

Weltkunde in der Hilfsschule als einsichtige Eigenwelterweiterung

Ernst Begemann

Aus: Zeitschrift für Heilpädagogik, 19. Jahrgang 1968, H. 8, S. 426 - 438

Vorbemerkung: Lehrplan(ung) und sozio-kulturelle Lebenswelt

Das war meine Problemsicht, mit der ich in den 1960er Jahren auf die ´sozio-kulturelle Benachteiligung der `Hilfsschüler` aufmerksam wurde und in dem Stichwort **Eigenwelt** fasste. Daraus ergab sich der schulische Auftrag, Lernen als **Eigenwelterweiterung** zu ermöglichen. Das habe ich später, 1968, veröffentlicht. Ich lege den alten Aufsatz hier gescannt wieder vor, der sich in der Begrifflichkeit an die damalige Diskussion anschließt. Ich halte ihn trotzdem inhaltlich für weiter gültig. „Weltkunde in der Hilfsschule als einsichtige Eigenwelterweiterung“. Zugleich erschien als Buch die umfassendere, notwendige schulische Konsequenz des Ansatzes: „Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung“. Ernst Begemann, August 2003

1. Zur Problemstellung

Die Richtlinien für die Hilfsschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Rd. Erlaß des Kultusministers von NW II E 1.70-20/0 – 516/62 v. 15. 3. 62) setzen den neuen Oberbegriff Lebenskundlicher Unterricht für die früheren Fächer der Realien, denen nicht ohne Absicht die Gemeinschaftserziehung hinzugefügt wurde. Als zusammenfassenden Oberbegriff könnte man auch Sachunterricht oder Weltkunde erwarten. Mit dem Leitthema lebenskundlicher Unterricht soll aber der Inhalt, die Auswahl und die Methode der alten Schulfächer Heimatkunde, Erdkunde, Geschichte, Naturkunde und Naturlehre aus einer Sicht geordnet werden, deren zentraler Blickpunkt das Leben, die *Eigenwelt* der Hilfsschüler ist, so daß alles, was zum Inhalt des Unterrichtes gemacht wird, für die Hilfsschüler notwendigen Bezug hat und für sie zur bedeutsamen Lebenshilfe wird, so daß sie befähigt werden, in ihrem gegenwärtigen Leben gemäß ihrer Entwicklungsstufe und im Blick auf das ihnen bevorstehende Erwachsenenleben sich zu bewähren.

Da der Begriff Lebenskundlicher Unterricht sich nicht allgemein durchgesetzt hat, die Intention dieser Begriffsneuschöpfung aber, das pädagogische Problem menschlichen In-der-Welt-Seins und Welthabens für Hilfsschüler aufzunehmen, weiterhin anliegt, sprechen wir von Weltkunde und bieten damit einen kürzeren Begriff an, der nicht neu ist (vgl. K.J. Klauer: Lebenskunde, Sachkunde, Weltkunde, Bad Godesberg 1966ff.), der aber die besondere didaktische Aufgabe einprägsam signalisieren kann, die sich aus dem Phänomen menschlichen In-der-Welt-Seins ergibt.

Sinn und Bedeutsamkeit dieses Unterrichtes und die Gewähr seiner bildenden Wirkung sind nicht im Stoff gegeben, sondern werden erst virulent in der Begegnung des Kindes mit einer Sache oder einem Sachverhalt, bei der der Lehrer nur ermöglichende Hilfestellung leisten kann. Es kommt nicht auf das Anlernen von Stoffen an. Der beabsichtigte planmäßige schulische Bildungsvorgang ist nicht statisch im Sinne des "didaktischen Dreiecks" Lehrer – Stoff – Schüler durch Übertragung zu denken, weil ja der Hilfsschüler wie jeder andere Mensch nicht abgesetzt von der objektiven Welt lebt, die er sich stückweise aneignet. Schon das Kind ist in der Welt, bemerkt Außendinge oder Außenleben und reagiert darauf aktiv oder passiv. Durch dieses

Antworten wird die Außenwelt verändert sich und wird der Einzelmensch geprägt und "entwickelt" in einem unauflösbaren Zusammenhang von Begegnungen, von bildenden Akten.

Im Rahmen dieser Ausführungen haben wir also den zentralen Blickpunkt der Weltkunde herauszustellen, den wir Bezug zur Eigenwelt nennen wollen. Danach ist die Bedeutsamkeit dieses Unterrichts als Lebenshilfe genauer anzusprechen. Bei der Frage nach den Inhalten der Weltkunde, die angeschlossen werden soll, wollen wir das Verhältnis der Weltkunde zu den Sachfächern und den übrigen Schulfächern erläutern.

So hoffen wir, das Anliegen einer Weltkunde für Hilfsschüler heute grundsätzlich entfalten zu können. Wir werden dabei immer die Prägung der Hilfsschüler in ihrer "Entwicklung" durch ihre Welt mitbedenken müssen.

Bei Hilfsschülern ergaben und ergeben sich in der so gesehenen Entwicklung besondere Schwierigkeiten. Viele Hilfsschüler zeigen geminderte geistige Reaktionsbereitschaft und weniger variable Reaktionsmöglichkeiten, so daß sie durch Außenweltreize weniger häufig zu bildenden Begegnungen angesprochen und in ihrer Entwicklung gefördert wurden. Ihre Eigenweltausbildung ist dadurch ergänzungs- und soweit möglich nachholbedürftig. Sie werden also funktional weniger geprägt und ausgebildet, weil sie selbst mit ihren Gaben für eine funktionale Erziehung weniger gerüstet sind.

Dieser Tatbestand muß noch ergänzt werden durch die Erkenntnis der Begabungsforschung, daß ja Gaben nicht in den Anlagen qualitativ oder quantitativ begrenzt mitgegeben werden und nur noch einer autonom ablaufenden Entwicklung bedürften, sondern daß es so etwas wie Begaben gibt, daß die Entfaltung der Begabung in der Begegnung mit fordernden Aufgaben geschieht. Auch dabei ist der Großteil der Hilfsschulkinder benachteiligt, da sie in ihren Elternhäusern oft viele Anregungen entbehren und so in bezug auf ihre Begabung als weniger entfaltet anzusprechen sind. Die Benachteiligung ist nicht primär den Familien der Hilfsschüler anzulasten. Sie ist vielmehr Wirkung vielfältiger soziokultureller Faktoren. (Vgl. H. Hetzer, Gehrecke, B. Bernstein, Oevermann, Roeder, Schörken, Roth u. a.)

Wir haben davon auszugehen, daß ein großer Teil der Hilfsschüler unteren Sozialschichten entstammt, in denen sie im Sinne einer Subkultur, die nicht übereinstimmt mit der Mittelstandskultur unserer Schulen, geprägt werden. Die Erziehungstechniken, die Lebensinhalte und die Sprache vor allem weichen von den angenommenen Durchschnittsnormen so stark ab, daß diese Unterschichtkinder schon dadurch bildungsbenachteiligt sind.

Ein weiteres sollte in diesem Zusammenhang genannt werden, was nicht nur für Hilfsschüler gilt, was sich aber für Hilfsschüler besonders nachteilig auswirkt, da sie noch weniger durch Worte als durch praktisches Dabeisein in der Besorgung der Dinge zu lernen vermögen, daß Schüler heute kaum noch funktional in der Familie in einem überschaubaren Arbeits- und Produktionsprozeß mitlernen können, wie es beim Bauern- und Handwerksbetrieb früher der Fall war. Jede einzelne Hantierung, jeder Vorgang war aus dem eingesehenen Sinnzusammenhang als notwendig verständlich. Alle neuen Erfahrungen konnten von dieser überschaubaren Welt eingeordnet, gewertet und behalten oder als belanglos abgetan werden. Es war ohne weiteres ein sinnvolles Lernen möglich, weil jedes Neue das Kriterium der Frage bestehen mußte: Ist das für mich bedeutsam?

Heute fehlt diese überschaubare Welt und Sinnmitte, so daß alle Neuigkeiten mit gleichem Bedeutungsgewicht zunächst registriert, behalten oder vergessen werden. Die überschaubare

Arbeits- und Produktionswelt ist aber auch für Hilfsschulkinder nicht mehr zu erstellen, nicht im Elternhaus und nicht in ihrem späteren Erwachsenenendasein, so daß die Frage nach der Bedeutsamkeit für mich in anderer Weise beantwortet werden muß. Bezugspunkt bleibt dabei das Leben, die Eigenwelt des Hilfsschülers und die für ihn möglichen Berufe und Arbeitsplätze, nachdem die alten Reservate kleiner handwerklicher und landwirtschaftlicher Betriebe verschwunden sind oder technisiert wurden.

2. Der Bezug zur Eigenwelt als Ansatz der Weltkunde

Dieses Prinzip der Bedeutsamkeit für mich hat zwar für die gesamte Hilfsschularbeit zu gelten, und insofern wäre auch die Weltkunde als Prinzip in der gesamten Breite zu sehen. Für die Weltkunde im engeren Sinne, die die Bildungsinhalte auswählt, an denen Begegnungsmöglichkeiten des Hilfsschulkindes mit seiner Welt und umgekehrt der Welt mit den Hilfsschulkindern möglich werden, für diese Weltkunde ist das Prinzip der Bedeutsamkeit für mich bildungsentscheidend.

Das muß begründet werden: Weltkunde hat es mit der Welt unserer Hilfsschüler zu tun. Welt kann hier nicht mehr verstanden werden als objektive Welt aller Gegenstände, über die uns ein enzyklopädisches Lexikon unterrichtet, sie ist auch nicht identisch mit den objektiven Tatbeständen, den Gegebenheiten an einem Ort, in einem begrenzten Raum. Die Welt des Hilfsschülers ist darum nicht zusammenzustellen aus den wichtigsten Daten der Heimat, der Erde usw., die man auswählt und vereinfacht im Unterricht bietet.

Welt ist hier zu begreifen in dem Sinne, der gemeint ist, wenn wir sagen: "Das ist meine Welt! Hier ist er ganz in seiner Welt!" Schon aus der Verhaltensbeobachtung an Tieren haben wir gelernt, daß Tiere nur auf bestimmte Daten aus ihrer Umwelt reagieren. Steht auch der Mensch in anderer Weise zur Welt als das Tier, so gilt doch für ihn, daß jeder in seiner begrenzten Eigenwelt lebt. Die Dinge an sich bedeuten noch nichts, erst in dem persönlichen Bezug zeigen sie ihren Sinn wie z. B.: der Wald ist für den Bauern ein Gehölz, für den Jäger das Gehege, für den Wanderer der schattige, würzige Erholungsort, für das Kind etwas Geheimnisvolles.

Die Wirklichkeit ist also Mitspieler meines Lebens. Dabei bleibt zu beachten, daß jeder nur das hört und sieht und erlebt, was er hören, sehen, erleben kann, was aus seiner Voreinstellung her ihn anspricht, ihn angeht. Schon auf jedem Familienspaziergang kann man das feststellen: Der eine entdeckt jedes Tier, der andere verweilt bei den Blumen, jener bei den Autos oder Gebäuden. Jeder lebt in seiner Welt. Brüder, im gleichen Elternhaus unter etwa gleichen Bedingungen aufgewachsen, erinnern sich später an unterschiedliche Dinge und Begebenheiten, die ihnen in ihrer Kinderzeit wichtig waren und die sie als wesentlich behalten haben.

Bezeichnenderweise sagt *Reinhold Schneider* in seinem letzten Tagebuch "Winter in Wien" (Verlag Herder, S. 15): "Und die Stadt arbeitet an mir und ereignet sich innerhalb der engen Grenzen meiner Existenz und meines Sehvermögens."

Die Inhalte der Weltkunde müssen immer von dieser Eigenwelt gefordert werden, sie müssen die Eigenwelt erhellen und ausbauen. Insofern kann es zunächst keine Allgemeinbildung geben, insofern kann kein objektiver Lehrbereich als Maßstab für die Weltkunde angenommen werden. Die Stoffe mögen objektiv, d. h. allgemeingültig sein, dann sind sie allen gleich gültig, also aber auch gleichgültig.

Sachbegegnung innerhalb der Eigenwelt kann also nie Behandlung bestimmter Stoffe sein. Sie ist immer Betroffensein von einer Sache in einem konkreten Zusammenhang, der für mich bedeutsam ist. Das Betroffensein gilt auch für Hilfsschüler, obwohl man gerade den schwächeren und passiveren unter ihnen zu einem Bemerkten und Annehmen der Begegnung helfen muß.

Eduard Spranger sagt in seiner Schrift über den "Eigengeist der Volksschule" (S. 87), was auch in Grenzen für Hilfsschüler zutrifft: "Umso mehr muß beim Inhaltlichen das Denken derart entwickelt werden, daß das Eigenleben des Subjektes dabei nicht ganz ausgeschaltet, sondern bereichert wird. Alles, was die Kinder in der Volksschule tun und denken, muß ihnen zu eigen werden. Der Lehrerfolg einer ganz abstrakten Volksschule ist zweifelhaft, schädigt den Menschen... vor allem aber, er hält nicht vor, denn die Kinder sind nicht im Kern ihres Wesens berührt und von innen her zum Denken geweckt worden. ... Das inhaltlichen Denken ... bewegt sich am Erlebten entlang und unterliegt daher dem Prinzip der Lebensnähe." Oder, wie wir sagen, dem Bezug zur Eigenwelt.

Dabei bleibt zu beachten, daß die Eigenwelt keine konstante statische Größe ist. Jedes Kind lebt in seiner Welt und sieht seine Welt in altersgemäßer Weise. Es wandelt sich das Erleben in die für die Lebensstufe in unserem Kulturraum typische Form und gleichzeitig mit dem Erleben auch die Struktur der Eigenwelt.

Jeder Einzelne lebt nicht in einer dauernden Beziehung zu allen Gegebenheiten seiner Eigenwelt. Sein Eigenwelterleben hat situativen Charakter. Einzelne Weltgegebenheiten werden für ihn aktuell. Er erlebt und handelt von Situation zu Situation. Indem der Einzelne erlebt und handelt, bildet er sich weiter, verändert sich sein Welt- und Selbstverständnis. Es besteht ein Korrespondenzverhältnis gegenseitiger Einwirkung zwischen Eigenwelt und Individuum. Dadurch gleicht sich auch die Spannung zwischen den Eigenwelten der Schüler einer Klasse auf ein erträgliches Maß aus, weil sie in der Schule in für die Kinder ähnlichen Situationen handeln und erleben können.

Wir können deshalb die Eigenwelt einer Klasse zum Ausgangspunkt für die Auswahl der Bildungsinhalte der Weltkunde ansetzen und erwarten, daß die Hilfsschüler diese Weltkunde trotzdem als bedeutsam für sich annehmen können und daß sie zu einem Welt- und damit auch zu einem Selbstverständnis geführt und für alle Aufgaben befähigt werden, die auf sie zukommen.

Im Ernstfall könnten wir in einer Hilfsschulklasse auch nicht so weit individualisieren, daß wir in jeder Einzelsituation von 20 oder mehr verschiedenen und sich wandelnden Eigenwelten ausgehen. Das ist heilsam. Dadurch kann die fruchtbare Atmosphäre und Arbeitsform einer Klasse wirksam bleiben. Auf diese Weise hat aber auch der Hilfsschüler zu lernen, daß er in einer Gemeinschaft lebt. Das bewirkt ein Öffnen und Korrigieren der Eigenwelten durch andere. So wird also nicht nur durch das gemeinsame Spiel, die gemeinsame Arbeit, das gemeinsame Tun die Gemeinschaft wachsen, sondern so wird auch vom Inhaltlichen her die Weltkunde dadurch bestimmt sein, daß der Mensch in einer Gemeinschaft lebt und auf sie gewiesen ist.

3. Die Bedeutsamkeit der Weltkunde als Lebenshilfe

Wenn wir den Bezugspunkt der Weltkunde zum Leben der Hilfsschüler in der Eigenwelt gefunden haben, so gilt es nun, die Bedeutsamkeit der Weltkunde als Lebenshilfe oder Lebensbefähigung herauszustellen.

Die Kinder und Jugendlichen der Hilfsschule haben ein besonderes Anrecht auf Lebensbefähigung und Lebenshilfe im weitesten Sinne in der ihnen angemessenen Form, da sie bei ihren Schäden, Behinderungen, Schwächen und Hemmungen noch weniger als die Nichthilfsschulbedürftigen in unserer differenzierten Gesellschaft in der Lage sind, ihr Leben ohne schulische Hilfestellung zu meistern. Mit angemessener Lebenshilfe aber können sie zu vollwertigen Gliedern unserer Gesellschaft werden. Sie werden es nicht deshalb, weil wir die These vom lebensunwerten Leben ablehnen, sondern weil wir überzeugt sind, daß sie in der Regel auch Mündige werden, die ihr Leben als Staatsbürger, als Berufstätige, als Familiengründer selbständig zu führen in der Lage sind. Das, erwartet auch der moderne Staat, der ihnen die Mündigkeit nur als Ausnahmeregelung abspricht. Sonst haben sie alle die Möglichkeiten, die die demokratische Massengesellschaft jedem bietet.

Wieweit dieses Ziel des Mündigwerdens im Sinne einer allgemeinen Lebensreife, die die Bereitschaft zur Mitverantwortung, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach geistiger Sinngebung auch für Hilfsschüler in einfacher Form erreicht werden kann, das bleibt zu erproben. Die Lebensreife hat auch die Berufsreife einzuschließen, die nicht nur eine Ausrichtung auf in einem einfachen Arbeitsleben nützliche instrumentale Fähigkeiten und Kenntnisse beschränkt bleiben darf. Die Lebensreife sollte in diesem umfassenden Sinn auch für Hilfsschüler als Ziel verbindlich werden.

Wir verkennen nicht die Schwierigkeiten, die dadurch gegeben sind, daß Hilfsschüler oft zwei oder mehr Jahre in einer für sie überfordernden Schulsituation Fehlverhalten entwickelten, das abgebaut werden muß, daß Hilfsschüler nach sechs oder sieben Jahren im günstigsten Fall von der Hilfsschule zu einem Zeitpunkt "der offensten Bildungschancen und zugleich der größten Gefährdung in den Arbeitsprozeß entlassen werden." (*Ilse Lichtenstein-Rother*, S. 148). Ein Vorgang, der für die vom Leben und der Umwelt in mancherlei Weise geschädigten Hilfsschüler als tragisch zu bezeichnen ist. Durch eine wohlwollend gehandhabte Schulzeitverlängerung sollte hier geholfen werden, so weit es irgend möglich ist, damit die Hilfsschule nicht nur ein Abstellgleis ist, sondern einen Abschluß anstreben kann, der die Grundlage zu einem aussichtsreichen Weiter bietet. Dabei sollte die akute Not des Lehrermangels nicht zuletzt in der Hilfsschule gelindert werden.

Das Gros der Hilfsschüler heute wird die Mündigkeit erreichen können, wenn wir sie verstehen als einfache Fähigkeit, einen Arbeitsplatz auszufüllen, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, einer Familie Vater oder Mutter zu sein und ihr Leben sinnvoll zu führen. Dabei ist sicher auch erreichbar, daß sie mit ihrem Geld auskommen und der Konsumverführung kaum mehr verfallen, als es üblich geworden ist und als es unsere Wirtschaft erwartet.

Was aber geschieht mit den Schwachen und stärker Geschädigten? Die Heime und die Lebenshilfe e.V. nehmen sich ihrer an in Anstalten und beschützenden Werkstätten. Das sollte weiter gefördert werden. Es sollte aber nicht dazu führen, sie alle aus der Hilfsschule zu verbannen. Wie der Kranke in der Familie oft in eigenartiger Weise gebend und nehmend Kristallisationskern neuer Verbundenheit wird, so auch der Schwache in der Klasse, an dem sich menschliche Anfälligkeiten und Möglichkeiten erweisen und an denen sich eine reichhaltigere Lebenserfüllung erfahren läßt, als sie uns von Reklameplakaten aus anstrahlt.

Auch für diese Kinder erscheint mir der Weg von ihrer Eigenwelt zur Ausgestaltung in dem angedeuteten Sinne der rechte Weg, auch wenn das Ziel nicht Mündigkeit und Selbständigkeit heißen kann, sondern nur eine begrenzte Selbständigkeit innerhalb von Pflege und Betreuung. Ihnen sollten durch vorplanende und nachgehende Fürsorge mehr sinnvolle angemessene Werkstattplätze geschaffen oder erhalten werden, als es eine Wirtschaftsordnung tut, die nur Rentabilität und freie Konkurrenz kennt. Dann brauchten sie nicht als Außenseiter zu vegetieren, sondern könnten sich täglich freudig an Aufgaben erproben, und sie brauchten nicht nur die sie lähmende Unterstützung ohne Gegenleistung zu empfangen.

Für die, von denen wir das Mündigwerden erwarten, wie für die Ausnahmen ist unsere Wirtschafts- und Sozialstruktur zu untersuchen, damit wir Stellungen entdecken, erproben und auswerten können, an denen Platz für unsere Hilfsschulschülerschaft ist, und damit wir daraus die Erfordernisse ableiten, die unsere Schüler nötig haben und zu denen wir sie befähigen müssen. Das ist ein Wagnis, da wir die sichere Zukunftsentwicklung nicht kennen. Das wird nicht am grünen Tisch geschehen können. Dazu wird es der Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachleuten bedürfen. Dazu werden sicher auch Beispielschulen und beispielhafte Arbeitsplätze eingerichtet werden müssen, an denen die Bedingungen laufend kritisch geprüft werden.

Die Bedeutsamkeit der Weltkunde erweist sich erst darin, wenn dieser Unterricht wirkliche Lebenshilfe leistet, so daß die Kinder sich in ihrem ganzen Sein als Kinder und als spätere Erwachsene in verantwortlicher Mitmenschlichkeit bewähren können. Dabei ist die Berufsvorbereitung wie die allgemeine Bildung nicht mehr getrennt zu sehen.

4. Die Frage nach den Inhalten der Weltkunde

Wenn wir nach den überkommenen Bildungsinhalten fragen, so könnte es sein, daß wir nach den Erschütterungen und Veränderungen der letzten Jahrzehnte viele Themen und Inhalte als kaum bedeutsam übersehen müssen, weil neue dringende Fragen und Aufgaben uns bedrängen.

Die moderne Didaktik hat nachgewiesen, daß Bildung nie ohne Inhalte geschieht. Der Weltkunde kommt insofern für die Hilfsschule besondere Bedeutung zu, da sie die Inhalte des Hilfsschulunterrichtes zu einem großen Teil bereitzustellen hat, an denen die bildenden Begegnungen der Schüler stattfinden können.

In keinem Fall ist es gleichgültig, welche Inhalte ausgewählt werden. Bei jedem Inhalt muß die Bedeutsamkeit von dem Hilfsschüler erfahren werden können. Das Anknüpfen an die Eigenwelt genügt noch nicht, der Inhalt muß als Teil dieser Eigenwelt bedeutsam werden können, weil menschliche Bildung erworben wird und sich beweist im tätigen Leben innerhalb dieser Eigenwelt in verantwortlicher Mitmenschlichkeit. Das bedeutet für die Inhalte, daß sie bezogen sein müssen auf das schulische, außerschulische und das Erwachsenenleben, in einer Art und Weise, die nicht verfrüht, sondern altersgemäße Verhaltensweisen und Aufgaben verlangt, so daß das Selbst- und Weltverständnis der Hilfsschüler in der ihnen zugänglichen Eigenwelt angemessen wächst und gefördert wird.

Zusammenfassend darf gefolgert werden, daß die Weltkunde in der Hilfsschule den Lebensbereich, in dem die Schüler leben und in dem sie leben werden, zum Inhalt hat. Alle Einzelinhalte, die diese Bedeutsamkeit für die Hilfsschüler nicht haben, müssen ausgeschieden werden, weil an ihnen keine hilfreiche, echte Bildungsbegegnung geschehen kann, die zur Lebenserhellung dient.

Was unter diesem Gesichtspunkt im einzelnen auszuwählen ist, das wird örtlich und zeitlich verschieden sein müssen. Es muß den Bildungsplänen vorbehalten bleiben, die nie als verbindlicher Stoffplan aufzustellen sind. Sie können nur aufgefaßt werden als verbindliche Themenkreise, in denen in Abwandlung an die Eigenwelt der Klasse fruchtbare Bildungbegegnungen gefunden werden sollten.

Solche Themenbereiche sollen genannt werden. Sie beanspruchen nicht, alle bedeutsamen Inhalte der Eigenwelt des Hilfsschülers zu erfassen. Dazu bedarf es sicher breiterer Erfahrungen und vergleichender Untersuchungen. Die stehen einem einzelnen kurzfristig nicht zur Verfügung. Die genannten Bereiche können auch noch keine Themen sein, die für den Unterricht formuliert sind und etwa in einem größeren Zeitraum den gesamten Unterricht bestimmen sollten. Dazu sind sie zu umfassend. Außerdem bedarf es zu einer genaueren Verteilung der Themen weiterer Untersuchungen über die sachgerechte zeitlich notwendige Anordnung der Inhalte, die immer auch schon fußt auf den fachspezifischen und bildungsstufengemäßen Erlebensweisen der Hilfsschüler. Wie nehmen z. B. neun- oder zwölfjährige Hilfsschüler Pflanzen in ihre Welt? Wie stehen sie zu handwerklichen Vorgängen? Wie zu den Kommunikationsformen unserer Gesellschaft? Wenn solche Fragen geklärt sind, kann erst die bedeutsame Inhaltsanordnung gültig gelingen.

Die Familie ist solch ein Themenbereich, der auf allen Stufen der Hilfsschule bedeutsame Probleme in sich birgt, die aufgegriffen werden sollten. Dazu mag für die Unterstufe der Schulweg und die Schule kommen, um einen Bezirk abzustecken, in dem für Unterstufenschüler bedeutsame Inhalte in sie betreffenden Begegnungen erfahren werden können. Bei allen thematischen Formulierungen der Inhalte der Weltkunde sollte das persönliche Fürwort eingesetzt werden müssen, weil es den Bezugspunkt nicht in formaler Hinsicht, sondern in sachlicher Notwendigkeit charakterisiert. Nicht: "Der 1. Schultag"! Auch nicht: "Unser 1. Schultag"! Sondern etwa: "Wir lernen unsere Schule kennen"! "Wie wollen wir uns in der Schule benehmen"! "Wir sagen uns unsere Namen, damit wir miteinander reden können!" Nicht: "Wir grüßen, wenn wir in die Schule kommen", sondern: "Morgens begrüßen wir unsere Mitschüler und unsere Lehrer".

Wir haben zum rechten Verhalten in der Familie, auf dem Weg, der Straße, in der Schule, in der Gemeinde und der Stadt zu führen. Wir haben das Üben und Nutzen der Rechte und Pflichten in diesen Ordnungen wie Nachbarschaft, Betriebsbelegschaft und Wahlkreis anzubereiten. Wir haben auch globale Zusammenhänge nicht außer acht zu lassen.

In einem ähnlich gestuften Gange ist die Eigenwelt auszubauen, zu erhellen über die Grundlagen des Lebens, der täglichen Versorgung mit allen Lebensmitteln, über Fragen der Kleidung, des Wohnens, über die Berufs- und Arbeitsbedingungen soweit sie vorwiegend für unsere Kinder in Betracht kommen. In weiteren Unternehmungen sind unsere Verkehrsmittel und Verkehrsbedingungen, die Übermittlung der Nachrichten und unsere Verwaltung anzugeben und die Angebote kulturellen Schaffens und geistiger Beeinflussung oder Weiterbildung. Dazu sollen unsere Hilfsschüler die Möglichkeiten des Feierns und der Freizeitgestaltung mit uns erfahren und lieb gewinnen. Wenn wir die Inhalte der Weltkunde nicht substantiell fassen wollen, sondern funktional beschreiben, so ließe sich zusammenfassend schlicht sagen: "leben lernen!" (In Anlehnung an Klafki, 1963b, S. 48). Ausgeführt hieße das: Hilfsschüler sollen lernen, sich mit anderen sinnvoll zu unterhalten, also angemessen zu hören und zu reden zu Haus, mit Nachbarn, am Arbeitsplatz, bei einer Hochzeit, bei einem Todesfall, in einer fröhlichen Gesellschaft oder über andere Dinge unseres Lebens. Wir wollen ihnen helfen, daß wir uns wieder etwas zu sagen haben und sagen

können. Wir wollen helfen, daß wir uns nicht nur anschweigen oder aus Lautsprechern berieseln lassen müssen, daß wir nicht nur Monologe führen.

Leben lernen, d.h. weiter: Briefe schreiben zu können zu Verwandten und Ämtern, die vielen Vordrucke und Formulare ausfüllen können. Es heißt auch: Mit dem verdienten Geld auszukommen, im Haushalt und bei der Arbeit richtig rechnen zu können. Es heißt ferner: Am Stammtisch, in der Betriebsversammlung, in der Gemeindeveranstaltung seine Meinung verantwortlich sagen zu können. Es heißt auch: Singen oder Musik hören zu können, fähig zu werden, mit Gewinn ein Buch oder eine Zeitung zu lesen, d. h. es "für sich selbst auszulegen und darüber ... mit einem interessierten Mitmenschen sprechen zu können ..., in einer Bücherei oder auch hinsichtlich der Funk- oder Fernsehprogramme im eigenen Interessenbereich sinnvoll auswählen zu können usf." (Wolfgang Klafki, 1963 b, S. 48). Zu wissen, wo man etwas erfahren kann, wo man sich in bestimmten Fällen beraten, vertreten, helfen oder behandeln lassen kann. Auch dort, wo sie etwas nicht mehr verstehen können, sollten Hilfsschüler lernen, Hilfen und Auskünfte anzunehmen, nicht mit einem blinden, sondern mit einem kritischen Vertrauen. Eine gewisse Zurückhaltung und Hellhörigkeit sollten auch Hilfsschülern eigen werden, damit sie nicht alles, was gedruckt und geschrieben und gesprochen wird in Büchern, Zeitschriften, dem Rundfunk und dem Fernsehen, vor allem aber in der Reklame, als bare Münze nehmen. Sie sollten lernen, auch die Widersprüche und Mängel und Gefährdungen menschlichen Lebens zu sehen und, soweit sie nicht abzustellen sind, zu ertragen.

5. Weltkunde und die Schulfächer

An dieser Stelle muß ein Wort zu den alten Sachfächern gesagt werden. Aus dem oben Gesagten wird deutlich, daß auch die Inhalte der Fächer ausgewählt werden müssen unter der Frage, ob sie dem jungen Menschen dienen, sein Leben zu führen, ob also die Schulfächer die Lebenswirklichkeit der Hilfsschüler repräsentieren oder ob sie bedrängende Realitäten unerschlossen lassen.

Es gilt zu fragen und zu klären, was den Hilfsschülern und den erwachsenen Hilfsschülern die Inhalte der Sachfächer bedeuten. Welches geschichtliche, erdkundliche Wissen u. a. sie haben, was es ihnen im Leben bedeutet und ob sie für ihr Leben weiteres Wissen dieser Art notwendig brauchten.

Andererseits gilt, was Ilse Lichtenstein-Rother (S. 153) so formuliert: "Die sogenannten Fächer repräsentieren im Grunde nichts anderes als Aspekte auf die Welt im Sinne der verschiedenen grundsätzlichen Fragemöglichkeiten. Und sie vertreten den Anspruch von gültigen Sachgehalten. In ihnen werden daher die sachentsprechenden Denkmittel ausgebildet, in welchen heute überhaupt erst ein Zugriff auf die Wirklichkeit und die Orientierung im Leben gedanklich... gelingen kann."

Die Weltkunde als Sachfächerunterricht hat wegen der beschränkten Aufnahmefähigkeit der Hilfsschüler in höchstens 6 Jahren den Umfang der Sachinhalte erheblich einzuschränken. Da die Inhalte sich als bedeutsam erweisen müssen, sind die Schulfächer in der gewohnten Breite nicht zu übernehmen, auch nicht so, daß hier ein Wissen des Lehrers oder des Leitfadens angelernt werden könnte.

Erst in der lustvollen, betroffenen Begegnung mit einer Sache, im konkreten Umgang mit einem Gegenstand kann es zu geistiger Auseinandersetzung kommen, bei der die Dinge der Welt

erfahren werden und zur Sprache kommen und somit von den Kindern gedanklich, sprachlich gefaßt werden können.

In diesem Sinne steht im Vordergrund immer die sachliche Auseinandersetzung, die dann zwar je nach der geistigen Blickrichtung auch zumeist einem Sachfach zuzuordnen wäre. Die Sachfächer treten in dem Schwergewicht ihrer Stoffsammlungen geistiger Welterfahrungen zurück und geben dem Prinzip der Eigenwelt und dem Prinzip der Bedeutsamkeit für die Auswahl der Weltkunde den legitimen Vorrang.

Da aber eine Begegnung und eine Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt nur im verweilenden konkreten Umgang, in probierenden, prüfenden, messenden Verfahren zu Einsicht und Erhellung führt, ist auch die starre Bindung sowohl an einen frontalen Klassenunterricht wie das Zerhacken eines Vormittags in 40-Minuten-Stunden dem Bildungsvorgang nicht gemäß. Doch sollte immer bedacht bleiben, daß die Themenstellung nicht zu weit ist, um verschiedenartige Frage- und Antwortmöglichkeiten zusammen zu sehen. Sonst muß die notwendige Sachauseinandersetzung im einzelnen unterbleiben, weil man sich der Sachproblematik nicht intensiv aussetzt, weil dann aber auch das Interesse der Kinder für eine Themenepoche nicht gehalten werden kann. Besser ist dann schon eine täglich oder wöchentlich neue Sachproblematik, der man sich intensiv stellt.

Neben dieser von Sachinhalten bestimmten Weltkunde hat eine Reihe anderen Unterrichtes ein legitimes Recht auf Selbständigkeit. Das wird jedem sofort einleuchten, wenn ich die rhythmisch-musikalische Erziehung, das Singen und Musizieren, das bildnerische Gestalten, die Leibeserziehung u.a. nenne. Außerdem nimmt in der Hilfsschule das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Rechnen, Raumlehre einen breiten Raum ein. Inhaltliches Material für diese Kulturtechniken, bei denen es ja nicht nur um formale Funktionen geht, ist selbstverständlich dem Raum der Eigenwelt zu entnehmen, der durch die Weltkunde zur Sprache geworden ist, der also ausgeweitet, erhellt und geistiger Besitz geworden ist. Soweit zur Klärung notwendig, muß auch in der Sachbegegnung z. B. eine rechnerische Aufgabe gelöst werden. Sie muß nicht angehängt werden.

Grundsätzlich sollte die angehängte Anwendung rechnerischer Fähigkeiten innerhalb des ersten Sachbegegnungsaktes vermieden werden, weil sie ablenkt von der Sachproblematik, der man sich aussetzt. Wenn man z. B. beim Hausbau die Festigkeit einer Wand erprobt und den Verband der Steine beobachtet, nachbaut und umzuschmeißen versucht, so braucht man nur das zweckmäßige Muster zu erkennen, nicht aber die Anzahl der Steine zu berechnen. Will ich aber die Kosten kalkulieren, so muß ich den Bedarf feststellen.

Wie jeder aber in seiner Klasse feststellen kann, finden die Kinder Freude und Bestätigung im reinen Zahlenrechnen und bei allen Fortschritten, die sie darin machen. Es muß nicht erst angewandt werden, obwohl selbstverständlich die rechnerische Bewältigung ihrer Eigenwelt niemals ausgelassen werden darf. Zur Lebensbefähigung gehört ein großer Teil rechnerischer Fertigkeiten.

Die Kulturtechniken haben ihren eigenen Bildungswert, der sich erschließt, wenn man sich ihnen intensiv widmet. Den kann man nicht steigern, wenn man Kulturtechniken mit anderem Sachunterricht koppelt. Die Kulturtechniken sind systematisch zu pflegen und zu üben, damit sie gekonnt werden als Fertigkeiten. Sie bieten so viele eigene Probleme, daß man sie aus der

sachlich orientierten Weltkunde ausklammern sollte. Inhaltlich aber sollten sie stets im Rahmen der Themen bleiben, die von der Weltkunde schon erhellt sind, damit nicht dauernd verbale Erläuterungen nötig werden, die vom Erlernen der Techniken ablenken, in sich aber noch nicht zu einer Erhellung eines Sachverhaltes genügen.

Die Kulturtechniken umfassen mehr Fächer und Fertigkeiten, als ich oben genannt habe. Es gehören zu ihnen eine Reihe von Aufgaben, die die Sachfächer bisher zum Teil mit übernahmen: Kartenverständnis, Zurechtfinden auf einer Verkehrs- oder Landkarte, einem Stadtplan oder dem Globus, Aufschlagen eines Lexikons, Lesen der Uhrzeiten, Abwiegen von Gewichten, Telefonieren, Pünktlichkeit, höfliche Umgangsformen, Gebrauch von Werkzeug u.a. Sie müssen regelmäßig in der Schule eingeübt werden, damit unsere Hilfsschüler sie im Leben anwenden können. Das nimmt Zeit, kann aber zum Teil nebenher weitergeübt werden. Eine ständig an der Wand hängende Karte, an der man jede Gelegenheit nutzt, Orte und anderes zu zeigen, ermöglicht ein Zurechtfinden auf der Weltkarte, ohne daß alle Erdteile leitfadenmäßig oder sonstwie wenigstens drangewesen sind, damit die Schüler davon doch einmal etwas gehört haben. Diese angedeutete Begrenzung und Akzentuierung bisheriger Unterrichtsstoffe schafft Raum für neue Inhalte, die in der Weltkunde als bedeutsam aufgenommen werden müssen.

Zur Bestimmung der Inhalte der Weltkunde genügt also nicht die Nennung der alten Sachschulfächer. Ihre aus vielen Sach- und Weltbegegnungen angespeicherten Ergebnisse sind nicht einfach zu übernehmen und können so nicht tradiert werden. Sie müssen erst unter dem Bezug zur Eigenwelt ausgewählt werden und ihre Lebensbedeutsamkeit erweisen, so daß sie in der lernenden Generation eine neue Wertung und Einstufung erfahren, die anders sein kann als die, die ihnen die Lehrer zuerkennen.

Die Fragen der Weltkunde in der Hilfsschule müssen nach diesen mehr grundsätzlichen Bemerkungen in einen Bildungsplan übersetzt werden. Dann muß die Praxis der Schule erweisen, in welchem Umfang und in welcher Akzentuierung die Weltkunde hier und dort gestaltet werden kann.

Diese Ausführungen konnten noch keinen detaillierten Plan der Weltkunde vorlegen. Es liegen die dazu notwendigen Kenntnisse der Eigenwelten der Hilfsschüler und die Strukturanalyse unserer Gesellschaft in bezug auf Hilfsschüler noch nicht vor. Auch die Erlebens- und Lebensweisen der Hilfsschüler in den modernen Sonderschulen für Volksschulversager sind noch nicht herausgearbeitet. Insofern konnte mit diesen Ausführungen nur vorläufig und im groben Umriß gedeutet werden, was Weltkunde in der Hilfsschule heute zu sein hat: Bedeutsame Lebenshilfe innerhalb der Eigenwelten der Hilfsschüler,

Literatur

A e b l i, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart 1963.

B e i s b a r t, Max: Heimatkunde heute Westermanns Pädagogische Beiträge 11 (1959), 227-235.

Begemann, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturells Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin 196ß.

B e r n a r t, E.: Bildungsplan für Hilfsschulen. Berlin 1962.

B e r n s t e i n, B a s i l: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Soziologie der Schule, Hg. P. Heintz, 4. Sonderheft der Kölner Z. f. Soziologie und Sozialpsychologie, Köln-Opladen 1959, 52-79.

- Bildungsplan der Sonderschule für Lernbehinderte. Sondernummer des Amtsblattes des Hess. Ministers für Erz. und Volksbildung. Wiesbaden 1962.
- B i r c h, H. G., u. R a b i n o w i t z, H. S.: Die negative Wirkung vorhergehender Erfahrung auf das produktive Denken. J. exp. Psychol., 41 (1951), 121 – 165; erneut in: C. F. Graumann (Hg.): Denken, Neue Wissenschaftliche Bibliothek 3, Kiepenheuer und Witsch, Köln-Berlin 1965, 265-270.
- B u s e m a n n, A.: Pädagogische Milieukunde. Halle S. 1927. B u s e m a n n, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte. München / Basel 1959.
- D e r b o l a v, J.: Wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik. In: 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1960.
- D u m k e, A.: Die Stoffauswahl im Sachunterricht. Westermanns Pädagogische Beiträge 12 (1960), 230 – 236, 281-290.
- G u y e r, W.: Wie wir lernen. Erlenbach / Zürich u. Stuttgart '1960.
- Hetzer, H.: Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung. Psychologie der Fürsorge. Bd. 1, Leipzig 1929.
- H ö h n, E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1967.
- Kaiser, E.: Zu einer Hilfsschuldidaktik. Gedanken und Anregungen zum Aufbau von Lehr- und Stoffprogrammen sowie von Lektionen. Z. f. Heilpäd. 14 (1963), 66 ff.
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen 1967.
- K e r n, A.: Über neues Bildungsdenken. Die Ganzheitsschule, Freiburg 1963, 6. Klafki, W.: Das Problem der Didaktik. In: 3. Beiheft der Z. f. Pädagogik, Weinheim 1963, 19ff. Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Z. f. Pädagogik 1959, 386-412.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim '1963.
- K l a u e r, K. J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1966.
- Klingenburg, W.: Grundlagen des Weltverständnisses beim Kinde. Westermanns Päd. Beiträge 11 (1959), 278 ff.
- Kramp, W.: Begriff und Problem des Gesamtunterrichtes. Westermanns Päd. Beiträge, 13 (1961) 331 ff.
- Lssemann, G.: Zur Lebensvorbereitung des Sonderschulkindes der Hilfsschule einst und jetzt. Z. f. Heilpäd. 13 (1962), 548 ff.
- L i c h t e n s t e i n - R o t h e r, I.: Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule. in: 3. Beiheft der Z. f. Pädagogik, 1963, 145 ff.
- Luchins, A. S.: Mechanisierung beim Problemlösen. Psychological Monographs 1942, 54, Nr. 248, deutsch in: Graumann, C. F. (Hrsg.): Denken, Köln-Berlin 1965, 171 ff.
- M a t t h e s, K.: Grundsätzliche Bemerkungen zum Entwurf eines Lehrplanes für Hilfsschulen. Z. f. Heilpäd. 13 (1962), 335 ff.
- M e t z g e r, W.: Psychologie. Darmstadt '1963.
- Möller, H.: Das didaktische Problem einer Erziehung zur technischen Welt. Westermanns Päd. Beiträge 10 (1958), 436 ff.
- Oevermann, U.: Soziale Schichtung und Begabung. In: 6. Beiheft der Z. f. Pädagogik, Weinheim 1966, 166 – 186.
- Odenbach, K.: Copeis Beitrag zum Problem des Gesamtunterrichtes. Westermanns Päd. Beiträge 14 (1962), 356 ff.
- Petermann, B.: Wesensfragen seelischen Seins, Leipzig 1938.
- P ü t t m a n n, F.: Selbständiges Denken im Unterricht der Berufsschule. Essen 1967.

Roeder, P. M., Pasdzierny, A., u. Wolf, W.: Sozialstatus und Schulerfolg. Heidelberg 1965.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966.

Roth, H. u. Blumenthal, A. (Hrsg.): Schule und Arbeitswelt. 2. Bd., Auswahl, Reihe A. Hannover 1963. (Darin besonders: E. Kley: Unterricht über technische Gegenstände und Vorgänge, S. 21 – 38).

Schade, W.: Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule. Berlin 1962.

Schörken, R.: Zur Förderung unterprivilegierter Kinder in den Schulen der USA. In: Gesellschaft-Staat-Erziehung. Stuttgart 11 (1966), 254-265.

Spranger, E.: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1955.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre; I. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes. Weinheim 1960.

Wertheimer, M.: Produktives Denken. Frankfurt/M. *1964.

Wittoch, M.: Die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden im Rechenunterricht. Psych. Vordiplomarbeit des Psych. Institutes der Universität Münster, 1968 ; soll demnächst veröffentlicht werden.