

- rung, Opladen 1991.
- Duhmer-Smoch, L.: Vorwort im Programmheft zum 10. Fachkongreß Bundesverband Legasthenie (30. Sept. bis 3. Okt. 1993) in Berlin.
- Grissemann, H./Weber, A.: Grundlagen und Praxis der Dyskalkulietherapie, Bern 1989.
- Kleber, E.: Sonderpädagogik - eine Interventionspädagogik? Betrachtungen zum Handlungskonzept im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, in: Heese, G./Reinartz, A. (Hrsg.), Aktuelle Beiträge zur Lernbehindertenpädagogik, 8 - 22, Berlin 1982.
- Krawitz, R.: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns, Bad Heilbrunn 1992.
- Meiers, K. (Hrsg.): Fibeln und erster Leseunterricht, Frankfurt/M. 1986.
- Ranschburg, P.: Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments, Berlin 1916.
- Schlee, J.: Zur Erfindung der Legasthenie, in: Bildung und Erziehung 27. 1974.
- Schlee, J.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Innovative Impulse für die Sonderpädagogik, in: Haupt, U./Krawitz, R. (Hrsg.), Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik, 140 - 161, Pfaffenweiler 1992.
- Sirch, K.: Der Unfug mit der Legasthenie, Stuttgart 1975.

Rudi Krawitz

Lernbehinderung

Ähnlich der Schizophrenie stellt der Begriff der >Lernbehinderung< hinsichtlich seiner inhaltlichen Heterogenität im Grunde eine Art Restkategorie dar. So fassen beispielsweise Haeberlin u.a. in einem aktuellen Buch zur Integrationsfrage zusammen: "Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs 'Lernbehinderung' gibt es bis heute nicht."¹ (1991, 21) Für den angloamerikanischen Sprachraum definierte Kirk (in: Hallahan und Cruickshank 1979) den entsprechenden Begriff der "learning disabilities" (übersetzt als "Lernbehinderung") für Kinder, "... die Entwicklungsstörungen aufweisen in der Sprache, im Sprechen und Lesen und bei den damit verbundenen Kommunikationsfertigkeiten, die für soziale Interaktionen erforderlich sind" (a.a.O., 12). Er nimmt dabei sowohl Kinder mit sensorischen Behinderungen als auch "Kinder mit allgemeiner Verzögerung der geistigen Entwicklung" (a.a.O., 12) aus. Im deutschen Sprachraum gilt es als Konvention, die Feststellung einer >Lernbehinderung< an zwei Bedingungen zu knüpfen: Ein "generalisiertes Schulversagen" über die zentralen Schulfächer hinweg sowie eine "Intelligenzminderung", meßbar über Testverfahren (vgl. zu dieser Definition etwa Kleber 1980 oder Haeberlin 1991). So sprechen Haeberlin et al. für die Schweiz von IQ-Werten zwischen 75 und 90 - was in etwa auch mit dem deutschen Vorgehen übereinstimmt.

Dabei kann es sich allerdings allenfalls um eine pragmatisch ge-

meinte Definition handeln, die zudem das Risiko in sich birgt, mögliche Ursachen (Intelligenzdefizit) und Folgen (Schulversagen) des Phänomens in einem Begriff zu konfundieren. Im Grunde besitzt der Begriff der >Lernbehinderung< rein phänomenologische Bedeutung, er stellt eine Zustandsbeschreibung dar², womit er dem angloamerikanischen >learning disability< immerhin voraus ist, denn er gibt (jedenfalls theoretisch) Raum für Veränderungsprozesse weg von der >Behinderung< - wohingegen eine >disability< veränderungsresistent scheint, denn wo kein Quentchen Fähigkeit ist, kann auch nichts aufgebaut werden. Historisch gesehen hat der Lernbehinderungs-Begriff allerdings keinen beschreibenden, sondern vielmehr einen ätiologisch orientierten Hintergrund, der vorgibt, etwas über die Ursachen auszusagen:

Bevor Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten Nachhilfeklassen für Schulschwache gegründet wurden, existierten bereits die sogenannten Armenschulen. Kleber (1980, 86) sieht zwischen diesen und den späteren Hilfsschulen und Schulen für Lernbehinderte zwei Parallelen:

- "- die Schüler der Armenfreischule kamen alle aus der Unterschicht
- der Lehrplan wurde auf die Ausbildung ungelernter Arbeiter abgestellt, es wurden entsprechend reduzierte inhaltliche Ziele der Schule fixiert."

Dabei wurde noch lange das Ziel verfolgt, aus den Nachhilfeklassen heraus eine Rückversetzung in die reguläre Schule zu erreichen. Seit 1835 gründete man "Schwachsinnigenanstalten" und "Idiotenanstalten", in denen jedoch sehr unterschiedliche Problemfälle Aufnahme fanden. Grundlage war ein erbbiologisch orientiertes Schwachsinnskonzept, unter das nach Expertenmeinung alle diese "Schwachsinnigen", "Blödsinnigen" und "Idioten" fielen (vgl. Kleber 1980, 84 ff.); es lag auch im wesentlichen den "Hilfsschulen" des 20. Jahrhunderts zugrunde und wurde insbesondere in der Zeit des Faschismus dankbar aufgenommen und weiterverfolgt. Allmählich (bereits vor und weiter nach dem Dritten Reich) gliederte man die Schwächsten aus und schuf für sie eigene Einrichtungen; die Hilfsschule wurde den leicht schwachbegabten Kindern vorbehalten. In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts kam dann der Begriff der >Lernbehinderung< auf und ersetzte jenen der >Hilfsschulbedürftigkeit< (vgl. Kanter 1977, 34).

Aus dieser Geschichte sowie der begrifflichen Problematik heraus ist es erklärbar, daß zumal unter Laien (aber nicht nur dort!) hinsichtlich der Lernbeeinträchtigung und Sonderbeschulung immer noch und breitflächig das Schwachsinnskonzept grassiert. Hier wird die >Lern-< mit

der geistigen Behinderung vermischt und von der Lernproblematik auf (organische) Ursachen geschlossen. Allein unter diesem Gesichtspunkt kann nicht mehr von einer Wahrung der Würde der betroffenen Menschen gesprochen werden - vielmehr erfolgt durch den Begriff eine Stigmatisierung, selbst *wenn* das Phänomen auf professioneller Seite als multikausal bedingt bzw. rein beschreibend gesehen wird. Dies hängt sicher auch mit dem Sonderstatus der >Lernbehinderung< zusammen, welche die einzige unter den >Behinderungen< zu findende Form ohne (klar diagnostizierbares) organisches Substrat darstellt. Daher verwundert es nicht, wenn angesichts der Begrifflichkeit allzu schnell die Suche nach einem solchen organischen Substrat einsetzt: Niemand würde beispielsweise einem erfolgreichen Akademiker, bei dem Geburtskomplikationen wie etwa eine Sauerstoffnot bekannt sind, eine Hirnschädigung unterstellen - wird eine solche Geburtsproblematik allerdings bei einem Sonderschüler bekannt, taucht sie in allen Akten auf, und nur allzuleicht zieht man den Schluß, daß hier wohl in der Tat eine Hirnschädigung durch perinatalen Sauerstoffmangel vorliege.

Neben den pragmatischen Kriterien, auf die im folgenden noch zurückgekommen werden soll, definieren heutige, wissenschaftliche Konzeptionen von >Lernbehinderung< diese so, "daß hemmende Momente im Lerngeschehen - und kumulativ im Lernaufbau - die psychische Entwicklung eines Menschen, seine Bildungsgenese und letztlich seine Persongenese beeinträchtigen" (Kanter 1977, 46). Offen zutage tritt dies im Schulversagen. Lernbeeinträchtigungen werden situativ differenziert gesehen: Schwierigkeiten treten bei bestimmten Aufgaben auf, können sich allerdings auch häufen (a.a.O., 47). Da es also keine globale Lernfähigkeit gibt, kann man nicht von einem globalen Mangel sprechen. Lernstörungen, Lernschwäche und Lernbehinderung werden als verschiedene Abstufungen von Lernschwierigkeiten unterschieden (Kleber 1980, 36). Lernbehinderung resultiert also (nach Kanter 1977, 51) aus einem komplexen Bedingungsgefüge von

- Anlagegegebenheiten (Konstitution, Reifung, organische Schädigungen),
- sozialen und kulturellen Umweltwirkungen (differenziert als psychosoziale, sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Bedingungen),
- primärem Lernen (gemeint ist damit der frühe Aufbau von sensorischen und motorischen Kompetenzen, die dann Weiter-Lernen ermöglichen und erleichtern) sowie den
- Stabilisierungstendenzen (im Sinne einer sich entwickelnden und

Lernprozesse steuernden -oder störenden- Persönlichkeitsstruktur).
 - Häufig muß bei Lernbeeinträchtigungen allerdings zunächst von Destabilisierungstendenzen ausgegangen werden, da eine in der Regel lange Geschichte individueller Mißerfolge zu Aversionen und Vermeiden typischer Lernsituationen führt.

Grisseman (1989, 103 ff.) unterscheidet hinsichtlich des letztgenannten Faktors weiter zwischen Merkmalen der kognitiven und der sozial-emotionalen Persönlichkeit. All diese genannten Bedingungsfaktoren sind in Form eines komplexen Systems miteinander vernetzt und beeinflussen sich folglich wechselseitig. Insofern ist eine Lernbeeinträchtigung kein festgefügter Zustand, sondern ein "dynamisches Geschehen" (Kanter 1977, 52) - also durchaus offen für pädagogische Interventionen und Entwicklungsprozesse.

Damit ist auch gleichzeitig der bedeutende Fortschritt umrissen, den solche Modelle für die praktische Arbeit darstellen: Insofern nicht mehr von einem organischen Schaden und einem statischen Zustand ausgegangen wird, fallen auch die üblichen, z.T. erheblichen Beschränkungen von Lernangeboten (Dinge, die der Betreffende ja > sowieso < nicht lernen könnte) weg - Lernbeeinträchtigung stellt ein Kontinuum und nichts Besonderes mehr dar; der Lernbeeinträchtigte kann durch ein entsprechendes, nach > oben < offenes Angebot aus dieser Kategorie befreit werden bzw. sich selbst befreien. Dies bedeutet natürlich den Versuch, aus einem Teufelskreis auszubrechen, denn im Sinne des oben erwähnten Aufbaues einer Persönlichkeit ("Stabilisierungstendenzen" nach Kanter), die die Erfahrung gemacht hat, daß Lernsituationen fast ausnahmslos zu Mißerfolgen und Enttäuschungen führen, ist es nicht verwunderlich, wenn Lernbeeinträchtigte im späteren Verlauf ihrer Entwicklung auf Lernsituationen ablehnend und vermeidend reagieren. Jedoch: "Wenn die Umwelt unterstützend und verständnisvoll ist (...) - dann sind die äußeren Bedrohungen beseitigt, und das gibt dem Jungen die Möglichkeit, Fortschritte zu machen, weil er nicht mehr durch Angst gelähmt ist" (Rogers 1988, 172).

Dazu gehört auch ein angemessenes, nicht eingeschränktes Lern-Angebot. Wissen ist in unserer Gesellschaft (v.a. über den Beruf) sehr eng verknüpft mit ökonomischer Stärke und Macht sowie sozialem Prestige - aufgrund eines (genetischen) Defizit-Modells Wissen vorzuenthalten, das gelernt werden *könnte*, arbeitet somit sozialer Unterdrückung zu bzw. neutralisiert zumindest Potentiale für soziale Etablierung und sozialen Aufstieg. Ohnehin rangieren Sonderschüler aufgrund der engen

Verknüpfung von Wissen mit Status, sozialem Prestige und Wohlstand größtenteils in den unteren gesellschaftlichen Kategorien (vgl. Mühlfeld 1984, 87 ff.).

Umso problematischer erscheint angesichts dieser heutigen, komplexen Sicht der Lernbeeinträchtigung allerdings der Begriff der >Behinderung<³ des Lernens sowie seine pragmatische Verknüpfung mit dem Intelligenzquotienten. Die Intelligenzmessung wird nach wie vor als Instrument zur Diagnose von >Lernbehinderung< eingesetzt, „... bis man ein besseres vorzuweisen hat“ (Kanter 1977, 55). Leider liegt dem Intelligenzquotienten allerdings wiederum, ebenso wie dem Behinderungs-Begriff, ein statisches Modell zugrunde - er wird dem Betroffenen als scheinbar unveränderbares Merkmal zugeschrieben. Folgt man Kanter (a.a.O.) sowie eigenen Erfahrungen⁴, so ist jedoch festzustellen, daß sich Intelligenzquotienten durchaus individuell verändern können und dies auch häufig geschieht. Außerdem liegt ohnehin ca. ein Drittel der >Lernbehinderten< hinsichtlich ihrer IQ-Werte mindestens im Durchschnittsbereich der Bevölkerung (vgl. Schrader 1991). Somit scheint der Intelligenzquotient als Diagnostikum für pädagogische Maßnahmen bedeutungsvoll - seine Rolle zur *Definition* einer *Behinderung* ist jedoch abzulehnen, da er lediglich eine Momentaufnahme leistet. Wenn eine Intelligenzmessung eingesetzt wird, sollte allerdings wenigstens die Konfundierung mit dem zweiten Kriterium der >Lernbehinderung<, dem Schulversagen, weitestmöglich vermieden werden. Da für den Erfolg in der Schule die Beherrschung der Sprache eine entscheidende Rolle spielt, hieße dies, auf relativ sprachfreie Verfahren zurückzugreifen. Leider wird dies in der Praxis allzu häufig nicht beachtet, so daß unter Umständen eine >Lernbehinderung< aufgrund zweier Kriterien festgestellt wird - die in Wahrheit eigentlich nur eines darstellen.

Auslöser und pragmatisch sinnvolles Kriterium für eine spätere Sonderschul-Zuweisung ist und bleibt damit das Schulversagen über die wesentlichen Schulfächer hinweg, also die Sonderschulbedürftigkeit (oder früher >Hilfsschulbedürftigkeit<, siehe oben). Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß ein Versagen in den wichtigsten schulischen Fächern wenig über die individuelle Lernfähigkeit an sich aussagt: „... Nichtübereinstimmung wird mit 'Abweichen' sozial übersetzt, die sektorale Nichtentsprechung auf die Gesamtpersönlichkeit ausgedehnt.“ - Dies stellt Mühlfeld (1984, 90) zur Problematik der Diagnose fest. Und es ist damit weiterhin über Ursachen oder Behinderungen im Grunde nichts ausgesagt, wohl jedoch über die Problematik, daß die (Grund- oder Haupt-)Schule

die Lernschwierigkeiten eines bestimmten Schülers nicht aufzufangen in der Lage ist. Es folgt in der Regel die Prüfung von Möglichkeiten, den Schüler doch in der Schule zu halten. Entscheidend ist hier das Urteil der unterrichtenden Lehrer sowie der untersuchenden Psychologen. Liegen bereits Rückstufungen vor und reichen flankierende Maßnahmen wie etwa Stützunterricht nicht aus, um das Defizit aufzufangen, so erfolgt die Entscheidung der Sonderschulzuweisung. - Die Frage, welche Maßnahmen neben dem Schulwechsel möglich sind (auch eine Zeit- und Kostenfrage), berührt auch die Frage der Integration (siehe dazu auch den Beitrag von Krawitz in diesem Band).

Die Integration Lernbeeinträchtigter in Regelschulen ist seit Jahren heiß umstritten. Dabei rückte eine einfache Lösung (*für* Integration oder *für* Segregation) in weite Ferne. Sicherlich spricht gegen die Unterbringung Lernbeeinträchtigter in Sonderschulen deren Undurchlässigkeit nach oben (die Rückführungsquoten an reguläre Schulen sind äußerst gering) sowie das Stigma, dem diejenigen ausgesetzt sind, welche in Sonderschulen geraten. Andererseits darf man keinesfalls übersehen, welche leistungsmäßige und (schul-)soziale Entlastung der Wechsel hin zur Sonderschule für die betroffenen Schüler in vielen Fällen bedeutet. Der Zwiespalt wird sehr anschaulich wiedergegeben in einer Untersuchung von Haerberlin et al. (1990) in der Schweiz, die deutlich diese zwei Aspekte aufzeigte: in der Regel Leistungsanstieg bei Integration in der Regelschule (durch höhere Anforderungen und höheren Vergleichsmaßstab), hingegen in der Regel höhere Zufriedenheit (durch Entlastung) und sozial-emotionale Integration in der Sonderschule. "Nicht die Sonderschule als Institution ist das bildungspolitische Problem, sondern die derzeit oft nicht ausreichenden Möglichkeiten und Voraussetzungen der Volks- und Hauptschulen, behinderte Kinder angemessen zu fördern ..." bemerken Gruber und Ledl (1992, 53) zu diesem Thema. Das bedeutet, daß man >Sonderschulen für Lernbehinderte< benötigt, solange reguläre Schulen nicht in den Stand geraten, sich um individuelle Lernprobleme angemessen zu kümmern, eine soziale und leistungsbezogene Integration aller Schüler zu ermöglichen und damit deren ausreichendes Wohlbefinden in der Schule zu erreichen. Eine wenigstens langfristige Lösung dieses Integrations-Segregations-Dilemmas wäre möglicherweise im Rahmen eines nach >unten< ausgedehnten Gesamtschulmodells denkbar, in dem Lernschwache fächerbezogen in eigenen Kursen beschult würden, jedoch an der gleichen Schule wie alle und in anderen (unproblematischeren) Fächern gemeinsam mit insgesamt Leistungsstärkeren.

Obwohl das behandelte Phänomen ein hinsichtlich seiner Erscheinung recht klar umschreibbares Syndrom darstellt, ist die Erörterung der jeweils individuellen Ursachenfrage komplex und schwierig. Von daher scheint der Begriff der Lern->Behinderung< höchst problematisch - allenfalls bietet er den rechtlichen Zugriff auf besondere Maßnahmen und Gelder. Bei Erhaltung dieses positiven Aspektes wären ihm die Begriffe der >Lernbeeinträchtigung< oder auch einfach >Sonderschulbedürftigkeit< vorzuziehen. Der Behinderungs-Begriff bringt in der Regel eine Kränkung der Betroffenen mit sich. Dies verstärkt eine ohnehin vorliegende Kränkung, denn im allgemeinen ist das Verhältnis der Betroffenen zur Lernumwelt (Schule), unabhängig von einer Ursachen-Folgen-Diskussion, gestört. Dies bedeutet keineswegs, daß Lernen *an sich* schwierig oder unmöglich wäre, denn jedem Individuum wohnen die Kraft und das Bedürfnis inne, zu lernen und sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt zu entwickeln. Diese Potentiale sind auch bei Lernbeeinträchtigten vorhanden, oft jedoch aufgrund einer langen Geschichte von Kränkungen, Mißerfolgen und Frustrationen gehemmt oder verborgen. Die Rolle des Lehrenden kann nur darin bestehen, sie je individuell zu entdecken und zu fördern.

Anmerkungen:

¹ Aufgrund der Problematik des behandelten Begriffs sah ich als Autor nur zwei Möglichkeiten: Die >Lernbehinderung< im ganzen Beitrag in Anführungszeichen zu stellen - oder so häufig wie möglich auf den von mir bevorzugten Begriff der >Lernbeeinträchtigung< auszuweichen. Ich entschied mich für letztere Variante.

² "... lernbehindert ist, wer als lernbehindert etikettiert wird..." (Mühlfeld 1984, 91)

³ Eine Diskussion des >Behinderungs<-Begriffs kann an dieser Stelle nicht erfolgen; vgl. den entsprechenden Beitrag von Hansen im vorliegenden Band. Im Sinne der pragmatischen Handhabung wird >Behinderung< im vorliegenden Beitrag allerdings als eine statische Definition betrachtet.

⁴ Bisher unveröffentlicht; vgl. einen geplanten Artikel für die >Zeitschrift für Heilpädagogik<, Erscheinen Anfang 1994.

Literaturverzeichnis:

Grissemann, H.: Lernbehinderung heute. Bern 1989.

Gruber, H./Ledl, V.: Allgemeine Sonderpädagogik. Wien 1992.

Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R.: Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern 1990.

Hallahan, D.P./Cruickshank, W.M.: Lernstörungen bzw. Lernbehinderung. München 1979.

Kanter, G.O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G.O./Speck, Ö.: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4: Pädagogik der Lernbehinderung. Berlin 1977.

Kleber, E.W.: Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. München 1980.

Mühlfeld, C.: Sonderschule, Chancengleichheit und Lernbehinderung. In: Mühlfeld, C./Plütsch, K./Engler, M.: Qualifikation Lernbehinderter. Frankfurt a. M. 1984.

Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Frankfurt a.M. 1988.

Schrader, W.: Heilpädagogische Heimerziehung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Lernbehinderung. Frankfurt a.M. 1991.

Roland Stein

Lernen

Die Eigenschaft, sich an ihre Umwelt anzupassen und in Wechselwirkung mit der Umwelt zu entwickeln, kennzeichnet alle lebenden Wesen. Besonders ausgeprägt ist diese Lernfähigkeit als ein Aufbau von Wissensstrukturen beim Menschen und gewinnt in Form der Intelligenz eine neue, kreative Dimension. Bei Beschränkung auf das tatsächlich Beobachtbare definiert die Psychologie Lernen als Verhaltensänderungen, die relativ stabil und überdauernd ausfallen (vgl. z.B. Manis 1974). Diese Sichtweise wird besonders konsequent verfolgt von den behavioristischen Lerntheorien, welche die im Individuum ablaufenden kognitiven Prozesse als »black box« unbeachtet, weil nicht beobachtbar, belassen.

Auf reiner Verhaltensebene lassen sich jedenfalls zwei Grundformen des Lernens untersuchen und beschreiben - das Lernen über klassisches und operantes Konditionieren. Das klassische Konditionieren beinhaltet, daß zunächst ein bestimmter Reiz (A) eine bestimmte Reaktion (A') nach sich zieht. Tritt parallel zu A ein neutraler Reiz (B) auf, so vermag auch dieser (natürlich je nach der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens) in der Folge die Reaktion (A') auszulösen, er wird zum konditionierten Stimulus. - Im Falle des operanten Konditionierens werden bestimmte Verhaltensweisen belohnt oder bestraft. In der Folge zeigt sich für den ersten Fall eine Verfestigung des belohnten Verhaltens - es tritt häufiger auf und wird auf die Belohnung hin ausdifferenziert. Im Falle der Arbeit mit Bestrafung ergibt sich eine entgegengesetzte Entwicklung (vgl. etwa Herkner 1981, 24ff.). - Beiden Formen der Konditionierung kommt sicher auch für menschliches Lernen eine große Bedeutung zu. Problematisch ist allerdings unter anderem, daß hier eine ganz bestimmte Situation vorausgesetzt wird: so wird etwa das Verhalten der zu »konditionierenden« Person von außen bestimmt, es liegt also immer ein Machtgefälle vor, in dem der zu Konditionierende nur reagiert (vgl. Portele 1975, 9ff.) - und eventuelle gedankliche Prozesse, welche die Situation verkomplizieren könnten, werden völlig ausgeschlossen.

Man kommt, entgegen den Ansichten der Behavioristen, bei der Be-