

Ulrich Heimlich/Franz B. Wember (Hrsg.)

# Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten

Ein Handbuch für Studium und Praxis

4., aktualisierte Auflage

**Kohlhammer**

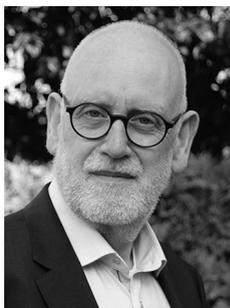
**Kohlhammer**

## Die Herausgeber



**Dr. paed. Ulrich Heimlich** ist Universitätsprofessor für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Nach dem Studium der Sonderpädagogik an der Universität Dortmund war er zehn Jahre als Lehrkraft für Sonderpädagogik an Schulen für Lernbehinderte und Schulen für Geistigbehinderte in Nordrhein-Westfalen tätig. 1994 erhielt er seinen ersten Ruf auf eine Professur für Lernbehindertenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wechselte 1995 an die Universität Leipzig und 2001 an die Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der inklusiven Bildung und Inklusionsforschung sowie im Bereich der präventiven Förderung und

Spielpädagogik jeweils mit einem besonderen Schwerpunkt auf gravierende Lernschwierigkeiten. Er hat mehrere Monographien zur inklusiven Pädagogik, zur Spielpädagogik und zur Pädagogik bei Lernschwierigkeiten verfasst sowie ein Fachlexikon (mit Franz B. Wember und Roland Stein) herausgegeben. Er war einige Jahre Mitherausgeber der *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.



**Dr. paed. Franz B. Wember** war Universitätsprofessor für Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderung an der Technischen Universität Dortmund. Nach dem Studium der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln und der University of Washington und einigen Jahren Tätigkeit als Lehrer an Förderschulen arbeitete er zunächst an der Fernuniversität Hagen, bevor er 1992 nach Dortmund berufen wurde. Er forscht zu Fragen eines effektiven Unterrichts, vorrangig in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, und befasst sich mit der intensiven individuellen Förderung in Förderschulen und im inklusiven Unterricht, die er einzelfallanalytisch zu konzipieren und empirisch zu evaluieren sucht. Er hat als Autor und Herausgeber an der

Gestaltung von Schulbüchern gearbeitet, zwei Handbücher (mit Annette Leonhardt resp. Jürgen Walter) sowie ein Fachlexikon (mit Ulrich Heimlich und Roland Stein) herausgegeben und war einige Jahre Mitherausgeber von *Heilpädagogische Forschung* (mit Hans-Peter Langfeldt und Holger Probst) und Schriftleiter der *Zeitschrift für Heilpädagogik* (mit Peter Wachtel).

Ulrich Heimlich,  
Franz B. Wember (Hrsg.)

# **Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten**

Ein Handbuch für Studium und Praxis

4., aktualisierte Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. (2007), 2. (2011) und 3. Auflage (2016) sind unter dem Titel »Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen« erschienen.

4., aktualisierte Auflage 2020

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-035569-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-035570-5

epub: ISBN 978-3-17-035571-2

mobi: ISBN 978-3-17-035572-9

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	9
<b>Grundfragen und Modelle der Didaktik</b>	
1 <b>Zur Geschichte der Didaktik im Schwerpunkt »Lernen«</b> .....	13
<i>Gerhard Klein</i>	
2 <b>Reformpädagogik und Lernförderung</b> .....	28
<i>Clemens Hillenbrand</i>	
3 <b>Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik</b> .....	44
<i>Gotthilf Gerhard Hiller</i>	
4 <b>Entwicklungsorientierte Didaktik</b> .....	62
<i>Rainer Benkmann</i>	
5 <b>Didaktik des inklusiven Unterrichts bei Lernschwierigkeiten</b> .....	74
<i>Ulrich Heimlich</i>	
6 <b>Didaktische Prinzipien und Qualitätssicherung im inklusiven Unterricht</b> .....	88
<i>Franz B. Wember</i>	
<b>Unterrichtskonzeptionen</b>	
7 <b>Handlungsorientierter Unterricht</b> .....	111
<i>Katja Koch &amp; Stephan Kehl</i>	
8 <b>Offener Unterricht</b> .....	124
<i>Birgit Werner</i>	
9 <b>Projektunterricht</b> .....	140
<i>Ulrich Heimlich</i>	
10 <b>Kooperatives Lernen</b> .....	155
<i>Elmar Souvignier</i>	

11	<b>Entdeckendes Lernen</b> .....	166
	<i>Rolf Werning &amp; Birgit Lütje-Klose</i>	

12	<b>Direkter Unterricht</b> .....	181
	<i>Franz B. Wember</i>	

**Didaktik ausgewählter Lernbereiche**

**Lernbereich Sprache**

13	<b>Schriftspracherwerb</b> .....	197
	<i>Renate Valtin &amp; Ada Sasse</i>	

14	<b>Weiterführendes Lesen</b> .....	210
	<i>Franz B. Wember</i>	

15	<b>Rechtschreiben</b> .....	226
	<i>Norbert Sommer-Stumpfenhorst</i>	

16	<b>Verfassen von Texten</b> .....	249
	<i>Matthias Grünke &amp; Turid Knaak</i>	

17	<b>Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts in unterschiedlichen Institutionen</b> .....	262
	<i>Manfred Grohnfeldt &amp; Wilma Schönauer-Schneider</i>	

**Lernbereich Mathematik**

18	<b>Erstrechnen</b> .....	275
	<i>Susanne Kuratli Geeler, Elisabeth Moser Opitz &amp; Susanne Schnepel</i>	

19	<b>Grundoperationen</b> .....	289
	<i>Margret Schmassmann &amp; Sarah Jandl</i>	

20	<b>Sachrechnen</b> .....	303
	<i>Uta Häsel-Weide</i>	

21	<b>Raum und Form</b> .....	319
	<i>Meike Grüßing</i>	

**Alltag und Beruf**

22	<b>Alltagsvorbereitung</b> .....	333
	<i>Joachim Schroeder</i>	

23	<b>Berufsvorbereitung</b> .....	345
	<i>Thomas Hofsäss</i>	

## Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse

- 24 Curriculare Überlegungen bei Schülerinnen und Schülern mit  
gravierenden Lernschwierigkeiten – Wissenschaft und Schulaufsicht im  
Dialog ..... 355  
*Ulrich Heimlich & Erich Weigl*
- 25 Analyse der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Prozesse der  
Förderdiagnostik ..... 367  
*Markus Gebhardt & Jana Jungjohann*
- 26 Unterrichtsplanung ..... 381  
*Tatjana Eckerlein*
- 27 Kollegiale Praxisberatung ..... 403  
*Andrea Schmid & Andrea Garufo*

## Erwerb von Unterrichtskompetenz

- 28 Kompetenzschwerpunkte in der ersten Phase der sonderpädagogischen  
Lehrerbildung ..... 417  
*Ulrich Heimlich*
- 29 Kompetenzschwerpunkte in der zweiten und dritten Phase der  
Lehrerbildung ..... 430  
*Judith Vriesen & Sandra Mubaraka*

## Anhang

- A Unterrichtsprotokoll/Unterrichtsskizze ..... 445  
*Ulrich Heimlich*
- B Leitfaden zum Unterrichtsentwurf ..... 446  
*Ulrich Heimlich*
- C Leitfaden zum Schulporträt ..... 447  
*Ulrich Heimlich*
- D Leitfaden zur kollegialen Praxisberatung ..... 448  
*Andrea Schmid & Andrea Garufo*
- E Methodenbausteine zur kollegialen Praxisberatung ..... 450  
*Andrea Schmid & Andrea Garufo*

<b>F</b>	<b>Inklusionsdidaktische Netze</b> .....	<b>452</b>
	<i>Ulrich Heimlich &amp; Joachim Kablert</i>	
	<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b> .....	<b>453</b>
	<b>Stichwortverzeichnis</b> .....	<b>455</b>

# Vorwort der Herausgeber

Als im Jahre 2007 die erste Auflage dieses Buches veröffentlicht wurde, waren seit Erscheinen des *Handbuches der Lernbehinderten-didaktik* von Herwig Baier und Ulrich Bleidick 24 Jahre vergangen. Damals war es an der Zeit, die didaktischen Grundfragen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen neu zu stellen und nach aktuellen Antworten zu suchen. Mit Erscheinen der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 und zum Förderschwerpunkt Lernen von 1999 konnte der Bezugspunkt für die Didaktik und Methodik des Unterrichts nicht mehr allein die Förderschule sein. Unterricht für Schüler mit Unterstützungsbedarf Lernen fand damals und findet heute an unterschiedlichen Förderorten statt. Er kann nicht nur an Förderschulen und in Förderklassen realisiert werden, sondern vor allem an allgemeinen Schulen, wenn inklusiv arbeitende Klassen in qualifizierter Weise sonderpädagogisch unterstützt werden. Mit Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen durch die Bundesregierung im Jahr 2008 ist dies eine vorrangige Aufgabe geworden, die von Lehrkräften der allgemeinen Schule und von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung gemeinsam wahrzunehmen ist.

In ihren Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN, im März 2019 beschlossen und bekanntgegeben, unterstützt die Kultusministerkonferenz die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland durch Kooperation von alle-

meiner und besonderer Pädagogik, und sie betont zugleich die Notwendigkeit einer subsidiären sonderpädagogischen Unterstützung. Als besonderes Kennzeichen dieser Schülergruppe ist ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Lern- und Leistungsverhalten durchgängig zu berücksichtigen, der häufig mit Problemen im Denken, in der sozialen und emotionalen Entwicklung, in der Wahrnehmung und der Motorik sowie in der Sprache verbunden ist. Das vorliegende Handbuch zur Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten ist eine Neubearbeitung des bislang bereits erfolgreich aufgenommenen Handbuchs, das mit einer Überarbeitung bzw. neuen Erarbeitung seiner 29 Kapitel zeitgemäße Antworten auf aktuelle Fragen geben will.

Das Buch versucht eine Brücke zu schlagen zwischen aktuellen Ergebnissen der empirischen Lehr- und Lernforschung auf der einen und dem zunehmend komplexer werdenden Unterrichtsalltag auf der anderen Seite. Dabei zeigt sich im Gesamtüberblick zu den vorliegenden Beiträgen, dass zahlreiche reformpädagogische Innovationen in der Schulpraxis und bezogen auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen durch Ergebnisse der Unterrichtsforschung ergänzt und relativiert werden sollten. Neben der weiterhin notwendigen Adaptation und Modifikation in Bezug auf Unterrichtskonzepte und curriculare Anforderungen der allgemeinen Schule für Schüler und Schülerinnen mit gravierenden Lernschwierigkeiten bleibt von daher auch und gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten die spezialisierte und systematische sonderpädagogische Förderung

unabdingbar notwendig. Vor diesem Hintergrund spricht einiges dafür, sowohl im Bereich der didaktischen Modelle als auch der neueren Unterrichtskonzepte nach Anschlussmöglichkeiten für den Unterricht bei Lernenden mit Lernschwierigkeiten zu forschen. Die Lernbereiche Sprache und Mathematik sowie Arbeit und Beruf bedürfen dabei der besonderen Aufmerksamkeit. Da für den Unterricht in den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern und in den Bereichen Sport, Kunst und Musik nur vereinzelte Beiträge zu spezifischen didaktisch-methodischen Anforderungen vorliegen, werden diese inhaltlichen Schwerpunkte im vorliegenden Handbuch nicht vertiefend behandelt.

Innerhalb dieses inhaltlichen Rahmenkonzeptes ist ein wissenschaftlich fundiertes und zugleich praxisorientiertes Handbuch entstanden, das von Studierenden an der Universität, von Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in der zweiten Ausbildungsphase und von Lehrkräften mit Gewinn benutzt werden kann. Damit sich das Buch als Arbeitsbuch eignet, wurde in allen Kapiteln auf sprachliche Verständlichkeit geachtet. Durch einen einheitlichen Kapitelaufbau wurde die Lesbarkeit erhöht. Alle Kapitel enthalten nach der Überschrift eine kurze Zusammenfassung im Sinne einer vorausschauenden Lernhilfe. Abbildungen und praxisnahe Beispiele konkretisieren die theoretischen Aussagen. In der Rubrik »Literatur zum Lesen und Lernen« werden am Ende der Kapitel Tipps zum weiterführenden Studium gegeben.

Die 29 Beiträge sind auf fünf Kapitelgruppen aufgeteilt. Die Argumentation beginnt mit grundlegenden Fragen und Didaktischen Modellen, erörtert anschließend konkretere Unterrichtskonzepte, führt in ausgewählte

wichtige Lernbereiche ein, konkretisiert Fragen und Verfahren der Unterrichtsplanung und -analyse und endet mit Ausführungen zu den Kompetenzen, die Lehrkräfte in der ersten bzw. zweiten Ausbildungsphase bezogen auf den Unterricht erwerben sollten. Einige praxisdienliche Leitfäden im Anhang runden die Argumentation ab. Alle Beiträge können je nach Interessenschwerpunkt unabhängig voneinander gelesen werden. Querverweise in allen Einzelbeiträgen stellen die Verbindung zu ergänzenden Hinweisen an anderer Stelle des Handbuches her. Selbstverständlich ist auch eine sukzessive Bearbeitung der Kapitel innerhalb der von uns vorgeschlagenen Systematik möglich. Zur besseren Lesbarkeit haben wir uns an einigen Stellen für die Verwendung des generischen Maskulinums entschieden, soweit nicht neutrale Bezeichnungen möglich sind. Es sind in jedem Fall alle Geschlechter gemeint.

Herausgeber und Verlag freuen sich, dass eine Neubearbeitung des Didaktik-Handbuches möglich geworden ist, denn zahlreiche Rückmeldungen haben gezeigt, dass hier offensichtlich ein gut lesbares und aktuelles Studienbuch entstanden ist, das vielfältige Bezüge zur Theorie und Praxis des Unterrichts aufgreift. Herausgeber und Verlag danken den Autorinnen und Autoren, die ihre Kapitel einer intensiveren inhaltlichen Überarbeitung unterzogen haben, und sie freuen sich besonders über die Autoren, die ausgesuchte Kapitel neu verfasst haben. Wir hoffen, dass das Didaktik-Handbuch auch weiterhin das Studium und die schulpraktische Ausbildung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen begleiten wird.

Dortmund & München, Ulrich Heimlich &  
im Januar 2020 Franz B. Wember

# **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 sozialisationsstheoretischer 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 Schrittchen für Schrittchen vorwärts! Und zuletzt: Man langweile die Kinder nie, sondern wechsele 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 Herbart'schen 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 Konzentrationschwächen 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 halbanschaulichen 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 Unterrichtsgrundsätzen 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. 6 f.). 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 Prestigeerwerb 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

Kreis, in welchen ehemalige Hilfsschüler vorzugsweise eingliedert werden, durchaus wegen Unwissenheit ungünstig auffallen kann, wenn man nicht weiß, was eine Wüste ist, oder nicht einmal 3–4 Arten von Gartenblumen kennt« (a. a. O., S. 62).

Abschließend warnt Klauer jedoch davor, aus den gegenwärtigen Gegebenheiten einseitig abzuleiten, was in der Schule gelehrt werden soll und verweist auf die notwendige Wechselwirkung von Sein und Sollen.

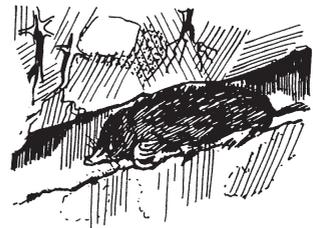
Zum methodischen Vorgehen schlägt Klauer die von ihm so bezeichnete »genetische Methode« vor. Die genetische Methode stützt sich auf die Annahme, dass Einsicht, Wissen und Können abgestuft erworben werden kann. Eine Möglichkeit solcher Stufen des Verständnisses stellt Klauer vor:

1. »Stufe: Sinn- und Zweckverständnis, Funktion, Aufgabe und Einordnung.
2. Stufe: Umgang und Gebrauch; Bezug zum Menschen; Nutzen, Schaden und Gefahren; Versuch und Irrtum.

3. Stufe: Analytische Kenntnisse des Aufbaues, des Funktionszusammenhanges; »Einsicht«.
4. Stufe: Konstruktive Beherrschung« (a. a. O., S. 73 f.).

Diese Verständnisstufen müssen nach Klauer von Hilfsschulkindern nicht alle erreicht werden. »Hilfsschulkinder brauchen im Allgemeinen, so z. B. in der Weltkunde, Lebenskunde, Menschenkunde und Sachkunde, nicht über die zweite Stufe geführt zu werden« (a. a. O., S. 74). Es genüge, wenn sie über Umgang, Gebrauch, Nutzen und Schaden, Namen und Funktion eines Gegenstandes, eines Tieres oder einer Pflanze Bescheid wüssten. Das von Klauer 1966 herausgegebene Schulbuch »Lebenskunde, Sachkunde, Weltkunde« ist nach dieser Methode konzipiert und gibt Beispiele konkreter Gestaltung einzelner Themen. In Band 1 (S. 54) sind z. B. unter der Überschrift »Schädlinge und Helfer in unserem Garten« sechs Tiere mit Bild und kurzem Text aufgeführt. Zum Maulwurf ist dort zu lesen:

Auch der **Maulwurf** verzehrt täglich eine Unmenge von Schädlingen. Er lebt fast nur unter der Erde in Laufgräben. Uns ärgern oft die vielen Erdhügel, die er aufwirft. Wir wollen den Maulwurf aber doch nicht bekämpfen, weil er so nützlich ist (Quelle: Klauer, 1966 b, S. 54).



Dieses Konzept steht in einem gewissen Widerspruch zu dem ebenfalls von Klauer konzipierten und erprobten Intelligenztraining für Hilfsschüler, mit dem eine Steigerung der Intelligenz möglich wurde (vgl. Klauer, 1964).

Schon in den 1970er Jahren wurde dieses Konzept als »reduktive Didaktik« kritisiert (vgl. Begemann, 1970; Klein, 1971; Nestle, 1975, 1976). Obwohl es ohne Zweifel richtig ist, den Stoffumfang für Schüler mit Lernbehinderung zu begrenzen und die gegenwärtige

und zukünftige Lebenswelt als Bezugsrahmen zu wählen, müssen die Postulate über den »Hilfsschüler« oder die »Lernbehinderten«, die diesem Konzept zugrunde liegen, in Frage gestellt werden. Stimmt es denn, dass das intelligenzschwache Kind nur kann, was es in der Schule gelernt hat, weil es nicht von selbst lernt? Kann das Wissen von Hilfsarbeitern zum Maßstab für das »Lebensbedeutsame« werden? Gibt es für jede Behinderung eine spezifische Struktur der pädagogischen Bedürfnisse? Die Analogie zu den Sinnesschä-

digungen ist unzutreffend, weil sie dem intelligenzschwachen Kind die Möglichkeit zur Weiterentwicklung abspricht. Der Unterricht nach der genetischen Methode ist für Fragen der Kinder nicht mehr offen. Er schneidet ihnen die Möglichkeit ab, sich für Zusammenhänge zu interessieren und Einsichten zu gewinnen.

Insgesamt ist auch dieses Konzept an einer unveränderlich eingeschränkten Bildungsmöglichkeit bei Schülern mit Lernbehinderung ausgerichtet. Nicht nur die anthropologischen Erkenntnisse über die Weltoffenheit des Menschen oder das Umdenken in Richtung eines dynamischen Begabungsbegriffs, sondern auch Erkenntnisse der neueren Hirnforschung verbieten es, die große Gruppe der Schüler mit Lernbehinderung auf ihre einmal diagnostizierten begrenzten Fähigkeiten festzulegen.

### **1.4.3 »Die Hilfsschule, eine Leistungsschule« – Wilhelm Hofmann**

Zeitlich parallel zu den Konzepten von Bleidick und Klauer vertrat Wilhelm Hofmann (1961) ein Konzept, das die Hilfsschule als Leistungsschule verstand. Zwar folgte auch Hofmann noch dem klassischen Merkmalskatalog zur Beschreibung der Schwachbegabten, aber er setzte dennoch auf die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Die Schwächen der Schüler sah er nicht als unveränderliche Lebensmerkmale, sondern setzte darauf, dass sie durch Unterricht relativiert und vermindert werden können. Die Bildungsfähigkeit der

Schüler mit Lernbehinderung ist nicht ein für allemal begrenzt und festgelegt, sie muss sich erst in den Herausforderungen eines guten Unterrichts erweisen. Die Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Lernbehinderung werden durch die Qualität des Unterrichts mitbestimmt. So schreibt Alfred Birkel, ein Mitarbeiter Wilhelm Hofmanns: »Wir wollen nicht nur Grenzen sehen, sondern auch Möglichkeiten erkunden« (Birkel, 1969, S. 5). »In der Sonderschulpädagogik sollte man erst dann von Unmöglichem reden, wenn man praktisch erprobt hat, was sich erreichen lässt und wo die Leistungsgrenzen der Schüler wirklich liegen« (Birkel, 1969, S. 7). Da Hofmann und Birkel die Didaktik der Lernbehindertenschule in Baden-Württemberg maßgeblich bestimmt und geprägt haben, ist es interessant zu wissen, dass die Schulbücher für Mathematik, die von Klauer für Nordrhein-Westfalen herausgegeben wurden, in Baden-Württemberg jeweils zwei Klassenstufen niedriger eingesetzt wurden, als sie vorgesehen waren. Ebenfalls von Interesse ist in diesem Zusammenhang die hohe Quote der Schüler, die in Baden-Württemberg zurückgeschult wurden oder über die Schulfremdenprüfung den Hauptschulabschluss erlangten. Rückschulungen und Schulfremdenprüfungen zusammen ergaben im Schnitt 30 % eines Altersjahrgangs.

In seiner kritischen Bilanz didaktischer Konzepte der Schulen für Lernbehinderte stellt Willand (1977, S. 41) resümierend fest: »Allen neueren didaktischen Bemühungen ist gemeinsam, daß sie Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden von den Eigenarten ihrer Schüler her zu begründen versuchen«.

## 1.5 Abkehr von der Schwachsinslehre und den didaktischen Prinzipien

### 1.5.1 »Selbsttätige Eigenwelterweiterung« von Ernst Begemann

Mit dem Titel seines Buches »Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler« wendet sich Begemann (1968) ab von einem behinderungsfixierten Verständnis der Hilfsschüler. Obwohl der Name »Hilfsschule« zu dieser Zeit schon ersetzt worden war durch »Lernbehindertenschule«, hält er zunächst an der alten Bezeichnung fest und macht damit deutlich, dass die neue Sicht der Schüler auch rückwirkend gelten soll. Nicht Schwachsinn, Intelligenzmangel oder Minderbegabung kann für die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben maßgebend sein, sondern die soziokulturelle Lebenswelt der Schüler, die durch soziale Benachteiligung gekennzeichnet ist. Der Untertitel lautet darum »Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung«.

»In der soziokulturellen Perspektive ist die erzieherische Dimension des Schulversagens deutlicher zu interpretieren als von einem Intelligenzbegriff aus« (Begemann, 1968, S. 55).

Mit »Bilksamkeit« nimmt Begemann einen Begriff der allgemeinen Pädagogik auf und stellt auch die Frage nach der Didaktik für diese Schüler in den Horizont allgemeiner didaktischer Theoriebildung und Reflexion. Mit der Betonung der auch beim Hilfsschüler gegebenen Bilksamkeit setzt Begemann auf die positiven Möglichkeiten für den Unterricht und orientiert sich nicht in erster Linie an den Mängeln und den begrenzten Fähigkeiten.

»Wir dürfen in einer grundsätzlich optimistischen Zuwendungshaltung mit dem jungen Menschen zusammen immer neu seine Möglichkeiten erproben« (a. a. O., S. 60).

Ähnlich wie Hofmann und Birkel hält er es für ein Vorurteil, dass diese Kinder nicht das Leistungsniveau von Volksschülern erreichen könnten.

»In der Hilfsschule ... sollte man deshalb mehr Sorge vor einer Unter- als einer Überforderung haben, wenn man die Kinder in eigene Sachauseinandersetzungen stellt« (a. a. O., S. 60).

Begemann kommt zu dem Schluss, dass der Hilfsschulunterricht »als Bildungsgelegenheit durch Bewährung in fordernden Situationen« (a. a. O., S. 62) zu konzipieren ist. »Eigenwelterweiterung« und »selbsttätige Einsichtgewinnung« macht er zu zentralen Begriffen seines didaktischen Konzepts für den Unterricht in der Hilfsschule. Das eigentümliche »In-der-Welt-Sein« soll Kindern mit Lernbehinderung Anknüpfungspunkt für das Bildungswissen sein. Da der Aufbau der menschlichen Person in handelnder Auseinandersetzung mit seiner Umwelt stattfindet, müsse der Bezug zur Eigenwelt der Ansatzpunkt des Unterrichts sein. Diese Eigenwelt müsse für den Schüler in einem konkreten Zusammenhang lebensbedeutsam sein.

»Die Inhalte des Unterrichts können also nie einem objektiven Lehrbereich, einem Stoffpensum an sich entnommen sein. Die Stoffe mögen objektiv lebensnotwendig oder allgemeingültig erscheinen. Sie bleiben aber so lange gleichgültig und damit gleichgültig, wie sie nicht den Bezug zur Eigenwelt des Schülers gefunden haben« (a. a. O., S. 66).

Aufgabe des Unterrichts für Kinder mit Lernbehinderung sei es, die jeweilige Eigenwelt zu erhellen. Der Unterricht soll Situationen bieten, die durch eigenes Handeln eigenes Erkennen ermöglichen (vgl. a. a. O., S. 73). Damit kommt der zweite Begriff, die »selbsttätige Einsichtgewinnung« hinzu. Drei Punkte sind maßgebend für dieses Konzept:

1. Die Eigenwelt des Schülers ist Ansatzpunkt für den Unterricht.
2. Diese Eigenwelt soll erweitert werden.
3. Diese Erweiterung der Eigenwelt geschieht durch eigenes Handeln und Erkennen.

Sein Konzept eines hilfsschulgemäßen Unterrichts bezeichnet Begemann als »handelnde, einsichtige Eigenwelterweiterung«.

### 1.5.2 »Reutlinger Schule« von Gotthilf Gerhard Hiller und Werner Nestle

Unter der Bezeichnung »Reutlinger Schule« werden die Arbeiten von Hiller, Nestle, Klein und Möckel ihrer inhaltlichen Nähe wegen zusammengefasst (vgl. Baier & Bleidick, 1983, S. 64; Werning & Lütje-Klose, 2003, S. 114). Da diese Arbeiten mehr zur aktuellen Diskussion als zur Geschichte zu rechnen sind, sollen sie nur kurz erwähnt werden.

Gemeinsam ist diesen Autoren die Kritik an einer defizitorientierten Hilfsschuldidaktik, die sich an den Schwächen der Schüler oder deren Lernverhalten orientiert. Stattdessen soll ein offenes Begabungsverständnis auch für Schüler mit Lernbehinderung gelten. Differenzierende Methoden und Medien sollen den Schülern die Realität erschließen und ausloten, wie Interessen gestiftet und Abstraktionen ermöglicht werden. Die Grenzen der Schüler sind nicht vorher bestimmbar und auch nicht unveränderlich. Lernfähigkeit ist nicht nur Voraussetzung, sondern auch Ergebnis des Unterrichts.

Ausgehend von der erkenntnistheoretischen Annahme, wonach Wissen gesellschaftlich konstruiert ist, soll der Unterricht Realität erschließen, indem er deren Machart, deren Konstruktion sichtbar macht. Im »mehrperspektivischen Unterricht« wird der traditionelle Fächerkanon als Abbild der Fachwissenschaften abgelöst zugunsten von Subsystemen

in Lernfeldern wie: Erziehung, Gesundheit/Erholung, Kommunikation, Verwaltung, Recht, Konsum, Verkehr, Handel, Sicherheit, Partizipation (vgl. Nestle, 1980 a). Möglichkeiten der inneren Differenzierung zeigt Nestle an Beispielen aus dem Mathematikunterricht, dem Leseunterricht und dem Sachunterricht. Er führt sechs didaktische Variablen auf, nach denen der Unterricht differenziert werden kann: (1) Soziale Organisation, (2) Stoff/Inhalt/Thema des Unterrichts, (3) Handlungsformen (enaktiv, ikonisch, symbolisch), (4) Präsentationsformen und -mittel, (5) Lernziele, (6) Lernzeit (Nestle, 1980b). Materialien und Unterrichtsbeispiele hat Nestle vor allem für den Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule entwickelt (vgl. Nestle, 1978).

Mit dem Konzept einer »realitätsnahen Jungschule« nimmt Hiller (1985) Probleme und Themen der Alltagswelt der Schüler auf und wendet sich bewusst gegen kleinbürgerliche Vorstellungen von Allgemeinbildung. Konkrete Gestalt haben diese Gedanken in Schulbüchern und Lehrplänen angenommen, z. B. in dem Sprachwerk »Sprechen und Handeln« (1973/1975) oder in den Heften »Durchblick im Alltag« (1992). Hillers Interesse gilt hauptsächlich der Sekundarstufe und dem Übergang in die Arbeitswelt. Er fragt nach den Zukunftsperspektiven der Schüler in Schulen für Lernbehinderte. Das Leben dieser Schüler nach Abschluss der Schule sieht er bestimmt durch eine wirtschaftlich schmale, ungesicherte Basis, geringe soziale Attraktivität, wenig Rückhalt in Familie und Verwandtschaft, häufigen Kontakt mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge. Sie sehen sich ständig mit dem Vorwurf konfrontiert, selbst an der ungünstigen Lage schuld zu sein.

»Eine »realitätsnahe Schule« verschließt sich nicht länger der Tatsache, dass ihre Schüler aktuell und in Zukunft durch eine ungleich höhere Belastung und ungleich geringere Aussichten auf ein glückendes Leben zu charakterisieren sind. Respekt, Solidarität und Sympathie... sind das Fundament, das sowohl die Auswahl der Themen als auch die Lehr- und Umgangsformen bestimmen« (Hiller, 1985, S. 125).

Durch Themen und Inhalte aus der aktuellen und künftigen Lebenswelt der Schüler sollen diese eine bessere Vorbereitung für eine selbstständige Lebensführung in den oft prekären Lebenslagen erhalten. Einige Beispiele aus

Hillers »unsystematischem Katalog für Unterrichtsvorhaben« mögen andeuten, welcher Art die vorgeschlagenen Themen sind und wie sie für den Unterricht dargestellt werden können:

### 7. Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre

- Flussdiagramme für: Was tun, wenn ... Unfall verschuldet, erlitten/Wohnung gekündigt/Arbeitsplatz verloren/Arzt nötig/Umzug nötig/Fahrzeugkauf und -zulassung/Straftat begangen, Opfer einer Straftat/Schuldner nicht zahlt/ungewollte Schwangerschaft/Vaterschaftsklage/Zahlungsunfähigkeit
- Arbeits-, Miet-, Kauf-, Kredit-, Spar-, Abonnementsverträge und deren rechtliche Folgen
- Wo kann ich mitmachen? (Vereine, Kirchen, VHS, Parteien, Gewerkschaft)
- Planspiele zur Simulation alltäglicher Anforderungen (verschiedene Lösungsalternativen mit Konsequenzen) Stadtspiele usw.
- Gezieltes Erlernen von Spielen (Spielstrukturen/Spielregeln/Repertoire-Erweiterung): Brettspiele (Mühle, Dame, Schach), Geschicklichkeitsspiel (Mikado, Billard, Flipper, Videospiele), Kartenspiele.

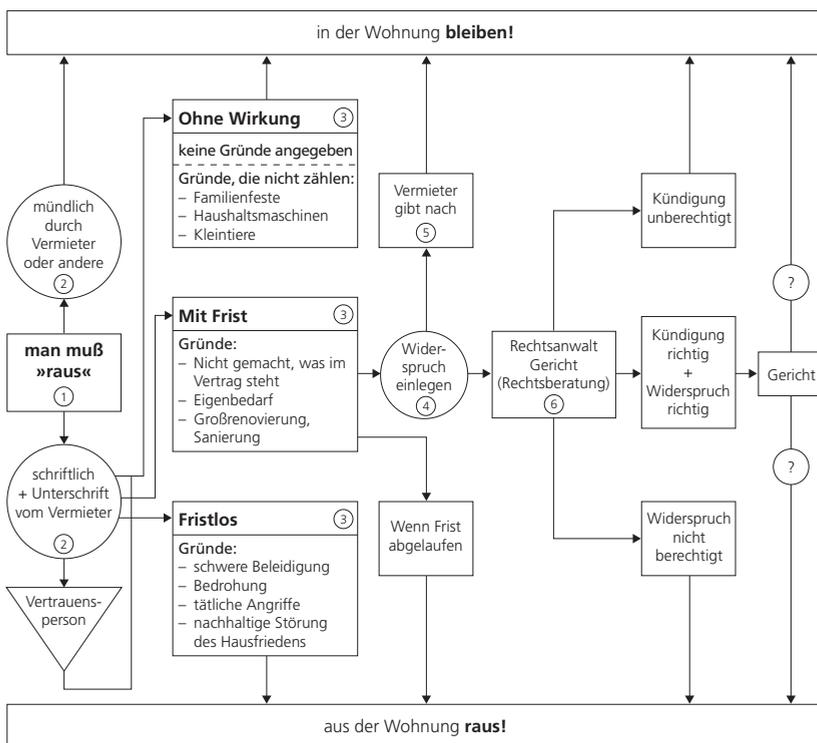


Abb. 1.1: Flussdiagramm: Was tun, wenn ... Wohnung gekündigt (Quelle: Hiller, G. G. (1989). Ausbruch aus dem Bildungskeller. Langenau-Ulm: Vaas, S. 33, 35)

## 1.6 Schlussbemerkung

Mit dem Einsetzen der Integrationsdiskussion in Deutschland sind die Beiträge zur Didaktik der Lernbehindertenschule in Zeitschriften und Büchern selten geworden. Das letzte Handbuch der Lernbehindertendidaktik, herausgegeben von Herwig Baier und Ulrich Bleidick, ist 1983 erschienen. Das wissenschaftliche Interesse hat sich hauptsächlich einem integrationsfördernden Unterricht zu-

gewandt unter der leitenden Frage, wie gemeinsamer Unterricht möglich wird. Wissenschaftliche Forschung und schulische Praxis haben sich voneinander entfernt. Etwa 88 % aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen nach wie vor eine Förderschule, während etwa 11,9 % in allgemeinen Schule unterrichtet werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2003).

### Literatur zum Lesen und Lernen

Herwig Baier und Ulrich Bleidick (Hrsg.) (1983). *Handbuch der Lernbehindertendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

In den einleitenden Kapiteln werden didaktische Aufgabenfelder und Konzeptionen dargestellt. Unter dem Titel »Didaktische Innovationen« finden sich Beiträge zu den Themen: Schulleben, Erstunterricht, Verkehrserziehung, Erziehungskunde, Sexualerziehung, Soziales Lernen und Projektunterricht. Die anschließenden Kapitel sind fachdidaktischen Themen gewidmet und beziehen sich auf die Fächer Deutsch, Musische Erziehung, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Religion und Arbeitslehre.

Rolf Werning/Birgit Lütje-Klose (2016). *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.

Fast alle Konzepte und Beiträge zur Didaktik der Lernbehindertenpädagogik (Hilfsschulpädagogik) finden eine präzise, verständliche und kritisch reflektierte Darstellung im vierten Kapitel. Bezüge zur aktuellen Forschung werden hergestellt.

Sieglinde Ellger-Rüttgardt (Hrsg.) (2003): *Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*, Bd. 5. Weinheim: Beltz.

Dieser Band enthält Quellentexte von 1820 bis 1940. Viele dieser Texte sind sonst kaum zugänglich. Die Didaktik der Hilfsschule ist zwar nicht das Hauptthema der einzelnen Beiträge, doch werden in vielen Texten auch didaktische Probleme und Konzepte dargestellt.

## Literatur

Baier, H. & Bleidick, U. (Hrsg.) (1983). *Handbuch der Lernbehindertendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Begemann, E. (1968). *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung*. Berlin: Marhold.

- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der soziokulturell benachteiligte Schüler*. Hannover: Schroedel.
- Birkel, A. (1969). *Der sachkundliche Unterricht. Grundsätze, Arbeitsformen und Unterrichtsbeispiele*. Villingen: Necker-Verlag.
- Bleidick, U. (1965). Didaktik der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). In G. Heese & H. Wegener (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete* (Sp. 609–633). Berlin: Marhold.
- Bleidick, U. (1968). Über Lernbehinderung. Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 19, 449–464.
- Bleidick, U. & Heckel, G. (1970). *Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule)* (2. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.) (2003). *Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*, Bd. 5. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1987). »Die Kinder, die waren alle so lieb...« *Frieda Stoppenbrink-Buchholz: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Frenzel, F. (1921). *Handbuch des Hilfsschulwissens*. Halle: Marhold
- Fuchs, A. (1922). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung, Versuch einer Hilfsschulpädagogik*. (3. Aufl.). Halle: Marhold.
- Gürtler, R. (1924). *Triebgemäßer Erlebnisunterricht. Ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik in der Arbeitsschule*. Halle: Marhold.
- Hiller, G. G., Klein, G., Krämer, H. (1973/1975). *Sprechen und Handeln, ein Sprachbuch*, 4 Bände, Düsseldorf: Schwann.
- Hiller, G. G. (1985). Realitätsnahe Schule – Impulse zur Öffnung der Schule für Lernbehinderte für eine bessere Vorbereitung ihrer Schüler auf die Lebenswirklichkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Beiheft 12, Bewegen, Erleben, Lernen. 121–142.
- Hiller, G. G. (1989). *Ausbruch aus dem Bildungsgefängnis*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Hiller, G. G. (1992). *Durchblick im Alltag. Tipps, Informationen und Arbeitsmittel für junge Leute und ihre Begleiter/innen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Hofmann, W. (1961). Besondere Fragen der Hilfsschule. In Hofmann, W. (1981), *Schriften zur Sonderpädagogik aus fünfzig Jahren* (S. 80–106). Reutlingen: Fachbereich Sonderpädagogik
- Klauer, K. J. (1964). Über den Effekt eines Schulreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 11, 443–454.
- Klauer, K. J. (1966 a). *Lernbehindertenpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Klauer, K. J. (Hrsg.) (1966 b). *Lebenskunde, Sachkunde, Weltkunde*, Bd. 1. Bad Godesberg: Dürr.
- Klein, G. (1971). Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. *Sonderpädagogik*, 1, 1–13.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 170. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002*.
- Langermann, J. (1963). *Der Erziehungsstaat nach Stein – Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt*. Herausgegeben von E. Beschel. Berlin: Marhold.
- Lehrplan für die Sonderschule im Lande Bremen (1961). Bremen
- Nestle, W. (1975): Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26, 523–537.
- Nestle, W. (1976): Didaktik und Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27, 167–180.
- Nestle, W. (Hrsg.) (1978): *Beiträge zum Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule*. Teil A: Theorie, Teil B: Modelle. Stuttgart: Metzler.
- Nestle, W. (1980 a): *Fächerübergreifender Sachunterricht in der Schule für Lernbehinderte. Konzeption – Stoffplan – Stoffverteilungsplan – Materialien*. Stuttgart: Metzler.
- Nestle, W. (1980 b). Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte. In H. Baier & G. Klein (Hrsg.), *Die Schule für Lernbehinderte. Organisatorische Fragen pädagogisch gesehen*. (S. 161–190). Berlin: Marhold.
- Raatz, W. (1924). *Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage*. Halle: Marhold.
- Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in Sonderschulen für Lernbehinderte* (So L), Freie und Hansestadt Hamburg 1971. *Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte in NRW* (1972).
- Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen* (1977). Köln: Greven.
- Richtlinien für die Lehrpläne der Hilfsschulen des Landes Schleswig-Holstein* (1964). Lübeck: Matthiesen.
- Rössel, F. (1925). *Das Hilfsschulkind*. Halle: Marhold.
- Schade, W. (1962). *Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule*. Berlin: Marhold.
- Stötzner, H. E. (1963). *Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben*. Herausgegeben von E. Beschel & G. Heese, vollständiger Nachdruck der Originalausgabe von 1864. Berlin: Marhold.
- Wehrhahn, H. (1913). *Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild*. Halle: Marhold.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Willand, H. (1977). *Didaktische Grundlegungen der Erziehung und Bildung lernbehinderter Kinder*. Ravensburg: O. Maier.

## 2 Reformpädagogik und Lernförderung

*Clemens Hillenbrand*

Die Reformpädagogik steht nach Missbrauchsskandalen im Fokus öffentlicher Kritik, obwohl sie lange als eine innovative Phase in der Geschichte der Pädagogik galt, die kindgerechte und praxisnahe Modelle von Erziehung und Schule entwickelte. Insofern scheint eine differenzierte Bilanz solcher Modelle notwendig, gerade auch wenn es um die Nutzung reformpädagogischer Ansätze für inklusive Bildung und die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf im Bildungssystem geht. Die wissenschaftliche Diskussion entwickelte dafür kritische Perspektiven, die anhand der Montessori-Pädagogik und der Jena-Plan-Schule in ihrer differenzierten Sichtweise auf Chancen der Lern- und Entwicklungsförderung vorgestellt werden.

### 2.1 Einleitung

Die Aufarbeitung der zahlreichen Fälle des sexuellen Missbrauchs und der Misshandlung in reformpädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule (Oelkers, 2011; Ullrich, 2018), die durch ihre pädagogischen Strukturen systematisch den Missbrauch ermöglichte (Andresen & Heitmeyer, 2012), prägt seit dem Jahr 2010 das öffentliche Bild reformpädagogischer Einrichtungen. Lange Zeit galt hingegen »die Reformpädagogik« als Umsetzung eines kindgemäßen, gemeinsamen Lernens und als Modell einer modernen Bildungsreform mit Innovationspotential (Barz, 2018) sowie als eine der anregendsten Epochen der Pädagogik überhaupt mit einer Fülle innovativer, kindgerechter und zukunftssträchtiger Konzepte für Erziehung, Bildung und Unterricht (Flitner, 1974). Zu Beginn der 2000er Jahre präsentierte Reinhard Kahl anhand von engagierten Filmreportagen Beispiele dafür,

wie »in Deutschland Schulen gelingen« (Kahl, 2006), und mit Montessori- und Jena-Plan-Schulen sowie dem Landerziehungsheim der Schule Schloss Salem portraitierte er ausführlich drei Konzeptionen, die klassischerweise als reformpädagogische Schulmodelle bezeichnet werden. Nach verbreitetem Verständnis erfüllen die in dieser historischen Epoche entwickelten Konzeptionen die Bedürfnisse der praktischen Gestaltung von Schule und Unterricht. Auch die unterrichtsmethodischen Konzepte, die unter dem Schlagwort des »Offenen Unterrichts« zusammen gefasst werden (Jürgens, 2000), bringt man in der Regel mit reformpädagogischen Ursprüngen in Verbindung (Potthoff, 2003): Freie Arbeit, Gesamtunterricht, Wochenplan, Projektunterricht, jahrgangsübergreifende Gruppen oder der Ansatz »Lesen durch Schreiben« werden mit Namen wie Maria

Montessori, Berthold Otto, Célestin Freinet, John Dewey und Peter Petersen verknüpft.

Die Diskussionen um die konkreten Aufgaben anstehender Bildungsreformen, darunter auch dem Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, greifen, mehr oder weniger explizit, auf reformpädagogische Ansätze zurück. In einem aktuellen Sammelband (Barz, 2018) gelten sie als wirksame Anregungen aus der Geschichte, die bis heute Impulse zur Reform des Bildungssystems bieten, die in eine Reihe aktueller Innovationen, von interkultureller Schule und Community-Ansätzen über offenen Unterricht bis hin zum Methodentraining, münden. Der Abschnitt »Innovationsimpulse« in diesem Sammelband von Barz enthält auch einen Beitrag zur »inklusi-ven Pädagogik« (Maschke, 2018), der in diese Reihe von Bildungsreformen eingeordnet wird. Auf der Basis eines Inklusionsverständnisses von »full inclusion« (Kavale & Mostert, 2003, S. 192, vgl. Hillenbrand & Melzer, 2018) stellt Maschke empirieforn die Aufgaben und Handlungsoptionen eines inklusiven Bildungssystems dar. Neben einer Sammlung von pädagogischen Maßnahmen werden die Ansätze von Freiarbeit, Montessori-, Jena-Plan- und Waldorfpädagogik dann »als praktische Vorreiter einer integrativen Praxis gesehen« (Maschke, 2018, S. 497; vgl. schon Ellger-Rüttgardt, 1995; Hillenbrand, 1994).

Maschkes Beitrag zeigt beispielhaft die Probleme im Umgang mit reformpädagogischen Modellen, die als Quelle und Inspiration dienen, damit aber einer kritischen Analyse entzogen werden. Diese Form der Rezeption besitzt eine längere Tradition. Insbesondere im Kontext der Integration oder des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen des Lernens wurden immer wieder die reformpädagogischen Schul- und Unterrichtskonzepte als erfolgreiche Perspektiven herangezogen. Im »Handbuch der Integrationspädagogik« weist Kleber (1988) darauf hin: »Integrative Pädagogik sollte ... in pädagogisch bereits erprobte unterrichtliche Organisationsformen, wie

wir sie in Freinet-, Petersen-, Montessori- und ähnlichen Schulen vorfinden, eingebunden werden« (S. 152). Gerade angesichts der Heterogenität des Lernens von Schülern generell und speziell im Kontext des gemeinsamen Unterrichts werden die existierenden reformpädagogischen Schulen als Vorbilder einer zukünftigen Gestaltung des Unterrichts hervorgehoben (Werning, 1999, S. 38):

»Die dargestellten Herausforderungen an die Gestaltung eines lern- und entwicklungsförderlichen Lebensraums im gemeinsamen Unterricht verdeutlichen, dass es nicht um die Erarbeitung einer Sonder-Didaktik geht. Vielmehr sind hier Orientierungen angesprochen, die schon seit der Reformpädagogik für guten Unterricht benannt worden sind. Ich verweise hier beispielhaft auf Célestin Freinet, Peter Petersen oder John Dewey. Es geht um die Überwindung eines gleichschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichts, der sich an der Illusion von homogenen Lerngruppen orientiert.«

In der Tat besteht in den genannten Schulformen eine lange Praxiserfahrung in Formen des integrativen Unterrichts und gemeinsamen Lernens. Für die Jena-Plan-Schulen sei hier exemplarisch auf die Schule am Rosenmaar in Köln hingewiesen, die ab 1966 als Angebotsschule für die gesamte Stadt Köln nach dem Jena-Plan Peter Petersens arbeitete. »Das führte zunehmend dazu, daß Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten an- und umgemeldet wurden« (Klinke, 1995, S. 51). Mit dem Besuch der alternativen Schulform vermieden viele Eltern die Förderschulüberweisung ihrer Kinder.

Die weit verbreiteten positiven Konnotationen in der schulpädagogischen Diskussion wurden in der fachwissenschaftlich-historiographischen Diskussion jedoch schon seit Ende der 1980er Jahre durch historische Analysen in Frage gestellt (Oelkers, 1989). Eine differenzierte und kritische Perspektive auf »die Reformpädagogik« hat sich seitdem etabliert. »Die Reformpädagogik, anders gesagt, verliert offenbar mindestens im akademischen Diskurs ihren Nimbus als herausge-