

Zum Verständnis der „Lernbehinderten“

Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel*

Von Ernst Begemann

* Überarbeitete Fassung eines Referates vor Sonderschullehrern am 2. 7. 1971 in Calw.

aus: Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Die Diskussion um das Verständnis der Lernbehinderten ist zum Teil in der Gefahr gewesen, zu vereinfachend im polaren Modell anlage- oder umweltbedingt bzw. biologisch-somatisch- oder milieubedingt erörtert worden zu sein. Ein pädagogisches Verständnis muß notwendig dieses Modell verlassen, weil es dem einzelnen Schüler als Subjekt mit seiner persönlichen Eigenart in einer spezifischen Erziehungswirklichkeit gerecht werden will, der durch diese sozio-kulturellen Bedingungen in seiner Genese bestimmt ist wie in seiner Lebensperspektive.

Doch hören wir zunächst kontroverse Stellungnahmen: *Bleidick* schlägt noch 1968 als Zusammenfassung seiner Überlegungen „Über Lernbehinderung“ vor, „Lernbehinderung i. e. S. als Synonym für Intelligenzschwäche oder schwache Begabung zu verwenden. Lernbehinderung ist hiernach Ursache, konditional-genetischer Begriff“ (S. 463). Zu ergänzen ist: „Lernbehinderung als Ursache drückt sich in der Erscheinungsweise des Schulversagens aus“ (S. 462). Aber: „Das wesentliche unterscheidende Kriterium zwischen Volksschule und Lernbehindertenschule ist ebenfalls zweifelsfrei die Höhe des IQ der Kinder: ... „Die Hilfsschulbedürftigkeit kann demnach - bei entsprechendem Rückstand der schulischen Leistungen von einem IQ 90 an abwärts näher definiert werden“ (S. 455). Zu dieser Grenze kommt *Bleidick*, weil er einmal die Intelligenz innerhalb der i. Standardabweichung ($IQ\ 85-114 = 67\ %$ der Population) als „normale, durchschnittliche, volksschulvergleichbare Intelligenz“ ansieht und zugleich eine weitere Toleranzgrenze wegen ungenauer Handhabung und des Standardmeßfehlers von 85 auf 89 vorsieht (S. 456). Wer nach *Bleidick* dieser ätiologischen Bestimmung nicht folgt, sondern das Schulversagen zum Ausgangspunkt nimmt, muß zwangsläufig einen „weiteren Begriff von Lernbehinderung“ unterlegen (S. 463). In derselben Zeitschrift faßte *Eberwein* 1970 einen Aufsatz wie folgt zusammen: „Wir haben erkannt, daß das Phänomen der Behinderung weniger ein biologisch-medizinisches als vielmehr ein pädagogisch-soziologisches Problem ist (S. 325).

1. Lernbehinderte als Schulversager eines Jahrgangsklassensystems mit Frontalunterricht

In der Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über die Pflicht zum Besuch der Sonderschule L - vom 25. 11. 1969 - heißt es in § 1: „Lernbehindert (im Sinne des § 4, Abs. 9, Satz 3, Buchstabe a des Schulverwaltungs- und Organisationsgesetzes) sind Kinder und Jugendliche, die dem Bildungsgang der Grundschule, der Hauptschule und der Berufsschule nicht zu folgen vermögen, denen aber in der Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche ein in sich geschlossenes Bildungsgut vermittelt werden kann“ (nach *Braun*, S. 445). Die Diagnose oder Feststellung der Lernbehinderung bestimmter Schüler erfordert damit nicht nur eine Beurteilung des Leistungsstandes, sondern zugleich eine prognostische Aussage über die zukünftige Lernfähigkeit dieser Schüler.

Die Feststellung der Lernbehinderung ist aber nicht wie die einer physischen Behinderung des Körpers oder der Sinne - z. B. bei Hör- und Sehschwachen - durch präzise feststellbare Merkmale mit einem objektiven Diagnostikum möglich, weil einmal die Bedingungen und die

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Anforderungen der Grund- und Hauptschule von Schule zu Schule nicht dieselben sind und weil zum andern Schulleistung ein so komplexes menschliches Verhalten erfordert, das nicht auf einen oder wenige Faktoren zurückführbar ist. Eine präzise und sichere Diagnose und Prognose der Lernbehinderten scheint deshalb kaum möglich, weil Lernbehinderung nicht an einen bestimmten Merkmalskatalog gebunden werden kann.

Lernbehinderte werden in der Regel als tatsächliche Grund- bzw. Hauptschulversager erfaßt oder als potentielle Versager eingeschätzt und deshalb in der Sonderschule eingeschult. Das Schulversagen dieser Kinder, dessen Ursachen zumeist nicht eindeutig abgeklärt werden kann, wird vor allem durch die Beurteilungen der Lehrer in den Kulturtechniken (Lesen, Rechtschreiben, Rechnen) konstatiert (*Bleidick* 1964, 16 ff.; *Kemmler* 1967, *Stranz* 1966). Auch wenn wir zu überprüfen haben, ob die Lehrerbeurteilung mit dem tatsächlichen Leistungsstand der Schüler übereinstimmt, so haben wir wohl in der Regel davon auszugehen, daß die als Lernbehinderte zur Umschulung in die Sonderschule gemeldeten Schüler in ihren Klassen zu den Leistungsschwächsten gehören. Ich nehme zunächst auch an, daß im allgemeinen ihr sachstruktureller Entwicklungsstand im Vergleich zu Alterskameraden einen minderen Status aufweist.

Trotzdem müssen wir in Rechnung stellen, daß die als lernbehindert Gemeldeten in der Regel nicht totale, sondern nur relative Schulversager sind, weil sie z. T. versetzt wurden und auch in verschiedenen Schulfächern anerkannte Leistungen gebracht haben (*Gehrecke* 1958, *Stranz* 1966 und *Begemann* 1970, S. 74). Wir haben uns außerdem darüber im klaren zu sein, daß mit der Konstatierung der Lernbehinderung noch wenig über die Lernfähigkeit dieser Schüler ausgesagt ist und wenig darüber, wie es zu den minderen Leistungen oder der minderen Leistungsstruktur gekommen sein kann.

Wir wissen zwar, daß Lernbehinderte oder Hilfsschüler zum Beginn ihrer Schulpflicht zu einem beträchtlichen Anteil als Schulunreife zurückgestellt wurden (45 %; *Klein* u. a.), ohne daß wir nach *Kemmler und Heckhausen* (1962) mangelnde Schulreife mit Lernbehinderung gleichsetzen können.

Wir haben mit *Kemmler* (1967) und *Ingenkamp* (1969, 1971) zu berücksichtigen, daß die Leistungsbeurteilung durch die Lehrer nicht übereinstimmt mit der objektiven Leistung der Schüler und daß je nach der Zusammensetzung und unterrichtlichen Förderung einer Klasse der Leistungsstand zweier verschiedener Klassen in ihren Streuungen sich erheblich unterscheidet (*Ingenkamp* 1969), so daß die Versager der einen Klasse nicht gleich eingeschätzt werden dürfen mit den Versagern einer anderen. Wir haben weiter bei unserem Bemühen um ein pädagogisches Verständnis der Lernbehinderten zu berücksichtigen, daß sie Schulversager eines Schulsystems sind, das ein Jahrgangsklassensystem sein will und durch Frontalunterricht vor allem bestimmt ist.

Dieses System setzt einen Durchschnittsschüler voraus; genauer: Es setzt voraus, daß die Schüler einer Klasse so behandelt werden könnten, als wären sie mit gleichen Lernvoraussetzungen, gleichen Lernbereitschaften und gleichen Denkmöglichkeiten z. B. ausgestattet; daß Lernen am erfolgreichsten verläuft, wenn der Schüler auf den Lehrer konzentriert ist, von ihm angeregt, gesteuert und kontrolliert wird und dabei in der Regel von den Mitschülern isoliert wird; daß der Lehrer als Verwalter und Austeiler des Wissens fungiert und daß ein verbindlicher Bildungsplan einzuhalten ist für alle Schüler in gleicher Weise im zeitlichen Ablauf des Schuljahres. Dabei wird nicht nur ein Durchschnittsschüler, sondern auch eine menschliche Normalentwicklung unterstellt, die als Maßstab für alle Schüler und als Zielnorm gilt.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Der Frontalunterricht im Jahrgangsklassensystem hat für Lehrer, Schüler und Eltern so stark den Charakter der Selbstverständlichkeit erhalten, daß andere Unterrichtsformen kaum versucht oder durchgehalten werden, ja daß auch die meisten Sonderschulen oder Verbesserungen unseres Schulsystems sich weiter an Jahrgang und Frontalunterricht orientieren, wie z. B. manche Gesamtschule, und manche Vorschläge zur inneren und äußeren Differenzierung. Dieses Schulsystem beachtet dabei nicht, daß jeder Schüler ein unverwechselbares Individuum ist, das durch Sozialisationsprozesse und seine gegenwärtige sozio-kulturelle Lage in seinem sachstrukturellen Entwicklungsstand, seiner Lernmotivation und seiner Lebensperspektive entscheidend bestimmt ist.

Da unsere Gesellschaft keine homogene Struktur aufweist, sondern in sozio-kulturelle Untergruppen zerfällt, die sich bildungsrelevant unterscheiden, haben wir in jeder Schülergruppe oder Klasse von vornherein mit individuell- oder gesellschaftsbedingten Unterschieden zu rechnen:

1. Der sachstrukturelle Entwicklungsstand der Schüler variiert inter- und intraindividuell für die verschiedenen Leistungs- und Verhaltensbereiche. Er variiert nach dem Niveau, den inhaltlichen Erfüllungen und der Struktur. Dabei sind Störungs- und Behinderungsmöglichkeiten wie spezifische Ausfälle mit zu denken.
2. Als weitere Persönlichkeitsvariablen sind an den kognitiven Stil, das Arbeits- und Leistungsverhalten und das gesamte Verhaltenskonzept zu erinnern, die sich in jeweils bestimmter Lebensgeschichte ausgebildet haben.
3. Es sind der körperliche Zustand und die physischen Leistungsmöglichkeiten in Rechnung zu stellen, die deutlich abhängig sind von der Pflege, der Versorgung und dem Training.
4. Nicht unwichtig aber sind im Hinblick auf die Förderung einer Mittelschichtschule (Ch. Lütkens) die Unterschiede der Wertorientierungen, der Geschmacksbildung, der Gefühls- und Kommunikationssysteme, weil die subkulturelle Prägung ein Befremden in einer kulturell verschiedenen Gruppe hervorrufen muß und die für jegliches Lernen erforderliche Geborgenheit durch einen Milieubruch gefährdet ist.
5. Entscheidend aber für schulische Förderungsmöglichkeiten sind einzuschätzen die Motivationen, Interessen, Neigungen, Einstellungen, Erwartungen. Die Motivations- und Einstellungsfaktoren sind nicht allein durch die jeweilige Situation selbst beeinflussbar, sondern sind z. T. relativ verfestigte Persönlichkeitsvariable, die sich in einer bestimmten Lebensgeschichte herausgebildet haben, zum anderen sind sie abhängig von den Chancen und Vorbildern des soziokulturellen Lebensraumes wie von den Erwartungen und Einstellungen, die die Gesellschaft in bezug auf das einzelne Kind und seine Familie haben.

Bei allen interindividuellen Unterschieden gilt es im Auge zu behalten, daß jeder Schüler nicht statisch oder stetig fortschreitend lebt, sondern dynamisch und sich von Situation zu Situation nicht gleich zu verhalten braucht.

Die Jahrgangsklasse in der Grund- wie in der Sonderschule mit Frontalunterricht ist grundsätzlich nicht auf die Beachtung der hier angedeuteten Unterschiede der Schüler eingestellt. Sie geht aus von einer fiktiven Einheit Normalschüler, und doch schafft und verschärft gerade dieses System die individuellen Unterschiede. Darauf hat *Husen* (197-1, S. ii6 ff.) hingewiesen. Er unterstellt, daß der Schulunterricht auf drei Annahmen basiere: 1. Die Schüler lernen hauptsächlich, um Unannehmlichkeiten, wie schlechte Noten, Sitzenbleiben ..., zu entgehen. 2. Manche Schüler „schaffen“ ihr Pensum, andere nicht, und zwar im wesentlichen deshalb, weil die ersteren begabter sind als die letzteren. Manche müssen deshalb einfach versagen. 3. Begabung äußert sich vor allem in der Fähigkeit, immer kompliziertere Aufgaben des Typs zu bewältigen, dem der Schüler in der Schule ... begegnet.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Diese Schule muß dann Zensuren geben, um die Lernbereitschaft wachzuhalten und um die Annahme der Normalverteilung der Begabung zu bestätigen. Es muß also immer gute und schlechte Schüler geben. Anders: Der Lehrer hat, wenn er Aufgaben stellt, sofort damit zu rechnen, daß ein Teil seiner Schüler das nicht begreifen kann (S. 216 f.). „Ohne direkt ausgesprochen zu werden, übertragen sich derartige Erwartungen in oft subtiler Weise auf die Schüler. Manche, vor allem diejenigen, die von Haus aus eine starke Schulmotivation besitzen, erleben sich selbst bald als zum Erfolg prädestiniert, während andere das Gegenteil erleben" (S. 119). Ich erinnere auch an das Oak-School-Experiment, das *Jacobson und Rosenthal* durchführten und von dem sie unter dem Titel „Schüler leisten, was ihre Lehrer von ihnen erwarten" berichteten. Auch *Klein* (1965) weist den für die „schwächeren Schüler" deprimierenden Einfluß nach, den die besten der Klasse ausüben, die später zur Oberschule übergehen.

Neben diesen Einstellungseffekten sorgt die Schule nach *Husen* durch ihren Mangel an Individualisierung und Differenzierung hinsichtlich Zeit und Methode zu einer weiteren Leistungsstreuung (S. 120 f.). Denn sonst könnte, so erwartet *Husen*, der Leistungsdurchschnitt angehoben und die Streubreite der individuellen „Endleistungen" verringert werden. Als Beleg dieser These führe ich ein Beispiel an.

Csaki berichtet unter dem Titel „Kein Sitzenbleiben mehr" (1963, S. 84 ff.) von einer ungarischen „Auflockerung der frontalen Unterrichtsarbeit durch Gruppenbeschäftigung" (nach *Sandor Nagy*), durch die die Lerneffektivität für alle Schüler erhöht wurde. Nach jeder Unterrichtseinheit (Stunde) prüfte der Lehrer durch eine Kontrollarbeit, wer sich den Lehrstoff angeeignet und wer noch Schwierigkeiten hatte. „In der nächsten Stunde ... erhält die Mehrheit der Schüler eine selbständige Beschäftigung von 20-25 Minuten. Schülern, die ... den neuen Stoff nicht verstanden haben, wird eine besondere Förderung seitens des Lehrers zuteil (angemessene Methoden, Materialien, Tempo). „Nach Beendigung der Gruppenbeschäftigung - als Kontrolle der individuellen Beschäftigung - werden unter Einbeziehung der kleinen Gruppe die Aufgaben der individuellen Beschäftigung gelöst" (S. 89). Meist genügt diese Einzelförderung, und die Nachzügler integrieren sich unauffällig in die Klasse, so daß keine äußere Trennung der Schwachen von den Besseren nötig ist. Diese Unterrichtsvariation nützt nach *Csaki* der ganzen Klasse. Alle lernen selbständiges Arbeiten, und niemand schämt sich, sein Nichtverstehen zuzugeben und Förderung zu beanspruchen. Alle erleben täglich die Freude des Erfolges. Die Begabten sollen dabei nicht auf das Leistungsniveau der Schwächeren gedrückt werden.

In diesem Zusammenhang kann außerdem an das von *Carroll* entwickelte Modell des Lernens erinnert werden, das zum erstenmal 1963 in „Teacher College Record" vorgestellt und seither mehrfach empirisch überprüft wurde. *Bloom* hat darüber berichtet (u. a. 1970, H. 11, S. 13 ff.) unter dem provozierenden Titel „Alle Schüler schaffen es". Das Modell will einen lernziel-erreichenden Unterricht, dessen Grundprinzip darin besteht, die individuellen Unterschiede bei den Lernenden auf den Lehr- und Lernprozeß zu beziehen (S. 15). Dabei gehen *Carroll und Bloom* von der Annahme aus, daß auch die Schwächeren die Lernziele erreichen können, wenn sie mehr Zeit und individualisierte Hilfen und Mittel erhielten.

Bloom: „Alle Schüler können das Lernziel und damit auch die beste Zensur erreichen" (S. 20). Und noch provozierender: „Begabung ist das Maß für den Zeitaufwand, den ein Lernender braucht, um ein Lernziel zu erreichen" (S. 17).

Zu dieser These kommt *Bloom u. a.* durch empirische Ergebnisse. Wenn Studenten Vokabeln oder einen Lehrsatz lernten, so korrelierte ihr Zeitaufwand bedeutsam mit der Qualität der Intelligenz-Testleistung (*Thurnstone*: PMA - primary mental abilities).

Husén schätzt die Wirksamkeit dieses „Strategischen Faktors" Zeit (*Bloom*) für die Leistungsunterschiede der Schüler auf „vielleicht 50 % oder mehr" (S. 121). Daneben spielen die Qualität des Unterrichts, die Motivation und weitere individuelle Faktoren sicher eine Rolle, weil das

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten" Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Lernen nicht nur eine Funktion des Lehrens, sondern vor allem eine Funktion des Lernenden ist. Entscheidend bleibt für jeden Unterricht, der effektiv sein soll, daß das Lernen zu einer subjektiven Angelegenheit des Schülers selbst wird. Dazu aber ist der Frontalunterricht im Jahrgangsklassensystem ohne Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung der denkbar schlechteste Weg.

Wir können diesen Abschnitt in der vereinfachenden These zusammenfassen: Lernbehinderte sind Schulversager eines bestimmten Schulsystems. Ihr Versagen wird deshalb nur in Beziehung zu diesem System verständlich: dem Bildungskanon, der Schulkultur mit ihrer Organisation, den Kommunikations- und Lernformen sowie der Funktion, die dieses System in einer bestimmten Gesellschaft ausübt.

2. Lernbehinderte und ihre Intelligenztestergebnisse

Die kritische Diskussion der Intelligenzmessung bei Lernbehinderten und der ätiologischen Interpretation ihres Schulversagens bzw. ihrer Lernbehinderung als Intelligenzschwäche hat einmal von der erstaunlichen Streubreite der Testergebnisse auszugehen. Wir haben mit Werten zwischen 60 und 110 zu rechnen, ohne daß weitere Extremergebnisse ausgeschlossen werden können (*Begemann 1970, S. 50; Schmalohr 1962, 1971, u. a.*).

In der folgenden Tabelle gebe ich einige Untersuchungsergebnisse an, die ich schon 1970, S. 50, angeführt hatte, um dem Leser die sofortige Übersicht über IQ-Verteilungsuntersuchungen zu ermöglichen. Sie werden ergänzt durch eine neuere Aufstellung aus Reutlingen vom 1.6.1970, die alle Lernbehinderten dort erfaßte.

Tabelle 1: IQ-Verteilung bei Hilfsschülern (Lernbehinderten)

Ort, Untersucher, Jahr	in %					N			
	40-59	60-69	70-79	80-89	90-109				
Hannover: <i>Naumann, 1961</i>	—	13	24	41	22	187			
Bielefeld: <i>Begemann, 1965</i>	4	10	24	42	17	76			
Hamburg: <i>Stranz, 1966</i>	2	13	27	36	22	420			
<hr/>									
neue Bereichseinteilung	—60	61-70	71-80	81-90	91-110				
Gevelsberg: <i>Otto, 1946-66</i>	8	13	31	40	8				
Gevelsberg: <i>Otto, 1934-45</i>	6	16	40	29	8				
Gevelsberg: <i>Otto, 1918-33</i>	10	16	38	29	7				
<hr/>									
neue Bereiche	—60	60-69	70-75	76-79	80-89	90-99	100-109	110-	N
Reutlingen: <i>Begemann, 1970</i>	2	11	12	13	44	15	2	1	580

Der Mittelwert schwankt - von Schule zu Schule, von Ort zu Ort - um 80. Es gibt Sonderschulen, in denen 2/3 der Schülerschaft IQ-Werte über 80 erreichten. Damit überlappen sich die IQ-Werte der Sonderschüler mit denen der Grund- und Hauptschüler und der Schüler weiterführender Schulen (*Begemann 1970; Priester 1957, 1960; Schmalohr 1962*).

Wenn wir diese Ergebnisse verstehen wollen, so können wir zunächst systemimmanent interpretieren; doch darüber hinaus haben wir das Testinstrument und die sozialschichtabhängige Definition von Intelligenz zu kritisieren. Wenn die statistische Definition des HAWIK-IQ wie die statistische Verteilung der Stanford-IQ-Werte stimmen und wenn die Lernbehinderten testintelligenzmäßig die Schwächsten der Population ausmachen - so könnten wir systemimmanent

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

folgern -, dann dürften bei einer Erfassung von 4-8 % eines Schülerjahrgangs als Lernbehinderte diese keinen höheren IQ als 75-79 erreichen. Wer den IQ 85 oder 90 als Grenze setzt, bezieht damit theoretisch 16 % bzw. 25 % der Population als potentielle Lernbehinderte ein. Wenn aber mindestens die Hälfte der Lernbehinderten einen IQ über 80 erreichen, dann hieße das: An der Intelligenz (nach dem Test gemessen) kann das Schulversagen nicht liegen, weil Schüler mit der gleichen Testintelligenz eben nicht versagen (*Schmalohr 1962* u. a. *Kemmler*).

Es könnte aber auch so zu erklären versucht werden: In der Einzelsituation der HAWIK-Prüfung erhalten die Lernbehinderten so viel Zuspruch, daß ihre Testleistung besser ist als die Leistung in der Klassensituation. Für diese Deutung spricht einmal, daß Lernbehinderte im Gruppentest BTS (*Horn*) z. B. schlechter abschneiden als im HAWIK. *R. Kornmann* konnte experimentell nachweisen, daß Lernbehinderte im Einzelversuch bessere Ergebnisse erreichen als im Gruppenversuch und daß Lernbehinderte in Aufgaben-Situationen ohne Bleistift und Papier bessere Leistungen als mit Bleistift und Papier erbringen, während in beiden Fällen bei Nicht-Lernbehinderten keine wesentlichen Differenzen festzustellen waren. Wenn dieser These ein gewisses Recht zuzuerkennen ist, so heißt das auch: Die schulische Leistungssituation ist nicht optimal für Lernbehinderte; die Einzeltestsituation kann eine mögliche Leistung besser diagnostizieren.

Es könnte aber auch grundsätzlich die Standardisierung des HAWIK angefochten werden, weil sie zu weit zurückliegt (wenn man zugleich annimmt, daß die Leistungsfähigkeiten inzwischen in der Population insgesamt angestiegen seien). Dann ließe sich behaupten, daß die Lernbehinderten auch nach den Testergebnissen zur schwachen Minderheit gehörten und daß die Schüler aller andern Schularten besser abschneiden würden. Leider sind mir keine neueren Untersuchungen bekannt, die die Intelligenz-Testergebnisse der Schüler aller Schularten eines Bezirks repräsentativ erhoben und verglichen haben. Die Erhebungen von *Schmalohr (1971, S. 323)* weisen für 1020 Lernbehinderte aus Krefeld nach dem HAWIK folgende Daten auf (sie entsprechen denen von 1962):

AM des IQ		Streuungsbreite des Gesamt-IQ		des Handlungs-IQ	
Verbal-IQ	76,10	67 %	61- 87	67 %	65- 93
H-IQ	79,20	99 %	50-100	99 %	51-106
Gesamt-IQ	74,54				

Es ist zwar schon erstaunlich (gerade wenn man die Sozialschichtabhängigkeit der Intelligenzteste kennt), daß ein großer Teil der Lernbehinderten so relativ gut abschneidet. Ihre potentiellen kognitiven Leistungsfähigkeiten dürften sicher nicht niedriger eingeschätzt werden, wenn man die Sozialschichtabhängigkeit der gebräuchlichen Diagnostika in Rechnung stellt.

Wir können die Sozialschichtabhängigkeit so zusammenfassen:

1. Der IQ korreliert positiv mit dem sozio-ökonomischen Status, ist also schichtspezifisch verteilt. Eells, David u. a. (1952) ermitteln Korrelationen von 0.20-0.40. Die durchschnittlichen IQ-Werte differierten in einer Industriestadt der USA zwischen 8 und 23 Punkten je nach Test oder Altersgruppe. Dabei gab es weite Überlappungen (S. 94).
2. Es ist ein „kumulatives Defizit“ der Unterschicht festzustellen; die Differenzen nehmen mit dem Alter zu (anders als bei lernbehinderten Schülern!).
3. 50 % von 650 Items zehn weitverbreiteter I-Tests zeigten bei den 9- bis 10jährigen und 85 % bei den 13- bis 24jährigen sozialschichtspezifische bedeutsame Unterschiede. Die Aufgaben waren vor allem sprachlicher Natur (middle-classbasis).

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Die Sozialschichtabhängigkeit liegt vor allem darin, in welcher Art welche Aufgaben angeboten werden. Es ist wohl nicht allein die Abhängigkeit der Items von Mittelschichtserfahrungen und Mittelschichtsprache, sondern es sind ebenso die Informations- und Lösungsmodi. Zum andern betrifft sie das Konzept der Intelligenz, das geprüft wird. Die Diskussion um das konvergierende oder divergierende bzw. kreative Denken ist bekannt. Die Intelligenztests sollen nur eine Art von intelligenten Leistungen messen, in der Regel die, welche in der Schule geschätzt wird, so daß diejenigen Schüler durch die Tests benachteiligt werden, deren Sprache, Motivationen und Erfahrungen nicht der schulnahen Mittelschicht-Kultur entsprechen. Die objektiven Leistungen der Unterschichtkinder werden des weiteren durch die Standardisierung der HAWIK-Ergebnisse im Konzept des statistischen Abweichungsquotienten unangemessen beurteilt, weil man hier von einer Normalverteilung in der Gesamtgesellschaft ausgeht und die Rohdaten nach den hypothetischen Anteilen zuordnet.

Von daher wären Gruppennormen des Tests grundsätzlich zu begrüßen (*Schmalohr* :1971, *Reinartz und Seifart* 1968), wenn die Testkonstruktion für die geprüfte Gruppe angemessen ist und wenn man innerhalb der Gruppe die Leistungen einschätzen will. Problematisch aber wird es, wenn man diese Gruppennormen (evtl. also nur für Lernbehinderte) dann zur Unterscheidung und Auslese von allen Schülern heranziehen will, weil ja hier die unterschiedliche Lernfähigkeit erfaßt werden soll. Diese ist wohl nur recht einzuschätzen, wenn man ein Diagnostikum zur Verfügung hätte, das sowohl eine Differentialdiagnose des einzelnen Kindes mit Einschluß seines Gewordenseins in einem spezifischen soziokulturellen Lebensraum als auch die zu erwartenden Lern- und Leistungsanforderungen in Rechnung stellte.

Nachdem wir eingesehen haben, daß ein und derselbe Test für alle Gruppen der Gesellschaft notwendig Benachteiligungen bedingt, können wir dieses Problem nur durch spezifische Testkonstruktionen und nicht allein durch Gruppennormen lösen. Das schließt als Folgerung ein, daß wir auch in der Grundschule nicht von einem Durchschnittschüler ausgehen können, sondern eine Schule zu konzipieren haben, die angemessen auf die unterschiedlichen Vorbildungen und soziokulturellen Determinanten ihrer Schüler eingestellt ist. Das Konzept eines Lernbehinderten als eines Minder-Lernfähigen ist dann zu ersetzen durch das Konzept eines Spezifisch-Lernfähigen.

Wir sollten den Intelligenztest als von der Mittelschicht abhängig erkennen. Die minderen Ergebnisse im Test der Unterschichtangehörigen sind dann nur unter diesem Normbegriff als („cultural deprived“) Deprivation einzustufen. Sie können aber auch als Hinweis einer Persönlichkeitsstruktur gedeutet werden, die eben allen Gliedern dieser Unterschichtgruppen eigen sind, weil ihre sozio-kulturellen Existenzbedingungen sie mitgeprägt haben. Dabei haben wir diese von Menschen gelebten Subkulturen auch als Milieus zu sehen mit eigenen Normen, Werten usw. Sie können nicht unter unangemessenen Leistungsmaßstäben als mangelhaft beurteilt werden. *Ortmann* (1977) hat darauf besonders hingewiesen.

Zugleich kann man mit *Ekman* (nach *Husén* 1971) begründet annehmen, „daß die ‚natürliche‘, d. h. potentielle Verteilung der Begabung in allen Sozialgruppen ungefähr gleich aussieht ... (daß sie) aber verschieden ausgenutzt (wird), was von den Unterschieden in der Erziehung, den finanziellen Möglichkeiten und Ambitionen der verschiedenen Gruppen abhängt“ (*Husén*, S. 90, vgl. auch *R. Fatke* 1971, H. 6, S. 15 ff., und die dort angegebene Literatur; die Auseinandersetzung mit den Thesen *Jensens* auch in *Z. f. Päd.* 1970, H. 2). Wir haben davon auszugehen, daß der sachstrukturelle Entwicklungsstand eines Menschen für alle seine Verhaltens- und Leistungsbereiche in hohem Maße von seinen Erfahrungen, seinen Anregungen und Lehr-

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

möglichkeiten abhängt und daß Situationsergebnisse - wie die eines I-Tests - nicht ohne diesen Hintergrund interpretiert sind (vgl. Aebli 1969; Löwe; Kirk; Skeels und Dyke 1939, Piaget u. a.).

Ich fasse auch diesen Abschnitt in verkürzender Thesenform zusammen: Lernbehinderte sind in ihrem Schulversagen nicht durch die Intelligenztestergebnisse als Minderleistungsfähige und Lernbehinderte angemessen oder sicher diagnostizierbar. Ihr sachstruktureller Entwicklungsstand läßt sich nicht durch einen der üblichen an der Gesamt- population standardisierten Tests diagnostizieren. Eine Einschätzung ihrer Lernfähigkeit muß auf eine Differentialdiagnose mit Einschluß der sozio-kulturellen Lebenswirklichkeit der einzelnen Schüler zurückgreifen.

Zum Verständnis der „Lernbehinderten“

Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel*

Von Ernst Begemann (Fortsetzung)

aus: Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 4/72, S. 156-164

3. Soziokulturelle Bedingungen der Lernbehinderten

Tabelle 2: Zuordnung der Väter von Sonderschülern zu einer Sozialschicht (in %) (Nach Eggert, 1969, in: Zimmermann, 1969, S. 35)

Väter von	Lernbehindert (Hamburg)	Geistigbehindert (BRD)	Gesamtpopulation (Moore u. Kleinig)
OHS	—	0,2	0
MMS	0,3	4,1	6
UMS n. i.	1,5	3,5	11
UMS i.	6,3	13,2	25
	9,1	25,4	55
OUS n. i.	19,4	16,3	10
OUS i.	18,1	16,5	20
UU	48,1	19,4	13
Soz. Veracht.	5,3	22,4	2
	90,9	74,6	45
N	397 = 100 %	680 = 100 %	100 %

Tabelle 3: Berufe der Väter aller Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte (in %) Reutlingen, Schuljahr 1970/71, erfaßt sind 3,8 % aller Schüler

Akademiker, Selbständige, höhere oder mittlere Angestellte und Beamte	2	} 10
Untere Angestellte und Beamte kleine Selbständige	8	
Facharbeiter, gelernte Handwerker angelernete Arbeiter	26	} 59
Hilfsarbeiter	35	
Besondere (Altwarenhändler u. a.)	11	
Rentner	1	
ohne Vater, Mutter allein	3	
Kind ist im Heim	8	
ohne Angaben	1	
N	580	

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Tabelle 4:

Schulen für	Geistigbeh.	Lernbeh.	Volkss.	Reals.	Gymn.	Gesamt
Schüler N	30	396	7035	745	523	8729
%	0,3	4,5	80,7	8,5	6,0	100

Als Lernbehinderte wurden 4,5 % beschult. (Die Anteile der Realschüler und Gymnasiasten sind hier auf die Gesamtschülerzahl bezogen, nicht auf die Schülerjahrgänge, denen sie entstammen.)

Tabelle 5: Berufe der Väter von (in %)

	Geistigbeh.	Lernbeh.	Volkss.	Reals.	Gymn.
Höh. Beamte, Akad.	—	—	5	—	11
Selbständige	—	1	3	—	11
Ltd. Ang., geh. Beamte	—	1	7	11	19
mittl. u. einf. Angest.	6	6	18	37	13
untere Beamte	6	6	18	37	13
Handwerks- und Industriemeister	—	—	5	26	4
Gelernte Handwerker und Facharbeiter	39	42	42	26	24
Angelernte	11	19	12	—	3
Hilfsarbeiter	33	20	1	—	—
Gastarbeiter	—	—	1	—	—
Arbeitslose	5	—	1	—	—
Rentner	5	9	3	—	—
Sonstige (Altwarenh.)	—	1	—	—	—
ohne Angaben	—	1	2	—	5

Die Mehrheit der Familien der Lernbehinderten ist unterhalb des gelernten Arbeiters oder des qualifizierten Facharbeiters einzuordnen. Das geht auch aus den Untersuchungen von Klein (1969, 1970) hervor. In Reutlingen, 1970, sind es 50 % gegenüber 26 %, die aus Facharbeiterfamilien stammen (N = 579) (vgl. auch die Tab. von Eggert aus Hamburg, der ein Schichtschema nach Moore und Kleining verwendet, außerdem Begemann 1970, S. 185). Nur etwa 10 % der als Lernbehinderte beschulten Kinder kommen in den angeführten Untersuchungen aus Familien von Angestellten, Beamten, Selbständigen, Akademikern. (Bei Klein [1970] sind es in den Vergleichsgruppen der Hauptschüler 30 %, bei U. Preuß-Lausitz [1970] gar 57 %, bei Begemann [1970] 27,5 %.) Dabei ist auf den zusätzlichen Tatbestand zu verweisen, daß auch in diesen Gruppen eine Kumulation der Lernbehinderten in den Familien der einfachen und mittleren Angestellten und einfachen Beamten festzustellen ist. Eine Grobaufgliederung in Beamte, Angestellte, Arbeiter genügt also nicht, um die gesellschaftliche Position der überwiegenden Mehrheit der Herkunftsfamilien der Lernbehinderten auszumachen.

Bei der Erfassung der soziokulturellen Daten der Lernbehinderten fehlen häufig repräsentative Vergleichsgruppen oder genügend ausdifferenzierte Kategorien. Deshalb haben H. Klein und H. Mördorf alle schulpflichtigen Kinder zwischen 7;0 und 15 ;0 eines Schulaufsichtsbezirkes mit 66.000 Einwohnern und 8.729 Kindern insgesamt untersucht. (Die Volks-, Real- und Gymnasialschüler wurden in repräsentativen Zufallsstichproben erfaßt.)

Die Einteilung nach den Berufen der Väter bringt eine überraschende Eindeutigkeit zugunsten der Realschüler und Gymnasiasten und zu Lasten der Lern- und Geistigbehinderten. Die Volksschüler rangieren in der Mitte. Von ihnen aber wird ein Teil noch zur Sonderschule bzw. zu den weiterführenden Schulen überwiesen. Allein die Gruppe der Facharbeiter und gelernten Arbeiter ist in allen Schulen vertreten.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Diese Erhebung des beruflichen Status des Vaters ist zunächst nur ein statistischer Zusammenhang, der auch wie andere soziokulturelle Erhebungsdaten nichts über den Bedingungs-zusammenhang sagt, weshalb gerade diese Kinder die Lernbehindertenschule besuchen. Es könnten aber folgende Zusammenhänge in Betracht kommen: Der berufliche Status des Vaters bestimmt nicht nur die wirtschaftliche Situation einer Familie, sondern weithin auch die Einschätzung durch die Gesellschaft, das eigene Selbstbewußtsein und Aspirationsniveau vor allem für Schulbildung, die Wertorientierung und das kulturelle Milieu sowie die Erziehungs- und Kommunikationsformen und nicht zuletzt den Sprachcode.

Schon damit wären erziehungsrelevante Tatbestände genannt; denn der Sozialcharakter, das Sprachvermögen, die Motivationen, die Einstellungen und die Lebensperspektive lassen sich so erklären. Und doch müssen wir weiter fragen: Warum werden nicht alle Kinder bestimmter Familien Lernbehinderte? Oder alle Kinder bestimmter sozio-kultureller Gruppen? Darauf ist zu erwidern, daß

- a) wir mit einer interindividuellen Variation und möglichen individuellen spezifischen Störungen zu rechnen haben,

Tabelle 6: Kinderzahl der Familien (in %)

Anzahl der Kinder	Geistigbeh.	Lernbeh.	Volkss.	Reals.	Gymn.
1	5	6	16	21	19
2	18	5	27	37	35
3	5	8	24	37	24
4	5	12	15	5	8
5	12	16	6	—	5
6	5	13	6	—	5
7	5	8	1	—	3
8	5	10	3	—	—
9	12	6	2	—	—
10 u. mehr	28	16	—	—	—
AM	6,5	6,0	3,1	2,2	2,7
s	3,5	2,8	1,7	0,6	1,4

- b) daß zusätzliche benachteiligende Faktoren in bestimmten Familien oder bei bestimmten Kindern kumulieren.

Wer die Bedeutungszusammenhänge, die zur Beschulung in der Schule für Lernbehinderte führen, nicht nur eindimensional sehen kann, weil er mannigfache Verursachungskomplexe kennt, der ist vielmehr überrascht, wie entscheidend sich ein Komplex von sozio-kulturellen Faktoren bei Lernbehinderten erweist.

Damit komme ich zu weiteren Daten: Die Familien der Lernbehinderten haben durchschnittlich ein Kind mehr als die von Hauptschülern (Klein, Rösler 1965; Löwe 1963). In der angeführten Untersuchung waren die Zahlen extrem. 40 % der Geistigbehinderten und 21 % der Lernbehinderten stammen dort aus Familien mit neun und mehr Kindern. Der Kinderreichtum in der Unterschicht wirkt sich auch heute noch bedeutsam auf den Schulweg aus; die wirtschaftliche Situation, die Anregungs-, Pflege- und Erziehungsverhältnisse scheinen in kinderreichen Unterschichtfamilien besonders benachteiligt zu sein (auch Jürgens).

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Bei den Lernbehinderten ist der Anteil der unvollständigen Familien besonders hoch:

Tabelle 7: Vollständige Familien

Es leben Vater u. Mutter in der Familie; bei	Geistigbeh. 83 %	Lernbeh. 78 %	Volkss. 87 %	Reals. 95 %	Gymn. 92 %
---	---------------------	------------------	-----------------	----------------	---------------

Die Wohnverhältnisse sind zum Teil unerträglich.

Tabelle 8: Mietwohnung oder Eigenheim

Es wohnen in Mietwohnungen	Geistigbeh. 94 %	Lernbeh. 89 %	Volkss. 50 %	Reals. 21 %	Gymn. 40 %
-------------------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------	---------------

Wenn wir diese Zahlen zusammensehen, so müssen wir feststellen, daß die Pflege- und Aufwuchsbedingungen in den Familien der Lernbehinderten und der Geistigbehinderten äußerlich unzureichend sind, so daß wir die Begabungsentfaltung dieser Kinder als beeinträchtigt - zumindest im Blick auf heutige schulische Anforderungen - einschätzen müssen. Wir wissen auch, daß ein nicht geringer Teil der Lernbehinderten aus bestimmten randständigen oder subkulturellen Gruppen kommt (wie Zigeuner, Obdachlose usw.); häufig leben sie auch in bestimmten „gezeichneten“ Wohngebieten, obwohl die städtischen Sanierungen manche der berüchtigten Wohnviertel aufgelöst haben.

Nur zu einem geringen Teil besuchen die Lernbehinderten vor ihrer Schulzeit einen Kindergarten. Die Eltern sind nicht in der Lage oder gewillt, die Gebühren zu zahlen, die Öffnungszeiten einzuhalten. Darüber hinaus aber stellt auch der Kindergarten für diese Kinder häufig schon einen Milieubruch dar.

Tabelle 9: Größe der Wohnung (in %)

Zahl der Zimmer o. Koch- küche	Geistigbeh.	Lernbeh.	Volkss.	Reals.	Gymn.
1	6	2	—	—	—
2	22	17	10	—	0
3	39	33	26	32	16
4	17	18	24	32	27
5	5	16	17	21	27
6	11	9	11	11	19
7	—	1	5	—	8
8	—	2	3	—	3
9	—	—	1	5	—
10 u. mehr	—	2	3	—	—
AM der Anzahl	3,3	3,9	4,4	4,3	4,8

Die Wohnungen sind im Verhältnis zur Familiengröße sehr klein:

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Tabelle 10: Ausstattung und eigener Raum des Kindes (in %)

	Geistigbeh.	Lernbeh.	Volkss.	Reals.	Gymn.
ohne Bad	78	67	15	0	5
ohne Zentralheizung	100	90	58	74	38
kein eigenes Bett	44	40	7	—	3
kein eigenes Zimmer	100	95	60	32	13
kein eigener Arbeitsplatz	100	85	44	21	11

Bevor ich diesen Abschnitt zusammenfasse, möchte ich von den Einzeldaten fortkommen und zur Bedeutung des sozio-kulturellen Lebensraumes für jedes Individuum allgemein etwas sagen. Der Einfluß eines benachteiligenden oder gestörten Milieus auf die geistige Entwicklung des Menschen gehört seit *H. Hetzers und Reindorfs* „Kindheit und Armut“ und seit der Entdeckung des Hospitalismus (*R. Spitz, Pfaundler*) und der sozio-kulturellen Deprivation (vgl. *Bleidick* 1968, S. 231 f.) zu den pädagogisch aufrüttelnden Einsichten. *Lotte Schenk-Danzinger* berichtet in ihrem Sammelbericht (1959, S. 394), daß 90 % aller Schwachbegabten aus wirtschaftlich und kulturell benachteiligten Bevölkerungsschichten stammen. Die neueren Veröffentlichungen sind kaum noch zu übersehen.

Das pädagogische Verständnis Lernbehinderter setzt weiter voraus, daß diese nicht als Objekte gesehen und behandelt werden, sondern daß man sie als Personen respektiert, die subjektiv und existentiell leben, die also etwas wollen oder ablehnen, die hoffen oder sich ängstigen, die Bedürfnisse haben und in konkreten Lebensbezügen stehen, die schon immer eine individuelle Lebensgeschichte hinter sich und eine bestimmte Perspektive vor sich haben. Nur dort, wo es gelingt, daß die Schüler etwas selbst, von sich aus tun und wollen, wo sie eine Aufgabe oder einen Gedanken aufnehmen, wo sie selbst handeln, kann der Schüler optimal lernen und profitieren. Deshalb ist es so wichtig, daß wir die Motive, Einstellungen und Wünsche kennen, die einen Menschen zum Handeln bestimmen und die ihn seine Begabung finden lassen. Dabei ist der Einfluß des sozio-kulturellen Lebensraumes kaum zu überschätzen.

Ich will das durch einen Gedanken von *O. W. Haseloff* (1966) zur Begabungstheorie erläutern: Das Kind, das durch seine genetische Information und die frühe physische Entwicklung bestimmt ist, erfährt durch seine Familie ein ausgewähltes Angebot von Welt. Durch diese Anregungen und die Form seines Lebens wird es spezifisch geformt und ausgebildet. Die Familie wiederum bestätigt und unterstützt bestimmtes Verhalten, so daß das Kind eben dieses Verhalten pflegt und sich somit spezialisiert. Durch die Familie werden außerdem für das Kind Lebensperspektiven sichtbar, auf die es sich einstellt und auf der Basis seiner Selbsterfahrungen, auch seines Könnens, Lebensstrategien entwickelt. Dazu gehört, daß ein Kind ein bestimmtes Verhalten stärker trainiert, wenn es auf diesem Gebiet schon etwas kann und wenn es konform mit der Lebensperspektive ist. Auf diese Weise werden Begabungen ausgebildet. Darüber hinaus aber bleibt zu beachten, daß Begabungen und Befähigungen nur dann auch im Schul- und eigentlichen Ausbildungsalter von den Jugendlichen weiterverfolgt werden, wenn die Gesellschaft für diese Befähigungen auch Chancen anbietet.

Nach diesen Erörterungen versteht man besser, warum die Kinder aus bestimmten sozio-kulturell benachteiligten Verhältnissen in der Schule und in Mittelschicht-Leistungstests nicht zu den Leistungsstärksten zählen. Die Anrengungsarmut und die Schulbildungsfremdheit, die dürftigen und subkulturell spezifischen Aufwuchsbedingungen wie die individuelle Lebensstrategie und die Einschätzungen durch die Gesellschaft verhindern eine optimale Förderung und Selbstverwirklichung, wo sie sonst möglich wäre.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Eine einseitige medizinische, psychologische oder soziologische Diagnostik kann diesen Kindern nicht gerecht werden, obwohl der Pädagoge ihre Feststellungen zu seiner Beurteilung benötigt. Aber erst eine Zusammenschau aller Faktoren, vor allem ein Verständnis des Kindes in seiner soziokulturellen Lebenswelt und aus seiner individuellen Lebensgeschichte lassen eine angemessenere Beurteilung zu.

Zusammenfassung

Die Ausführungen in den drei Abschnitten veranlassen mich zu folgenden Thesen:

1. Die Lernbehinderten sind nicht angemessen unter einem allgemeinen Schulleistungsbegriff, ebenso nicht unter einem allgemeinen Intelligenzkonzept zu erfassen.
2. Sozio-kulturelle Daten können nicht einseitig isoliert oder linear-kausal zur Interpretation von Lernbehinderung verwendet werden, sondern nur als Hilfsdaten zur Erfassung einer Begabungsgenese eines individuell spezifischen Menschen.
3. Lernbehinderte als die Schüler der heutigen Sonderschule für Lernbehinderte können nicht nach einem Begriff der Lernbehinderung interpretiert werden, sondern besser als individuell spezifisch Lernfähige, die immer in Abhängigkeit von ihrem sozio-kulturellen Lebenshintergrund stehen.
4. Die Schülerschaft der Sonderschule für Lernbehinderte läßt sich grundsätzlich in drei Gruppen einteilen.
 - a) Die organisch- oder geistig Behinderten; Kinder und jugendliche, die durch organische Prozesse, Störungen oder Behinderungen primär und dominant in ihren geistig-kognitiven Leistungsmöglichkeiten beeinträchtigt oder bestimmt sind. Die Grenze der kognitiven Leistungsfähigkeit dieser Kinder ist nicht an das Nicht-Erlernen-Können der Kulturtechniken gebunden. Die Besonderung dieser Gruppe rechtfertigt sich allein durch die erforderlichen spezifischen Förderungsmaßnahmen.
 - b) Die emotional und in ihrem Verhalten Gestörten, die Erziehungsschwierigen. Bei ihnen liegt primär nicht eine mindere Leistungsstruktur vor. Ihr Schulversagen resultiert primär aus einer Erziehungsstörung, wie sie in unvollständigen oder gestörten Familienverhältnissen vorliegen kann. Diese Kinder bedürfen vor allem neben einer Stabilisierung ihres Familienmilieus einer Psycho- oder Verhaltenstherapie bzw. neuer Umweltverhältnisse.
 - c) Die genetisch oder sozio-kulturell Benachteiligten, Kinder also, die durch ihre gegenüber der dominanten Schulkultur nachteiligen sozio-kulturellen Lebensbedingungen nicht optimal gefördert wurden.

Bei diesem Gruppierungsversuch ist zu berücksichtigen, daß einmal Kinder nicht nur einer Gruppe zuzuordnen wären und zum andern vor allem in Gruppe c) auch spezifische Einzelausfälle aufweisen könnten: Wahrnehmungsstörungen u. a. Trotzdem sollten nicht nur in der Diagnose, sondern auch in der schulischen Organisation Mittel und Wege gesucht werden, um allen Kindern gerecht zu werden.
5. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Diagnose:
 - a) Medizinische Differentialdiagnose von verschiedenen Fachärzten ist in allen Fällen erforderlich, die Hinweise auf organische Schädigungen bieten.
 - b) Neben einer ausführlichen Schulleistungsüberprüfung in verschiedenen Situationen, einzeln wie in einer Gruppe, ist ausführlich die Anamnese mitzuerheben (Sozialpädagogen und Lehrer).
 - c) Durch spezielle Psychologen ist eine Differentialdiagnose zu erstellen, die sich nicht auf Intelligenztest allein beschränken darf.
 - d) Es muß die Möglichkeit einer Revisionsinstanz geben.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

Literatur

- Abels, Heinz (Hrsg.) : Sozialisation in der Schule, Kettwig/Ruhr, 1971.
- Aebli, Hans: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: H. Roth (Hrsg.) : Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
- Begemann, Ernst: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler, Berlin 1968.
- , -: Zum Problem der Einschulung der Hilfsschüler, Z. f. Heilpäd., 1970 b, 173-192. -, -: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler, Hannover 1970 a. Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Amsterdam 1970.
- , -: Der Unfug mit der „kompensatorischen Erziehung“, betrifft: Erziehung, 1970, H. 9, S. 25 ff.
- Bleidick, Ulrich: Schulversagen und Hilfsschule, Praxis der Kinderpsycholog., 1964, 16-23.
- , -: Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung, Z. f. Heilpäd., 1968, 225-241.
- , -: Über Lernbehinderung, Z. f. Heilpäd., 1968, 449-465.
- Bloom, Benjamin : Lernen, kognitive Organisation und Intelligenz, in: O. W. Haseloff (Hrsg.) : Lernen und Erziehung, Berlin 1969, 93-119 (auch als: Alle Schüler schaffen es, betrifft: Erziehung, 1970, H. 11, 13 ff.).
- Braun, Herbert: Grundlegende Neuordnung des Verfahrens der Aufnahme von Schülern in die Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche, Z. f. Heilpäd., 1970, 439 ff.
- Csaki, Imre: Kein Sitzenbleiben mehr, in: Ernst Meyer (Hrsg.): Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen, Stuttgart, 1963, S. 84 ff.
- Eberwein, Hans: Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule - ein pädagogisch-soziologisches Problem, Z. f. Heilpäd., 1970, 311-327.
- Fells, K. u. a.: Intelligence and cultural differences, Chicago 1951.
- Eggert, Dietrich: Ein Beitrag zur Sozial- und Familienstatistik von geistig behinderten Kindern, in: K. W. Zimmermann (Hrsg.): Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderschulpädagogik, Bad Godesberg 1969, S. 29 ff.
- Patke, Reinhard: Zur Kontroverse um die Thesen A. Jensens, Z. f. Päd., 1970, H. 2, S. 219 ff. -, -: Psychohygienische Probleme der Förderung sozial benachteiligter Kinder, Z. f. Päd., 1970, H. 1, 65 ff.
- , -: Ist Intelligenz doch vererbbar? betrifft: Erziehung, 1972, H. 6, 15 ff.
- Gehrecke, Siegfried: Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der BRD, Meisheim/Glan 1958.
- Haseloff, O. W.: Über Funktion und Theorie der Begabung, 6. Bh. der Z. f. Päd., 1966, 743 bis 165.
- Hetzer, Hildegard: Kindheit und Armut, 1929 (neu in: H. Hetzer: Zur Psychologie des Kindes, hg. v. J. P. Ruppert, Darmstadt 1967).
- Horn, W.: Begabungstestsystem, BTS, Göttingen 1956
- Husen, Torsten: Die Schule der 80er Jahre, Stuttgart 1971.
- Ingenkamp, K. H.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1971.
- , -: Zur Problematik der Jahrgangsklasse, Weinheim 1969.
- Jacobson, Leonore, u. Robert Rosenthal: Pygmalion im Klassenzimmer, Weinheim 1971. -, -: Schüler leisten, was ihre Lehrer von ihnen erwarten, betrifft: Erziehung, 1970, H. 12, S. 21 ff.
- Jürgens, H. W.: Familiengröße und Bildungsweg, Stuttgart 1964.
- Kanter, G. O.: Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Konsequenzen für die Didaktik und Methodik der Sonderschule für Lernbehinderte, Z. f. Heilpäd., 1970, 248-264. Kleber, E. W.: Sonderpäd. Diagnostik in der Krise? Z. f. Heilpäd., 1971, 328 ff.
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967.
- , u. H. Heckhausen: Ist die sogen. Schulreife ein Reifungsproblem? in: K. Ingenkamp (Hrsg.) : Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests, Basel 1962.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

- Klein, Gerhard: Persönlichkeitsentwicklung in der Schule, Heidelberg 1965.
- , -: Verdeckt der Begriff der Schulreife Aufgaben und Chance der Vorschulerziehung? Z. f. Heilpäd., 1968, 576-585.
- , -: Die Praxis der Aussonderung und Möglichkeiten der Integration behinderter Kinder, in: Ausgleichende Erz. in der Grundschule, Grundschulkongreß, Bd. 2, Frankfurt 1970, S. 159 ff. --, -: Die Sonderschule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg, Katechetische Blätter, 94, 1969, 715 ff.
- Klein, Hans, u. Horst-Werner Mörsdorf: Intellektuelle und schulische Leistungen sowie soziokulturelle Faktoren. Eine vergleichende Untersuchung der schulpflichtigen Kinder in den saarländischen Städten Dudweiler, Sulzbach und Friedrichsthal, unveröfftl. Zulassungsarb., Reutlingen 1971.
- Kirk, S. A.: Early Education of the Mentally Retarded, Urbana/Ill. 1958.
- Kornmann, R.: Hirnschädigung und fehlende Schulreife, Berlin 1971.
- , -: Die Profilauswertung des HAWIK nach Reinartz u. Seifert, in: Z. f. Heilpäd., 1969, 376 f
- , -, F. Endrigkeit u. H. Sander: Sind lernbehinderte Sonderschüler in Gruppen-Intelligenztests benachteiligt? Zwei vergleichende empirische Untersuchungen, in: Diagnostika, 1.972, H. 3.
- , u. K. W. Zimmermann: Über die Verwendung des HAWIK in der Sonderpädagogischen Diagnostik, Z. f. Heilpäd., 1971, 563 ff.
- Löwe, Armin: Die Genese des Hörens u. ihre Bedeutung für die Betreuung behinderter Kinder, Z. f. Heilpäd., 197-1, 203 ff.
- , -: Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder, Berlin 1970. Löwe, H.: Probleme des Leistungsversagens in der Sonderschule, Berlin (Ost) 1963.
- Lütken, Ch.: Die Schule als Mittelklasseinstitution, in: P. Heintz (Hrsg) : Soziologie der Schule, Köln u. Opladen, 1959, 22-39.
- Moore, H., u. G. Kleining: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, KZfSS, 1960, 86-119.
- Ortmann, Hedwig: Arbeiterfamilien und sozialer Aufstieg, München 1971.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, Zürich-Stuttgart 1966.
- Pohl, R.: Der Lernbehinderte im gegenwärtigen Schulsystem, Z. f. Heilpäd., 1971, 99-114•
- Preuß-Lausitz, Ulf: Zur speziellen Herkunft von Sonderschülern, in: Gesamtschulen Informationsdienst, i, 1970, S. 37,
- , -: Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule, Z. f. Heilpäd., 1971, i83 ff.
- Priester, H. J.: Die Standardisierung des HAWIK, Bern 1957•
- , u. M. v. Kerekjarto: Weitere Forschungsergebnisse zum HAWIE u. HAWIK, Diagnostica, 1960.
- Reinartz, A., u. O. Seifart: Profilauswertung des HAWIK, Berlin 1968, 21970.
- Rösler, H. D.: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes, Leipzig 1963. Rolf, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967.
- Schmalohr, Emil: Neue Untersuchungen zur HAWIK-Zusatzauswertung bei lernbehinderten Sonderschulanwärtlern, Z. f. Heilpäd., 1971, 3ziff.
- , -: Die Profilauswertung des HAWIK ..., Z. f. Heilpäd., 1963, 12-24•
- , -: HAWIK-Zusatzauswertung, Krefeld -1965, ⁸1971.
- , -: Gruppennormen des HAWIK ..., Z. f. Heilpäd., 1962, 765-1.76.
- Schenk-Danzinger, L.: Begabung und Entwicklung, in: Entwicklungspsychologie, Hdb. der Psych., Bd. 3, Göttingen 1959, S. 949.
- Skeels, H. M., u. H. B. Dye: A Study of the Effects of Different Stimulation, in: Proc. Amer. Assoc. Mental Defic., 44, 1939, 114-136.
- Spitz, R.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, Stuttgart 1957.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164

- Stranz, G.: Untersuchungen zur Schullaufbahn von Hilfsschulkindern, Z. f. Heilpäd., 1966, 265-277.
- : Sprachbarrieren, studentisches seminar „soziolinguistik“, Hamburg 4.1971. Zimmermann, K. W., R. Kornmann u. A. L. Lorenz: Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern, Oberbiel/Wetzlar 1971.
- , -: Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderpädagogik, 2 Bd., Bad Godesberg 1969.
- : Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten, Berlin 1969.
- Wegener, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung - in: H. Roth (Hrsg.) : Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 505-550.

aus:

Ernst Begemann : Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel- Sonderpädagogik, 2.Jg., Heft 3/72, Seite 97-105 und Fortsetzung aus und die Fortsetzung aus Heft 4/72, S. 156-164