

Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt?

Hans Eberwein

Zur Analyse des Lernbehinderungsgriffs

Die Termini 'Behinderung' und 'behindert' sind sozialgesetzgeberische Begriffe und als solche keine „einheimischen“ Begriffe der Pädagogik. „Behinderung wird erst dadurch pädagogisch relevant, daß sie als entscheidende intervenierende Variable in der Erziehung auftritt“ (*BLEIDICK* 1978, 72 u. 86), womit freilich begrifflich und inhaltlich gesehen noch nichts über die 'Behinderung der Erziehung' ausgesagt ist. *BLEIDICK* beklagte bereits 1968a (229), daß keine präzise Beschreibung der 'Lernbehinderung' vorliege, obwohl die größte Gruppe der Sonderschüler amtlicherseits und pädagogisch so benannt werde. Diese Feststellung hat auch heute noch uneingeschränkt Gültigkeit.

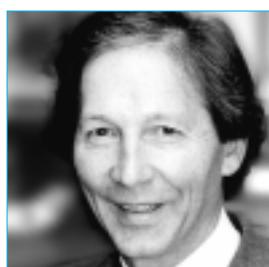
Trotzdem wird in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis ständig damit umgegangen; denn der Begriff 'lernbehindert' und die Tatsache, daß mit jedem Schuljahrsbeginn Tausende von Schülern mit diesem Etikett versehen zum Zwecke einer besseren Förderung Schulen für Lernbehinderte zugewiesen werden, suggerieren ein charakteristisches Merkmal, eine definierbare Eigenschaft bei bestimmten Kindern, nämlich die Beeinträchtigung ihres Lernvermögens. Es wird auch unter-

stellt, sie seien dadurch von Nichtbehinderten und Andersbehinderten klar abgegrenzt. Tatsache ist jedoch, daß

- Intelligenz, Begabung, Lernen, Lernfähigkeit unterschiedlich definiert und interpretiert werden (*KOBI* 1975, 12 f.),
- in Schulen für Lernbehinderte nicht selten Kinder aufgenommen werden, deren Normalschulversagen nicht auf einer Lernbehinderung, d. h. einer Beeinträchtigung ihrer Lernfähigkeit, sondern z. B. auf sozialer Randständigkeit und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten beruht (so etwa bei obdachlosen Kindern) und daß andererseits und anderenorts Lernbehinderte aus systemimmanenter Gründen (z. B. durch das Fehlen von Sondereinrichtungen) in der Allgemeinen Schule verbleiben (ebd., 12 f.),
- Schüler, bei denen die Lernbemühungen auf ungewohnte Schwierigkeiten stoßen, einer Vereinfachungstendenz oder einem persönlichen Entlastungsbedürfnis folgend als 'lernbehindert' bezeichnet werden (ebd., 12 f.),
- Lernbehinderung als Oberbegriff auch für andere Behinderungsarten benutzt werden kann; denn z. B. auch Kinder mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung sind nach traditionellem Verständnis in ihrem Lernen beeinträchtigt.

Der 'semantischen und sachlogischen Ungenauigkeit und Unbestimmtheit' des Begriffs Lernbehinderung setzte *KANTER* (1977, 34) eine sogenannte 'real-anthropologische' Sichtweise entgegen: „die schwerwiegende, umfängliche und langdauernde Beeinträchtigung der Lernprozesse und des Lernaufbaus eines Menschen“. Ihre pädagogische Entsprechung finde diese in einer Beeinträchtigung der Erziehungsfähigkeit und Bildbarkeit, womit die gesamte Personengenese betroffen sei. Lernbehinderung werde damit zu einer 'pädagogisch-anthropologischen Kategorie'.

Eine 'Anthropologie des Besonderen', die die Sonderstellung des Behinderten betont, gerät allzuleicht in Widerspruch zu Zielen der Erziehung Behindter, die in Begriffen wie 'Rehabilitation' und 'Integration' zum Ausdruck kommen. Es muß deshalb nachdrücklich davor gewarnt werden, 'Lernbehinderung' zu einer anthropologischen Kategorie zu erklären, also in die Dimension einer „Seinsbesonderung“ zu erheben (vgl. *EBERWEIN* 1996c, 35). Hinter Versuchen dieser Art steht ein personalistisches, individuumzentriertes Behinderungsverständnis, das auf der biologischen Defekt-Theo-



Prof. Dr. Hans Eberwein
Freie Universität Berlin

rie bzw. dem Schwachsinnsbegriff basiert. Die Auffassung von Lernbehinderung allein als Folge eines Intelligenzmangels, einer Minderbegabung, einer defizitären biologischen Ausstattung wirkt bis in unsere Tage nach. Sie stellt insofern eine historische Hypothek dar, als die Schule für Lernbehinderte ihrer Geschichte nach schon immer als Schule für Schwachsinnige angesehen und deshalb auch in dem vielschichtigen Begriff 'Lernbehinderung' der pathologischen Komponente zu viel Gewicht beigemessen wurde.

In diesem Zusammenhang stellt sich die grundsätzliche Frage, ob es psychologisch gesehen richtig ist, mit Hilfe von Negativ-Begriffen positive pädagogische Intentionen auslösen zu wollen; denn Kinder mit Lernschwierigkeiten können nur dann pädagogisch angemessen betreut werden, wenn man sie als bildsam, als erziehungs- und lernfähig und nicht als lernbehindert versteht (*BEGEMANN* 1970, 18; vgl. auch *SCHMETZ* 1993).

Nach *KANTER* (1977, 22) wurde in der Begründungsphase der heutigen Lernbehindertenpädagogik, etwa zwischen 1955 und 1965, „der Gesichtspunkt der schulischen Leistungsbehinderung . . . mit dem der Lernbehinderung verbunden, teils parallel gesetzt, so daß Lernbehindertenpädagogik als eine Pädagogik für Schulleistungsschwache (und zwar unterschiedlicher Entstehungsbedingungen) verstanden werden konnte“.

BACH (1971, 8) benutzt im Rahmen seiner 'Unterrichtslehre' der Sonderschule für Lernbehinderte zur Abgrenzung des Personenkreises Lernbehinderter eine eigene Systematik und Begrifflichkeit, die später von *KANTER* u. a. sowie in verschiedene Bildungspläne für Sonderschulen übernommen wurde. Die Charakterisierung Lernbehinderter stützt *BACH* auf drei zentrale konstitutive Begriffe: umfänglich, schwerwiegend, irreversibel.

Diese Merkmalskategorien erweisen sich als fragwürdig und interpretationsbedürftig; denn es existiert weder ein diagnostisches Instrument, das die genannten Faktoren zuverlässig mißt, noch erleichtern sie dem überprüfenden Sonderschullehrer die Beurteilung eines Schülers. So ist z. B. völlig unklar, wie viele Lernbereiche betroffen sein müssen, um eine Lernbeeinträchtigung als 'umfänglich' zu bezeichnen. Auch die Dimension 'irreversibel' bzw. 'langdauernd' oder 'langfristig', die auf zwei Jahre limitiert ist, erweist sich angesichts der

geringen prognostischen Validität der vorhandenen Meßverfahren und der schwierig zu beurteilenden (möglichen oder unterlassenen) Förderung als spekulativ, intersubjektiv nicht überprüfbar und deshalb nicht tragfähig (vgl. auch *TOPSCH* 1975, 60).

Darüber hinaus stellen sich die Unterscheidungskriterien zwischen Lernbehinderung und Lernstörung als problematisch dar. Es gibt kein diagnostisches Mittel, das eindeutig und objektiv zwischen Behinderung und Störung als je unterschiedlichen Ausprägungsgraden differenziert. Die Unterscheidung zwischen Lernbehinderung im engeren Sinne und Lernstörung ist außerdem in schulpädagogischer Sicht unbedeutend, da aus diesen Begriffen keine relevanten therapeutischen, didaktischen oder organisatorischen Handlungsalternativen deduziert werden können. Die Begriffs differenzierung, wie sie *BACH* vornimmt, „kann (also) weder wissenschaftstheoretisch, noch diagnostisch, noch schulpraktisch überzeugen und zieht falsche didaktische und schulorganisatorische Folgerungen nach sich“ (*REISER* 1978, 146 ff.).

Das Begriffssystem *BACHs* (vgl. z. B. 1975, 12 ff.) stellt sich als verwirrend und schwer handhabbar dar. Wie soll ein Lehrer vor Ort, der täglich im Erziehungsprozeß steht, entscheiden, ob es sich bei seinen zu beurteilenden und zu unterrichtenden Schülern um Gefährdungen, Störungen, Behinderungen, Sozialrückständigkeiten, Fehlerziehung, Beeinträchtigung, somatische oder psychische Schäden, materielle und/oder soziale Benachteiligung, disponierende, manifestierende, eskalierende Bedingungen handelt? Und welche Konsequenzen zieht er jeweils daraus für sein unterrichtliches und erzieherisches Handeln?

BLEIDICK (1968b) definiert Lernbehinderung im engeren Sinne als Synonym für Intelligenzschwäche bzw. Schwachbegabung. Diese ist Verursachungsfaktor für Leistungsversagen bzw. Sonderschulbedürftigkeit. Lernbehinderung ist demnach ein 'konditional-genetischer Begriff' (457). Er gibt zu verstehen, daß einer solchen Definition nur gefolgt werden kann, wenn das Selbstverständnis der Lernbehindertenschule als einer Schule für Schwachbegabte zugrunde gelegt wird (463). Dieses Verständnis begründet er damit, daß der niedrige IQ als 'relativ verlässliche Indikation' für eine präzise Fassung der Sonderschulbedürftigkeit angesehen wer-

den könne. In späteren Veröffentlichungen (z. B. 1978) modifiziert bzw. differenziert *BLEIDICK* die dargestellte Position. Zwar bezeichnet er 'Insuffizienzen der Intelligenz', sogenannte 'Geistesschwächen' nach wie vor als konstitutiv für Lernbehinderung, aber diese sind nicht mehr ausschließlich genetisch bedingt, sondern auch Produkt sozialer Randständigkeit.

Mit der Formel von der sogenannten 'multifaktoriellen' Bedingtheit der Lernbehinderung scheint sich für *BLEIDICK* (1976) ein Lösungsmodell anzubieten, das sowohl den Genetikern als auch den Milieutheoretikern gerecht wird und das außerdem Platz für die Ansiedlung weiterer ätiologischer Positionen läßt.

KANTER (1977, 35) verwendet die gleiche Terminologie, indem er z. B. Lernbehinderung als eine schwerwiegende, umfängliche und langdauernde Beeinträchtigung der Lernprozesse bezeichnet; er möchte sich aber mit dieser Charakterisierung von der kausalgenetischen Betrachtungsweise der Schwachsinnspädagogik distanzieren, denn mit dem Begriff 'Lernbehinderung' soll nur noch ein Erscheinungsbild bezeichnet werden, dem eine Mehrzahl von Bedingungsfaktoren zugrunde liegen kann.

Im Zusammenhang mit der Ursachenfrage nennt *KANTER* neben biologisch-organischen und psycho-sozialen auch sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen. Darüber hinaus schließt er sich Forschungsergebnissen an, wie sie von *KLAUER* (1975, 3) empirisch belegt oder beschrieben worden sind. Danach ist es wissenschaftlich nicht mehr haltbar, Menschen nach ihrem Lernvermögen einzustufen; sie können nur im Hinblick auf bestimmte Aufgaben und bestimmte Lernbedingungen beurteilt werden. Damit wird die sogenannte Lernbehinderung als Aneignungsschwierigkeit zu einem Problem der Fachdidaktiken.

Von dieser Erkenntnis ausgehend, läßt sich *KANTERs* Lernbehinderungsbegriff nicht länger aufrechterhalten, denn die Dimensionen 'schwerwiegend', 'umfänglich' und 'langdauernd' stehen nicht nur im Gegensatz zu Forschungsergebnissen, wonach Sonderschüler gegenüber Grund- und Hauptschülern qualitativ gleichartig problemlösend denken und lernen (*KLAUER* 1964, 33); sie implizieren auch Persönlichkeitsmerkmale, die einem Verursachungsmodell entspringen, das durch eine organisch-genetisch be-

gründete, invariante, allgemeine Intelligenzausstattung bestimmt ist.

Nach Auffassung *KANTER*s ist für die moderne Lernbehindertenpädagogik die IQ-Diskussion ein Sekundärproblem. Der IQ sei „lediglich soweit von Bedeutung, wie er sonderpädagogische Maßnahmen zum Zwecke einer differenzierten Abklärung und der Entwicklung von Förderungsstrategien auslöst“ (1977, 55). *KANTER* trägt mit dieser Formulierung Einwänden und Forderungen Rechnung, wie sie in den letzten Jahren von psychologischer Seite aus vorgetragen wurden; sie richten sich gegen die scheinbar objektive Funktion der Intelligenztests und ihre Anwendung als Instrument der Auslese. *KANTER* hat damit den Prozeß des Umdenkens von der Auslese- bzw. Um-schulungs- zur Förderungsdiagnostik mitvollzogen. Er nähert sich gleichzeitig der Absicht *BLEIDICK*s an, Lernbehinderung als multifaktoriell bedingt zu betrachten. Auch *BACH* schließt sich später diesem Bemühen an, indem er den Begriff der Behinderung unter dem Aspekt der ‚Multidimensionalität‘ darstellt (1976, 396 ff.).

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wies 1973 (vgl. 1974) darauf hin, daß Ursachen für das Entstehen von Lernbehinderungen nicht nur an der Person des Schülers festzumachen seien, sondern auch an der Schulsituation, dem Unterrichtsangebot und den Reaktionen von Lehrern und Mitschülern. Es ist auffällig, daß außerintellektuelle Faktoren weder von der KMK noch von sonderpädagogischen Wissenschaftlern jemals so deutlich angesprochen worden sind.

Legt die Formulierung in der KMK-Empfehlung von 1977 von der nicht hinreichend möglichen Förderung in der Grundschule den Schluß nahe, als seien die Lernprobleme des Schülers so gravierend, daß sie von Grundschullehern nicht bewältigt werden können, so weist der Wortlaut der Bildungskommission über die individuumzentrierte Interpretation hinaus auf faktische Unzulänglichkeiten, die der Schule, d. h. der Quantität und Qualität des Unterrichts oder unangemessenen Verhaltensweisen des Lehrers anzulasten sind. Der Bildungsrat eröffnete mit dieser Sichtweise eine neue Dimension für die Beurteilung von Lernschwierigkeiten, nämlich die Betrachtung des Phänomens Lernbehinderung unter systemtheoretischem und interaktionistischem Aspekt, ohne jedoch selbst in eine umfassende Analyse einzutreten.

Einen gewissen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fortschritt brachten die 1994 von der KMK neu herausgegebenen Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung, da hier nicht mehr vorrangig von institutionenbezogener, sondern eher von personenbezogener Förderung die Rede ist. Das Jahrzehntlang vorherrschende Verständnis von Sonderpädagogik als Sonderschulpädagogik wird damit endgültig überwunden und dem gemeinsamen Lernen in der Allgemeinen Schule erstmals Priorität eingeräumt. Auch wird die Zuschreibung von Behinderung als Persönlichkeitsmerkmal, als Eigenschaft vermieden, stattdessen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen, was freilich auch nicht unproblematisch ist (vgl. *EBERWEIN* 1995b, 471). Jedes Kind hat aufgrund seiner Einmaligkeit einen besonderen, nämlich individuellen Förderbedarf. Insofern ist jeder Förderbedarf ein anderer. Deshalb ist auch die Frage nach zusätzlichem oder sonderpädagogischem Förderbedarf müßig. Es ist ohnehin kein Pädagoge in der Lage zu sagen, was regulärer und was zusätzlicher Förderbedarf ist. Und wenn man diesbezüglich die Begriffsvielfalt liest, angefangen bei besonderem, über erheblichen, erhöhten, erheblich erhöhten bis zu sehr ausgeweitetem Förderbedarf, dann wird deutlich, daß sich dahinter immanent die alten Behinderungsbegriffe verbergen. Auf diese Weise reproduziert sich das alte System stets aufs neue.

Die ‚Lernbehinderten‘-Pädagogik ist bis heute nicht in der Lage, ihren Gegenstand, d. h. das Phänomen ‚Lernbehinderung‘, zu bestimmen. Der Begriff ‚Lernbehinderung‘ wurde wegen seiner semantischen Unbestimmtheit und sachlogischen Ungenauigkeit vielfach kritisiert (*KANTER* 1974). So gelangte z. B. *BLEIDICK* (1968; 1995) folgerichtig zu der Einsicht, daß Lernbehinderung keine definitorisch umschreibbare Behinderung ist, für die präzise pädagogische, soziologische, psychologische und medizinische Bestimmungsmerkmale gelten. Und *BEGEMANN* schrieb 1970(16), daß es sich bei Begriffen wie ‚Lernbehinderung‘ um willkürliche Konstruktionen, um Setzungen handele, die die betreffenden Sonderschüler nicht zureichend charakterisieren. Nach *SCHLEE*(1977, 130 ff.) ist der Lernbehinderungsbegriff ein präskriptiver Begriff, dem für eine theoretische Erfassung wissenschaftslogische und begriffstheoretische Grundla-

gen fehlen. Für *BAIER* (1980, 5) ist Lernbehinderung ein euphemistischer, diffamierender, simplifizierender, fixierender und pauschalierender Begriff. „‘Lernbehinderungen’ spiegelt als grundlegender wissenschaftlicher Fachausdruck, der eine ganze sonderpädagogische Disziplin zu rechtfertigen hat, gelehrt Hilflosigkeit wider“ (41). *KLAUER* stellte 1975 fest, daß in der Lernbehindertenpädagogik eine Fülle konvergierender, divergierender und sich überschneidender Aspekte und Tendenzen ein schier unentwirrbares Geflecht bilden. Auch nach *KANTER* (1977, 34) bestehen über Formen, Grade und Strukturiertheit des Phänomens ‚Lernbehinderung‘ sowie über Fragen seiner Bedingtheit und Veränderbarkeit zum Teil recht unterschiedliche Auffassungen. Außerdem unterliege das Bestimmungsmerkmal ‚Lernbehinderung‘ wegen der großen Streubreite der Schulleistungsnormen sowie der geringen Reliabilität schulischer Beurteilungsmaßstäbe erheblichen Schwankungen (1974, 134). Das Auswahlkriterium „Schulleistungsversagen“ stelle ein extrem unpräzises, in dieser Form unbrauchbares, weil willkürlich zu handhabendes Instrument dar (1974, 122). Nach *KLAUER* (1975, 3) und *KANTER* (1977, 47) gibt es keine allgemeine Lernfähigkeit des Menschen und insofern auch keinen globalen Mangel an Lernfähigkeit im Sinne einer generellen Lernbehinderung, sondern nur aufgabenspezifische Schwierigkeiten. Wird Lernen aber in dieser allgemeinen Form gesehen, dann ist das herkömmliche, defizitorientierte Verständnis von Lernbehinderung und die auf ihm basierende wissenschaftliche Lernbehindertenpädagogik nicht mehr aufrechtzuerhalten; denn in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und bei der Aneignung von Wissen ist jeder Mensch vor aufgabenspezifische Schwierigkeiten gestellt (vgl. *NESTLE* 1996).

‘Lernbehinderung‘ ist also kein feststehendes, defizitäres Persönlichkeitsmerkmal, das dem Individuum unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen und Leistungsanforderungen zukommt. Sie ist vielmehr eine schulorganisatorische, normabhängige und deswegen relative sowie relationale Bestimmungsgröße, die von Lehrer zu Lehrer, von Schule zu Schule, von Ort zu Ort und von Kultur zu Kultur variiert. Die Angaben über Häufigkeit und Verbreitung schwanken daher auch zwischen ein und zwölf Prozent (*KANTER* 1974, 154).

BLEIDICK (1995) spricht in diesem Zusammenhang von einer 'schulpolitischen Verlegenheitsbezeichnung', denn Lernbehinderte seien lernfähig. „Die schulverwaltungsrechtliche Diagnose, ein Sonderschüler sei lernbehindert und habe deshalb einen höheren pädagogischen Förderbedarf, ist nicht mit wissenschaftlich gültigen Kriterien abgesichert“ (1995, 115). *KLEIN* (1973, 159) und *BLEIDICK* (1995, 106) resümieren: „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht.“

Wenn diese Erkenntnis das Ergebnis dreißigjähriger Forschungsarbeit in der Lernbehindertenpädagogik darstellt, dann kann man *MÖCKEL* (1976, 122 ff.) nur zustimmen, wenn er sagt, daß die Versuche, den 'eigentlichen' Sonderschüler bestimmen zu können, die Lernbehindertenpädagogik jahrzehntelang 'genarrt' und von wichtigen Aufgaben abgehalten haben. Trotzdem hat *SCHRÖDER* in seinem „Grundriß der Lernbehindertenpädagogik“ noch 1990 suggeriert, daß es doch sogenannte Lernbehinderte und eine 'besondere' Pädagogik gibt. Und in „Sonderpädagogik im Grundriß“ von *BACH* wird in der Auflage von 1995 noch immer unter Mißachtung neuerer Erkenntnisse Lernbehinderung im Sinne der Schwachsinnspädagogik und des medizinischen Modells defektologisch interpretiert. Auch bei *BLEIDICK* (1995, 113) und *KANTER* (1995, 108) ist in Veröffentlichungen aus 1995 ein Rückfall in längst überwunden geglaubte Positionen der Schwachsinn- und Intelligenzgeschädigtenpädagogik festzustellen (vgl. *EBERWEIN* 1996c, 50).

Wer aber als Lehrer sogenannte Lernbehinderte unterrichtet hat, wer ihre Lebensverhältnisse und Deutungsmuster (*BELUSA/EBERWEIN* u. a. 1992; *EBERWEIN/MAND* 1992) kennengelernt und wer sich um Fremdverstehen (*EBERWEIN* 1987b) bemüht hat, oder wer den Dokumentarfilm „Was soll bloß aus dir werden“ (*ZIEM* 1988) über den Kreuzberger Sonderschüler Boris gesehen hat, der ist beschämt über die extreme ethno- und soziocentristische Position von *BACH*, *BLEIDICK* und *KANTER*, den diffamierenden Katalog an Negativ-Attributen, die massive Etikettierung und Stigmatisierung, die Arroganz bei der Bewertung subkultureller Lebenswelten und individueller wie sozialer Benachteiligungen sowie die Mißachtung intelligenz-, lern-, entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Forschungsergebnisse der letzten 25 Jahre.

'Lernbehinderte' sind offenbar 'Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen' (*ERATH* 1987).

Konsequenzen der lernbehindertenpädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte

Noch immer gilt das Intelligenzkriterium als 'zuverlässiges' Merkmal für Lernbehinderung, auch wenn es aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse der Lern- und Sozialisationsforschung heute nicht mehr vertretbar ist, „die im Intelligenztest ermittelte augenblickliche intellektuelle Leistungsfähigkeit als sicheres Kriterium für eine irreversible Schullaufbahnentscheidung anzusehen“ (*KAUTTER/MUNZ* 1974, 259). Eine „sichere langfristige Prognose des Schulerfolgs“ kann nach *KAUTTER/MUNZ* (260) nicht erstellt werden. Sie wenden sich deshalb mit Nachdruck gegen eine „statische Sicht der Lernbehinderung“. Die 'Dauerhaftigkeit' der Lernbehinderung lasse sich als Auslesekriterium nicht halten (258). Der vorherrschenden genetischen Sichtweise setzen sie die „Umweltabhängigkeit der Variabilität intellektueller Leistungen“, starre schulorganisatorische Strukturen, unzulängliche Differenzierungen und inadäquate Lerngewohnheiten entgegen (260). Außerdem zeigten sich in den Schulleistungsbeurteilungen der Lehrer erhebliche inter- und intraindividuelle Differenzen (287). Im übrigen habe sich in verschiedenen Untersuchungen die Schulleistung signifikant höher vom Sozialstatus abhängig erwiesen als die Intelligenzleistung (299).

BLEIDICK wies schon 1968b (452) darauf hin, die empirische Forschung über die Beziehung zwischen Lernen und Intelligenz beweise, „daß eine strenge Definition von Lernbehinderung im psychologischen Sinne gar nicht durchzuhalten (sei)“. Auch die formale Definition des Deutschen Bildungsrates, die die Merkmale 'Intelligenzminderung' und 'Schulversagen' zusammenfaßt, ist „aus testtheoretischer Sicht unzulänglich“ (*BARKEY* u. a. 1976, 71).

Die sonderpädagogische Diagnostik ging analog zum Lernbehinderungsbegriff der sonderpädagogischen Theorie von der falschen Prämisse aus, Lernbehinderung beruhe auf konstanten Persönlichkeitseigenschaften. Richtig ist vielmehr, daß es sich hier um variable Merkmale handelt, die insbesonde-

re durch eine Veränderung der sozialen Bedingungen und der Lehr- und Lernorganisation beeinflußbar sind. Deshalb ist eine langfristige Prognose des Schulerfolgs, wie sie der defektspezifische Begriff von Lernbehinderung und die Auslesediagnostik implizieren, nicht möglich. Da Intelligenz prinzipiell entwicklungsfähig ist, können bei individuell organisierter Förderung auch intellektuelle Verbesserungen erzielt werden. „Die Feststellung der Lernbehinderung muß (also) eine differenziertere Feststellung der Förderungsmöglichkeiten des Kindes sein“ (*KAUTTER/MUNZ* 1974, 261); anders ausgedrückt: Sonderpädagogische Diagnostik muß sich als Förderungsdiagnostik verstehen. Dies ist auch deshalb notwendig, weil die Diagnose 'Lernbehinderung' nichts über subjektive und objektive Lernvoraussetzungen, individuelle Lernfähigkeiten und Lernplateaus aussagt, sondern nur darüber, daß das Lernverhalten des betreffenden Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten sozialen Zusammenhang von schulischen Leistungs- und Beurteilungsnormen negativ abweicht (vgl. *LANGFELDT/RICKEN* 1996). Da diese Maßstäbe für die Interaktionspartner in der Regel nicht eindeutig objektivierbar sind, stellt sich Lernbehinderung auf der subjektiven Ebene zunächst als unterschiedlich definierbar und interpretierbar und somit als relatives Phänomen dar. Nicht selten werden von Lehrern Probleme mit Schülern zu Problemen von Schülern umdefiniert (*MAND* 1995).

Nach *BEGEMANN* (1970), *KLEIN* (1973), *JANTZEN* (1974), *PROBST* (1976) u. a. stammen im Durchschnitt achtzig bis neunzig Prozent der Lernbehinderten aus der sozialen Unterschicht. Als Ursachen ihrer Lernbehinderung werden eine anregungsarme Erziehung, hohe Kinderzahl, unzureichende Wohnverhältnisse, geringe finanzielle Mittel und die rangniedrige Berufsgruppe der Eltern angesehen. Das Schulversagen dieser Kinder wird dort erkennbar, wo sie in einer vorwiegend an der Kultur der Mittelschicht orientierten Schule unterrichtet werden, wobei ihr anderes Lernverhalten seitens der Institution als Intelligenzmangel gedeutet wird (vgl. *MAND* 1996).

Die angenommene Konstanz der Lernbehinderung und die damit korrespondierende verminderte Lern- und Leistungsfähigkeit beeinflussen didaktische Entscheidungen in der Schule für

Lernbehinderte maßgeblich (vgl. *NESTLE* 1977; *BEGEMANN* 1996a). Sie führen nicht nur zu Unterforderungen und unzulänglicher intellektueller Förderung der Schüler, sondern setzen auch eine Forschungslogik in Gang, die versucht, angeborene, negativ abweichende Persönlichkeitsmerkmale, also Defizite statt Fähigkeiten und potentielle Möglichkeiten zu ermitteln. Die herkömmliche sonderpädagogische Diagnostik ist dafür ein Musterbeispiel.

Didaktische Neuansätze zeichnen sich dadurch aus, daß nicht ein bestimmter Begriff von Behinderung das zentrale Bestimmungsmoment didaktischer Grundannahmen und Entscheidungen darstellt, sondern versucht wird, an die Stelle der überlieferten IQ- und Defizit-Didaktik eine Alternative zu setzen, die

- die für das Lernen erforderlichen Fähigkeiten wie Motivation, Interesse, Ausdrucksvermögen, Abstraktion nicht voraussetzen, vielmehr durch die Behandlung von spezifischen Lerninhalten allererst entwickeln,
- die 'normale' Lernfähigkeit und das individuelle Entwicklungs niveau zum Ausgangspunkt nehmen und den Schüler mit seinen Lebensbedingungen und in seinem Einbezogensein in soziale Zusammenhänge didaktisch zu sehen versucht.

Ein multifaktorieller, allgemeinpädagogischer Begriff von Lernbehinderung, der eine veränderte Diagnostik und Didaktik zur Konsequenz hat, wirft gleichermaßen die Frage nach der Begründigung der Existenz einer eigenständigen Schule für Lernbehinderte auf, die ihre Legitimation bisher aus einem einseitigen, statischen Begriff der 'Minderbegabung' abgeleitet hat.

KLEIN konnte in einer kritischen Analyse der Konzeptionen der Schule für Lernbehinderte zeigen, daß theoretische Modelle dieser Schulart, wie sie sich im Laufe der Geschichte herausgebildet haben, vorwiegend behinderungsspezifisch orientiert waren, d. h. Lernbehinderung analog zu Sinnesschädigungen als feststehendes Merkmal betrachtet haben und sich damit in Widerspruch zu Erkenntnissen der pädagogischen Anthropologie und der Begabungsforschung setzten (1971; 1973, 304).

KLEBER (1980, 7 ff.) wendet sich in seiner „Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik“ gegen eine spezielle Pädagogik, die ihre Legitimation aus der besonderen Bedürftigkeit der Schüler herleitet. Er lehnt eine anthro-

pologische Begründung ab und stellt die ungünstige individuelle Situation des Schülers, dessen Entwicklungs-, Lern- und Lebenssituation ins Zentrum seiner Überlegungen. *KLEBER* folgert daraus, „daß Lernbehindertenpädagogik keine Behindertenpädagogik sein kann“ (1980, 28). An deren Stelle setzt er eine Differentielle Pädagogik, die sich um spezifische individuelle Probleme im Lehr-Lern-Prozeß kümmert und die schwierige Lernsituation verbessert (167).

*KLEBER*s Konzeption stellt eine Abkehr von der kausal-genetischen Beitrachtungsweise der traditionellen Lernbehindertenpädagogik dar. Sein Ansatz überwindet die bis dahin vorherrschende defektspezifische Sichtweise. Er wendet sich deshalb auch gegen das 'Vorurteil', daß sogenannte Lernbehinderte besonders im kognitiven Bereich beeinträchtigt und höhere Lernarten wie Begriffsbildung oder Problemlösen nicht möglich seien. *KLEBER* bezieht sich dabei auf eine Reihe von empirischen Untersuchungen, in denen nachgewiesen wurde, daß bei „Lernbehinderten“ in „gleicher Weise“ wie bei anderen Schülern kognitive Lernprozesse stattfinden (1980, 50). Es gibt also kein spezifisches Lernverhalten sogenannter Lernbehinderter (vgl. auch *BEGEMANN* 1996b).

Wer jedoch geglaubt hat, mit dem Erklärungsansatz von *KLEBER* sei die Phase der Theoriebildung der Lernbehindertenpädagogik aus den 60er und 70er Jahren überwunden, sieht sich enttäuscht. Während die Diskussion in diesem Bereich in den 80er Jahren fast völlig abebbte, hat *SCHRÖDER* (1990) zehn Jahre später einen „Grundriß der Lernbehindertenpädagogik“ vorgelegt, der zwar keinen eigenen Theorieansatz beinhaltet, aber auch nicht an der Konzeption von *KLEBER* (1980) anknüpft. Er schließt vielmehr nach eigenem Bekunden „an die Reihe von Darstellungen der Lernbehindertenpädagogik an“ (11), insbesondere an *KLAUER*s Buch von 1966 sowie an *KANTER*s Bildungsrat-Gutachten von 1974. Damit stellt sich *SCHRÖDER* in die Tradition der herkömmlichen Lernbehindertenpädagogik, die er durchaus kritisch betrachtet; es gelingt ihm aber nicht, wie etwa *KLEBER*, das konventionelle System durch eine veränderte Sichtweise von Begriff und Phänomen 'Lernbehinderung' zu überwinden, trotz der auch von ihm konstatierten 'Legitimationskrise'.

Auf die von ihm selbst aufgewor-

fene Frage, ob die Lernbehindertendidaktik ein besonderes Profil habe, etwas Eigenständiges sei, antwortet er, diese habe zwar kein eigenes Gepräge, aber sie sei „ausgerichtet auf Schüler mit besonderen Problemen im schulischen Lernen, in ihrer bisherigen und zukünftigen Biographie, und das führt zu charakteristischen Akzentuierungen in der Lehrplan- und Unterrichtsdurchführung“ (1990, 115). Bringt man diese Feststellung in Beziehung zu dem heutigen Verständnis von Didaktik allgemein, mit der Forderung nach Individualisierung und Differenzierung im Lernprozeß, mit der Abkehr von der Fiktion des Normalen Schülers, dann kann sich damit jeder Unterrichtstheoretiker der Allgemeinen Schule identifizieren. Wozu dann noch eine 'Lernbehinderten-Schule'?

Neue Hoffnungen im Hinblick auf die Überwindung des traditionellen Lernbehinderten-Verständnisses weckte der Buchtitel von *ENGLBRECHT/WEIGERT* (1991) über „Lernbehinderungen verhindern“. Bei näherem Hinsehen wird jedoch auch hier auf die bekannte Terminologie rekurriert, wie sie von *BACH*, *BLEIDICK* und *KANTER* in den letzten Jahrzehnten verbreitet worden ist, nämlich auf Lernschwierigkeiten, Lernstörungen, Lernbehinderungen, die 'Eingriffmaßnahmen' pädagogischer und psychologischer Art direkt zugänglich seien (212). Bei grundsätzlicher Zustimmung zu einer förder-, statt aussonderungsorientierten Grundschule wird auch von *ENGLBRECHT* und *WEIGERT* ein problematischer Lernbegriff zugrunde gelegt, der von der linearen Entsprechung von Lehren und Lernen ausgeht.

„Wir können (aber) eine andere Person nicht direkt etwas lehren, wir können nur ihr Lernen fördern . . . Eine Person lernt nur die Dinge, die sie als für die Erhaltung oder Erhöhung der Struktur ihres Selbst in Frage kommend wahrnimmt“ (*ROGERS* 1991, 338 f.). Die Art und Weise, wie Menschen ihre Welt konstruieren, hängt wesentlich von ihren Lebensverhältnissen, ihrer Sozialisation, ihrer Entwicklung und Lebensgeschichte ab. Wenn man Schüler nach einer Unterrichtsstunde fragt, an welche Informationen sie sich erinnern, dann bekommt man ganz unterschiedliche Antworten. Diese Unterschiede sind aber nicht zufällig, sondern sie haben einen biographischen Erfahrungs- und Verwertungshintergrund. Neues Wissen wird also 'biographisch synthetisiert', d. h., es wird eingepaßt, umgedeutet und

aufbewahrt oder aber zurückgewiesen (*SIEBERT* 1994, 43 ff.; vgl. auch *WALTHERS* 1995).

„Das Lernen von Schülern ist deshalb nicht einfach rezeptive Informationsverarbeitung, nicht nur eine Reaktion auf Lehren, sondern Lernen ist Selbstdynamik und erfolgt in einem selbstreferentiellen System. Wenn aber Schüler Lernprozesse selbst organisieren, hat dies weitreichende Konsequenzen für Unterricht und Diagnostik. Lehrern kommt dann lediglich die Aufgabe zu, Bedingungen für die Selbstorganisation des Lernens zu schaffen. Lehrer können zwar Lernangebote machen, ob diese jedoch für die Schüler bedeutsam sind, hängt von ihren lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen und Interessen ab und kann deshalb nur von ihnen selbst entschieden werden. Die Lernvorgänge als solche sind der Beobachtung und Erforschung nicht zugänglich. Man kann nur deren Auswirkungen in Form von Lernleistungen erfassen. Von diesen kann dann auf das Lernverhalten zurückgeschlossen werden“ (*WILLAND* 1983, 94).

Während die traditionelle Didaktik an einer Vereinheitlichung, d. h. an homogenen Gruppen mit ähnlichen Lernvoraussetzungen und gemeinsamen Lernergebnissen, interessiert ist, betont die konstruktivistische Didaktik die Individualität und Eigenwilligkeit sowie eine Vielzahl von Lehrmethoden, so daß alle Kinder je nach individuellen Lernvoraussetzungen für sie wichtige Lernerfahrungen machen können (*SIEBERT* 1994, 81; vgl. auch *REICH* 1996; *VOSS* 1996).

Der Trugschluß, durch die Festlegung des diffusen Merkmals ‚lernbehindert‘ homogene Lerngruppen in einer eigenständigen Sonderschule schaffen zu können, hatte fatale Folgen für die so klassifizierten Schüler. Die Homogenisierung mißachtet den Tatbestand, daß jedes Kind individuell spezifisch lernfähig ist (*BEGEMANN*). „Wenn Schüler nach einem Kriterium ausgewählt werden, ist eine optimale Förderung in allen Persönlichkeitsbereichen nicht mehr möglich, da eine ganzheitliche Förderung gar nicht mehr im Blickfeld liegt“ (*HAEBERLIN* u. a. 1992, 44). „Schulkonzeptionen, die sich an einer homogenen Schülerschaft orientieren, müssen daher als Formen einer ‚normativen Didaktik‘ angesehen werden, deren Probleme vor allem darin bestehen, daß sie in letzter Konsequenz nicht realisierbar sind . . .“ (*WILLAND* 1977, 113).

Den wohl letzten Versuch, der Sonderschule durch ‚mehr didaktisches Profil‘ und damit ‚mehr Legitimität‘ einen pädagogischen ‚Eigencharakter‘ zu verleihen, hat *WOCKEN* 1982 unternommen, obwohl *GEHRECKE* schon 1971 (124) schrieb: „Wenn die Hilfsschule heute weiterhin danach strebt, einen Eigencharakter zu verteidigen, dann kapituliert sie vor den Forderungen der Zeit.“ Und *KANTER* stellte 1974 (203) fest: „Die Zeit, in der man den ‚Eigencharakter der Hilfsschule‘ in einer ‚hilfsschulspezifischen Methodik‘ begründet sah, ist längst vorüber.“ Für *WOCKEN* (1982) ist die Schule für Lernbehinderte eine Schule „ohne klare pädagogische Konturen, eben eine Schule, in der das gleiche gelehrt und gelernt wird wie in der Allgemeinen Schule auch, nur etwas weniger und etwas langsamer; insgesamt also eine schlechte Kopie des üblichen Schulbetriebes“ (640). Er verlangt deshalb ‚mehr Mut‘ zu einer eigenständigen Sonderschule, die durch neun didaktische Leitideen geprägt sein sollte, angefangen bei der Tugendschule, über die Nachhilfeschule bis zur Jugend- und Lebensschule. Diese Sonderschule neuer Art soll eine ‚Angebotsschule‘ sein.

Dieser Ansatz ist, auf dem dargelegten erkenntnistheoretischen Hintergrund betrachtet, verständlicherweise ohne Resonanz geblieben. Der Angebotscharakter der Schule für Lernbehinderte wird jedoch seltsamerweise bis heute vertreten. „So ist kritisch zu fragen, ob die neuerdings propagierte ‚Angebotsschule‘ die adäquate Antwort auf die Kritik an der Sonderschule, speziell der Lernbehindertenschule, darstellt, und es wäre genauer zu prüfen, ob die Konzeption der Angebotsschule nicht vielleicht dem intersegeleiteten Wunsch nach Legitimierung eines eigenständigen Sonder-schulwesens dienen soll“ (*ELLGER-RÜTTGARDT* 1985, 120). Dieser Intention dient sicher auch die in einigen Bundesländern bereits praktizierte Umbenennung der Schule für Lernbehinderte in ‚Förderschule‘, ‚Schule für Lernhilfe‘ oder ‚Sonderpädagogisches Förderzentrum‘. Unergründet bleibt dabei, warum diese Schulen ein Monopol auf Förderung und Lernhilfe beanspruchen, obwohl dieses Charakteristikum jeder Schule immanent zukommt (vgl. auch *BLOEMERS* 1993). Im übrigen lehrt die Geschichte der Sonderpädagogik, daß eine Namensänderung noch keine Problemlösung darstellt.

Resümee und Ausblick

Die Analyse des Lernbehinderungsbegriffs hat gezeigt, daß es sich hier um ein theoretisches Konstrukt handelt, das seinen Ursprung im Schwachsinnskriterium hat, das in den 60er Jahren vom Intelligenzkriterium abgelöst worden ist. Es ist deutlich geworden, daß Lernbehinderung keine Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern ein relationales Phänomen, das nur in bezug zu den Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungsverhalten der Lehrer, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen richtig interpretiert werden kann. Allein dieser Sachverhalt verbietet es, von dem Lernbehinderten zu sprechen. Lernbehinderung stellt für die meisten, aus sozialen Brennpunkten stammenden Kinder, eine Behinderung des Lernens dar. In ihrer Lebenswelt gelten andere Lernformen, Verhaltensregeln, Situationsdefinitionen und Deutungsmuster, die mit den Normen und Spielregeln von Lehrern und Schule wenig gemeinsam haben. Mit welchem Recht verleihen Pädagogen diesen Kindern das Etikett ‚behindert‘ im Sinne einer Eigenschaft? Sind sie sich bewußt, Welch schwere psychische Hypothek sie den ohnehin belasteten und sozial benachteiligten Schülern mit der Zuschreibung solcher Persönlichkeitseigenschaften aufladen (*MANSKE* 1996)? Eine Auseinandersetzung mit diesem interaktions- und systemtheoretischen Behinderungsbegriff eröffnet die Chance, die defektorientierte Sichtweise zu überwinden.

Der traditionelle Lernbehinderungsbegriff hält der erdrückenden Forschungs-, Erkenntnis- und Beweislage heute nicht mehr stand; deshalb ist seine Eliminierung aus dem pädagogischen Denken und Vokabular dringend geboten. Bereits seit Anfang der 70er Jahre, also seit mehr als 25 Jahren, wurden im Bereich der Pädagogik, speziell der Sonderpädagogik, Erfahrungen und Erkenntnisse über das Lernen sowie über Behinderungen des Lernens gewonnen, die eine grundlegende Revision von Lerntheorien sowie der traditionellen sonderpädagogischen Theoriebildung und bestehender Sonderschulkonzepte erfordern machen. Der Begriff ‚Lernbehinderung‘ erweckt den Eindruck, als bestehe Eindeutigkeit und Einigkeit darüber, welche Faktoren und Vorgänge Lernen kennzeichnen und wie eine Behinderung des Lernens zu bestimmen sei. Demzufolge unterstellt der Begriff auch, daß es sich bei sogenannten Lernbehinderten um eine homogene

Schülergruppe handelt, die sich wegen einer defektspezifischen Beeinträchtigung ihres Lernvermögens von den Nichtlernbehinderten klar abgrenzen und unterscheiden läßt und die dem Sonderschullehrer aufgrund eines eindeutig diagnostizierten Zustandsbildes die erfolgreiche Anwendung 'sonder-schulspezifischer' Mittel und Methoden ermöglicht.

Angesichts der gegebenen Erkenntnislage ist es jedoch pädagogisch nicht länger verantwortbar, ein Begriffs-, Ausbildungs- und Schulsystem zu vertreten, das wissenschaftstheoretisch, empirisch-pädagogisch und schulorganisatorisch nicht mehr tragfähig ist. Vorliegende entwicklungspsychologische, lern- und sozialisationstheoretische Erkenntnisse lassen es nicht länger zu, den bisherigen Lernbehinderungsbegriff aufrechtzuerhalten und Schüler in Sonderschulen auszusondern. In vielen Untersuchungen ist die unterrichtliche Ineffizienz der Schule für Lernbehinderte empirisch nachgewiesen worden (KNIEL 1981). Die Repräsentanten der sogenannten Lernbehindertenpädagogik sollten deshalb Kinder, die normierten Lernerwartungen nicht entsprechen, nicht länger in unpädagogischer und inhumaner Weise als 'Behinderte' etikettieren und diffamieren, sondern die Zivilcourage und das Verantwortungsbewußtsein zum Umdenken aufbringen und eingestehen, daß das lernbehindertenpädagogische System vom Ansatz her falsch ist. Es stellt eine vergangene Epoche wissenschaftlichen Denkens und schulpraktischen Handelns dar, ist also nur noch als ein historisches Relikt zu betrachten.

Die Integrationsdiskussion und -entwicklung der 80er Jahre hat eine völlig neue Situation geschaffen. Durch langjährige Erfahrungen in Integrationsklassen und eine Vielzahl von Schulversuchen konnte der Nachweis erbracht werden, daß 'Lernbehinderte' in Allgemeinen Schulen zu besseren kognitiven Leistungen gelangen als in Sonderschulen (vgl. RANDOLL 1996). Dies verwundert nicht, denn aufgrund der 'Sammelbeckenfunktion' der Lernbehindertenschule für Schulleistungsversager sehr unterschiedlicher Ätiologie und Genese spricht KANTER (1974, 154) von einem „Paradox pädagogischer Individualisierungsbemühungen“. Die ursprüngliche Absicht der individuellen, intensivierten und gezielten Erziehungshilfe habe sich auf dem Wege der organisatorischen Verwirklichung durch ein eigenständiges Jahrgangsklas-

sensystem für Schulversager nicht selten in ihr Gegenteil verkehrt. „An die Stelle eines gesonderten Schulsystems . . . für Schulversager, wie es gegenwärtig besteht, muß deshalb ein gestuftes System von Lern- und Erziehungshilfen treten, welches sich mehr nach den Bedürfnissen des versagenden Kindes als nach denen der (versagenden) Schularbeitorganisation richtet“ (155). An dieser Stelle fragt man sich, warum zwanzig Jahre später die Kinder sich noch immer an die Voraussetzungen von Schule anpassen müssen und nicht umgekehrt Schule sich auf die Lernbedürfnisse von Kindern einstellt.

Zum Besuch einer Schule für Lernbehinderte waren nach den schulgesetzlichen Bestimmungen immer schon Kinder verpflichtet, die dem allgemeinen Bildungsgang nicht oder nicht ausreichend zu folgen vermögen bzw. im allgemeinen Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können. KANTER kritisiert, „daß die zugrundeliegenden Entscheidungskriterien weder hinreichende Validität noch Reliabilität besitzen“ (1974, 151). Es ist auch zu kritisieren, daß bei der Frage nach der hinreichenden Förderung wie selbstverständlich unterstellt wird, daß die Sonderschule in jedem Fall die bessere, d. h. erfolgreichere Schule ist, in der ausgesonderte Schüler hinreichend gefördert werden können (vgl. EBERWEIN 1987a, 331). Diese Annahme stimmt in dieser Ausschließlichkeit nicht; ja, sie ist sogar falsch, denn sie steht in Widerspruch zu vorliegenden Erfahrungen, zur Sonderschulwirklichkeit sowie zu Effizienzuntersuchungen (vgl. HILDESCHMIDT/SANDER 1996).

WYGOTSKI brachte bereits 1924 die Hoffnung zum Ausdruck, daß es die Pädagogik schon bald als peinlich empfinden werde, von einem 'defektiven' Kind zu sprechen. Seit dieser Aussage sind siebzig Jahre vergangen. Die Zeit scheint nunmehr reif zu sein, die defektologische Sichtweise und Begrifflichkeit zu überwinden. Die Sonderpädagogik bezieht ihre Legitimation noch immer aus dem Behinderungsbegriff. Sie hat aufgrund mangelnder Selbstreflexion und Selbstkritik offensichtlich die Zeichen der Zeit nicht richtig erkannt und bis heute nicht akzeptiert, daß ihr Wissenschaftssystem und ihre Schulkonzeption neu zu denken sowie paradigmatische Überlegungen anzustellen sind.

Auch die außerhalb der sogenannten Lernbehindertenpädagogik im Rahmen der allgemeinen Pädagogik

entwickelten Erklärungsansätze über 'Lernschwierigkeiten' (ZIELINSKI 1995) sowie über 'Lernstörungen und Leistungshemmungen' (JESKE 1995) unterstellen als Lerntyp den sogenannten Normalschüler, einen Durchschnittsschüler also, der jedoch konstruiert ist, da er sich in der Lebenswirklichkeit und Schulpraxis so nicht wiederfindet. Auch diese Autoren gehen von einem unzulänglichen Lernbegriff und Lernverständnis aus, in dem der individuelle Lernzugang des einzelnen Schülers zu wenig Berücksichtigung findet und außerdem eine lineare Kausalbeziehung zwischen Lehren und Lernen zugrunde gelegt wird.

Wir wissen aber heute, daß jedes Kind sein Lernen selbst organisiert und ganz unterschiedliche Sozialisationserfahrungen, Lernvoraussetzungen und Lerninteressen mitbringt. Allgemeine Lerntheorien stellen deshalb keine Hilfe bei der Klärung der Frage dar, warum ein Kind so und nicht anders denkt, lernt, handelt. Pädagogisch sinnvoll ist lediglich der Versuch, eine Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts aus zu entwickeln, wie es etwa HOLZKAMP (1991; 1993) unternommen hat (vgl. auch ROGERS 1977; 1991). Er konnte aus subjektwissenschaftlicher Sicht überzeugend darlegen, daß durch die Lernorganisation von Schule und das Verhalten von Lehrern Lernbehinderungen produziert werden und so bewältigungszentriertes, defensives Lernen statt inhaltlich interessiertes, expansives Lernen begründet wird (vgl. BREITSPRECHER 1996).

Die herkömmlichen Lerntheorien und Didaktiken gehen immer noch von einer Entsprechung von Lehren und Lernen sowie der Gleichsetzung von Lehr- und Lernzielen aus. Was der Lernende aber in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand wahrnimmt, was er wie lernt, ist von außen durch methodisch-didaktische Arrangements der Lehrer letztlich nicht steuerbar. D. h., das Lernen des Schülers ist durch das Lehren des Lehrers nur bedingt methodierbar, planbar; denn hier handelt es sich um einen innerpsychischen Prozeß, den man nicht beobachten und nicht kontrollieren, sondern nur von außen anregen und unterstützen kann. Die traditionellen Lern-Modelle stellen also lediglich theoretische Annahmen dar. Insofern handelt es sich auch bei Lernbehinderungs-Konzepten um theoretische Konstrukte. An dieser Stelle wird deutlich, daß sowohl die lernbehindertenpädagogischen als auch allgemein-

pädagogischen Theorien über Schulschwierigkeiten, Schulversagen, Lernstörungen, Lernbehinderungen von falschen anthropologischen Voraussetzungen sowie einem falschen Lernbegriff ausgehen. Nach Auffassung der konstruktivistischen Erkenntnistheorie erfolgt die Aneignung von Wirklichkeit nicht nach dem Maßstab einer ontologischen Wahrheit, sondern nach dem der Viability, der Passung. Nach *GLASERSFELD* (1992, 30 ff.) ist eine Wahrnehmung, eine Erkenntnis, ein Wissen, dann viabel, wenn es zum kognizierenden Subjekt, d. h. in dessen Erfahrungswelt paßt. Lernen und Wissen sind also instrumentelle, subjektive Begriffe.

Lern-Behinderungen sind ein schulorganisatorisches Phänomen; sie sind „Formen gestörten Unterrichts in der Elementarschule“ (*MÖCKEL* 1976, 132) sowie das Ergebnis eines falschen Verständnisses von Lernen. Die Aussonderung sogenannter Lernbehinderter aus Klassen mit 60 bis 200 Schülern und die Einrichtung von Nachhilfeklassen mag vor hundert Jahren ihre Berechtigung gehabt haben. Seither haben sich jedoch die Klassenfrequenzen und die allgemeinen Schulverhältnisse so grundlegend geändert, daß die Selektion von Kindern keine pädagogische Legitimation mehr besitzt, zumal sich die Schule für Lernbehinderete nicht durch eine besondere Förderung auszeichnet (*HILDESCHMIDT/SANDER* 1996; *HOMFELDT* 1996). Insofern müssen Sonder- und (Regel-)schulen heute durch integrative Schulen ersetzt werden (*EBERWEIN* 1994; 1995a, b; 1996a, b). Nur so können auch die behinderungsspezifische Betrachtungsweise und die Sonderpädagogisierung von Lernproblemen überwunden werden. Eine ganzheitliche Sicht des Menschen verbietet Kategorisierungen, Einstufungen und Ausgrenzung.

Auch das bisherige Studium der sogenannten Lernbehindertenpädagogik muß aufgehoben und entsprechende Inhalte zum Thema Lernen und Behinderungen des Lernens sollten in das allgemeine Lehrerstudium integriert werden (vgl. *EBERWEIN* 1996a, 423 ff.; 1996b, 274). An der Freien Universität in Berlin wurden die ersten Schritte dazu bereits unternommen.

Literatur

- BACH, H.:** Unterrichtslehre L. Allgemeine Unterrichtslehre der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin 1971
- BACH, H. u. a.:** Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975; ¹⁵1995
- BACH, H.:** Der Begriff der Behinderung unter dem Aspekt der Multidimensionalität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976) 396–404
- BAIER, H.:** Einführung in die Lernbehinderertenpädagogik. Stuttgart 1980
- BARKEY, P. u. a.:** Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern 1976
- BEGEMANN, E.:** Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970
- BEGEMANN, E.:** Didaktische Konzeptionen in Schulen für Lernbehinderte. Notwendige pädagogische Umorientierungen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim 1996c, 95–114
- BEGEMANN, E.:** Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lehren zum Selbstlernen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996b, 259–278
- BELUSA, A./EBERWEIN, H. u. a.:** Probleme des Lernens und Deutungsmuster – Ergebnisse einer Befragung an Schulen für Lernbehinderte in Berlin. In: Behindertenpädagogik 31 (1992) 162–170
- BLEIDICK, U.:** Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 19 (1968a) 225–241
- BLEIDICK, U.:** Über Lernbehinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 19 (1968b) 449–464
- BLEIDICK, U.:** Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976) 408–415
- BLEIDICK, U.:** Pädagogik der Behinderten. Berlin ³1978
- BLEIDICK, U.:** Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u. a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Band II. Stuttgart 1977; ⁴1995, 106–131
- BLOEMERS, W.:** Placeboformel „Förderschule“? Zur Kritik an einem neuen Begriff. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993) 439–466
- BREITSPRECHER, K.:** Lern-Behinderung aus Sicht der Kritischen Psychologie. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996b, 293–311
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.):** Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974
- EBERWEIN, H.:** Lernbehinderung – eine negativ sanktionierte Normabweichung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 26 (1975) 68–75
- EBERWEIN, H.:** Probleme der Mehrebenenanalyse und Paradigmenverknüpfung in der Sonderpädagogik – Ansätze zu einem integrierenden Begriffs- und Theorieverständnis. In: Heilpädagogische Forschung. Band XI (1984), 173–190
- EBERWEIN, H.:** Zum Problem der „hinreichenden Förderung“ von Kindern mit Behinderungen in Grundschulen und Sonder-Schulen oder Der Einsatz „behinderungsspezifischer Hilfsmittel“ muß auch in der Grundschule möglich sein. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (1987a) 328–337
- EBERWEIN, H. (Hrsg.):** Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin 1987b
- EBERWEIN, H.:** Konsequenzen des gemeinsamen Lernens behinderter und nicht-behinderter Kinder für das Selbstverständnis der Sonderpädagogik und der Förderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994) 289–301
- EBERWEIN, H.:** Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Chancen für eine Veränderung von Unterricht und Lehrerrolle. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995a, 236–253
- EBERWEIN, H.:** Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995b) 468–476
- EBERWEIN, H. (Hrsg.):** Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage) 1996a
- EBERWEIN, H. (Hrsg.):** Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim 1996b
- EBERWEIN, H. (Hrsg.):** Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim 1996c
- EBERWEIN, H./MAND, J. (Hrsg.):** Deutungsmusteranalyse in der sonderpädagogischen Forschung. Zum methodischen Vorgehen bei der Befragung von Sonderschülern und deren Eltern. In: Chassé, K. A. u. a. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Festschrift für Gerd Iben. Bielefeld 1992, 113–125

- ELLGER-RÜTTGARDT, S.:** Historiographie der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1. Berlin 1985, 87–125
- ENGLBRECHT, A./WEIGERT, H.:** Lernbehinderung verhindern. Anregungen für eine förderorientierte Grundschule. Frankfurt 1991
- ERATH, P.:** Vergessen und mißbraucht. „Lernbehinderte“ als Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen. Frankfurt 1987
- GEHRECKE, S.:** Hilfsschule heute – Krise oder Kapitulation? Berlin 1971
- GLASERSFELD, E. v.:** Aspekte des Konstruktivismus. In: Rusch, G./Schmidt, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. Frankfurt 1992, 20–33
- HAEBERLIN, U. u. a.:** Zusammenarbeit. Bern 1992
- HILDESCHMIDT, A./SANDER, A.:** Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996b, 115–134
- HOLZKAMP, K.:** Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie 27 (1991) 5–22
- HOLZKAMP, K.:** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt 1993
- HOMFELDT, H. G.:** Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996c, 176–191
- JANTZEN, W.:** Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974
- JESKE, W.:** Lernstörungen und Leistungsanhemmungen. Neuwied 1995
- KANTER, G. O.:** Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte – Lernbehinderungen – Verfahren der Aufnahme. Stuttgart 1974, 117–234
- KANTER, G. O.:** Lernbehindertenpädagogik – Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung; sowie: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G. O./Speck, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4: Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, 7–64
- KAUTTER, H./MUNZ, W.:** Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte – Lernbehinderungen – Verfahren der Aufnahme. Stuttgart 1974, 235–385
- KLAUER, K. J.:** Über den Effekt eines Schulreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 11 (1964) 443–454
- KLAUER, K. J.:** Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1975
- KLEBER, E. W.:** Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. München 1980
- KLEIN, G.:** Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogik 1 (1971) 1–13
- KLEIN, G.:** Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In: Heese, G./Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973, 7–21
- KNIEL, A.:** Hat sich die Schule für Lernbehinderte als Sammelbecken für Schulversager bewährt? In: Sonderpädagogik 11 (1981) 58–67
- KOBI, E. E.:** Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München 1975
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.):** Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Bonn 1977
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1994
- LANGFELDT, H.-P./RICKEN, G.:** Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim 1996c, 77–94
- MAND, J.:** Auf der Suche nach einem erfolgreichen Umgang mit Verhaltensproblemen. Eine Lehrerbefragung in Berlin. Berlin 1995
- MAND, J.:** Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996b, 165–175
- MANSKE, C.:** Lernbehinderung ist gebrochener Stolz. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996c, 157–164
- MÖCKEL, A.:** Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum kooperativen Schulzentrum. Rheinstetten 1976
- NESTLE, W.:** Kritik der reduktiven sonderpädagogischen Didaktik. In: Kleber, E. W. (Hrsg.): Zur Revision sonderpädagogischer Praxis. Berlin 1977, 78–97
- NESTLE, W.:** Zum Allgemeinheitscharakter von „Lernbehinderung“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim 1996c, 279–292
- PROBST, H. H.:** Lernbehinderte und Normalschüler. Persönlichkeitseigenschaften und sozio-ökonomischer Hintergrund. Bern 1976
- RANDOLL, D.:** Lern-Behinderte in der Regelschule. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch . . . a. a. O. Weinheim 1996c, 388–404.
- REICH, K.:** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 1996
- REISER, H.:** Thesen zum Thema: Lerngestörte Kinder in der Schule für Lernbehinderte. In: Behindertenpädagogik 16 (1978) 146–152
- ROGERS, C. R.:** Lernen in Freiheit. München 1977
- ROGERS, C. R.:** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt 1991
- SCHLEE, J.:** Zur Bedeutung von Informationsaufnahme für Lernbehinderung. In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977, 123–133
- SCHMETZ, D.:** Sonderpädagogik und Erziehung – Wandel der Werte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) 99–112
- SCHRÖDER, U. J.:** Grundriß der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1990
- SIEBERT, H.:** Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt 1994
- TOPSCH, W.:** Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1975
- Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 1996
- WALTHERS, R.:** Behinderung aus konstruktivistischer Sicht – dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehschädigung. In: Neumann, J. (Hrsg.): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen 1995, 89–104
- WILLAND, H.:** Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977
- WILLAND, H.:** Pädagogik der Lernbehinderten. München 1983
- WOCKEN, H.:** Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982) 637–647
- WYGOTSKI, L. S.:** Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule 20 (1975) 65–72
- ZIELINSKI, W.:** Lernschwierigkeiten. Stuttgart 1995
- ZIEM, J.:** Boris, Kreuzberg, 12 Jahre. München 1994

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hans Eberwein
Freie Universität Berlin
Institut für Grundschul- und Integrationspädagogik
Königin-Luise-Straße 24–26
14195 Berlin