

Personenkreismerkmale lernbehinderter Menschen und (berufs)pädagogische Konsequenzen

Referat und Workshop anlässlich der Fachtagung im BBW Sankt Nikolaus, Dürrlauingen (Bay.) vom 8.11.2001

Vorbemerkungen

„Als lernbehindert bezeichnen wir ein Kind, das trotz intakter (oder für schulische Belange ausreichender) Sinnesrezeption, Motorik, Sprechapparat und Soziabilität den regionalen Normal- (Regel-) Schulverhältnissen durchgehend oder in wesentlichen Anforderungsbereichen nicht gewachsen erscheint (bzw. innerhalb dieser Verhältnisse nicht hinreichend gefördert werden kann), für das jedoch begründete Hoffnung bestehen, dass es im Rahmen eines speziellen, auf seine Möglichkeiten zubereiteten Unterrichts und / oder allfälliger Therapiemaßnahmen die Kulturtechniken in einem sozial notwendigen und relevanten Masse erlernt und dass es dazu instand gesetzt werden kann, dereinst einer existenzsichernden, selbstständigen beruflichen Tätigkeit nachzugehen und seine gesellschaftlichen Pflichten und Rechte wahrzunehmen“ (Kobi, E. E., 1980).

„Lernbehinderung“ wird hier bewusst unter Bezugnahme auf den (seinerseits kultur- und gesellschaftsabhängigen) Schulrahmen definiert. Dies auf Grund des Umstandes, dass in unseren gesellschaftlichen Verhältnissen Lernbehinderungen praktisch durchwegs im Kontext öffentlicher Bildungsbemühungen und vor dem Hintergrund kanonisierter Lehrpläne und hieraus abgeleiteter Lernanforderungen Profil und Brisanz gewinnen.

Lernbehinderungen kamen denn auch erst parallel mit der Entwicklung der Institution (Pflicht-)Schule ins Gerede: Institutionsspezifisch mit der Einrichtung des „Hülfsklassenwesens“ um die Mitte des 19. Jahrhunderts.

Lernbehinderungen gehen Lehrbehinderungen voraus; lehrbehinderte Lehrkraft und lernbehinderter Schüler bilden in heilpädagogischer Perspektive eine polare Einheit und verlangen nach ganzheitlicher Berücksichtigung. Lernbehinderungen werden nicht nur auf einer Sachebene objektiv *verursacht* (durch im Einzelfall abzuklärende physiologische und / oder psychosoziale Faktoren), sondern auf einer Subjektebene stets auch durch Figur-Grund-Effekte aktuell *erzeugt*.

„Lernbehinderung“ ist somit ein relatives (d. h. nicht fix bestimmbares) und relationales (d. h. bezugsabhängiges) Phänomen bzw. Thema, das nicht exklusiv an der als lernbehindert geltenden Person festzumachen ist. Es erweist sich denn auch als ausgesprochen „volatil“: sein Kurswert steigt und fällt, wie der einer Aktie, in Abhängigkeit vom Schulgeschäft und von aktueller pädagogischer Geschäftigkeit. Als lernbehindert geltende Schülerschaft wird auch in neuzeitlich integrativer Intention als „Manövriermasse“ zwischen Regel-, Sonder- und ambulanten Schulung verschoben.

Hieraus erklären sich schließlich auch die im Laufe der Erziehungs- und Schulgeschichte schwankende Deutung und Einordnung der inkriminierten Population sowie die je „entsprechenden“ Akzentuierungen der in Vorschlag gebrachten Maßnahmen:

LERNBEHINDERUNG VERSTANDEN ALS

- Schulversagen
→ Schulische Rahmenbedingungen optimieren
- Schwachbegabung

→ Sonderschulung

- Entwicklungsverzögerung
→ Zeitliche Erstreckungen (zum Beispiel Repetitionen)
- Sozio-kulturelle Benachteiligung
→ Gesellschaftspolitische Veränderungen

Im folgenden werden stichwortartig eine lehr-/ lernpsychologische (negativ-diagnostische) „Mängelliste“ und in Ergänzung dazu eine methodisch-orthodidaktische (positiv-diagnostische) „Ressourcenliste“ präsentiert, die gesamthaft so etwas wie einen unterrichtlichen Orientierungshorizont abgeben sollen.

Lern- und lehrpsychologisch relevante Probleme Lernbehinderter

- Δ Schwierigkeiten mit Symbolerfassung und –verarbeitung (v. a. Sprache)
 - bildhafte Darstellung (Bilder, Schemata, „lesen“)
 - Vorträgen folgen (→ Löscheffekte, inselhafte Überreste) v. a. bei „elaboriertem Code“
 - Textverarbeitung (Lesetechnik; Wahrnehmungsorganisation, Abkürzungen, Reihen, Seitenverweise, lange Sätze etc. ...)
- Δ Transfer-Probleme (Übertragen, Anwenden von Regeln, v. a. Sprache → Handlung → Sprache)
- Δ Verlängerte Verarbeitungsprozesse („lange Leitung“) (→ Verlangsamung)
- Δ Aspekthaftes Wahrnehmen (Feldverengung); Mühe mit Simultanerfassung (→ Blockieren, Destabilisieren) cave: zuviel(erlei) Information!
- Δ Verkürzte Zeitperspektive (→ kurzatmige Planung „von der Hand in den Mund“)
- Δ Situationsabhängigkeit (→ Instabilität der Neigungen)
- Δ Suggestibilität (sich bluffen lassen)
- Δ Schwierigkeiten mit „Triebaufschüben“ (→ Sofortlösungen, Kurzschlussreaktionen)
- Δ Übergeneralisierung (z. B. einer Kritik/eines Lobes)
- Δ Verstärkte Detailverhaftung („vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen“) Konkretismus
- Δ Perseverationstendenzen („stures“ Haftenbleiben an bestimmten Abläufen)
- Δ Rasche Sättigung (→ „Verleider“)

- △ Schwierigkeiten mit „unsichtbaren“ Zusammenhängen, Übersichten (→ „das könnte ich auch!“)
- △ „Subjektivismus“; „Egozentrität“ (z. B. persönlich nehmen von Sachkritik)
- △ Schwierigkeiten mit Handlungsorganisation (was ist hier und jetzt wie zu tun?)
- △ Schwierigkeiten mit abrupten Übergängen, Wechseln (Tätigkeiten, Räume, Personen etc.)
- △ Neigung zu handlungsnahen Lösungen („erst probieren, dann studieren“) zum Teil mit roher Kraft (vorpellen, dreinschießen)
- △ Erhöhtes handlungsnahes Trainings- und Übungsbedürfnis („Vergesslichkeit“)
- △ Abhängigkeit von personaler Vermittlung (→ klinken ohne vertrauenswürdigen Mediator rasch aus)
- △ Fragmentarisch-collagenhaftes Wissen (wissen nicht einfach „weniger“ sondern „Falsches“ und falsch Verbundenes; „Chaotisches Weltbild“)

Lern- und lehrpsychologische Voraussetzungen für den Unterricht Lernbehinderter. Elemente einer ressourcenorientierten Didaktik und Methodik

LERNBEHINDERTE SCHUELER/INNEN ERBRINGEN OFT NORMALE; EVTL. SOGAR GUTE LEISTUNGEN IN Aufgaben,

- DEREN STRUKTUR UNMITTELBAR („AUF EINEN BLICK“) EVIDENT IST und die man sich also nicht erst zurechtlegen muss
- DIE EINE SIMULTANE PROBLEMERFASSUNG GESTATTEN und die also nicht ein sukzessives Heranpirschen erfordern
- DIE MAN MIT EINER METHODE / EINEM INSTRUMENT LÖSEN KANN und die nicht die Kombination/den Wechsel verschiedener Problemlösungsmethoden erforderlich machen
- DIE AUFGRUND EINES KURZFRISTIGEN EFFORTS ZU LÖSEN SIND und die nicht über verschiedene Zwischenstufen anzugehen sind
- DIE VON EINEM/DEM „GUTEN EINFALL“ ZUR LÖSUNG GEBRACHT WERDEN KÖNNEN und die nicht ein systematisches, langwieriges Erforschen nötig machen
- DIE VIEL „KREATIVITÄT“, VIELE GUTE EINFÄLLE UND „GAGS“ BENÖTIGEN nicht jedoch mühselige, sorgfältige Kleinarbeit

- DIE HÄUFIGE ZWISCHENBESTÄTIGUNGEN LIEFERN
und wenig Geduld und Ausdauer erfordern
- DIE RASCH ERLEDIGT WERDEN KÖNNEN
und keine Wartezeiten (und damit ein wiederholtes In-Angriff-nehmen) erforderlich machen
- DIE EINEN „MITTLEREN“ AUFFORDERUNGSSCHARAKTER HABEN, DER ZUDEM DER MOMENTANEN STIMMUNG („LAUNE“) ENTSPRICHT
und die daher weder als langweilig noch als aufregend erlebt werden
- DIE EINE HANDLUNGSORIENTIERTE LÖSUNG (DIE ANWENDUNG EINES KNOW HOW) GESTATTEN
und nicht viel reflexive Gedankenarbeit (ein verinnerlichtes Handeln) erfordern
- DIE EIN ZÜGIGES VORANSCHREITEN GESTATTEN
und bei denen nicht verschiedene Einflussgrößen über längere Zeit gedanklich in der Schwebe gehalten werden müssen
- BEI DENEN AUCH „ANNÄHERUNGSWERTE“ GENÜGEN
und die nicht äußerste Präzision notwendig machen
- BEI DEREN LÖSUNG NICHT IMMER WIEDER AUS FEHLERN ZU LERNEN IST (DISKRIMINATIVES VORGEHEN)
sondern stärker am Erfolg
- BEI DENEN DURCH EINE VIELZAHL VERSCHIEDENSTER VERSUCHE (EINER ART „SCHROTSCHIESSEN“) DIE CHANCE BESTEHT, (ZUFÄLLIG?); DOCH NOCH AUF DIE LÖSUNG ZU STOSSEN
im Gegensatz zu Aufgaben, bei denen keine Aussicht besteht, dass ein vermehrter quantitativer Aufwand zu einer Qualitätssteigerung führt

Lernschwierigkeiten in der genannten Population präsentieren sich insgesamt als Probleme

- der Wissensorganisation: Viel und vielerlei Einzelwissen kann nicht problemgemäß, systematisch organisiert werden
- des heuristischen Konzepts: das heißt der immanenten Logik zwischen Aufgabenstellung und Hypothese
- der breitgespannten, aber nicht diffundierenden Aufmerksamkeit
- der geistigen „Oberflächenspannung“ zwischen Ausgangspunkt und Zielfeld
- der Verinnerlichung, der vorstellungsmäßigen Abbildung (Interiorisation) des Problems

- der gedanklichen Vorwegnahme möglicher Lösungen (Antizipation einer Zukunft bei gleichzeitigem Festhalten der Gegenwart)
- der permanenten Rückversicherung (wo bin ich? wo sollte ich sein? wovon bin ich ausgegangen? befinde ich mich da, wo ich hin sollte? etc.)

Lernbehinderte Kinder- und Jugendliche benötigen grundsätzlich

- Hilfe beim Erkennen des Problems: Was ist überhaupt gefragt? Ausformulieren des Problems
- Gestreckte Wartezeiten zwischen (Problem-) Reiz und (Lösungs-)Reaktion
- Interiorisationshilfe (durch Handeln, Zeichnen, Verbalisieren, gelenkte Assoziationen und Gedankenketten)
- Strukturierungshilfen (Arbeitsplatz präparieren, Material bereit legen, zeitliche Planung, Portionierungen, eingeplante Selbstkontrollen)
- Algorithmen (Schemalösungen): verbal, in Form von Schema-Zeichnungen, schriftlichen Gebrauchsanweisungen, evtl. räumlich getrennten Handlungsstationen
- Hilfe beim Aufbau eines Problemlösungsverhaltens (v. a. die Ergänzung eines impulsiv-kognitiven Verhaltens durch ein reflexives Verhalten) via Modell-Lernen
- Rhythmische Wechsel in den Tätigkeitsabfolgen
- Finalerfahrungen (aufgrund von Lern-Prothesen/zielführenden Hilfestellungen)
- gedankliche, evtl. körperliche Nähe und „dichte Subjektivität“
- Reiz-Dosierung (cave: überbordender oder lediglich eine äußere Faszination bewirkender Anschauungsunterricht)
- Arbeits-/Aufmerksamkeits-Feld-Einschränkungen (evtl. mit speziellen Markierungen)
- Getrennte Funktionsräume mit entsprechendem Aufforderungscharakter
- Rückzugsmöglichkeiten als Abschirmungshilfe
- ein intermittierendes (unterbrochenes) Lernen in kleinen Lernmodulen
- Initialhilfen (durch Vorahnen) – Durchhaltehilfen (durch Existenzmeldungen) – Finalhilfen (durch Vorankündigungen)

Literatur

Kobi, E. E. [1980], Die Rehabilitation der Lernbehinderten (München Reinhardt)

Kobi, E. E. [1993], Grundfragen der Heilpädagogik (Bern Haupt)