

Grundfragen und Modelle der Didaktik

1 Zur Geschichte der Didaktik im Schwerpunkt »Lernen«

Gerhard Klein

Aus den anfänglichen Bemühungen um einen besseren Unterricht für schwachbefähigte Kinder entwickelte sich die hilfsschulspezifische Didaktik. Vermeidung von Überforderungen und Abstimmung der didaktischen Prinzipien auf die Schwächen der Kinder waren die Hauptmerkmale des von der Schwachsinnstheorie bestimmten Konzeptes. Bis in die zweite Hälfte des letzten Jahrhunderts blieb es maßgebend für die Gestaltung des Unterrichts in der Hilfsschule. Neuere Varianten dieses Konzeptes unter der Bezeichnung »Orthodidaktik« und »Pädagogik der Vorsorge« begleiteten den Prozess, der zur Umbenennung der Hilfsschule in Lernbehindertenschule führte. Unter dem Einfluss begabungstheoretischer und sozialisationstheoretischer Forschungen kam es zu einer Abkehr von der »reduktiven Didaktik«. Bildsamkeit, soziokulturelle Benachteiligung und neuere Ansätze der Unterrichtsforschung wurden zu Orientierungspunkten für die Didaktik in der Schule für Lernbehinderte.

Die Zeitspanne, über die zu berichten ist, umfasst mehr als hundert Jahre. Die Begrenzung des Umfangs für diesen Beitrag macht eine Auswahl aus den Schriften zur Didaktik der Hilfsschule bzw. Schule für Lernbehinder-

te notwendig. Ein Kriterium für diese Auswahl war die Ausarbeitung der Konzepte in Richtung Unterrichtspraxis, die sich in Lehrplänen, Unterrichtsentwürfen, Schulbüchern oder Arbeitsmaterialien für den Unterricht zeigte.

1.1 Die Anfänge der Hilfsschulpädagogik und ihre Systematisierung durch Arno Fuchs in der Lehre vom Schwachsinn

Die Anfänge der Hilfsschulpädagogik waren bestimmt durch ausführliche Erörterungen zur Verbesserung des Unterrichts. Inhalte und Methoden des Unterrichts sollten auf die speziellen Bedürfnisse »schwachbefähigter Kinder« (Stötzner, 1864) abgestimmt werden. In Stötzners Beschreibung, wie diese »Schulen für schwachbefähigte Kinder« ausgestattet und geführt werden sollen, finden sich zwar schon eine Reihe reformpädagogischer Elemente wie

Schulgarten, Freiluftunterricht oder Lerngänge, er stellt dann aber drei Hauptregeln für den Unterricht an den Anfang seiner methodischen Erörterungen:

»So anschaulich – ich möchte fast sagen – so handgreiflich wie möglich! Man gehe nicht nur Schritt für Schritt, sondern Schritttchen für Schritttchen vorwärts! Und zuletzt: Man langweile die Kinder nie, sondern wechsle fleißig mit den Unterrichtsgegenständen ab; im

Anfang alle Viertelstunde!« (Stötzner, 1864, S. 16).

Diese Regeln haben als didaktische Prinzipien noch hundert Jahre später den Hilfsschulunterricht bestimmt. In systematischer Geschlossenheit hat Arno Fuchs, Stadtschulrat von Berlin, 1899 das klassische Konzept der Hilfsschulpädagogik beschrieben unter dem Titel: »Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik«. Dieses Werk hat mehrere Auflagen erfahren (1899, 1912, 1922) und wurde für Generationen von Hilfsschullehrern zu dem Lehrbuch ihrer Profession. Seine Spuren sind bis in die Lehrpläne der 1970er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zu verfolgen. Darum soll es hier etwas ausführlicher dargestellt werden.

Schon der Titel des Buches macht es deutlich, Fuchs bleibt nicht bei der vorsichtigen Formulierung Stötzners stehen, der von »schwachbefähigten Kindern« spricht, sondern greift den typologisierenden Begriff »Schwachsinn« aus der Psychiatrie auf, um die Schüler der Hilfsschulen zu kennzeichnen. Der Begriff »Schwachsinn« hatte damals noch nicht die diffamierende Bedeutung unserer heutigen Alltagssprache. Über die Hälfte seines umfangreichen Werks verwendet Fuchs, um in 17 Fallstudien »schwachsinnige Kinder« zu beschreiben und daraus typische Merkmale dieser Kinder zusammenzufassen. Das darin beschriebene »Wesen der Hilfsschulkinder«, ihre Eigenart, diente ihm sodann als Grundlage zur Ableitung der didaktischen Grundsätze für den Unterricht bei diesen Kindern.

»Aus dem Wesen der Hilfsschulkinder müssen alle praktischen Erfolge und Mißerfolge mit diesen zu verstehen, alle methodischen Grundsätze zu erklären sein Von dieser Charakteristik werden sich ohne weiteres allgemeinpädagogische Gesichtspunkte und unter Berücksichtigung der praktischen Erfahrungen die besonderen Grundsätze ableiten lassen, ... Die

Erfahrungen, die ... als Grundlage dienen, wurden in der Hilfsschule ... gesammelt« (Fuchs, 1922, S. 281).

Das »Wesen des Schwachsinn« beschreibt Fuchs, indem er die Mängel des schwachsinnigen Kindes aufführt:

1. Körperliche Schwäche, Ermüdbarkeit, Reizbarkeit, Dispositionsschwankungen
2. Geistige Schwäche, Mängel der Aufnahmefähigkeit, der Merkfähigkeit, des Denkens, der Koordination, im Fortschritt der geistigen Entwicklung (a. a. O., S. 210 ff.)

Wie nun die Ableitung der pädagogischen Forderungen aus dem Wesen des Hilfsschulkindes bei Fuchs konkret aussieht, mögen einige Beispiele zeigen: Die »körperliche Schwäche« verlangt ein Haushalten mit den Kräften des Kindes. Darum soll es Zeiten der Erholung, Pausen und Ausflüge geben. Alle Bedürftigen sollen körperliche Pflege erfahren. Aus der »geistigen Schwäche« ergeben sich die Forderungen nach Unterstützung, Anschaulichkeit, elementarer Fassung des Unterrichts, langsamem Fortschreiten, Selbsttätigkeit. Die »elementare Fassung des Unterrichts« ist gekennzeichnet durch »weitgehendste Anschaulichkeit, lückenlose Gestaltung des Unterrichts, durch den Ausschluß alles rein abstrakten Wissens« (a. a. O., S. 284). Die mangelnde Merkfähigkeit macht viel Übung notwendig. Wegen der leichten Ermüdbarkeit und der verminderten Aufnahmefähigkeit darf das Neue nur isoliert und in kleinem Umfang an das Kind herangebracht werden. Eine Herabsetzung der Unterrichts- und Erziehungsziele und eine Verminderung der Unterrichtsstoffe sei in allen Fächern notwendig.

An einem Unterrichtsbeispiel über das Märchen »Der Wolf und die sieben Geißlein« wird deutlich, wie diese Forderungen in der Praxis umgesetzt werden sollten bzw. umgesetzt wurden.

»Unterrichtsbeispiel

Märchen: Vom Wolf und von den sieben Geißlein.

Ziel: Ich will euch von einer alten Geiß erzählen.

Vorbereitung: Wovon will ich euch erzählen? Wer hat schon eine Geiß gesehen? Wo? War sie immer auf der Wiese? Was tut sie auf der Wiese? Wann wohnt sie im Stall? Was tut sie im Stall? Was frisst die Geiß? Hast du die Geiß allein gesehen? Wer war bei ihr? – Ich will euch von einer *alten* Geiß erzählen. Woran man das wohl gesehen hat, daß es eine *alte* Geiß war? Sie war groß, hatte lange zottige Haare usw. Nun hört:

Darbietung: Es war einmal eine alte Geiß. Sie hatte sieben junge Geißlein. Sie hatte die Geißlein so lieb, wie eine Mutter ihre Kinder liebhat. Einmal wollte die alte Geiß in den Wald gehen und Futter holen. Da sagte sie zu den Kindern: »Liebe Kinder! seid hübsch aufmerksam und macht die Tür nicht auf, sonst kommt der Wolf herein und frisst euch auf mit Haut und Haar.« Da sagten die Geißlein: »Geh nur hin, liebe Mutter, wir wollen schon aufpassen.« Da meckerte die alte Geiß noch einmal und ging in den Wald. –

Wovon habe ich euch erzählt? Die Kinder geben ihrer Meinung Ausdruck. Geschulte Schwachsinnige erkennen sofort den Hauptinhalt, der in konkreter, knapper Form festgelegt und eingeprägt wird als

Überschrift: Wie die alte Geiß Futter holen wollte.

Wer kann jetzt auch erzählen, wie die alte Geiß usw.? – Wenn sich kein Kind zum Vortrag meldet, erzählt der Lehrer den ersten Abschnitt noch einmal. Alsdann folgt seitens eines Kindes die erste

Wiedergabe, die von den Kindern auf ihre Richtigkeit geprüft und entsprechend ergänzt oder korrigiert wird.«

(Quelle: Fuchs, 1922, S. 42 f.)

Dieses Unterrichtsbeispiel mutet uns heute fremdartig und abwegig an, nicht zuletzt, weil es unausgesprochen voraussetzt, dass der Unterricht die freie Wiederholung der Darbietung des Lehrers zum Ziel hat, was für die damaligen Schulen eine Selbstverständlichkeit war. Auch waren es die Herbartischen Formalstufen, die diesen Unterricht bestimmten.

Ein weiteres Beispiel der praktischen Umsetzung dieser aus den Wesensmerkmalen der Hilfsschulkinder abgeleiteten pädagogischen Forderungen mag verdeutlichen, was für fragwürdige Konsequenzen aus diesem Konzept gezogen wurden. Die wegen der körperlichen Schwäche geforderten Pausen wurden in der Hilfsschule in Hannover folgendermaßen umgesetzt:

»Der geistigen Überanstrengung der Kinder wird dadurch vorgebeugt, daß neben der großen

Pause von 20 Minuten zwischen der 1., 2., 3. und 4. Stunde eine Pause von 10, zwischen der 4. und 5. Stunde eine solche von 15 Minuten gelegt ist« (Wehrhahn, 1913, S. 134).

In der Praxis führte diese Regelung dazu, dass Kinder, die nach einigen Vorbereitungen angefangen hatten, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, nach kurzer Zeit durch die Pause in ihrer Arbeit unterbrochen wurden. So hat diese Berücksichtigung der für alle angenommenen Konzentrationsschwächen eine Förderung der Konzentrationsfähigkeit verhindert.

Die Forderung nach einer »selbständigen Organisation der Erziehung« für diese Kinder, nämlich die Hilfsschule, begründet Fuchs ebenfalls mit dem Hinweis auf die Mängel der Schwachsinnigen. Diese Mängel »geben die Begründung, warum die Erziehung Schwach-

sinniger in Gemeinschaft mit den Normalen unmöglich ist« (Fuchs, 1922, S.293). Die Selbstständigkeit der Hilfsschulpädagogik hält Fuchs für notwendig, obwohl er feststellt, dass die »Hilfsschulpädagogik« nichts anderes treibe als die »Normalschulpädagogik«, nur anders verfare (a. a. O., S.295).

Eine Reihe weiterer Autoren (vgl. Gürtler, 1924; Frenzel, 1921; Raatz, 1924; Rössel, 1925) folgten in ihren Publikationen weitgehend dem von Fuchs entworfenen Grundkonzept der Schwachsinnstheorie, die die Schwächen der Kinder zu anthropologischen Konstanten macht, an denen sich die Gestaltung des Unterrichts ausrichten soll.

Dieses Konzept einer Hilfsschulpädagogik, das sich an den Mängeln, den eng begrenzten Fähigkeiten »schwachsinniger Kinder« aus-

richtete, war auch noch für die Hilfsschullehrer der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts so maßgebend, dass reformpädagogische Gedanken in der Hilfsschule kaum Eingang fanden (► Kap. 2). Die offeneren Unterrichtsformen, die auf Freiarbeit, selbstständiges Handeln und kreatives Gestalten setzten, würden, so glaubte man, die Hilfsschulkinder überfordern. Denn schließlich waren ja nach geltender Lehre die Mängel oder Defizite der schwachsinnigen Kinder konstitutive Merkmale, die sich nicht durch Unterricht beheben ließen. Diese Lehre vom Schwachsinn, die vor allem leichtere Formen des Schwachsinn für erblich erklärte, hatte im Dritten Reich verheerende Folgen, wo die Hilfsschulen zu Erfassungsinstrumenten für die Sterilisation wurden.

1.2 Zwei Ausnahmen: Johannes Langermann und Frieda Stoppenbrink-Buchholz

Zwei Ausnahmen sollen kurz erwähnt werden. *Johannes Langermann* beschreibt 1910 in der kleinen Schrift »Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt« einen zweijährigen Schulversuch in einer zweiklassigen Hilfsschule in Barmen-Carnap. Langermann nutzte die Freiheit, die ihm die Hilfsschule bot, um seine Vorstellungen, angeregt durch die Schriften des Freiherrn vom Stein und des Philosophen Johann Gottlieb Fichte, in der Praxis umzusetzen. Da ist keine Rede von Mängeln und Schwächen der Schüler, sondern nur von ihrem Eifer und ihrer Freude, mit denen sie den Garten bearbeiteten, der ihnen überlassen wurde. Nicht auswendig lernen sollten die Kinder, sondern ihre Kräfte üben und sich dazu ihrer Bedürfnisse bewusst werden.

»Also bestand die erste große Aufgabe für uns beide stets darin die Bedürfnisfrage ... zu lösen. Es

mußte demnach nicht, wie in unseren heutigen Schulen, möglichst *nichts*, sondern im Gegenteil möglichst *viel* passieren. Denn wo nichts passiert und passieren darf, kann ein Bedürfnis überhaupt nicht aufkommen« (Langermann, 1963, S.6).

Langermann kam es vor allem darauf an, dem freien Willen zur Entfaltung zu verhelfen. »Kinder müssen vor allem wollen und wollen dürfen, denn in dem Wollen eines Menschen liegt sein Wert« (a. a. O., S.13). Das kleine Büchlein, das erstmals 1910 erschien und noch während des ersten Weltkriegs die 12. Auflage erlebte, atmet auf jeder Seite die Begeisterung des Lehrers und seiner Schüler und lässt den Leser ganz vergessen, dass es sich um Hilfsschüler handelt. 1963 wurde es von Erich Beschel noch einmal herausgegeben und im Marhold Verlag, Berlin, aufgelegt.

Als zweite Ausnahme ist *Frieda Stoppenbrink-Buchholz*, Hilfsschullehrerin in Hamburg, zu erwähnen. Sie versuchte die reform-

pädagogischen Gedanken des Jena-Plans von Peter Petersen in ihrer Hilfsschulklasse umzusetzen. In ihrer Dissertation zum Thema »Das brauchbare Hilfsschulkind ein Normalkind« dokumentierte sie die erfolgreichen Unterrichtsversuche aus dem Jahre 1936–1937, in denen sie sich an dem Konzept des Jena-Plans mit Gruppenunterricht, Kreis, Fest und Feier orientierte. Sie wandte sich gegen jede einfache Typisierung der Hilfsschulkinder.

»[I]diotisch oder schwachsinnig sind diese Kinder nicht, die ein solches Maß an Aktivität, Selbständigkeit, Lebenswille und Lebensfreude aufzubringen vermögen... Bis jetzt haben wir nichts gefunden, wodurch sich das Hilfsschulkind wesentlich vom sogenannten normalen Kinde unterscheidet« (zit. n. Ellger-Rüttgardt, 1987, S. 62).

Für das Scheitern in der Regelschule macht Stoppenbrink-Buchholz das Versagen der allgemeinen Schule und ungünstiges häusliches Milieu verantwortlich (a. a. O., S. 64).

1.3 Fortschreibung der Hilfsschuldidaktik nach 1945

Auch noch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg waren die didaktischen Grundgedanken der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts maßgebend für die Gestaltung des Unterrichts, der Lehrpläne und wissenschaftlicher Erörterungen. *Wilhelm Schade* fasste 1962 noch einmal »Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule« zusammen. Diese Schrift erfuhr breite Beachtung und bestimmte auch noch den Unterricht in den Lernbehindertenschulen. Zwar betont Schade die Selbsttätigkeit des Hilfsschulkindes und fordert, diese bis an die Grenze des Möglichen pädagogisch einzubauen. Auch die von ihm geforderte »grob sinnliche Veranschaulichung« soll »allmählich zu einem halban-schaulichen Schema« werden. Doch ist auch für Schade die »Eigenart des Hilfsschulkindes« (Schade, 1982, S. 8) die Grundlage für das didaktische Vorgehen. »Die Prinzipien der Schwachsinnigen-Pädagogik... haben nach wie vor ihre Gültigkeit« (a. a. O., S. 46). »Triebmäßig erlebte Bildungstoffe, mit körperlicher Betätigung erarbeitet und gestaltet und in einfachen Merksätzen befestigt, sind das einzige, was bei schwachsinnigen Hilfsschülern haften bleibt« (a. a. O. S. 48). Jede Überbelastung soll vermieden werden. Selbst die fragwürdige Regelung für die Pausen und die

30-Minuten-Lektionen nimmt Schade noch einmal auf.

In den *Lehrplänen der 1960er und Anfang 1970er Jahre* finden sich noch alle didaktischen Prinzipien, die schon Arno Fuchs formuliert hatte. So stehen z. B. in den »Rahmenrichtlinien und Lehrplänen für die Schule für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen«, die von 1972–1974 in einem Versuch erprobt wurden, folgende Zitate:

»Die methodische Zurüstung der Lerninhalte hat die Struktur des Gegenstandes ebenso wie eine anschauliche, konkrete, motorisch-handelnde, bedürfnisorientierte oder langsame Lernweise im Einzelfall zu berücksichtigen. Zu den Unterrichtsprinzipien gehört auch das Vorgehen in kleinsten Schritten, ein lückenloses, langsames Fortschreiten auf der sicheren Basis des Gekonnten und die Isolierung der Schwierigkeiten« (Nordrhein-Westfalen, 1972, S. 14).

Zur Herleitung der Grundsätze wird jetzt zwar nicht mehr auf die Wesensmerkmale schwachsinniger Kinder verwiesen, sondern auf die *Eigenart der Hilfsschulkinder* oder auf das *Lernverhalten* von Kindern mit Lernbehinderung, dem die Lehrmethode anzupassen ist. »Die Lernmethode soll an das Lernverhalten der Schüler angepasst werden« (Nordrhein-Westfalen, 1972, S. 1). Zur Auswahl der

Bildungsinhalte wird einerseits auf die Notwendigkeit der Stoffbeschränkung verwiesen, diese habe sich an der Fassungskraft der Kinder und an ihrem jetzigen und künftigen Lebensbereich zu orientieren (vgl. Hamburg, 1971, S.7; Schleswig-Holstein, 1964, S.6f.). Andererseits wird betont, es bestehe kein grundsätzlicher Unterschied zwischen der allgemeinen Schule und der Schule für Lernbehinderte (vgl. Nordrhein-Westfalen, 1972, S. 1), und der Bildungsplan dürfe nach Anlage und Umfang nicht eine Verkürzung oder Vereinfachung des Bildungsplanes der Volksschule darstellen. Ein Vergleich von Bildungsplänen der Schule für Lernbehinderte mit Bildungsplänen der Volksschule aus dieser Zeit zeigt jedoch, dass genau solche Verkürzungen und Vereinfachungen den Bildungsplan der Schule für Lernbehinderte von dem der Volksschule unterscheiden. Was Klauer für den Bildungsplan der Hilfsschule feststellte, dass sie ein »dekapitierter Volksschulplan« sei, das gilt auch noch für die Bildungspläne der Schule für Lernbehinderte in den 1960er Jahren.

Einen Umbruch im didaktischen Denken und Planen markiert allerdings die neue Fassung der »Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen« von 1977. Eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Ulrich Bleidick verfasste dieses umfangreiche Werk von insgesamt 13 Heften mit Richtlinien und Beispielplänen zu den einzelnen Unterrichtsfächern. Maßgeblich für dieses Konzept waren die damaligen Forderungen nach »operationalisierten Lernzielen« und »wissenschaftsorientiertem Unterricht«. Schon in den Vorbemerkungen zu diesen neuen Richtlinien werden die Aufgaben der Schule für Lernbehinderte wie folgt beschrieben:

»Die Fähigkeiten des Schülers müssen trotz seiner Lernschwierigkeiten so weit entwickelt werden, daß er lernt, in der sich verändernden Industriegesellschaft Verhaltensweisen zu entwickeln, mit denen er in Beruf, Freizeit und Gesellschaft bestehen kann.

Auch die Schule für Lernbehinderte muß sich an wissenschaftsgeleitetem Lehren und Lernen orientieren« (Richtlinien, 1977, H. 6001, S.7).

1.4 Neuere Konzepte am Übergang von der Hilfsschule zur Sonderschule für Lernbehinderte

1.4.1 »Orthodidaktik« von Ulrich Bleidick

Unter dem Begriff »Orthodidaktik« stellt Bleidick 1965 im Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik das Selbstverständnis einer hilfsschuleeigenen Didaktik dar. (Die Begriffe »Hilfsschule« und »Sonderschule für Lernbehinderte« werden in dieser Übergangszeit noch abwechselnd gebraucht.)

Der Begriff »Orthodidaktik« soll darauf hinweisen, dass die Lehre aufrichte oder gera-

de richte und der Unterricht defektspezifisch sei, indem »1. der Defekt angegangen, beseitigt oder kompensiert wird; 2. der Defekt umgangen wird, indem andere Restfähigkeiten ausgleichend gefördert werden, z.B. die noch bildbare Motorik der Schwachsinnigen« (Bleidick, 1965, Sp. 611). Als leitende Gesichtspunkte einer Hilfsschuldidaktik sieht Bleidick die spezifische Bildungsfähigkeit der Schwachbegabten, die sich in der reduzierten Fähigkeit der Aneignung und Verwertung von Kulturtechniken zeige (a. a. O., Sp.611). Die dem Wesen der geistigen Leistungsschwäche

angepasste Didaktik erfordere ein Eingehen auf den individuellen Erziehungs- und Unterrichtsbedarf in einer Pädagogik der Entsprechung. Damit macht Bleidick auch in dem Konzept der »Orthodidaktik« das »Wesen der geistigen Leistungsschwäche« zum Orientierungspunkt. In der ausführlichen Darstellung der Prinzipien der Hilfsschuldidaktik folgt er konsequent dieser Spur. Einen eigenen Weg schlägt er ein, wenn es um die Bildungsziele und -inhalte geht. In der Begrenzung des Bildungsangebots für Hilfsschüler auf den »ihm gemäßen Lebenskreis«, wie sie sich z. B. im Bremer Lehrplan findet, – »Die Stoffauswahl richtet sich nach den Anlagen des Schülers und seinem jeweiligen Lebenskreis« (Bremen, 1961, S. 3) – sieht Bleidick einen Kurzschluss.

»Damit wird von vornherein ein beschränkter Rahmen an Bildung festgelegt, der nicht für weitere Möglichkeiten offen ist. Das aufschließende Moment der Bildung bestimmt erst, wie groß der Wirkungskreis ist. Bildung macht den Lebensrahmen; je mehr gebildet der Schwachbegabte gemäß seiner verbliebenen Fähigkeiten ist, umso weiter erschließt er sich den Horizont der beruflichen und kulturellen Welt« (a. a. O., Sp. 614).

Dem Schwachbegabten spricht Bleidick so viel Bildungsfähigkeit zu, dass er durch Bildung seinen engen Lebenshorizont erweitern kann. Diese offene Sicht der Bildungsmöglichkeiten der Hilfsschüler findet sich allerdings in seinen Darstellungen zur Methodik und den Prinzipien der Hilfsschuldidaktik nicht. »die methodischen Prinzipien müssen als Herzstück der praktischen Bildungsarbeit in der Hilfsschule gelten« (a. a. O., Sp. 617).

Als Prinzipien führt er auf: Anschauung, Ganzheit, Bewegung, Handbetätigung, Wiederholung, kleinste Schritte, Differenzierung, Selbsttätigkeit, Motivation. Obwohl diese Prinzipien auch für die allgemeinen Schulen gelten, sieht sie Bleidick in seinem Konzept der Orthodidaktik durch die Schwächen der Kinder begründet.

»Das Anschauungsprinzip in der Hilfsschule erfährt seine Herleitung aus der Abstraktionschwäche der Kinder, der eine positive Erkenntnisfähigkeit in bezug auf mehr konkret dargebotene Lehrgegenstände gegenüber steht« (a. a. O., Sp. 622).

Weil die Transferleistung der Schüler gering ist, deshalb müsse alles einzeln gelernt werden. Weil die Fähigkeit Probleme zu lösen, minimal ist, deshalb müssen komplexere Aufgaben in kleinste Schritte zerlegt werden.

Verbunden mit dem Konzept der Orthodidaktik ist die Forderung Bleidicks, die Schüler der Hilfsschule auf die eindeutig Minderbegabten zu begrenzen. Zur diagnostischen Eingrenzung schlägt er den IQ-Wert 85 als Obergrenze vor. Kinder, die aus anderen Gründen in der Grundschule versagen, sollen im Rahmen der Volksschule gefördert werden. Die Hilfsschule solle nicht versuchen, durch »volksschulähnliche Leistungsbestrebungen« sozialen Prestigegewinn zu erwerben, sondern den »echt helfenden Charakter bei hilfsbedürftigen Kindern« herausstellen. Von sozial Randständigen sollte die Hilfsschule entlastet werden (vgl. Bleidick/Heckel, 1970, S. 9). Mit dieser Forderung entfernte sich Bleidick sowohl von den frühen Konzepten der Hilfsschule als auch von der Realität bundesrepublikanischer Sonderschulen für Lernbehinderte.

Auf die Problematik der Fortschreibung einer defektspezifischen Didaktik der Hilfsschule für die Sonderschule für Lernbehinderte vor dem Hintergrund neuerer anthropologischer und begabungspsychologischer Erkenntnisse habe ich 1971 aufmerksam gemacht. Wenn Minderbegabung als ein Mangel des Hilfsschulkindes in Analogie zur Blindheit oder Gehörlosigkeit gesehen wird (vgl. Bleidick, 1968, S. 457), dann werden die damit verbundenen Merkmale als lebenslang gleichbleibende Mängel gesehen, die gegen pädagogische Bemühungen resistent sind. Dann ist die passgenaue Zuordnung der didaktischen Prinzipien zu den Schwächen der Schüler eine logische Folgerung. Aber mit

der über alle Schuljahre gleichbleibenden Anwendung dieser Prinzipien werden die beobachteten Mängel festgeschrieben und eine allmähliche Stärkung der schwachen Fähigkeiten durch pädagogische Zumutungen unterbleibt.

Die vielen angefügten Unterrichtsentwürfe (vgl. Bleidick/Heckel, 1970), in denen das didaktische Konzept konkret wird, zeigen einen stark vorstrukturierten Unterricht, der wenig Anreiz für selbstständiges Handeln bietet. Anreize für eigene Denkopoperationen fehlen weitgehend. Wenn z. B. bei der Herstellung von Quadraten in einer 7. Klasse der Begriff »rechter Winkel« oder die Maßzahl »90°« vermieden werden und statt dessen die Bezeichnung »schön gerade« für die Ecken verwendet wird, dann werden den Schülern wesentliche umwelterschließende Begriffe vorenthalten, weil man ihnen Abstraktionsfähigkeit nicht zutraut und nicht zumutet. Die in den Prinzipien geforderte Individualisierung und Anpassung an die Lebenssituation ist in den Stundenbildern nicht zu finden.

1.4.2 »Pädagogik der Vorsorge« von Karl-Josef Klauer

Fast zeitgleich mit Bleidicks Orthodidaktik hat Klauer 1966 in seiner Lernbehindertenpädagogik das Konzept einer »Pädagogik der Vorsorge« vorgestellt. Mit dem Begriff der »Vorsorge« richtet Klauer den Blick auf die Zukunft, auf die »Lebensbemeisterung trotz vorhandener Behinderungen« (Klauer, 1966 a, S.38) und stellt die Frage nach den Bildungsinhalten, die ein Kind mit Lernbehinderung erwerben muss, damit es in die volle Mündigkeit und Selbstverantwortung entlassen werden kann. Klauer geht davon aus, dass intelligenzschwache Kinder in hohem Maße auf das angeleitete Lernen in der Schule angewiesen sind und ohne diese Hilfe kaum selbstständig lernen können. Er folgert daraus, dass diese Kinder im späteren Leben

ernstlich behindert sind, wenn in der Schule etwas Lebensnotwendiges nicht gelernt wurde. Daher muss sorgfältig geprüft werden, wessen das »bildungsbehinderte« Kind späterhin bedarf. Deshalb ist die Pädagogik der Vorsorge eine bedürfnisorientierte Pädagogik (a. a. O., S. 39). Weil aber das intelligenzschwache Kind in der verfügbaren Zeit weniger lernt als nichtbehinderte Kinder, muss der Umfang des Bildungsgutes beschränkt werden. Es muss darum geprüft werden, was ohne größeren Schaden weggelassen werden kann. Der Bildungsplan für Lernbehinderte muss qualitativ und quantitativ entlastet werden. Zur qualitativen Entlastung sollen unanschauliche, abstrakte Inhalte weggelassen werden, weil sie die Möglichkeiten der Hilfsschulkinder übersteigen. Die quantitative Entlastung soll sich am Prinzip des Lebensbedeutsamen orientieren. Das Lebensnotwendige soll auf den engen, überschaubaren beruflich-sozialen Lebenshorizont dieser Kinder begrenzt werden. Um das Auswählen zu erleichtern, schlägt Klauer einen nach Dringlichkeit abgestuften Bildungsplan vor. In drei Spalten soll parallel – das Unabdingbare – das dringend Gebotene – das Wünschenswerte – aufgeführt werden.

Als Entscheidungshilfe für die Auswahl des Lebensbedeutsamen fordert Klauer eine empirische Bildungsplanforschung und skizziert diese in ihren Grundzügen. Die Verteilung des Wissens und Könnens in der Bevölkerung soll erforscht werden. An zwei Erkundungserhebungen zeigt er beispielhaft, wie die Erforschung lebensnotwendigen Wissens aussehen könnte. Hilfsarbeitern werden z. B. folgende Fragen gestellt:

»Welches sind die herrschenden Weltmächte? ... Welche Arten von Bäumen sind Ihnen bekannt? Können Sie einige Arten von Gartenblumen nennen? Kennen Sie Gebiete, in denen gar nichts wächst?« (a. a. O., S. 61).

Diese Fragen wurden von drei Viertel der Befragten beantwortet, demnach wäre ungünstig aufgefallen, wer keine Antwort gewusst hätte. Daraus folgt, »dass man in dem