

UK

# **Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen**

Aneignungsprobleme  
Neues Verständnis von Lernen  
Integrationspädagogische Lösungsansätze

Herausgegeben von Hans Eberwein

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Über den Herausgeber:

*Hans Eberwein*, Dr. phil., ist Professor an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, bis 1994 Institut für Sonderpädagogik, seither Institut für Grundschul- und Integrationspädagogik.

An der Fertigstellung dieses Buches waren mehrere Mitarbeiterinnen beteiligt. Ich bedanke mich bei Sabine Knauer, wiss. Mitarb., für ihr Engagement bei der redaktionellen Bearbeitung der Manuskripte; bei Heike Michalak, stud. Mitarb., für Korrekturen und die Erstellung des Personen- und Sachregisters; sowie bei Annette Frankenberger, wiss. Mitarb., und Maren Michels, stud. Mitarb., für Korrekturen.

Universität Würzburg  
Inst. f. Pädagogik II  
Lehrst. f. Sonderpädagogik II

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Erich Rathgeber, Weinheim  
Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Umschlaggestaltung: Federico Luci, Köln  
Printed in Germany

ISBN 3-407-83135-8

# **Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung**

## **1. Zur wissenschaftstheoretischen Bedeutung der sogenannten Lernbehindertenpädagogik**

Die Entwicklung der Hilfsschule und heutigen Schule für Lernbehinderte als eigenständige Institution begann vor rund 120 Jahren. Als allgemeinbildende, aber dennoch besondere Schulart ist die Schule für sogenannte lernbehinderte Kinder seit ihrer Gründung immer wieder Anfechtungen und Krisen ausgesetzt worden. Trotzdem stellt sie sich, auch nach mehr als einem Jahrhundert – zumindest für außenstehende Betrachter – als ein festgefügt und klar umschriebener Bestandteil unseres Bildungswesens dar. In Schulverwaltungsgesetzen, Vorschriften, Erlassen und Empfehlungen ist der Personenkreis, der zum Besuch dieser Schule verpflichtet ist, definiert und abgegrenzt. Melde-, Prüfungs- und Überweisungsverfahren regeln die Umschulung. In jedem Bundesland werden die Schüler der Schule für Lernbehinderte nach eigens für diese Schulart erstellten Lehr- und Bildungsplänen unterrichtet. Die Lehrer erhalten eine sonderschulspezifische Ausbildung. Mehr als 80% aller Sonderschüler besuchen die Schule für Lernbehinderte.

Dieses vermeintlich in sich geschlossene lernbehindertenpädagogische Gesamtkonzept blieb sowohl im Bereich wissenschaftlicher als auch praktischer Sonderpädagogik bis Anfang der 70er Jahre relativ unangetastet und unwidersprochen. Das »Enzyklopädische Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete«, das 1969 erschien, schloß diese Epoche ab. Es hatte schon kurz nach seinem Erscheinen nur noch geschichtliche Bedeutung.

Leitbegriffe der Kritischen Theorie fanden Eingang in die Erziehungswissenschaft und haben hier eine gesellschafts- und ideologiekritische Diskussion ausgelöst, die u.a. auch zu einer Ergründung der historisch-gesellschaftlichen und ökonomisch-politischen Voraussetzungen und Folgen erzieherischer Vorgänge und im Bereich der Sonderpädagogik zur Infragestellung traditioneller Auffassungen von Behinderung und der schulischen Betreuung von Kindern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten führte.

Daß diese die Grundlagen sonderpädagogischer Theorie und Praxis berührende Kritik möglich wurde, ist wesentlich mitbedingt durch die seit Mitte der 60er Jahre geführte Diskussion um die Gesamtschule, die ab 1969/70 von der Sonderpädagogik aufgenommen worden war und die Frage nach der Integration Behinderter in allgemeinen Schulen aufgeworfen hatte. Markierungspunkte, die die Sonderschule als eigenständige Institution erschütterten, setzten im sonderpädagogischen Bereich 1970 verschiedene Veröffentlichungen zur Integration in Gesamtschulen (vgl. Eberwein 1994, 63f.) sowie 1971 Kleins »Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte« und Gehreckes Schrift »Hilfsschule heute – Krise oder Kapitulation«. Gleichzeitig wurde auch die Ursachenproblematik unter soziologischen Aspekten stärker reflektiert (z.B. Begemann 1970). Außerdem haben sowohl die politisch-gesellschaftskritisch engagierte Sozialpädagogik, Kriminologie und Psychopathologie als auch Ergebnisse der Lern-, Begabungs- und schichtenspezifischen Sozialisationsforschung Einfluß auf das pädagogische Denken ausgeübt und zur Hinterfragung bisheriger Positionen, insbesondere der gesellschaftlichen Funktion des Sonderschulwesens, geführt. Die bis dahin in der Lernbehindertpädagogik als gesichert geltenden Erkenntnisse hinsichtlich Begriffsbestimmung, Gegenstandsbereich und Erziehungswirklichkeit wurden in zunehmendem Maße einer substantiellen Kritik unterzogen. Das Selbstverständnis der Sonderschule wurde erstmals als grundsätzlich überprüfungsbedürftig angesehen.

Bleidick (1973, 830) begreift das Sonderschulwesen generell als eine institutionelle Antwort auf gesellschaftliche Notstände und ein Versagen der Regelschule. »Jene Dysfunktionalitäten aufgefangen zu haben, ist ... ein Verdienst, das (z.B.) ... der Verband Deutscher Sonderschulen mit dem Ausbau des Sonderschulwesens gewonnen (hat). Diese Rechtfertigung allein genügt jedoch nicht, wenn man die Zustände insgesamt verbessern will. Erkennt die Sonderpädagogik ihre Entlastungs- und Alibifunktion für die Schulgesellschaft, so ist sie zu einer Kritik eben dieser sozialen Verhältnisse genötigt. Das bezieht sich einmal auf die gesellschaftliche Mitverursachung von Behinderungen und die daraus erwachsende Aufgabe der Gesellschaft, zum anderen auf die Zielsetzungen der Sonderschule überhaupt.«

Die lange vorherrschende biologistische Sicht von Behinderung, d.h. die Annahme einer verminderten Seinsqualität aufgrund organisch-genetischer Defekte, führte zu einem ontologisierenden Verständnis gesellschaftlicher Phänomene. Soziale und interaktionistische Ursachenfaktoren wurden nur bedingt gesehen; Behinderung war deshalb lange Zeit kein Gegenstand gesellschaftswissenschaftlicher Forschung. Sonderpädagogik blieb weitgehend auf die Betreuung pädagogischer Notfälle beschränkt, ohne den gesellschaftlichen Bezugsrahmen mitzudenken und systembedingte und kommunikative Entstehungsursachen zu analysieren. So blieb sie bis in die 70er Jahre der geisteswis-

senschaftlichen Pädagogik verhaftet. In der Tradition des subjektiven Idealismus und der neuhumanistischen Bildungstheorie stehend, hatte die normative und geisteswissenschaftliche Pädagogik auch auf die Theoriebildung in der Sonderpädagogik Einfluß. Sie folgte einem Bild der Persönlichkeit, wonach der einzelne, weitgehend losgelöst von soziokulturellen Bedingungen, sein Selbst aufgrund der ihm innewohnenden Kraft und mit Unterstützung durch den Erzieher realisiert. Erziehung wurde also in einem vorgesellschaftlichen, unpolitischen Raum angesiedelt.

Der Sonderpädagogik stellt sich mehr denn je die Aufgabe, dem wissenschaftsmethodischen Ansatz der Allgemeinen Pädagogik, der einmal durch die ideologiekritische Fragestellung, zum anderen durch das emanzipatorische und sozialwissenschaftliche Erkenntnisinteresse dieser Position gekennzeichnet ist, im eigenen wissenschaftsinternen Forschungsbereich zum Durchbruch zu verhelfen. Das Anliegen dieses Beitrags ist es deshalb, Begriff und Phänomen »Lernbehinderung« auf dem gegebenen schulisch-gesellschaftlichen Hintergrund zu diskutieren und ideologiekritisch zu analysieren. Dabei wird es vor allem um das Aufzeigen einer mangelnden Konvergenz des anthropologischen und soziologischen bzw. sozialpsychologisch-interaktionistischen Erkenntnisinteresses gehen.

Die Anthropologie des »lernbehinderten« Schülers hat die gesellschaftliche Natur des Menschen und den konkreten historischen Zusammenhang, in dem jeder Mensch steht, bisher kaum bedacht. Bleidick hat 1967 eine »Sonderpädagogische Anthropologie« als Teil einer »Systematischen Theorie der Sondererziehung« entworfen. Mit Hilfe der phänomenologischen Analyse der »Seinsgegebenheiten« des Behinderten versuchte er, das Wesen des behinderten Menschen als »Modus des menschlichen Seins« zu erhellen, ohne jedoch die historisch-gesellschaftliche und ökonomisch-politische Seite als entscheidende anthropologische Komponenten mitzudenken. Mit der Herausarbeitung der »Sonderstellung des behinderten Menschen in der Welt« ging die Absicht einher, einen Katalog anthropologischer Konstanten aufzustellen. Gegen Versuche dieser Art, gewissermaßen ontologisch zu verfahren, hat sich Habermas in einer Kritik an Gehlen gewandt, da eine Wissenschaft, die an solchen Konstanten festhalte und die die Geschichtlichkeit des Menschen negiere, unkritisch und dogmatisch werde. Diese Position könne gefährliche politische Konsequenzen haben; dies um so mehr, sollte eine solche Wissenschaft mit dem Anspruch der Wertfreiheit auftreten (Habermas 1973, 107ff.).

Die Formulierung anthropologischer Bestimmungsmerkmale unterliegt der Gefahr, daß diese zu Seinsaussagen im Sinne einer Wesensmetaphysik erhoben werden und so u.a. auch das konstatierte Sondersein des »behinderten« Menschen als unabänderliches, überzeitliches Sein fundieren helfen. Die Abhängigkeit menschlichen Seins von den jeweiligen soziokulturellen Verhältnissen, d.h. Normen und Wertmaßstäben, gerät dabei allzuleicht aus dem

Blickfeld. »Sein« kann jedoch nicht als ein An-sich-Sein, als absolut Seiendes verstanden werden, sondern als jenes »Ist«, das dem geschichtlichen Wandel, gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritten unterliegt. Insofern muß man Schäfer und Schaller (1971, 35) zustimmen, wenn sie sagen, »Sachen stehen immer schon in bestimmten Handlungssystemen und Menschen in bestimmten Strukturen der Gesellschaft, wo es um ihr ›Sein‹ geht, müssen sie immer von diesen Verhältnissen her an- und durchgesprochen werden.«

Auf das Phänomen »Lernbehinderung« übertragen, heißt das: Lern- und Leistungsversagen kann nicht primär als eine personale, unabänderliche Seins- bzw. Schicksalskomponente, als Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden, sie ist vor allem abhängige Variable eines spezifischen Gesellschafts-, Schul- und Interaktionssystems; anders ausgedrückt: Es gibt keine Lernbehinderung an sich, sie ist keine absolute, sondern eine relative, schulorganisatorische, interaktionistische Bestimmungsgröße.

Lehren und Lernen vollzieht sich im Prozeß gegenseitiger Abhängigkeit und Beeinflussung. »Lernbehinderung« ist daher nicht im Schüler selbst festzumachen, sondern im Verhältnis *zwischen* Lehrenden und Lernenden (vgl. Bach 1985, 6): Der lernbehinderte Schüler hat seinen Gegenpol im lehrbehinderten Lehrer (Kobi 1975, 13), in den situativen Bedingungen von Schule und Gesellschaft. Im Aspekt reziproker Interaktion ist Lernbehinderung das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen schulischen Organisations-, Kommunikations- und Inhaltsstrukturen einerseits und Möglichkeiten sowie Reaktionen des Lernenden andererseits. Interaktionen sind keine linearen, sondern kreisförmige Prozesse, d.h., in dieser Beziehungsform ist jedes Verhalten sowohl Ursache als auch Wirkung (Watzlawick 1969).

Aus interaktionistischer Perspektive bezeichnet Lernbehinderung also keine Eigenschaft, sondern einen Zustand (Kobi 1975). Lernbehinderung als Untersuchungsgegenstand eines phänomenologisch-interaktionistischen Ansatzes ist weder an der Person noch an einzelnen aus dem Lebensprozeß losgelösten, isolierten und darum abstrakten Fakten, sondern nur an unmittelbaren Interaktionszusammenhängen, in denen das Subjekt steht, festzumachen (Schreiber 1977, 18; Rogers 1991). Damit ist die Abkehr von der einseitigen, personalistischen Sicht und die Hinwendung zu einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise zum Ausdruck gebracht, wobei zunächst offenbleibt, ob sich daraus ein integrierendes Begriffsverständnis ableiten läßt.

Der Begriff »Lernbehinderung« ist in den 70er Jahren im Zusammenhang mit neueren sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen und der Infragestellung verschiedener sonderpädagogischer Positionen in zunehmendem Maße Gegenstand von Klärungs- und Definitionsversuchen geworden (Eberwein 1979). Die Geschichte behindertenpädagogischer Begriffsbildung kennt eine Vielzahl solcher Versuche, die von z.T. unterschiedlichen erkenntnisleitenden

den Interessen bestimmt waren. Trotzdem kann in der Theorie der Lernbehindertenpädagogik bis heute auf keine eindeutige, den Problembereich exakt und umfassend bestimmbare Begriffsbildung sowie auf keine klare Aufgabenbestimmung der Schule für Lernbehinderte zurückgegriffen werden.

Das weitere Bemühen, wie es sich am deutlichsten in einem 1976 vom Arbeitskreis Sonderpädagogik der Senatskommission für Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft veranstalteten Kolloquium zum Begriff der Behinderung artikulierte, hatte zum Ziel, Lernbehinderung als multifaktoriell bedingt zu betrachten. Dementsprechend bestand ein Interesse, die lange Zeit vorherrschende defektspezifische Betrachtungsweise zu überwinden und die Mehrdimensionalität eines praxisdienlichen pädagogischen Begriffs von Lernbehinderung deutlich zu machen.

In der neueren wissenschaftstheoretischen Diskussion können vier verschiedene Begriffsdefinitionen bzw. Ansätze dazu unterschieden werden (vgl. Bleidick 1976, 411):

1. das personorientierte oder individualtheoretische Paradigma,
2. das sozialpsychologische oder interaktionistische Paradigma,
3. das schulorganisatorische oder systemtheoretische Paradigma,
4. das politökonomische oder gesellschaftstheoretische Paradigma.

Sowohl interaktionstheoretische als auch organisations- und gesellschaftstheoretische Erkenntnisse haben bisher nur in geringem Maße Eingang in die sonderpädagogische Theorie- und Begriffsbildung gefunden. Die verschiedenen Ansätze sind durch eine Begrenzung ihrer Aussage- und Erklärungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Dieser Tatbestand wirft die Frage auf, ob durch eine Verknüpfung der in der bisherigen sonderpädagogischen Theoriebildung weitgehend nebeneinanderstehenden, teilweise konkurrierenden Paradigmata ein umfassender Bezugs- und Deutungsrahmen geschaffen werden kann; konkret: ob durch die Integration der verschiedenen Theorieansätze die Erkenntnismöglichkeiten für die Analyse von Lernbehinderung dergestalt erweitert werden können, daß sowohl die Prozesse des Entstehens als auch die sich aus Begriff und Definition von Lernbehinderung entwickelnden individuellen und sozialen Konsequenzen für den »lernbehinderten« Schüler umfassend interpretiert werden können.

Bei diesem Bemühen, Ansatzpunkte für eine theorieintegrative Sicht von Lernbehinderung aufzuzeigen, ist als Forschungsziel nicht die bloße Addition der verschiedenen Theorien anzusehen, sondern die inhaltliche Verknüpfung von identischen Elementen des interaktions-, system-, organisations- und gesellschaftstheoretischen Ansatzes, die jedoch beim gegenwärtigen Erkenntnisstand bisher nur skizzenhaft geleistet wurde (vgl. Eberwein 1984). In diesem Zusammenhang stellt sich die grundsätzliche Frage, ob Paradigmata aufgrund

ihres Absolutheitsanspruchs überhaupt vereinbar sind. Darüber hinaus wäre zu prüfen, ob durch eine Verknüpfung der Theorieansätze das bisherige, relativ statische Begriffssystem der Sonderpädagogik zugunsten einer offenen, dynamischen Form der Interaktion überwunden werden kann (Eberwein 1979; 1984). Die Folge wäre ein verändertes Verständnis des »lernbehinderten« Schülers, das seinerseits Konsequenzen für eine veränderte Didaktik nach sich ziehen würde: An die Stelle einer Defizitdidaktik und einer reduktiven Didaktik müßte eine positive, eine Fähigkeitsdidaktik treten.

• Nestle (1977, 79ff.) kritisiert in diesem Zusammenhang, daß die Sonderpädagogik der Sonderschuldidaktik empirisch und logisch vorgeordnet sei, d.h., daß die Didaktik aus der Sonderpädagogik deduziert werde. In sonderpädagogischen Lehrbüchern würden in der Regel zunächst Begriffe wie Lernfähigkeit, Schulversagen, Lernbehinderung beschrieben und entwickelt, um so die Erziehungswirklichkeit zu fassen, zu strukturieren und in Urteilen zur »logischen Präzisierung« zu verwenden. Prototypisch sei der Satz: »Lernbehinderung ist gekennzeichnet durch herabgesetzte schulische Lernleistung; sie ist durch Intelligenzschwäche mitbedingt. Diese herabgesetzte schulische Lernleistung ist schwerwiegend, umfänglich und langdauernd«. Aus solchen Urteilen würden didaktisch relevante Schlüsse gezogen, d.h. didaktische Theoreme, Prinzipien und Imperative deduziert. Dieser Erkenntnisprozeß mit der Reihenfolge: Aufbau sonderpädagogischer Begriffe, Bildung von Urteilen und schließlich Ableitung didaktischer Konsequenzen widerspreche neuzeitlichen Wissenschafts-<sup>welt?</sup> und Erkenntnistheorien; denn danach gelte nicht die Reihenfolge: Begriff – Urteil – Schluß, sondern: Urteil – Begriff – Schluß. Die Umkehrung dieser Reihenfolge habe für die Forschungslogik und für Schlüsse im Hinblick auf die Praxis schwerwiegende Konsequenzen. Bei der Erkenntnisfolge: Begriff – Urteil – Schluß gingen Begriffe zwangsläufig als relativ invariante statische Kategorien in die Urteile ein. Dies führt, wie schon angedeutet, zu der falschen anthropologischen Prämisse, wonach Urteile als Seinsurteile statt als bloße Annahmen zu verstehen sind. Eine Begriffsrelativierung aufgrund historischer Bedingungen und aktueller Fähigkeiten und Bedürfnisse bestimmter Schüler wird so ausgeschlossen. Die Folgen sind, wie Nestle nachweist, stark reduktive didaktische Schlüsse und Folgerungen.

Sowohl die schwachsinnorientierte Lernbehindertendidaktik wie auch didaktische Konzeptionen, die bestimmte Schülermerkmale zur Grundlage haben, legen ihren Bemühungen eine relativ einheitliche Schülergruppe zugrunde. Die Lernbehinderung tritt dabei als Regulativ für die Planung und Durchführung von Unterricht auf (Willand 1977, 112). Das Ergebnis ist ein je unterschiedliches Verständnis der Lernbehindertenschule als Nachhilfeschule, als Schule für Minderbegabte, für Leistungsschwache und soziokulturell Benachteiligte. Diese verschiedenen didaktischen Konzeptionen unterstellen, den »eigentlichen« Sonderschüler bestimmen zu können. So waren denn auch die

meisten Untersuchungen über diese Schüler bisher darauf angelegt, »... eine Abgrenzung der Schülerschaft vorzunehmen und die ›richtigen‹ Schüler für die (Lernbehinderten-)Schule zu finden« (Möckel 1976, 122).

Die Konzentration wissenschaftlicher Forschung auf die »Defekte« des Lernbehinderten statt auf das Interaktionsfeld, in das jeder Schüler eingebunden ist, hat lange Zeit verhindert, daß Kriterien der Sonderschulbedürftigkeit, die Funktion der Grundschule als Zulieferer von Lernbehinderten sowie die Funktion der Sonderschule als Abnehmerinstitution kritisch befragt wurden.

Ein wesentliches sonderschulspezifisches Element, die besonderen methodischen Prinzipien, wurden von Grunwald 1974 ihres sonderschulbezogenen Charakters beraubt. Außerdem wird durch verschiedene Untersuchungen (vgl. die Beiträge von Homfeldt und F. Eberwein) deutlich, daß der Sonderschule in ihrer heutigen Struktur fast ausschließlich negative, insbesondere Diskriminierungs- und Stigmatisierungseffekte zugeschrieben werden. Auf diesem Hintergrund gewinnen Entwicklungen und Vorstellungen an Bedeutung, wie sie sich im Rahmen der Integrationsdiskussion sowie interaktionistischer Erklärungsmodelle ankündigten, nämlich die Korrektur eines sonderpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisses, das immer noch auf einem individuumzentrierten Behinderungsbegriff und einer sonderschulbezogenen Intervention basiert (Eberwein 1994a; 1995a, b; 1996).

Sonderpädagogisches Denken und Handeln sollte nicht länger und nicht primär als nachträglicher pädagogischer Eingriff wirksam werden, vielmehr als Unterrichtsprinzip das Erziehungskonzept von Anfang an bestimmen. Daraus leitet sich die Forderung ab, die Regelschule, insbesondere die Grundschule, strukturell, organisatorisch, curricular und personell sowie die Lehrerausbildung so zu verändern, daß auftretende Lernschwierigkeiten zunächst als etwas Normales, mit dem Aneignungsprozeß verbunden, angesehen werden können und demzufolge keine unmittelbare Aussonderung von Schülern nach sich ziehen.

Identifiziert man Aneignungsprobleme primär als Schwierigkeiten, die ihre Ursache im interaktionistischen Umfeld haben, so muß dieses in die Diagnose »Lernbehinderung« einbezogen werden. Probleme, Störungen, Funktionsmängel des Systems Schule sind weniger Ausdruck individueller Unzulänglichkeiten als vielmehr negative Konsequenz eines falsch organisierten Interaktionssystems. Was z.B. die Kommunikationsstruktur der Schule betrifft, so wird diese durch seit Jahrhunderten fast unverändert gebliebene Organisationsmuster bestimmt (vgl. den Beitrag von Knauer).

Als bildungspolitisches Ziel läßt sich daraus die Forderung nach Aufhebung eines Zweiges unseres Bildungswesens ableiten, der zwar historisch gewachsen, aber mehr durch geschichtliche »Zufälligkeiten« als durch wissenschaftlich stringente Entscheidungskriterien entstanden ist. Daß die institutionelle Hilfe für schwächere und soziokulturell benachteiligte Schüler durch eine eigenstän-

dige und isolierte Schulform geleistet wird, ist keineswegs selbstverständlich oder gar erkenntnistheoretisch zwingend, wie z.B. ein Blick auf das dänische, schwedische oder italienische Schulwesen zeigt; aber sie ist geschichtlich erklärbar.

## **2. Zur Begriffsbestimmung sowie zur Ätiologie und Phänomenologie von Lernbehinderung**

Begriffe sind notwendige Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, da sie konstitutive Elemente eines Urteils, einer Aussage sind. Ohne Begriffe kann es weder Identifikation von etwas als etwas, noch eine Bestimmung des schon Identifizierten durch Begriffe, noch eine Systematisierung von Erkenntnissen geben. Begriffe können nicht wahr oder falsch, sondern nur angemessen bzw. unangemessen, klar oder unklar sein (Braun/Rademacher 1978, 82ff.).

Begriffsdefinitionen in der Sonderpädagogik weichen mitunter erheblich voneinander ab. Nicht nur Einzelbegriffe werden unterschiedlich bestimmt, auch werden verschiedene Begriffe für gleiche Sachverhalte verwendet (vgl. Schworm 1975, 66ff.). Besonders die Begriffe »Behinderung« und »Lernbehinderung« werden je nach wissenschaftlicher Position mehrdeutig gebraucht. Der semantische Gehalt des Terminus »Behinderung« ist nicht klar umrissen. Dieser Begriff hat z.B. in der Straßenverkehrsordnung eine andere Bedeutung als in der Pädagogik. Das gleiche gilt für den sonderpädagogischen Begriff »Störung«, der in der Medizin, Kybernetik oder Meteorologie in einem anderen Verwendungszusammenhang steht. Der Prozeß der Begriffsbildung in der Sonderpädagogik kann nicht als abgeschlossen betrachtet werden (vgl. auch Schmetz 1993, 107). Begriffe sind nicht nur ein wichtiges Mittel wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern immer auch Ergebnis wissenschaftlicher Forschung. Der Behinderungsbegriff ist in den letzten Jahren wegen seiner diffamierenden Wirkung insbesondere durch Behindertenselbsthilfegruppen zunehmender Kritik ausgesetzt worden. Die Forderung, ihn aus der wissenschaftlichen Diskussion wieder zurückzuziehen, ist unüberhörbar (vgl. Eberwein 1995b).

Die Termini »Behinderung« und »behindert« sind in erster Linie 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 unterstellt, sie seien dadurch von Nichtbehinderten und Andersbehinderten klar abgegrenzt. Tatsache ist jedoch, daß

- Intelligenz, Begabung, Lernen, Lernfähigkeit unterschiedlich definiert und interpretiert werden (Kobi 1975, 12f.),
- 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 systemimmanenten Gründen (z.B. durch das Fehlen von Sondereinrichtungen) in der Regelschule verbleiben (ebd., 12f.),
- Schüler, bei denen die Lernbemühungen auf ungewohnte Schwierigkeiten stoßen, einer Vereinfachungstendenz und/oder einem persönlichen Entlastungsbedürfnis folgend als »lernbehindert« bezeichnet werden (ebd., 12f.),
- Lernbehinderung als Oberbegriff für andere Behinderungsarten benutzt werden kann; denn z.B. auch Kinder mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung sind in ihrem Lernen beeinträchtigt.

Der semantischen und sachlogischen Ungenauigkeit und Unbestimmtheit des Begriffs Lernbehinderung setzt Kanter (1977, 34) eine sogenannte »real-anthropologische« Sichtweise entgegen: »die schwerwiegende, umfängliche und langdauernde Beeinträchtigung der Lernprozesse und des Lernaufbaues eines Menschen«. Ihre pädagogische Entsprechung finde diese in einer Beeinträchtigung der Erziehungsfähigkeit und Bildbarkeit, womit die gesamte Personengese betroffen sei. Lernbehinderung wird damit – wie Kanter sagt – zu einer »pädagogisch-anthropologischen Kategorie«.

Gegen diese personale Charakterisierung können verschiedene Einwände geltend gemacht werden: Anthropologische Bestimmungskategorien unterliegen der Gefahr, daß sie Persönlichkeitsmerkmale, die der Varianz und pädagogischen Beeinflussung unterliegen, zu biologisch-ontologischen Konstanten erklären und darüber hinaus negative Zuschreibungen verfestigen. Begriffe wie »Erziehungsfähigkeit« und »Bildbarkeit« entstammen der philosophischen und pädagogischen Anthropologie. Die anthropologische Forschung hatte mit Scheler und Gehlen die Frage nach dem Menschen im Gegensatz zur kausalgenetischen Betrachtungsweise der Deszendenztheorie von Wesensunterschieden zwischen Mensch und Tier her zu beantworten versucht. Während das Tier

in einer engbegrenzten, artspezifischen Umwelt lebt, wird das Bild vom Menschen wesentlich bestimmt durch Unspezialisiertheit und Weltoffenheit. Damit ist gleichzeitig seine Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit zum Ausdruck gebracht. Die Sonderpädagogik ist aufgerufen, die »anthropologische Differenz« (Kamper 1973), die Offenheit und Andersheit des Menschen, zu respektieren und zu akzeptieren, d.h., den anderen als anderen zu denken, ohne ihn zu reduzieren und homogenisieren zu wollen. Sie muß den Versuch aufgeben, sich seines Andersseins theoretisch zu bemächtigen, um in normativer Absicht besser über ihn verfügen zu können (vgl. Wimmer 1994, 121ff.).

Was nun leistet diese anthropo-ontologische Erkenntnis für die Erklärung von Begriff und Phänomen Lernbehinderung? Es gilt spätestens seit Kant als gesichertes Wissen, daß der Mensch das einzige Lebewesen ist, das erzogen werden muß, das bildbar, also *erziehungsfähig* und *erziehungsbedürftig* ist. Hier handelt es sich um ein grundlegendes anthropologisches Bestimmungsmerkmal, das prinzipiell nicht einschränkbar ist, soll nicht die Dimension Menschsein als Ganzes eingeschränkt werden. Da diese Absicht bei Kanter nicht unterstellt werden kann, erweist sich die Formulierung von der Beeinträchtigung der Erziehungsfähigkeit als sehr fragwürdig und Lernbehinderung als anthropologische Kategorie nicht tragfähig. Bildbarkeit und Erziehungsfähigkeit stellen in Abgrenzung zum Tier *positiv* gemeinte Beschreibungsmerkmale dar und sind demzufolge zur Kennzeichnung von Lerneinschränkungen untauglich.

In diesem Zusammenhang stellt sich die grundsätzliche Frage, ob es psychologisch gesehen richtig ist, mit Hilfe von Negativbegriffen 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 (Beggemann 1970, 18). Die Anthropologie ist im übrigen auch deshalb nicht in der Lage, zur Aufhellung und Begriffsbestimmung des Phänomens Lernbehinderung beizutragen, da die anthropologische Fragestellung und Methode bisher verhindert hat, dem Verhältnis von Natur und Geschichte Rechnung zu tragen. Eine Wissenschaft, die den Menschen als Naturwesen begreift und die kulturelle, historische und soziale Dimension ihres Gegenstandes außer acht läßt, kann nicht beanspruchen, das Wesen des Menschen zu erfassen, also gesamtanthropologische Aussagen zu machen, schon gar nicht über eine anthropologische Sonderstellung »Behinderter«.

Solche Versuche können zu der Frage verleiten, ob der Behinderte aufgrund eines biologischen Defektes, seiner sozialen Außenseiterstellung und seiner psychischen Abweichung von Nichtbehinderten ein »anderer Mensch« sei (Bleidick 1978, 468). Indem Bleidick diese Frage stellt, meldet er auch sofort Vorbehalte, Skepsis an, da eine übermäßig betonte Sonderstellung des Behinderten dem pädagogischen Ziel seiner Integration in die Gesellschaft zuwiderliefe. Nach Bleidicks Auffassung ist davon auszugehen, daß der behinderte

Mensch lediglich eine Variation von Menschsein darstellt, nicht jedoch von vornherein »besonderes Menschsein« (470). Eine »Anthropologie des Besonderen«, die die Sonderstellung des Behinderten betont, gerät allzuleicht in Widerspruch zu Zielen der Erziehung Behinderter, 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. Hinter Versuchen dieser Art steht ein personalistisches, individuumzentriertes Behinderungsverständnis, das auf der biologischen Defekttheorie 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 zuviel Gewicht beigemessen wurde.

## 2.1 Begriffsdefinitionen in der wissenschaftlichen Sonderpädagogik

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«.

Im März 1960 wurde mit dem »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« das erste bildungspolitische Konzept für den sonderpädagogischen Bereich nach dem II. Weltkrieg vorgelegt. Danach nimmt die Hilfsschule »Kinder mit geistigen und seelischen Schwächen« auf, denen »die Volksschule mit den ihr zur Verfügung stehenden Unterrichts- und Erziehungsmethoden, -mitteln und -maßnahmen nicht gerecht werden kann ... und (die) ihre Mitschüler erheblich hemmen« (27).

An dieser Definition sind *drei* Bestimmungsfaktoren wesentlich:

- die geistig-seelische Schwäche oder Schwachbegabung,
- das Versagen (in) der Grund- und Hauptschule,
- die Entlastung der Mitschüler, die durch Leistungsschwache in ihrem Lernen gehemmt werden.

Diese Faktoren können als Grundelemente angesehen werden, denn sie haben seit der Entstehung der Hilfsschulen bis in unsere Tage immer wieder (einzeln oder gebündelt) als Kriterien für Sonderschuleinweisung eine Rolle gespielt.

Bach 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. Umfänglichkeit meint die Beeinträchtigung mehrerer Lernbereiche, Schwere bringt den Grad der Intelligenzbeeinträchtigung zum Ausdruck, und Irreversibilität bezieht sich auf eine prinzipiell nicht behebbare Störung. Unter Behinderung versteht Bach demgemäß »die Beeinträchtigung eines Menschen durch Schäden, die als weitgehend feststehend anzusehen sind und die sein seelisch-geistiges Werden und seine Eingliederung *wesentlich und auf Dauer* erschweren, ... so daß Sondererziehung notwendig wird« (1969, Sp. 3625; 1971, 8).

Als fragwürdig und interpretationsbedürftig erweisen sich die Merkmalskategorien »umfänglich«, »schwerwiegend« und »langfristig«; 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«, »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. Nach Bach sind Störungen im Gegensatz zu Behinderungen vorübergehende, behebbare oder begrenzte Beeinträchtigungen, die pädagogische Maßnahmen »ganz anderer Art« erforderlich machen. Zu dem betreffenden Personenkreis zählt er vor allem sozio-kulturell benachteiligte Schüler im Sinne Begemanns. Auch hier gilt – wie oben schon angedeutet –, daß es kein diagnostisches Mittel gibt und auch in Zukunft nicht geben wird, 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 Begriffsdifferenzierung, wie sie Bach vornimmt, »kann (also) weder wissenschaftstheoretisch, noch diagnostisch, noch schulpraktisch überzeugen und zieht falsche didaktische und schulorganisatorische Folgerungen nach sich« (Reiser 1978, 146ff.).

Das Begriffssystem Bachs stellt sich als verwirrend (vgl. z.B. 1975, 12ff.) und schwer handhabbar dar. Wie soll ein Lehrer vor Ort, der täglich im Erziehungs-

prozeß 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 (1968 b) definiert Lernbehinderung im engeren Sinne als Synonym für Intelligenzschwäche bzw. Schwachbegabung. Diese ist Verursachungsfaktor für Leistungsversagen bzw. Sonderschulbedürftigkeit. Lernbehinderung ist demnach ein »konditionalgenetischer 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 werden kann. Intelligenzschwäche und damit Sonderschulbedürftigkeit ist nach Bleidick dann gegeben, wenn schulisches Leistungsversagen in Verbindung mit einem IQ unter 90 diagnostiziert wird. Neben einer angeborenen Begabungschwäche als Primärursache können weitere Ursachen als stabilisierender Faktor hinzutreten, z.B. ein anregungsloses Milieu im Elternhaus oder als »auslösende Ursache« Leistungsdruck beim Schuleintritt nach vorheriger Unauffälligkeit, und schließlich kann sich als »chronifizierende Ursache« die mangelnde rechtzeitige Bereitstellung eines optimalen, leistungsfördernden Milieus in Schule und Elternhaus auswirken. 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. Die genannten sozialen Faktoren wirken nach Bleidick jedoch nur »unter Umständen« verursachend. Gegen die These, »Lernbehinderung ... ist sowohl ein Produkt soziokultureller Determination als auch ein Resultat sozialer Wertung und kein abgrenzbarer pathologischer Zustand ...«, wendet er ein, daß solche Beziehungen nicht »linear-kausal« interpretiert werden könnten, denn diese Phänomene seien »kovariant« und nicht kausal.

Mit der Formel von der sogenannten »multifaktoriellen« Bedingtheit der Lernbehinderung scheint sich für Bleidick ein Lösungsmodell anzubieten, das sowohl den Genetikern wie auch den Milieutheoretikern gerecht wird und das außerdem Platz läßt für die Ansiedlung weiterer ätiologischer Positionen.

Kanter (1977, 35) verwendet – wie schon angegeben – 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 Betrachtungswei-

se der Schwachsinnspädagogik distanzieren, denn mit dem Begriff »Lernbehinderung« soll nur noch ein *Erscheinungsbild* bezeichnet werden, dem eine Mehrzahl von Bedingungsfaktoren zugrunde liegen können. Ob ihm diese Distanzierung gelingt, soll im folgenden untersucht werden.

Im Zusammenhang mit der Ursachenfrage nennt Kanter neben biologisch-organischen und psychosozialen auch soziokulturelle und sozioökonomische 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.

Von dieser Erkenntnis ausgehend, läßt sich Kanters Lernbehinderungs-begriff 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 begründete, invariante, allgemeine Intelligenzausstattung bestimmt ist.

So zieht Kanter letztlich nicht die aus seinen eigenen Darlegungen und Einsichten sich aufzwingende definitorische Konsequenz. Er bleibt vielmehr »Ge-fangener« seiner eigenen Begrifflichkeit, indem er Lernbehinderung zunächst als statische Größe definiert, sie anschließend relativiert, aber daraus keine Korrekturen im Hinblick auf den vorausgesetzten Begriff ableitet (vgl. auch Erath 1987, 52).

Modifizierungen erfährt Kanters Denkmodell im Hinblick auf die Angabe von IQ-Maßen und die Aussagekraft des IQ. Galt in seinem Gutachten von 1974 als Leitmerkmal für eine Lernbehinderung noch eine erheblich reduzierte Intelligenzleistung, d.h. ein IQ von ca. 55–75, so enthält er sich später aufgrund von kritischen Bedenken gegen die Einbeziehung des Intelligenzkonzepts in Bestimmungsmodele von Lernbehinderung der Festlegung von IQ-Grenzen und spricht nur noch von 1½ bis 2 Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes. Ein Intelligenzrückstand ist weder die Lernbehinderung selbst noch unmittelbare Ursache der Lernbehinderung, jedoch ein wesentliches und sicheres Indiz für Lernbeeinträchtigung (Kanter 1977, 54).

Nach Auffassung Kanters ist für die moderne Lernbehindertenpädagogik die IQ-Diskussion ein Sekundärproblem. Der IQ sei »lediglich so weit von Bedeutung, wie er sonderpädagogische Maßnahmen zum Zwecke einer differenzier-ten Abklärung und der Entwicklung von Förderungsstrategien auslöst« (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. Umschulungs- zur Förderungsdiagnostik mitvollzogen.

Insgesamt kann man feststellen, daß Kanter gegenüber seinem Gutachten offener, differenzierter und kritischer argumentiert, ohne freilich die mehrfach angesprochenen Kategorisierungsformen der Schwere, des Umfangs und der Zeitdauer zur Unterscheidung von Lernbehinderung und Lernstörung aufzugeben. Er räumt jedoch ein: »Zwingend ist die unterschiedliche Wortwahl für dieses Quasi-Kontinuum nicht ... Die Weiterentwicklung des Fachgebietes muß hier erst noch zu einer befriedigenden Systematik führen« (1977, 47f.).

Für Kanter ist Lernbehinderung heute weder eine singuläre psychische oder somatische Schädigung noch ein einheitliches Erscheinungsbild, sondern stets ein komplexes, individuell sehr unterschiedliches Phänomen, ein dynamisches Geschehen und keine statische Gegebenheit (1977, 48ff.). Er möchte mit den verschiedenen Betrachtungsebenen die »Mehrperspektivität« des Erscheinungsbildes Lernbehinderung verdeutlichen; denn dieses läßt sich gleichzeitig beschreiben »als individuelles Ereignis variabler Ursache und Genese, als gesellschaftlich vermitteltes und definiertes Phänomen, als Versagen gegenüber speziellen gesellschaftlichen (in diesem Falle schulischen) Anforderungen« (1977, 56). Kanter nähert sich damit der Absicht Bleidicks 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, 396ff.).

## *2.2 Begriffsdefinitionen in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Bildungsrates*

In den KMK-»Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)« von 1977 gelten Kinder und Jugendliche als lernbehindert, »die umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind, dadurch deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen und trotz des Angebotes besonderer Lernhilfen in der Grund- und Hauptschule nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können. Lernbehinderte Schüler sind vor allem durch eine herabgesetzte schulische Lernleistung gekennzeichnet. Diese ist in der Regel verbunden mit einem meßbaren, deutlichen Intelligenzrückstand«.

Diese Charakterisierung verrät, daß an den bekannten Kategorien prinzipiell festgehalten wird, wenngleich gegenüber den Empfehlungen von 1972 eine wesentlich differenziertere Auseinandersetzung festzustellen ist. Die Beschreibungsmerkmale und die Terminologie sind sehr stark an die Konzeption und Definition von Kanter angelehnt. Die KMK ersetzt lediglich den Begriff

»schwerwiegend« durch den ebenso bedenklichen Begriff der deutlichen Abweichung von der Altersnorm. In negativer Hinsicht bemerkenswert ist gleichermaßen, daß gegenüber früheren Empfehlungen nunmehr auch das Sozialverhalten, hier als abweichende Verhaltensformen bezeichnet, in die Definition aufgenommen wird.

Lernbehindert im Sinne von sonderschulbedürftig sind nach Darstellung der KMK – die sich wiederum mit der Position von Kanter deckt – also nur noch Schüler mit deutlichen Intelligenzrückständen. Die Schule für Lernbehinderte wird damit zur Schule für Schwachbegabte, wie sie Bleidick schon immer gesehen und gefordert hat.

Interessant ist allerdings, daß die KMK nicht von Intelligenzmangel, sondern von *Intelligenzrückstand* spricht – eine Formulierung, die so nur von Kanter verwendet wurde. Der Begriff »Rückstand« impliziert die Möglichkeit des Aufholens, des Beseitigens, des Ausgleichens. Folgerichtig stellt die KMK fest, daß mit dem Begriff Lernbehinderung »ein *gegenwärtiges* Leistungs- und Verhaltensbild« (Hervorh. v. Verf.) gezeichnet ist, das durch sonderpädagogische Einwirkung verändert werden kann (1977, 666). Die KMK nimmt damit Erkenntnisse der neueren Begabungs- und Intelligenzforschung auf. Die Begriffselemente »langdauernd« oder »relativ dauerhaft« erhalten in diesem Lichte eine neue Qualität; ihr statischer Anteil verringert sich deutlich.

Unterzieht man die KMK-Empfehlung von 1977 einer Bewertung, so läßt sich gegenüber der von 1972 eine differenziertere Betrachtungsweise feststellen, die von globalen, eindimensionalen Aussagen wegzukommen versucht. Die Grundschule wird ausdrücklich in die Bemühungen um eine sachgerechte Behandlung von Lernschwierigkeiten mit einbezogen. Für die Entstehung von Lern- und Leistungsschwächen spielen allerdings genetisch-organische Faktoren noch immer eine maßgebliche Rolle. Umweltbedingungen (Beeinträchtigungen aufgrund mangelnder emotionaler Zuwendung, sozio-kultureller Benachteiligung oder Mängel in der schulischen Förderung) erhalten demgegenüber einen vergleichsweise geringeren Stellenwert.

Nach Vorstellungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in den Empfehlungen »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« von 1974 gelten »als lernbehindert im Schulalter ... Kinder und Jugendliche, die infolge mangelnder Entwicklung oder Schädigung des zentralen Nervensystems oder sozio-kultureller Deprivation bei erheblich verminderten Intelligenzleistungen vornehmlich in ihren schulischen Lernleistungen soweit beeinträchtigt sind, daß die Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise gelingt ... Lernbehinderung wird angenommen, sofern die Intelligenzleistung im Bereich zwischen der negativen ersten und dritten Standardabweichung eines validen standardisierten Intelligenzmeßverfahrens liegt und wenn zugleich ein erhebliches Schulversagen gegeben oder zu erwarten ist.

Darüber hinaus können Abweichungen im sozialen Verhalten das schulische Lernen beeinträchtigen ... Ursachen für das Entstehen von Lernbehinderungen bzw. für deren Verstärkung sind aber nicht allein im Schüler oder in den außerschulischen sozialen Bedingungen, sondern auch in der Schulsituation, z.B. der Quantität und Qualität des Unterrichtsangebotes oder den Reaktionen der Lehrer und der Mitschüler, gegeben« (38). Auch diese Definition rückt den biologischen Aspekt in den Mittelpunkt. In jedem Falle muß bei Lernbehinderten von erheblich verminderten Intelligenzleistungen ausgegangen werden; der soziokulturellen Deprivation kommt z.B. nur Verstärkerfunktion zu.

Die Bildungskommission bewegt sich mit ihrer Argumentation z.T. auf sehr unsicherem Boden, konkret: Sie vertritt wissenschaftlich fragwürdige Positionen, so z.B. in Hinsicht auf die Korrelation von IQ und Lernbehinderung oder die Unterstellung eines diagnostischen Instrumentariums mit hinreichender prognostischer Validität zur Vorhersage »erheblichen Schulversagens« sowie die mangelnde Festlegbarkeit einer »altersentsprechenden« Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten. Die Begriffsbestimmung des Bildungsrates vermittelt den Eindruck, als seien Gründe für Schulversagen und Lernschwierigkeiten in erster Linie im Schüler selbst, in seiner genetischen Ausstattung, lokalisiert. Die Bildungskommission weist jedoch gleichzeitig 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 der nicht hinreichend möglichen Förderung in der Grundschule den Schluß nahe, als seien die Lernprobleme des Schülers so gravierend, daß sie von Grundschullehrern 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 brachte die 1994 von der KMK neu herausgegebene Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung, da hier nicht mehr vorrangig von institutionenbezogener, sondern eher von personenbezogener Förderung die Rede ist. Das jahrzehntelang vorherrschende Verständnis von Sonderpädagogik als *Sonderschulpädagogik* wird damit endgültig überwunden und dem gemeinsamen Ler-

nen in der allgemeinen Schule erstmals Priorität eingeräumt. Auch wird die Zuschreibung von Behinderung als Persönlichkeitsmerkmal, als Eigenschaft, vermieden, statt dessen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen, was freilich auch nicht unproblematisch ist (vgl. Eberwein 1995b, 472). 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 ausgedehntem Förderbedarf, dann wird deutlich, daß sich dahinter immanent die alten Behinderungsbegriffe verbergen (Eberwein 1995, 471). Auf diese Weise reproduziert sich das alte System stets aufs neue.

Sowohl bei Bleidick als auch bei Kanter ist in Veröffentlichungen aus 1995 sogar ein Rückfall in längst überwunden geglaubte Positionen der Schwachsinns- und Intelligenzgeschädigtenpädagogik festzustellen. Nach Bleidick (1995, 113) lernen Lernbehinderte »wesentlich langsamer; sie lernen weniger, haben weniger Kapazität an Merkfähigkeit und Gedächtnis einzusetzen, d.h. sie vergessen schneller; anschaulich-konkrete, motorische und bedürfnismotivierte Sachverhalte sind eher zugänglich als abstraktes Begriffslernen; die Übertragung des Gelernten, der Transfer auf neue und nicht eingefahrene kognitive Inhalte bereitet Schwierigkeiten«. Neben diesen »Leitmerkmalen« treten nach Bleidick folgende »Begleitmerkmale« auf, die entweder genuin zur Lernbehinderung gehören oder Ergebnis des familialen und schulischen Sozialisationsprozesses sind: »reduzierte Sprachleistungen, weniger gegliederte Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten, Konzentrationsablenkung, Instabilität und geringere Differenzierung des Gefühls- und Willenslebens, Tendenz zu extremen Äußerungen des Verhaltens wie mangelnde Ich-Kontrolle, Aggressivität oder gehemmte Zurückgezogenheit, Undistanziertheit und erschwerte soziale Anpassungsfähigkeit« (1995, 113).

Kanters Begriffsinventar enthält ähnliche Verhaltensmerkmale sogenannter Lernbehinderter, nämlich: verminderte Wahrnehmungsleistungen, Vorstellungstätigkeit, Zuwendung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnisleistungen und Motorik; »kognitive Verarbeitungsprozesse (Abstrahieren, Begriffsbildung, Urteilsbildung, produktives wie reproduktives Denken, Transfer, Gestaltung) besonders erschwert, in der Beweglichkeit eingeschränkt und im Ablauf erheblich verzögert; Gefühls- und Affektabläufe oft instabil und weniger differenziert. Eigensteuerung und Selbstkontrolle weniger ausgeprägt, stärker bedürfnisbestimmt, mehr passives Sich-treiben-lassen als aktive Bewältigung, erhöhte Suggestibilität, Umweltverhaftetheit, unkritisches Verhalten; Interessen- und Wertbereiche begrenzt; Sprache in ihrer Entwicklung verzö-

gert, reduzierter und veränderter Wortschatz, artikulatorische und grammatikalische Mängel, semantische Abweichungen, erhöhter Anteil an Sprachfehlern, verstärkter Dialektgebrauch, milieuspezifische sprachliche Besonderheiten, die zu ›Sprachbarrieren‹ führen, ... Sozialverhalten: verzögerte soziale Reife, verminderte Kooperation, erhöhte Neigung zu Regressivität wie Aggressivität, vermehrte Gehemmtheit wie auch Hemmungslosigkeit, geringere Distanziertheit, Schwierigkeiten bei der Bewältigung sozialer Situationen, Schwierigkeiten in der Rollenübernahme und -bewältigung« (1995, 108).

Wer 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 1987) 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 soziozentristische Position von Bleidick und Kanter, den diffamierenden Katalog an Negativattributen, 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).

### 3. Schlußbemerkungen

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 Persönlichkeitsmerkmale aufladen? Eine Auseinandersetzung mit diesem interaktions- und systemtheo-

retischen 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.

Damit einhergehen muß ein verändertes Verständnis von Lernen. Nach Auffassung der konstruktivistischen Erkenntnistheorie erfolgt die Aneignung von Wirklichkeit nicht nach dem Maßstab einer ontologischen Wahrheit, sondern nach dem der Viabilität, der Passung. Nach Glasersfeld (1992, 30ff.) 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.

Für Bleidick (1988, 832) ist nach zwei Jahrzehnten ausgiebiger Diskussion um das Begriffsinventar die Zeit für eine kritische Revision reif. Er stellt fest, daß seine »Pädagogik der Behinderten« einer vergangenen Phase der Wissenschaft angehöre. Mit der Infragestellung des behindertenpädagogischen Wissenschaftssystems und der selbständigen, isolierten Organisationsform »Sonderschule« sowie der Betonung des Allgemeinheitscharakters von Lernbehinderung, d.h. des Verständnisses von Lernbehinderung als Interaktions- und Aneignungsschwierigkeit, wie sie in Lernprozessen aller Schüler und in allen Schularten zutage treten kann, laufen zwei Stränge wissenschaftstheoretischer Bemühungen parallel, die für die Sonderpädagogik die größte Herausforderung seit 1945 darstellen. Beide Intentionen, die organisatorische wie die interaktionistisch-didaktische, rücken den Sonderschulbereich in unmittelbare Nähe der Regelschule, die das Phänomen »Lernschwierigkeiten« oftmals nur mit selektiven Maßnahmen beantwortet hat bzw. beantworten konnte und auf diese Weise Sonderschulen in ihrer Existenz wesentlich begründete. Die vielbeschriebene Legitimationskrise der Schule für Lernbehinderte kann nur durch die Abschaffung dieser Schulart und die Nichtaussonderung ihrer Schüler in einer reformpädagogisch veränderten allgemeinen Schule gelöst werden.

## Literatur

- Bach, H.: Unterrichtslehre (Sonderschule für Lernbehinderte – Hilfsschule). In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Bd. 3. Berlin 1969, Sp. 3623–3643.
- Bach, H.: Unterrichtslehre L. Allgemeine Unterrichtslehre der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin 1971.
- Bach, H.: Der Begriff der Behinderung unter dem Aspekt der Multidimensionalität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976), 396–404.
- Bach, H.: Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 1: Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin 1985, 3–24.

- Bach, H. u.a.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975; <sup>15</sup>1995.
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970.
- 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 sonderpädagogische Anthropologie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 18 (1967), 245–263.
- 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.: Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 24 (1973), 824–845.
- Bleidick, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976), 408–415.
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin <sup>3</sup>1978.
- Bleidick, U.: Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II. Stuttgart 1977; <sup>4</sup>1995, 106–131.
- Braun, E./Rademacher, H.: Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz 1978.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.
- Eberwein, H.: Zur Revision des Selbstverständnisses der Lernbehindertenpädagogik. Versuch eines mehrperspektivisch orientierten Ansatzes. Frankfurt a.M. 1979 (Diss.).
- Eberwein, H.: Probleme der Mehrebenenanalyse und Paradigmenverknüpfung in der Sonderpädagogik – Ansätze zu einem integrierenden Begriffs- und Theorieverständnis. In: Heilpädagogische Forschung. Bd. XI, 1984, 173–190.
- Eberwein, H. (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin 1987.
- Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (3., aktualisierte und erweiterte Auflage) 1994a.
- Eberwein, H.: Konsequenzen des gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder für das Selbstverständnis der Sonderpädagogik und der Förderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994b), 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.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim 1996.
- Eberwein, H./Mand, J.: 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.

- Erath, P.: Vergessen und mißbraucht. »Lernbehinderte« als Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen. Frankfurt a.M. 1987.
- Gehrecke, S.: Hilfsschule heute – Krise oder Kapitulation? Berlin 1971.
- Glaserfeld, E. v.: Aspekte des Konstruktivismus. In: Rusch, G./Schmidt, S.J. (Hrsg.): Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. Frankfurt a.M. 1992, 20–33.
- Grunwald, A.: Kritische Anmerkungen zu den »sonderpädagogischen Prinzipien« der Lernbehindertenschule. In: Sonderpädagogik 4 (1974), 5–11.
- Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt a.M. 1973.
- Iben, G.: »Abweichende« und »defizitäre« Sozialisation. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart 1975, 114–161.
- Kamper, D.: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973.
- 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. Bd. 4: Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, 7–64.
- Kanter, G. O.: Lernbehinderten- und Lerngestörtenpädagogik. In: Bach, H. u.a.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin <sup>15</sup>1995, 105–112.
- Klauer, K. J.: Über den Effekt eines Schulfreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 11 (1964), 443–454.
- Klauer, K. J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin <sup>4</sup>1975.
- Klein, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogik 1 (1971), 1–13.
- Kobi, E. E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München 1975.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1972.
- 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.
- 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.
- Reiser, H.: Thesen zum Thema: Lerngestörte Kinder in der Schule für Lernbehinderte. In: Behindertenpädagogik 16 (1978), 146–152.
- Rogers, C. R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a.M. <sup>3</sup>1991.
- Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- Schmetz, D.: Sonderpädagogik und Erziehung – Wandel der Werte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993), 99–112.
- Schreiber, W.: Interaktionismus und Handlungstheorie. Weinheim 1977.
- Schworm, E.: Behinderung, Störung, Beeinträchtigung als sonderpädagogische Begriffe. In: Heilpädagogische Forschung 6 (1975), 66–105.

- Topsch, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1975.
- Watzlawick, P. u.a.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969.
- Willand, H.: Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977.
- Willand, H.: Pädagogik der Lernbehinderten. München 1983.
- Wimmer, M.: Die Frage des Anderen. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim 1994, 114–140.
- Ziem, J.: Boris, Kreuzberg, 12 Jahre. München 1994.