

## Lernbehinderung – Definitionen gestern und heute

### 1. Vorbemerkung

Definition bedeutet „Abgrenzung“ oder „Bestimmung“. Sie ist vorläufiger Ausgangspunkt und – später – eine Zusammenfassung von Forschungsbemühungen. Die formale Logik unterscheidet dabei drei Arten.

#### 1.1 Realdefinition

Eine Realdefinition ist die Bestimmung eines Begriffes durch Angabe der nächsthöheren Gattung und der charakteristischen artbildenden Unterschiede, d.h. einer geordneten Aufzählung aller wesentlichen Merkmale, die seinen objektiven Inhalt ausmachen.

- *Beispiel* aus dem Völkerrecht: „Eine *Nation* ist eine historisch entstandene stabile Gemeinschaft von Menschen, entstanden auf der Grundlage der Gemeinschaft der Sprache, des Territoriums, des Wirtschaftslebens und der sich in der Gemeinschaft der Kultur offenbarenden psychischen Wesensart“.
- *Beispiel* aus der Psychologie: „Eine *Reizschwelle* ist die untere Grenze, von der ab ein Sinnesorgan Reize als Wahrnehmung empfindet“.

#### 1.2 Genetische Definition

Eine genetische Definition ist die Bestimmung eines Begriffes durch Angabe der Art und Weise der Entstehung eines Gegenstandes, einer Erscheinung oder eines Prozesses. Dafür wird mitunter auch der Begriff *operationale* Definition verwendet.

- *Beispiel* aus der Geometrie: Der Kreis ist eine Linie, die mit überall gleichem Abstand um einen Mittelpunkt führt.

#### 1.3 Nominaldefinition

Eine Nominaldefinition ist die Angabe der Bedeutung eines Wortes durch andere Wörter und damit eine *lexikalische* Definition.

- *Beispiele*: Psychologie ist die „Lehre von der Seele“; Atom ist „die weiter nicht teilbare Einheit der Materie“.

#### 1.4 Weitere Merkmale einer Definition ...

- Eine Definition ist immer nur relativ, nie völlig erschöpfend.
- Bei sehr komplexen Erscheinungen ist eine Definition meistens nicht ausreichend. Es gibt dann oft verschiedene, die alle richtig sind, wenn sie verschiedene Seiten der Erscheinung erfassen.
- Eine Definition ist gut, wenn sie präzise und erschöpfend ist.
- Eine Definition ist schlecht, wenn sie „im Kreis“, „zirkulär“ bzw. „tautologisch“ definiert und z.B. von „weißen Schimmeln“, „schwarzen Rappen“ oder davon redet, dass die Armut von der „pauverté“ käme.

## 2. Forschungsprojekt ClearD

Im laufenden Forschungsprojekt ClearD an der Universität Wuppertal unter Leitung von Michael Grosche (2021 ff.) geht es um die Klärung der Definitionen von Lernbehinderungen (Clarifying Definitions of Learning Disabilities). Es ist offensichtlich nicht leicht, genau zu definieren, was Lernbehinderung ist bzw. welche Personengruppen als lernbehindert eingestuft werden. Mittlerweile enthält sich der (sonder-) pädagogische Main-Stream weitgehend dieses Begriffs als nicht mehr gebräuchlich oder hat ihn nicht mehr im Fokus, wobei der intendierte Personenkreis nicht verschwindet – im Gegenteil.

Die ICD-10 als *medizinische* Klassifikation hält hierfür keine Kategorie bereit. Denn, während bei einer geistigen oder körperlichen Behinderung sehr häufig ein klarer *körperlicher* Befund vorliegt, beispielsweise genetische oder organische Ursachen, unfallbedingte Schädigungen usw., sind Kinder mit Lernbehinderung, Sprachbehinderung oder Verhaltensauffälligkeiten in aller Regel körperlich gesund.

### 3. Definitionsvarianten von Lernbehinderung

Verschiedene Autoren aus dem Bereich der Sonderpädagogik, zitiert bei Wolfgang Lenhard und Hans-Peter Trollenier in Würzburg Campus (o. J.), definieren deshalb Lernbehinderung *operational*, beispielsweise ...

- „Lernbehindert sind Kinder, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen.“ (Klein, 1973, S. 159)
- „Lernbehinderung wird vielmehr verstanden als eine derart ausgeprägte, verschärfte Situation *negativer Abweichung im schulischen Lernen*, dass die Allgemeine Schule, so wie sie im deutschen Bildungssystem existiert, sie nach ihrem Verständnis und Auftrag mit ihren Mitteln und Möglichkeiten (einschließlich zusätzlich aufgewandter Förderung) nicht mehr auf ein erträgliches Ausmaß reduzieren kann und zu tolerieren bereit ist.“ (Schröder, 2000, S. 95).
- „Als lernbehindert gelten Kinder und Jugendliche, die ein chronisch und durchgehend *erniedrigtes schulisches Lernniveau* haben bzw. permanent und relativ umfassend beeinträchtigte schulische Aneignungsprozesse aufweisen.“ (Kobi, 1980, S. 13).
- „Als lernbehindert i. e. S. gelten Personen, die schwerwiegend, umfänglich, langdauernd *in ihrem Lernen beeinträchtigt* sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensweisen aufweisen.“ (Kanter, 1974, S. 126).

„Eine Lernbehinderung liegt dann vor, wenn schwerwiegende, anhaltende und umfängliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden. Sie gilt als eine besonders ausgeprägte Form einer Minderleistung bei der absichtsvollen und aktiven Verarbeitung sowie bei der Abspeicherung von Wissen. Die Einschränkungen zeigen sich in erster Linie beim Erwerb kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte (v. a. Lesen, Rechtschreiben und Rechnen). Betroffene profitieren auch von speziellen pädagogischen Hilfen nur sehr eingeschränkt.“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 76f.)

Als ein etwas verlegener Ausweichbegriff für Lernbehinderung mit internationalem Anschluss wird bei Lauth, Brunstein und Grünke (2025, S. 22f.) neuerdings die klinische (und nicht sonderpädagogische) Kategorie „Borderline Intellectual Functioning“ (BIF) als neurologische Entwicklungsstörung bemüht, die einzig durch eine unterdurchschnittliche Intelligenz im IQ-Bereich 70/71 bis 84/85 definiert ist, allerdings mit vielfältig dokumentierten schulischen, beruflichen, personalen und sozialen Auswirkungen, die das tägliche Leben erschweren. BIF hat in den Handbüchern der ICD-11 (MB21.Y) oder dem DSM-5-TR (V62.89) – fachlich unverständlich – an Sichtbarkeit verloren, da es dort in ergänzende Kategorien von Aspekten, die Aufmerksamkeit erfordern, heruntergestuft wurde, anstatt eine eigene Kategorie zu bilden.

Teilweise angelehnt an den Begriff „Minderbegabung“ bei Hermann Wegener (1969, 1970) scheint uns folgende Definitionsvariante sinnvoll ...

- Als *lernbehindert* gelten Menschen mit dauerhaftem Rückstand bei Leistungen im Bereich der Schul- und Berufsausbildung, der Einordnung in die Gesellschaft und der Teilhabe an der Kultur sowie mit Intelligenztest-Leistungen im Grenzbereich zwischen noch normaler Ausprägung und Intelligenzminderung (geistige Behinderung), die bereits im Kleinkindalter vorhanden sind und bis ins Erwachsenenalter hinein andauern.

Diese Zwischenstellung bedingt eine Vielzahl von Vorurteilen und irrtümlichen Vorstellungen über ihre Persönlichkeit und Leistungsmöglichkeiten.

Danach bieten sich in Anlehnung an Wegener (1970, S. 11f.) drei diagnostische Ausgangspunkte – die diagnostische Trias – an, von denen aus eine Lernbehinderung erkannt und im Vergleich zur Normalentwicklung eingestuft werden kann. Die drei Skalen sowie die Konstrukte, die sie messen, korrelieren im Allgemeinen moderat ( $r$  etwa zwischen  $\pm 0,3$  und  $\pm 0,5$ ), gelten aber dennoch als eigenständig im Sinne unterschiedlicher Zugangsaspekte.

### 3.1 Feststellung der schulischen Leistungsfähigkeit

Intensive schulische Leistungseinschränkungen (schwerwiegend, umfänglich, langdauernd) erweisen sich im Allgemeinen durch mindestens zweimaliges Nichterreichen des Klassenziels, d.h. es gibt einen Rückstand von zwei oder mehr Jahren gegenüber normal entwickelten Gleichaltrigen, wobei für Betroffene Bildungsfähigkeit im Rahmen sonderpädagogischer Bildungsangebote gegeben ist.

Grünke, Karnes und Jochims (2024, S. 243, 250) analysierten die aktuelle Gutachten- und Förderplanpraxis in Nordrhein-Westfalen. Danach erfolgt nur selten eine detaillierte Erläuterung, warum die Lern- und Leistungsprobleme als schwerwiegend, umfänglich oder langdauernd eingestuft werden. Es wurde zudem offensichtlich, dass der Kategorie „schwerwiegend“ eine deutlich wichtigere Bedeutung beigemessen wird als den beiden anderen Kategorien. Darüber hinaus erfolgte nur in rund 68 Prozent der Gutachten der Rückschluss von der diagnostischen Testung, insbesondere dem Intelligenztestergebnis, auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Nur selten wurde das Lern- und Arbeitsverhalten abgefragt.

### 3.2 Die psychometrische Diagnose

Intelligenztests messen die Fähigkeit einer Person, aus Erfahrungen zu lernen und sich an die Umgebung anzupassen.

- Unter *Intelligenz* verstehen wir die Gesamtheit derjenigen psychischen Funktionen, durch die – zusammen mit der Antriebsseite – das Individuum in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen sammeln und auswerten kann, um zu erfolgreicher Anpassung an die wechselnden Aufgaben und Situationen des Lebens zu gelangen. (vgl. Wegener, 1970, S. 9) David Wechsler (1956) definierte Intelligenz als „die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckgerichtet (zielgerichtet) zu handeln, rational zu denken und sich effektiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen.“

Als lernbehindert sind nach derzeit gültiger nationaler Übereinkunft alle Personen zu bezeichnen, die in einem standardisierten Intelligenztest mit ihrer Altersstufe angemessenen Aufgaben Werte im IQ-Bereich von 70 bis 85 erzielen. Merke: Ein IQ-Wert erklärt jedoch nicht, wie Lernprozesse bei einer Person ablaufen und wo konkret Probleme auftreten.

Nach Elsbeth Stern (2025, Folie 26) ist Intelligenz „*ein polygenetisch vererbtes uniformes [einheitliches; relativ stabiles] Persönlichkeitsmerkmal mit großer Reaktionsnorm [dieser Begriff meint die Variationsbreite des Phänotyps, die sich aus demselben Genotyp bei unterschiedlichen Umweltfaktoren entwickeln kann], das einen entscheidenden Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten hat*“. Ein neuronales Korrelat und wesentliche Grundlage von Intelligenz ist offensichtlich das Arbeitsgedächtnis.

### 3.3 Beurteilung der sozialen Anpassungsfähigkeit

Skalen für adaptives Verhalten messen die Gesamtheit der konzeptuellen (begrifflichen), sozialen und praktischen Fähigkeiten, die eine Person erlernt hat und nutzt, um im täglichen Leben unabhängig zu funktionieren.

- Soziale Anpassungsfähigkeit meint, in altersentsprechender Weise für sich selbst zu sorgen, sich der Gemeinschaft einzuordnen, soziale Rollen als Schüler, Berufsanfänger, Berufstätiger, Vater oder Mutter, Staatsbürger usw. zu übernehmen ist verringert. Es gibt eine gewisse Korrelation mit der Intelligenz, indem die Anpassungsfähigkeit mit fallender Test-Intelligenz in der Regel abnimmt. Der Rückstand ist allerdings nicht so eindeutig beispielsweise in Jahresangaben zu bestimmen wie im Intelligenztest.

Diese drei diagnostischen Kriterien zusammen genommen, ermöglichen eine *genetische* bzw. *operationale* Definition von Lernbehinderung. Neben diesen Positivkriterien sind die differentialdiagnostischen *Ausschlusskriterien* zu beachten:

- Eine *mangelnde Beschulung* und *unzureichende deutsche Sprachkenntnisse* müssen als Ursache für schulische Minderleistungen ausgeschlossen werden können.
- Es dürfen keine *Sinnesschädigungen* vorliegen, vor allem Hören und Sehen betreffend, und keine *geistige Behinderung* (Konvention: IQ < 70).

### 4. Beziehungen der diagnostischen Trias

Die drei Diagnosekriterien für Lernbehinderung sind nicht unabhängig voneinander. Sie korrelieren moderat, wie Abbildung 1 zeigt, sind aber im Sinne unterschiedlicher Aspekte als eigenständig zu verstehen. Deutlich wird die signifikante Kovarianz von Intelligenz und sozialem Anpassungsverhalten (26% gemeinsame Varianz) sowie mit Fachnoten (29% gemeinsame Varianz) und in geringerem Maße die Kovarianz von sozialem Anpassungsverhalten und Fachnoten (ca. 16% gemeinsame Varianz).

Die Messung der Aspekte Intelligenz (in etwa gleichzusetzen mit Lernpotenzial) und soziale Anpassung (z.B. Konflikt- und Sozialverhalten, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft usw.) ist ein erforderlicher Bestandteil bei der Beurteilung und Identifizierung von Entwicklungsstörungen und Entwicklungsverzögerungen.

$R_{xy}$ Intelligenz X – Soziale Anpassung Y = 0.51 (95%-Konfidenzintervall $0.47 \leq \rho \leq 0.55$ )
--

- Ryan M. Alexander (2017) untersuchte die Korrelation zwischen Intelligenz und Anpassungsverhalten unter Verwendung einer psychometrischen Metaanalyse. Die Hauptanalyse umfasste 148 Stichproben mit insgesamt N = 16.468 Teilnehmern. Nach der Korrektur für Stichprobenfehler, Messfehler und Bereichsabweichungen ergab die Analyse eine geschätzte Populationskorrelation von  $\rho = 0.51$ . Die Beziehung zwischen Intelligenz und Anpassungsverhalten scheint kurvenförmig zu sein. Bis zu einem IQ von etwa 50 korrelierten die Anpassungswerte kaum mit den Intelligenzwerten, danach gab es eine stetige positive Korrelation, die sich bei einem IQ von etwa 100 abflacht.

$r_{xz}$ Intelligenz X – Fachnoten Z = 0.54 (95%-Konfidenzintervall $0.51 \leq \rho \leq 0.57$ )
--

- Roth et al. (2015) berichteten in ihrer Meta-Analyse, dass Intelligenz als der stärkste Prädiktor für schulische Leistungen angesehen wird und fanden eine geschätzte mittlere wahre Korrelation von 0.54 zwischen Intelligenz und Fachnoten bei 240 unabhängige Stichproben mit insgesamt N = 105.185 Teilnehmern im durchschnittlichen Alter von 13,9 Jahren (SD = 4,0). Diese Korrelation war bei jüngeren Schülern stärker, da hier das Lernen noch stärker von Grundfähigkeiten wie Problemlösungsfähigkeit und

analytischem Denken abhängt. Genau das zeigte bereits Jahre zuvor eine Pfad-Analyse von Keith, Harrison und Ehly (1987) an einer nationalen amerikanischen Kinderstichprobe (N = 801) im Alter von 2,5 bis 12,5 Jahren mit der sehr hohen Korrelation von  $r = 0.70 - 0.77$  zwischen Intelligenz und Schulleistungen.

- Daten aus der Online-Studie von Hasselhorn et al. (2026) erlauben, die (zeitliche) Parallelität von Lernstörungen und Intelligenzbeeinträchtigungen – korrelative Verknüpfungen lassen die publizierten Daten nicht zu, wären aber vermutlich substantiell – bei N = 451 (von insgesamt 3.308  $\triangleq$  13,6%) Schülern und Schülerinnen dritter und vierter Klassen nach DSM-Kriterien<sup>1</sup> zu zeigen (Schulleistung  $T \leq 35$  entsprechend Prozentrang  $PR \leq 7$  ohne kritische Diskrepanz von mindestens 1.2 Standardabweichungen [SD] zum IQ). Im Rechtschreiben (N = 86), Lesen (N = 67) und Rechnen (N = 114) erzielte diese Gruppe in standardisierten Schulleistungstests (WRT, WLLP-R, CODY) jeweils einen durchschnittlichen Wert von rund  $T = 32$  entsprechend Prozentrang  $PR = 3$  oder Note „mangelhaft“ und – einschließlich kombinierter Lernstörungen (N = 184) – eine parallele durchschnittliche Intelligenzhöhe (IQ) von rund 82 bis 83 (Reihenfortsetzen, Klassifikationen und Matrizen aus Teil I des CFT 20-R) – eine typische Konstellation bei lernbehinderten jungen Menschen. Erhöhte Risiken für psychische Belastungen (ADHS, Depression, Angst oder Störung des Sozialverhaltens) traten begleitend auf.

Studien dieser Art zeigen, dass Intelligenz eine bedeutsame Vorhersagevariable für (und Einflussgröße auf) schulische und akademische Leistungen ist, aber sicher nicht der einzige. Während Intelligenztests Fähigkeiten wie logisches Denken, Erkennen von Zusammenhängen usw. messen, die oft schulischen Anforderungen zugutekommen, wird deren Erfolg neben dem Vorwissen auch stark von nicht-kognitiven Faktoren wie Motivation, Ausdauer, angemessenem Lernverhalten und sozialen Einflüssen beeinflusst.

$r_{YZ}$ Soziale Anpassung Y– Fachnoten $Z \approx 0.4$ (95%-Konfidenzintervall $\sim 0.3 \leq r \leq \sim 0.5$ )
---

- Angesichts der zentralen Bedeutung des Lernens für die Schulbildung erscheint es wichtig, den Einfluss des sozialen Anpassungsverhaltens auf die schulischen Leistungen zu bestimmen, wenn dessen Bewertung für die Wahl von Bildungsumgebungen von Nutzen sein soll. Die Korrelation zwischen Anpassungsverhalten und Fachnoten belaufen sich in verschiedenen Studien auf etwa  $r = 0.4$ , z.B.  $0.27 \leq \underline{0.37} \leq 0.52$  (Frey & Bensen, 2013, S. 101)

In der *Zusammenschau* ergibt sich folgendes Bild *signifikanter* Beziehungen vor dem Hintergrund ursächlicher psychischer Funktionen ohne Berücksichtigung des individuellen Kontexts (Umwelt, personale Faktoren) ...

---

<sup>1</sup> Der „Diagnostische und statistische Leitfaden psychischer Störungen“ ist ein wichtiges Klassifikationssystem der Psychiatrie, zurzeit gültig als DSM-5-TR.

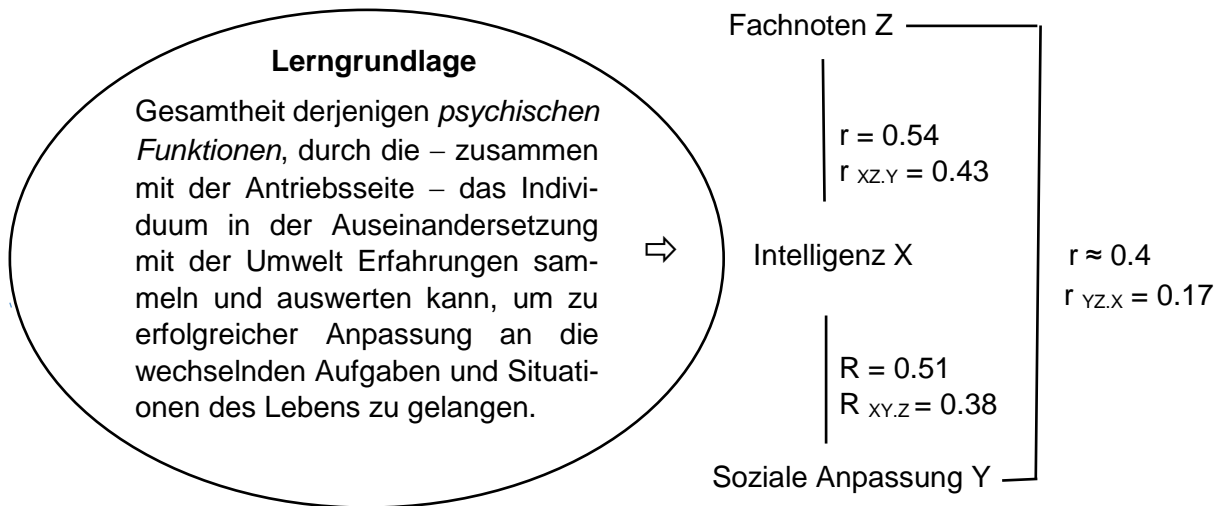


Abb. 1: Auf der Person-Ebene sorgen individuell wirksame psychische Funktionen als Konstruktvariablen für die individuelle Ausprägung der moderat korrelierenden Observablen Fachnoten, Intelligenz (nach Höhe und Struktur) und soziales Anpassungsverhalten. Die Partialkorrelationen (rechnerisches Konstanthalten einer Drittvariablen) fallen durchweg etwas geringer aus.

Eine mögliche Realisierung der Gesamtheit psychischer Funktionen aus Abbildung 1 lässt sich empirisch gestützt beispielsweise durch das INVO-Modell (INdividuelle VOoraussetzungen) konkretisieren, wie Abbildung 2 zeigt. Einschränkungen oder Ausfälle bei den Funktionen sorgen für weniger erfolgreiches Lernen.

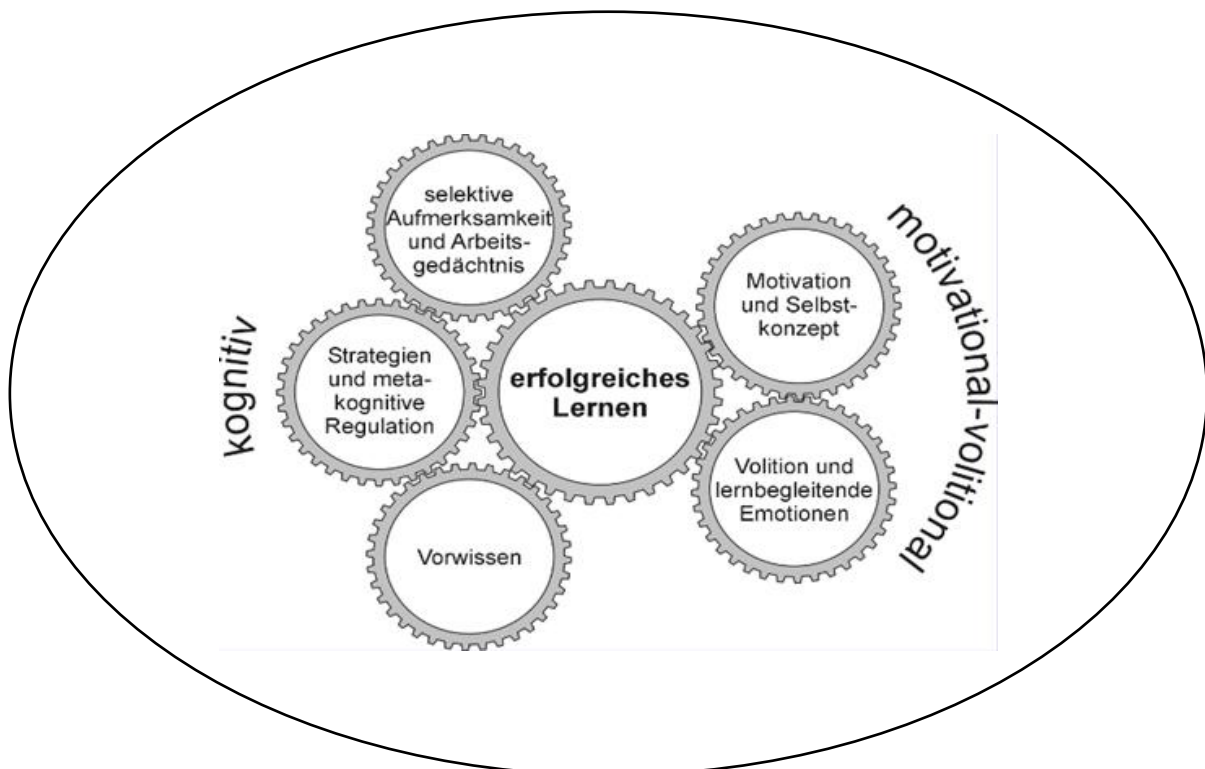


Abb. 2: INVO-Modell nach Hasselhorn und Gold (2013, S. 36). Die Arbeitsgedächtnisleistung (es gibt Tests) korreliert nach Stern (2025, Folie 25) hoch bis sehr hoch mit dem IQ ( $r = .50$  bis  $.80$ ).

## 5. Definition von Lernbehinderung in Anlehnung an das bio-psycho-soziale Modell der ICF

Die UN-BRK von 2006 – von Deutschland am 24. Februar 2009 ratifiziert – definiert Behinderung als Ergebnis einer *Wechselwirkung* (kursiv KHE) zwischen individuell beeinträchtigenden Voraussetzungen (Lernbeeinträchtigung) und gesellschaftlichen Barrieren. Behinderung – der nächsthöhere Gattungsbegriff für Lernbehinderung – entsteht danach einzig durch Zusammenwirken dieser beiden Ebenen, der Person- und der Umfeld-Ebene. Man könnte auch von einer Dialektik des „medizinischen“ und „sozialen“ Modells sprechen.

Mit Barrieren sind Aspekte des täglichen Lebens gemeint, die die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen<sup>2</sup> behindern. Für junge Menschen mit Lernentwicklungsstörungen laut ICD-11, 6A03.Z (dazu gehört auch Lernbehinderung ohne nähere Angaben), sind das beispielsweise fehlende sonderpädagogisch gestaltete Lernumgebungen (Personal- und Raumvorhaltung, Lehrmethoden, strukturelle Lernbedingungen), die Mindeststandards genügen. „Barrierearmut“ lautet die gesellschaftliche Aufgabe.

Die Definition der Strukturkategorie „Behinderung“ in Verbindung mit dem bio-psycho-sozialen Bezugsrahmen vorausgesetzt, die diesen komplexen Sachverhalt abzubilden erlauben und handhabbar machen, haben die Begriffe „Lernbeeinträchtigung“ (Person-Ebene) und „Lernbehinderung“ (Person-Ebene mal Kontext-Ebene) unterschiedliche Berechtigung. Eine dichotom stark vereinfachte Zusammenschau vermag das grundsätzlich zu illustrieren.

Kritische Schulereignisse		Lernumgebung		
		förderlich	fließende Übergänge	hinderlich
Lernbeeinträchtigung	niedrig	Schulversagen 1 unwahrscheinlich/ latent		2 Schulversagen fraglich/möglich
	fließende Übergänge			
	hoch	Schulversagen 4 fraglich/möglich		3 Schulversagen wahrscheinlich/ manifest

Abb. 3: Vermutliche Wirkung der unabhängigen Variablen „Grad der Lernbeeinträchtigung“ (Person) und „Lernumgebung“ (Kontext) auf die abhängige Variable „Schulversagen“ (Beeinträchtigung/Behinderung). Die Übergänge zwischen den Quadranten sind realiter fließend.

- Für die Konstellation in Quadrant 1 (Lernbeeinträchtigung weniger schwer(wiegend), begrenzt, vorübergehend; Bach [1971] spricht von „Lernstörung“, die sich nach Kanter [1977, S. 58] ggf. generalisieren kann) scheint die Bezeichnung „Lernbeeinträchtigung“ angemessen.
- Für Quadrant 3 (Lernbeeinträchtigung schwerwiegend, umfänglich, langdauernd; Bach [1971] spricht wie Kanter [1977, S. 47] von „Lernbehinderung“) trifft die Bezeichnung „Lernbehinderung“ vermutlich uneingeschränkt zu.

<sup>2</sup> „Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht.“ (SGB IX, § 2, Satz 2)

- Für die Quadranten 2 und 4 lässt sich das weniger eindeutig sagen. Die Konstellation in Quadrant 2 ließe bei Schulversagen ggf. auch die Bezeichnung „Lernbehinderung“ zu.<sup>3</sup>

Abbildung 3 macht qualitative Abgrenzungen bei real fließenden Übergängen sichtbar. Sie ist als schulnahe Begriffsklassifikation typologisch ausgerichtet und im Anspruch bescheidener als eine vom Schulsystem unabhängige dimensionale Klassifizierung, die nicht praktikabel scheint. Ein Kontinuum, das bestrebt wäre, jede individuelle Lernbeeinträchtigung dreidimensional als Punkt zu lokalisieren, ist allein schon wegen fehlender messgenauer Diagnosen nicht einzulösen. (vgl. Schröder, 2000, S. 82)

Die Bezeichnung „Lernbehinderung“ ist nach diesen Überlegungen, die aktuelle rechtliche Setzungen (negative Wechselwirkung: Person – Kontext) berücksichtigen, nicht rundweg veraltet. Sie hat für eine Karriere des Schulversagens, die im Einzelfall eine Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe nach sich ziehen kann, vor dem Hintergrund individueller Beeinträchtigung des Lernens und hinderlichen Barrieren in der Lernumgebung nach wie vor ihre Berechtigung.

Unser dementsprechender Vorschlag einer ICF-kompatiblen Definition von „Lernbehinderung“ geht auf das Jahr 2016 zurück und darf hier noch einmal angeführt werden:

- „*Lernbehinderung* ist ein relativ stabiler personaler Zustand mit umfänglichen, schweren und lang andauernden Lern- und Leistungsstörungen bei Menschen mit lernbeeinträchtigenden Körperfunktionen, insbesondere mentaler Art, Aktivitäten und Verhaltenspotenzialen, vor allem einer vielfach grenzwertigen Intelligenzausstattung [Kernbereich: IQ 70–85], die zusammen die berufliche und soziale Teilhabe nachhaltig erschweren. Sie ist Produkt einer (lebens-)langen und vielschichtigen Wechselwirkung mit einschränkenden Entwicklungsbedingungen in der je individuellen sozio-kulturellen Umwelt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Leistungserwartungen.“ (Eser, 2016, S. 61–66, 72)

## 6. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 14. März 2019

Weniger eine Definition im engeren Sinn als eine ausführliche unterstützungszentrierte Umschreibung des Personenkreises „Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten sowie Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN“, die wichtige Bestimmungsmerkmale nennt, formulierte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2019:

„Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann. (...)“

<sup>3</sup> Nach Schmidt-Atzert und Amelang (2012, S. 16) wird das menschliche Verhalten zwar von Persönlichkeitseigenschaften und der jeweiligen Situation *gemeinsam* beeinflusst, aber mitunter dominieren Haupteffekte, d.h., manchmal hat die Situation einen übermächtigen Einfluss und manchmal überwiegt die Wirkung von Persönlichkeitseigenschaften. Insofern wäre an anderen Orten evtl. grundsätzlich zu diskutieren, ob im Einzelfall ein hoher Grad an Lernbeeinträchtigung (und damit erheblichen *inneren* Barrieren) selbst bei förderlicher Lernumgebung zu Beeinträchtigungen der Teilhabe führen kann.

Der individuelle Bildungsweg von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN kann unter anderem dadurch gefährdet sein, dass die Schülerinnen und Schüler häufig aus erschwerten Lebenssituationen in die Schule eintreten. Dabei spielen Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse ebenso eine mögliche Rolle wie das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld.

Schülerinnen und Schüler lassen häufig erst dann ihren Unterstützungsbedarf erkennen, wenn sie mit formellen, strukturierten und institutionalisierten Lernanforderungen in der vorschulischen bzw. schulischen Bildung und Erziehung einer Kindertageseinrichtung bzw. allgemeinen Schule konfrontiert werden. Sie zeigen in besonderer Weise Schwierigkeiten beim Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sowie beim Lernen des Lernens. Probleme beim Lernen-Lernen ergeben sich besonders in der Steuerung und Reflexion des Bildungsprozesses (Metakognition) sowie beim Einsatz bzw. Nutzen von Lernstrategien.

Bei Schülerinnen und Schülern, denen unter den gegebenen individuellen Voraussetzungen – auch bei Ausschöpfung aller Formen der pädagogischen und unterrichtsfachlichen Unterstützung – ein Erreichen der Mindeststandards und der Lernziele der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum nicht oder nur in Ansätzen möglich ist, kann sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN angenommen werden.“ (KMK, 2019, S. 5f.)

Bei diesen Schülern und Schülerinnen mit *erheblichen* Schwierigkeiten im schulischen Lernen werden in Begrifflichkeiten der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) folgende Systemkomponenten durch die KMK-Empfehlung angesprochen:

- *Körperfunktionen und -strukturen*: Lernrelevante psychische Funktionen ((Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.), Traumatisierungen sowie kognitive (d.h. intellektuelle) und organische Erschwernisse.
- *Aktivitäten*: Besondere Schwierigkeiten beim Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen, bei der Steuerung des Lernens (Metakognition) und dem Einsatz von Lernstrategien (*umfänglich*).
- *Umweltfaktoren*: Ungünstiges soziokulturelles und sozioökonomisches Umfeld.
- *Partizipation/Teilhabe*: Mindeststandards und Lernziele der allgemeinen Schule werden über einen längeren Zeitraum (*langdauernd*) trotz umfassender pädagogischer Unterstützung nicht erreicht (*schwerwiegend*).

Die Kanter'schen Definitionskriterien des altersuntypischen Lern- und Leistungsverhaltens bei Lernbehinderung: „schwerwiegend, umfänglich, langdauernd im Lernen beeinträchtigt“ sind in dieser Umschreibung implizit enthalten. Man kommt offensichtlich nicht ohne sie aus.

## 6. Resümee

Für das Attribut „lernbehindert“ steht heute im Allgemeinen die Sprachregelung „Schüler/in mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen“. Der (sonder-) pädagogische Main-Stream enthält sich mittlerweile weitgehend des Begriffs „Lernbehinderung“ oder hat ihn nicht mehr im Fokus, wobei der intendierte Personenkreis damit keinesfalls verschwindet – im Gegenteil. Die KMK-Dokumentation „Sopae\_2024.xlsx“ (2026, S. 5) weist diese Gruppe mit einem Anteil von rund 38,6% (immer noch) als größte Gruppe unter allen Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (240.762 von 623.334) für 2024/2025 aus. Nach *absoluten* Zahlen (2013: 193.991, 2024: 240.762 ⇒ +24,1%) gewinnt sie sogar eine stetig wachsende Bedeutung (vgl. KMK-Dokumentation 240, S. 3).

Auch heute noch entscheiden sonderpädagogische Gutachten primär nach Schwere, Umfang und Dauer schulischer Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen (siehe die Kanter'sche Definition von 1974), nach der Intelligenzhöhe im IQ-Kernbereich 70 bis 85 und – unserer Beobachtung nach – höchst selten nach der sozialen Anpassungsfähigkeit, z.B. in Form eines IQ-analogen Sozialquotienten (SQ). Dabei sind die drei Diagnosekriterien nicht unabhängig voneinander. Sie korrelieren moderat, bilden aber dennoch eigenständige Voraussetzungen zur Realisierung von Teilhabe ab.

Durch den Behinderungsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention bzw. des Sozialgesetzbuchs Neuntes Buch (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen) im Verbund mit dem bio-psycho-sozialen Wechselwirkungsmodell der ICF lassen sich die Begriffe *Lernbeeinträchtigung* auf der Person-Ebene und *Lernbehinderung* auf der Person- mal Umwelt-Ebene zweifelsfrei darstellen. Das könnte zu einer tragfähigen Rehabilitation des Begriffs Lernbehinderung unter bestimmten Bedingungen beitragen.

Der so spezifizierte Begriff Lernbehinderung steht *beschreibend* für erhebliche altersuntypische Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen (schwerwiegend, umfänglich, lang andauernd) in Wechselwirkung mit Umweltbarrieren einschließlich diagnostischer und differentialdiagnostischer Kriterien, die es erlauben, pädagogisch-psychologische Unterstützungen abzurufen. *Erklärend* könnte der Begriff Lernbehinderung womöglich auch als „Platzhalter“ für ein komplexes System innerpsychischer – das INVO-Modell (siehe Abbildung 2) gibt ein Beispiel – und umweltbedingter Ursachenmomente für die soeben definierten Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen dienen.

Es wäre spannend, die fünf Funktionsvariablen des INVO-Modells als hypothetische Komponenten zu begreifen, aus denen sich womöglich eine Theorie der Lernbeeinträchtigung und – um Umweltaspekte erweitert – der Lernbehinderung entwickeln ließe.

## Literatur

Alexander, R. M. (2017). *The Relation between Intelligence and Adaptive Behavior: A Meta-Analysis*. Verfügbar unter: <https://kuscholarworks.ku.edu/server/api/core/bitstreams/0af599c3-65da-4f23-8503-97690f0f99fa/content> [18.02.2026].

Bach, H. (1971). *Unterrichtslehre L. Allgemeine Unterrichtslehre der Sonderschule für Lernbehinderte*. Berlin: Marhold.

Eser, K.-H. (2016). Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“ – 10 Jahre später. In K.-H. Eser, M. Ziegler & M. Ziegler (Hrsg.), *Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“*. Von begrifflichen Unschärfen, komplexen Beeinträchtigungen und pädagogischen Lösungen (S. 15–80). Remseck: LERNEN FÖRDERN – Bundesverband.

Frey, K. A. & Bensen, M. (2013). Zur Diskussion von Kopfnoten als Chance für Schüler mit schlechten Fachnoten. In K. Schwippert, M. Bensen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 91–110). Münster: Waxmann.

Grosche, M. et al. (2021 ff.). *ClearD - Clarifying Definitions of Learning Disabilities*. Verfügbar unter: <https://rwle.uni-wuppertal.de/de/clearD/> [18.02.2026].

Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In Gerhard W. Lauth, Matthias Grünke und Joachim C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). 2., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Grünke, M., Karnes, J. & Jochims, A. (2024). *Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 196–277). Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung\\_wissenschaftlicher\\_pruefauftrag\\_sonderpaedagogische\\_foerderung.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf) [18.02.2026].

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hasselhorn, M., Büttner, G., Griepenburg, C., Fischbach, A., Moll, K., Schuchardt, K., Schulte-Körne, G., Visser, L. & Mähler, C. (2026). *Lernen und Lernstörungen*, 15(2), 57–67. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000510> [02.05.2026].

Kanter, G. O. (1974). *Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation*. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Sonderpädagogik 3 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 34, S. 117–234)*. Stuttgart: Klett.

Kanter, G. A. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Gustav Otto Kanter und Otto Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4* (S. 34 – 64). Berlin: Marhold.

Keith, T. Z., Harrison, P. L. & Ehly, S. W. (1987). Effects of Adaptive Behavior on Achievement: Path Analysis of a National Sample. *Professional School Psychology*, 2(3), pp.205–215. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/232490197\\_Effects\\_of\\_adaptive\\_behavior\\_on\\_achievement\\_Path\\_analysis\\_of\\_a\\_national\\_sample](https://www.researchgate.net/publication/232490197_Effects_of_adaptive_behavior_on_achievement_Path_analysis_of_a_national_sample) [18.02.2026].

Klein, G. (1973). Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In Gerhard Heese & Anton Reinartz (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der Lernbehindertpädagogik* (S. 7-21). Berlin: Marhold.

KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019)*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_03\\_14-FS-Lernen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf) [08.06.2026].

KMK-Dokumentation 240 (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_240\\_SoPae\\_2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf) [07.03.2026].

KMK-Dokumentation Sopae\_2024.xlsx (2026). *Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung 2024/2025*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2024.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2024.pdf) [07.03.2026].

Kobi, E. E. (1980). *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2025). Lernstörungen: Einordnung und Erklärungen. In Gerhard W. Lauth, Matthias Grünke und Joachim C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 21–25). Göttingen: Hogrefe.

Lenhard, W. & Trollenier, H.-P. (o. J.). *Minderbegabung, entsprechende Begabungs- und Leistungsförderung – 2.2 Lernbehinderung*. Verfügbar unter: <https://wuecampus.uni-wuerzburg.de/moodle/mod/book/tool/print/index.php?id=322108> [18.02.2026].

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S. Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, S. 118–137.

Schröder, U. (2000). *Lernbehindertepädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Stern, E. (2025). *Intelligenz: Wie Wissen, Denken und Lernen zusammenhängen*. Studium Generale der Hochschule Pforzheim. Verfügbar unter: [https://www.hs-pforzheim.de/news\\_detailansicht/news/wie\\_entsteht\\_intelligenz\\_und\\_was\\_koennen\\_wir\\_tun\\_um\\_klueger\\_zu\\_werden](https://www.hs-pforzheim.de/news_detailansicht/news/wie_entsteht_intelligenz_und_was_koennen_wir_tun_um_klueger_zu_werden) [27.03.2026].

Wechsler, D. (1956). *Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Textband zum Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE); Deutsche Bearbeitung Anne von Hardesty, und Hans Lauber*. [The measurement of adult intelligence]. Hans Huber.

Wegener, H. (1970). *Die Rehabilitation der Schwachbegabten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wegener, H. (1969): Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung – Sondergutachten. In Heinrich Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (im Auftrag des Deutschen Bildungsrats – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, 9. Auflage) (S. 505 - 549). Stuttgart: Ernst Klett.