

1 Lernstörungen

Die Zahl von Kindern mit Lernschwierigkeiten scheint ständig zu steigen. Am deutlichsten sind in den ersten Klassen der Schriftspracherwerb und der Erwerb des Zahlbegriffs, aber auch die sprachliche Entwicklung betroffen. Fast jede Lehrerin steht vor drängenden Fragen: Weshalb hat dieses Kind so große Lernschwierigkeiten? Ist es lernbehindert oder liegt ein Aufmerksamkeitsdefizit vor? Ist die Wahrnehmung beeinträchtigt oder wirken sich seelische Nöte des Kindes aus? Wie kann es in seinem Lernen voran gebracht werden? In der Diskussion über die Ursachen und Fördermöglichkeiten werden viele Konzepte vertreten. „Das Kind dort abholen, wo es steht!“, „Die Leistungen genau ermitteln und analysieren!“, „Lernumgebungen so gestalten, dass sie der wachsenden Heterogenität der Schüler gerecht werden!“, „Lernprobleme als Lebensprobleme der Kinder erkennen!“ Die Diskussion ist teils verwirrend, zumal die Schwierigkeiten der Umsetzung solch allgemeiner Leitsätze in der Praxis auf den Schultern der einzelnen Lehrerin lasten. Es ist deshalb wichtig, zunächst einen Überblick über die Arten, die Klassifikation, die psychischen Komponenten und die Entstehungsbedingungen von Lernstörungen zu erarbeiten.

1.1 Definition

Schwierigkeiten beim Lernen werden unterschiedlich benannt. Die Begriffe „Lernbeeinträchtigung“, „Lernbehinderung“, „Lernstörung“, „Lernversagen“, „Lernschwäche“, „Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen“, „Legasthenie“, „Lese-Rechtschreibschwäche“, „Rechenschwäche“, „Dyskalkulie“, „Leistungsversagen“, „Zurückbleiben beim Lernen“ heben jeweils bestimmte Akzente hervor. Gewiss hat Kanter (2007) Recht, wenn er darauf hinweist, dass die Bezeichnung der Zielgruppe nachrangig gegenüber der inhaltlichen Konzeption ist und begriffliche Diskussionen die eigentlichen Probleme oft verfehlen: „Statt unnötiger und unfruchtbarer Definitionsauseinandersetzungen und damit verbundener Theoriekontroversen sollten in der Forschung (und Lehre) des Faches durchaus verschiedene Konzepte und Förderansätze nicht nur geduldet, sondern unterstützt werden; denn es kommt in der (Sonder-)Pädagogik primär darauf an, Kindern und Jugendlichen in Situationen von Lern- und Entwicklungserschwernissen effektive Hilfe zu bieten, nicht virtuelle Theoriekontroversen auszutragen“ (S. 26). Einen guten Überblick über die begriffliche Diskussion gibt Schröder (2000, S. 67 ff.). Wir verwenden, ebenso wie Lauth, Brunstein & Grünke (2004) und Siepmann (2007), die Bezeichnung Lernstörung. Sie lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass konkrete Lernprozesse „beeinträchtigt“ oder „gestört“ sind. Das

allgemeine Bestimmungsmerkmal besteht in einer Relation: *Bei Lernstörungen bleibt der Lernende durch innere oder äußere Bedingungen weit hinter der sonst möglichen Lernentwicklung zurück, so dass seine Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt oder gefährdet ist.*

An welchen Kriterien kann erkannt werden, dass eine Lernstörung besteht? Ein wichtiger Indikator ist bereits die vom Schüler wirklich genutzte Lernzeit. Er kann die Lernzeit nicht nutzen, weil die Lernangebote zu einem beträchtlichen Teil an ihm vorbeigehen. Das könnte z. B. daran liegen, dass diese seinem Wissensstand, seiner Konzentrations- und Ausdauerfähigkeit oder aber seinen (begrenzten) Fähigkeiten, strukturiert zu arbeiten und sich über einen längeren Zeitraum anzustrengen, nicht entsprechen. Der Gedanke der strikten Anpassung der Lernzeit an die individuellen Voraussetzungen wurde durch die klassischen Arbeiten von Carroll (1973) besonders angeregt. Seine Tragfähigkeit zeigt sich in Beobachtungsverfahren, die darauf gerichtet sind, wie lange ein Kind sich tatsächlich mit den unterrichtlichen Aufgaben beschäftigt. Besonders bekannt geworden ist das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (Helmke & Renkl, 1992). Es dient dazu, Aspekte der Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts in der Schule über teilnehmende Beobachtung zu erfassen. Die ungenügende Effektivität der Lernzeit gibt einen Hinweis auf das Vorliegen einer Lernstörung. Im Anschluss daran müssen zwei Kriterien herangezogen werden, durch die ein differenzierteres Bild entsteht: die *curricularen Defizite* und das *problematische Lernverhalten* (vgl. Lauth, Brunstein & Grünke, 2004).

1. Kriterium: Erhebliche Rückstände in einem oder mehreren wichtigen Unterrichtsfächern, so dass spezielle Lernangebote nötig sind: Bei Kindern mit Lernstörungen kann nicht damit gerechnet werden, dass sich die üblichen Lernangebote für sie eignen. Dieses Kriterium kann mit einer sechsstufigen Skala erfasst

Tab. 1: Bogen zur Einschätzung des Lernstandes

Name des Schülers/der Schülerin:		
Lehrer:		
Datum:		
Rahmenplan:		
Skala		Anforderungsbereiche/ Anforderungen
1	Sehr gute Leistungen:	
2	Gute Leistungen:	
3	Durchschnittliche Leistungen:	
4	Leistungen weisen Mängel auf, entsprechen den wichtigsten Anforderungen aber gerade noch:	
5	Die wichtigsten Anforderungen werden nicht mehr erfüllt, wobei die Rückstände aber durch Maßnahmen, die zeitlich und in der Intensität überschaubar sind, ausgeglichen werden können, weil Grundwissen vorhanden ist:	
6	Sogar die Grundlagen fehlen:	

werden, die sich formal an der Zensurenkala orientiert (siehe Tabelle 1). Damit soll aber keineswegs für eine Zensurierung in den unteren Klassen plädiert werden. In die Zeilen der Tabelle 1 werden Anforderungsbereiche eingetragen, für die die jeweilige Skalenstufe zutrifft. Das können große Anforderungsbereiche sein, z. B. Rechtschreibung oder mündlicher Ausdruck, oder konkretere Anforderungen, z. B. Textverständnis, verständliches Vorlesen von Texten, Bestimmen des Vorgängers und des Nachfolgers einer Zahl im Bereich bis 100. Eine Lernstörung ist anzunehmen, wenn die Skalenstufe 6 für mindestens einen großen Anforderungsbereich oder die Stufe 5 für mehrere zentral wichtige Anforderungen vergeben werden muss.

2. Kriterium: Problematisches Lernverhalten: Bei Kindern mit Lernstörungen trifft eine wesentliche Auswahl der folgenden Verhaltensweisen bereits über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) in hoher Ausprägung zu.

1. Das Kind kann sich bei schulischen Aufgaben schlecht konzentrieren.
2. Bei Anforderungen auf den Problemgebieten ist es schnell ablenkbar.
3. Das Kind hat Angst davor zu zeigen, dass es Schwächen hat und leistet deshalb bei Anforderungen Widerstand.
4. Es will wegen „Kopfschmerzen“ oder „Bauchschmerzen“ nicht zur Schule gehen.
5. Das Kind verliert die Lust, wenn es Anforderungen nicht erfüllen kann.
6. Das Arbeitsverhalten ist chaotisch, Ordnung schaffen und halten fällt schwer.
7. Es bestehen bereits sehr große Lücken in den Kenntnissen und Fertigkeiten.
8. Das Kind vergisst viel.
9. Das Kind ist zufrieden, wenn es nicht gefordert, sondern in Ruhe gelassen wird.
10. Wenn eine Lernaufgabe gelöst werden soll, findet es keinen Anfang.
11. Es beendet die Arbeit einfach nicht.
12. Es bummelt und trödelt.
13. Oft ist zu hören: „Wie geht denn das? Ich kann das nicht! Das geht ja gar nicht!“
14. Ohne Kontrolle läuft in schulischen Dingen nichts.
15. Das Kind sieht die Aufgabe nicht gründlich an. Es vermeidet. Es kontrolliert nicht selbst.
16. Das Kind über- oder unterschätzt sich.
17. Das Kind ist zufrieden, wenn es eine bestimmte Bestätigung (Nicken o. ä.) erhält, für die Richtigkeit der Aufgabe interessiert es sich nicht.
18. Viele Fehler beim Lesen, Schreiben und Rechnen sind „unnötig“.
19. Das Kind versucht, durch übertrieben albernes o. ä. Verhalten Aufmerksamkeit zu erzeugen.
20. Hilfe wird vom Kind als Druck aufgefasst.
21. Es verhält sich bockig, aggressiv oder weinerlich.
22. Die Hausaufgaben erledigung wird zur Quälerei für Kind und Eltern.
23. Die Eltern sind enttäuscht.

24. Sie möchten dem Kind helfen, sie kontrollieren es, setzen es unter Druck.
25. Es kommt zu Hause zu Schuldzuweisungen und Streitereien im Zusammenhang mit den Schulleistungen.
26. Alle Beteiligten leiden unter Stress, der mit körperlichen Symptomen verbunden sein kann.

Bei Daniela, einer Schülerin aus dem Projekt „Wirkfaktoren der Gestaltung von Lernhandlungen“, trafen beide Kriterien zu, sowohl das der Rückstände in den Unterrichtsfächern als auch das des problematischen Lernverhaltens, und sie wurde aus diesem Grund in das Projekt aufgenommen, über das im Abschnitt 3.1.1 zu berichten ist. Danielas Klassenlehrerin beschrieb die Schülerin wie folgt:

„In ihrem vierten Schuljahr geht Daniela jetzt in die dritte Klasse. In der ersten Klasse konnte sie die Anfänge des Erlernens der Schriftsprache und der Mathematik nicht mitgehen, weil viele Voraussetzungen fehlten, und sie wiederholte das erste Schuljahr. Bereits in dieser Zeit wurde ein ängstliches Verhalten in der Schule beobachtet. Die Schreib- und Leseleistungen entsprechen jetzt, nach $3\frac{1}{2}$ Jahren Schulbesuch, knapp einem mittleren Abschlussniveau des zweiten Schuljahres. Dabei besitzt Daniela gute Fähigkeiten im phonematischen Differenzieren. Eine Rechts-Links-Unsicherheit wurde nicht festgestellt. Sprachlich kann Daniela sich deutlich und zusammenhängend ausdrücken. In Mathematik bestehen große Unsicherheiten in der Orientierung bis 100 und im Sachrechnen. Zweistellige Zahlen kann sie der Größe nach ordnen (allerdings mit geringem Tempo). Diktierte Zahlen schreibt sie korrekt nieder (bis 1000). Fast alles rechnet sie zählend mit den Fingern. Dadurch fehlen Voraussetzungen für die Erarbeitung der Rahmenplananforderungen der dritten Klasse... Im Sachunterricht kann Daniela Beziehungen zwischen Neben-, Ober- und Unterbegriffen und Ursache-Wirkungsbeziehungen altersgerecht und auch schnell erkennen.

Daniela ist ein temperamentvolles und phantasiebegabtes Mädchen, das aber in der Schule sehr wenig Selbstvertrauen zeigt. Die Mutter fordert wesentlich bessere Leistungen und mehr Fleiß. Sie übt mit Daniela, wobei diese sich aber zunehmend verweigert. Es spielen sich fast täglich Szenen ab, in denen sich Daniela meist durchsetzen kann.

Das Arbeitsverhalten im Unterricht pendelt zwischen den Extremen einer zuweilen eifrigen Mitarbeit und der Verweigerung der Mitarbeit, was immer häufiger auftritt. Auf Aufforderungen zum sorgfältigen Arbeiten reagiert Daniela bockig oder weint. Diese Entwicklungssituation führt zu einer ungünstigen Schulprognose, wenn keine intensive Lernförderung eingeleitet wird.“

In dieser Beschreibung werden nicht nur die curricularen Defizite und das problematische Lernverhalten deutlich, sondern auch das eingangs genannte *grundlegende relationale Bestimmungsmerkmal* von Lernstörungen, das darin besteht, dass der Lernende durch innere oder äußere Beeinträchtigungen weit hinter der sonst möglichen Lernentwicklung zurückbleibt. Mit „inneren und äußeren Bedingungen“, die den Lernerfolg verhindern, ist ganz Konkretes gemeint: gegebenenfalls Lücken in den Vorkenntnissen, mangelnde Motivation, unangemessene Unterrichtsmethoden, Konzentrationsschwierigkeiten, gesundheitliche Probleme, unangemessene Lernstrategien, Beeinträchtigungen des Sehens und Hörens u. a. m.

Etlliche derartige Bedingungen für die Lernstörung sprach die Klassenlehrerin Danielas an:

Allmählich haben sich das *ängstliche Verhalten*, das *geringe Selbstvertrauen* und das *Vermeidungsverhalten* verfestigt. Die *Probleme im Erwerb der Schriftsprache* führen sicherlich zu einem generellen Zurückbleiben bei Anforderungen, für die Lesen und Schreiben benötigt werden. Große Bedeutung für die Stagnation hat der *unsichere Zahlbegriff, der sich im Fingerrechnen zeigt*. Mangelnde Intelligenz kommt als Ursache der Schwierigkeiten nicht in Frage, denn in Sachkunde zum Beispiel zeigt das Mädchen gute Fähigkeiten. Die *Probleme im Lernverhalten* sind Gründe für weitere Schwierigkeiten. Die Unterrichtsanforderungen konnten offenbar *noch nicht ausreichend auf die Lernausgangslage zugeschnitten* werden.

Dass die Beschreibung der Schülerin keinen Hinweis auf eine „Grundstörung“, eine „Basisbeeinträchtigung“ enthält, von der angenommen wird, dass sie Störung bewirkt, ist kein Mangel. Oft gibt es keinen solchen „Auslöser der Lernstörung“, sondern viele Bedingungen, die zu dem Prozess der Lernstörung führen und ihn ausmachen. Es ist ein Vorzug, dass die Lehrerin die konkreten Erscheinungen und Bedingungen nennt, aus denen die Lernstörung besteht. Dieser Erkenntnisprozess musste im Falle Danielas noch fortgesetzt werden. Das konnte geschehen, indem der abschließende Vorschlag der Lehrerin realisiert wurde, eine „intensive Lernförderung“ einzuleiten, in der Förderung und Diagnose eine Einheit bilden. In den Kapiteln 4 bis 8 geht dieses Buch darauf ein, wie das geschehen kann.

Der Befund, dass bei einem Kind eine Lernstörung besteht, hat nur einen Sinn: Er besteht in der Feststellung eines Veränderungsbedarfs. Das Lernen muss „angesichts vorhandener Bedingungen ... als nicht in Ordnung, d.h. als bestimmten Richtigkeitsvorstellungen oder Erwartungen nicht entsprechend, beurteilt und als der Verbesserung durch bestimmte Vorgehensweisen bedürftig“ angesehen werden (Bach, 1999, S. 11).

1.2 Klassifikationen

Obwohl jede Lernstörung individuell ist, wurden auch die Lernstörungen klassifiziert. Man hofft, die Vielfalt dadurch besser überschauen zu können. Die einzelnen Klassifikationssysteme stellen unterschiedliche Merkmale in den Mittelpunkt (z. B. die betroffenen Lerninhalte, den Umfang der Störung, den Schweregrad, die Ursachen). Einteilungen nach den Ursachen sollten mit Vorsicht betrachtet werden, weil meist ein Ursachengefüge wirkt. Besser ist die Orientierung an möglichst klar einschätzbaren Sachverhalten, wofür anschließend einige Beispiele gegeben werden.

1.2.1 Stufen des Förderbedarfs

Als Beispiel für eine Klassifikation nach den Stufen des Förderbedarfs dient der Modellversuch des Landes Brandenburg zur Gestaltung der flexiblen Schulein-

gangsphase (vgl. auch Prengel, Geiling & Carle, 2001). Hier werden drei Stufen des Förderbedarfs unterschieden (Landesinstitut, 2003, Handbuch 6a):

Stufe 1 – Zusätzlicher Förderbedarf:

- Leichte Beeinträchtigung im schulischen Lernen, in der Sprache, im Verhalten, im Erleben o.ä.
- Maßnahmen: Schülerorientierte Förderung im Rahmen der Möglichkeiten der Regelschule

Stufe 2 – Erhöhter Förderbedarf:

- Erhebliche und anhaltende Beeinträchtigung im schulischen Lernen, im Verhalten, im Erleben o.ä.
- Maßnahmen: Schülerorientierte Förderung unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten der Regelschule, sonderpädagogische Beratung und zeitweilige sonderpädagogische Begleitung

Stufe 3 – Sonderpädagogischer Förderbedarf:

- Schwerwiegende, massive und in der Regel dauerhafte Beeinträchtigung im schulischen Lernen, in der Sprache, im Verhalten, im Erleben o.ä.
- Maßnahmen: Kontinuierliche sonderpädagogische Förderung

Auch Bach schlägt eine Klassifikation nach dem Ausmaß der Beeinträchtigung vor. Unter Beeinträchtigung versteht er „... Erschwerungen der Selbstverwirklichung und der sozialen Eingliederung eines Menschen im Verhältnis zu den Regelgegebenheiten“ (Bach, 1992, S. 62) und unterscheidet (Bach, 1999, S. 34 ff.).

- umfängliche, schwere und langfristige Beeinträchtigungen (Behinderungen),
- partielle, weniger schwere oder kurzfristige Beeinträchtigungen (Störungen),
- somatische Besonderheiten, soziale oder sächliche Benachteiligungen eines Individuums (Gefährdungen).

Hier reduziert der Autor den Störungsbegriff auf eine mittlere Stufe der Beeinträchtigungen. Andere Autoren ziehen es vor, auch bei schwerwiegenden, dauerhaften Beeinträchtigungen, bei denen eine kontinuierliche sonderpädagogische Förderung notwendig ist, von Störungen zu sprechen. Zu ihnen gehören Klauer & Lauth (1997). Sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen besteht bei *überdauernden und allgemeinen Lernstörungen*. Siepmann (2007) weist darauf hin, „... 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“ (S. 306). Hier liege die große Verantwortung diagnostischen und förderdiagnostischen Herangehens.

1.2.2 Defizitäre und strukturelle Lernstörungen

Betz & Breuninger (1998, S. 3 ff.) trennen defizitäre von strukturellen Lernstörungen. *Defizitäre Lernstörungen* werden durch einen Ausfall notwendiger Grundfunktionen für das Lernen hervorgerufen. Für das Lesen- und Schreibenlernen ist unter anderem die Grundfunktion erforderlich, Phoneme unterscheiden zu können (z. B. den Unterschied der gesprochenen Wörter „wachen“ und „waschen“ zu hören). Buchstaben müssen sicher erkannt und unterschieden werden. Manche Defizite können relativ leicht behoben werden. Zum Beispiel lassen sich phonematische Schwierigkeiten durch ein intensives Training überwinden. Wenn Grundfunktionen generell ausfallen, wie beim blinden Kind, müssen die Ausfälle kompensiert werden, indem das Kind lernt, den Tastsinn zu nutzen. In der Brailleschrift werden Buchstaben und Zeichen durch bis zu sechs erhabene Punkte (in zwei Reihen zu je drei Punkten angeordnet) dargestellt und müssen ertastet werden. Defizitäre Lernstörungen erfordern ein Training oder eine Kompensation der defizitären Grundfunktionen.

Bei *strukturellen Lernstörungen* sind – über mögliche Defizite hinausgehend – das Erleben und Verhalten der beteiligten Personen betroffen. „Strukturelle Lernstörungen sind dadurch gekennzeichnet, dass wegen der Vernetzung der Wirkungsgrößen unsere gängigen Vorstellungen von Verursachung nicht mehr gelten (...). Vielmehr treten Lawineneffekte ein, welche die einmal aufgetretene Störung aufrechterhalten und dabei zunehmend verschlimmern, weil sie alle Einzelsymptome in Extremwerte zu treiben vermögen“ (Betz & Breuninger, 1998, S. 4). Durch eine Lerntherapie kann erreicht werden, dass der Lernende wieder an die Möglichkeit des Erfolgs glaubt, die notwendigen Anstrengungen aufbringt und erneut Freude am Lernen gewinnt. Strukturelle Lernstörungen können sich aus didaktischen Fehlern oder Lernversäumnissen ergeben, aber auch aus defizitären Lernstörungen hervorgehen. Sie sind das umfassendere Geschehen. „Strukturelle Lernstörungen – und weniger die defizitären – sind es, aus denen persönliche Tragödien erwachsen“ (ebenda). Betz & Breuninger (1998, S. 33 ff.) unterscheiden folgende Stadien der Entstehung von Lernstörungen:

- Bereits im ersten Stadium struktureller Lernstörungen wirken sich die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen auf die innere und äußere Lern- und Lebenssituation des Kindes aus. Das Kind bemerkt, dass die Mitschüler besser sind und mehr Freude am Lernen haben. Auch die Eltern stellen die Probleme fest und sind erstaunt, enttäuscht und verunsichert. Sie bemühen sich verstärkt, das Kind zum Lernen zu bewegen. Das Kind selbst glaubt, sich durch einen Defekt von anderen Kindern zu unterscheiden (Selbst-Stigmatisierung). Die Lehrerinnen reagieren mit zusätzlichen bzw. intensiveren Übungen und erwarten eine baldige positive Wirkung, die sich aber leider nicht einstellt. Das hat *negative Folgen für die Zufriedenheit mit dem Lernen und das Selbstwertgefühl*.
- Für das zweite Stadium sind *erste Reaktionen* bei dem Kind charakteristisch. Das heißt: Das Versagen ist für das Kind Angst auslösend und unheimlich, solange es

keine Erklärung dafür hat. Um dieses unangenehme Gefühl zurückzudrängen, wird es Erklärungen bilden, die sozial möglichst wenig diskreditierend sind. Das Kind kann sich entlasten, indem es sich sagt: „Ich will ja gar nicht lesen!“, „Das interessiert mich nicht!“ Belastend und diskreditierend wären dagegen Erklärungen wie: „Ich bin unfähig!“ oder „Ich bin dumm!“ Innerlich kann das Kind sich bei der Erklärung „Ich will nicht lesen!“ besser akzeptieren. Durch „Heldentaten“, wie Stören des Unterrichts, versuchen manche Kinder, die Aufmerksamkeit wieder zu gewinnen. Neue Teufelskreise sind entstanden. Das Kind zeigt sich als nicht lernbereit. Durch Vermeidungsverhalten kann die – den Selbstwert schützende – Erklärung beibehalten werden.

- Im dritten Stadium entstehen immer größere Defizite. Sie verunsichern das Kind weiter. Selbstvorwürfe bleiben nicht aus; das Kind spürt seine Lücken unmittelbar. Es muss sich mit ihnen auseinandersetzen, fühlt sich eingeschränkt, behindert und ausgeschlossen. *Blockaden und Angst-Blockierungs-Kreisläufe* bilden sich heraus. Die Auseinandersetzung damit nimmt einen großen Teil der kognitiven Kapazität in Anspruch. Diese fehlt dann für das Verstehen der Aufgabenstellung und die Verarbeitung der inhaltlichen Informationen, und das Kind klammert sich an Fehllösungen und vermeidet immer stärker. Die Eltern reagieren mit Unverständnis. Die Rückstände werden sehr groß, was zu einer weiteren Verschlechterung des Selbstwertgefühls führt. Häufig stellen sich körperliche Symptome ein.
- Im vierten Stadium zeigt das Kind eine *generelle misserfolgsorientierte Motivationslage*. Es nimmt Misserfolge vorweg und wehrt sich nach Kräften dagegen, in Situationen zu geraten, die mit einem Misserfolg enden könnten. Damit wird es auch resistent gegen Förder- und Therapieversuche: Erfolge werden auf Zufälle und nicht mehr auf eigenes Handeln zurückgeführt. Das Selbstkonzept wird negativ. Ein Notanker kann sein: „Ich kann mich nicht konzentrieren!“ Diese Konzentrationsschwäche wird dann für die eigene Person unter Beweis gestellt. Die Umwelt misstraut dem Kind; Repressionen nehmen zu. Aus diesem Kreislauf führt nur eine Veränderung des Selbstkonzeptes heraus, die auch mit einer Veränderung der Einstellung der Umwelt zu dem Kind verbunden sein sollte.

1.2.3 Klassifikation nach der Generalisierung und dem Schweregrad

Klauer & Lauth (1997) schlagen eine Klassifikation vor, die an zwei Dimensionen orientiert ist (Abbildung 1):

1. *Dimension*: Lernstörungen können *inhaltlich begrenzt* (spezifisch, partiell) oder *allgemein* sein. *Inhaltlich begrenzte* Lernstörungen sind durch deutliche Minderleistungen in einem Lernbereich charakterisiert. In den anderen Unterrichtsfächern liegt eine gute Leistungsfähigkeit vor. Die allgemeine Intelligenz weist ein mittleres Niveau auf. Bei *allgemeinen* Lernstörungen ist das Lernen in den meisten schulischen Bereichen deutlich beeinträchtigt.

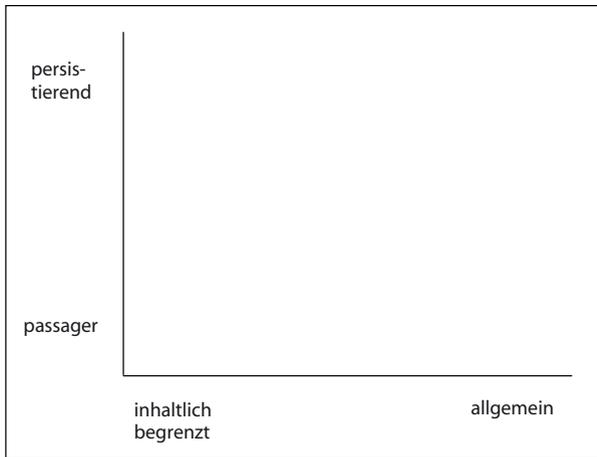


Abb. 1: Klassifikation von Lernstörungen (nach Klauer & Lauth, 1997, S. 704)

2. *Dimension:* Lernstörungen können eher *vorübergehend* (passager) oder *überdauernd* (persistierend) sein. Oft vorübergehend sind Lernschwierigkeiten, die als Reaktion auf kritische Ereignisse und Umbrüche in der Lebenssituation des Kindes eintreten (Schulwechsel, Reifungskrisen, Erlebnisstörungen), insbesondere dann, wenn rechtzeitig reagiert wird. Überdauernde Lernstörungen erstrecken sich über lange Zeiträume und verschlimmern sich oft. Häufig hat dies negative Folgen für das Selbstbild und das soziale Verhalten, was wiederum auf das Lernen zurückwirkt.

1.2.4 ICD-10

Unter der Federführung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entstand ein Klassifikationssystem der menschlichen Krankheiten, das besonders in Europa eingesetzt wird (ICD – International Classification of Diseases and Related Health Problems). Das ICD (Dilling, Mombour & Schmidt, Hrsg., 1993) liegt in der zehnten Fassung vor und hat sich in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gut bewährt, weil auf diese Weise eine Vereinheitlichung der diagnostischen Kategorien erreicht wurde. Aufgrund seiner Differenzierung, dank vieler Bewährungs-kontrollen und wegen des Wunsches nach Diagnosekategorien, die kommuniziert werden können, hat das System auch Eingang in die sonderpädagogische Diagnostik gefunden. Ab dem 01.01.2008 ist zur Verschlüsselung von Diagnosen in der ambulanten und stationären Versorgung die ICD-10-GM Version 2008 anzuwenden. Lernstörungen werden unter der Codierung F81 beschrieben, aber nicht als „Lernstörungen“, sondern als „Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ bezeichnet. Der Fertigkeitensbegriff bezieht auch das Wissen mit ein. „Umschrieben“ meint, dass keine tief greifende Entwicklungsstörung vorliegt,

wie z. B. beim frühkindlichen Autismus. Auch geistige Behinderungen zählen nicht zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen.

Laut ICD-10 besteht dann eine Lernstörung, wenn die Leistungen im Lesen, Rechnen oder schriftlichen Ausdruck bei individuell durchgeführten Tests wesentlich unter den Leistungen liegen, die aufgrund der Altersstufe, der Schulbildung und des Intelligenzniveaus zu erwarten wären. Dabei sind folgende Abgrenzungen wichtig:

- Abgrenzung der Lernstörung von normalen Schwankungen der schulischen Leistungen und von Schulschwierigkeiten aufgrund fehlender Möglichkeiten, schlechten Unterrichts und kultureller Faktoren.
- Abgrenzung von Seh- und Hörstörungen. Von Lernstörungen ist nur dann zu sprechen, wenn die Seh- und Hörstörungen nicht ausreichen, um die Schwierigkeiten zu erklären.
- Abgrenzung von Kommunikationsstörungen. Die Lernschwierigkeiten ergeben sich nicht aus Kommunikationsstörungen.
- Abgrenzung von Intelligenzminderung. Von Lernstörung ist zu sprechen, wenn die Schwierigkeiten nicht Folge einer Intelligenzminderung (IQ unter 70) sind.
- Abgrenzung von einer erworbenen Hirnschädigung.

Innerhalb der Lernstörungen können verschiedene Arten unterschieden werden (Tabelle 2, S. 21).

Die zusätzlichen bestehenden Forschungskriterien des ICD-10 für die Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten (F81.3) fasst Lauth (2004, S. 56) wie folgt zusammen:

- In standardisierten Schulleistungstests bleibt das Kind um mindestens zwei Standardabweichungen unter der Altersnorm oder unter der aufgrund einer Intelligenzmessung zu erwartenden Schulleistung.
- Der Intelligenzquotient beträgt mindestens 70. Sonst ist von einer geistigen Behinderung zu sprechen.
- (Extreme) Unzulänglichkeiten in der Erziehung und in der Beschulung können ausgeschlossen werden.
- Die Störung behindert die Schulausbildung sowie das Alltagsverhalten.
- Seh- und Hörstörungen bzw. neurologische Erkrankungen können ausgeschlossen werden.

Das Intelligenzniveau klassifiziert das ICD-10 wie folgt:

- Sehr hohe Intelligenz (weit überdurchschnittliche Intelligenz): IQ über 129
- Hohe Intelligenz (überdurchschnittliche Intelligenz): IQ 115–129
- Normvariante (durchschnittliche Intelligenz): IQ 85–114
- Niedrige Intelligenz (unterdurchschnittliche Intelligenz): IQ 70–84
- Leichte Intelligenzminderung: IQ 50–69
- Mittelgradige Intelligenzminderung: IQ 35–49
- Schwere Intelligenzminderung: IQ 20–34