

Ingeborg Altstaedt

„Wo die Kritiker die Unzulänglichkeiten der reduktiven Stoffbeschränkung, der defektspezifischen Methodik und gegenemanzipatorischen Führungsverhaltens beanstanden, tun sie das sämtlich im Namen abgeleiteter Begründungen. Sie können zwar mit Recht das schlechte Vorhandene kritisieren. Der Lernbehinderte lernt weniger als jeder andere Schüler der Schulleistungshierarchie – Geistigbehinderte ausgenommen. Aber ihre bessere Alternative konkurriert mit der schlechteren Alternative: nämlich hinter den Stand erreichter schulischer Versorgung zurückzufallen, mit der Lernbehinderte immer *mehr lernen*, als sie in vergleichbaren integrativen Unterrichtsorten, und geringer Motivation und vermindertem sozialem Ansehen, zu leisten vermögen. Die bessere Alternative ist utopisch, die schlechtere Alternative ist leider realistisch. Lernbehindertendidaktik heute balanciert, so wie sie ist, den zur Zeit noch bestmöglichen *realisierten* Stand pädagogischer Arrangements für die im Lernen beeinträchtigten Kinder aus. Das heißt nicht, daß sie nicht verbessert werden soll und kann. Ich wehre mich jedoch gegen die pauschale Annahme, daß jede ihrer durchgespielten Alternativen besser sein soll, solange dies nicht entweder empirisch kontrolliert oder durch gesättigte Erfahrung evident ist“ (Bleidick 1978, 24).

Diese pauschale Verurteilung fortschrittlicher Ansätze und integrativer Modelle in der Lernbehindertenerziehung stützt sich auf eine Reihe von Unterstellungen die in dieser Aussage wissenschaftliche Analyse und Begrifflichkeit sowie eine notwendige Auseinandersetzung mit internationalen Forschungsergebnissen ersetzen.

Angesichts dieser rückschrittlichen Tendenzen in der westdeutschen Sonderpädagogik üben die Reformbestrebungen der schwedischen „grundskola“, die eine konsequente Abwendung von traditionellen pädagogischen Vorstellungen mit sich bringen, eine besondere Faszination aus. Wenn ich im folgenden versuche, diese Reformtendenzen darzustellen, so geht es mir in erster Linie darum, diejenigen zu unterstützen, die auch weiterhin bereit sind, Bestehendes in Frage zu stellen, der Provinzialität und mangelnden Selbstkritik innerhalb der Sonderpädagogik internationale Maßstäbe und kritisierbare Alternativkonzepte entgegenzusetzen.

Voraussetzung für die innere Umstrukturierung der schwedischen Grundschule

In den 50er und 60er Jahren vollzog sich in Schweden der Übergang von dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem zur neunjährigen „grundskola“. Der Staat investierte enorme Summen für Schulbauten, Lehrmittel, materielle Ausrüstung und die Lehrerausbildung. Dabei geriet allerdings die pädagogische Forschung, die sich mit unterrichtlichen Fragen sowie den sozialen psychologischen und organisatorischen Problemen des Schulalltags befaßte, in den Hintergrund. In der gleichen Zeit, in der sich der äußere Aufbau der neuen „grundskola“ vollzog, gingen außerdem rasche gesellschaftliche Veränderungen vor sich: Die Landjugend drängte verstärkt in die Städte, weil einerseits im Zuge der Rationalisierung der Landwirtschaft Arbeitskräfte eingespart wurden, andererseits berufliche Qualifikationen für den Umgang mit technisch hoch entwickelten Maschinen eher in größeren Städten mit einem differenzierten Ausbildungssystem erworben werden konnten. So konzentrierten sich Jugendliche und Kinder immer stärker in den Vororten der Städte, während die neue Schule sich noch im Aufbau befand und weder auf eine hinreichend ausgebildete Lehrerschaft noch auf ausgebaute Kontakte zum Freizeitbereich zurückgreifen konnte (Skolöverstyrelsen, 1973).

Nach einem Bericht der UN-Wirtschaftskommission (1968) haben sich nach dem Kriege in Schweden zwar Löhne und Gehälter verdoppelt, aber die am schlechtesten bezahlten 30