



Didaktische Ansätze der Sekundarstufe der Schule für Lernbehinderte im Kontext von Schulentwicklung ¹

Thomas Hofsäss

Mit diesem Beitrag werden folgende Intentionen verfolgt:

1. Beschreibung von aktuellen Konflikt- und Handlungsfeldern der Schulentwicklung einschließlich ihrer didaktischen Konzepte;
2. eine historische Betrachtung der bisherigen Entwicklung;
3. didaktische Konzepte als Antwort auf aktuelle Herausforderungen.

1. *Beschreibung von aktuellen Konflikt- und Handlungsfeldern der Schulentwicklung einschließlich ihrer didaktischen Konzepte*

Wird die Institution Schule heute betrachtet, nach PISA und TIMSS, in Zeiten von Reform, Krise und sich ankündigendem Generationenumbruch beim Lehrpersonal, dann lassen sich Problemzonen ausmachen, die eklatante Auswirkungen auf das Schul- und Bildungskonzept haben.

Die Problemzonen lassen sich zum Teil auch auf Hauptschulen und Hauptschulbildungsgänge beziehen, also auf die Schulen, die für das untere Bildungsdrittel zuständig sind. Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht:

- Es breitet sich bei Schülern eine umfassende Perspektivlosigkeit aus, was die Integrationsmöglichkeit in Erwerbsarbeit und Alltag anbetrifft:
- gelingende Alltagsbewältigung nach Standardvorstellungen und Integration auf den Arbeitsmarkt finden kaum statt; dies wirkt sich auch bei Lehrern auf die Sinnfrage des schulischen Handelns aus.
- Schule hat eine erhebliche Stärkung ihres Erziehungsauftrages erhalten: durch die Schüler selbst; die Erziehungsfunktion der Eltern, so überhaupt noch vorhanden, wirkt nur noch marginal: entsprechende Bedürfnisse nach Versorgung und Orientierung werden als Aufgabe der

Lehrer in der Rolle der pädagogischen Bezugspersonen angesehen, denen diese Bedürfnislage durch die Schüler selbst dringlich angedient wird;

- die umfassende Wirkung von Markt, Medien und auch dem damit verbundenen Werte- und Normenverfall bewirken kaum eine autonome Persönlichkeitsentwicklung mehr, sondern eine „Patchworkpersönlichkeit“, die sich durch Beliebigkeit und Unverbindlichkeit kennzeichnet.

Probleme aus schulpädagogischer Sicht:

- Je schwieriger die Gestaltung eines gelingenden Schulalltages und das Einhalten eines Schulprogramms aufgrund der o.g. Bedingungen, desto stärker wirken Mechanismen von struktureller Kontrolle, nicht selten mit Sanktionsandrohungen versehen.
- Die inzwischen auch öffentlich erkannte Dilemmalage der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen an den Übergangsschwellen führt zu einer Programmhektik: so werden insbesondere im Arbeitslehreunterricht, der sich ja noch nicht einmal etabliert hat die meisten Ressourcen für den Um-

strukturierung entdeckt: das didaktische Kernstück einer systematischen Vorbereitung auf Erwerbsarbeit und Alltag wird in Schülerfirmen, Praxistage und neue Technologien transformiert; anstatt die Stundentafel und Unterrichtsorganisation insgesamt einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

- Die Komplexität der Aufgabenstellungen der Schulen im unteren Bildungsdrittel wird durch erhebliche Ausstattungs- und Qualifikationsdefizite noch konterkariert. Dies trifft besonders die Schule für Lernbehinderte, wie die Praxis zu berichten weiß: so gilt diese Schulart auch als Entsendeplatz für entweder „ausgebrannte“ Pädagogen, die für andere Schularten nicht mehr tragbar sind, oder aber als Einstiegschance für völlig anders qualifizierte Lehrkräfte, die über die ohnehin knappen Personalressourcen der Sonderschule in die Warteschleife für die Realschule und das Gymnasium eingefädelt werden.

Diese hier nur angerissenen Problemzonen zeigen die Vielschichtigkeit eines Dilemmas auf, welches sich seit über zwei Jahrzehnte entfaltet und erst jetzt, zu spät vielleicht dazu führt, dass



(fast) alles auf den Prüfstand gestellt wird. Es stehen demnach vor allem die folgenden Strukturmerkmale auf dem Prüfstand, die zum Teil über Effektivitätsrankings bzw. Evaluationen ermittelt werden:

- Die Lern- und Bildungsinhalte: Kann durch die Schule, zumal die Sonderschule Zukunftsfähigkeit vermittelt werden? Sind die Schlüsselqualifikationen der richtige Weg?
- Die Schulorganisationsform: Jahrgangsklassen, Halbtagsunterricht, professionelle Monokultur, Stundenrhythmus u.a.
- Das Lern-, Leistungs- und Verhaltensbild der Schüler: wie ist die Ausgangslage und was ist eigentlich das Ziel der Bemühungen? Ab wann sind Schüler für die Schule nicht mehr tragbar?
- Die Ressourcenausstattung: Räume, Raumaufteilung; Ausstattung, Medien, Geräte u.a.: braucht man eine häufig wechselnde Komplettausrüstung oder reicht das exemplarische Lernen aus?
- Die Wirksamkeit des Mitteleinsatzes im Vergleich zu anderen Schulen und Schularten
- Die Qualifikationsstruktur des Schulpersonals und eher auf Spezialisierung ausgerichtete Lehrerfortbil-

dung sowie die Hinterfragung der Qualität sonderpädagogischer Kompetenz.

Wenn die genannten Punkte die wesentlichen Punkte des Prüfstandes sind, dann ist auch zu fragen, welche Zukunftschancen der Institution verhandelt werden. Die künftige Entwicklung, auf einen Zeitraum von 10-15 Jahren ausgerichtet, lässt sich anhand der folgenden Szenarien ausweisen, für deren Umsetzung zum Teil schon die Grundlagen gelegt sind:

- Die Sekundarstufe der Schule für Lernbehinderte wird, wie die Schule für Lernbehinderte insgesamt in ihrer jetzigen Form verschwinden; dieses Projekt könnte u.a. zur Rettung der Hauptschule beitragen, die immerhin noch zum dreigliedrigen Schulsystem zählt und sich in ihrer Funktion stärken und behaupten muss. Die Hauptschule wird sich zu einer Grundbildungsschule transformieren, in der flexible Schul- und Unterrichtsorganisation der Spezifik des unteren Bildungsdrittels eine Grundversorgung gewährleisten.
- Die Spezifik sonderpädagogischen Förderbedarfs wird künftig kaum Relevanz mehr haben: Sonder-

pädagogische Förderung wird also überwiegend eine freiwillige, keine Pflichtleistung mehr der öffentlichen Schulträger sein: Es wird sich ein funktionalistisches Verständnis vom Schüler durchsetzen und den ganzheitlichen Ansatz einer pädagogischen Förderung entgültig ins Privatschulwesen abdrängen. Der defizitorientierte Ansatz, der ja bis heute noch kultiviert ist wird sich auf das Konzept von Teilleistungsschwächen hin fokussieren, für die es jeweils eine Fördermappe für ein Funktionstraining gibt.

- Man wird es aufgeben Jugendliche mit „Störungen in Teilleistungskomplexen“ (ehemals als Begriff Lernbehinderung“ bekannt) zu einer Standardbiografie hin zu qualifizieren; sie werden eher mittelfristig zur Gruppe von schwer vermittelbaren Jugendlichen hinzuaddiert; der Kostenaufwand einer spezifischen Förderung gilt schon jetzt als zu hoch, der Effekt gilt als gering; die darauf hin orientierten Maßnahmen vom Förderlehrgang bis hin zum Berufsbildungswerk wird diesen Personenkreis verlieren und in der beruflichen Bildung wird auf diese umfassenden Rehabilitationsprogramme weitestgehend

verzichtet werden. Mit einer bis dahin erfolgten Einführung einer Grundrente für alle definitiv nicht Erwerbsfähigen besteht ohnehin keine Notwendigkeit mehr für eine spezifische Rehabilitation und Förderung.

- Der Beruf des Sonderschullehrers wird entspezialisiert und deprofessionalisiert; der Zugang zu einer sonderpädagogischen Qualifikation wird erschwert und der Studienabschluss wird tarifrechtlich nicht mehr belohnt; aufgrund der Umstrukturierung der Schulorganisation wird eher der Einsatz als Moderator, Koordinator und Ressourcenmanager im Vordergrund stehen, aber nicht mehr die spezifische Förderung am Kind; diese wird von ausgelagerten Dienstleistern im kleinen Umfang übernommen; ansonsten werden alle Grundschul- und Sekundarstufenlehrer eine Miniquifikation in Form von „Integrationskompetenz“ besitzen, die eine bis dahin existierende inklusive Schule voraussetzt. Dies kann auch zu einer Auflösung peripherer sonderpädagogischer Organisationen führen.

Für diese möglichen Szenarien gibt es deutliche Hinweise; sie

sind das Ergebnis von gesamtgesellschaftlichen Prozessen, aber nicht nur; sie werden zum Teil auch durch die eigenen Institutionen und deren Repräsentanten gesteuert. Wenn sich die Praxisprofis weiterhin aus diesem Diskurs heraushalten bzw. heraushalten lassen dann wird es so, wie oben beschrieben auch kommen.

Werden nun diese Bemerkungen auf das didaktische Wirken bezogen, dann lässt sich erklären, weshalb insbesondere innovative Konzepte eine nur kurze Dauer haben und sich dann immer wieder der Rückzug auf traditionelle Konzepte einstellt. Diese gelten als Gewährleister einer funktionierenden Institution, deren gegenwärtige Legitimation hinterfragt wird und deren Zukunft ungeklärt ist. Deshalb will ich versuchen über einen historischen Rückblick und einen aktuellen Ausblick Bestimmungsgrößen von Tradition und Innovation zu benennen.

2. Eine historische Betrachtung der bisherigen Entwicklung

Die Existenz der Lernbehindertpädagogik und die Sonderschule als die entsprechende Kerninstitution gelten historisch als Fortschritt und aus einer Gegenwarts- und Zukunftsperspektive betrachtet als rückständig.

Historisch als Fortschritt, weil es die methodischen Grundlagen der ab Mitte des 19. Jahrhunderts so benannten Hilfsschulpädagogik bzw. Schwachsinnigenpädagogik waren, die es Kindern zwischen dem ca. sechsten und vierzehnten Lebensjahr ermöglichten auf der Grundlage ihrer Kompetenzen eine „wirtschaftliche, sittliche und religiöse Rettung“ zu erreichen, die ein gesellschaftliches Fortkommen sichern sollte (Fuchs 1898).

Die Vorläufer der Hilfsschulpädagogik, deren historisch regionalen Ursprünge wesentlich in Sachsen und Thüringen liegen, machten es zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu ihrem Anliegen Kinder aus folgenden drei Bedingungshintergründen zu unterstützen:

1. Die Kinder der „Armen“, in Fortentwicklung der Armenthulen, besonders bekannt ist der Entwurf von Weise 1820 aus Zeitz: Hier fand Berücksichtigung, dass die Kinder der Armen eine spezifische schulische Förderung erfahren müssen, die über das normierte Angebot der Volksschule hinausgeht und seelenpflegerische Maßnahmen einschließt.
2. Die Kinder in Idiotenanstalten und Taubstummenanstalten, die aufgrund der institutionellen Zuordnung als lernunfähig galten und die

es im Wesentlichen zu verwehren galt: Da diese Einrichtungen nahezu ausschließlich kirchlich waren, bestand der Konflikt der für die Anstalten verantwortlichen Theologen darin, dass die Kinder keiner Firmung zugeführt werden konnten: Also experimentierten einige von ihnen mit variantenreichen Methoden, ob den Kindern nicht doch ein Glaubensbekenntnis beizubringen sei- und es zeigte sich, dass unter den Idioten bzw. Taubstummen immer mehr eine Teilgruppe ausgemacht wurde, die eine Befähigung zum Umgang mit Sprache hatte und die deshalb als „schwachsinnig“ klassifiziert. In Folge wurde auch kritisiert, dass diese Kinder eigentlich fehlplatziert wären, was bei Fortschritten in der Diagnostik zu einem Belegungsrückgang in den Anstalten führte und zu einer Etablierung der Schwachsinnigenpädagogik.

3. Kinder, die am Volksschulunterricht so umfänglich scheitern, dass sie bis zu 2 Jahren hinter den stofflichen Anforderungen zurückbleiben. Dies gilt vorrangig in Gebieten mit einem entwickelten Volksschulsystem in Verbindung mit der Einhaltung der Schulpflicht, wie dies v.a. in Sachsen und Thüringen der Fall war. Für sie sollte ein

besonderer ergänzender Hilfsunterricht förderlich sein, um ihre „schwache Befähigung“ (Stötzner 1864) zu mindern.

Aus diesen drei Motivgruppen heraus entsteht die Hilfsschulidee. Entsprechend ist die Motivlage für die Einrichtung einer subsidiären Förderung: Sie soll auch die schwächeren Kinder zur wirtschaftlichen Brauchbarkeit nutzbar machen, sie sollen deshalb die entsprechenden Basiskompetenzen erwerben und durch eine sittlich-religiöse Erziehung den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angepasst werden. Erst diese Argumentationslinie, der ja ein humaner Gedanke nicht fremd ist, ermöglicht es auch Widerstände seitens der Politik und der Volksschulpädagogik zu überwinden. Die Bildungspolitik fürchtet zusätzliche Kosten (so dauert es in Leipzig 20 Jahre, bis Stötzner seine Idee einer eigenständigen Hilfsschule durchsetzen kann; wesentliche Ablehnungsgründe waren immer wieder ökonomisch motiviert). Die Volksschulpädagogik fühlt sich erst in ihrem Status bedroht, als sie durch die Idee der Hilfsschulnebenklassen herausgefordert wurde den Autoritätsschulgedanken zu relativieren. In Folge betreibt sie die Aussonderung lernschwacher Kinder, indem die Zuständigkeit auf die sich entwi-



ckelnde Hilfsschulpädagogik übertragen wird.

Werden die benannten Entwicklungen ins 20. Jahrhundert überführt, dann zeigt sich die erste Stufe der Etablierung und des Ausbaus in der Weimarer Republik. So entstehen immer mehr hilfsschulpädagogische Einrichtungen auch in kleineren Städten; hilfsschulpädagogische Schriften werden verbreitet und Fortbildungseinrichtungen geschaffen. Zugleich wird aber auch schon diskutiert, ob nicht auch eine gemeinsame Schule für alle auch alle pädagogischen Probleme lösen könne.

Eine hinlänglich bekannte Modellvorstellung ist das Konzept der Jena-Plan Schule von Peter Petersen (1927), in welchem durch altersheterogene Lerngruppen und projektorientierte Lernformen leistungsstärkere und leistungsschwächere Kinder sich gegenseitig unterstützen sollten: es wurden in dieses Modell dezidiert Hilfsschulkinder einbezogen. Diese reformpädagogische Leitidee sollte ab den fünfziger Jahren immer auch wieder die Reformimpulse hin zu einer Schule für alle Kinder beflügeln.

Die politischen und pädagogischen Strömungen der Weimarer Zeit gelten aus heutiger Sicht als vielfältig; es ist jedoch nicht zu verkennen, dass sich auf der Grundlage der Beschlüsse der Reichsschulkonferenz von 1920 die Schulstruktur des Autoritäts-

staates fortsetzt und sich die Idee einer Einheitsschule auf die Schaffung einer vier- bis sechsjährigen Grundschule konzentriert. Und dennoch sind vom Grundschulbesuch weiterhin alle diejenigen ausgeschlossen, die aufgrund körperlicher, psychischer oder geistiger Konstitutionschwächen dem Unterricht nicht zu folgen vermögen. (vgl. Reichsgrundschulgesetz in der Fassung von 1926). Also trotz pädagogischer Innovationsidee eine Schulorganisation im Status Quo; jenseits dessen hatte die Hilfsschule Freiräume sich zu entwickeln, jenseits im Spannungsfeld von Selbständigkeit und Isolation (vgl. MÖCKEL, A. 1976). Diese Freiräume wurden wenig genutzt; nicht zuletzt die Statusvertreter drängten stark darauf in die allgemeine Schulentwicklung integriert zu werden und gesellschaftliche Akzeptanz zu erlangen. Dies gelang u.a. auch durch Anpassungsleistungen an die sich stärkende Idee der Sozial-, Erb- und Rassenhygiene. Das Beispiel Gustav Leseemanns steht dafür nicht allein. Die Aufwertung des Status unter Preisgabe der Idee der Gleichwertigkeit aller Gesellschaftsmitglieder wird auch durch Hilfsschulpädagogen vorangetrieben. Das Thema Sterilisation von Schwachsinnigen und die Sammelbeckenfunktion der Hilfsschule wurde ab Ende der 20er Jahre nicht zuletzt von den Hilfsschul-

vertretern selbst ins Gespräch gebracht und in der Zeit des Nationalsozialismus organisiert. Nach erstem Zögern wird diese wesentliche Funktion der Hilfsschule durch den Nationalsozialismus erkannt. Kinder, bei denen erblicher Schwachsinn diagnostiziert wird, werden durch Verantwortung der Erbgesundheitsgerichte zwangssterilisiert; die Hilfsschule erhält im Volksmund den Beinamen „Eunuchenschule“. Sie erfährt durch die Heranführung an die Volksschule eine bislang beispiellose bildungspolitische Aufwertung. In der „Allgemeinen Anordnung der Hilfsschulen in Preußen“ heißt es 1938 entsprechend: „Hilfsschulen sind Volksschulen besonderer Art“. Der Lehrplan wird an die Volksschule herangeführt; die Hilfsschule ist eine öffentlich anerkannte Leistungsschule und insofern auch Tat- und Gesinnungsschule. Schüler, die den erhöhten Leistungsanforderungen nicht entsprechen, werden ausgeschult und können der Anstalts-erziehung zugeführt werden, deren schlimmstes Ende in der Euthanasie liegt. Die Hilfsschule erholt sich nur schwer von diesen Exzessen; die historisch (fälschlicherweise) als Nachfolgeinstitution reklamierte Schule für Lernbehinderte steht bis heute auch aufgrund dessen am Pranger. Der Beginn der DDR und der Bundesrepublik ist gekennzeichnet durch eine Rückbesinnung

auf die Weimarer Zeit. Die Lehrpläne werden anfangs kaum modifiziert, dort, wo überhaupt Schule realisiert werden kann, wird auf die Stundentafel zurückgegriffen, die vor 1933 galt. Ab 1947 ist die Funktionsfähigkeit der schulischen Bildung überwiegend gegeben, wenngleich auf einem reduziertem Niveau, sowohl was das Personal, als auch was das Lehr- und Lernmaterial anbelangt. Aufgrund der umfangreichen Traumatisierung breiter Bevölkerungskreise, Bevölkerungswanderungen und einer Vielzahl von Waisenkindern bleibt es ohnehin unklar, welcher Schulart welche Kinder zuzuordnen sind; zudem gibt es Zehntausende schulpflichtiger Kinder, die aus unterschiedlichsten Gründen dem Schulbesuch nicht nachkommen und somit eine hohe Analphabetenrate bei den Geburtsjahrgängen von ca. 1937-1941 erzeugen. Die Neubestimmung der Volksbildung führt zu einer Neubestimmung der Funktion des Schulwesens und ihrer Institutionen, die mit der Gründung der beiden deutschen Staaten 1949 vollzogen werden kann, allerdings in enger Abstimmung mit den jeweiligen Besatzungsmächten.

Bereits 1947 werden insbesondere in der Region Leipzig-Halle erste Grundlagen einer neuen Hilfsschulpädagogik durch Kurt Prautzsch gelegt. Er wird von der sowjetischen Kommandatur



beauftragt das Hilfsschulwesen zu entwickeln; Prautzsch war bis 1933 an der Universität Leipzig tätig und befasste sich insbesondere mit dem Zusammenhang von sozialer Bedingtheit des Schwachsinnigen. Diesen Ansatz bringt er erfolgreich in den Neuaufbau der Strukturen ein, bis er 1955 gemäßregelt wird und das organische defektologische Prinzip der sowjetischen Oligophrenopädagogik Einzug hält (MÜLLER 1957/PRAUTZSCH 1957). Die u.a. darauf hin eingeführten ABC-Züge der Hilfsschule gehen von einem gemeinsamen Lehrplankonzept aus, welches nach Leistungsgruppen modifiziert wird. Mit der Abschaffung der ABC-Züge 1973 und der Schaffung von Abteilung 1 und Abteilung 2 kommt es auch zu einem ausgearbeiteten Lehrplan für jede Abteilung. Zugleich ist dieser Lehrplan, deutlicher als die Leitidee der ABC-Züge vom Lehrplan der Unterstufe und der Polytechnischen Oberschule abgekoppelt; d.h. die Möglichkeiten der Rückführung sind kaum mehr gegeben und dies liegt dem Verständnis zugrunde, dass ein organisch bedingter Schwachsinn nicht entwicklungsfähig sei, sondern die Individuen auf einer dauerhaft reduzierten Lernfähigkeit verharren. Die Besonderung der Hilfsschule wird dadurch vorangebracht; auch die Maßnahmen der betrieblichen Ausbildung, die auf Hilfsberufe begrenzt ist, macht

dies deutlich; ein Aufstieg im Bildungssystem war für Hilfsschüler kaum mehr möglich. Der Lehrplan von 1973 behält, von marginalen Änderungen abgesehen, bis 1990 seine Gültigkeit. Es entsprach der Schultradition lehrplankonform zu unterrichten, um vor allem auch eine Vergleichbarkeit der Lehr- und Lernleistung in der gesamten Republik zu gewährleisten und auch die betrieblichen Ausbildungsnormen einheitlich halten zu können.

Doch welche historischen Entwicklungslinien lassen sich für die Bundesrepublik skizzieren?

Ab 1949 wird die Kulturhoheit der Länder als bedeutsames Gestaltungsmoment genutzt; abhängig von politischen Mehrheiten werden unterschiedliche Systeme eines außendifferenzierten Schulsystems aufgebaut. Dabei wird, wie noch öfters, die Hilfsschule „vergessen“, was ihr wiederum den Spielraum ermöglicht eine eigenständige Struktur aufzubauen und zu behaupten. In einigen Bundesländern muss, aufgrund der knappen Ressourcen, auch vehement dafür gekämpft werden, dass die Hilfsschule überhaupt einen Stellenwert im Schulsystem erhält. Ab den fünfziger Jahren kommt es zu einer konzeptionellen Kontroverse, die sich bis in die siebziger Jahre hält und sich insbesondere zwischen den eher süddeutschen und den nördlicheren Bundesländern entfaltet: So sieht sich

insbesondere Baden- Württemberg bis weit in die sechziger Jahre hinein in der Tradition, dass die Hilfsschule eine Leistungsschule zu sein habe, fordern statt fördern im Vordergrund stehe und sie im Prinzip eine Volksschule besonderer Art sei. Dies schließt auch ein, schulbildungsunfähige Kinder auszuschließen. In Nordrhein-Westfalen wird dies anders gesehen: dort gilt überwiegend ab den sechziger Jahren die Hilfsschule eher als eine fördernde Einrichtung, die einen Schonraum für die Kinder bieten müsse. Entsprechend habe sich der Lehrplan eher an der individuellen Ausgangslage des Kindes zu orientieren. Klauer führt dieses Konzept zusammen im Begriff der „Lernbehindertenpädagogik“ (1966), der ab Mitte der sechziger Jahre den der Hilfsschulpädagogik ablöst und in der Tat auch eine Wendung erreicht, die die individuelle Bezugsnorm vor eine Gruppennorm stellt, allerdings auf einer klar defizitär ausgerichteten Grundlage. Durch die Einführung der Schule für praktisch Bildbare zuerst 1962 in Hessen, später in allen Bundesländern unter dem Namen „Schule für Geistigbehinderte“, deren Ausbau erst Anfang der 80er Jahre abgeschlossen ist, erhält die Schule für Lernbehinderte den Status einer Durchgangsschule und nicht mehr so sehr den einer Restschule. Dies be-

deutet auch, dass ein Lehr- und Bildungsplan auch Abgrenzungskriterien zur Schule für Geistigbehinderte benennen kann. Nach dieser schulorganisatorischen Entscheidung für ein breit differenziertes Sonderschulsystem wird 1973 durch das Gutachten des Deutschen Bildungsrates ein grundlegender Reformansatz für das gesamte Sonderschulsystem formuliert. Dem wird durch die Einrichtung zahlreicher Modellversuche zur schulischen Kooperation und Integration entsprochen. Das Zwischenergebnis dieser über fast 30 Jahre andauernden Entwicklung ist eine Annäherung von Sonderschule und Regelschule durch die inhaltliche und schulorganisatorische Ausgestaltung der zunehmenden Lernortunabhängigkeit sonderpädagogischer Förderung unter Einschluss lernzieldifferenzierender Maßnahmen (vgl. u.a. PREUß, E. 1983).

Dieses Zwischenergebnis ist auch das Resultat eines offen und vehement ausgetragenen Interessenkonflikts und der Klientelpolitik verschiedener Lobbygruppen: so gibt es eine sich etablierende Integrationsbewegung, bestehend aus Eltern, einzelnen Pädagogen, der Gewerkschaft und teilweise unseriös agitierender Schulforscher. Dem stellt sich eine entsprechend formierte Gegenbewegung bis Anfang der neunziger Jahre entgegen, die sich im konservativen

Lager des Berufsverbandes konzentriert. Dazwischen bildet sich eine Ressourceninteressengruppe im Bereich der allgemeinen Schule in Kooperation mit der Sonderschule, die die Integration als Möglichkeit von Ressourcen- und Statuszugewinn betrachtet und je nach Ressourcenlage sich bildungspolitischen als bildungsökonomischen Entscheidungen gegenüber öffnet oder auch verschließt.

Erst durch die Klarstellung der Kultusministerkonferenz von 1994 („Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“) kommt es zu einem Ende der strengen Lagerkämpfe mit dem Versuch eine vielfältige und breite Form sonderpädagogischer Förderung zu erreichen, indem vor allem schulorganisatorisch unterschiedliche Wege angegangen werden sollen. Kernstreitpunkt ist dabei nach wie vor die Gewichtung des Verhältnisses von lernzieldifferenzierter und zielgleicher, mitunter auch zielangleichender Integration. Die Konsequenzen für die didaktischen Konzepte und den sich daraus ergebenden Lehr- und Bildungsplänen sind offensichtlich, die Verwirrung groß: können vielfältige Förderformen überhaupt noch einen Lehr- und Bildungsplan für einen jeweiligen Förderschwerpunkt rechtfertigen? Wird nicht einfach nur ein individualisierendes Kerncurriculum benötigt, welches die Not-

wendigkeiten eines Grundbildungskanons beinhaltet? Heißt Bildungsarbeit eigentlich künftighin: jedes Kind hat auf der Grundlage seiner Lernausgangslage einen individuellen Förder- und Entwicklungsplan, der ein übergreifendes Bildungsplaninstrument überflüssig macht? Oder, noch weiterführender: Sollte nicht bis Klasse 10 grundsätzlich eine individuelle Lernentwicklungsplanung gelten, deren Grundpfeiler nur noch in einer wöchentlichen Gesamtstundenzahl des Unterrichts bestehen?

3. Didaktische Konzepte als Antwort auf aktuelle Herausforderungen

Wenn die aktuelle Diskussion um didaktische Konzepte der Oberstufe verfolgt wird, dann scheinen sich hierbei vor allem drei Diskussionsstränge in den Vordergrund zu stellen:

- Konzept einer allgemeinen Grundbildung;
- Konzept der Handlungsfelddidaktik; Stichwort Schülerfirmen;
- das Konzept einer subjektorientierten und problemzentrierten Didaktik.

Zum Konzept der allgemeinen Grundbildung:

Dieses Konzept, etwa von Angerhoefer (1998) moderiert, versucht die verschiedensten Fragen der Gegenwarts- und Zu-

kunftsbedeutung zu beantworten; dabei wird insbesondere die Frage des Alltags, der Persönlichkeit im gesellschaftlichen Kontext und der Vorbereitung auf den Erwerbskontext in den Vordergrund gestellt. Grundlage für die Diskussion um die Grundbildung bietet das Konstrukt einer bildungstheoretischen bzw. einer kritisch-konstruktiven Didaktik, wie es seit Jahrzehnten von Klafki geprägt wird. Klafkis Begriff von „Allgemeinbildung“ besagt:

„Allgemeinbildung ist Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten, also der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen Produktivität, der Sozialität des Menschen, der ästhetischen Fähigkeiten, der ethischen und politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (KLAFKI 1991). In einem Konzept einer allgemeinen Grundbildung geht es also um eine Zusammenführung der folgenden Komponenten:

- kognitive Komponenten;
- handwerklich-technische Komponenten;
- -soziale Komponenten;
- ethisch-politische Komponenten.

Wie soll nun aber antizipiert werden können, welche Bedeutsamkeit sich herausstellt und welche Grundkompetenzen in der Lernausgangslage zu vermuten sind, um zu einer gelingenden Vermittlung zu kommen?

Diese Frage scheint hypothetisch gelöst: was als ein solches Konzept formuliert ist, kennzeichnet seine Innovation durch die erneute Bestätigung eines allgemeinen Bildungsanspruches für Schüler im Förderschwerpunkt Lernen; allerdings führt es nicht darüber hinaus, was heißen könnte auch noch einen spezifischen Bildungsanspruch zu formulieren; der Ansatz Klafkis zielt auf die Utopie, dass Bildung gesellschaftlich integrativ wirkt und sich ihre Wirksamkeit auch unter Nutzung herkömmlicher Methoden innerhalb der gesetzten Institutionenstruktur umsetzen lässt. Wie sähe es aber – als Gegenentwurf – mit der Variante aus, das Recht auf gesellschaftliche Desintegration zu proklamieren, da der Weg in die Mitte ohnehin versperrt scheint? Das Konzept der allgemeinen Bildung ist von der Mitte der Gesellschaft aus gedacht und von dem Willen nach sozialer Gleichheit beseelt; dies ist jedoch kein Zukunftsprojekt, das Gegenwartsprojekt lautet führt bereits nur noch Chancengerechtigkeit auf seiner Agenda, das Zukunftsprojekt wird auch dies noch hinterfragen. Gälte es demnach, so wie es bei Pestalozzi heißt, die Schlussfolgerung zu ziehen, die „Armen zur Armut“ zu erziehen? Wäre dies nicht postmodern angesagt: einen Offenbarungseid zu leisten, um eine Schule für Bildungsbenachteiligte, oder eine Jugend-



schule zu begründen (vgl. die zahlreichen Beiträge hierzu von G.G.HILLER), die zwar die Identität stärkt, aber eben die Identität im Abseits, in der Randständigkeit?

Konzept der Handlungsfelddidaktik

Es ist schon traditionell als Aufgabe der Hilfsschule beschrieben worden, dass sie nur dann ihre Legitimation erweisen kann, wenn möglichst viele Absolventen für die Erwerbsarbeit fitt gemacht werden. Ein jahrzehntelanges Bestreben der Lernbehindertenschule war ebenfalls darauf ausgerichtet. Der Fragehorizont, ob die mittel- und langfristigen Lebensperspektiven der Absolventen überhaupt in der Erwerbsarbeit liegen erschien eher als subsidiär oder auch störend. Erfahrungen einbeziehend, dass es zu Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt kommt, wurde die problematische Schlussfolgerung gezogen, dass es nur die Verantwortung der Schule sein könne, wenn die berufliche Integrationsarbeit als soziale Integrationsarbeit nicht gelingt. Deshalb wurde vor ca. 2 Jahrzehnten das Konzept einer modernen Arbeitslehre geschaffen, welches sich nun durch das Modell der Schülerfirmen zeitgemäß erweitern bzw. profilieren soll. Die Struktur des modernen Arbeitslehreunterrichts, auch als polytechnischer Unterricht zum Teil bekannt erfüllt die Grundlagen

einer Handlungsfelddidaktik, wie sie mindestens in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung inzwischen üblich geworden ist. Das Modellprojekt „Schülerfirmen“ versteht sich als Teil eines Innovationsansatzes für die Vorbereitung auf Arbeit und Beruf, manche würden dies sogar als „Königsweg“ bezeichnen. Eine zentrale Frage muss jedoch auch hier sein, wie der Lehr-Lernprozess und die Lehr-Lernstruktur beschaffen ist bzw. beschaffen sein muss, um einen nachhaltigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der über das hinausreicht, was heute mit den herkömmlichen Mitteln erreichbar wird.

Auf der Habenseite der Schülerfirmen kann verbucht werden:

- Flexibilisierung von Schul- und Unterrichtsorganisation;
- Stärkung des exemplarischen und selbsttätigen Handelns;
- Auflösung professioneller Monokultur durch Einbeziehung von einschlägigen Fachkräften;
- situative Steigerung des Selbstwertgefühls von Schülern und Lehrern.

Es könnte noch einiges ergänzt werden; aber auch entsprechende Begleitforschungen weisen eher einseitig und auf methodisch fragwürdiger Basis auf die positiven Wirkungen hin.

Deshalb möchte ich auch die Dilemmata benennen, die beim

Schülerfirmenkonzept als Konkretion einer Handlungsfelddidaktik sichtbar sind, und zwar sowohl auf der Schüler-; - als auch auf der Lehrerseite:

Auf der Schülerseite:

- Entwertung des herkömmlichen Unterrichts;
- Demotivierung für kognitive Anforderungsprozesse;
- Ausgrenzung von weniger leistungsfähigen oder unangepassten Schülern;
- Realitätsunangemessene Selbsteinschätzung der Schüler;
- Erhöhung des Frustrationspotentials bei scheiternden Übergängen.

Auf der Lehrerseite:

- Schaffen einer Scheinwirklichkeit durch den Begriff „Firma“, der auch exemplarisch nicht den Grundanforderungen eines Wirtschaftsbetriebes genügt;
- Schaffung von abgeschotteten Experteninseln, die stark von partikularen Einzelinteressen der Lehrer geprägt sind und zu einer nur losen pädagogischen Konzeption für die mitarbeitenden Schüler führen;
- Fragmentierung eines pädagogischen Schulprogramms;
- Aufbau irrationaler Hierarchien und Konkurrenzszenarien;

- Verschließen der Schule mit der Kooperation von klein- und mittelständischen Gewerbetreibenden im Umfeld.

Insofern wird mit dieser Umsetzung einer handlungsfeldbezogenen Didaktik auch ein hoher Preis bezahlt; und es wird bereits jetzt gefragt, weshalb diese Form der Instruktion überhaupt durch Lehrer betrieben werden soll; was also als Qualitätssprung erschien, zeigt also auch erhebliche Schwächen. Schülerfirmenmodelle arbeiten sehr effektiv in selbstorganisierten Lernverbänden etwa an Oberstufenzentren in Kooperation mit mittelständischen und Groß-Unternehmen; es wird mit der Umsetzung des Konzeptes im Förderschwerpunkt Lernen häufig eine Verkennung der komplexen Lernausgangslagen der Schüler deutlich; so lange sie nicht schon im Primarbereich auf solche Lernformen vorbereitet werden bleibt nichts weiter übrig als sich auf Schülerseite innerhalb der Schülerfirmen mit peripheren Hilfsarbeiten und Botengängen zu begnügen, die weit hinter dem Anregungspotential eines kompetenten Arbeitslehreunterrichts liegen und eben keineswegs zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen als Komplexitätskönnen dienen. Die sinnvolle Verbindung von Handlungsschritten als mit Planung, Durchführung und Analyse einer Selbsttätigkeit führt nur dann zu



einer Förderung von Kognition, Motivation und Verhaltenssteuerung, wenn den Konzepten eindeutige Kompetenzen und Kompetenzanforderungen, Ressourcen und Methoden zur Verfügung stehen. Da Schülerfirmen in den selteneren Fällen von Sonderpädagogen organisiert und geleitet werden, ist außerdem noch der spezifische Blick für Handlungs- und Förderplanung oftmals verstimmt.

Subjektorientierte - und problemzentrierte Didaktik

Dieser Ansatz geht von der individuellen Lebenslage der Schüler aus, die eine je eigene Übersetzung des Lehr-Lernansatzes bedarf; dieser Ansatz ist eher unabhängig von Schulorganisationsformen, weil er sich dort realisiert, wo der jeweils Lernende sich befindet. So heißt es bei Begemann:

„Erst dort, wo der Schüler als Subjekt seines Lernens respektiert wird, wo der Schüler im Zusammenhang seiner Biografie und im Rahmen seiner Lebenssituationen sich individuell spezifisch selbst- und eigenständig auseinandersetzen und befähigen kann, ist eine angemessene Lerngelegenheit ermöglicht.“ (Begemann 1990, S.35).

Die Schaffung der Lerngelegenheit auf dem Hintergrund der subjektiven Lebenslage soll also das Ziel des didaktischen Bemü-

hens sein; Begemann hat darauf seit Jahren verwiesen. So sinnfällig dieser Ansatz erscheint, so unverständlicher wird es, dass sich dieser Ansatz zumindest im Tätigkeitsrahmen der Pädagogik der spezifischen Lernförderung bislang wenig umgesetzt hat. Wenn wir von der Heterogenität der Schüler auszugehen haben, dann bleibt jedwede Form einer Gruppierung unter ein gemeinsam verbindliches Lehr-Lernkonzept eines, welches keinem Schüler umfassend gerecht wird. Schulorganisatorisch wird also Bildungsungerechtigkeit konstruiert. Bleibt zu fragen: Gibt es ein Mehr- oder Weniger an Ungerechtigkeit? Hierfür bietet dieser Ansatz einen Ausweg, ohne dass deshalb das so wichtige Lernen in Gruppen und dann noch sogar an einem gemeinsamen Gegenstand außer Acht gelassen wird. Eine an den Subjekten orientierte Lernorganisation lässt sich zwar auf die Komponenten der allgemeinen Bildung als Ordnungsschema konzentrieren, müsste jedoch um einige Komponenten des Alltags, des Milieus, der Kultur dringend erweitert werden. Das, was allenthalben in den Schulen richtiger Weise und richtungsweisend geschieht, nämlich der Versuch der Individualisierung, dem muss stärker schulorganisatorisch Rechnung getragen werden, zum Beispiel durch:

- Schaffung eines Kerncurriculums und Abschaffung des fächerdifferenzierten Unterrichts, (wie dies u.a. in Schleswig-Holstein versucht wird);
- Flexibilisierung von Lern- und Leistungsbewertungen;
- stärkere Öffnung der Schule ins Gemeinwesen;
- multiprofessionelle Fachkräfte an Schulen;
- Schaffung einer Lernkultur in Teams, Kleingruppen und Arbeitsbündnissen, die schul- und schulart- und institutionsübergreifend sein können;
- flexibler Tagesplan anstatt fixierter Stundenplan.

Eine subjektorientierte Didaktik, die sich eben nicht auf die Reformpädagogik beruft, sondern ihre ursprünglichen Ideen von ihr bezieht scheint eine zeitgemäße, eine innovative Antwort zu sein. Sie integriert allgemeine Bildung und Handlungsfelddidaktik gleichermaßen, gewichtet jedoch deren Stellenwert hinsichtlich dessen, was das Kind, der Jugendliche aktuell braucht und wohin er sich realitätsnah entwickeln möchte: Der Jugendliche wird zum Akteur seiner Entwicklung- und wenn er diesen zentralen Schritt schafft, erst dann ist er gegenwartstauglich, zukunftsfähig und kann einen Lebens-

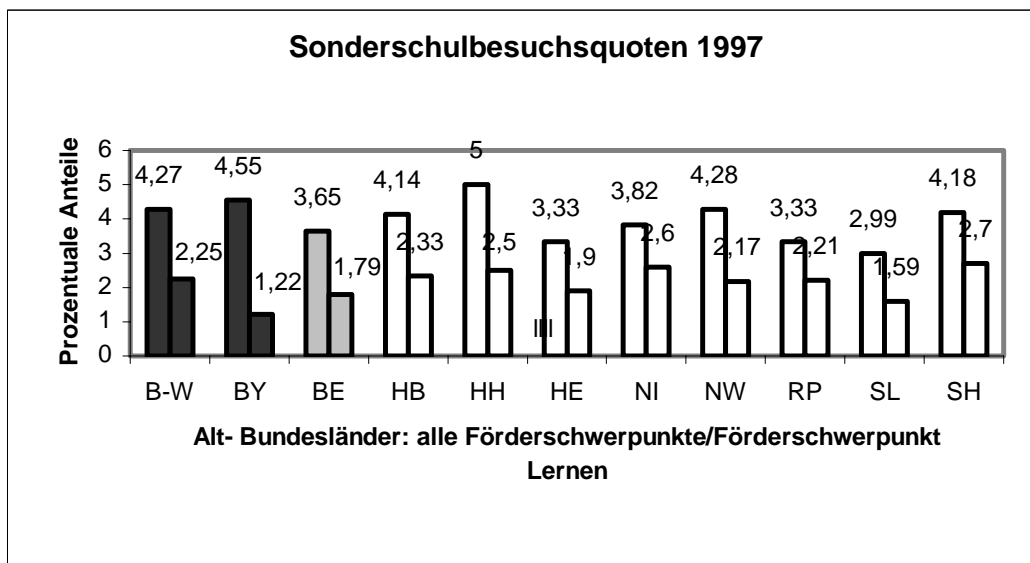
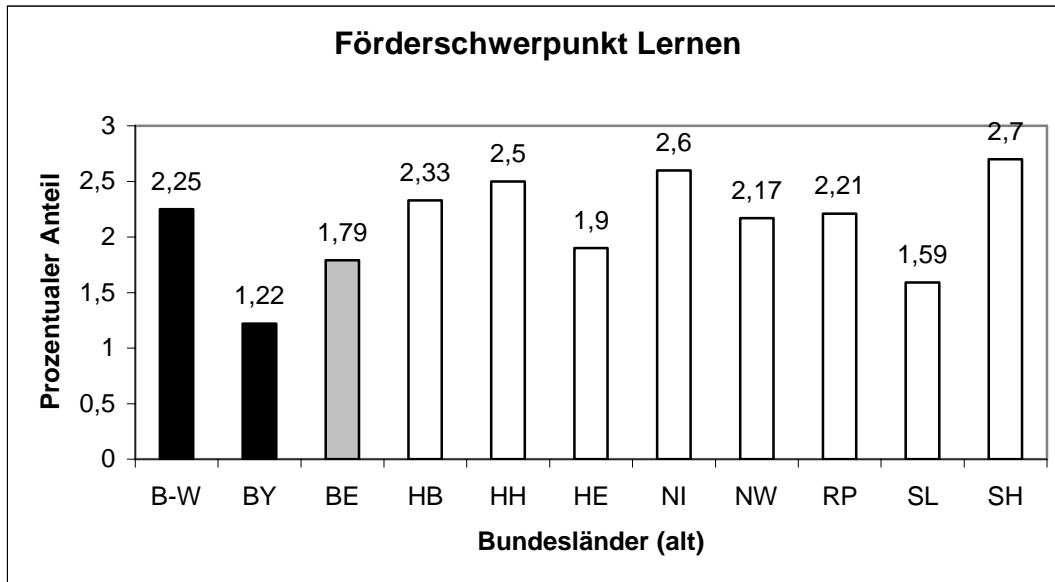
entwurf auch jenseits (oder in spärlicher Nutzung) von protektiven und vorsorglichen Kontroll- und Bedürfnisverordnungsmaßnahmen entwickeln.

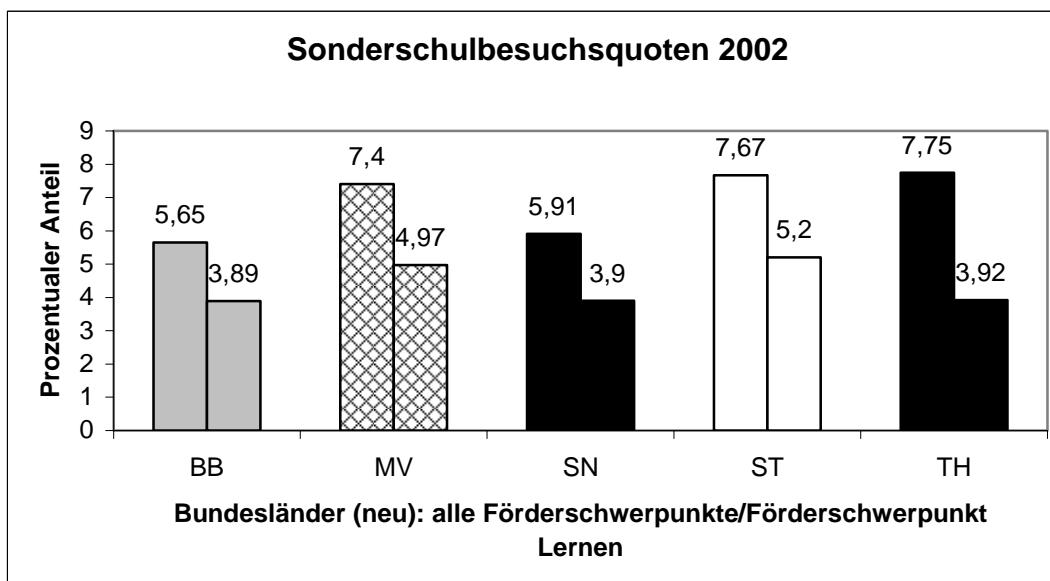
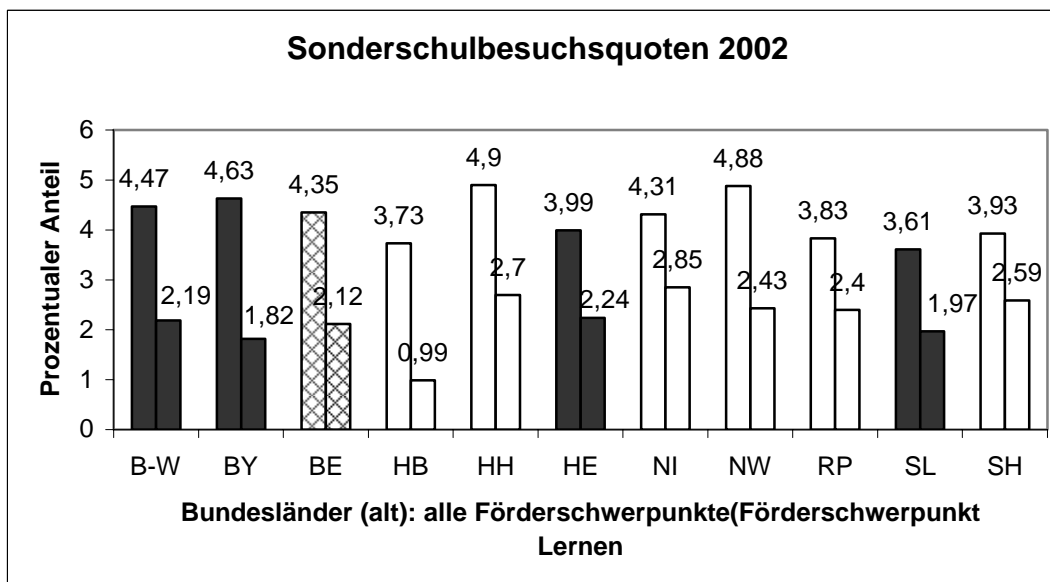
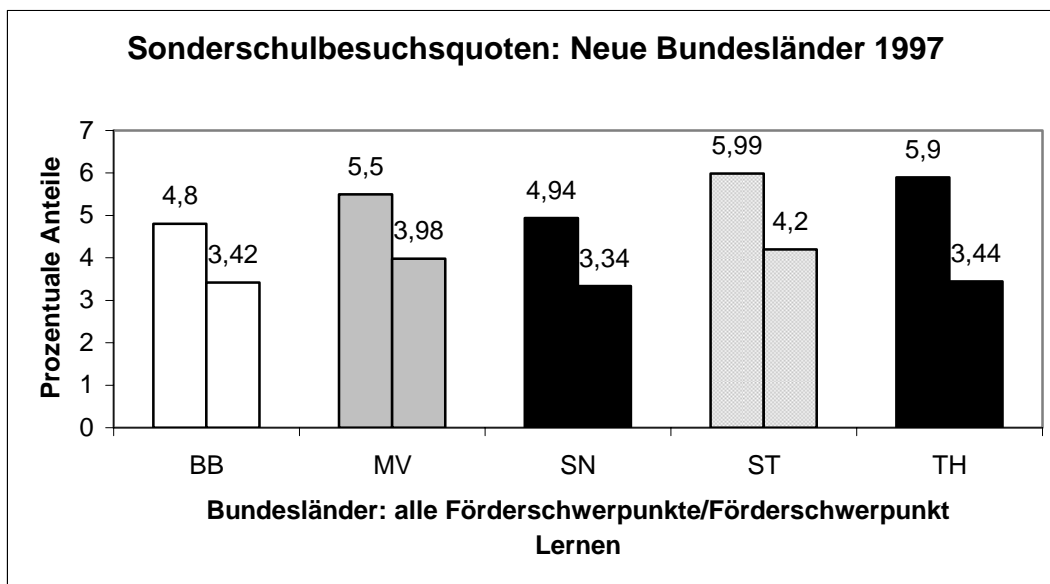
Ich will mit einem Zitat von Carl Rogers schließen, welches verdeutlicht, dass Bildungsorganisation und Bildungsplanung nicht ohne Respekt vor dem Lehrenden und dem Lernenden auszugestalten ist, also eine humane und humanistische Grundformel benötigt, ohne die jegliche (auch pädagogische) Bemühung sinnlos erscheint:

“Je mehr ich gegenüber den Realitäten in mir und dem anderen offen bin, desto weniger verfall ich dem Wunsch, herbeizustürzen und die ‚Dinge in Ordnung zu bringen‘. Während ich versuche, mir und den Erfahrungsvorgängen, die sich in mir ereignen, zuzuhören, und je mehr ich versuche, die gleiche zuhörende Einstellung auf einen anderen Menschen auszudehnen, desto mehr Respekt empfinde ich vor den komplexen Prozessen des Lebens. So werde ich immer weniger dazu neigen hinzueilen, um Dinge in Ordnung zu bringen, Ziele zu setzen, Menschen zu formen, sie in die Richtung zu manipulieren und zu schieben, in die ich sie haben möchte (...). Ich

weiß wohl, dass dieser Standpunkt fremd, beinahe orientalistisch anmuten muß. Wozu denn das Leben, wenn wir

nicht vorhaben, etwas aus den Menschen zu machen? “ (Rogers 1979, S. 37)





Literatur

- Angerhoefer, U.: Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Kontext einer veränderten allgemeinen Grundbildung in der Förderschule. In: Angerhoefer, Ute/Dittmann, Werner (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel, Neuwied 1998, S.97-115
- Begemann, E.: In Situationen für das Leben lernen- individuell, spezifisch und doch gemeinsam in Zusammenarbeit mit Arbeit und Leben, Soltau 1990
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn 1973
- Fuchs, Arno: Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich - religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung, Gütersloh 1899; Halle a.S. 1922, 3. Auflage
- Grüntgens, W.: Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien, Neuwied 2000
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1991, 2. Auflage
- Universität, Stuttgart 1979, 3. Auflage
- Stötzner, H.: Schulen für schwachbefähigte Kinder,. In: Klink, Job -G.: Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966
- Klauer, K.J.: Lernbehindertenpädagogik, Berlin 1966
- Hiller, G.: Verletzliche Lernprozesse – Pädagogische Hilfen für junge Erwachsene: Protektion als pädagogische Aufgabe? In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko, München 1999, S. 250-258
- Möckel, A: Selbständigkeit und Isolation der Hilfsschule in der Weimarer Republik. In: Heineemann, M. (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976, S. 117-130
- Müller, H.-E.: Offene Entgegnung an Herrn Professor Dr. Prautzsch. In: Die Sonderschule 2(1957); S.56-60
- Prautzsch, K.: Antwort auf die „Offene Entgegnung“ des Herrn Hans-Egon Müller, Schönheide. In: Die Sonderschule 2(1957); S.56-60
- Preuß, Eva (Hrsg.): Berliner Sonderpädagogik: Neue Alltagspraxis durch Kooperation, Berlin 1985
- Rogers, C.: Bildung und Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Thomas Hofsäss
Universität Hamburg
Institut für Behindertenpädagogik
Sedanstr. 19
20146 Hamburg
Hofsaess@erzwiss.uni-hamburg.de