

Schlee, Jörg

## Denkfallen. Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte

*Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 4-14*



Quellenangabe/ Reference:

Schlee, Jörg: Denkfallen. Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 4-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312420 - DOI: 10.25656/01:31242

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312420>

<https://doi.org/10.25656/01:31242>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 1 / 1991

---

Jörg Schlee

## **Denkfallen**

Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte

4

*Wer Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Besonderheiten gerecht werden will – und die Sonderpädagogik will dies ja in besonderer Weise –, der sollte immer wieder prüfen, ob die verwendeten Begriffe und die theoretischen Konzepte angemessen sind oder ob sie unzureichende oder gar gefährliche Zuschreibungen bewirken können. Dieser Aufsatz will dazu herausfordern, die Gültigkeit der gängigen sonderpädagogischen Konzepte zu überprüfen. – Über Reaktionen wird die „Deutsche Schule“ gern berichten!*

Hans Jürgen Apel

## **Bildungschancen für alle**

Neuere Literatur über besondere pädagogische Maßnahmen

15

*Unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler mit ungewöhnlichen Lernvoraussetzungen am besten unterrichtet werden können, wann und wie sie am besten lernen, das sind Fragen, mit denen sich die Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit intensiver beschäftigt. Diese Sammelrezension versucht, einen Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen und eine vorläufige Bilanz zu ziehen.*

Gerhard Duismann und Klaus Klattenhoff

## **Allgemeine Bildung auch für „Lernbehinderte“**

Über eine Alternative zur Sonderschule

24

*Gesellschaftliche Veränderungen und ökonomische Entwicklungen sollten immer wieder dazu veranlassen, die vertrauten Konzepte des Lehrens und Lernens zu überdenken. Die drohenden Ausgrenzungen am „unteren“ Rand des Leistungsspektrums machen dies gegenwärtig besonders dringend. Ein neu zu bestimmendes Konzept der „Allgemeinbildung“ muß den Besonderheiten und Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht werden.*

Heinz Schirp

**Förderung besonderer Begabungen**

40

*Auch Kinder und Jugendliche, die in der Schule z. B. durch besondere Interessen oder eine raschere Lernfähigkeit auffallen, stellen die Lehrenden vor besondere Herausforderungen: Wie können sie diesen Schülerinnen und Schülern so gerecht werden, daß sie in ihren individuellen Möglichkeiten nicht unterfordert werden und zugleich in gemeinsame Lernprozesse der Gruppe eingebunden bleiben. Entsprechende Lernangebote erfordern eine innovative Schulkultur.*

Detlef H. Rost

**Sonderklassen für besonders Begabte?**

**Fördermaßnahmen für Grundschul Kinder im Urteil von Eltern und Lehrenden**

51

*Daß Kinder mit besonderen Begabungen am besten in eigenen Lerngruppen unterrichtet werden könnten – dies erweist sich als eine Erwartung, die von der Mehrheit der betroffenen Eltern und Lehrenden nicht geteilt wird –, jedenfalls dann nicht, wenn der Unterricht in flexibler und differenzierter Weise auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eingeht.*

Gerd Schweizer

**Der curriculare Standort der informationstechnischen Grundbildung**

68

*Auf ein Grundkonzept für die informationstechnische Grundbildung haben sich die Bildungspolitiker inzwischen geeinigt. Nicht geklärt ist indes, wo und mit welchen Inhalten die Ziele dieses neuen Unterrichtsbereichs verwirklicht werden können. Aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen alternativen Möglichkeiten entwickelt der Autor den Vorschlag, die ITG in der Arbeitslehre anzusiedeln.*

Wilfried Plöger

**Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik**

**Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung**

82

*Theoretiker der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken haben sich zwar immer wieder ihrer wechselseitigen Wertschätzungen vergewissert, in der Praxis haben sie sich aber eher „auseinandergelebt“ – keineswegs zum Vorteil der gemeinsamen Sache. Die Ursachen dieser Entwicklung werden diskutiert, um Barrieren auszuräumen, die einer Wiederannäherung im Wege stehen, dort aber nicht stehen sollten.*

Dorle Klika

**Höhere Töchter Schulen – wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert?**

95

*Daß Mädchen lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen waren, ist oft untersucht und beklagt worden. Nur wenigen war es gleichwohl auch schon im 19. Jahrhundert vergönnt, eine höhere Töchter Schule zu besuchen. Anhand detaillierter Quellen wird hier untersucht, was die Töchter dort in Französisch, in „Naturkunde“, in „Rechnen“ und in „Deutsch“ gelernt haben. Es zeigt sich überraschenderweise (?), daß das Bildungsprogramm der Mädchen dem der Jungen keineswegs unterlegen gewesen ist.*

Norbert Schwarte und Henning Schüler

**Über die Schwierigkeit, Diesterweg zu ehren**

Ein offener Brief an den Präsidenten des Diesterweg-Komitees

112

Horst F. Rupp

**Fr. A. Diesterweg – zwischen Legitimation und Provokation**

117

*Zu Ehren von Friedrich A. Diesterweg hatte die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin zu dessen 200. Geburtstag am 29. 10. 1990 zu einem Kongreß geladen. Wie schwer es den Repräsentanten des alten Systems offenbar fällt, sich konsequent auf die neuen Zeiten einzustellen, machen zwei Berichte deutlich, die über diesen Anlaß hinaus grundsätzliche Fragen aufwerfen.*

**Nachrichten und Meinungen:**

121

- Kirche, Schule und Staat in Ungarn
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

**Neuerscheinungen:**

123

- Hermann Giesecke: Einführung in die Pädagogik
- Herwart Kemper: Schule und bürgerliche Gesellschaft
- Wolfgang Keim (Hg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus;  
Wolfgang Keim: Erziehung im Nationalsozialismus
- Achim Leschinsky und Karl Ulrich Mayer (Hg.): The Comprehensive School Experiment Revisited. Evidence from Western Europe
- Ariane Garlichs: Alltag im offenen Unterricht
- Gertrud Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers
- Karlheinz Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1835–1932

---

Jörg Schlee

## Denkfallen

Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte

---

Erziehung und Unterricht haben den Anspruch, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Wenn man aber die Lernvoraussetzungen und das Lernverhalten von Kindern gedanklich nicht klar und präzise zu fassen vermag, dann kann man ihnen nicht nur nicht helfen, sondern man verschlimmert unbeabsichtigt ihre Lage. In diesem Beitrag will ich mich daher mit einigen geläufigen pädagogischen Konzepten auseinandersetzen, die im harmlosen Falle nichts nützen, im schlimmen Falle jedoch viel Schaden und Verwirrung anrichten können.

### **Ausgangspunkt: Kinder lernen nicht im Gleichschritt**

Daß sich Kinder nicht gleichförmig entwickeln, sondern in ihrem Lernverhalten deutliche Unterschiede zeigen, ist eine Binsenweisheit. Kinder lernen intra- und interindividuell in unterschiedlichem Tempo. Sie verfolgen unterschiedliche Interessen. Sie beginnen ihr Leben an verschiedenen Startpunkten und finden für ihr Aufwachsen unterschiedlich günstige Bedingungen vor. Trotz ihres jungen Alters zeigen ihre Persönlichkeiten bereits *ausgeprägte Individualität*. Diese wird jedoch erst richtig offensichtlich und bedeutsam, wenn Kinder in der Schulzeit unter einheitlichen Bewertungsgesichtspunkten unterrichtet und beurteilt werden. Die kindliche Individualität wird dann nach ihrer Abweichung von einem fiktivem Mittelwert begutachtet. Persönliche Eigenarten geraten unter den Blickwinkel einer vergleichenden Konkurrenz. So werden allmählich aus Andersartigkeiten und Unterschieden „Stärken“ und „Schwächen“.

Erziehung und Unterricht in der Schule müssen diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ins Kalkül ziehen – und zwar im zweifachen Interesse. Zum einen um die *pädagogische und didaktische Arbeit* der Lehrenden zu erleichtern. Es ergäben sich nämlich zu viele Reibungsverluste und Belastungen, würden alle Schülerinnen und Schüler nach dem gleichen Schema unterrichtet. Zum anderen aber auch im Interesse der Lernenden, die trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangsbedingungen alle einen *Anspruch auf optimale Förderung* haben. Dieser kann aber nicht mit standardisierten Methoden eingelöst werden. Vielmehr muß man den unterschiedlichen Eigenarten und Fähigkeiten der Schüler möglichst flexibel Rechnung tragen. Dies kann um so wirkungsvoller geschehen, je mehr man über die Eigenarten und Voraussetzungen weiß. Möchte man also für Schüler die allgemeinen und spezifischen Lernziele erreichen, dann ist eine intensive Befassung mit ihren Eigenarten und Lernvoraussetzungen notwendig. Diese Auseinandersetzung soll auch verhindern, daß die Kinder in der Schule nach zufälligem Gutdünken gefördert werden. Lehrer müssen ihre

Unterrichtsarbeit vor den Schülern, deren Eltern und vor ihren eigenen Ansprüchen rechtfertigen können. Unterricht und Erziehung sind daher *theoretisch zu fundieren*. Je schwieriger die pädagogischen Aufgaben sind, desto sorgfältiger müssen sie theoretisch durchdrungen werden. Die Hilfe für Schüler mit Lernproblemen sollte nicht hemdsärmelig im Hau-Ruck-Verfahren vollzogen werden, sondern bedarf eines klugen Vorgehens, das auf theoretisch geklärten Voraussetzungen basiert. Auf unsere Thematik bezogen heißt das, daß man Konzeptionen braucht, mit deren Hilfe sich wirkungsvolle Hilfen für Schüler mit besonderen Lernvoraussetzungen entwickeln und begründen lassen.

### **These: Nur gute Konzepte ermöglichen eine wirkungsvolle Praxis**

Diese Forderung nach fruchtbaren Theorien mag dem einen oder anderen vielleicht unwesentlich oder realitätsfremd vorkommen. Denn häufig wird von Theorie und Praxis so gesprochen, als ob sie nichts miteinander zu tun hätten oder sogar ausgesprochene Gegensätze wären. In Wirklichkeit sind Theorie und Praxis eng miteinander verzahnt. *Praxis ist immer theoriege-tränkt und läßt sich niemals theoriefrei gestalten*. Theorien sind keine unverbindlichen Gedankenspielerien. Bei der Sorge und der Auseinander-setzung um Theorien handelt es sich daher nicht um belanglose Wortklaube-reien. Was für Theorien insgesamt gilt, trifft ebenso auf deren Elemente, nämlich Konzepte bzw. theoretische Begriffe zu. Begriffe sind mehr als beliebig austauschbare Vokabeln oder Etiketten. Begriffe sind gedankliche Entwürfe, mit deren Hilfe wir die Welt zu beschreiben und zu erklären versuchen. Wir benutzen Begriffe, um Ordnung und Übersichtlichkeit in etwas zu bringen, das uns andernfalls chaotisch oder amorph erscheinen würde. Begriffe sind notwendige Voraussetzungen für unsere Orientierung und unser Begreifen. Sie stellen das Instrumentarium für die gedankliche und praktische Gestaltung unserer Lebensaufgaben dar.

Die Leistungen, die von Theorien und Konzepten für eine Bewältigung der Praxis im einzelnen erbracht werden sollen, sind *Beschreibungen, Erklärungen, Vorhersagen* und das Erstellen von *Handlungs- bzw. Herstellungswissen*. Diese vier Leistungen sind nicht voneinander unabhängig, sondern sie stehen in einem Voraussetzungsverhältnis. Zunächst dienen Theorien bzw. theoretische Konzepte der Beschreibung von Welt. Sie liefern die Kategorien, die wir sowohl für Unterscheidungen als auch für das Knüpfen von Zusammenhängen benötigen. Über solche Beschreibungen können wir uns orientieren und gegenseitig verständigen. In einer Schule bedeutet das beispielsweise, daß man ohne geeignete Konzepte nicht zur Beschreibung von Schülergruppen, von bestimmten Aufgaben, von Leistungsformen, von Lernausgangsbedingungen oder von Organisationsformen gelangen kann. Die Basis aller zielgerichteten Tätigkeiten; nämlich Bestandsaufnahmen, wären ohne Beschreibungen nicht möglich.

In vielen Fällen reicht es uns aber nicht, die Schüler, ihre Eigenarten, ihre Leistungen und ihre Verhältnisse nur zu beschreiben. Wir möchten sie uns auch erklären. Wir möchten wissen, warum etwas so ist, wie es ist. Wir möchten Zusammenhänge verstehen und Wirkmechanismen erkennen

können. Auf der Suche nach Erklärungen bedienen wir uns wiederum theoretischer Konzepte. Ferner möchten wir Vorhersagen machen können. Da in der Schule das Erreichen von Lernzielen eine zentrale Rolle spielt, ist pädagogisches Handeln auf Zukünftiges gerichtet. Auch für Prognosen bedienen wir uns der Theorien bzw. theoretischer Konzeptionen. Und nicht zuletzt geht es in der Schule darum, pädagogisch und didaktisch wirkungsvoll zu handeln. Für die Entwicklung und Begründung von Handlungsempfehlungen braucht man ebenfalls theoretische Vorstellungen. Handlungen können nie effektiver und sinnvoller werden, als es die in ihnen enthaltenen theoretischen Vorstellungen zulassen.

*Diese vier Leistungen bauen aufeinander auf.* Die Beschreibung kann als die Grundleistung gelten. Sie muß gegeben sein, damit die drei anderen Leistungen erbracht werden können. Denn Erklärungen, Prognosen und Handlungsempfehlungen sind nur unter Beschreibungen denkbar. Ohne klare Beschreibungen kann man nicht präzise erklären oder vorhersagen. Damit erweist sich das exakte Beschreiben als eine notwendige Voraussetzung für die nachfolgenden drei Leistungen von Konzepten und Theorien. Diese Zusammenhänge werden wichtig, wenn wir im nächsten Abschnitt nach der Güte von solchen Konzepten fragen, mit deren Hilfe die spezifischen Lernbedingungen von Schülern erfaßt und erklärt werden sollen.

Ein wesentliches Gütekriterium von theoretischen Begriffen besteht in der *Klarheit und Präzision* ihres Bedeutungsgehaltes. Wenn Begriffe nur nebulös in ihrer Bedeutung sind, dann lassen sich mit ihrer Hilfe keine genauen Beschreibungen vornehmen. Man weiß nicht, was gemeint ist, und die Klarheit der Gedanken steht auf schwankendem Boden. Unpräzise Begriffe stiften mehr Verwirrung als Ordnung. Aufgrund ihrer Vagheit können sie auch praktisch nicht fruchtbar werden. Damit komme ich zur *Kernfrage dieses Beitrags*: Wie sieht es mit der Güte der Konzepte aus, mit deren Hilfe man in der Schule das Verhalten von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen beschreiben, erklären und verändern möchte?

### **Anfrage: Können die üblichen sonderpädagogischen Konzepte fruchtbar werden?**

Um Abweichungen in den Lernleistungen von Schülern erklären und um ihre besonderen Ausgangsbedingungen beschreiben zu können, sind in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eine *Vielzahl von Begriffen* (Konzepten) eingeführt worden. Ich nenne einige davon: Lernschwäche, Differenzierungsschwäche, Wahrnehmungsstörung, Lernbehinderung, Lernstörung, Verhaltensbehinderung, Verhaltensstörung, Hyperaktivität, Funktionsschwäche, Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD), Legasthenie (LRS), Minderbegabung, Overachievement, Underachievement, Dyskalkulie, Rechenschwäche, Hochbegabung, Teilleistungsschwäche, Diskriminationsschwäche. Diese Begriffe haben eine Gemeinsamkeit: Sie sind *unpräzise*. Dadurch erscheint das, was sie bezeichnen sollen, als *vage*. Ihr Bedeutungsgehalt ist so unklar, daß man sich meist sehr viel unter ihnen vorstellen kann. Es schwebt *ein Hauch des Geheimnisvollen* um sie. Die

theoretischen Beschreibungen wie die empirischen Befunde sind uneindeutig. Ihre Unklarheit ist manchmal so groß, daß sich sogar Widersprüchliches mit ihnen fassen läßt.

Diese Unschärfeproblematik ergibt sich nicht aus Unbestimmtheiten des Gegenstandes, sondern aus der Unzulänglichkeit der Begriffe. Und zwar liegt deren Hauptmangel darin, daß sie keinen beschreibenden, sondern einen *bewertenden Charakter haben*. Bei „Lernschwächen“, „Dysfunktionen“, „Hyperaktivität“, „Verhaltensstörungen“ und allen anderen genannten Begriffen handelt es sich nämlich nicht um Phänomene. Sie sind niemals als solche unmittelbar und direkt beobachtbar. Sie werden nur denkbar, wenn vor dem Hintergrund des „Normalen“, „Regulären“, „Angemessenen“, „Ungestörten“ oder „Nicht-Behinderten“ Abwägungen vorgenommen werden, die dann in eine abschließende Beurteilung münden. Es sind also nie feststellbare Verhaltensweisen oder Lebensumstände (z. B. Fehlerzahlen, Bewegungsabläufe, Zeiten, Häufigkeiten oder andere beschreibbare Merkmale), von denen die Rede ist. „Schwächen“, „Dysfunktionen“ oder „Störungen“ kann man nicht sehen, sondern nur aus bewertenden Abwägungen ableiten. Bei der Verwendung von solchen Begriffen werden also beobachtbare Daten unter Kriterien und Maßstäben bewertet, die sich *nicht aus der Erfahrungsebene ergeben, sondern aus den Wert- und Zielvorstellungen des Beobachters*. Damit verquickt sich in diesen Begriffen Beobachtbares (Phänomene) mit Bewertungen. Als Resultat dieser Verquickung ergibt sich insgesamt statt einer beschreibenden Bezeichnung eine bewertende Stellungnahme.

Nach dieser Vermengung lassen sich die beschreibenden und bewertenden Anteile nicht mehr getrennt bezeichnen. Dadurch wird unklar, von welchem beobachtbaren Verhalten die Rede sein soll und mit welchen Maßstäben bewertet wurde. Es wurden an einen Sachverhalt Normen angelegt, die nachträglich nicht mehr zu erkennen sind. Die begriffstheoretische Unzulänglichkeit der erwähnten Begriffe ergibt sich also daraus, daß sich in ihnen beschreibende und bewertende Anteile auf eine nicht nachvollziehbare Weise miteinander vermengt haben. Durch diese Vermengungen lassen sich nachträglich weder die empirische Ausgangslage, noch die Bewertungskriterien noch die Kalkulationsprozesse rekonstruieren. Und damit werden diese Begriffe als gedankliches Instrumentarium unbrauchbar, weil sie durch den *Verlust ihrer Bezugspunkte* viel zu unscharf geworden sind. Es fehlt ihnen damit die Grundbedingung für eine theoretische wie praktische Fruchtbarkeit.

### **Einwände: Kritik ist unverbindliches Theoretisieren**

Solch eine Fundamentalkritik stößt bei vielen Personen auf *Unverständnis* und *Zweifel*. Manchmal löst sie sogar *Verärgerung* aus. Das halte ich für verständlich, weil wir in den meisten Fällen des täglichen Lebens die Zusammenhänge zwischen dem erkennenden Subjekt und dem Erkannten nicht weiter reflektieren. Wir glauben, Tatsachen um uns unmittelbar wahrzunehmen, und übersehen dabei den Einfluß der von uns eingebrachten Vorannahmen und Kriterien. Wir pflegen unser Erkennen zumeist als

einen passiven Vorgang und nicht als eine aktiv vorgenommene Rekonstruktion zu erleben. Da dies in den meisten Fällen des Alltagslebens unproblematisch bleibt, ergibt sich nur selten die Notwendigkeit, über die Güte der von uns gewählten Begriffe nachzudenken. Und so sind wir uns selten des prägenden Einflusses bewußt, den der von uns gewählte Sprachgebrauch auf unser Denken und Handeln hat.

Zu diesen Gewohnheiten kommt in pädagogischen Bezügen meist ein weiterer Faktor hinzu, der verhindert, auf die Schwächen der erwähnten Konzepte aufmerksam zu werden. Lehrende haben beim Gebrauch solcher Bezeichnungen *meist bestimmte Kinder vor Augen*. Wenn sie also von einer „Lernschwäche“, einer „Störung“ oder einer „Dysfunktion“ sprechen, verknüpfen sie damit sofort die konkreten Erfahrungen mit einem entsprechenden Kind. In diesem Fall weiß der Lehrer also, wovon er redet. Er kann daher bei der Benutzung solcher Begriffe meist operationalisieren, was er meint. Er ist durch den Bezug zu einem Einzelfall in der Lage, sich klare Bilder und Vorstellungen zu machen; der Bedeutungsgehalt des Begriffes scheint klar und eindeutig zu sein. Die Unfruchtbarkeit des Konzepts kann deshalb kaum erkannt werden.

Unter diesen Bedingungen ist deshalb für viele Pädagogen eine grundsätzliche *Kritik an den Konzepten schwer zu verstehen*. Da sie einerseits selbst aus ihrer täglichen Arbeit „solche“ Kinder mit „Asthenien“, „Dysfunktionen“, „Störungen“ oder „Behinderungen“ zu kennen glauben und andererseits keinen Anlaß zum Zweifel an den Konzepten haben, fühlen sie sich durch die theoretischen Argumente in ihrer praktischen Tätigkeit diskreditiert. Sie argwöhnen, daß ihre schwierige Arbeit mit „diesen“ Kindern nicht gewürdigt werde. Sie können nicht nachvollziehen, warum die Probleme, mit denen sie sich täglich mühen müssen, „wegtheoretisiert“ werden sollen. Die Überlegungen zur theoretischen Güte der Konzepte kommen ihnen angesichts der vielen beruflichen Schwierigkeiten wie Haarspaltereien oder praxisferne Sandkastenspiele vor.

Hier liegt aber ein grundsätzliches *Mißverständnis* vor. Es wird von mir nicht die Existenz von Schülern bestritten, die in vielfältiger Weise Lernprobleme haben, noch wird bestritten, daß die pädagogische Arbeit mit diesen Schülern schwierig und/oder aufreibend sein kann. Im Gegenteil, das war ja gerade der Ausgangspunkt dieser Überlegungen. Stark bezweifelt wird hingegen, daß man den Schülern auf Dauer wirkungsvoll helfen kann, wenn man sich dabei an tauben Konzepten orientiert. Die kritische Auseinandersetzung gilt also weder den Schülern noch den Lehrern, sondern die *Kritik richtet sich allein gegen die theoretischen Konzepte* (und die Autoren, die diese in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einführen) – und zwar gerade deswegen, weil unterstellt wird, daß diese theoretische Frage für die Praxis eine eminente Bedeutung hat.

Die Skepsis gegenüber theoretischen Auseinandersetzungen ist verständlich, sie kann sich aber als verhängnisvoll erweisen, wenn durch sie *Konfusionen und Denkfallen* nicht erkannt und aufgelöst werden. Die unseligen Folgen der theoretischen Mängel für die Praxis werden nämlich deutlicher, wenn man nicht mehr an die Arbeit mit einzelnen Schülern

denkt, sondern sich klar macht, daß theoretische Konzepte den *Anspruch auf überindividuelle Gültigkeit* einlösen sollten. Da es nicht der Sinn sein kann, für jede Person und jede Situation eine spezielle Theorie bzw. ein spezielles Konzept zu entwickeln, müssen diese person- und situationsübergreifend gelten. Und genau dies können die oben erwähnten Konzepte nicht leisten.

Bevor ich das nachvollziehbar zu machen versuche, möchte ich einem anderen *möglichen Mißverständnis vorbeugen*. Aus der Kritik, daß die begriffstheoretische Unzulänglichkeit auf eine Vermengung und Verwechslung von Beschreibungen und Bewertung zurückzuführen sei, darf nicht gefolgert werden, Erziehung und Unterricht hätten wertfrei zu erfolgen. Die hier kritisierte theoretische Problematik ergibt sich zwar aus der Tatsache, daß Wertvorstellungen für Beschreibungen ausgegeben werden. Daraus darf man aber nicht im Umkehrschluß ableiten, daß Wertvorstellungen grundsätzlich für Theorien nutzlos seien. Es geht also nicht um das Plädoyer für eine wertfreie Pädagogik. Im Gegenteil: Erziehung und Unterricht wären ohne Wertvorstellungen gar nicht denkbar. Ohne sie hätten Pädagogen keine Orientierungen für ihre Lernziele und keine Maßstäbe für ihre Methoden. *Wertvorstellungen* sind für fruchtbare pädagogische Theorie und Praxis nicht hinderlich, sondern geradezu eine *notwendige Voraussetzung*. Jedoch müssen sie klar und deutlich zu erkennen sein. Sie dürfen nicht kaschiert werden und als Beschreibungen ausgegeben werden. Es geht darum, Beschreibungen und Bewertungen als solche präzise zu benennen und nicht miteinander zu verwechseln.

### **Die Folgen: Unfruchtbarkeit und Konfusion**

Nun möchte ich an einigen Beispielen verdeutlichen, daß sich durch den Gebrauch von unfruchtbaren Konzepten praktische Probleme und Nachteile ergeben. Für eine erfolgreiche Schulpraxis ist es eine Grundvoraussetzung, daß sich die in ihr tätigen Personen miteinander verständigen können. Lehrer müssen sich gegenseitig Fragen stellen, Hinweise geben und Erfahrungen mitteilen. Sie müssen miteinander Pläne entwerfen und Beschlüsse fassen. Sie müssen Ziele aufstellen und Methoden abwägen. Dies kann nur gelingen, wenn man klar weiß, wovon die Rede ist. Nur durch klare und präzise Konzepte wird die *Gefahr des Aneinandervorbeiredens* und der Mißverständnisse reduziert. Hingegen wird durch den Gebrauch von nebulösen und vagen Begriffen unnötiger Ballast in der Diskussion aufgetürmt. Dies gilt für die alltägliche Schulpraxis ebenso wie für die Lehrerausbildung.

Ich bin selbst in der Ausbildung von Sonderschullehrern tätig und kenne die endlosen Diskussionen und Definitionsversuche von „Lernbehinderung“ und „Verhaltensstörung“, von „echter“ Lernbehinderung und solcher im „engeren Sinne“ und „weiteren Sinne“. Ich kenne die Bemühungen, „eigentliche“ Lernbehinderungen von „potentiellen“, und „primäre“ von „sekundären“, „partielle“ von „generalisierten“ und „Pseudolernbehinderungen“ von „wirklichen“ zu unterscheiden. Ich kenne die akribischen Abgrenzungsversuche zwischen Lernbehinderungen, Lernschwächen und

Lernstörungen. Sie sind längst als unnütze „Philologische Betrachtungen“ (Kanter 1979) entlarvt worden und werden doch immer wieder vorgenommen, weil man für die Praxisbewältigung ein klares Gegenstandsverständnis benötigt, es aber nicht finden kann. So ergeben sich für die tägliche Arbeit in der Schule Probleme, weil für eine zielorientierte und fruchtbare Tätigkeit klare Bezugspunkte fehlen.

Dies zeigt sich auch am *Dilemma der sonderpädagogischen Diagnostik* (Schlee 1985). Seit Jahrzehnten bemühen sich Sonderschullehrer vergeblich, in den jährlichen Überprüfungsverfahren herauszufinden, wie sie „Lernbehinderungen“, „Lernschwächen“ oder „Verhaltensstörungen“ bei Schülern diagnostizieren sollen/können. Obwohl ihnen von den Kultusministerien und von einigen Wissenschaftlern dazu immer wieder neue Vorschläge unterbreitet werden, verläßt sie nicht ein *grundsätzliches Unbehagen*. Ihre Unsicherheiten versuchen sie durch Weiterbildungen und/oder ad hoc entwickelte Prozeduren zu beschwichtigen. Sie kommen jedoch aus einer grundlegenden und permanenten Unzufriedenheit nicht heraus. Es wird von ihnen nämlich die Bearbeitung einer Frage erwartet, für die es keine theoretische Lösung gibt.

In diesem Zusammenhang sind auch die vielen vergeblichen Versuche zu nennen, *auf empirischem Wege* die Charakteristika einer „Lernschwäche“, „Lernbehinderung“, „Verhaltensstörung“ oder „Legasthenie“ herausfinden zu wollen. Immer wieder wurden derart bezeichnete Schüler mit sogenannten Kontrollgruppen verglichen. Zeigten sich in solchem Vergleich signifikante Unterschiede, dann glaubte man, diese Merkmale als typisch für die untersuchte Population bzw. für deren „Schwäche“, „Störung“ oder „Behinderung“ ansehen zu können. Man hoffte, auf diese Weise empirisch das jeweilige „Phänomen“ genauer beschreiben zu können. Dabei unterliefen *zwei Denkfehler*. Zum einen waren die empirischen Ergebnisse von der jeweiligen Bezugsgruppe abhängig. Deren Zusammensetzung ist jedoch theoretisch ebenso unklar wie die der „untersuchten“ Gruppe. So fielen die Resultate mehr oder weniger willkürlich aus (vgl. Schlee 1976). Zum anderen hatte man sich auf ein *zirkuläres Unterfangen* eingelassen, weil diese Untersuchungspläne nur solche Kriterien auf empirischem Wege herausfinden können, die zuvor als implizite oder explizite Annahmen bei der Bildung der Vergleichsgruppe herangezogen worden waren. Da bei solchen Versuchsplänen keine Variablen kontrolliert werden, sondern nur ex-post-Daten interpretiert werden, darf man auch nicht von „Kontrollgruppen“ reden. So findet man genau das heraus, was man zuvor unbemerkt selbst hineingesteckt hat.

Alle erwähnten Konzepte vermögen nichts zu erklären. Zunächst wird nämlich von beobachtetem Verhalten auf eine dahinterliegende „Schwäche“, „Störung“, „Insuffizienz“, „Dysfunktion“ oder ähnliches geschlossen. (Wobei immer noch bedacht werden muß, daß wegen der Verwechslung und Vermengung von De- und Präskriptionen unklar bleibt, auf welches Verhalten man sich beziehen muß). Nach diesem Schluß wird dann die festgestellte „Schwäche“ wiederum als ursächlich für das gezeigte Verhalten angenommen. Der Zirkelschluß folgt diesem Muster: – Warum kann der

Schüler so schlecht schreiben? Weil er eine Schreibschwäche hat. Woher weiß man, daß er eine Schreibschwäche hat? Weil er so schlecht schreiben kann. – Wieso verhält sich jene Schülerin so merkwürdig? Weil sie an einer Minimalen Cerebralen Dysfunktion leidet. Woher weiß man das? Weil sie sich so merkwürdig verhält. – Wie kommt es, daß der Junge in diesem Fach so schlechte Arbeiten schreibt? Weil er unter einer Teilleistungsschwäche leidet. Wie läßt sich das belegen? Dadurch, daß er nur in dem einen Fach so schlechte Arbeiten schreibt. Man ist *zu diesen Zirkelschlüssen verdammt, weil sich die Konzepte nicht durch dritte und unabhängige Messungen empirisch verankern lassen.* Bei der „Minimalen Cerebralen Dysfunktion (MCD)“ ist dieses Manko sogar explizit im Konzept enthalten. Durch die Bezeichnung „minimal“ ist das Konzept gegen empirische Kontrolle immunisiert worden.

Wie oben erwähnt, lassen sich Erklärungen und Prognosen *nur unter präzisen Beschreibungen vornehmen.* Da aber solche Begriffe wie „Lernschwäche“, „Verhaltensstörung“, „Minimale Cerebrale Dysfunktion“ oder „Legasthenie“ keinen beschreibenden Charakter haben, gerät man in Konfusionen, wenn man die scheinbaren Phänomene erklären oder prognostizieren möchte. Die begriffliche Unschärfe lädt dazu ein, eine Vielzahl von Variablen als mögliche Ursachen zu untersuchen. An den vorgetragenen Überlegungen erscheint meist etwas als plausibel. Empirisch belegte Sachverhalte erweisen sich *jedoch immer als vieldeutig.* Eindeutige Zusammenhänge lassen sich nicht ausmachen, da die Befunde zu unterschiedlich ausfallen. Man gerät auf ein Feld der Beliebigkeit, auf dem nahezu alles möglich wird. Ein und dieselbe Variable wird mal als Ursache und mal als Folge postuliert. Es kommt nicht selten vor, daß die eine Präskription die andere erklären soll. So wird beispielsweise behauptet, die Ursache für eine Lernschwäche läge im Vorhandensein von Minimalen Cerebralen Dysfunktionen (MCD). Oder es wird die These vertreten, daß Verhaltensstörungen die Folge von Lernschwächen seien. Es gibt auch mehrgliedrige Erklärungsketten. Beispielsweise wird eine Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD) als Ursache für eine Teilleistungsschwäche postuliert. Von dieser wird dann angenommen, daß sie eine Verhaltensstörung verursache, welche dann ihrerseits wiederum eine allgemeine Lernschwäche bewirke. Was sich auf den ersten Blick so plausibel anhören mag, läßt sich weder belegen noch falsifizieren. Die Verstrickung in die Unverbindlichkeiten ist perfekt.

Die Vielzahl der unterschiedlichen, oft widersprüchlichen Befunde wird dadurch vor Skepsis und Zweifel geschützt, daß man behauptet, es handle sich um „komplexe“ und/oder „multidimensionale“ Phänomene (Schlee 1984). Die empirische Suche nach den Ursachen der „Schwächen“, „Störungen“ oder „Dysfunktionen“ endet in umfangreichen Katalogen, bei denen nichts mehr ausgeschlossen werden kann. Für viele Konzepte wird angenommen, daß ihre Ursachen sowohl im somatischen Bereich, in der persönlichen psychischen Verfassung als auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen liegen können. Solche Annahmen verkräften alles und stellen den Gipfel an Beliebigkeit dar. Viele Autoren scheuen sich dennoch nicht, derartige Leerformeln unter dem Anstrich der Bedeutsamkeit zu tradieren.

Wo Beschreibungen, Erklärung und Prognosen versagen, da kann sich auch kein fruchtbares Handlungswissen entwickeln. Tatsächlich sind bis heute in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die von den erwähnten Konzepten geprägt ist, *keine stimmig abgeleiteten und theoretisch begründbaren Handlungsempfehlungen entwickelt* worden. Alle Maßnahmen, die für Schüler mit „Lernschwächen“, „Dysfunktionen“, „Störungen“ usw. gelten sollen, sind nicht spezifisch, sondern andere Schüler würden von ihnen ebenso Nutzen haben. Und was sich für Schüler mit „ungewöhnlichen“ Lernvoraussetzungen als ungünstig erweist, schadet allen anderen Schülern auch. Was unter dem Anspruch des Besonderen für „lernschwache“ und/oder „teilleistungsgestörte“ und/oder „wahrnehmungsgestörte“ Schüler an pädagogische Maßnahmen empfohlen wird, sind allgemein gute Lernbedingungen. Daß sie nicht selten unter dem Anspruch therapeutischer Wirksamkeit propagiert werden, entlarvt nur, daß Schülern in der regulären Schule gute Lernbedingungen eher vorenthalten als ermöglicht werden.

Kurzfristig mögen die Konzepte zu einer psychischen Entlastung führen, weil sie scheinbar etwas erklären. Schüler, Eltern und Lehrer können sich zunächst erleichtert fühlen, da sie für schlechte Schulleistungen keine unmittelbare Verantwortung übernehmen müssen. Längerfristig erweisen sie sich als Bumerang, weil durch ihren Gebrauch schulische Lehr-Lernverhältnisse nicht durchleuchtet zu werden brauchen. Man *kann auftretende Schwierigkeiten personalisieren* und in vielen Fällen über Nachhilfestunden oder spezielle Fördereinrichtungen in außerschulische Bereiche abschieben. Daß sich auch für Betroffene die Bezeichnung mit derartigen Begriffen später als Nachteil erweisen kann, wissen (ehemalige) Sonderschüler aus eigener Erfahrung.

Beim Gebrauch der erwähnten Konzepte wird vom Begriffsbenutzer ein *Beziehungsverhältnis* definiert. Durch die implizit vorgenommenen Bewertungen ergibt sich ein Gefälle. Es können sich nur Mächtige erlauben; andere Personen zu bewerten, ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen. Der Gebrauch dieser Begriffe konstituiert damit zugleich auch ein Machtverhältnis. Die definierte Beziehung erweist sich als *sozial irreversibel*. In der Regel sind es Erwachsene, die Kindern eine Schwäche, Behinderung, Störung, Insuffizienz, Asthenie, Dysfunktion bescheinigen. Der Gebrauch all dieser Begriffe ist nicht umkehrbar. Es wird Kindern bzw. Schülern nicht gestattet, Erwachsene bzw. Lehrer mit vergleichbaren Konzepten als Mängelwesen zu kategorisieren und ihnen damit das Normale, Angemessene oder Reguläre abzusprechen. Indem man diese Konzepte benutzt, werden Normen angelegt, ohne daß man sich dafür zu rechtfertigen braucht. Durch das Ausgeben von Präskriptionen als Deskriptionen ist man *vor kritischen Rückfragen gesichert*. Dadurch, daß man den anderen Menschen als Problemträger definiert, lenkt man von seiner eigenen Rechtfertigungspflicht ab. Die Beweislast für einen unzulässigen Konzeptgebrauch liegt nun beim anderen.

Strenggenommen wird eine Art Entmündigung vorgenommen. Das Handeln der Schüler wird nicht auf seine subjektive Sinnhaftigkeit befragt. Es werden keine Anstrengungen unternommen, das jeweilige Kind aus per-

sönlicher Weltsicht heraus zu verstehen. Es wird nicht geprüft, ob das „ungewöhnliche“ Verhalten für das Kind eine stimmige und notwendige (Über-)Lebensstrategie sein könnte. Dem jeweiligen Kind werden die *Chance und die Berechtigung zur eigenen Sinnbildung abgesprochen*. Da es sich beim Lernen um einen ganz persönlichen Vorgang, um das subjektive Konstruieren handelt, wäre dies jedoch zur Feststellung der eigentlichen Lernvoraussetzungen erforderlich. Statt dessen werden dem Kind die Interpretationsmuster der mächtigeren Erwachsenen übergestülpt. Indem ihm Bedürftigkeit zugeschrieben wird, fehlt ihm eine moralische Berechtigung, sich dem Definitions- und Beziehungsgefüge zu entziehen. Es wird verschwiegen, daß die Erwachsenen das Problem aus ihrer Sicht definiert haben. Die Konzepte implizieren Einstellungen, die mit einer pädagogischen Haltung schwer verträglich sind, die Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen und aus ihren jeweiligen Bezügen heraus zu verstehen versucht. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß sehr viele der erwähnten Begriffe von Medizinern und Psychiatern in die pädagogische Diskussion eingeführt worden sind. Den meisten Konzepten haftet das *Odium des Krankheitsartigen* an. Über sie wird ein medizinisches Modell in das pädagogische Denken und Handeln eingeführt. Die traditionelle Psychiatrie beschränkt sich im Schwerpunkt auf die etikettierende Einordnung von Menschen und deren Verwaltung. Für die Pädagogik eröffnen die erwähnten Konzepte keine prinzipiell anderen Möglichkeiten.

### **Resümee: Vergeudung von Engagement und Ressourcen**

Um es noch einmal zu betonen, es geht in diesem Beitrag nicht um eine Lehrerschelte oder um eine Verharmlosung von Schülerproblemen. Das Gegenteil ist der Fall. Ich wollte aufzeigen, daß Lehrern und Schülern nicht geholfen wird, wenn sie in der Schule unter Vorstellungen lehren und lernen müssen, die durch schlechte Konzepte geprägt sind. *Die Sonderpädagogik ist mit solch unfruchtbaren Konzepten gespickt*. Tatsächlich erweist sich die praktische Tätigkeit in den Sonderschulen als anstrengend, aufreibend und insgesamt als wenig erfolgreich. Bei nüchterner Bilanz muß man feststellen, daß sich in den Sonderschulen Lehrer und Schüler eher gegenseitig zermürben, als daß glückliche pädagogische Situationen entstehen. Das Engagement und die Kräfte von zahlreichen Lehrern werden durch taube Konzepte an der Entfaltung ihrer Wirksamkeit gehindert. Erlernte Hilflosigkeit (Seligman 1986) und Burn-Out treiben sie nicht selten in die Resignation. Oft ist die Flucht in den Zynismus ihre einzige Überlebenschance.

Den unseligen Einfluß der tauben Konzepte bemerke ich nicht nur in den Schulen, sondern auch an den Hochschulen innerhalb der Ausbildung künftiger (Sonderschul-)Lehrer. Der Gebrauch von begriffstheoretisch unsauberen Konzepten läßt auch dort kaum zu, daß sich die Auseinandersetzung mit pädagogischen Problemen von Alltagsplausibilitäten unterscheidet. *Gedankliche Präzision ist selten*. Von einer fundierten Ausbildung, die die engagierten Lehrerstudenten im eigenen Interesse als auch zugunsten ihrer künftigen Schüler verdient hätten, kann solange nicht die Rede sein,

wie die Verstrickungen durch die tauben Begriffe nicht erkannt werden. So bleibt als Resümee: Die Konzepte, mit deren Hilfe man Kindern in ihrer Entwicklung unterstützen möchte, sollten besonders gut durchdacht sein. Bei genauer Analyse erweist sich jedoch, daß das Gegenteil der Fall ist. Es handelt sich um ideologieträchtige Leerformeln. Ich wäre erfreut, wenn ich sowohl in der Analyse der theoretischen Konzepte als auch in der Einschätzung ihrer praktischen Folgen widerlegt werden würde.

## **Literatur**

- Kanter, Gustav 1979: Sonderpädagogik auf dem Wege vom Heurismus zur Realwissenschaft. In: Gustav Kanter & Friedrich Masendorf (Hg.): Interaktionskompetenz als didaktische Dimension. Berlin: Marhold
- Schlee, Jörg 1976: Legasthenieforschung am Ende? München: Urban & Schwarzenberg
- Schlee, Jörg 1984: Immunisierung in der Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 53, 125–138
- Schlee, Jörg 1985: Zum Dilemma der heilpädagogischen Diagnostik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 54, 256–279
- Seligman, Martin 1986: Erlernte Hilflosigkeit. München: Psychologie Verlagsunion (3., veränd. Aufl.)

*Jörg Schlee*, geb. 1940, Dr., Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Dipl.-Psychologe, seit 1969 in der Lehreraus- und -weiterbildung tätig (Kiel, Mainz), seit 1978 Professor für Sonderpädagogische Psychologie.  
Anschrift: Universität Oldenburg, Institut für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation, Postfach 2503, 2900 Oldenburg