

Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Land Brandenburg

Gerda Siepmann

1. Ausgangslage

Für keine Personengruppe im Bereich der Behindertenpädagogik gab es im Verlauf ihrer Geschichte so vielfältig-unterschiedliche Bezeichnungen wie für die Gruppe mit dem Förderschwerpunkt Lernen: Schwachsinnige, Hilfsschüler, Debile, schulbildungsfähige intellektuell Geschädigte, Lernbehinderte, Lernbeeinträchtigte. Der häufige Wechsel der Bezeichnungen lässt erahnen, dass die Hilfsschüler von damals und die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen von heute die umstrittenste, stets mit einem gesellschaftlichen Makel behaftete Teilgruppe der Behinderten waren und sind.

Der deutlichen Überrepräsentation der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen in der Gesamtheit aller Behinderten steht eine nicht zu übersehende Unschärfe und Ungenauigkeit zur Terminologie und Theorie in der wissenschaftlichen Diskussion des Fachgebietes gegenüber.

Bei aller Unstimmigkeit, Unterschiedlichkeit und Unzulänglichkeit in der Fachwissenschaft sowie in der Bildungs- und Schulpolitik ist eines klar: Die umstrittene Schülergruppe mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist als Realbereich in der "Wandlung" zu Lernbeeinträchtigten auch im Land Brandenburg nach wie vor unverkennbar vorhanden, die ihr Recht auf Bildung und Erziehung in für sie adäquaten Lernprozessen in Schule und Unterricht einfordert.

Um die Ausgangslage diesbezüglich inhaltlich-terminologisch zu kennzeichnen, ist notwendigerweise auf die Kultusministerkonferenzen im letzten Jahrzehnt zu verweisen, die mit ihren Empfehlungen die inhaltlich-begrifflichen Orientierungen beeinflussten. Während Anfang der 90er Jahre noch von Sonderschulbedürftigkeit gesprochen wurde, wurde dieser längst überholte Begriff durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 durch "Sonderpädagogischen Förderbedarf" ersetzt.

Bezogen auf die Population der Lernbehinderten heißt es: Es "sind Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, in der Leistung sowie im Lernverhalten ..." (KMK 1994, 10). In Ergänzung zu diesen Orientierungen erschienen 1999 ganz speziell "Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen". Zur Personengruppe der Lernbehinderten gibt es hier folgende Beschreibung: "Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteil werden" (KMK 1999, 2).

Festzustellen ist, dass unter bildungspolitischem Aspekt Begrifflichkeiten und Bezeichnungen zur Gruppe der Lernbehinderten im letzten Jahrzehnt eindeutig auf Beeinträchtigungen im Lernen und Leisten bzw. auf Lernbeeinträchtigung fokussieren.

Lernen, Dreh- und Angelpunkt jeder menschlichen Entwicklung, ist ein hoch komplexer Vorgang aus dem Zusammenspiel von neurophysiologischen, biochemischen, emotionalen, kognitiven, motivationalen und sozialen Prozessen, der zur Verhaltensänderung führen.

Die Bedeutung des Lernens ist eine der grundlegenden Einsichten der pädagogischen Anthropologie. Geht es um Beeinträchtigungen im Lernen, sind diese genauso komplex und mehrdimensional wie das Lernen selbst. Außerordentlich schwierig ist es daher, das mehrdimensionale Geflecht einer Lernbeeinträchtigung in eine strukturierte Ordnung zu bringen, die für pädagogisches Handeln gut verwertbar ist. Empirisch gesicherte Modelle liegen dazu bislang nicht vor. Jedoch gibt es theoretische Angebote, die für die Gestaltung von Lern- und Förderprozessen primär orientierend sind.

Zum einen liegt das von Bach (1977) entwickelte hierarchisch gestufte Begriffssystem nach Lernbeeinträchtigung, Lernstörung, Lernbehinderung vor (Tab. 1). Zum anderen gibt es den von Klauer und Lauth (1997) unter dimensionsanalytischem Aspekt entwickelten Klassifikationsversuch zu Lernstörungen (Tab. 2).

Tabelle 1: Begriffssystem nach Bach (vgl. dazu Schröder 2000, 80 ff.)

Lernbeeinträchtigung (Oberbegriff)	als die jeweils spezielle Form bezogen auf gesellschaftlich definierte curriculare Mindestleistungen
Abstufungen	
Lernstörung	als geringere Ausprägung einer Lernbeeinträchtigung (temporär/ partiell)
Lernbehinderung	als starke Ausprägung einer Lernbeeinträchtigung (total)

Tabelle 2: Arten von Lernstörungen

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

Zu folgern ist aus den Klassifikationsangeboten, dass nur dann eine Lernbehinderung vorliegt, wenn es sich um eine intensiv ausgeprägte Lernbeeinträchtigung oder Lernstörung handelt. Entscheidend ist also der Ausprägungsgrad, der nach den Dimensionen Schwere, Umfang und Dauer zu erfassen ist. Hier liegt die große Schwierigkeit und Verantwortung diagnostischen und förderdiagnostischen Herangehens. Denn klar ist, dass die entwickelten Begriffssysteme für pädagogisches Handeln erst dann nützlich sind, wenn erkennbar ist, wie leichte, mittelschwere und hochgradige Beeinträchtigungen oder Störungen zu unterscheiden sind.

Ungünstig ist, dass sich die Klassifikationsmodelle auf unterschiedliche Basisbegriffe (Lernbeeinträchtigung - Lernstörung) stützen. Zudem gibt es in der deutschen Sprache keine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen Behinderung, Beeinträchtigung und Störung. Dies führt zu Verunsicherungen und Missverständnissen in wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Diskussionen ebenso wie in der pädagogischen und sonderpädagogischen Praxis. Während der Begriff der Beeinträchtigung in pädagogischen Disziplinen sowie im Bereich der Bildungs-, Schul- und Sozialpolitik relevant ist, wird in der Medizin und Psychologie vorzugsweise der Begriff Störung verwendet. Für eine bessere Orientierung ist hilfreich, wenn ausdrücklich der relationale Zusammenhang von Lernbeeinträchtigung und Lernstörung betont wird. Unter dem Begriff der Lernbeeinträchtigung werden sehr verschiedenartige Lernstörungen zusammengefasst, die wiederum eine Lernbeeinträchtigung näher erklären. Demnach ist die Lernbeeinträchtigung ein Sammelbegriff bzw. ein Klammerbegriff für Lernstörungen, die sich im Ausprägungsgrad nach Umfang, Schwere und Dauer unterscheiden und diesbezüglich nach partiell und generell gekennzeichnet werden. In diesen Kontext ordnet sich die Lernbehinderung als eine massiv ausgeprägte Lernstörung ein.

Sowohl der Begriff Lernbehinderung als auch der Begriff Lernbeeinträchtigung sind nicht wissenschaftliche, sondern eher pragmatisch geprägte Begriffe. Beide Begrifflichkeiten wurden dazu entwickelt, für Schülerinnen und Schüler, die im Lern- und Leistungsverhalten in der allgemeinen Schule versagten, Bildungsalternativen anzubieten.

Die Veränderung der Terminologie von der Lernbehinderung zur Lernbeeinträchtigung wurde- wie zuvor bereits angemerkt- durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenzen von 1994 und 1999 festgeschrieben. Deshalb macht es eigentlich keinen Sinn, den Begriff der Lernbehinderung in Theorie und Praxis immer noch und immer wieder zu verwenden. Die Schülergruppe, um die es hier geht, ist jedoch nach wie vor mit ihren spezifischen Lern- und Leistungsschwierigkeiten existent, ganz egal, wie wir sie bezeichnen. Wichtig bleibt einzig und allein, ihre wirksame Förderung durch kompetente Pädagogen.

Aus meiner Sicht sollten wir in Theorie und Praxis konsequenter die Begriffe Lernbeeinträchtigung und/oder Lernstörung verwenden. Dies selbstverständlich dann auch in Bezug auf die Bezeichnungen der Ausbildungsstätten an den Universitäten und Hochschulen. So kann ich mir gut vorstellen, dass die Fachrichtung für Lernbehindertenpädagogik mit „Pädagogik für Lernbeeinträchtigungen“ oder „Pädagogik für Lernstörungen“ bezeichnet wird.

So weit eine knappe Beschreibung der Ausgangslage unter terminologischem Aspekt.

Im Folgenden einige Anmerkungen zur Ausgangslage im Land Brandenburg aus schulpolitischer und schulorganisatorischer Sicht.

In der Schulstatistik des Landes sind insgesamt 18.839 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf registriert (Stand Schuljahr 2002/2003). Davon entfallen auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen 11.577. Ihre Einbindung in die Bildungs- und Erziehungsprozesse des gemeinsamen Unterrichts zeigt die folgende Tabelle (Tab. 3).

Tabelle 3: Beschulung im gemeinsamen Unterricht (vgl. Länderbericht Brandenburg 2004)

Schulstufe bzw. Bildungsgang	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt	
	insgesamt	davon Lernen
Primarstufe insgesamt	7.778	4.739
davon im gemeinsamen Unterricht	2.379	757
Anteil in %	30,6	16,0
Sekundarstufe I insgesamt	7.883	6.838
davon im gemeinsamen Unterricht	1.165	428
Anteil in %	14,8	16,0
Sekundarstufe II (GOST)	97	0
davon im gemeinsamen Unterricht	52	0
Anteil in %	53,6	0,0

Die Angaben in der Tabelle verdeutlichen, dass nach wie vor die größere Zahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Allgemeinen Förderschulen unterrichtet wird. Bezüglich der integrativen Beschulung ist in den oberen Klassenstufen sogar ein rückläufiger Trend festzustellen: „Nach anfänglichem gemeinsamen Unterricht wird insbesondere nach Abschluss der Primarstufe in die Förderschule gewechselt“ (Länderbericht Brandenburg 2003, 3). Dennoch nimmt Brandenburg im Bundesvergleich einen vorderen Platz ein und hat sogar unter den neuen Bundesländern den höchsten prozentualen Anteil an integrativer Beschulung (ebenda, 6).

Daneben gibt es im Land Brandenburg seit August 2003 die Flexible Schuleingangsphase (FLEX). Hier werden Kinder mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Feststellungsverfahren aufgenommen und förderdiagnostisch im Zeitraum von maximal drei Jahren begleitet. Mit dem Schuljahr 2004/2005 gibt es an den insgesamt 489 Grundschulen und Primarstufenteilen des Landes 115 Schulen mit Flex-Klassen (Länderbericht 2004, 3 f.). Unter inhaltlich-qualitativem Aspekt von Schul- und Unterrichtsgestaltung ist auch von Bedeutung, dass mit dem Schuljahr 2005/2006 ein gemeinsam mit Berlin erarbeiteter neuer Rahmenplan zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule in Kraft getreten ist. Kernstück des Rahmenplans sind Leitthemen, die sich an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren.

Und schließlich gibt es für das Land seit Juli 2005 eine Dritte Verordnung zur Änderung der Sonderpädagogik-Verordnung (von 1997). Ziel und Anliegen dieser Verordnung ist auf Schülerinnen und Schüler gerichtet, die erhebliche Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen aufweisen und die curricularen normativen Mindestleistungen im Bereich der Regelschule nicht erfüllen. Für diese Schülergruppe ist ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu beantragen, das sich nach den Stufen-Grundfeststellung und förderdiagnostische Lernbeobachtung- gliedert (Dritte Verordnung/ Verwaltungsvorschriften 2005).

Nachfolgend möchte ich diese Schülergruppe näher beschreiben. Denn in

förderdiagnostischen und förderdidaktischen Prozessen kommen wir nur dann wirklich weiter, wenn vorhandene Definitionen durch konkrete Merkmale der Personengruppe ergänzt werden.

2. Kennzeichnung der Ziel- und Personengruppe

Im Ergebnis der Ausgangslage komme ich zu dem Schluss, dass Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen schwerwiegende Lernbeeinträchtigungen aufweisen. Weder diese begriffliche Setzung, noch die unspezifische Bezeichnung sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen reichen aus, sich adäquate Vorstellungen von dieser Personengruppe zu bilden und sie von anderen sonderpädagogischen Zielgruppen zu unterscheiden. Weitere Beschreibungsmerkmale halte ich deshalb für bedeutsam, weil sich dadurch die intensive bildungs- und schulpolitische sowie förderdiagnostische Auseinandersetzung mit diesen Kindern und Jugendlichen nur erhöhen kann. Keineswegs will ich also durch die nachfolgenden Merkmalsgruppen Diskussionen zur Etikettierung und Stigmatisierung neu beleben.

Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind durch folgende Merkmale näher zu kennzeichnen:

- Ihre Lebenslage und Lernsituationen sind häufig von vielfältigen Erschwernissen geprägt.
 - Ihre Personengese ist von schwerwiegenden Lernleistungs- und Entwicklungsrückständen bestimmt.
 - Ihre intellektuell-kognitive Basis und Allgemeinintelligenz sind reduziert.
- (Vgl. dazu auch Stoellger 2000, 4 ff.)

Zu den genannten Merkmalen einige weiterführende Anmerkungen.

Erschwerte Lebens- und Lernsituationen

Der vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen herausgegebene Report „Einschüler in Brandenburg: Soziale Lage und Gesundheit“ (2004) belegt, dass sozial benachteiligte Familien unter den Einschülern stärker vertreten sind als noch 1994. Hauptgründe für diese Entwicklung liegen in zugenommener Erwerbs- und Arbeitslosigkeit der Elternteile.

Maßgebliches Auswertungskriterium der Schuleingangsuntersuchungen ist der Sozialstatus. Und hier wiederum ist die Schulbildung und die Erwerbstätigkeit der Eltern ein wichtiger Indikator. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass sich die soziale Schere öffnet. Denn der Anteil der Einschüler mit niedrigem Sozialstatus, die als sozial benachteiligt bezeichnet werden, ist von 1994 mit 19,3% bis 1998 mit 23,6% gestiegen. Die Gruppe mit einem mittleren Sozialstatus hat sich verkleinert (von 64,8% 1994 zu 60,7% 1998), die mit einem hohen Status blieb in etwa unverändert (von 15,9% 1994 zu 15,7% 1998) (Einschüler in Brandenburg 2004, 10).

Auch die Zahl der sozialhilfeabhängigen Kinder nimmt seit Jahren zu. Während es 1994 5,6% waren, stieg ihr Anteil auf 10,1% im Jahre 1998. Die soziale Benachteiligung ist mithin ganz eng mit dem Phänomen der Armut verknüpft (ebenda, 8).

Ein Vergleich der sozialen Lage mit dem Gesundheitszustand der Einschüler zeigt, dass Schulanfänger der sozial benachteiligten Familien weniger gesund sind und mehr Beeinträchtigungen und Störungen aufweisen. Besonders auffällig sind die Unterschiede „für die Diagnosen Sprachstörungen, Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, psychomotorische Störungen und Einnässen/Einkoten und andere psychiatrische Erkrankungen“ (ebenda, 14). Und zum Zusammenhang der sozialen Lage der Einschüler mit ihrem Gesundheitszustand heißt es im Report: „Bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien werden mehr medizinisch relevante Diagnosen festgestellt als bei Kindern aus guter sozialer Lage. Hinsichtlich des zukünftigen Schulerfolgs ist zu vermuten, dass diese Kinder mit einem Handicap starten und damit benachteiligt sind“ (ebenda).

Eindeutige Belege dafür liefert die Statistik zum Förderausschussverfahren. Während 1994 für 2,7% der Schulanfänger die Empfehlung Förderausschuss ausgesprochen wurde, hat sich ihr Anteil bis 1998 auf 5,1% fast verdoppelt (ebenda, 48).

In der Gesamtauswertung der Einschulungsuntersuchungen zeigt sich, dass 1998 insgesamt 695 Kinder, das sind 3,8%, von Behinderung bedroht waren. Bei 514 dieser Kinder lagen Angaben zum Sozialstatus vor. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien zehnmal häufiger von Behinderung bedroht sind als Kinder aus Familien mit einem hohen Sozialstatus (s. Abb. 8, ebenda, 16).

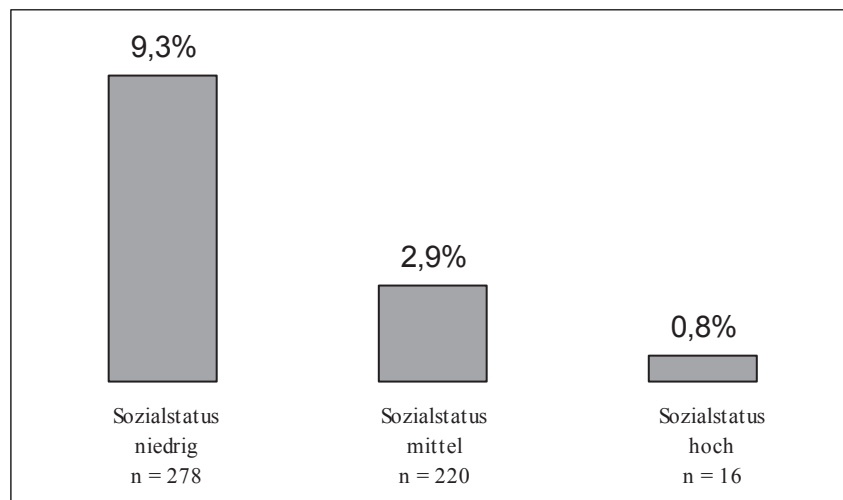


Abb. 8: Von Behinderung bedrohte Einschüler nach Sozialstatus

Die Ergebnisse sprechen eine deutliche Sprache. Dennoch darf in gar keiner Weise geschlussfolgert werden, dass schwierige Lebenslagen in sozialer Benachteiligung zwangsläufig zur Entwicklung von Lernbeeinträchtigungen führen. Doch die Wahrscheinlichkeit ist hoch und es zeigt sich, dass die dafür in der Geschichte der Lernbehindertenpädagogik zahlreich vorhandenen Belege in der Gegenwart weiterhin existent sind.

Durch eigene Untersuchungen, die wir etwa ab Mitte der 90er Jahre zu Belastungsfaktoren lernbehinderter Schülerinnen und Schüler durchführten, können wir das auch bestätigen. Unsere Ergebnisse zu Belastungsfaktoren lernbehinderter Kinder und Jugendlicher sind ganz

zweifelsfrei Indikatoren, die auf erschwertes Leben und Lernen hinweisen (vgl. Siepmann 2000).

Zusammenfassend lassen unsere Untersuchungsergebnisse folgenden Schluss zu:

- In aller Regel unterscheiden sich die Alltagserfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen sehr deutlich von Mittelschichtsnormen und -erfahrungen. Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen haben im Verlauf ihrer Personogenese Orientierungs-, Einstellungs-, Sprach- und Handlungsmuster erworben, die sehr häufig mit den schulischen Anforderungen im Widerspruch stehen.
- Die Kombination und Kumulation von misslichen sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Bedingungen in der Familie führen häufig zu massiven psycho-sozialen Belastungen der Kinder, die wiederum Fehl- und Unterentwicklungen auslösen können (ebenda, 28).

Vor diesem Hintergrund will ich abschließend zum Merkmal „Erschwerte Lebens- und Lernsituationen“ auf Anton Reinartz verweisen, der 1974 schrieb: „Lernbehinderung ist die Summe der durch gesellschaftliche Verhältnisse verhinderten Lernprozesse“ (Reinartz in: Stoellger 2000, 9).

Schwerwiegende Lernleistungs- und Entwicklungsrückstände

Schwerwiegende und umfängliche Entwicklungsrückstände im Lern- und Leistungsverhalten sind nahezu unausweichlich mit dem Phänomen des Schulversagens verbunden.

Schulversagen liegt dann vor, „wenn ein Kind den Anforderungen der Schule vor allem psychisch und geistig nicht gewachsen ist, wobei es in zentralen Lern- und Verhaltensbereichen weitgehend negative Ergebnisse zeigt.“ ... Schulversagen ist „von so gravierender Art, dass der betroffene Schüler zurückgestellt (Verlängerung der Vorschulzeit; Wiederholen einer Jahrgangsstufe) oder in eine andere Schulart überwiesen werden muss (z.B. Förderschule)“ (Ortner/Ortner 2000, 328).

Zweifelsfrei hat die Schullaufbahnentwicklung in jeder Biografie einen hohen Stellenwert. Bei Kindern und Jugendlichen mit einer schwerwiegenden Lernbeeinträchtigung (im Sinne einer Lernbehinderung) ist sie jedoch als ein Bestimmungsstück in älteren (Kanter 1977; Bleidick 1977 u. a.) und neueren Definitionen (Schröder 2000; Grünke 2004) zu finden. So ist bei Grünke zu lesen, dass es „in jeder als modern bezeichneten Gesellschaft Kinder und Jugendliche (gibt, G.S.), 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; ...“ (ebenda, 65 f.)

Umfängliche Rückstände im Lern- und Leistungsverhalten richten sich zum einen auf die erreichten Lernergebnisse und zum anderen auf die Qualität der Lernablaufprozesse. Lauth geht davon aus, dass es vor allem die kognitiven Verarbeitungsprozesse sind, die erschwert ablaufen. So können bei konkreten Lernanforderungen Schwierigkeiten durch mangelnde Informationsverarbeitung, aber auch durch mangelnde und unzuweckmäßige Lernaktivitäten bedingt sein (Lauth, Brunstein & Grünke 2004, 15 ff.). Diese theoretischen Prämissen hat

Matthes in einem Zwei-Ebenen-Modell nach Schwierigkeitsstufen strukturiert. Dabei ist bereichsspezifisches Wissen unverzichtbare Voraussetzung für die Informationsverarbeitung und emotional-motivationale Aspekte sowie die Handlungssteuerung bestimmen die Lernaktivität (s. Abb. 1).

- 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. 1: Handlungsbezogenes Analysemodell (Matthes 2003, 2005)

Die auf den einzelnen Strukturebenen genannten Konkreta stehen exemplarisch für Beeinträchtigungen im Lernleistungs- und Entwicklungsstand. Ihre Wirksamkeit realisiert sich selbstverständlich nicht isoliert, sondern im sehr komplexen wechselseitigen Zusammenhang. Auf dieses hoch bedeutsame Zusammenspiel will ich ein wenig näher eingehen.

Fakt ist, dass jeder Lernvorgang immer mit dem Sammeln von konkreten Lernerfahrungen und Erleben von „Eigenwelt“ verbunden ist. Wir kennen alle den in der Umgangssprache aufgehobenen Gedanken: Wenn du etwas begreifen und verstehen willst, dann musst du deine eigenen Erfahrungen sammeln! So baut sich unser Bild von uns selbst und von der Außenwelt schrittweise über eigene Lernerfahrungen auf. Dabei spielt die emotional-motivationale Komponente (2. Ebene in Abb. 1) eine große Rolle, denn sie ist für das Lernen primär. Emotionales geht dem kognitiv gesteuerten Lernprozess voraus, fördert oder verhindert ihn und begleitet die weitere Verarbeitung im Nervensystem. Diesen zirkulären Kausalitätszusammenhang, der zur Ausprägung schwerwiegender Lernleistungs- und Entwicklungsrückstände führen kann, soll die nachfolgende Abbildung verdeutlichen (Abb. 2).

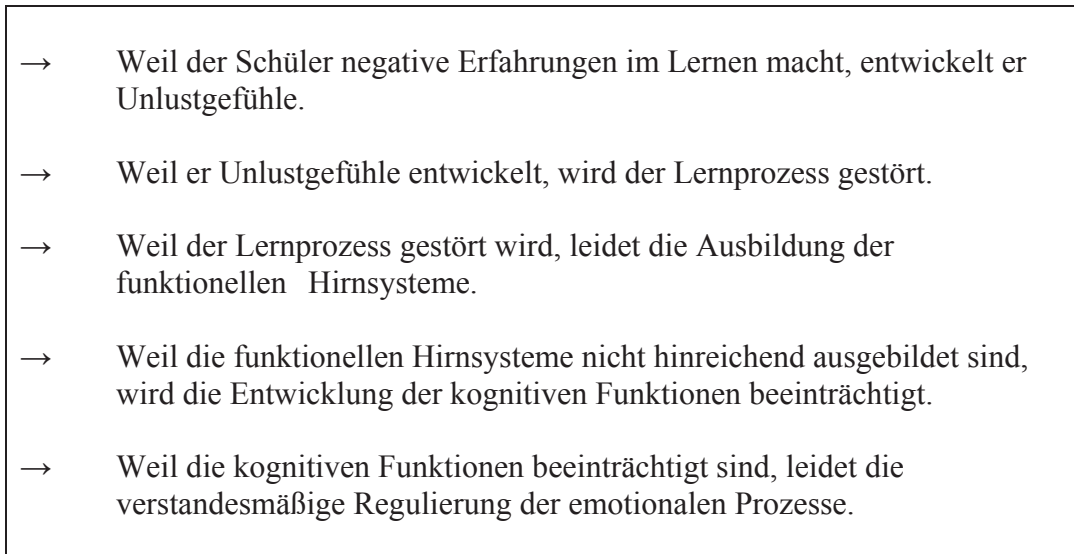


Abb. 2: Markierung von Lernstörungen im Aufbau des ZNS
(nach Radigk 1998, 121)

Reduzierte intellektuell-kognitive Basis- und Allgemeinintelligenz

Ganz zweifelsfrei gibt es eine enge inhaltliche Beziehung zwischen dem Merkmal „reduzierte intellektuell-kognitive Basis ...“ und dem Schulversagen, ein maßgeblicher Indikator bei einem schwerwiegenden Lernleistungs- und Entwicklungsrückstand. Auch wenn das so ist, halte ich eine relative Eigenständigkeit beider Merkmale aus diagnostischer und förderpädagogischer Sicht für zweckmäßig. Wird nach dem Zustandekommen von Schulleistungen gefragt, sind die intellektuellen Fähigkeiten immer noch ein sehr wichtiger Faktor. So untersuchten Sauer und Gattringer Determinanten der Grundschulleistung (wie Schichtzugehörigkeit, familiäre Umwelt, Persönlichkeitsmerkmale) und stellten fest, dass der stärkste Effekt von der Intelligenz der Kinder bestimmt wurde (Sauer & Gattringer 1985). Intelligenz richtet sich auf die Denkqualitäten einer Person und stellt einen wichtigen Bereich in der Persönlichkeitscharakteristik dar. Maßgebliche Komponenten der Intelligenz sind

- induktive Denkleistungen,
die kognitive Qualitäten wie vergleichen, ordnen, differenzieren, klassifizieren, abstrahieren, systematisieren verlangen. Beim induktiven Denken geht es immer um das Erfassen von Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten.
- deduktives Denken,
die unter Anwendung von Regeln und Gesetzmäßigkeiten in Verbindung mit entsprechenden kognitiven Qualitäten vom Allgemeinen auf Besonderes und Einzelnes schließen.
- analoge Denkleistungen,
die sich vor allem auf das Erfassen von Beziehungen richten und im Analyse-Synthese-Prozess unterschiedlich komplexe Kombinationsfähigkeiten und auch problemlösendes Denken erfordern.

(vgl. dazu auch Barth 1998; Klauer 1998).

Denkprozesse bzw. Intelligenzleistungen sind zugleich mit spezifischen Verlaufsqualitäten verbunden. Dazu gehören solche Qualitäten wie Flexibilität, Tempo, Reaktionsfähigkeit, Auffassungsgabe, Umschaltfähigkeit und Kreativität.

Die Komponenten der Intelligenz in Form spezieller Denkleistungen sind evident für die Entwicklung von Denk- und Lernstrategien, die wiederum für erfolgreiches schulisches Lernen unverzichtbar sind. Wie Untersuchungen belegen (Klauer/Lauth 1997; Klauer 1990; Sydow / Meincke 1994; Hasselhorn 1987), haben Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen diesbezüglich erhebliche Defizite. Förderdiagnostik und –didaktik stehen hier in einer besonderen Verantwortung, denn der Aufbau von Strategiewissen sowohl unter metakognitivem als auch bereichsspezifischem Aspekt ist ein Kernelement sonderpädagogischer Förderung. Weiterführende Aussagen dazu sind für die Förderprozessgestaltung „vor Ort“ sicherlich von Interesse, sprengen aber den Rahmen dieses Beitrages.

Zusammenfassend will ich Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (mit Bezug auf ältere und neuere Definitionen) wie folgt beschreiben:

Es sind Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen, die durch schwerwiegende, langandauernde, mehrdimensionale Lernstörungen gekennzeichnet sind. Diese Lernstörungen zeigen sich als psychosoziale, psychophysiologische und kognitive Störungen (insbesondere bei der Informationsverarbeitung, der Modalität von Lernprozessen und der Handlungssteuerung).

3. Schlussfolgerungen unter bildungspolitischem Aspekt

Sollen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Land Brandenburg wirklich eine reale Chance auf eine bessere Bildung und Erziehung durch Schule und Unterricht erhalten, dann müssen ihre Startbedingungen für den Schuleintritt durch eine wirksame Frühförderung intensiv verbessert werden. Die Frühförderung muss rechtzeitig genug einsetzen und sich kontinuierlich vom Frühbereich (0 bis 3 Jahre) bis zum Elementarbereich (3 bis 6 Jahre) erstrecken. Ist das der Fall, kann drohenden Behinderungen entgegengewirkt werden.

Nach Aussagen der Ärzte des KJGD im Rahmen der Einschulungsuntersuchung sind Kinder aus sozial benachteiligten Familien 10 mal häufiger von Behinderung bedroht und weisen deutlich mehr medizinisch relevante Befunde auf. Für diese Kindergruppe ist Frühförderung ein dringendes Erfordernis und die einzige Chance, nicht Opfer der Einflüsse eines familiären Mangelmilieus zu werden.

Schon 1999 haben wir im Ergebnis unseres Frühfördersymposiums in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik an der Universität Potsdam ganz nachdrücklich die Verantwortlichen auf ministerieller Ebene darauf hingewiesen (vgl. Siepmann 2000). Leider sind bis heute für diese Kindergruppe die Veränderungen immer noch eher zögerlich einzuschätzen. Positiv ist jedoch, dass nach dem neuen Kindertagesstättengesetz (KitaG) jedes Kind im Land ab dem dritten Lebensjahr einen Mindestrechtsanspruch von sechs Stunden Betreuung hat (KitaG 2004). Bedauerlicherweise ist in diesem Gesetz keine systematische Frühförderung für die immer größer werdende Gruppe von Risikokindern geregelt, die gehäuft aus sozial benachteiligten Familien kommt. Deshalb ist es im Land Brandenburg unverzichtbar, so schnell wie möglich für diese Kinder ein strukturell und

inhaltlich gut gestuftes System von Frühförderung zu garantieren. Der Ort der Förderung sollte die Kindertagesstätte sein mit einem Rahmenprogramm, das ein sinnvolles Zusammenwirken von systematischer Förderung und „freier“ Betreuung vorsieht. Die Einzelfallförderung ist unter bestimmten Bedingungen sicherlich eine gute Sache, doch sie bringt nicht den notwendigen Effekt, weil die Anzahl von Kindern mit erheblichen Entwicklungsbeeinträchtigungen bei den Schuleingangsuntersuchungen so rasant angestiegen ist, dass Förderung ein Anliegen von Kindertagesstätten werden muss. Erste Initiativen gibt es bereits. So bieten die Gesundheitsämter seit 2000 landesweit eine jährliche Früherkennungsuntersuchung für Kinder ab 3 Jahre in allen Kindertagesstätten an (Einschüler in Brandenburg a. a. O., 47). Hier ist anzuknüpfen.

Damit die betroffenen Kinder von Frühfördermaßnahmen auch tatsächlich profitieren, darf ihre Förderung nicht der Beliebigkeit der Eltern überlassen bleiben, sondern ist verpflichtend zu regeln. Dies ist nach meiner Auffassung kein unzulässiger Eingriff in den persönlichen Freiheitsraum der Eltern, sondern wohl eher als ein solidarischer Akt der sozial Stärkeren gegenüber den sozial Schwächeren zu werten (vgl. Siepmann 2000, 32). Denn „es ist eine Illusion zu glauben, dass in auffälligen Familien mit einfach strukturierten Eltern, wo Partnerschaftskonflikte, Alkohol, Vernachlässigung usw. das familiäre Klima prägen, es gelingt, die elterliche Erziehungskompetenz grundsätzlich zu verbessern“ (Häuser 1997, 9).

Auch die zunehmende Einrichtung von Flex-Klassen kann den primären Entwicklungsrückstand bei Schülerinnen und Schülern mit bereits vorhandenen oder drohenden Lernbeeinträchtigungen nicht beheben. Zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder 6 bis 7 Jahre alt „und haben das optimale Förder- und Behandlungsalter ... bereits weit überschritten“ (Einschüler ... a.a.O., 47). Die für jede Biografie wichtige Dimension der Zeit muss viel bewusster reflektiert werden. Denn im Früh- und Elementarbereich der kindlichen Entwicklung liegen bedeutsame sensible Phasen, die für eine gesunde und möglichst störungsfreie Entwicklung der adäquaten Anregung und Herausforderung bedürfen. Der Arzt Pechstein hat bereits in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts die besondere pädagogische Bedeutung der frühkindlichen Gehirnentwicklung erkannt und auf die „Sonderstellung der frühen Kindheit mit ihrer herausragenden Empfindlichkeit (...) gegenüber erzieherischen Umwelteinflüssen und deren prägender, lebenslang nachwirkender Kraft“ aufmerksam gemacht (Pechstein in: Schmutzler 1998, 275).

Auch neuere Untersuchungen, die zur psychophysiologischen Regulation als vergleichende Studien zwischen Erstklässlern der Grundschule und der Lernbehindertenschule durchgeführt wurden, weisen (mittels EEG- und Hautwiderstandsmessungen) darauf hin, dass eine frühzeitige Förderung für die Ausdifferenzierung des Gehirns sehr entscheidend ist (Mann 2000). Die Messergebnisse „lassen sich als schlechter ausgeprägte Selbstregulation sowie im Sinne einer mehr diffusen, ... Organisationsweise der Hirntätigkeit bei den lernbehinderten Kindern auf der Grundlage eines geringeren Grades der Hirnreife und noch fehlender Spezialisierung der Hirnhemisphären deuten“ (ebenda, 93). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse kommt einer systematischen Frühförderung für Kinder aus sozial schwierigen Lebens- und Lernsituationen mit kompetentem pädagogischem Personal hohe bildungs- und gesundheitspolitische Relevanz zu.

Wenn sich Kinder der Schuleingangsuntersuchung unterziehen, haben sie im Rahmen ihrer primären Sozialisationsmuster bereits viel erlebt und erfahren. Für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sind das zumeist Erfahrungen mit massiven psychosozialen Belastungen. In Schule und Unterricht haben sie häufig keine Neugier auf Lernangebote und Sachinformationen. Was sie möchten, ist Aufmerksamkeit für ihre Person – sie wollen ganz

einfach wahrgenommen werden. Sie „sehnen sich“ nach Sicherheit, Bindung, Akzeptanz und Anerkennung. Bezogen auf die Ausprägung dieser existenziellen Bedürfnisse (vgl. Maslow) stehen Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen auf einem sehr brüchigen Fundament. Besonders in der Schuleingangsphase ist es deshalb wesentlich, auf die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Grundbedürfnissen sehr genau zu achten, denn sie sind die Voraussetzung für die weitere Wissensaneignung und die Selbstverwirklichung. Zum Zusammenhang von Schülerpersönlichkeit und Bedürfnisbefriedigung weisen die Untersuchungen von Maslow auf Folgendes hin: „Menschen, die in ihren Grundbedürfnissen ihr Leben lang, besonders in jungen Jahren, befriedigt wurden, scheinen außergewöhnliche Kräfte des Widerstandes gegen ... Frustration dieser Bedürfnisse zu entwickeln, einfach weil sie eine gesunde, starke Charakterstruktur als Folge der Grundbefriedigung aufweisen“ (Maslow 1999, 65).

Gut entwickelte existenzielle Bedürfnisse sind die Voraussetzung für eine stabile seelische Gesundheit, die wiederum die Basis bildet für erfolgreiches Lernen (vgl. dazu auch Tupaika 2003). Bei der Gestaltung und Evaluierung von Förderprozessen sind diese Zusammenhänge bewusster zu reflektieren.

Die Gestaltung von Förderprozessen ist unvermeidlich mit dem Ort der Förderung verbunden. Seit der Integrations- und Inklusionsdebatte haben sich die Auseinandersetzungen dazu auch in Brandenburg verstärkt. Dem Standpunkt, Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen sollten möglichst im Klassenverband der allgemeinen Schule unterrichtet werden, kann ich mich voll anschließen (Schröder 2000; Heimlich 1999; Sander 2004; Hinz 2005 u. a.). Wichtig ist einzig und allein ein dafür adäquates Bedingungsgefüge für die jeweils individuelle Förderprozessgestaltung in stützenden Gemeinschaften von Unterricht und Schule. Um die Selektion bereits zu Beginn der Schulzeit zu vermeiden, wurde – wie in der Ausgangslage dargestellt – im Land Brandenburg durch eine Änderung des Schulgesetzes die Möglichkeit geschaffen, die Jahrgangsstufen 1 und 2 als flexible Schuleingangsphase zu führen. Nach meiner Auffassung ist das Flex-Klassen-System eine Reformmaßnahme in die richtige Richtung. Nur kann ich im Moment noch nicht erkennen, dass unter den derzeitigen Rahmenbedingungen von Flex vor allem die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bestmögliche Entwicklungschancen erhalten. Sehr genau haben sich Salzberg-Ludwig und Tyziak mit den Rahmenbedingungen und den Untersuchungsergebnissen des Modells Flexible Schuleingangsphase auseinandergesetzt und dazu im Mitteilungsheft 1, 2005 (dieser Zeitschriftenreihe) publiziert. So ist in ihrem Beitrag zu lesen, „dass das gegenwärtig praktizierte Flex-System ... instabil wird, wenn der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf über fünf Prozent steigt“. ... Und „dass der hohe Differenzierungsanspruch zu einer permanenten Überforderungssituation führte, so dass in besonders schwierigen Fällen die Schüler an Förderschulen bzw. in Förderklassen wechselten“ (Salzberg-Ludwig/Tyziak 2005, 33). Nach meiner Auffassung wird sich dieses Problem erst dann entschärfen, wenn

- das Flex-System von einer wirksamen Frühförderung profitiert,
- die Lernprozessgestaltung in einer Klassengemeinschaft mit den jeweils notwendigen förderdiagnostischen und förderdidaktischen Anteilen in gemeinsamer Verantwortung von Grundschullehrer und Sonderpädagoge erfolgt,
- die Frequenzstärke 20 Kinder pro Klasse nicht übersteigt.

Werden im Land Brandenburg die 1. und 2. Klassen an Allgemeinen Förderschulen mit Bezug auf das bestehende Flexsystem geschlossen, dann muss man zugleich dafür Sorge

tragen, dass die frei werdende „personelle“ sonderpädagogische Kompetenz so in das System der Flex-Klassen integriert wird, dass es zu einer Qualitätsverbesserung kommt. Ist das nicht der Fall, wird sich das Schließen als voreiliger Schritt erweisen und halbherzige Maßnahmen sind nicht hilfreich.

Abschließend möchte ich anregen, dass sich Förderschulen und Schulen mit Flex-Klassen für Lernangebote an die Eltern öffnen. Aus Schulen in sozialen Brennpunkten ist bekannt, dass immer dann, wenn die Elternschaft unmittelbar in das Schulleben integriert wird, sich das für alle Beteiligten (Kinder, Eltern, Pädagogen) positiv auswirkt. Potenzielle Lernangebote, die für Eltern mit einem niedrigen sozialen Status wesentlich sind, betreffen die Selbstorganisation, die Gestaltung von Interaktions- und Kooperationsprozessen in der Familie und die Kulturtechniken.

Literatur

Barth, N. (1998). Logisch-schlussfolgerndes Denken- Erfassung und pädagogische Bedeutung. In: Greisbach, M. u. a. (Hrsg.). Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich: Pabst, 191-201.

Bleidick, U. (1977). Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. et al. : Einführung in die Behindertenpädagogik. Band II. Stuttgart: Kohlhammer, 93-114.

Einschüler in Brandenburg: Soziale Lage und Gesundheit (2004). Hrsg.: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg, 3. Aufl.

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, Seattle. Hogrefe, 65-77

Hasselhorn, M. (1987). Lern- und Gedächtnisförderung bei Kindern: Ein systematischer Überblick über die experimentelle Trainingsforschung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 19, 116 – 142

Häuser, D. (1998). Veränderte Kindheit – neue Herausforderungen an die Frühförderung. [www. mbjs. brandenburg.de](http://www.mbjs.brandenburg.de)

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, 13-32

Hinz, A. (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004) 5, 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, 34-64

Kanter, G. (1998). Weiterentwicklungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik. FernUniversität-Gesamthochschule Hagen (4576-1-01-S 1)

Kindertagesstättengesetz (KitaG) vom 27. Juni 2004. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I – Nr. 16 vom 6. August 2004

Klauer, K. J. (1990). Denktraining für Schulanfänger: Ein neuer Ansatz zur kognitiven Förderung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 39, 150 - 156

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, 701-738

Klauer, K. J. (1998). Förderung des Denkens und Lernens bei Lernbehinderten. In: Greisbach, M. u. a. (Hrsg.) Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich: Pabst, 283 – 290

KMK (1994). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

KMK (1999). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999

Länderbericht Brandenburg anlässlich der Tagung der IntegrationsforschInnen in deutschsprachigen Ländern 2003 in Saarbrücken. <http://obenaus-laenderbericht>.

Länderbericht Brandenburg anlässlich der Tagung der IntegrationsforscherInnen in deutschsprachigen Ländern 2004 in der Lutherstadt Wittenberg. <http://obenaus-laenderbericht>.

Lauth, G. (2000). Menschen mit Behinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. Hogrefe, 21-30

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, Seattle. Hogrefe, 13-23

Mann, K. (2000). Charakterisierung psychophysiologischer Regulation durch Zirkaminutenrhythmen des des EEG und des Hautwiderstandes bei Lernbehinderten und Grundschulern. Dissertation, Med. Fakultät der Humboldt-Universität Berlin

Maslow, A. H. (1999). Motivation und Persönlichkeit. Hamburg: Reinbek.

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 (in Vorbereitung)

Ortner, A./Ortner, R. (2000). Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim und Basel: Beltz.

Radigk, W. (1998). Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Dortmund: modernes lernen.

Salzberg-Ludwig, K./ Tyziak, B. (2005). Wie flexibel muss die Flexible Eingangsphase sein, um allen Kindern gerecht zu werden? In: Sonderpädagogische Förderung im Land Brandenburg, vds Verband Sonderpädagogik e.V., Mitteilungsheft 1, 2005.

Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004) 5, 240-244

Sauer, J. & Gattringer, H. (1985). Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 288-309.

Schröder, U. (2000). Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart. Kohlhammer

Werning, R./ Lütje-Klose, B. (2003). Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München, Basel. Reinhardt

Schmutzler, H.-J. (1998). Frühförderung. In: Greisbach, M. u. a. (Hrsg.). Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich, Berlin u. a.: Pabst

Siepmann, G. (2000). Belastungsfaktoren lernbehinderter Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg und Schlussfolgerungen für eine vorschulische Förderung. In: Siepmann, G. (Hrsg.). Frühförderung im Vorschulbereich. Frankfurt/M. u. a.: Lang

Stoellger, N. (2000). Lernbehinderung - Geschmacksfrage oder Ansichtssache? In: Sonderpädagogik in Berlin. vds Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Berlin. 1 (2000), 4-13.

Sydow, H. & Meincke, J. (1994). DenkMit. Das Berliner Programm zur Förderung des Denkens und der Wahrnehmung von drei- bis sechsjährigen Kindern. Kirchdorf: ZAK

Tupaika, J. (2003). Schulversagen als komplexes Phänomen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Verwaltungsvorschriften über die Tätigkeit der Förderausschüsse und das Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf (VV Feststellungsverfahren – VV Festst) im Land Brandenburg. Juli 2005

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Gerda Siepmann

Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Sonderpädagogik
siepmann@rz.uni-potsdam.de