

4. Beeinträchtigungen des Lernens

In Deutschland bildet die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des Lernens nach wie vor die größte Gruppe, der sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf attestiert wird (KMK 2024). Vor dem Hintergrund von Digitalisierung und Digitalität besteht weiterhin ein Forschungsdesiderat im Schwerpunkt Lernen (Mahlau et al. 2023). Die verstärkte Zuwendung zum Thema des Digitalen – bedingt durch die COVID-19-Pandemie sowie der daraus resultierenden Schulschließungen in Verbindung mit Homeschooling – führt in jüngster Zeit zu einer signifikanten Zunahme an Forschungsarbeiten, wie auch Mertens et al. (2022) in einem systematischen Review nachweisen.

Es stellt sich die Frage, wie Personen, die unter erschwerten Bedingungen lernen, leben und arbeiten, didaktisch ein adäquater Zugang zu digitaler Bildung und digitaler Partizipation ermöglicht werden kann. Zunächst erfolgt eine terminologische Annäherung an den Begriff der Lernbeeinträchtigungen, bevor Beeinträchtigungen des Lernens differenztheoretisch als erschwerte Lernprozesse beschrieben werden. Beeinträchtigungen des Lernens stehen oftmals in Verbindung mit erschwerten Lebensbedingungen, unterschiedlichen Gefährdungslagen und sozialer Benachteiligung. Diese Phänomene werden als zweite Differenzlinie analysiert, bevor beide Phänomene als konstitutiv für eine benachteiligungssensible Didaktik herausgestellt werden.

4.1 Beeinträchtigungen des Lernens, Lernstörungen und Lernschwierigkeiten

In Deutschland wurden im Jahr 2022 insgesamt 595.700 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch unterstützt (KMK 2024, 16). Davon werden laut KMK (2024) 230.000 (39,1 Prozent) der Kinder und Jugendlichen dem Schwerpunkt Lernen zugerechnet. 111.300 dieser Kinder und Jugendlichen im Schwerpunkt Lernen werden immer noch an Förderschulen unterrichtet. Mehr als die Hälfte (= 121.700) wird mittlerweile an allgemeinen Schulen unterrichtet (ebd.).

Unklarheit besteht hinsichtlich der Begriffswahl und -verwendung zur Erfassung des Phänomens bzw. zur Beschreibung des Personenkreises (Ellinger 2013a; Gebhardt

2024; Werning/Lütje-Klose 2016; Ellinger 2022). Im deutschsprachigen Diskurs sind die folgenden Termini verbreitet: Lernbeeinträchtigungen (Ellinger 2013a; Werning/Lütje-Klose 2016), Beeinträchtigungen des Lernens (Schroeder 2015), gravierende Lernschwierigkeiten (Heimlich 2016), Lernschwierigkeiten (Gold 2018) oder Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen (Gebhardt 2024). Ausgehend von den KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 1999 wird im schulischen Kontext noch vom (sonderpädagogischen) Förderschwerpunkt Lernen oder – seit 2019 – von »sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen« gesprochen (KMK 2019, 4). Diese Begriffe werden überwiegend im schul- und bildungspolitischen Kontext verwendet.

In den KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 2019 ist von »Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN« oder an anderer Stelle von »erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen« die Rede (ebd., 5). Gemäß Ellinger (2022, 71) lassen sich drei Perspektiven auf Lernbeeinträchtigungen unterscheiden, die geeignet sind, die individuelle, die intersubjektive und die gesellschaftliche Perspektive zu reflektieren. Hierbei handelt es sich um eine »personverankerte Lernbeeinträchtigungen«, eine »sozial bedingte Lernbeeinträchtigungen« und »institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen«. Während personverankerte Lernbeeinträchtigungen eine einseitig individuumszentrierte Sicht einnehmen, wird bei den sozial bedingten Lernbeeinträchtigungen auf das soziale Milieu bzw. Umfeld fokussiert. Lernbeeinträchtigungen können jedoch auch von Institutionen hervorgebracht werden: »Unser Bildungssystem produziert Lernbeeinträchtigungen bei bestimmten Personen« (Ellinger 2022, 71; kurs. i. Orig.).

Lernschwierigkeiten sind nach Ellinger »*partiell Versagen bzw. vorübergehende Probleme im schulischen Lernen*« (ebd., 72; kurs. i. Orig.). Diese sind nicht mit Intelligenzeinschränkungen verbunden. Treten die schulischen Probleme längerfristig in mehreren Bereichen auf, wird von Lernstörungen gesprochen. Lernstörungen sind demnach »*klassifizierbare und diagnostizierbare Einschränkungen in schulischen Fertigkeiten, die z.T. aus manifestierten Lernschwierigkeiten erwachsen*« (ebd., 73; kurs. i. Orig.). Im internationalen Klassifikationssystem ICD-11 ist der Begriff Lernentwicklungsstörungen (Code 6A03.3) zu finden, wobei der Begriff Lernstörungen synonym verwendet wird (WHO 2019).

Der Terminus Lernbeeinträchtigungen wird von Ellinger (2022, 74; kurs. i. Orig.) als übergreifender Begriff verwendet: »*Lernbeeinträchtigungen umfassen alle leichten und gravierenden Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und sonderpädagogischen Förderbedarfe, die systemabhängig, personverankert oder herkunftsbedingt verursacht sind.*« Die Verflechtungen der drei als ursächlich erachteten Faktoren lassen sich wie folgt zusammenfassen:

»Erschwerte Bedingungen des Lernens können sich durch eine personverankerte Einschränkung, durch das Leben und die Geschichte der betroffenen Kinder und Jugendlichen in ihrer Familie und Lebensstilgruppe und durch die Strukturen und Interaktionen in der bürgerlichen Institution Schule ergeben.« (Ellinger 2022, 96; kurs. i. Orig.)

Wird das Lernen als Prozess in den Blick genommen, wird das Phänomen von der Person entkoppelt und lässt einen anderen Zugriff zu. Erschwerte Lernbedingungen ließen sich dann als Verhältnis innerhalb der Selbst-Verhältnisse beschreiben. Dazu wird der individuelle Lernprozess bzw. werden Widerstände im Lernprozess in den Blick genom-

men – mit dem Ziel, die Person im Lernen zu unterstützen. Auf der gesellschaftlichen Ebene können dann die Ressourcen bereitgestellt werden, um das Lernen auf subjektiver Ebene bestmöglich zu unterstützen. Beim Lernen spielen zudem die Beziehung und Interaktion mit den Mitmenschen eine entscheidende Rolle. Alle Interaktions- und Kommunikationsformen zwischen Lehrkräften und Kindern, außerschulische Beziehungen und Beziehungen u.a. zu Peers prägen den Lernprozess.

Die durch Lernprozesse induzierten Veränderungen betreffen nicht nur die Selbst-Weltverhältnisse, sondern der Lernprozess selbst wird durch diese gewissermaßen präkonfiguriert. Die Heuristik des idealtypischen Lernprozesses ist zur näheren Beschreibung von erschwerten Bedingungen des Lernens geeignet.

Subjektive Lernprozesse sind immer eingebettet in intersubjektive und objektive Zusammenhänge, Bedingungen, Gegebenheiten und Voraussetzungen. Dies gilt auch für beeinträchtigte Lernprozesse. Beeinträchtigungen des Lernens lassen sich aus diesen Perspektiven beschreiben und verlangen gleichermaßen nach entsprechenden schulischen Angeboten, um den erschwerten Lernbedingungen begegnen zu können.

Im Zuge der Dekategorisierung wird auch diskutiert, ob nicht ein Verzicht auf zuschreibende Kategorien sinnvoller wäre. Auf den *Dekategorisierungsdiskurs* kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden; es sei auf die ausführliche Arbeit von Einhellinger (2017) verwiesen, die die Thematik dargelegt hat. Sie fasst ihre zentralen Überlegungen wie folgt zusammen:

»Es gibt zu viele überzeugende Argumente dafür, dass wir Begriffe brauchen – es gilt, eine Balance herzustellen zwischen einer sensiblen Begriffsverwendung und eine um Offenheit bemühte Haltung, aus der heraus man immer wieder das Bild, das einem die Person bietet, mit demjenigen abzugleichen versucht, das man sich gemacht hat.« (Einhellinger 2017, 311)

Gebhardt diskutiert – vor dem Hintergrund der Inklusion – ob sonderpädagogische Schwerpunkte noch benötigt werden (Gebhardt 2024, 48–50). Ein Blick in den Fachdiskurs der Disability Studies, der Beeinträchtigungen und Behinderungen als überwiegend kulturelles und nicht mehr nur soziales Phänomen begreift, hilft, den Blick noch weiter zu öffnen (Waldschmidt 2020). Damit lässt sich auch »(Nicht)Behinderung« (Waldschmidt 2005, 15) kritisch-reflexiv rekonstruieren. Daraus ergeben sich im Kontext von Lernbeeinträchtigungen weitere Fragen und Problemstellungen, die mittelfristig nicht vernachlässigt werden sollten.

Die Konstrukte *soziale Benachteiligung* und *Lernbeeinträchtigung* lassen sich nicht innerhalb der Grenzen einer Einzelwissenschaft untersuchen. Ellinger verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Bezugsdisziplinen und ihrer Gegenstandsbereiche, die das Phänomen aus unterschiedlichen Richtungen betrachten (Ellinger 2013a, 23). Die Topoi medizinischer und psychologischer Betrachtungen von *Lernschwierigkeiten* ließe sich, so argumentiert Ellinger (2013a, 23) weiter, relativ klar benennen und abgrenzen, wohingegen eine pädagogische Fassung schwieriger zu bestimmen sei. In Abgrenzung dazu braucht es – sensu Ellinger (2016, 100) und Hechler (2013, 161) – die Stärkung pädagogischer Grundbegriffe, wie sie unter Rekurs auf Herbart gefordert wird. Die entsprechende Antwort sollte aber nicht auf den Rückzug und das Beharren gerichtet sein,

sondern auf eine offensive Herausstellung der pädagogischen Aspekte von erschwerenden Lern- und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen, wie sie in den entwicklungspädagogischen Arbeiten von Ellinger (2022) oder Ellinger und Hechler (2022) dargelegt werden. Im Feld der digitalen Lebenswelt hat sich die Pädagogik an einem veränderten und zunehmend digitalisierten Gesellschaftssystem neu zu orientieren. Die Überlegungen implizieren eine Perspektive auf digitalisierten Lebenswelten im Kontext erschwerter Lernprozesse.

Gemeinsam ist den dargelegten Begriffsverständnissen, dass sie als relationale Differenzlinien betrachtet werden können. Differenzlinie I fokussiert auf Beeinträchtigungen des Lernens – oder, genauer gesagt, auf beeinträchtigte Lernprozesse (im formellen Kontext). Differenzlinie II richtet sich in diesem Fall auf unterschiedliche »soziale Gefährdungslagen« (Ellinger/Kleinhenz 2022, 15) und ist damit als relational zu verschiedenen Formen und Aspekten sozialer Benachteiligung definiert. Beeinträchtigungen des Lernens sind als Phänomen relational zu den geforderten und geltenden Kulturtechniken der Gesellschaft.

Daneben kann der Lernprozess selbst beschrieben werden. Lernprozesse können als von der Person ausgehend betrachtet werden, ohne jedoch irgendwelche ursächlichen Zusammenhänge zwischen Erkenntnisobjekt und Subjekt zu postulieren. Zudem verweist der Begriff »erschwerter Lernprozess« auf eine indefinite Anzahl von Lernprozessen, die weniger personengebunden sind, da diese erst situativ in Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand entstehen. Im Gegensatz dazu zielt der Begriff Lernbeeinträchtigungen auf eine generalisierte Dimension von Beeinträchtigungen des Lernens ab. Von beeinträchtigten Lernprozessen sollte eher dann gesprochen werden, wenn Aneignungsprobleme in Vermittlungsprozessen thematisiert werden – es also um das konkrete Objekt des Lernprozesses geht. In den nachfolgenden Ausführungen wird in Anlehnung an Ellinger und Schroeder von Lernbeeinträchtigungen oder Beeinträchtigungen des Lernens gesprochen. Alternativ wird der institutionell geprägte Begriff Schwerpunkt Lernen oder Unterstützungsbedarf im Lernen verwendet (KMK 2019).

4.2 Differenzlinie I: Beeinträchtigte Lernprozesse

Als gemeinsames Strukturmerkmal zur Beschreibung erschwerter Lernprozesse kann eine fehlende Passung zwischen schulischen Anforderungen und Lernvoraussetzungen (Weiß 2016) angeführt werden, wobei es präzisiert lauten müsste: zwischen schulischen Anforderungen und gesellschaftlich notwendigen bzw. erwünschten Lernvoraussetzungen. Die fehlende Passung ist nicht auf fehlende Lernvoraussetzungen oder deren nicht zielgerichtete Umsetzung zu reduzieren, sondern zeigt sich in der Ausbildung pädagogisch unterschiedlicher Lerndimensionen (Göhlich et al. 2014; Ellinger/Hechler 2022) und ihrer je individuellen Bedeutsamkeit. Es besteht somit eine Schieflage zwischen den Subjekt-Weltverhältnissen. Durch die Beschreibung des idealtypischen bzw. eines beeinträchtigten Lernprozesses lassen sich Widerstände im Lernprozess darstellen, um darauf aufbauend didaktische Unterstützungsmaßnahmen anzubieten, die bei der Überwindung der Lernwiderstände helfen, sodass es eben nicht zu deren Manifestation kommt.

Im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens sind verschiedene Bereiche relevant, die zur Manifestation von Lernwiderständen beitragen können. Nach Durchsicht der KMK-Empfehlungen verweisen Heimlich und Hillenbrand (2022, 24) auf die folgenden Bereiche im Schwerpunkt Lernen: »Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen, Denken, Wahrnehmung, Sprache, soziales Handeln und Emotionen.«

Eine andere Perspektive nimmt Ellinger (2022) ein, der – ausgehend vom idealtypischen Lernprozess von Roth (1965) – diesen als beeinträchtigten Lernprozess reformuliert und auf den Lerngegenstand fokussiert. Roth (1965, 226) fasst die Stufen wie folgt zusammen:

»Auf wenige Stichworte gekürzt, können wir festhalten: zu jedem Lernen gehören ein Antrieb (Stufe der Motivation), ein widerstehendes Objekt als Aufgabe in einer Lernsituation (Stufe der Schwierigkeiten), eine Einsicht in einem geeigneten Arbeits- und Lösungsweg (Stufe der Lösung), ein Tun, das diesen Weg als richtigen bestätigt findet (Stufe des Tuns und Ausführens), ein Verfestigen des Gelernten (Stufe des Behaltens und Einübens) und ein Bereitstellen des Gelernten für künftige ähnliche Aufgaben und Situationen durch neue Bestätigungen und Bewährungen (Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten).«

Ellinger (2022) zeigt im Anschluss an Kobi (1975) potenzielle Beeinträchtigungen auf den einzelnen Stufen des Lernprozesses auf und reformuliert den idealtypischen Lernprozess unter Rekurs auf Roth. Er unterscheidet fünf Stufen: Motivation (1), Widerstand (2), Einsicht und Problemlösung (3), Übung und Verfestigung (4) und Transfer (5). Die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Stufen beziehen sich auf die Weiterentwicklung von Ellinger (Ellinger 2013b, 2022; Ellinger/Kleinhenz 2022).

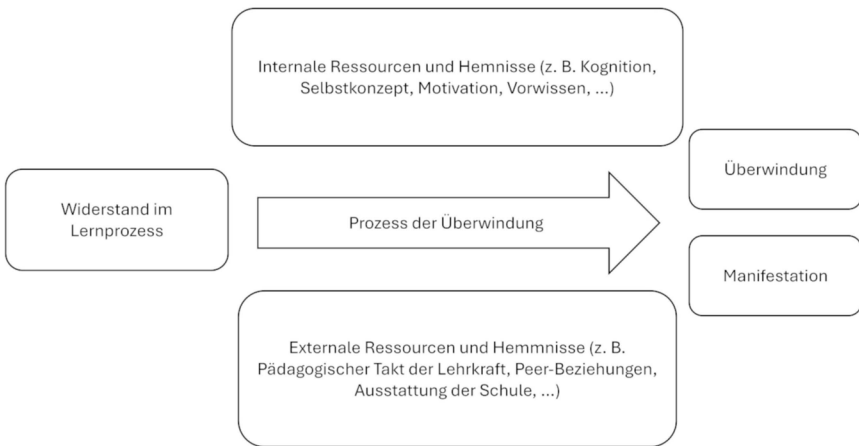
1. Zu Beginn steht die Motivation bezogen auf einen Lerngegenstand im Fokus. Der Lernende ist voller Erwartung und richtet seine Motivation auf den Lerngegenstand aus.
2. Im Lernprozess tritt zunächst ein Widerstand auf, den es zu überwinden gilt. Diese Stufe ist wichtig: »Widerstandserleben stellt eine wichtige Voraussetzung des Lernens dar« (Ellinger 2022).
3. Durch Einsicht und Problemlösung wird der Lernwiderstand überwunden.
4. Die neue Erkenntnis und das gewonnene Verständnis müssen geübt werden: Stufe der Übung oder Verfestigung.
5. Auf der letzten Stufe des Transfers wird die eingeübte Erkenntnis auf andere Wissensbereiche übertragen.

Dadurch wird ein phänomenologisch orientierter Zugriff auf den Lernprozess zwischen Lernendem und Unterrichtsgegenstand möglich. Dieser fünfstufige Lernprozess könnte auch als zweiteiliger Lernprozess aufgefasst werden, da bereits durch Einsicht und Problemlösung etwas Neues gelernt wurde (Wilhelm/Walther 2019). Übung und Verfestigung können dann als ein neuer Lernprozess beschrieben werden. Die Stärke des ide-

altypischen Lernprozesses besteht darin, dass er für unterschiedliche Lerngegenstände viabel ist (Ellinger 2022, 51).

Der beeinträchtigte Lernprozess stellt ein heuristisches Instrumentarium dar, um Widerstände im Lernprozess zu beschreiben. Unter Rekurs auf Ellinger fokussieren Walther und Wilhelm (2019, 31) schwerpunktmäßig auf den Widerstand selbst. Ein Widerstand im Lernprozess bezeichnet das Nicht-Verstehen oder das Phänomen der noch ausbleibenden Einsicht – also das gegenwärtige Nicht-Verstehen des Neuen (Ellinger 2022, 50). Die Überwindung des Lernwiderstandes kann mit den Worten Roths (1965, 224) als »positiver Fall« betrachtet werden. Im Schwerpunkt Lernen wird dieser jedoch meist nicht ohne individuelle didaktische Eingriffe oder Unterstützung überwunden, sodass es im Prozess der Aneignung des Lerngegenstands nicht zur Überwindung des Lernwiderstandes, sondern zu dessen Manifestation kommt. Der Prozess der Überwindung bzw. der Manifestation wird durch internale und externale Ressourcen konstituiert (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Widerstand im Lernprozess



(Wilhelm & Walther 2019, 31)

Tritt ein Widerstand im Lernprozess auf, lassen sich drei elementare Prozesse deduzieren. Der Lernende erlebt auf der subjektiven Ebene, dass er den Widerstand mit den ihm momentan zur Verfügung stehenden Mitteln, seinem Wissensstand etc. (scheinbar) nicht überwinden kann – oder wie Roth (1965, 224) es beschreibt: »Die Handlung gelingt nicht.« Das Widerstandserleben auf der Subjekt-Seite ist zunächst gekennzeichnet durch Nicht-Wissen und Nicht-Können. An dieser Stelle tritt in der Unterrichtssituation die Lehrkraft hinzu. Diese versucht unterstützend, moderierend, subsidiär, kooperativ, direktiv, instruktiv, deiktisch, mäeutisch oder mimetisch den Zögling im Unterricht zu unterstützen, um den Widerstand zu überwinden, um zu Einsicht und Verstehen zu gelangen.

Als zweite Relation tritt das Lernen mit anderen hinzu. Im Unterricht sind dies nicht nur Lehrkräfte, sondern auch andere Kinder oder Jugendliche, Fachkräfte usw., die als externale Ressourcen günstig oder ungünstig, bewusst oder unbewusst einen Beitrag zur Überwindung des Lernwiderstandes leisten können.

Der Widerstand ergibt sich erst im Zusammenhang mit einem Lerngegenstand. Damit ist die Sache bzw. die sächliche Dimension als ein Drittes markiert, ohne die es zu keinem Lernwiderstand kommen würde. Durch den ausführlichen Blick auf den Widerstand im Lernprozess ergibt sich ein Perspektivenwechsel: Der Lernende mag Schwierigkeiten beim Zehnerübergang haben, weil das dekadische System nicht gesichert ist. Dies zeigt sich jedoch nicht im Versuch der Überwindung – sondern in der Nicht-Überwindung. Woran es liegt, ist zwar für die erfolgreiche Überwindung ebenfalls relevant, steht jedoch zunächst nachgelagert.

Beeinträchtigungen im Bereich der Konzentrationsfähigkeit, des Arbeitsgedächtnisses, der Rechtschreibung oder des Lesens treten als explanatorische Faktoren erst hinzu. Beim erstmaligen Widerstandserleben ist es dem Lernenden selbst oftmals gar nicht bewusst, dass er irgendwann eine Diagnose oder den Stempel »Rechenschwäche« erhalten wird. Erst Lehrkräfte, Eltern, Expertinnen und Experten ziehen solche Diagnosen in Betracht. Sie betreffen dadurch die Selbstverhältnisse, sind jedoch eher als Zuschreibungen auf der Ebene der Weltbeziehung anzusehen. Nicht das Subjekt entdeckt die Rechenschwäche, sondern es werden Erklärungen für die systematische Nicht-Überwindung des Widerstands gesucht, geprüft und schließlich vom Subjekt übernommen.

Kurz gesagt: Ein Blick auf das Phänomen der Nicht-Überwindung des Widerstands lässt es zu, dass wir zunächst einen Schritt zurücktreten und den Prozess des Widerstands in den Blick nehmen. Daran beteiligt sind ein lernendes Subjekt, meist eine oder mehrere andere Personen sowie der Lerngegenstand. Die Lehrkraft trägt zur Überwindung bei, indem sie diese internalen und externalen Relationsgefüge – die der Klarheit halber als Selbst-Weltverhältnisse bezeichnet werden – analysiert und reflektiert. Das Ziel der Lehrkraft ist es dann, durch die Zugabe von Lernhilfen bei der Überwindung zu helfen: »Holger wird – wenn es gut läuft – seinen ›Schülern‹ dazu verhelfen, die Lernaufgabe zu bewältigen. Dafür muss er sich darauf einlassen, ihre Lernhemmungen zu verstehen und Lernhilfen in den entsprechenden Dimensionen anzubieten« (Ellinger 2022, 98). Die Fokussierung auf den Lerngegenstand bietet einen pädagogischen Ansatz, um Lernhilfen in den elementaren Lerndimensionen des Wissens, Könnens und Wollens reflexiv in den Blick zu nehmen (Ellinger/Hechler 2022). Diese Sichtweise erfordert jedoch in gleichem Maße ein hohes Abstraktionsvermögen.

In Anlehnung und Abgrenzung dazu fokussiert der beschriebene Prozess der Überwindung auf den Widerstand im Lernprozess innerhalb des Relationsgefüges der Subjekt-Weltverhältnisse. Die Perspektive von Ellinger und Hechler ermöglicht einen Blick auf beeinträchtigte Lernprozesse, der zunächst ohne Zuschreibung auskommt und didaktische Ansatzpunkte bietet, um Lernhilfe als Unterstützung des Edukandus zu gestalten.

Der beeinträchtigte Lernprozess führt dazu, dass die Aneignung des Neuen widerständig bleibt. Bezogen auf den Prozess der Überwindung des Lernwiderstandes spielen internale und externale Ressourcen eine Rolle (vgl. Abb. 1). Die didaktische Frage lautet,

warum der Lerngegenstand für den Lernenden widerständig ist bzw. welche Unterstützung für die Überwindung des Widerstands notwendig erscheint, damit es nicht zu einer Manifestation des Widerstands kommt. Dabei handelt es sich um didaktische Maßnahmen, deren Erfolg nicht vorausgesetzt werden kann.

Die Gründe dafür, warum der Lerngegenstand widerständig bleibt, sind vielschichtig. Die elementare Frage lautet zunächst: Warum bleibt der Lerngegenstand widerständig bzw. welche Faktoren stehen der Aneignung im Weg? Eine abschließende Auflistung führt an dieser Stelle nicht weiter. Sie wird im letzten Kapitel, in dem die Konturen einer Didaktik digitaler Technologien extrahiert werden, jedoch aufgegriffen.

Die Überwindung des Widerstands richtet sich nicht nur auf das Subjekt oder den Lerngegenstand aus, sondern wird beeinflusst durch den pädagogischen Takt, die Beziehung zwischen den Lernenden, die Tagesform, die Einstellung, die subjektive Relevanz des Unterrichtsgegenstandes usw. Der Prozess der Überwindung oder Nicht-Überwindung findet im Wechselspiel der Selbst-Weltverhältnisse statt. Als zweite Differenzlinie wird im Folgenden das Aufwachsen in »gefährdenden Lebenswelten« (Ellinger/Kleinhenz 2022) betrachtet, das in Korrelation mit Beeinträchtigungen des Lernens steht.

4.3 Differenzlinie II: Gefährdende Lebenswelten

Ein individuumszentrierter Blick auf Beeinträchtigungen des Lernens übersah bis Ende der 1960er-Jahre, dass das häusliche Umfeld eines Großteils der Kinder und Jugendlichen, die in der Schule durch beeinträchtigte Lernprozesse *auffällig werden*, durch erschwerte Lebenssituationen gekennzeichnet ist (Begemann 1970). Beeinträchtigte Lernprozesse treten häufig in Verbindung mit gefährdenden, benachteiligenden und beeinträchtigenden Strukturen des sozialen Umfeldes auf. Um diesen Aspekt des Phänomens zu betrachten, wird in diesem Zusammenhang der Terminus »gefährdende Lebenswelten« (Ellinger/Kleinhenz 2022, 56) verwendet. Mit diesem beleuchten die Autoren verschiedene Gefährdungslagen sozialer Benachteiligung.

Auf die gesellschaftliche Perspektive machte Begemann (1970) mit seiner Schrift *Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler* aufmerksam und erschloss die – damals noch diffamierend als »Lernbehindertenpädagogik« titulierte – Disziplin auch für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und damit für eine soziologische Perspektive. Arbeiten zur Relevanz der sozialen Benachteiligung innerhalb der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen wurden insbesondere von Ellinger (2013b; 2022), Koch (2007, 2010) und Schroeder (2015) sowie Hiller (1997, 2020) vorgelegt. Dieser Heterogenitätsdimension kommt eine besondere Bedeutung zu (Hechler 2017, 46).

Die lebensweltliche Perspektive ist für eine benachteiligungssensible Didaktik zentral. Dies zeigt sich bereits mit Blick auf die Didaktik. Ellinger und Kleinhenz weisen darauf hin, wenn es um die von außen erfolgte Auswahl von Lerninhalten geht, die sich an einem angenommenen Lernstand bzw. Interesse der Kinder und Jugendlichen orientieren: »Von außen wird beschlossen, was zu den »Benachteiligten« passt. Genau hier entsteht soziale Benachteiligung« (Ellinger/Kleinhenz 2022, 156; kurs. i. Orig.).

Was an dieser Stelle aufleuchtet, findet sich auch im Erziehungsprozess und tangiert letztlich gegensätzliche Pole wie Selbst- und Fremdbestimmung oder das von innen Kommende und das von außen Gesetzte. In diesem Spannungsverhältnis bewegt sich auch das didaktische Nachdenken über potenzielle Lerninhalte – ein Aspekt, der im weiteren Verlauf noch zu besprechen sein wird. Ergänzt werden diese Überlegungen durch die Betonung von Lernbeeinträchtigungen als Beziehungsstörungen, womit eine interaktionistische Perspektive an Bedeutung gewinnt (Hechler 2017, 44). Die zwischenmenschlichen Beziehungen werden im Kontext der Subjekt-Weltverhältnisse als intersubjektive Dimension thematisiert. Auf diesen zentralen Umstand weist auch Ellinger (2022, 43) hin: »Im konkreten Lernprozess wird also das Verhältnis des Lernalters zu sich selbst, zur Welt und zum anderen Menschen verändert.« Die Didaktik greift in diese Verhältnisse intentional ein – sie sollte auch hier beginnen.

Mittlerweile ist es empirisch relativ gesichert, dass ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des Lernens – teilweise wird sogar von ca. 80–90 Prozent ausgegangen – aus sozial benachteiligten Milieus bzw. gefährdenden Lebenswelten stammen (Koch 2007; Ellinger 2013a). Dazu resümiert Koch:

»Zusammengefasst stellt sich der Forschungsstand also folgendermaßen dar: Bildungswege sind wesentlich durch die soziale Lage eines Kindes und seiner Familie mitbestimmt. Dies resultiert aus dem Zusammenhang zwischen Sozialschicht, Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung. Nicht die Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht als solche entscheidet über den Bildungsweg, sondern die zur Verfügung stehenden Ressourcen und ihre Nutzung. Diese Ressourcen allerdings sind wieder schichtspezifisch verteilt.« (Koch 2010, 157)

Im fachlichen Diskurs wird unter Rekurs auf Begemann häufig der Begriff »soziale Benachteiligung« (Ellinger 2013b) verwendet. Daneben existieren diverse – teils auch abwertende – Begriffe wie Bildungsbenachteiligung, Benachteiligung (Werner 2017), Marginalisierung, Bildungsferne, Bildungsarmut (Allmendinger/Leibfried 2003) und geringer sozio-ökonomischer Status. Fest steht: Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen für ähnliche Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven (Einhellinger 2018, 18).

Neben den Begriffen Marginalisierung und Benachteiligung wird im wissenschaftlichen Diskurs auch der besser operationalisierbare Begriff sozio-ökonomische Ungleichheit verwendet. Butterwege (2020, 11) definiert den Begriff sozio-ökonomische Ungleichheit und spricht von einer »Form der Ungleichheit, die im Bereich der Wirtschaft entsteht, auf einer Fehlallokation materieller Ressourcen (Einkommen, Vermögen) beruht und sich entscheidend auf die sozialen Beziehungen der von ihr Betroffenen auswirkt.«

In dieser Lesart wäre soziale Benachteiligung das Sekundärphänomen einer ungerechten Verteilungsstruktur kapitalistischer Gesellschaften. Ellinger (2013b) kritisiert die Verengung auf sozio-ökonomische Benachteiligung zu Recht als unzureichend. Denn auch andere Formen von Ungleichheit, die nicht erst aus sozio-ökonomischer Benachteiligung resultieren, werden vernachlässigt. Dass Ungleichheit ein vielschichtiger Prozess ist, wird auch von Butterwege (ebd., 12) nicht bestritten, wenn er schreibt:

»Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit hängen eng miteinander zusammen, wenn sie nicht sogar Hand in Hand gehen. Bringen die ökonomischen (Macht-)Strukturen eine Verteilungsschieflage beim Privateigentum (an Produktionsmitteln), Einkommen und/oder Vermögen hervor, die bestimmte Personengruppen hinsichtlich der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen privilegiert, werden andere auch in sozialer Hinsicht diskriminiert.«

Eine deutliche Fokussierung auf den ökonomischen Aspekt bleibt in seiner Argumentation erkennbar. Im letzten Satz weist er darauf hin, dass das Erlangen von Privilegien nur durch die Diskriminierung anderer Leute funktionieren würde.

Dieser bedeutsame Aspekt jeglicher Form von Benachteiligung findet sich auch bei Ellinger. Wenn von sozialer Benachteiligung gesprochen wird, muss auch deren Grund – die soziale Bevorzugung – reflektiert werden (Ellinger 2013b, 14). Die Grundannahme, dass soziale Benachteiligung unter anderem aufgrund von sozialer Bevorzugung entsteht, löst bei den Gewinnern des kompetitiven Sozialdarwinismus jedoch wenig Sorgen oder Ängste aus.

Ellinger und Kleinhenz (2022, 15–19) unterscheiden, im Anschluss an Ellinger (2019), zwischen vier verschiedenen Gefährdungslagen, die im Zusammenspiel unterschiedliche gefährdende Lebenswelten bzw. soziale Benachteiligung hervorbringen können. Sie differenzieren dabei vier Formen:

1. Sozio-ökonomische Gefährdung: z. B. Armut und/oder Arbeitslosigkeit
2. Sozio-kulturelle Gefährdung: z. B. Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus
3. Sozio-emotionale Gefährdung: z. B. Kinder aus Risikofamilien
4. Sozio-physio-emotionale Gefährdung: z. B. Differenzlinien wie Alter, Geschlecht etc.

Die vier Gefährdungslagen tragen dazu bei, soziale Gefährdung und daraus resultierende »Resonanzbenachteiligungen« (Ellinger/Kleinhenz 2022, 40) aufzudecken, wie dies der Absicht von Ellinger und Kleinhenz (2022, 1) entspricht. Zudem bietet diese Einteilung einen geeigneten Ausgangspunkt, um spezifische Faktoren des Phänomens beeinträchtigter Lernprozesse vor dem Hintergrund der existenziellen Strukturen des Menschen systematisch zu analysieren.

Die Grundmuster sozialer Benachteiligung beziehen sich auf eine gesellschaftstheoretische Perspektive und bleiben damit für den Unterricht herausfordernd und nicht direkt beeinflussbar. Der Unterricht mit Jugendlichen aus den skizzierten Gefährdungslagen erfordert einerseits eine ethisch-moralische Reflexion der eigenen Werte und Vorstellungen, evoziert aber andererseits zur Auflösung zwingend politische Antworten, so dass sich Lehrkräfte als ohnmächtig erleben könnten. Bei näherer Betrachtung der Gefährdungslagen wird deutlich, dass diese nicht direkt an einzelnen Fällen festgemacht werden können, sondern stets im Kontext der jeweiligen Lebenssituation zu betrachten sind.

Eine weitere Klassifikation von Ellinger (2013b, 125–146) differenziert und beleuchtet fünf Gruppen, die im Vergleich zu anderen Bevölkerungsteilen häufig von Prozessen sozialer Benachteiligung betroffen sein können:

- armutsbetroffene Kinder,
- Kinder aus unterschiedlichen Milieus, insbesondere aus der modernen Unterschicht,
- traumatisierte Kinder,
- Geflüchtete Menschen und Kinder mit Migrationshintergrund sowie
- Risikokinder.

Diese nicht als abschließend zu interpretierende Auflistung ermöglicht – neben den benannten Gefährdungslagen – ein besseres Verständnis der Lebenslagen der von sozialer Benachteiligung Betroffenen und evoziert eine Antwort, die auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist.

Eine trennscharfe Einteilung schiene für die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung sowie die Unterrichtspraxis hilfreich, ist jedoch kaum möglich, da die Grenzen meist fließend sind. Relevant sind die sozialen, benachteiligenden Strukturgefüge und Risikogruppen für das pädagogische Verstehen der individuellen Lebenssituationen – ein Aspekt, der besonders innerhalb didaktischer Überlegungen von Ellinger (2013b), Hiller (1997) oder Schroeder (2015) betont wird und den Ausgangspunkt jeglicher didaktischer Überlegungen bilden sollte. Kinder und Jugendliche unreflektiert mit den Inhalten des bürgerlichen Milieus zu übergießen, davor warnte schon Hiller (1997). Ellinger und Kleinhenz erneuern diese Kritik zu Recht (2022, 183).

Inzwischen wurde das hierarchische Schichtenmodell durch eine differenziertere Beschreibung sozialer Milieus abgelöst, auch wenn die Dreiteilung von Unter-, Mittel- und Oberschicht in den Delta-Milieus noch zu finden ist. Erst damit wird es möglich, so konstatiert Ellinger (2013b, 42):

»Unterschiede zwischen den Lebensentwürfen und Lebensvorstellungen zu erfassen, die nicht in erster Linie etwas mit Geld, Formalbildung oder Arbeit zu tun haben, sondern z.B. Gewohnheiten, Vorlieben, Prioritäten und den Geschmack der Menschen einschließen.«

Diese Ausdifferenzierung der sozialen Lage von Menschen geht auf Bourdieu zurück. Bourdieu prägte zur Beschreibung den Begriff Habitus. Der Begriff bezeichnet Habitus, warum Menschen aufgrund von Lernerfahrungen in einer bestimmten Art und Weise handeln (Rehbein/Saalmann 2009, 111). Ausführlicher definiert Bourdieu (2020, 40) den Habitus wie folgt:

»In diesem Sinne verstanden, d.h. als System der organischen und mentalen Dispositionen und der unbewußten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, bedingt der Habitus die Erzeugung all jener Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, die der so wohlbegründeten Illusion als Schöpfung von unvorhersehbarer Neuartigkeit und spontaner Improvisation erscheinen, wenngleich sie beobachtbaren Regelmäßigkeiten entsprechen; er selbst nämlich wurde durch und innerhalb von Bedingungen erzeugt, die durch eben diese Regelmäßigkeiten bestimmt sind.«

Der Habitus resultiert aus der sozialen Position, den ein Subjekt in der Gesellschaft einnimmt, erzeugt diese aber gleichermaßen.

Die Schule als Institution des Lernens, aber auch der Bildung und Erziehung, zertifiziert Lernleistungen als messbaren Nachweis. Dadurch können Prozesse sozialer Benachteiligung virulent werden und sich auch in längerfristigen Lernbeeinträchtigungen manifestieren. Die These lautet: Ein sozial benachteiligtes Kind wird nicht mit Lernbeeinträchtigungen eingeschult, sondern diese entwickeln sich erst im Laufe der Schulzeit – in einem fließenden, komplexen Prozess aus Dispositionen, soziokulturellen Einflüssen und Erziehung. Eine detaillierte Rekonstruktion der Bedingungsfaktoren sozialer Benachteiligung ist aus pädagogischer Perspektive von essenzieller Bedeutung, um einen tiefen Einblick in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu erlangen.

4.4 Beeinträchtigte Lernprozesse im Kontext gefährdender Lebenslagen

Lernbeeinträchtigungen und soziale Benachteiligung können in einem komplementären Verhältnis stehen. Beide Phänomene sind als Ergebnis einer digitalisierten, pluralisierten und globalisierten Gesellschaft sowie kultureller Prozesse zu verstehen. Gemeinsam ist beiden, dass Menschen, die von beeinträchtigten Lernprozessen betroffen sind, oftmals durch sozial benachteiligende Strukturen marginalisiert werden. Daraus resultieren Schwierigkeiten im schulischen Lernen, die sich nicht nur in Teilleistungsstörungen, schlechten Schulnoten oder Schulversagenskarrieren erschöpfen, sondern darüber hinausreichen. Hinter den Phänomenen verbergen sich komplexe Bedingungsgefüge und verfestigte Problemstrukturen.

Das Phänomen der Beeinträchtigungen des Lernens manifestiert sich auffallend häufig in einem komplexen Zusammenspiel mit gefährdenden Lebenswelten. In der Fachliteratur werden die Begriffe soziale Benachteiligung und Lernbeeinträchtigungen als multifaktorielle Bedingungsgefüge betrachtet, und das Aufwachsen unter erschwerten Lebens- und Lernbedingungen kann als Erklärungsmuster für die Genese von Lernbeeinträchtigungen gelten (Ellinger 2013b; Schroeder 2015; Weiß 2016).

Jegliches pädagogische Handeln sollte jedoch stets das Subjekt und die Lebenswelt reflektieren. Erst auf dieser Grundlage sind »Resonanzerfahrungen« (Ellinger/Kleinhenz 2022, 187) möglich. Warum sich beeinträchtigte Lernprozesse überwiegend in unterrichtlichen Settings zeigen, wird durch einen Blick auf den Mechanismus der Leistungszertifizierung deutlich. Diese Zertifizierung führt dazu, dass Beeinträchtigungen des Lernens in den Subjekt-Weltverhältnissen sichtbar werden. Beeinträchtigungen des Lernens sind dann etwas, das von Menschen erfahren und erlebt wird. Bedeutung für die subjektive Lebensgestaltung erhält das Phänomen erst, wenn es entsprechend gesellschaftlich objektiviert wird. Mit dieser Dichotomie lässt sich der Zusammenhang zwischen Beeinträchtigungen des Lernens und gesellschaftlichen Sinnzuschreibungen, Wahrnehmungen und Exklusionen gut illustrieren.

Nicht abgebildet werden der Zusammenhang und die multifaktorielle Bedingtheit, die zur Genese des Phänomens führt. Dieser Zusammenhang ist in den multifaktoriellen Konstrukten hinreichend erklärt worden. Vielmehr geht es an dieser Stelle darum, ein Phänomen zu erhellen, das nur durch seine Zuschreibung subjektive Bedeutung ge-

winnt, was nicht heißen soll, dass hier eine dezidiert kulturelle Perspektive auf Beeinträchtigungen des Lernens vertreten wird.

Beeinträchtigte Lernprozesse treten als Phänomen auf, wenn sie auf objektive Ansprüche treffen. Dabei entsteht eine Inkongruenz. Im Relationsgefüge der Selbst-Weltverhältnisse emergiert somit das sogenannte Phänomen der Lernbeeinträchtigungen.

Die Einsicht im Lernen zu versagen, ist zudem kritisch dahingehend zu befragen, welche Mitschuld die Schule an dieser Zuschreibungspraxis trägt. Es gäbe – so Ellinger (Ellinger 2022, 59) – eine »grundlegende Lernfähigkeit aller Kinder als anthropologische Konstante.« Eine einseitige Ausrichtung auf die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden ist kontraindiziert oder wie Ellinger feststellt: »In der erklärenden Logik herrscht die Vorstellung, dass die komplexe Wirklichkeit der scheinbar unterkomplexen Intelligenz des Lernenden angepasst werden muss« (Ellinger 2022, 58). Damit bezieht sich Ellinger (2022) auf die Gedankengänge von Rancière. Ein Gedankenexperiment, das als reflexives Momentum für den pädagogischen Alltag weitergedacht werden könnte (Ellinger/Kleinhenz 2022, 134–143).

Beeinträchtigungen des Lernens haben Auswirkungen auf die gesamte Lebensspanne, sei es ein fehlender Schulabschluss, der Verlust des Arbeitsplatzes oder das Abgleiten in prekäre Beschäftigungsverhältnisse, die nicht mehr zur Existenzsicherung reichen. Insbesondere in der Lebensphase Schule werden in Deutschland Abschlüsse nach dem meritokratischen Prinzip als Eintrittskarten für gesellschaftliche Partizipation verteilt.

4.5 Schlussfolgerungen

Für eine Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen gilt, dass sie die Differenzlinien beeinträchtigter Lernprozesse und gefährdender Lebenswelten als verwoben betrachtet, aber gleichzeitig nicht alle Faktoren von Lernbeeinträchtigungen ausschließlich auf soziale Benachteiligung zurückgeführt werden können und sollten. Jeglicher Unterricht hat als Konsequenz stets beide Perspektiven zu reflektieren: sowohl Beeinträchtigungen des Lernens und deren Überwindung als auch die lebensweltliche Perspektive des Lernenden.

Wenn Lernbeeinträchtigungen vordergründig als Widerstände im Lernprozess betrachtet werden, geht es darum, den betroffenen Kindern und Jugendlichen Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, um diese Widerstände zu überwinden oder Erfahrungen darin zu sammeln, wie sie langfristig anderweitig damit umgehen können. Im schulischen Umfeld konturiert die soziale Benachteiligung als wesentliches Element die alltägliche pädagogische Arbeit mit.

Das folgende unterrichtliche Beispiel verdeutlicht die Überlegungen: Der Gang in die *nachhaltige Biobäckerei* und das Projekt für *gesunde Ernährung* können pädagogisch noch so gut arrangiert sein, die Handlungsorientierung noch so gegeben und der scheinbare Lebensweltbezug noch so existenziell, zumindest aus Sicht der Lehrkraft, gewährleistet – doch es mag sich beim Kind kein Lernerfolg einstellen. In dieser Situation verschwimmen die Dimensionen der sozialen Lage, der alltäglichen Lebenssituation des Kindes, seines phänomenalen Erlebens und die von außen an das Subjekt herangetragenen Erwartungen wiederum zu einem diffusen Phänomen, das zunächst als Weigerung zutage

tritt und sich in institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen über einen längeren Zeitraum als Lernbeeinträchtigung niederschlägt.

Oder anders ausgedrückt: Wenn Menschen unter erschwerten Bedingungen in einer Umgebung aufwachsen, in der kulturelle Entwicklungen wie etwa Schriftsysteme nicht als vorteilhaft gelten, wie sollen sie sich dann für die institutionalisierten Bemühungen interessieren, die ihnen genau das als Lösung offerieren, was sie zuvor gar nicht als Belastung wahrgenommen haben oder – wahrscheinlicher – als nicht hilfreich zur Verbesserung ihrer Lebenssituation betrachten? Deshalb sind »Anregungen zur wechselseitigen Annäherung« (Hiller 1997, 89) zwischen Lehrkräften und den als sozial benachteiligt geltenden Kindern oder Jugendlichen vonnöten. Der überwiegend etablierte und tradierte mittelschichtorientierte Bildungs- und Wertekanon der Lehrkräfte erschwert, aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen, Lern- und Bildungsprozesse im Zuge sozialer Benachteiligung (Ellinger 2013b, 126).

Lernbeeinträchtigungen emergieren, wenn aus vorhandenen Strukturen etwas Neues entsteht – mit Ursachen, die nicht abschließend erklärbar sind, und deren Fortbestehen von einer Bemerkung, einem Zufall abhängen kann, bis sie sich schließlich manifestieren und verfestigen. Lernbeeinträchtigungen als ein *kulturelles Phänomen* sind – zumindest gemessen an der Häufigkeit ihres Auftretens – die Kehrseite von Wissens- und Informationsgesellschaften, in denen der Wert des Einzelnen auch an seinem Wissen und Können festgemacht wird.

Für eine bestmögliche Unterstützung von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen dürfen physiologische, biologische oder psychologische Faktoren nicht als Wurmfortsatz sozialer Benachteiligung betrachtet werden, sondern als aufklärende Variablen, wenn es – wie in der Didaktik – um das Lehren und Lernen im Sinne der Betroffenen geht. Eine benachteiligungssensible Didaktik versucht, Antworten für den Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen zu geben.

Während die empirische Bildungsforschung und die evidenzbasierte Forschung das Ziel verfolgen, Einflussfaktoren für erfolgreiche Lernprozesse zu finden oder erfolgreiche Verfahren zur Förderung der Lernprozesse zu untersuchen, mag dies unter pädagogischen Gesichtspunkten zwar relevant sein, ist jedoch nicht hinreichend. In der biographischen Bildungsforschung (Marotzki 1990) wird schon länger über die Subjekt-Weltverhältnisse und darüber, wie diese bildend wirken, nachgedacht und ebenso empirisch geforscht.

Eine Fokussierung auf die Subjekt-Weltverhältnisse könnte ergo auch für die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen nützlich sein. Überlegungen in diese Richtung finden sich beispielsweise bei Ellinger (2019), der sich explizit an die Resonanztheorie von Hartmut Rosa (2018) anlehnt. *Lernbeeinträchtigungen* können als vielschichtiges multifaktorielles Phänomen betrachtet werden – ohne dass dabei die Subjekt-Weltverhältnisse Lernbeeinträchtigungen von Personen unmittelbar hervorbringen, sondern sie erst in Lern- und Bildungsprozessen als Phänomen emergieren. Damit verweisen sie auch immer auf ein Objekt – auf das, was gelernt werden will, soll oder muss.

Die erschwerende Lebenssituation der Betroffenen und das Aufwachsen in sozial benachteiligten Lebenswelten stellt zumindest ein überproportional häufig korrelierendes Strukturmerkmal in der Erklärung von Lernbeeinträchtigungen dar. So wie es Benach-

teilung nicht ohne Bevorzugung gibt, existiert das Phänomen Lernbeeinträchtigungen nicht ohne Situationen und Objekte.

Durch die Digitalisierung der Arbeitswelt, die Komplexitätssteigerung von Ausbildungsberufen und durch den Wegfall von Arbeitsplätzen für formal gering qualifizierte Personen ist die Lage für Menschen, die in ihren Subjekt-Weltbeziehungen auf Unterstützung angewiesen sind, noch komplizierter geworden.

Als Prämisse für die nachfolgenden Überlegungen, wird davon ausgegangen, dass ein erfüllendes Leben die Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation ist – und vice versa. Lernbeeinträchtigungen lassen sich auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen aus einer subjektiven, einer intersubjektiven und einer objektiven Perspektive beschreiben.

Unabhängig davon, von welchem multikausalen Bedingungsgefüge zunächst ausgegangen wird, lässt sich doch konstatieren, dass Beeinträchtigungen des Lernens zu Formen von Beeinträchtigungen und Benachteiligungen führen, sodass sich die beschriebenen Differenzlinien zur Aufklärung des Phänomens eignen. Diese Schlussfolgerung darf jedoch nicht zu dem Trugschluss verleiten, dass sich alle erzieherischen Maßnahmen vor dem Hintergrund der Benachteiligung lösen ließen. Vielmehr richten sich die meisten schulischen Maßnahmen eben doch auf das Phänomen der erschwerten Lern- und Bildungsprozesse und nehmen dieses in den Blick. Ohne die kritische Reflexion und die pädagogische wie auch didaktische Berücksichtigung der Erziehungswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen ist dies ein Unterfangen, das von Anfang an zum Scheitern verurteilt wäre.

4.6 Zusammenfassung und Ausblick

Erschwerte Lern- und Bildungsprozesse lassen sich – so wie es gezeigt wurde – nicht ohne ein Verständnis sozialer Benachteiligung reflektieren. Eine umfassende Sichtweise auf Beeinträchtigungen des Lernens rekurriert auf verschiedene Differenzlinien und fasst diese Umstände als Tatsachen der Erziehungswirklichkeit auf. Bei beiden Perspektiven interessiert die Pädagogik in erster Linie, wie individuellen Unterstützungsbedarfen entsprochen werden kann. Die vier Gefährdungslagen stellen als Formen von Benachteiligungen ergo ein genuiner Bestandteil des Unterrichts dar – wie etwa die nicht lösbare Rechenaufgabe. Nur eine konzertierte Aktion, die beides im Blick hat, kann zu sinnvollen Lern- und Bildungsprozessen im Kontext einer Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens beitragen. Solange es darum geht, das eine gegen das andere auszuspielen, geht es letztlich nur zulasten der Kinder und Jugendlichen – und richtet sich damit wider den Menschen.

Diese vielschichtige Ausgangslage ist im erziehungswissenschaftlichen Feld zunächst nicht als Ursachenkette relevant, sondern kann als Rahmen verstanden werden, in dem sich überhaupt erst eine gelingende pädagogische Beziehung gestalten kann und feinfühligere Unterricht möglich wird (Hechler 2017). Den Begriff erklärt Hechler (ebd., 67) wie folgt:

»Feinfühlig unterrichten heißt, [...] bindungstheoretisch und mentalisierungsförderlich lehren zu können. Erst mit diesen professionellen Kenntnissen Fertigkeiten und Haltungen können wir den spezifischen Bedürfnissen der in Rede stehenden Schülerinnen und Schülern, die immer häufiger in den Schulen in Erscheinung treten, gerecht werden.«

Im Sinne Freires gehört in diesem Kontext auch dazu, die Mechanismen, die zur sozialen Benachteiligung führen, zu berücksichtigen: »To surmount the situation of oppression, people must first critically recognize its causes, so that through transforming action they can create a new situation, one which makes possible the pursuit of fuller humanity« (Freire 2017, 21). Es wird also noch zu untersuchen sein, wie benachteiligende Strukturen in der digitalen Lebenswelt in diesem Rahmen didaktisch integriert werden können: Denn es geht darum, Personen mit erschwerten Lern- und Bildungsverläufen bestmöglich zu begleiten. Die Untersuchung geht dieser Frage ausschließlich im Kontext der digitalen Welt nach, sodass im nächsten Kapitel ein Überblick über den Forschungsstand gegeben wird.