

Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte.

Ein Beitrag zur Theorie der Sonderschule

Unter didaktischen Leitideen verstehe ich grundlegende pädagogische Zielvorstellungen, die als programmatische Verdichtung einer didaktischen Konzeption angesehen werden können und prägenden Einfluß auf das Lehr- und Lerngeschehen in der Schule haben. Das Thema "Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte" setzt nun voraus, daß es diese Sonderschule für Lernbehinderte überhaupt gibt und weiterhin geben soll. Genau diese Denkvoraussetzung wird seit geraumer Zeit in zunehmendem Maße problematisiert und die Legitimität einer eigenständigen Schule für Lernbehinderte mehr und mehr angezweifelt. "Landauf und landab", so schreibt Kanter(1979,4) im ersten Heft der neuen Zeitschrift "Ehrenwirth - Sonderschulmagazin", "fühlen sich Berufene und Unberufene veranlaßt, nachhaltige Kritik an allem zu üben, was irgendwie mit Lernbehindertenpädagogik und mit der Schule für Lernbehinderte zu tun hat, so daß sich der in der praktischen Sonderschularbeit Stehende fragen muß, ob sein Tun angesichts der massiven Abwertungsaussagen überhaupt noch pädagogische Legitimation besitzt."

1. Die Legitimation der Schule für Lernbehinderte

Die gegenwärtige Legitimationskrise der Schule für Lernbehinderte läßt sich meines Erachtens auf drei ursächliche Bedingungen zurückzuführen:

1) An erster Stelle stehen Motive, die aus sozial- und gesellschaftskritischen Quellen gespeist werden und den überproportionalen Anteil der Arbeiterkinder in der Sonderschule völlig zu Recht anprangern. Nach Artikel 7 des Grundgesetzes wird das Recht zur Errichtung von Privatschulen ausdrücklich nur dann gewährleistet, wenn dadurch "eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird". Sofern dieser das Privatschulwesen betreffende Rechtsartikel des Grundgesetzes auch auf das öffentliche Schulwesen anzuwenden ist, befindet sich die heutige Sonderschule für Lernbehinderte durchaus am Rande der Verfassungskonformität.

Die soziale Selektivität der Schule für Lernbehinderte ist allseits bekannt und zur Genüge belegt (Begemann 1970; Klein 1973; Eggert u. a. 1980). Über 80 Prozent der Sonderschüler sind "Kinder armer, proletarischer und randständiger Familien der Unterschicht" (Begemann 1970, 14). Sicherlich wird der Bedingungs Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Sonderschulzugehörigkeit durch die schlichte Gleichung Lernbehindertenschule = Unterschichtsschule unzulässig vereinfacht, weil wiederum über 80 Prozent aller Unterschichtskinder nicht die Schule für Lernbehinderte besuchen (Thimm/Funke 1977). Die disproportionale Schichtenverteilung in der Sonderschule für Lernbehinderte ist indes ein empirisches Faktum, an dem nicht gedeutelt werden kann. In einer Demokratie, die ihrem Selbstverständnis nach gleiche Bildungschancen für alle einräumen will, ist eine Sonderschule mit einem überhöhten Anteil an Arbeiterkindern ein gesellschaftliches Ärgernis, auch wenn das öffentliche Bewußtsein dies so nicht wahrhaben möchte.

2) In ihren Anfängen konnte sich die Hilfsschule mit dem einleuchtenden Argument, sie sei die bessere Schule mit den besseren Lernbedingungen und den besseren Erfolgen als

eigenständige Schule etablieren und rechtfertigen (Möckel 1976). Unterdessen wird der Schule für Lernbehinderte nicht mehr uneingeschränkt und unbefragt zugestanden, daß sie mehr Schulerfolg als die Regelschule garantiere, die Berufs- und Lebenschancen ihrer Schüler deutlich verbessere und die Entfaltung angstfreier, kompetenzbewußter und selbstkongruenter Persönlichkeiten in besonderer Weise begünstige. Vielmehr sind aufgrund ausländischer Erfahrungen, inländischer Modellversuche und vergleichender Untersuchungen begründete Zweifel möglich, ob der heilpädagogische Schonraum Sonderschule wirklich nennenswerte Effizienzvorteile gegenüber einer integrierten Förderung lernschwacher und auch lernbehinderte Schüler vorzuweisen hat (Sander 1978; Kniel 1979). Der prominenteste Beleg für den Meinungswandel zur Schonraum-Hypothese ist die Empfehlung der Bildungskommission "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" (1973). Dort heißt ": "Für diese Empfehlungen mußte die Bildungskommission davon ausgehen, daß behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, daß ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht" (Bildungskommission 1973, 15).

Die Abrede unstrittiger pädagogischer Vorteile und die demokratiewidrige Benachteiligung von Unterschichtkindern erschüttern das Legitimationsfundament der Sonderschule erheblich. Die Vorhaltung, der gesellschaftlichen Integration Behinderter im Wege zu stehen und abträglich zu sein, trifft eine "ihres Erfolges wenig sichere Schule für Lernbehinderte" (Böhm 1980b, 16), die keine überzeugenden Entlastungsargumente vorzubringen weiß. In der öffentlichen Wertschätzung wie im Selbsterleben der Betroffenen erscheint die Hilfsschule wohl doch nicht als "eine Wohltat, die der Staat den Kindern angedeihen läßt", wie es in einer höchstrichterlichen Entscheidung des hessischen Verwaltungsgerichts heißt (1954).

3) Es gibt noch einen weiteren Grund für die gegenwärtige Legitimationskrise der Sonderschule. Die Schule für Lernbehinderte ist eine Schule ohne den besonderen Schüler geworden. Auf die Frage nach dem Wesen von Lernbehinderung erhält man erstaunliche Antworten. Bei Baier(1977, 476) finde ich den folgenden Satz: "Lernbehinderte weisen kein eindeutiges gemeinsames Merkmal auf, das sie von Regelschülern unterscheiden und als homogene Gruppe identifizieren läßt". Oder Kleber(1979, 4) schreibt: "Der Schüler in der Lernbehindertenschule unterscheidet sich nicht grundsätzlich von einem schwachen Volksschüler." Möckel(1979b, 124) meint: "Das 'Wesen' oder 'ein Wesen' des Hilfsschulkindes außerhalb der Schule gibt es nicht." Willand(1977, 111) schließlich fordert die Fiktion einer diagnostisch abgrenzbaren Gruppe von Kindern aufzugeben und die "Suche nach den 'eentlichen' Sonderschülern" einzustellen. Die Unsicherheiten über die Personengruppe der Lernbehinderten bleiben nicht ohne Folgen, Lernbehinderungen werden als unzureichende Grundlage didaktischer Konzeptionen bezeichnet (Willand 1977) und anthropologische Begründungen der Lernbehindertenpädagogik rundweg abgelehnt (Kleber 1980). Wenn nun all diese Feststellungen zutreffen, wenn der Sonderschüler also gar kein Sonderschüler ist, wozu braucht es dann eine Sonderschule - für eine Population, die eigentlich gar nicht vorhanden ist?

Vor diesem Problemhintergrund wird die folgende Fragestellung formuliert: Wenn die Schule für Lernbehinderte weder vor dem Demokratiegebot der Chancengleichheit bestehen, noch durch beeindruckende pädagogische Erfolge imponieren, noch durch die reale Existenz eines besonderen Schülers gerechtfertigt werden kann, mit welchen guten Gründen kann dann überhaupt noch vom Nutzen und von der Notwendigkeit einer eigenständigen Schule für

Lernbehinderte geredet werden?

2. Das Intentionalitätsprinzip als Legitimationsgrund

Möckel hat in seiner Studie über die Geschichte der Hilfsschule (1976 b) darauf hingewiesen, daß das Personalprinzip der entscheidende Rechtfertigungsgrund für die Einrichtung besonderer Schulen gewesen ist. Die pädagogische Antwort auf Blindheit sind Blindenschulen, für taubstumme Kinder wurden Gehörlosenschulen eingerichtet usw. Im Gegensatz zur Pädagogik der Körper- und Sinnesgeschädigten hat aber die Lernbehindertenpädagogik zu keiner Zeit das Personalprinzip in reiner Form verwirklichen können, nicht einmal zu Zeiten, als die Schwachsinnhypothese unangefochten Geltung besaß. Es ist daher zweifelhaft, die Legitimität der Sonderschule durch irgendwelche anthropologische Konstruktionen wie "Schwachsinn", "soziokulturelle Benachteiligung" oder "Lernbehinderung" zu begründen.

Die Problemgeschichte der Hilfsschule läßt anstelle eines anthropologischen Begründungskonzepts einen anderen Rechtfertigungsgrund erkennen: Die Hilfsschule "war niemals etwas anderes als eine verbesserte Volksschule". "Das Legitimitätsprinzip der Schule für Lernbehinderte enthält das Versprechen, den Volksschulunterricht besser und erfolgreicher zu geben, als er im allgemeinen in den Grundschulen gegeben werden kann. Sobald effektivere schulorganisatorische Lösungen auftauchen, verliert die Schule für Lernbehinderte ihre ursprüngliche Legitimität" (Möckel 1976 a, 23).

Die historische Legitimationsform der Hilfsschule ist also der bessere Unterricht; dieser Rechtfertigungsgrund könnte kurz Optimierungsprinzip genannt werden. Im folgenden soll der historische Begründungsmodus aufgenommen und mit Blickrichtung auf den aktuellen Legitimationsbedarf der Sonderschule modifiziert werden. Die These lautet: Eine eigenständige Sonderschule läßt sich immer dann und nur dann rechtfertigen, wenn ihre Einrichtung durch ureigene pädagogische Motive gestützt werden kann. Die Legitimation durch qualifizierte pädagogische Intentionen wird mit dem Begriff "Intentionalitätsprinzip" gekennzeichnet. Lebendige Belege für die Wirksamkeit des Intentionalitätsprinzips sind alternative Schulen, etwa Summerhill, die Tvind-Schulen in Dänemark, die Laborschule in Bielefeld, der Schulversuch Glocksee, die Waldorf-Schulen, die sogenannten freien Schulen oder auch Bekenntnisschulen. Man mag zu all diesen "Sonderschulen" stehen wie man will, man kann sie bejahen oder auch ablehnen, nur eines kann man nicht, nämlich ihnen einen besonderen pädagogischen Eigencharakter absprechen.

In den Privatschulgesetzen aller Bundesländer ist nachzulesen, daß im Falle besonderer pädagogischer Zielsetzungen das Recht auf Einrichtung besonderer Schulen gewährleistet ist. Im Grundgesetz begegnet uns das Intentionalitätsprinzip in folgender Lesart: "Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt" (Grundgesetz Artikel 7). Das Intentionalitätsprinzip scheint ein theoretisch tragfähiger und im Schulalltag wirksamer Rechtfertigungsgrund für eine eigenständige Sonderschule zu sein.

Kann nun die heutige Schule für Lernbehinderte das Intentionalitätsprinzip als Legitimationsgrund für sich in Anspruch nehmen? Ich meine, zur Zeit wohl kaum. Die heutige Schule für Lernbehinderte ist eine Schule ohne didaktisches Profil, ohne klare pädagogische Konturen, eben eine Schule, in der das gleiche gelehrt und gelernt wird wie in

der Regelschule auch, nur etwas weniger und etwas langsamer; insgesamt also eine schlechte Kopie des üblichen Schulbetriebes. Pädagogische Besonderungen, die von anderen, dem Intentionalitätsprinzip folgenden "Sonderschulen" ausdrücklich als Qualitätsnachweis vorgelegt werden und ihre öffentliche Attraktivität ausmachen, sind hier nicht zu berichten. Das Elend der gegenwärtigen Schule für Lernbehinderte besteht darin, daß sie um keinen Preis eine Profilschule sein will und nichts weiter als eine Niveauschule zwischen Geistigbehinderten- und Volksschule ist. Die Schule für Lernbehinderte ist gar keine "Sonderschule"!

Der anhaltenden Legitimationskrise der Schule für Lernbehinderte kann nur begegnet werden, wenn diese ihre Profil-, Konzeptions- und Gesichtslosigkeit ablegt, sich zum Intentionalitätsprinzip bekennt und - provokativ formuliert - nicht weniger, nein im Gegenteil mehr Mut zum vielgeschmähten "Eigencharakter der Hilfsschule" (Beschel 1965) besitzt.

3. Didaktische Leitideen der Sonderschule

Welche didaktischen Leitideen könnten nun den geforderten pädagogischen Eigencharakter der Sonderschule prägen? Das Anliegen der folgenden Darstellung, darauf sei eigens aufmerksam gemacht, ist eine idealtypische Skizzierung didaktischer Leitideen und nicht die Charakterisierung einzelner Autoren. Die genannten Autoren stehen in einer wesentlichen, jedoch nicht ausschließlichen Beziehung zur jeweiligen pädagogischen Programmatik. Auch andere Autoren haben Ähnliches und die genannten Autoren auch Anderes geäußert.

3.1 Die Tugendschule

Für die Etablierung einer Sonderschule als Tugendschule hat sich mit wünschenswerter Deutlichkeit Berg(1975) eingesetzt. Der Begründungszusammenhang dieser didaktischen Leitidee läßt sich auf die knappe Alternative: Charakter statt Verstand bringen. Wer schon dumm ist und sich später nicht auf seinen Verstand verlassen kann, muß diese Defekte durch Wohlanständigkeit und charakterliche Vorzüge wettmachen. Berg(1975, 767) konstatiert: "Die Betriebe klagen über Renitenz, Verstocktheit, Unsauberkeit, Schlampigkeit, Unpünktlichkeit, mangelnde Ausdauer, fehlenden Fleiß und Leistungswillen", und folgert daraus: "Hier liegt die Chance für unsere Behinderten." Die von der Tugendschule geförderten Arbeitstugenden Pünktlichkeit, Sauberkeit, Leistungswille, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Folgsamkeit sind gewiß auch im heutigen Arbeits- und Privatleben von Bedeutung; der tragische Irrtum der Tugendschulkonzeption besteht darin, diese Sekundärtugenden, die von jeder Verbrecherbande hochgehalten werden, als erstrangige Erziehungsziele der Sonderschule für Lernbehinderte zu proklamieren. Die Sonderschule ist immer dort, wo sie sich nicht als Leistungsschule versteht, in Gefahr, sich auf das Programm einer Tugendschule, oder vornehmer: einer Erziehungsschule einzulassen. Aufgrund der geringen Lernfähigkeit der Schüler sei die Hilfsschule gezwungen, in erster Linie nicht zu bilden, sondern zu erziehen.

3.2 Die Leistungsschule

Hofmann(1961) hat eindringlich herausgestellt, "daß auch in der Hilfsschule gelernt werden muß und sogar sehr viel gelernt werden muß" (1961, 674). Die Leistungsschule ist wohl jene didaktische Leitidee, denen sich die gegenwärtige Schule für Lernbehinderte am ehesten

verpflichtet weiß. Während frühere Hilfsschulpädagogen nahezu Ängste vor einer möglichen Überforderung ihrer Schüler hatten, möchte die heutige Sonderschule unter keinen Umständen den Vorwurf einer Dummenschule auf sich sitzen lassen und frönt dem didaktischen Normalismus. Bei einer Analyse der neueren Mathematik-Richtlinien kommt Marpert(1979) zu dem Schluß, daß gegenüber früheren Lehrplänen die neuen mathematischen Lehrziele und -inhalte quantitativ erweitert, qualitativ angehoben und zeitlich vorverlegt wurden, ja in Teilbereichen sogar die Anforderungen der Regelschule übersteigen. Wem dient diese Verhauptschulung der Sonderschule?

Sander(1978) hat die vorliegenden Untersuchungen über die Effizienz der Sonderschule unter der Fragestellung gesichert, welche Schülergruppe am meisten gefördert wird. Das Ergebnis ist weniger überraschend als vielmehr beschämend: Die Sonderschule hält es wie die Regelschule, sie fördert vornehmlich die Guten und vernachlässigt die Schwachen, um deren willen sie eigentlich eingerichtet worden ist. Die schwachen Schüler verschaffen der legitimationsbedürftigen Sonderschule das Alibi einer Daseinsberechtigung, ohne als angemessene Gegengabe wirklich pädagogische Hilfe zu erfahren. Und die guten Schüler? Sie kommen im Konzept der Leistungsschule - täuschen wir uns da nicht - über den Status eines Hauptschülers zweiter Klasse nicht wesentlich hinaus. Die Leistungsschule versucht "die Rehabilitation einer Elite" (Kleber 1976), und dies mit sehr bescheidenem Erfolg (Böhm 1980a).

Die Faszination durch Leistung kann als die geschichtliche Mitgift der Volksschule interpretiert werden; von diesem Erbe hat sich die Hilfsschule "als das legitime Kind der Volksschule" (Möckel 1976a, 20) bis auf den heutigen Tag nicht trennen können. "Die Hilfsschule blieb wegen ihrer Herkunft aus dem staatlich organisierten und reglementierten Schulwesen trotz der später entwickelten hilfsschuldidaktischen Prinzipien den Lehrplanvorstellungen und Lehrplanbestimmungen der Volksschule stärker verhaftet, als das den Hilfsschulpädagogen bewußt gewesen sein mag" (Beschel 1977, 123).

3.3 Die Interessenschule

Wegen der Fragwürdigkeit allgemeinbildender, philologischer Bildungskonzeptionen kann es "kein Hauptziel der Schule für Lernbehinderte sein, einen allgemein niedrigen Leistungsstand in den üblichen Schulfächern zwar spürbar, gemessen am Standard aber weiterhin unbedeutend anzuheben" (Baier 1980, 142). An die Stelle der kräfteverzehrenden Leistungskonkurrenz mit den Hauptschülern in den sogenannten Hauptfächern ist die Förderung von Anlagen und Tüchtigkeiten zu setzen, die in der Erwachsenenwelt durchaus Aufmerksamkeit und Anerkennung finden, denen in der auf Bildung bedachten Schule jedoch bislang wenig Bedeutung beigemessen wird. Als neue didaktische Leitidee bringt Baier(1980) eine Art Interessen- und Neigungsschule ins Gespräch. "Das Ziel des Unterrichts liegt in dem Bestreben, inselhaft Begabungen zu entdecken und die Schüler darin zu überdurchschnittlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu befähigen" (Baier 1977, 477). Nicht die Schwächen des Schülers sollen therapiert und repariert werden, sondern die bereits gegebenen Stärken und Neigungen werden optimal gesteigert. Zu diesem Zweck wird der traditionelle Lehrplan beiseite gelegt und durch ein sehr differenziertes Bildungsangebot ersetzt. Der Sonderschüler als gutbezahlter Fußballkicker oder als musizierender "Mittelpunkt privater und vereinsoffener Feste" (1980, 141) - wären das nicht Rehabilitationserfolge, die sich sehen lassen können? "Die gesellschaftliche Wertschätzung, die ihm vielleicht wegen seiner Schullaufbahn in der Erwerbswelt versagt bleibt, erfährt er wenigstens teilweise anderweitig" (Baier 1980, 141). Jedoch was geschieht mit jener gewiß nicht kleinen Anzahl

von Schülern, die keine inselhaften Begabungen vorweisen können und insgesamt eher unterdurchschnittlich sind?

3.4 Die Arbeitsschule

Die didaktische Leitidee der Arbeitsschule darf als eine Wiederbelebung von Weiterentwicklung reformpädagogischer Gedanken angesehen werden; sie hat einen methodischen und einen didaktischen Aspekt. In unterrichtsmethodischer Hinsicht wendet sich die Arbeitsschule gegen die Kopf- und Buchschule und bevorzugt Unterrichtsverfahren, die eine praktische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und unmittelbare Lebens- und Lernerfahrungen ermöglichen. In mancher Hinsicht geht es hier um die Einlösung von Unterrichtsprinzipien, die schon in der klassischen Hilfsschulmethodik (Wocken 1978) angelegt sind und neuerlich etwa unter dem Etikett "handelnder Unterricht" (Rohr 1980) erörtert werden.

In didaktischer Hinsicht richtet sich die Arbeitsschule gegen die Vorherrschaft wissenschaftlicher Bildung an unseren Schulen. Die Leitidee Arbeitsschule fordert, den Anregungen von Gehrecke(1971) zufolge, eine völlige Umgestaltung der Sonderschuloberstufe in eine Werkschule mit Arbeitslehre und Arbeitspraxis als didaktischen Schwerpunkten. Die Werkschule kann man sich als einen Verbund der Lernorte Schule, Betrieb, Werkstatt und Haushalt vorstellen, in dem Sonderschullehrer, Berufsschullehrer, Handwerksmeister, Facharbeiter und Hausfrauen als Lehrpersonal tätig sind. Die Schüler können in schuleigenen Werk-, Produktions- und Wohnstätten berufs- und lebenspraktische Erfahrungen sammeln. Denkbar, daß die Schüler die Arbeitsschule nicht mit dem ohnehin wertlosen Sonderschulzeugnis verlassen, sondern bei verlängerter "Schulzeit" mit Zertifikaten, die in der Berufswelt Geltung haben und eine reale Chancenverbesserung auf dem Arbeitsmarkt bedeuten. Während in der DDR polytechnische Bildung seit längerem ein Kernfach der Oberstufe ist, sind Theorie und Praxis der Arbeitslehre an den Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland noch unzureichend entwickelt (Böhm 1980 b).

3.5 Die Nachhilfeschule

Dies ist die älteste didaktische Leitidee der Hilfsschule, die sich in ihren Anfängen als eine Schule mit Durchgangscharakter verstand. Die Nachhilfeschule praktiziert Sofort-Schadenshilfe für Schüler mit Schulschwierigkeiten aller Art; ihre Methoden sind äußerst vielfältig; sie reichen von der Förderstunde, über Hausaufgabenhilfe, Kummertelefon für bedrängte Schüler, In-Service-Training für Förderlehrer (Preuß 1979) bis hin zur individualpädagogischen Beratung. Primäre Zielsetzung ist die möglichst kurzfristige Rückführung in die reguläre Lerngruppe bzw. die umgehende Wiederherstellung der normalen Leistungsfähigkeit. Die Nachhilfeschule besitzt keine curriculare und schulorganisatorische Eigenständigkeit.

Gemeinhin gilt das geschichtliche Experiment der Hilfsschule als Nachhilfeschule als gescheitert - nach Möckel(1976 a, 15) "eine typische Geschichtslegende. Aus der Hilfsschule ist eine Sonderschule geworden, die sich scheinbar endgültig auf die Dauerbeschulung von Schülern mit Schulschwierigkeiten eingerichtet hat. Neuere Unterrichtskonzeptionen für lernschwache Schüler wie zum Beispiel Klinikunterricht, remediales und lückenschließendes Lernen oder der sogenannte adaptive Unterricht (Schwarzer/Steinhagen 1975; Kleber u. a. 1977) lassen vermuten, daß die Lernbehindertenschule sich zu selbstgenügsam und resignativ

auf die Konzeption einer Sonderschule als Dauer- und Endstation eingelassen hat. Sie wäre gut beraten, sich im Lichte heutiger Erkenntnisse ihrer Ursprungskonzeption zu erinnern, nämlich im Rahmen einer differenzierten Volksschule ergänzende und unterstützende Lernhilfe für lernschwache Schüler bereitzustellen (Kleber 1980; Klauer/Reinartz 1978).

3.6 Die Intensitätsschule

Die Konzeption einer Sonderschule als Intensitätsschule, die ich mit dem Namen Böhm (1980 a) verbinde, läßt sich auf folgende Kurzformel bringen: Lernbehinderte Schüler brauchen keine andere Schule, sondern dringend eine bessere. In empirischen Untersuchungen werden mit schöner Regelmäßigkeit krasse Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Klassen und Schulen festgestellt, die weder durch intellektuelle noch soziokulturelle Unterschiede der Schüler erklärt werden können. Offenkundig sind die bessere Sonderschule, der bessere Sonderschullehrer und der bessere Unterricht keine Utopie, sondern reale Möglichkeiten. Reiser(1978, 101) berichtet: "Unzählige Unterrichtsbesuche in Sonderschulklassen haben mir gezeigt, daß dieses Konzept der Hilfsschule Realität ist, allerdings eine Realität der Minorität." Die Intensitätsschule ist ersichtlich eine Wieder- und Neubelebung des geschichtlichen Optimierungsprinzips. Wenn Kompetenz und Intensität sonderpädagogischer Bemühungen noch beträchtlich gesteigert werden können, dann sollte billigerweise die Möglichkeit einer hilfreichen Intensitätsschule eine echte Bewährungschance haben. Eine Minorität von Musterklassen und -schulen reicht allerdings nicht zur Rechtfertigung und Rettung der gesamten Institution Sonderschule aus.

3.7 Die Schülerschule

Beschel(1977, 144) beendet seine Darstellung zur Geschichte der Hilfsschule mit der bemerkenswerten Frage: "Wird es im Laufe der nächsten 100 Jahre eine Lernbehindertenschule geben, die ihre Struktur und ihr Curriculum nach den Bedürfnissen der debilen Kinder ausrichtet?" Diese Frage beinhaltet die vorwurfsvolle Feststellung, daß die Hilfsschule in den zurückliegenden 100 Jahren ihrer Geschichte keine der "Eigenart der Schwachsinnigen angepaßte Schule" (Beschel 1977, 128) war, sondern sich in erster Linie den objektiven Anforderungen der Kultur und den Lehrplanbestimmungen der allgemeinen Schule verpflichtet fühlte. Die schwer schwachsinnigen Schüler wurden in den Sammelklassen der Hilfsschule ebenso stiefmütterlich behandelt wie heutigentags die "Lernbehinderten im engeren Sinne" (Kanter 1977) in der Schule für Lernbehinderte. Die historischen Vorbilder der Schülerschule (Stötzner 1963) sind in den konkreten Einzelheiten nicht mehr zeitgemäß. Die zeitgenössischen Begriffe Schülerorientierung und Schülerbedürfnisse helfen hier allerdings auch nicht weiter; sie werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion so unpräzise gehandhabt und von den unterschiedlichsten Konzeptionen als Wertprädikate beansprucht, so daß sie zu bloßen Leerformeln mit positivem Wertungshintergrund verkommen sind. Das Programm einer zeitgemäßen und inhaltlich konkretisierten Schülerschule muß erst noch geschrieben werden. Das Ethos einer kindgemäßen Erziehung und Bildung, von dem die reformpädagogische Bewegung so sehr durchdrungen war, ist gegenwärtig am ehesten im Konzept des offenen Unterrichts wiederzufinden (vgl. Wocken 1981, 176-186).

3.8 Die Vorsorgeschule

Das Konzept der Vorsorgeschule hat trotz seines hohen Bekanntheitsgrades eine relativ geringe Wirksamkeit in der sonderpädagogischen Praxis entfalten können. Weil intelligenzschwache Kinder in ihrem späteren Leben ernstlich behindert sind, wenn sie etwas Wichtiges nicht bereits während der Schulzeit gelernt haben, muß in der Schule zuerst und vor allem das gelehrt und gelernt werden, was lebensnotwendig ist. Die wichtigste Konsequenz des Vorsorge-Gedankens ist die kritische Durchforstung der allgemeinbildenden Lehrpläne. Die Prüffrage, ob ein bestimmtes Bildungsgut ohne vorhersehbare Nachteile für die spätere Lebensbewältigung weggelassen werden kann, führt zu einem Lehrplan mit unterschiedlichen Dringlichkeitsstufen. Curriculares Auswahlprinzip sind also die objektiven Bedürfnisse intelligenzgeminderter Kinder; diese wiederum können aus dem eingeschränkten und überschaubaren Lebenshorizont von Hilfsschulabgängern abgeleitet werden (Klauer 1975).

Das Konzept der Vorsorge-Schule hat zahlreiche Kritiker auf den Plan gerufen. Die kritischen Einwände betreffen in der Hauptsache die Befürchtung, durch die Pädagogik der Vorsorge werde der berufliche, geistige und gesellschaftliche Horizont von Hilfsschülern unzulässig eingeeengt und vorzeitig festgeschrieben. Besonders an die Vorsorgepädagogik wurde der Vorwurf der "reduktiven Didaktik" (Nestle 1977) adressiert. In der Lernbehindertenpädagogik mochte sich niemand ernsthaft der undankbaren Aufgabe unterziehen, den potentiellen Lebensrahmen lernbehinderter Schüler auszukundschaften und aufgrund dieser Erkundigungen die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen mit dem Rotstift zusammenzustreichen.

In den Gegendarstellungen wird die aufschließende und emanzipative Funktion schulischer Bildung hervorgehoben. Durch Bildung werden neue Lebensperspektiven erschlossen und Lebenschancen maximiert. Diese bildungstheoretischen Tröstungen haben bislang allerdings an der Lebensrealität von Hilfsschülern wenig geändert. Bis auf weiteres dürfte ein Arbeiter der unteren Einkommensklasse der beste Repräsentant für den Lebenshorizont durchschnittlicher Absolventen der Schule für Lernbehinderte sein. Entgegen pädagogischem Wunschdenken macht nicht Bildung, sondern Gesellschaft den Lebensrahmen.

3.9 Die Jugend- und Lebensschule

Zu dieser didaktischen Leitidee hat Hiller(1979) wegweisende Vorschläge unterbreitet. Der Skizzierung der Jugend- und Lebensschule sei ihr Begründungszusammenhang vorangestellt. Arbeit und Beruf sind bedeutsame Bereiche menschlichen Lebens, sie haben eine Schlüsselfunktion für die Eröffnung individueller Entfaltungs- und sozialer Teilnahmechancen. Die Abgänger von Lernbehindertenschulen sind nun mehrheitlich in Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen anzutreffen, die außer der materiellen Entlohnung keine weiteren Gratifikationen bereithalten. Je mehr die berufliche Tätigkeit als unbefriedigend, sinnentleert und entfremdend erlebt wird, desto mehr muß auch die Lebensbedeutsamkeit von Arbeit und Beruf relativiert werden, umso größere Bedeutung gewinnt die befriedigende Gestaltung der anderen arbeitsfreien Lebensbereiche: Freizeit und Konsum, Wohnen und Haushalten, Öffentlichkeit und Politik, Sexualität und Familie, Feste und Vergnügungen, Kleidung und Lebensstil, Umgang mit anderen und mit sich selbst. Die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt kann deshalb in der Schule für Lernbehinderte keine uneingeschränkte Priorität besitzen, mindestens gleichwertig sind die Förderung von praktischen Handlungskompetenzen zu einer produktiven Gestaltung des eigenen alltäglichen Lebens.

Die Oberstufe der Schule für Lernbehinderte ist daher als Jugend- und Lebensschule zu konzipieren, die ganz im Dienste einer Verbesserung der Lebensgestaltungsfähigkeit steht. "Damit entwickelt der Verfasser eine provokante Alternative zum bisherigen Verzicht der Schule für Lernbehinderte auf eine eigene didaktische und curriculare Gestalt. Aus dem Reparaturbetrieb zum Zwecke der Rückgewinnung der Normalität der Normalen soll eine Schule werden, die endlich beansprucht, benachteiligten und behinderten Jugendlichen einen eigenen, originellen Weg in ein lohnendes Leben zu weisen" (Hiller 1979, 97).

Der "Unterricht zur Förderung der Lebensgestaltung" (1979, 100) ist gegliedert in mehrwöchige Phasen der Realerfahrung mit Betriebs-, Sozial- und Lebenspraktika und in darauf aufbauende Unterrichtskurse zur "Lebensgrundbildung" (1979, 103). Die Lebensgrundbildungskurse können durch ausgewählte Unterrichtsinhalte charakterisiert werden: Tanz; Hobbys; Jedermann-Sportformen; Erste-Hilfe-Kurs; Beteiligung an Bürgerinitiativen; Kosmetik; Schulprojekte Flohmarkt, Cafeteria, Autowaschaktion; Wochenendseminare über alternative Lebensformen, Rauschgift, Alkohol, Wehrdienst oder Zivildienst; Führerscheinerwerb; Maschineschreiben; usw.

Das didaktische Konzept der Jugend- und Lebensschule erfordert ersichtlich neue Organisationsformen; insbesondere ist die Vernetzung und Zusammenarbeit der Sonderschule mit außerschulischen Lernorten unerlässlich. Die Jugend- und Lebensschule ist als offenes Schullabor zu konzipieren, das selbst als Träger eines reichhaltigen Angebotes von Wahl- und Pflichtkursen tätig wird und zugleich eine Vielzahl heterogener Lernorte zu einem funktionierenden System von Bildungsangeboten koordiniert.

Die Bedingungen für eine erfolgreiche Verwirklichung der Konzeption liegen auf der Hand. Das Gelingen wird erstens davon abhängen, in welchem Maße personelle und curriculare Kapazitäten von Vereinen, Firmen, Gesellschaften, Schulen, Privatleuten, Kirchen, Freizeiteinrichtungen, Behörden, Parteien und anderen Lernorten in die schulische Arbeit eingebracht werden können; zweitens wird es darauf ankommen, mit welcher Flexibilität tradierte schulische Organisations-, Rechts-, Verwaltungs-, Dienst- und Denkstrukturen den neuen Erfordernissen eines offenen Schullabors angepaßt werden können.

4. Geltung und Folgen des Intentionalitätsprinzips

An dieser Stelle muß die Darstellung didaktischer Leitideen abgebrochen werden. Weitere didaktische Leitideen sind denkbar: Die Sonderschule als Ort politisch-sozialen Lernens (Zitzlaff 1978 versus Böhm 1979), als Straßenschule (Dennison 1976), oder als therapeutische Station (Jegge 1978). Die Reformpädagogik (Scheibe 1978) und die Alternativschulbewegung (Dick 1979; Alternative Schulen 1979) enthalten ergiebige Anregungen für schulpädagogische Innovationen und sind überzeugende Belege, daß Schulen anders sein können.

Die exemplarische Auflistung möglicher didaktischer Leitideen kann deutlich machen, daß es bei gutem Willen durchaus möglich wäre, sich aus dem Schlepptau der Regelschule zu entfernen, ein besonderes didaktisches Profil zu gewinnen und eben dadurch die unerlässliche Legitimation für eine eigenständige schulische Einrichtung zu erlangen.

Das Intentionalitätsprinzip hat in der Geschichte der Hilfsschule keine bedeutsame Rolle gespielt. Das ursprüngliche Optimierungsprinzip wurde im Fortgang der Geschichte durch andere Rechtfertigungsgründe wie der "Lehre vom Schwachsinn" oder der These von der

"Entlastung für die Volksschule" überlagert und verdrängt. Allerdings ist hier an eine Ausnahme zu erinnern, die deutliche Spuren des Intentionalitätsprinzips trägt: "Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt" von Langermann (1963). Langermann war mit der Schule seiner Zeit unzufrieden und suchte nach einer Möglichkeit, eine Schule nach eigenen Ideen frei von staatlichen Reglementierungen zu gestalten und den Wert des theoretischen Entwurfs praktisch zu erproben. "Die pädagogische Freiheit versprach ihm die Hilfsschule, der er sich aus diesem Grunde zuwandte" (Beschel im Nachwort zu: Langermann 1963, 66). Bedauerlicherweise ist dieser Gedanke, die Sonderschule als ein Experimentier- und Innovationsfeld besonderer Pädagogiken zu begreifen, in der Geschichte der Hilfsschule verlorengegangen.

Der theoretische Versuch, die Legitimation von "Sonderschulen" mit Hilfe des Intentionalitätsprinzips zu begründen, wirft eine ganze Reihe von Folgeproblemen auf. Auf einige Fragen soll abschließend eingegangen werden.

Das Intentionalitätsprinzip beinhaltet eine besondere Wertschätzung von Alternativschulen und ermutigt zum Entwurf reformerischer Schulmodelle. Es wäre jedoch ein Mißverständnis, aus der Wertschätzung didaktischer Alternativen die Auffassung abzuleiten, der Eigencharakter von "Sonderschulen" müsse möglichst extrem ausgeprägt sein und nahezu exzentrische Formen annehmen. Auch Alternativschulen können nicht in einer exterritorialen Welt angesiedelt werden, auch sie müssen ihre Schüler zu einer verständigen und produktiven Teilhabe am Leben der real existierenden Gesellschaft befähigen. Die Probleme und Erschwerungen, denen Kinder aus antiautoritären Kinderläden oder Waldorf-Schüler bei einem Wechsel des sozialen und schulischen Umfeldes begegnen, können diese Bedenken veranschaulichen.

Die Aufforderung zur Entwicklung alternativen Modelle und innovativer Konzepte bedeutet nicht völlige Beliebigkeit in der Auswahl didaktischer Leitideen. Zu den verpflichtenden Zielvorstellungen der Sonderpädagogik gehört in jedem Fall das Anliegen der Nachhilfeschule. Es ist eine bleibende Aufgabe der Sonderpädagogik, die schulische "Reintegration in allgemeine Beschulungsgruppen" (Kleber 1980, 164), wo immer sinnvoll zu ermöglichen. Das Schwergewicht rehabilitativer Nachhilfebemühungen dürfte dabei in der Elementar- und Primarstufe liegen; in der Sekundarstufe bestehen sowohl größere Chancen als auch eine erhöhte Dringlichkeit, die pädagogische Arbeit in Sonderschulen nach profilierten Leitideen zu gestalten.

Bleibt zuguterletzt die Frage nach der besten Leitidee mit dem höchsten Wertgehalt. Nach der wissenschaftstheoretischen Auffassung des kritischen Rationalismus können Wertpräferenzen keine intersubjektive Geltung beanspruchen. Wertentscheidungen sind eine Sache kritisch denkender und urteilender Individuen, die im herrschaftsfreien Dialog einen gemeinsamen, konsensfähigen Wertwillen aushandeln müssen. Es gibt keine allgemeinverbindlichen objektiven Kriterien, mit deren Hilfe über den Wert oder Unwert didaktischer Leitideen geurteilt werden könnte. Leitideen sind weder richtig noch falsch, weder beweisbar noch widerlegbar; entweder man bekennt sich dazu oder man bekennt sich nicht dazu (Klauer 1977, 79; Bleidick 1979).

Diese Antwort mag auf den ersten Blick enttäuschend sein, sie führt aber auf die richtige Spur. Wenn Leitziele eine Sache subjektiver Entscheidungen sind, dann können weder Lehrer noch Schüler noch Eltern gezwungen werden, einer pädagogischen Intention zu folgen, die sie aus eigenem Wertempfinden nicht akzeptieren können. Intentionalitätsschulen sind auf die Zustimmung und Mitwirkung aller Beteiligten und Betroffenen angewiesen. Bei Geltung des

Intentionalitätsprinzips ist eine "Sonderschule" als Pflichtschule unsinnig. Sonderschulen neuer Art sind Angebotsschulen, die Eltern und Schüler nach eigenem Gutdünken und aus freiem Entschluß auswählen können.

In "Sonderschulen" als Angebotsschulen werden Schüler auf Antrag der Erziehungsberechtigten aufgenommen. Ein formelles Sonderschulüberweisungsverfahren hergebrachter Art erübrigt sich. Die sonderpädagogische Diagnostik wird ihres Selektionsauftrages entpflichtet und sicherlich auch in ihrem Stellenwert erheblich relativiert. Wenn die Schülerrekrutierung vom freien Willen der Eltern gesteuert wird, kann auch nicht mehr ausgeschlossen werden, daß behinderte und nichtbehinderte Schüler nebeneinander sitzen und miteinander lernen. Als ungeplante, jedoch keineswegs unerwünschte Nebenwirkung könnten Angebotsschulen sich zu Einrichtungen entwickeln, in denen realistische Formen einer schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher erprobt und praktiziert werden.

In dieser Bestimmung von "Sonderschulen" als Angebotsschulen erweist sich die Fruchtbarkeit und Produktivität des Intentionalitätsprinzips. Eine respektable Anzahl didaktischer Leitideen sollte in einer Reihe von Modellversuchen erprobt werden. Von diesen Modellversuchen sind innovative Impulse zu erwarten, die das übrige Sonderschulwesen beleben und in Bewegung bringen könnten. "Ein reichhaltiges Bildungsangebot und eine flexible Unterrichtsorganisation lassen dann die Schule für Lernbehinderte für Eltern, Kinder und Lehrer nicht als einen kümmerlichen Ersatz, sondern als gediegene bis vorzügliche Alternative zum Regelschulwesen schätzen, so wie nicht wenige das Privatschulwesen als willkommene Möglichkeit den staatlichen Gymnasien vorziehen läßt. Bildungsbemühungen für Lernbehinderte müssen quantitativ aufwendiger und qualitativ besser sein als die in Regelschulen. Ansonsten hat die Lernbehindertenschule kaum eine Existenzberechtigung" (Baier 1980, 55). Über Sein oder Nichtsein der neuen "Sonderschule" entscheiden bei Geltung des Intentionalitätsprinzips nicht mehr festgefahrene bildungspolitische Traditionen und nicht mehr die Unzulänglichkeit des Regelschulsystems, sondern einzig und allein die Attraktivität der didaktischen Leitideen. Ein gewiß risikoreiches, aber auch notwendiges und lohnendes Experiment moderner Lernbehindertpädagogik.

Literatur

Alternative Schulen - Schulversuche. Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1979), Heft 2 (Themenheft) - Baier, H. : Sentenzen über den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 28 (1977), 476-477 - Baier, H.: Einführung in die Lernbehindertpädagogik. Stuttgart 1980 - Begemann, E. : Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970 - Berg, K.-H.: Separierung der Heilerziehung, eine Chance für die Behinderten. Z. Heilpäd. 26 (1975), 759-768 - Beschel, E.: Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim ³1965 - Beschel, E.: Geschichte. In: Kanter, G. O./Speck O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, 113-126 - Bleidick, U.: Zielsetzungen in der Erziehung von Behinderten. Vierteljahresschrift f. Heilpäd. 48 (1979), 347-360 - Böhm, O.: Welche Schulkonzeption für Kinder mit Lernschwierigkeiten? Behindertenpädagogik 18 (1979), 111-121 - Böhm, O.: Zur Problematisierung der Lernbehindertenschule. Z. Heilpäd. 31 (1980 a), 116-126 - Böhm, O.: Konzeptionen der Arbeitslehre und die Schule für Lernbehinderte. In: Vetter, K. F. (Hrsg.): Arbeitslehre, Konzeptionen und Betriebspraktikum. Rheinstetten 1980 b, 16-74 - Dennison, G.: Lernen in Freiheit. Frankfurt 1976 - Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart ²1976 - van Dick, L.: Alternativschulen. Reinbek 1979 - Eggert, D./Meywirth, K. H./Titze, I.: Daten zum Zusammenhang zwischen Behinderung und sozialer Schichtzugehörigkeit. Z. Heilpäd. 31 (1980), 816-821 - Gehrecke, S.: Hilfsschule heute - Krise oder Kapitulation? Berlin 1971 - Hiller, G. G.: Überlegungen zum 10. Pflichtschuljahr für Schüler aus Schulen für Lernbehinderte. Sonderpädagogik 9 (1979), 97-105 - Hofmann, W.: Besondere Fragen der Hilfsschule. In: Handbuch für Lehrer. Bd. 2, Gütersloh 1961, 673-688 - Jegge, J. Dummheit ist lernbar. Bern 1978 - Kanter, G. O.: Lernbehinderung - was ist das? Ehrenwirth Sonderschulmagazin 1 (1979), Heft 1, 3-4 - Kanter, G. O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der

Lernbehinderten. In: Kanter, G. O./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, 34-64 - Kanter, G. O./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977 - Klauer, K. J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1975 - Klauer, K. J.: Erkenntnismethoden der Lernbehindertenpädagogik. In: Kanter, G.O./Speck, O. (Hrsg.)- Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, 76-89 Klauer, K. J./Reinartz, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Berlin 1978 - Kleber, E. W. : Versucht die Schule für Lernbehinderte nur die Rehabilitation einer Elite? Z. Heilpäd. 27 (1976), 72-78 - Kleber, E. W.: Sonderpädagogische Beratung und Kooperation mit Grundschullehrern. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (1979), Heft 2, 4-10 - Kleber, E. W.: Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. München 1980 Kleber, E. W./Fischer, R./Hildes Schmidt, A./Lohrig, K.: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Weinheim 1977 - Klein, G.: Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In: Heese, G./Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973, 7-21 Kniel, A.: Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Rheinstetten 1977 - Langermann, J.: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. Berlin 1963 - Marpert, F.: Geplanter "dritter" Gestaltwandel in der Sonderschule (Schule für Lernbehinderte). Sonderpädagogik 9 (1979), 61-71 - Möckel, A.: Die Legitimität der Schule für Lernbehinderte. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976 a, 11-26 - Möckel, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976 b - Nestle, W.: Kritik der reduktiven sonderpädagogischen Didaktik. In: Kleber, E. W.: (Hrsg.): Zur Revision sonderpädagogischer Praxis. Berlin 1977, 78-97 - Preuß, E.: In-Service-Training an der Lernbehindertenschule am Beispiel Lesezentrum. Sonderpädagogik 9 (1979), 1-8 - Reiser, H.: Thesen zum Thema: Lerngestörte Kinder in der Schule für Lernbehinderte. Behindertenpädagogik 17 (1978), 146-152 - Rohr, B.: Handelnder Unterricht. Rheinstetten 1980 - Sander, A.: Welche Schule für welche Schüler? Behindertenpädagogik 17 (1978), 152-166 - Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung. Weinheim 1978 - Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. München 1975 - Stötzner, H.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig 1864 (Neudruck: Berlin 1963) - Thimm, W./Funke, E.: Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Kanter, G. O./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, 581-614 - Willand, H.: Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977 - Wocken, H.: Die klassische Hilfsschulmethodik. Z. Heilpäd. 29 (1978), 469-478 - Wocken, H.: Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit lernbehinderten Schülern. In: Kanter, G. O./Langenohl, H. (Hrsg.): Physikunterricht an der Lernbehindertenschule. Berlin 1981, 161-220 - Zitzlaff, W.: Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschule. Behindertenpädagogik 17 (1978), 129-134

In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982), 637-647