

Wer sind die Kids mit Lernbeeinträchtigungen?

von Prof. Dr. Stephan Ellinger

In der pädagogischen Fachwelt wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen das beschrieben, was allgemein unter *erschweren Lernbedingungen* verstanden wird. Das Netz pädagogischer Hilfen ist im Wesentlichen aus drei theoriegeleiteten Fadensorten gewoben. Auf die längste Tradition blickt a) die Auffassung, dass Lernbeeinträchtigungen *in einer bestimmten Person* verankert, also qua Geburt oder durch Unfall oder Krankheit erworben an der betreffenden Person festzumachen sind. In der pädagogischen Praxis wird dann von einem Motto ausgegangen, das ungefähr so lautet: „*Dieser-und-jener-Mensch hat dieses-und-jenes-Problem beim Lernen*“. Eine zweite theoretische Perspektive folgt eher der These, dass b) Lernbeeinträchtigungen im Wesentlichen *durch ungünstige Sozialisationsbedingungen* entstehen, Motto wäre hier etwa: „*Seine Lebensumstände haben ihn zum erfolglosen Lerner gemacht, obwohl er sehr begabt ist*“. Und schließlich lässt sich noch die Auffassung darstellen, dass Lernbeeinträchtigungen c) durch benennbare *Institutionen* innerhalb eines ungünstigen und selektierenden Bildungssystems erzeugt werden. Motto wäre hier: „*Unser Bildungssystem produziert Lernbeeinträchtigungen bei bestimmten Personen*“.

In der Fachliteratur folgen interventionsbezogene Forschungsansätze demnach schwerpunktmäßig der Theorie, dass es sich vorwiegend entweder um

- a) personverankerte Lernbeeinträchtigungen,
- b) sozial bedingte Lernbeeinträchtigungen oder um
- c) institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen handelt.

Personverankerte Lernbeeinträchtigungen

Pädagogische Forschung bei Lernbeeinträchtigungen findet sich zunehmend im Schnittbereich zwischen Medizin, Soziologie, Psychologie und Technik wieder. Dabei fällt es in manchen Zusammenhängen paradoxerweise schon beinahe schwer, die *Pädagogik* bei Lernbeeinträchtigungen in Abgrenzung zu den genannten Nachbardisziplinen klar zu benennen und pädagogische Zuständigkeiten zu verteidigen. Das Problem liegt auf der Hand: Schulische Minderleistungen lassen sich aus dem Blickwinkel unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen naturgemäß unterschiedlich beschreiben und analysieren – und einer Verbesserung zuführen. Nehmen wir z. B. das viel beschriebene Schulversagen von „Kevin“. *Medizinische Studien* brachten Durchbrüche, weil Kindern, die beispielsweise unter latentem/verdecktem Schielen (Heterophorie) oder einer Störung der Neurotransmittertätigkeiten (ADS) litten, im schulischen Lernen geholfen werden konnte. *Psychologische Forschung* dagegen stellt hilfreiche Fragen nach Leistungs- und Misserfolgsmotivation, Versagensangst und Metakognitionen oder misst Intelligenz und Anstrengungsbereitschaft und in der *Soziologie* interessiert man sich für „Kevins“ soziokulturelle Prägung, seine sozialen Bezugssysteme und die Ergebnisse der Einstellungsforschung, um z. B. Stigmatisierungsprozesse erklären zu können. Für andere Kinder und Jugendliche kommen last but not least wesentliche Lernhilfen überwiegend aus Fortschritten in der *technischen Forschung*: Körperbehinderte, seh- und hörbeeinträchtigte Lerner profitieren beispielsweise von technischer Unterstützung in der mündlichen Kommunikation und beim Lesen und Schreiben von Texten.

Unabhängig von der oben ausgeführten Kritik spielen von den Nachbardisziplinen der Pädagogik die *Medizin* und *Psychologie* auf unterschiedlichen Ebenen wichtige Rollen. Medizinische Forschungsergebnisse bieten ätiologisches Wissen in Zusammenhang mit Beeinträchtigungen, die infolge von Stoffwechselerkrankungen, Neurotransmitterproblemen oder perinatalen Traumata entstehen. Ebenso können schwere Infektionen (z. B. Meningitis) und damit verbundene Entwicklungsverzögerungen zu Lernbeeinträchtigungen führen. Allerdings ist auch im Blick auf die WHO-Klassifikation darauf hinzuweisen, dass durch die Erkenntnisse

über die Funktionsfähigkeit bzw. gesundheitlichen Faktoren des Menschen pädagogisches Handeln nicht in erster Linie auf ein nachweisbares Gesundheitsproblem oder eine Behinderung Bezug nimmt. Medizinische Forschung darf also nicht zum Taktgeber der Pädagogik werden. Neben der *Humanmedizin* beschäftigt sich die *Psychiatrie* und ihre Forschung mit der Diagnostik und Therapie psychiatrischer Erkrankungen, sowie mit deren Prävention. Einige Psychologen beschäftigen sich auch mit der Beschreibung und Analyse bewusster und unbewusster seelischer Vorgänge und bestellen auf diese Weise ergänzend das Feld der Psychiatrie. Für pädagogisches Handeln bei Lernbeeinträchtigungen sind u. a. Forschungsergebnisse zur Intelligenz, zu Bindungsmodellen, zur Aufmerksamkeitssteuerung, zu Gedächtnisleistungen, zu Metakognitionen und zur Emotionalität relevant.

Sozial bedingte Lernbeeinträchtigungen

Das entscheidende Selektionskriterium für die Frage nach erfolgreichem schulischem Lernen ist in Deutschland nach wie vor die soziale Herkunft des Kindes (vgl. Ellinger/Kleinhenz 2022). Zuständig für die Erforschung und Darstellung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, sozialer Differenzlinien und sozialer Lagen ist die *Soziologie*. Im Unterschied zur klassischen Psychologie und zur Medizin steht in soziologischen Forschungen nicht der einzelne Mensch gesondert im Mittelpunkt des Interesses, sondern jeweils auch sein sozialer Kontext. Er wird also beforscht

- hinsichtlich seiner Lebensgewohnheiten innerhalb eines beschreibbaren sozialen Milieus,
- hinsichtlich seiner Prägung durch Werte und Normen,
- hinsichtlich seines Kommunikationsverhaltens in fremden Situationen,
- hinsichtlich seiner Reaktion auf bedrohlich wahrgenommene Menschen.

Die Merkmale sozialer Ungleichheit sind *an sich* noch nicht als soziale Benachteiligung anzusehen. Soziale Benachteiligung ist einerseits immer die Kehrseite sozialer Bevorzugung, denn ohne eine *Aufwertung* bestimmter Merkmale

innerhalb eines Bewertungssystems gibt es keine *Abwertung* anderer Lebens- oder Seinsformen. Andererseits kann soziale Benachteiligung über kurz oder lang jedes Mitglied einer Gesellschaft treffen, denn sie leitet sich vom Vergleich, vom Fremdsein und von einer mangelnden Passung in sozialen Settings ab. Aber gehen wir ruhig einmal systematisch vor. Es lassen sich für unsere Gesellschaft vier Formen sozialer Gefährdung beschreiben, die zunächst anhand von Fallvignetten illustriert werden sollen.

Zunächst stellt sich *Ralf* vor. Er ist 9 Jahre alt, besucht die 3. Klasse und wäre gerne öfter mit dem Fahrrad oder zu Fuß querfeldein mit seinen Jonglierbällen unterwegs. Aber er gehört zu den Kindern, mit denen „nicht alles in Ordnung ist“. Seine Eltern „beschützen“ ihn, so gut sie können, sagen sie – und dadurch ist sein Lebensradius sehr klein geworden. Nach der Diagnose seiner Herzinsuffizienz vor der Einschulung hat sich alles verändert. Seitdem fühlt er sich erst recht schwach, kommt sich minderwertig vor, schaut oft nur zu und hat keinen Mut mehr, für seine Interessen einzutreten. Klar: Es geht ihm gut, er könnte glücklich sein. Aber merkwürdigerweise empfindet er kein Glück. Er sitzt oft daneben, wenn die anderen spielen und reagiert auch nicht auf ihre Einladungen, wenn sie wollen, dass er dabei ist. Ganz anders ist es bei *Paul*. Sein Vater arbeitet seit drei Jahren als angelernte Kraft am Bau einer Autobahnbrücke im Ruhrgebiet mit, seine Mutter ist Kassiererin bei REWE. Paul teilt sich das Zimmer mit seinem jüngeren Bruder, die beiden Schwestern haben zusammen das andere Kinderzimmer. Paul ist arm, fährt nie in Urlaub und hat auch keine coole Büchertasche. Aber er kann aus allem etwas Brauchbares bauen, hat immer eine Lösung und ist im Großen und Ganzen bei seinen Mitschülern beliebt. Pauls Nebenmann, *Justus*, hat definitiv ein sorgenfreieres Leben. Seine Eltern sind beide Gymnasiallehrer. Sie bewohnen ein hübsches Häuschen in Ortsrandlage. Seine Schwester und er freuen sich schon auf den Familienurlaub in der Toskana, dem sie diesmal das Motto „auf den Spuren der Etrusker“ gegeben haben. In der Fensterreihe gegenüber von Justus sitzt *Aischa*. Sie ist mit ihrer Familie vor acht Jahren aus dem Jemen nach Deutschland gekommen und spricht schon echt gut Deutsch. Alles

andere an ihr und ihren beiden Schwestern in der Klasse ist allerdings eher nicht typisch deutsch. Aber was ist schon typisch deutsch? *Jenny* am Tisch hinter ihr etwa? Sie schläft zuhause in einer Hängematte und kennt ihren leiblichen Vater nicht. Dafür ist praktisch jeden Monat ein anderer Mann bei Mama, der dann oft auch für eine Weile bei den vier Frauen wohnt. Im Bad riecht es eigentlich immer nach fremdem Männerschweiß und beim Essen ist es nie wirklich entspannt. *Jenny* und ihre Schwestern fühlen sich unterwegs in der Stadt wohler als dort, wo sie wohnen.

In diesen Erzählungen stecken verschiedene Formen potenziell sozial bedingter Lernbeeinträchtigungen. Die erschwerten Lernsituationen lassen sich in vier soziale Gefährdungslagen differenzieren:

Die *sozio-physio-emotionale Gefährdung* (Ralf) entsteht durch eine körperlich/organisch bedingte Herausforderung. Für diese Gefährdungslage sind die wesentlichen Differenzlinien Alter, Krankheit und Behinderung. Jedes Anderssein birgt prinzipiell in den jeweiligen sozialen Kontexten das Potential, zu einer Bevorzugung oder zu einer Benachteiligung zu gelangen. Grundlegend hierfür ist die soziale Bezugsnorm, eine häufig missverstandene Form „objektiver Bewertung“, die oft nicht individuelle Verarbeitungsprozesse, sondern lediglich äußere Formen im Vergleich zur aktuellen Bezugsgruppe fokussiert. Körperliche Merkmale und Veranlagungen können von außen betrachtet „objektiviert“ werden, entwickeln allerdings eine individuelle emotionale Dynamik und führen damit de facto zur Gefahr einer im Grunde sozial bedingten Lernbeeinträchtigung.

Eine *sozio-ökonomische Gefährdung* (Paul) resultiert aus Armut und Arbeitslosigkeit. Kinder aus armen Familien reproduzieren statistisch gesehen häufig ihre Lebensverhältnisse. In Deutschland ist jedes fünfte Kind von Armut betroffen. Das geringe Familieneinkommen führt zunächst zu objektivem Geldmangel, aufgrund dessen notwendige Anschaffungen nur eingeschränkt möglich sind. Einem armen Kind fehlt vielleicht das eigene Zimmer, fehlt womöglich der eigene Schreibtisch oder

sogar das eigene Bett. Kurz gesagt: Es fehlen Rückzugsmöglichkeiten. Allerdings fehlen ihm auch Anschaffungen, die über das Allernötigste wie Kleidung und Nahrungsmittel hinausgehen – z. B. Bildungs- und Kulturgüter. Der Geldmangel kann überdies auch zu Einschränkungen im Bereich sozialer Kontakte führen: Arme Kinder haben kein Geld für Ausflüge, kein Geld für Geburtstagsgeschenke, kein Geld zum Ausgehen. Sie können nicht ohne weiteres andere Kinder zu sich nach Hause einladen und vielleicht auch nicht auf Fahrdienste der Eltern zurückgreifen. Arme Familien haben häufig Kontakt zu anderen armen Familien, deren Lebenswelt ähnlich ist wie die eigene. Durch eventuelle Nebenjobs und resultierende Überforderung der Eltern wird häusliche Unterstützung in schulischen Dingen schwierig.

Die *sozio-kulturelle Gefährdung* (Aischa) wurzelt häufig in der Zugehörigkeit zu Sozialmilieus, die als bildungsfern bezeichnet werden und betrifft u. a. auch Kinder mit Migrationshintergrund. Im Blick auf Kinder aus Lebensstilgruppen, die der bürgerlichen Mitte fernstehen, hat sich die Beobachtung bestätigt, dass das deutsche Schulsystem soziale Ungleichheit nicht nur nicht abbaut, sondern sogar unterstreicht und erzeugt. Über die z. T. bewusste Andersbehandlung und Laufbahnsteuerung durch die Lehrkräfte hinaus finden betroffenen Kinder selbst häufig keine Anknüpfungspunkte für die Ideenwelt der bürgerlichen Schule, keinen Zugang zur dort gebotenen Literatur, zum Theater, zu Kunst oder zu anderen Kulturen. Sozio-kulturelle Gefährdung entsteht durch das komplementäre Verhältnis aufeinandertreffender Kulturen, kultureller Prägungen und Sozialmilieus. Eltern betroffener Kinder sind häufig mit der Unterstützung ihrer Kinder in der Schule überfordert, weil sich die Lebenswelten gänzlich unterscheiden.

Von *sozio-emotionaler Gefährdung* (Jenny) sind schließlich Kinder betroffen, die in Risikofamilien aufwachsen. Hier liegt häufig eine Kumulation spezifischer Probleme vor. Dazu kann eine sehr junge Elternschaft zählen, wie auch schwere oder chronische Krankheit eines Mitglieds der Familie oder Suchterkrankung und psychische Erkrankung der Eltern. Zudem zählen Familien mit überdurchschnittlich hoher

Kinderzahl, instabilen und wechselnden Partnerschaften der Erwachsenen und Ein-Eltern-Familien zu den riskanten Lebenslagen. Auch Traumatisierungen und das Erleben von häuslicher Gewalt, Missbrauch und Verwahrlosung sind zum Bedingungsfeld einer sozio-emotionalen Gefährdung eines Kindes zu zählen. Das Aufwachsen in einer Risikofamilie hat für Kinder nicht zwangsläufig Entwicklungsstörungen zur Folge. Forschungsbefunde zeigen allerdings, dass Kinder aus solchen Familien ein höheres Risiko tragen, unsichere Bindungsmuster, das Gefühl der Unterlegenheit und eine erlernte Hilflosigkeit zu entwickeln.

Obwohl den meisten Zeitgenossen selbstverständlich klar ist, welche vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten beispielsweise bei einem vierstelligen Zahlenschloss entstehen, werden im Blick auf die soziale Existenz und Lernfähigkeit der Menschen aus den jeweiligen sozialen Ungleichheitskontexten stark vereinfachte Kausalitäten abgeleitet und Lerntypen behauptet, denen möglichst mit der Entwicklung standardisierter Förderprogramme begegnet werden soll. Dieses Vorgehen bleibt deshalb weitgehend ohne Widerspruch, weil soziale Heterogenität üblicherweise in quantitativen Kategorien unterschiedlicher Ressourcenausstattung dargestellt wird und nicht in qualitativen Dimensionen. Die gesellschaftliche Erfindung unserer modernen Ressourcenfixierung, die davon ausgeht, dass grundsätzlich *Quantität* Leben lebenswert und Erfolg möglich macht, nicht *Qualität*, sollte nicht zu einer Akzeptanz der offensichtlichen Benachteiligung derjenigen Kinder führen, die in den geschilderten Gefährdungslagen aufwachsen und deshalb erschwerte Bedingungen des Lernens vorfinden. Hier werden von der Pädagogik dezidierte Antworten erwartet, denn gerechtes Heterogenitätsmanagement im Klassenzimmer fordert mehr als gute Vorsätze und edle Gesinnung. Es ist nicht damit getan, Verschiedenheit und Vielfalt zu bejahen und schönzureden. Vielmehr sollten die Vertreter bürgerlicher Ideale ihre eigene Prägung reflektieren, die Methoden und Normen ihrer Lernarrangements in Zweifel ziehen und in ihrem pädagogischen Handeln auf soziale Gefährdungslagen bewusst eingehen. Davon spricht auch der dritte Theoriestrang zur Erklärung von Lernbeeinträchtigungen in der Schule und anderen

Bildungsinstitutionen.

Institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen

Der pensionierte Pädagogik-Professor Gotthilf Hiller führt in seinem Vortrag anlässlich einer Tagung für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema aus: „Am Scheitern sind keinesfalls ausschließlich die psychischen und kognitiven Minderausstattung dieser Schüler, deren bildungsfernes Elternhaus und Milieu, ihr exzessiver Medienkonsum und letztendlich die Globalisierung schuld, wie dies eine von bürgerlichen Milieus dominierte Lehrerschaft in pharisäischer Selbstgerechtigkeit seit gut 100 Jahren behauptet. Nein, mangelnde Passung, die sich in schulischem Scheitern manifestiert, geht dann immer auch zu Lasten eines Schulsystems, das vorrangig der Durchsetzung bürgerlicher Interessen und der Sicherung bürgerlicher Privilegien dient“ (Hiller 2018). Treten wir um des diachronischen Überblicks willen zwei Schritte zurück und schauen uns den Ausgangspunkt der Geschichte an. Zu Beginn der intensiven Diskussion über den gesonderten Ausbau der „Hilfsschulen für Lernschwache“ und die Entwicklung geeigneter Lehrerbildungsinstitute in Deutschland formulierte Gerhard Klein 1969 als erster die häufig zitierte Tautologie zu der Frage, wer eigentlich die betreffenden Kinder und Jugendlichen seien: „Lernbehindert sind Kinder, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen“ (Klein 1973). Der „Nährwert“ einer solchen Aussage scheint auf den ersten Blick gering, besteht aber beim näheren Hinsehen genau aus dem Hinweis darauf, dass es neben dem gemeinsamen Besuch der L-Schule nur wenige übergreifende Eigenschaften der damals so genannten *Lernbehinderten* an sich gibt. Es stellt sich folgerichtig die Frage, ob nicht auch die heutigen Schulen als solche Kinder mit Lernbeeinträchtigungen *produzieren*. Dabei spielt es bei Lichte betrachtet keine Rolle, ob es sich explizit um Sonderschulen, Schulen mit entsprechenden Förderangeboten oder auch um „normale“ Schulen handelt, die allerdings bestimmte Schüler „downgraden“. Wenn also pädagogische Institutionen Lernbeeinträchtigungen produzieren, liegt umgekehrt der Schluss nahe, dass eine angemessene Schülerförderung mit der Veränderung von Schule verbunden wäre. In einigen

Bundesländern sind vor dem Hintergrund dieses Sachverhaltes die exklusiven L-Sonderschulen mit Hinweis auf Inklusionsbemühungen abgeschafft worden. Walter Thimms Studie aus dem Jahr 1975, in der er den Stigmatisierungsprozess durch die Sonderbeschulung beschreibt, erregte Aufsehen. Seitdem nähren Forschungsergebnisse zum Selbstkonzept der Schüler die Überzeugung, dass das Begreifen ihrer durchgängig schlechten Leistungen Schüler ebenso zu Schulversagern macht, wie die Erinnerung daran, dass sie in eine Sonderschule gehen. Die forschungsleitende Frage lautet: Kann ein Stereotyp durch eine Art sich-selbsterfüllender Prophezeiung Minderleistungen bei Kindern hervorbringen, wenn die Schüler durch eine Maßnahme, durch Zufall oder ein Ritual (Schulzugehörigkeit, empfangene Kritik, Erinnerung an Lernschwierigkeiten etc.) an „ihre Rolle“ als schlechter

Eine andere Form institutionell erzeugter Lernbeeinträchtigungen beschreiben die bereits erwähnten Erziehungswissenschaftler Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, indem sie die Selektionsmechanismen nach der 4. Klasse untersuchten. Sie beschreiben, wie durch angeblich objektive Verfahren sehr subjektiv Schülerströme gelenkt werden – zuungunsten von Schülerinnen und Schülern, die aus sozialen Randmilieus oder aus anderen Risikogruppen kommen. Der gesellschaftskritische Pädagoge Wolfgang Jantzen hat zeitlebens vertreten, was er in den 1970er-Jahren ausführte, nämlich dass im deutschen Schulsystem sehr bewusst ein „Unten“ geschaffen wird, um auch ein „Oben“ zu erhalten. Aus dieser Perspektive ist die Gesamtgesellschaft der Urheber von Lernbeeinträchtigungen. Jantzen stellt dar, dass die betroffenen Unterschichtskinder a) von der mittelschichtorientierten Schule systematisch behindert und abgestempelt werden, weil b) jede Gesellschaft billige – formal unqualifizierte – Arbeiter braucht (Jantzen 1974). Damit läge ein Indiz vor, das nicht auf individueller Ebene, sondern im umfassenden (kapitalistischen) Sinne nahelegt, dass institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen gewollt sind. Lernbeeinträchtigte werden von Jantzen sogar in Marxscher Tradition als „industrielle Reservearmee“ bezeichnet. Greifen wir aber Radtkes und Gomollas empirische Untersuchung zur institutionellen Diskriminierung noch einmal auf, scheint es so, als

würden in den als pädagogisch geltenden Institutionen nicht immer pädagogische Kriterien für wichtige Entscheidungen zugrunde gelegt, um Kindern – egal welcher Herkunft – optimale Förderung zuzugestehen.

Das Studium der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen fokussiert die Entstehung von Lernbeeinträchtigungen in der Schule und qualifiziert zum pädagogischen Handeln.

Verwendete Literatur

Ellinger, S. (2022): Pädagogik des Lernens. Bielefeld.

Ellinger, S. / Kleinhenz, L. (2022) Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben: Entfremdungsprozesse in der Schule. Stuttgart.

Herbart, J. F. (1813/1965): Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. In: Asmus, W. (Hg.): Herbart – Pädagogisch - didaktische Schriften. Düsseldorf und München. 69-72

Hiller, G. G. (2018): Soziale Benachteiligung und Schulerfolg. Anregungen zum kritischen Umgang mit einem folgenlosen Narrativ. Vortrag anlässlich des VDS-Kongresses an der Universität Würzburg am 14. September 2018.

Jantzen, W. (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen.

Klein, G. (1973): Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat/Muth, J. (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 25: Sonderpädagogik 1. Stuttgart, 151-186.

Thimm, W. (2006): Lernbehinderung als Stigma. In: Thimm, W.: Behinderung und Gesellschaft (Original 1975). Heidelberg, 77-93.