



Rolf Balgo

Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung?

Eine provokative Anleitung (1)

Zur Umschreibung verschiedener Formen von mangelndem schulischen Lern- und Leistungsverhalten sprechen (Sonder-)Pädagogen vom Begriff der „Lernbehinderung“ und auch außerhalb des (sonder-)pädagogischen Fachdiskurses kennt jeder dieses Wort. Aber welche Schritte muss man vollziehen, um Lernbehinderung "Wirklichkeit" werden und ihre Folgen entstehen zu lassen? Die sich anschließende Handlungsabfolge soll eine knappe, wenn auch polemisch gemeinte, systemische Bauanleitung geben (2).

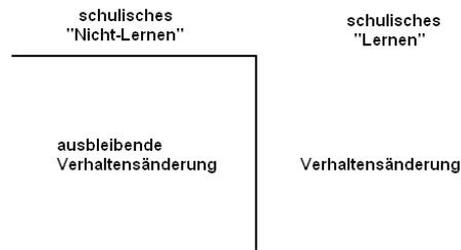
Zunächst einmal benötigen wir dazu einen Beobachter, der eine erste Unterscheidung trifft (Spencer-Brown: „*Triff eine Unterscheidung*“): Auf der einen Seite der Unterscheidung steht der Schüler mit seinem Verhalten, während auf der anderen Seite der Unterscheidung, alles andere in der Umwelt verbleibt:



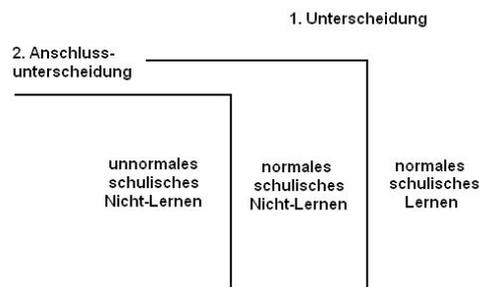
Sodann wird durch eine weitere Unterscheidung die „*ausbleibende Verhaltensänderung*“ des Schülers anstatt eine „*Verhaltensänderung*“ seinerseits beobachtet:



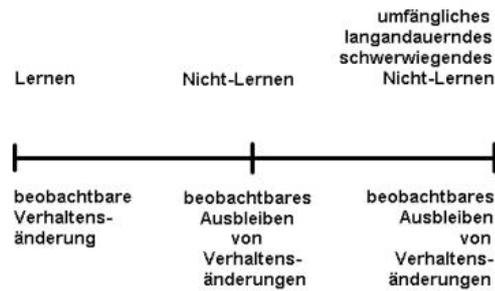
Zur weiteren Konstruktion muss dann die eine Seite der Unterscheidung, auf der sich das Defizit der „ausbleibenden Verhaltensänderung“ befindet, bezeichnet werden, dass von nun ab schulisches „Nicht-Lernen“ genannt werden soll:



Nun wird es erforderlich, für alle nachvollziehbar zu machen, wie und wo die Grenze der Unterscheidung zwischen einem als „normal“ bewerteten schulischen „Nicht-Lernen“ und einem irgendwie als „nicht mehr normal“ bewerteten schulischen „Nicht-Lernen“ gezogen werden soll (3):



Eine Schwierigkeit besteht nämlich darin, dass das „Nicht-Lernen“ zunächst einmal ein Stück weit zur Normalität des schulischen Alltags gehört. Denn da auch das „Nicht-Lernen“ bei allen schulischen Lernern der zu erwartende Normalfall ist (schließlich lernt ein jeder Schüler in seiner Schullaufbahn auch Dinge nicht) oder umgekehrt formuliert, weil kein schulischer Lerner in seiner Schullaufbahn absolut gar nichts lernt, muss dieses noch von dem „nicht normalen“ schulischen „Nicht-Lernen“ abgegrenzt werden. Hierfür ist es nützlich, die sich zunächst einmal auf Beobachtungen des Schülerverhaltens stützende Konstruktion in eine systematische Ordnung zu bringen. Dazu kann man den Beobachtern Unterscheidungskriterien wie „umfängliches“, „schwerwiegendes“, „langdauerndes“ usw. *schulisches* „Nicht-Lernen“ vorlegen und versuchen, mit ihnen diesbezüglich einen Konsens herzustellen. Im Falle einer Einigung ist dann zukünftig mit dem „nicht mehr normalen“ *schulischen* „Nicht-Lernen“ am äußersten Ende der Skala in aller Regel ein „umfängliches, schwerwiegendes und langdauerndes“ *schulisches* „Nicht-Lernen“ (bzw. Ausbleiben von Verhaltensänderungen) gemeint.



Es ist dabei nicht erforderlich, genau zu klären, was für die einzelnen Beobachter die Bewertungskriterien „umfänglich“, „schwerwiegend“, „langandauernd“ usw. bedeuten könnten, sondern es ist im Gegenteil sogar eher förderlich, einfach unhinterfragt von einem gleichen Verständnis der Begriffe auszugehen. Es braucht auch kein diagnostisches Instrument, das die genannten Unterscheidungskriterien zuverlässig misst. Es sollte eher unklar bleiben, wie viele Lernbereiche betroffen sein müssen (in der Regel zwei Fächer), um das schulische „Nicht-Lernen“ als „umfänglich“ zu bezeichnen und wie lange das „Nicht-Lernen“ anhalten muss, um als „langandauernd“ charakterisiert zu werden. Im Zweifelsfall kann man es einfach auf zwei Jahre limitieren (in der Regel fungiert in der Praxis ein eingetretener zweijähriger Leistungsrückstand), da es als spekulatives, intersubjektives Kriterium ohnehin nicht überprüfbar ist. Schlussendlich muss noch festgelegt werden, wie stark die Abweichungen vom Leistungsdurchschnitt vergleichbarer Schülergruppen sein müssen, um das *schulische* „Nicht-Lernen“ als „schwerwiegend“ zu benennen.

Hier empfiehlt es sich, mit Hilfe eines, als valides wissenschaftliches Verfahren bezeichneten Tests, die Messbarkeit einer Substanz zu postulieren, die für das Lernen und die schulischen Leistungen verantwortlich ist: die „Intelligenz“. Dadurch kann der persönliche Intelligenzquotient mit dem anderer Schüler verglichen und kann festgelegt werden, ab welchem IQ (in der Regel ein IQ unter 80) von „schwerwiegendem“ *schulischen* „Nicht-Lernen“ gesprochen werden soll. Dazu legt man am besten einen Wert fest und verfährt dann zukünftig so, als bilde diese Konstruktion die Wirklichkeit einer substantiellen Intelligenzminderung ab.

Hierfür stellt man, wie der Leiter des psychologischen Laboratoriums an der Sorbonne, Alfred BINET, bei der Entwicklung seines „Intelligenztests“, sogenannte Test-Items (Fragen) zusammen, die sich an den Lehrplänen der Regelschulen und den Beurteilungen der Unterrichtsleistungen der Schüler durch die Lehrer orientieren. Man streicht dann Items oder fügt neue hinzu, um eine möglichst enge Entsprechung zwischen Testleistung und den je nach Altersstufe geltenden Leistungsnormen in der Schule herzustellen. In seiner endgültigen Form liefert der Test nun einen Indikator für die schulische Leistung auf der Grundlage des geltenden Maßstabs für schulischen Erfolg und verhilft dazu, die selbst versteckten Ostereier wiederzufinden.

Mit anderen Worten, die in dem Test erzielten Wertungen korrelieren nun mit den von den Lehrern im Klassenzimmer vorgenommenen Einstufungen des Schülers. Indem man auf diese Weise die Lehrerbeurteilungen zum Kriterium für die Validierung des Intelligenztests macht, kann der Schulerfolg oder -misserfolg der Kinder jetzt vorhergesagt werden. Ähnlich könnten wir beim Auto anhand des von der Benzinuhr gemessenen Benzinquotienten vorhersagen, wie weit das Auto kommen wird. Doch ebenso wenig, wie der Intelligenztest die Substanz „Intelligenz“ misst, misst die Benzinuhr die Substanz „Benzin“ und nur derjenige, der dies annimmt, wäre erstaunt darüber, dass das Auto sich keinen Zentimeter fortbewegt, obwohl die Benzinuhr den Zustand „voll“ anzeigt, sich im Tank aber nur Wasser befindet. Und so könnten wir natürlich auch ein Verfahren entwickeln, das die Phantasie, Sensibilität, den Humor, die Hilfsbereitschaft oder Toleranz als den Wert zu messen vorgibt, der den Intelligenzquotienten verkörpert. Der Mangel einer solchen Art von Intelligenz vor allem bei den Reichen und Erfolgreichen in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur (vgl. VILAR 1987) lässt aber erahnen, dass ein solches Verständnis in unserer Gesellschaft wenig Aussicht auf Erfolg hätte.

Da wir uns jedoch immer noch auf der Ebene der Beobachtung und Beschreibung von ausbleibenden Verhaltensänderungen eines Schülers befinden, beispielsweise die beobachtbare ausbleibende Antwort eines Schülers auf eine Lehrerfrage, können wir bis jetzt lediglich „*unnormal*“ *schulisch* „*nicht lernende*“ Schüler vom Rest der Bezugsgruppe der „lernenden“ (und ab und zu auch „*nicht lernenden*“) Schülerschaft unterscheiden. Deshalb ist es für uns sehr zweckdienlich, nach einem pathologisierenden Erklärungskonzept zu suchen. Indem wir von „*Störung*“, „*Beeinträchtigung*“, „*Schädigung*“ oder „*Behinderung*“ (noch besser: in englischer Terminologie von „*impairment*“, „*disability*“, „*handicap*“, o.ä.) sprechen, sorgen wir dafür, dass wir uns bald nicht mehr daran erinnern, dass wir es mit unterschiedlichen Ausprägungen von Verhalten auf einem Kontinuum zu tun haben, deren Grenze der Unterscheidung wir selbst gezogen und anschließend unterschiedlich bewertet haben. Der Terminus der „*Lernbehinderung*“ scheint mir daher aus zwei Gründen besonders geeignet:

Zum einen hält er

- eine *Beschreibung* eines Phänomens (ein Mensch zeigt ein beobachtbares Ausbleiben einer Verhaltensänderung),
- eine *Erklärung* (er tut dies aufgrund einer nicht beobachtbaren in seinem Inneren lokalisierbaren Schädigung oder (Lern-) Behinderung und
- eine *Bewertung* (ein solches Lernverhalten ist defizitär oder behindert)

in einem Begriff fest.

Zum anderen erlaubt der Begriff der „*Lernbehinderung*“, das Problem nur auf die Seite des Schülers zu beschränken, der lernbehindert ist oder eine Lernbehinderung hat. Um zu erklären, warum mit ihm selbst etwas nicht in Ordnung ist, müssen wir dann nur noch eine plausible Ursache erfinden.

Doch wenden wir uns zunächst dem Vorteil zu, dass der Begriff der „*Lernbehinderung*“ durch die Vermengung der Ebenen der

Beschreibung, Bewertung und Erklärung

besonders geeignet ist, das „nicht mehr normale“ schulische „Nicht-Lernen“ zu ontologisieren (vergegenständlichen). Er garantiert uns, dass wir nicht mehr auseinanderhalten können, dass es für bestimmte Phänomene wie bspw. die Verhaltensweisen eines Schülers (über deren Beschreibung wir uns möglicherweise einigen könnten) unterschiedliche Erklärungen geben kann (über die wir uns dann nicht unbedingt einig sein müssen); und dass wir selbst dann, wenn wir uns über die Erklärung einigen, nicht selbstverständlich zum Konsens über ihre Bewertung finden müssen usw.

Um festzustellen, ob eine Person lernt oder nicht, muss ein Beobachter sie zu mindestens zwei Zeitpunkten beobachten: vor dem Lernen und nach dem Lernen. Er vergleicht zwei Situationen miteinander, in denen die beobachtete Person unterschiedliche Verhaltensweisen zeigt – oder auch nicht. Er als Beobachter kann aus seinen direkten Beobachtungen auf der Verhaltensebene und den daraus resultierenden Beschreibungen nicht ableiten, warum die Person diese verschiedenen Verhaltensweisen zeigt oder nicht zeigt (vgl. SIMON 1997, 148). SIMON (1997, 147f) gibt folgendes Beispiel:

„Nehmen wir den simpelsten Fall, den Erwerb sogenannten Faktenwissens, zum Beispiel das Lernen der Erdteile und Weltmeere im Erdkundeunterricht. In der ersten Situation wird beobachtet, dass ein Schüler auf die Frage nach den Namen der Kontinente und Ozeane nicht antwortet, in der zweiten nennt er sie: „Afrika, Asien, Europa und Bayern, der Atlantische Ozean, der Pazifik und das Steinhuder Meer“ – oder so ähnlich. [...] Der Beobachter kann aus seinen direkten Beobachtungen nicht ableiten, warum der Schüler diese verschiedenen Verhaltensweisen zeigt. Er kann lediglich feststellen, dass die beobachtete Person in zwei aufeinanderfolgenden Situationen unterschiedliche Verhaltensweisen realisiert. Entweder verhält sie sich auf die eine Weise, die neu ist, oder sie macht etwas nicht mehr, was sie vorher gemacht hat. Bleiben wir bei den Kontinenten: Wenn der Schüler in der ersten Situation, Montag früh im Erdkundeunterricht, die Erdteile trotz Aufforderung nicht nennt, sie aber in der zweiten Situation, eine Woche später, wieder Montag früh, ganz brav aufsagt, dann lässt sich dies auf vielfältige Weise erklären. Dass er sie vorher nicht „wusste“ und sie in der Zwischenzeit „gelernt“ hat, ist nur eine der denkbaren Erklärungsmöglichkeiten. Er könnte die Namen der Ozeane und Kontinente auch vorher schon „gekonnt“ haben, sie aber aus Opposition, Trotz und Widerspenstigkeit nicht genannt haben. Dann hat er möglicherweise in der Zwischenzeit gelernt, seinen Trotz aufzugeben. Oder aber der Lehrer hat gelernt, sich so zu verhalten, dass der Schüler sein Wissen preisgibt. Dem Beobachter eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten der Interpretation und Erklärung. [...] Das Benennen der Ozeane durch einen Schüler ließe sich ebenso auch durch die jahreszeitlich bedingte Aktivierung irgendeines noch zu erfindenden geographischen Instinktes erklären.“

Das Beispiel verdeutlicht, dass immer, wenn ein Beobachter von „Lernen“ oder „Nicht-Lernen“ spricht, er eine bestimmte *Erklärung* für von ihm beobachtete „Verhaltensänderungen“ oder „ausbleibende Verhaltensänderungen“ einer Person gibt. Er schreibt sie ursächlich irgendwelchen Prozessen in ihrem Inneren zu, die er von außen nicht direkt beobachten kann. Dabei verknüpft er beobachtbare Phänomene, z.B. Verhaltensänderungen oder ausbleibende Verhaltensänderungen, mit nicht beobachtbaren, hypothetischen Prozessen (mit stattfindenden

oder ausbleibenden Lernprozessen), deren Kausalität er konstruiert, indem er sie aus dem Verhalten des Menschen in der Interaktion und Kommunikation mit seiner Umwelt ableitet (vgl. SIMON 1997, 148).

Mit den Begriffen „Lernen“, „Nicht-Lernen“ und „Lernbehinderung“ können wir also wunderbar verschleiern, dass sie keine wahrnehmbaren Phänomene beschreiben, sondern *erklären*: „Lernen“, „Nicht-Lernen“ oder „Lernbehinderung“ sind *Erklärungsprinzipien*. „Die Unterscheidung zwischen Beschreibung und Erklärung ist deswegen so wichtig, weil wir aus unseren Erklärungen meist ableiten, wie wir Phänomene beeinflussen können. Wenn wir das Wetter beschreiben und feststellen, dass es regnet, so können wir aus solch einer Beschreibung nicht folgern, was wir tun müssen, um den Regen abzustellen. Wenn wir aber sagen, Petrus grollt oder die Engel weinen, so erklären wir den Regen und transportieren in solch einer Form der Erklärung auch gleich die Idee, wie wir das erklärte Phänomen beeinflussen können. Wenn Petrus grollt oder die Engel weinen, so empfiehlt es sich halt, sie oder ihn irgendwie zu trösten oder zu versöhnen, sein Tellerchen leer zu essen oder eben das zu tun, was Engel normalerweise milde stimmt.“ (SIMON 1997, 149)

Auch bei der Erklärung des „Lernens“, des „Nicht-Lernens“ oder der „Lernbehinderung“ hängt es von unseren Vorannahmen als Beobachter ab, ob wir die von uns beschriebenen Verhaltensänderungen oder fehlenden Verhaltensänderungen der Person als Resultat des „Lernens“, des „Nicht-Lernens“ oder gar einer „Lernbehinderung“ aufgrund einer „Intelligenzminderung“, einer „neurophysiologischen Störung“, einer „sozialen Benachteiligung“ etc. oder aber als Ergebnis ihrer „Faulheit“, „Unmotiviertheit“ oder „Bösartigkeit“, usw. usf. oder sogar durch „Instinkte“, den „Einfluss böser Geister“ oder die „Stellung der Gestirne“ erklären (so stellt beispielsweise eine wissenschaftliche Studie fest, die einen möglichen Zusammenhang zwischen Lernbeeinträchtigungen und dem Sternzeichen erforscht, dass von englischen Kindern, die in Sommermonaten geboren wurden, 50 Prozent wegen erheblicher Lernschwierigkeiten Nachhilfeunterricht bekommen; vgl. PSYCHOLOGIE HEUTE 2000, 14)

Da aber astrologische Erklärungen durch Sternzeichen im Vergleich zu wissenschaftlichen Erklärungen zur Zeit in unserer Gesellschaft kaum Relevanz besitzen und sich aus ihnen darüber hinaus keine Beeinflussungs- oder Behandlungsmöglichkeiten von Phänomenen ableiten lassen, ist es ratsam, bei den psychologischen Begriffen des „Lernens“, „Nicht-Lernens“ oder der „Lernbehinderung“ zu bleiben. Sie sind zwar, so können wir mit SIMON (1997, 149) konstatieren, ebenfalls „[...] ein Speisekartenphänomen, d.h. nicht mehr als ein Wort - wenn wir den Namen eines Gerichts kennen, wissen wir noch nichts über die Speise selbst – das beschriebene Phänomen -, ob sie schmeckt, schwer im Magen liegt, usw. Ob jemand lernt oder nicht, entscheiden nicht so sehr die Prozesse in seinem Kopf oder Bauch, sondern die Konzepte des Beobachters.“ Doch auch wenn es der Beobachter ist, wie SIMON feststellt, der die Ursache für die im Laufe der Zeit aufgetretenen oder fehlenden Verhaltensänderungen eines Menschen den Veränderungen in dessen „Lernen“ oder „Nicht-Lernen“ zuschreibt, so suggeriert eine solche Erklärung immerhin Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Psyche des Schülers, was ihre gesellschaftliche Attraktivität ausmacht.

Deshalb ist es klüger zu verschweigen, dass „Lernen“ kein beobachtbares Phänomen ist, sondern ein Erklärungsprinzip für beobachtbare Verhaltensänderungen eines Organismus. In seiner allgemeinsten Form

erklärt der Begriff des Lernens, warum ein Organismus sein Verhalten geändert hat: durch den Mechanismus von nicht beobachtbar ablaufenden psychischen bzw. kognitiven Prozessen.

Ebenso lassen wir im Dunkel, dass auch das „Nicht-Lernen“ kein beobachtbares Phänomen ist. Es ist ein Erklärungsprinzip für das beobachtbare Ausbleiben von Verhaltensänderungen in einem erwartbaren Rahmen durch das nicht beobachtbare Ausbleiben psychischer bzw. kognitiver Prozesse. Denn niemand erwartet, dass ein Mensch alles, zu jeder Zeit und in jeder Form lernt. Wäre dies der Fall, dann wäre die Tatsache, dass die wenigsten Schüler in der Schule alle Unterrichtsinhalte durch ihre gesamte Schulzeit hindurch und bei unterschiedlichsten Lehrmethoden am Ende gelernt haben und mit der Note „sehr gut“ abschließen, ein Beleg für das institutionelle Versagen der Schule. Es wird in einem gewissen Rahmen *erwartet*, dass Schüler nicht lernen und dies bedarf keiner *besonderen* Erklärung (es „gibt“ halt mehr oder weniger „gute“ und „schlechte“, „schlaue“ und „dumme“, „fleißige“ und „faule“ usw. Schüler).

Vor allem aber sollten wir nicht hinterfragen, dass „Lernbehinderung“ kein besonderes beobachtbares Phänomen ist, sondern eher ein besonderes Erklärungsprinzip. Wird nämlich der gewisse Rahmen der Erwartbarkeit von „Nicht-Lernen“ in einem bestimmten sozialen Zusammenhang von schulischen Leistungs- und Beurteilungsnormen überschritten, d.h. findet „Nicht-Lernen“ in einem *nicht erwarteten* Ausmaß statt oder umgekehrt formuliert, bleiben die im Vergleich zu einer bestimmten Bezugsnorm, in einem bestimmten Zeitraum und in bestimmten Bereichen *erwarteten* beobachtbaren Verhaltensänderungen im sozialen Kontext Schule aus, dann bedarf dies für den Beobachter einer *besonderen* Erklärung: entweder durch das Ausbleiben nicht beobachtbarer psychischer bzw. kognitiver Prozesse oder durch nicht beobachtbare gestörte, defizitäre oder (*lern-*)*behinderte* psychische bzw. kognitive Prozesse. Aus den besonderen Erklärungsversuchen werden dann (*be*)*sonder(e)-pädagogische* Maßnahmen abgeleitet.

Lernen (nicht beobachtbare psychische bzw. kognitive Prozesse)	=	<i>Erklärungsprinzip</i> für beobachtbare Verhaltensänderungen eines Organismus
Nicht-Lernen (Ausbleiben nicht beobachtbarer psychischer bzw. kognitiver Prozesse)	=	<i>Erklärungsprinzip</i> für das beobachtbare Ausbleiben von Verhaltensänderungen in einem erwartbaren Rahmen
Lernbehinderung (Ausbleiben nicht beobachtbarer psychischer bzw. kognitiver Prozesse oder nicht beobachtbare gestörte, defizitäre oder behinderte psychische bzw. kognitive Prozesse)	=	<i>Erklärungsprinzip</i> für das beobachtbare Ausbleiben von im Vergleich zu einer bestimmten Bezugsnorm, in einem bestimmten Zeitraum und in bestimmten Bereichen erwarteten Verhaltensänderungen im sozialen Kontext Schule

Wenden wir uns nun noch dem schon erwähnten anderen Vorteil des Begriffs der „Lernbehinderung“ zu, der uns die Beschränkung des Problems auf die Seite des Schülers erlaubt. Hier müssen wir noch eine plausible Ursache dafür erfinden, warum mit ihm selbst etwas nicht in Ordnung ist.

Je nachdem in welcher wissenschaftlichen Fachrichtung wir nach einer Ursache suchen, finden wir unterschiedliche Erklärungsangebote für das von uns konstruierte Phänomen der „Lernbehinderung“. Mit einer *sozialwissenschaftlichen Perspektive* entdecken wir beispielsweise in den defizitären Sozialisationsbedingungen der Familie der Schüler die Ursachen, die das Problem erzeugen (so kommen lernbehinderte Schüler zu 80-90 Prozent aus sozial randständigen Familien). Doch die fehlenden Einflussmöglichkeiten auf die Familie oder gar auf Besitz- und Machtverhältnisse der Gesellschaft, machen die mangelnde Wirksamkeit sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse im öffentlichen Bewusstsein plausibel. Darüber hinaus wären die sich daraus ableitenden Handlungskonsequenzen für die nicht zu den Minderheiten zählenden Menschen meist unangenehm und aufwendig, wie z.B. die Abschaffung sozialer Ungleichheit, etc. Da Armut das Produkt des Prozesses ist, durch den Reichtum entsteht, ist vorauszusehen, dass wir mit solchen Konzepten auf wenig Gegenliebe stoßen werden.

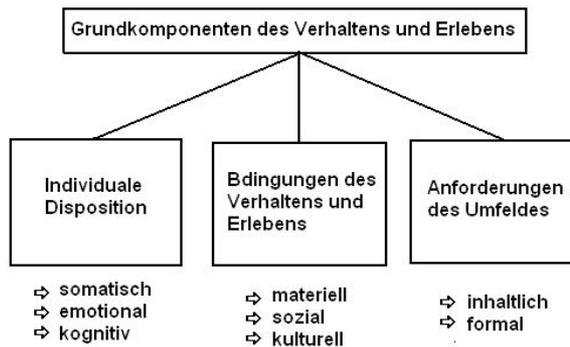
Bei weitem erfolgversprechender ist eine *biologische und/oder psychologische Sichtweise*. Hier erscheint die Lernbehinderung als Folge der *individualen Disposition* eines Menschen, als das Gesamt und das Zusammenwirken der *somatischen, emotionalen und kognitiven* Möglichkeiten des Individuums.

Hier können wir strukturelle und funktionelle *Schäden* (Defekte, Mängel, o.ä.):

- im *somatischen* Bereich (körperliche Konstitution, Sensorik, Motorik),
- *kognitiven* Bereich (Intelligenz, Begabung, Denken, Sprache) und
- *emotionalen* Bereich (Erleben, Energetik, Steuerung, Motivation)

feststellen.

Um eventuellen Einwänden zu begegnen, dass Intelligenzmängel, kognitive Verarbeitungsschwierigkeiten usw. sich zwar ungünstig auf Lernprozesse auszuwirken scheinen, sie ihrerseits aber eine eigene Entstehungsgeschichte haben und demnach nicht als Letztursache, sondern höchstens als Glied einer Ursachenkette gelten können, ist es ratsam Lernbehinderung durch ein „*multifaktorielles Modell*“ zu erklären, bei dem neben der individualen Disposition auch die *materiellen, sozialen und kulturellen Bedingungen* des Verhaltens und Erlebens sowie die *inhaltlichen und formalen Anforderungen des Umfeldes* berücksichtigt werden (vgl. BACH 1999, 13ff):



Das klingt so schön ganzheitlich-ökologisch und erlaubt es, trotz Theoretisierens über, die auf die Person einwirkenden Umweltbedingungen, die Schäden weiterhin in ihr zu lokalisieren und mit der alten individuumzentrierten Praxis weiter machen zu können, wie bisher. Wenn Lernbehinderung als eine von vielen Faktoren abhängige und, anstatt als eine statische als dynamische, in Grenzen veränderbare Größe dargestellt wird, kann zudem theoretisch breit geforscht werden und praktisch einer vielfältigen Palette unterschiedlichster rehabilitativer und präventiver Maßnahmen ein weit höherer Stellenwert eingeräumt werden als früher.

Zu warnen wäre dagegen vor der Auffassung, Behinderung als einen nicht gelungenen *kommunikativen Umgang mit Verschiedenheit* zu betrachten, wie sie von Renate WALTHES (vgl. 1995) vorgeschlagen wird. Mit einer Lernbehinderung nach einem solchen Modell wäre hier eine Beziehung zwischen der so bezeichneten Person und ihrer sozialen Umgebung gemeint. Zusammenfassend lässt sich diese Sichtweise so darstellen: Erst in der Beziehungsgestaltung, d.h. im Umgang miteinander und in der Gestaltung der Lebens- und Lernbedingungen entfaltet sich das, was das Behindernde an dem Andersartigen ausmacht. So mag zwar bspw. die „Lernbehinderung“ eine für den Beobachter nützliche Begründung dafür sein, dass ein Schüler nicht das lernt, was seine Mitschüler lernen, was sich jedoch an Problemen damit verbindet, sind Ergebnisse des kommunikativen Umgangs damit. Die in erster Linie auf lernende Schüler eingerichtete Schule ist für den aus dem erwartbaren Rahmen fallenden nicht lernenden Schüler in vielerlei Hinsicht nicht passend, doch inwiefern dies für den nicht lernenden Schüler oder für die anderen Schüler hinderlich bzw. behindernd sein wird, hängt davon ab, wie gut es Schule, Lehrern und Schülern gelingt, ihre verschiedenen Lernwelten ineinander passend gemeinsam zu gestalten. Das Behindernde liegt hier nicht in den Phänomenen, einer Schädigung, einem Intelligenzmangel, etc. sondern ist eine Frage der Passung, der Bedingungen aller Beteiligten. Ob das über den Rahmen der Erwartbarkeit hinausgehende Nicht-Lernen eines Schülers behindernd wirkt, d.h., ob es im Kommunikationsprozess hinderliche Bedeutung gewinnt, ist eine Frage, die nicht nur den „Lernbehinderten“ betrifft, sondern alle Beteiligten: Personen, Institutionen, Regeln, Umgebungsbedingungen (vgl. WALTHES 1995, 91).

Sowohl a) die ausbleibende Verhaltensänderung auf der Schülerseite als auch b) die nicht erfüllte Erwartung einer Verhaltensänderung in einem sozial festgelegten schulischen Rahmen sowie c) das Nicht-Verstehen auf der Lehrerseite führen zu einer problemwirksamen Kommunikation im sozialen System und damit zu einem nicht gelungenen kommunikativen Umgang mit Verschiedenheit. Dieser *problemwirksame kommunikative Umgang mit Verschiedenheit bzw. zwischen Verschiedenen* in Verbindung mit subjektiven biologisch-medizinischen oder psychologischen Theorien zur Erklärung von Verschiedenheit erzeugen das Problem der „Lernbehinderung“ und nicht ein, in der Person des „Lernbehinderten“ liegendes, unregulierbares Potential. Es gelingt den Beteiligten nicht gegenseitiges Verstehen, durch Abstimmung ihrer Kommunikationsweisen aufeinander, zu ermöglichen.

Der erweiterte Fokus auf die sozial-kommunikativen Kontexte, in denen Lernbehinderung entsteht und auf die Bedingungen, die alle Beteiligten einbringen, vermag aber heutzutage nur wenig umsetzbare Handlungsoptionen für eine Pädagogik bei Lernproblemen zu eröffnen. Dazu wäre es nämlich nötig, alte Ordnungen aufzulösen und gemeinsam neue zu entwickeln. Dies gälte nicht nur für die materiellen, strukturellen, organisatorisch-geordneten Lebens- und Lernbedingungen, sondern ebenso für die Ordnung der Sprache, deren Veränderung mit neuen Wirklichkeitskonstruktionen einherginge. Eine solche *Pädagogik bei Lernproblemen* würde ihre Aufgabe nicht in der (be)sonder(en)pädagogischen Förderung der „lernbehinderten“ Schüler in Richtung der Angleichung an einen festgelegten, allgemein verbindlichen Wissens-, Bildungs- Leistungs- oder Normalitätssollwert begreifen, sondern in der *Koordination von Verschiedenheit*, die zu einem gelingenden kommunikativen Umgang mit Vielfalt beitragen möchte (vgl. PRENGEL 1983). Insgesamt ist die Anschlussfähigkeit dieses Modells für Behinderung derzeit aber zu gering, verlangt es doch von den meisten ein zu großes Maß an Veränderungsbereitschaft und, sich von lieb gewonnenen Überzeugungen zu verabschieden. Deshalb sollten wir uns lieber wieder den Vorzügen des Konstrukts der Lernbehinderung zuwenden.

Die Hauptbegründung für die Vorliebe zu biologischen, psychologischen, aber auch multifaktoriellen Erklärungsmodellen scheint zu sein, dass sie die Möglichkeit zur Segregation (*Aussonderung*) eröffnen. Zudem kann dadurch die Erklärung von Lernbehinderung durch eine Sonder-Anthropologie des behinderten Menschen mit der Begründung einer *besonderen* Förderung in *Sondereinrichtungen* durch *Sonderpädagog*en mit *besonderem* Status und somit einer *Sonderpädagogik* verbunden werden. Dass die Begründung, durch Segregation später bessere gesellschaftliche Integration erreichen zu wollen, manchen so logisch erscheinen mag wie die Militärlogik, die vorgibt, immer nur für den Frieden in den Krieg zu ziehen (oder die aktuell behauptet, einen Angriffskrieg aus Verteidigungsgründen führen zu müssen), sollte uns nicht beunruhigen, da letztlich doch insgesamt nur eine Minderheit an der allgegenwärtigen Normalität des Wahnsinns zweifelt. Glücklicherweise finden auch Einwände, dass nur die wenigsten Schüler der Schule für Lernhilfe zur Hauptschule rückbeschult werden, dass eine bessere Förderung durch besondere Schulen für Lernhilfe empirisch nicht festgestellt wurde, dass lernbehinderte Schüler seltsamerweise über ihre Schulzeit hinaus in der Regel keinen rechtlichen Behindertenstatus haben und dass immer wieder soziale Ungleichheit reproduziert wird, nur selten Gehör. So merkt kaum jemand, dass wir Lernbehinderung dadurch, daß wir sie definieren, bewerten, erklären, diagnostizieren und (sonder-) pädagogisch bzw. therapeutisch bekämpfen, beständig hervorbringen.

Wenn wir bis zu diesem Punkt die Handlungsabfolge der Bauanleitung zur Konstruktion von Lernbehinderung einhalten, können wir sicherlich die öffentliche Meinung davon überzeugen, dass sie als ein gegebenes Faktum der Wirklichkeit hingenommen werden muss. Es muss uns dabei nur gelingen, die Spuren der einzelnen Schritte unserer Konstruktion so zu verwischen, dass unser zurückgelegter Weg im Dunkel bleibt. So können wir weiterhin mit Sachzwängen argumentieren und brauchen hinsichtlich unserer Erkenntnisse keine Verantwortung tragen, weil die Welt eben so ist, wie sie ist. Wie unbequem ist dagegen die Reflexion über die Bedingungen, die unser Handeln steuern, die Qual der Wahl zwischen verschiedenen Sichtweisen und Handlungsoptionen sowie die persönliche Verantwortung für das eigene Tun und dessen Ergebnisse.

Anmerkungen:

1. Die Idee zu dieser Anleitung entstand durch den Beitrag „Wie konstruiere ich mir ein ADHS – eine polemische Gebrauchsanweisung“ von Stephan Baerwolff im Online-Journal für systemisches Denken und Handeln (Mai 2002). Zu diesem Zweck habe ich meinen Aufsatz „Systemische Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von Lernbehinderung“ zu dieser Anleitung umgearbeitet, der in dem Buch „Lernen und Lernbehinderungen im systemischen Diskurs“ von Balgo, R. und Werning, R. (Hrsg.) im September 2003 erscheinen soll.
2. Zuvor jedoch ein wichtiger Lesehinweis: Die „Bauanleitung“ zur Konstruktion von „Lernbehinderung“ ist bewusst polemisch-provokativ und somit einseitig verfasst worden. Sie will keinesfalls die verantwortliche Entscheidung für das Engagement vieler SonderpädagogInnen bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Abrede stellen oder auch positive Konsequenzen, die sich aus den Erklärungsmodellen von „Lernbehinderung“ ergeben, leugnen. Deshalb wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es nicht um einen Streit um das „wahre“ Erklärungsmodell bzw. um die „richtige“ Lösung des Für-und-Wider von Integration versus Segregation geht.
3. Eine andere Möglichkeit für eine Anschlussunterscheidung wäre es, eine Grenze der Unterscheidung zwischen einem als „normal“ bewerteten schulischen „Lernen“ und einem irgendwie als „nicht mehr normal“ bewerteten schulischen „Lernen“ (z.B. bei dem Erklärungsmodell der sog. „Hochbegabung“) zu ziehen.

Literatur:

Bach, H.: Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien 1999

Balgo, R.: Systemische Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von Lernbehinderung. In: Balgo, R.; **Werning, R. (Hrsg.):** Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Mit Beiträgen von Hans Eberwein, Kenneth Gergen, Ernst von Glasersfeld, Horst Siebert u.a. Dortmund September 2003

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993

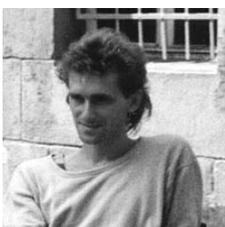
Psychologie Heute: Geburtstermin und Schicksal. Jahreszeiten haben einen Einfluss auf unsere Entwicklung. 27. Jg., Heft 5, Mai 2000, S. 14

Simon, F.B.: Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management und Politik. Heidelberg 1997

Vilar, E.: Der betörende Glanz der Dummheit. Düsseldorf, Wien, New York 1987

Walther, 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, S.89-104

Erstveröffentlichung: April 2003



Dr. Rolf Balgo, Lehrer, Motopäde, systemischer Berater und Supervisor, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover, Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Mitherausgeber der Zeitschrift „System Schule – Systemische Pädagogik in der Schulpraxis“, Vorsitzender von „Systemisches Forum Niedersachsen (SysFoNie) – Institut für systemisch-konstruktivistische Bildung und Beratung e.V.“, Vorstandsmitglied der "Deutschen Gesellschaft für Systemische Pädagogik e.V. (DGsP)".

e-mail: balgo@erz.uni-hannover.de