyziak, B. (2005): Wie flexibel muss die Flexible Eingangsphase sein, um allen Kindern gerecht zu werden? In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): FIT FÜRS LERNEN! Erziehung und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Primarstufe. Würzburg.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, H. 5, S. 240–244.
- Schor, B.J. (2003): Die Differenziertheit des deutschen Bildungswesens – Chance oder Hemmnis? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54, H. 9, S. 370–376.
- Schröder, U. (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seel, N. (2000): Psychologie des Lernens. München/Basel: Reinhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen vom 1.10.1999.
- Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt.
- Spieß, W. (2002): Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In: Schröder, U./Wittrock, M./Rolus-Borgward, S./Tänzer, U. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Vernooij, M.A. (1997): Systemische Aspekte in der Lernbehindertenpädagogik. In: Angerhoefer, U./Dittmann, W. (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Berlin: Luchterhand, S. 33–50.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München/Basel: Reinhardt.
- Wocken, H. (1999): Ambulanzlehrerzentren – Unterstützungssysteme für integrative Förderung. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 79–95.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). Potsdam.

Verfasserin: Dr. Karin Salzberg-Ludwig, Siemensstr. 1, D-14482 Potsdam