

Christoph Ratz (Hg.)

Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Fachorientierung und Inklusion
als didaktische Herausforderungen



Lebenshilfe

Empfohlen von der
Bundesvereinigung Lebenshilfe
für Menschen mit geistiger
Behinderung e. V.

ATHENA

Christoph Ratz (Hg.)
Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen

Band 21

Christoph Ratz (Hg.)

Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Fachorientierung und Inklusion
als didaktische Herausforderungen

ATHENA

Dieses Buch entstand in Kooperation mit der
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.,
die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2011

Copyright © 2011 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Bamberg
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-89896-421-0

Inhalt

Vorwort	7
1 Christoph Ratz Zur Bedeutung einer Fächerorientierung	9
A. Kulturtechniken	
2 Michael Hohm & Michael Wagner Mündlicher Sprachgebrauch und unterstützte Kommunikation	41
3 Christoph Dönges Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – fachdidaktische Entwicklungen und fachrichtungsspezifische Perspektiven	61
4 Jutta Proksch & Gundula Tuttas Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption	83
5 Almut Drummer & Kathrin Vollrath Interaktives Lesen und das Konzept der Lesebegleithefte	105
6 Christoph Ratz & Erich Ch. Wittmann Mathematisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	129
B. Fächerorientierung in der Grund- und Hauptschulstufe	
7 Claudia Schomaker & Simone Seitz Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigung	155
8 Cornelius Breyer, Kathrin Dreßler, Andreas Häußler & Thomas Trefzger Eine Physik für alle	171
9 Walter Goschler & Thomas Heyne Biologie-Didaktik und sonderpädagogische Förderung – Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung in einem gemeinsamen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen	191
10 Oliver Musenberg & Detlef Pech Geschichte thematisieren – historisch lernen	217

11	Frank Schiefer, Werner Schlummer & Ute Schütte Politische Bildung für alle?! – Anbahnung von Politik- und Demokratie-Kompetenz bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	241
12	Stefan Anderssohn & Iris Kreile Unterricht mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Spiegel der Fachdidaktiken: Religion (Grund- und Hauptschulstufe)	263
13	Michael Häußler & Ralf Wittenstein Lebenswelt und musikalische Kompetenzen – Musikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	283
14	Georg Theunissen Lernbereich Kunst – Ästhetische Erziehung	305

C. Berufsschulstufe

15	Erhard Fischer & Peter Pfriem Arbeitslehre und der Übergang zum Beruf	329
16	Karin Terfloth Arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung von Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Behinderung	355
17	Wolfgang Dworschak Wohnen als Unterrichtsthema im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	379
18	Wolfgang Dworschak & Kerstin Kragl Freizeit als Unterrichtsthema im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	407
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	429

Vorwort

Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden in Deutschland nach wie vor weit überwiegend in Förderschulen unterrichtet. Ein Zustand, der je nach Bundesland etwas variiert und derzeit auch unterschiedlichen Veränderungen unterliegt. Denn das »Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« von 2006 (kurz: UN-Konvention), das im März 2009 von der Bundesrepublik ratifiziert wurde, fordert ein »integratives Bildungssystem auf allen Ebenen« (Bundesgesetzblatt 2008, Art. 24). Damit werden Forderungen erhoben, die zum Teil schon sehr alt sind und in Deutschland auch von politisch-administrativer Seite mindestens seit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates von 1973 erhoben werden – zur gleichen Zeit also, in der der flächendeckende Ausbau der »Schule für Geistigbehinderte« stattfand. Auch die KMK-Empfehlungen von 1994 und die UNESCO-Erklärung von Salamanca – ebenfalls von 1994 – erhoben deutliche Ansprüche in diese Richtung. Wenn heute noch immer bundesweit lediglich 2,9% der Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach offiziellen Angaben integrativ beschult werden (KMK 2010, XIV), so zeigt dies, dass sich diese Schulart bislang als »Sonderschule« entwickelt hat, obwohl es an offiziellen, prominent ausgesprochenen, anderslautenden Empfehlungen nie gemangelt hat.

Welche Rolle spielt diese Diskussion um Inklusion für die Qualität des Unterrichts für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Oder konkret: Was bedeutet die Forderung nach inklusiver Didaktik, die auch Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gerecht wird? Und unterscheidet sich diese Didaktik überhaupt von einer »guten« Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Oder umgekehrt gefragt: Verbessert sich eine Didaktik für Schulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durch den inklusiven Anspruch?

Der wesentliche Unterschied dürfte sein, dass sich Unterricht in den bisherigen »Regelschulen« an jahrgangsgebundene Curricula zu orientieren hat, die sich wiederum stark an den Fächern orientieren. Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung war bislang davon weitgehend befreit, bundesweit bestehen für diese Schulart offene Curricula, die den Lehrkräften die Verantwortung für Inhalte (und damit die Orientierung an Fächer) in die Hand geben. Es wird deutlich, dass die Orientierung an Fächern im Unterricht damit eine wesentliche Bedingung darstellt, damit sich eine inklusive Didaktik entwickeln kann. Erst dann kann eine Diskussion beginnen, wie Inhalte individuell angeglichen werden können, oder auch, wo »exklusive« Phasen sinnvoll sein können (vgl. Markowetz 2004).

Aber auch innerhalb der Förderschulen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung wird deutlich, dass der Anspruch, sich an Fächern zu orientieren, mit einer generellen Diskussion über die Qualität der Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu tun hat. Diese Diskussion wird im Eingangsbeitrag geführt (Ratz)

und versteht sich ausdrücklich auf beide schulische »Settings« bezogen. Damit soll eine »echte« Dekategorisierung geleistet werden, die in erster Linie die Qualität der schulischen Bildung für diese Schüler im Blick hat.

Alle übrigen Beiträge dieses Bandes führen exemplarische Diskussionen dieses Sachverhaltes. Für die meisten Beiträge ist es gelungen, Autorenpaare zu bilden, die sich aus einem Fachdidaktiker und einem Sonderpädagogen zusammen setzen. Sie führen diese Diskussion, wie sich fachliche Ansprüche zunächst formulieren lassen, und dann reduzieren bzw. differenzieren lassen. Naturgemäß haben die Beiträge sehr unterschiedliche Charaktere bekommen, die Spannweite reicht von theoretisch bis praktisch und von grundsätzlich bis exemplarisch. Sie spiegeln damit nicht nur die Bandbreite der Fächer wider, sondern auch die Möglichkeiten, diese Diskussion zu führen. Neben den klassischen Schulfächern finden sich auch Themenbereiche wieder, die bislang nur im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung diskutiert werden. Möglicherweise stellen diese Themen aber auch für andere Schulen interessante Überlegungen dar. Ich danke den vielen Autoren, die aus sehr unterschiedlichen Zusammenhängen stammen, für diese Diskussionsbeiträge!

Nach einer jahrzehntelangen Diskussion über das »Ob« einer Inklusion hoffen wir hiermit, das »Wie«, vor allem aber das »Was« in den Vordergrund zu stellen. Für eine (zumindest mittelfristig) sich differenzierende Schullandschaft für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine gemeinsame Orientierungsgrundlage nötig, ob nun inklusiv oder in Förderschulen. Hier muss die notwendige Diskussion vor dem Hintergrund der Inklusionsforderungen gleichermaßen auch die Fachpädagogen und -didaktiker in den Regelschulen erreichen. Erst wenn sie in inklusiven Settings einen wesentlichen didaktischen Anteil einbringen – auch für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – kann ein möglichst umfassender Bildungsanspruch für alle realisiert werden.

Würzburg, im November 2010

Christoph Ratz

Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> [16.06.2010].

KMK (2010): Sonderpädagogische Förderung in schulen 1999 bis 2008. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [16.06.2010].

Markowetz, Reinhard (2004): Allen Kindern alles lehren! – Aber wie? Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 167–186.

Zur Bedeutung einer Fächerorientierung

1 Einleitung

Dieser Sammelband – und insbesondere dieser Beitrag als Grundlegung und Ausgangsbasis – versucht einen Beitrag zur Entwicklung des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für beide Orte zu leisten: in integrativen Schulen sowie in Förderschulen. Der gemeinsame Ansatzpunkt ist dabei die Anknüpfung an die Fachdidaktiken. Damit soll bewusst eine Dekategorisierung sonderpädagogischer Didaktik geleistet werden im Sinne eines inklusiven Denkens: Das Anliegen ist die Berücksichtigung der Lernbedürfnisse und Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die sich hier wie dort in heterogenen Gruppen befinden und einen Anspruch auf Bildung haben.

Die Berücksichtigung von Fachdidaktiken ist in der Tradition der Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bislang vernachlässigt worden. Das zeigt sich in den Lehrplänen, die Fächer zum großen Teil nur implizit benennen, wie auch in der didaktischen Literatur über diesen Förderschwerpunkt (vgl. Kap. 2). Es stellt sich für die sonderpädagogische und damit auch die integrative Didaktik die Frage, wie stark fachorientierte Inhalte Anteil an der Entwicklung eines qualitativen und nachhaltigen Unterrichts haben. Bezogen auf inklusiven Unterricht hat Seitz diese Frage schon einmal aufgeworfen (Seitz 2004).

Umgekehrt haben aber auch die Fachdidaktiken kaum die Situation von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf reflektiert. In sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen müssen die Studierenden in der Regel auch Fachdidaktiken belegen, sodass sich eigentlich alleine aus diesem Umstand eine Notwendigkeit der gegenseitigen Auseinandersetzung ergäbe. Aber auch das Potenzial für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken – gerade durch die Auseinandersetzung mit Schülern mit Förderbedarf – sollte in den Blick genommen werden. Wie können Anliegen des Faches auch bei größerer inhaltlicher Reduktion erhalten und bildungswirksam im Unterricht berücksichtigt werden? Oftmals entsteht gerade unter den Anforderungen einer Reduktion ein Impuls, die Anliegen des Faches besonders deutlich zu formulieren.

In diesem Beitrag soll die Bedeutung eines an den Fächern bzw. Fachdidaktiken orientierten Unterrichts für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus mehreren Perspektiven skizziert werden. Zunächst wird möglichen Ursachen für die gegenwärtige Vernachlässigung einer Fachorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nachgegangen, die in fast allen Beiträgen dieses Bandes beklagt wird. Daraufhin sollen Argumente vorgestellt werden, die zu einer Neubewertung der Rolle von Fächern für den Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Anlass geben – und zwar aus psychologischer Sicht, aus der gestiegenen Bedeutung

eines schulischen Bildungsbegriffes heraus sowie aus der aktuellen Inklusionsdebatte. Vier Ansätze, die bereits vorliegen, zeigen anschließend mögliche Argumentationen auf, wie eine Fachorientierung für diese Schüler sinnvoll sein und zu einem Qualitätsgewinn im Unterricht führen kann: Elementarisierung, didaktische Rekonstruktion, substanzielle Lernumgebungen sowie die historische Argumentation Deweys, die Kind und Fach pädagogisch zu verbinden sucht.

2 Die Rolle von Fächern in didaktischen Entwürfen – Historischer Kontext

Um die derzeitige Situation des Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu verstehen, ist es hilfreich, die Entstehung des schulischen Unterrichts für Schüler mit einer geistigen Behinderung zu betrachten. Die (flächendeckende) Geschichte der Schulart, die zunächst »Schule für Geistigbehinderte« genannt wurde, beginnt nach dem zweiten Weltkrieg, ist damit vergleichsweise kurz, hat aber auch weiter zurückreichende Wurzeln.

2.1 Fachorientierung in ersten Entwürfen der »Schule für Geistigbehinderte«

Bereits lange vor dem zweiten Weltkrieg hat es bedeutende, wenn auch vereinzelte Versuche gegeben, Schüler mit einer geistigen Behinderung – seinerzeit Idioten oder Imbezile genannt – zu unterrichten. Möckel (1998) und Lindmeier/Lindmeier (2002) haben dafür eindruckliche Quellen zusammengestellt. Theunissen (in diesem Band) erwähnt in diesem Zusammenhang Georgens und Deinhardt für die Kunsterziehung. Weitere sehr frühe Beispiele sind Seguin, der v. a. wegen seines mathematischen Materials bekannt ist, der aber auch eine wichtige Inspiration für Montessori war, die die umfassendsten inhaltlichen Vorschläge für Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen in dieser Phase vorgelegt hat.

Nach Gründung der ersten »Schulen für Geistigbehinderte« ab den späten 1950er-, v. a. aber in den 1960er- und 1970er-Jahren etablierte sich die Schulart flächendeckend, und auch die Ausbildung der Sonderschullehrer wurde systematisch an den Hochschulen organisiert. Neben einer eher unausgesprochenen Orientierung an der Kindergartenpädagogik (vgl. Kap. 2.2) war in dieser Zeit der Entwurf Mühls wegweisend, in dem er eine Struktur für Inhalte dieser Schulart vorgelegt hat.

Mühls »Handlungsorientierter Unterricht« (1981) erschien zuerst 1979. Ein »Fachunterricht« wurde darin weitgehend verworfen, weil er »häufig die Übertragung des in einem bestimmten Fach Gelernten auf reale Lebenssituationen« verhindere (Mühl 1981, 76). Ausnahmen bildeten für ihn Sport und Musik. Er entwarf eine situationsorientierte Unterrichtskonzeption »jenseits der Fächerung« (ebd., 77), die sich auf mehrere Wurzeln berief: den reformpädagogisch geprägten Gesamtunterricht; den damals hochaktuellen »mehrperspektivischen Ansatz« nach Giel/Hiller; aber auch mit

Adam ein Verständnis von »Situation«, in dem »grundlegende Lebenssituationen zum Ausgangspunkt von Überlegungen« gemacht werden (ebd., 107). Er schlug aus diesen Überlegungen heraus die Formulierung von »Handlungsfeldern« bzw. »Situationsfeldern« vor, die bereits aus dem Primarbereich bekannt waren und von ihm auf die ganze Schulform übertragen wurden.

Die »*Handlungs- bzw. Situationsfelder*« bildeten in der Folge die dominierende didaktisch-curriculare Perspektive der damaligen »Schulen für Geistigbehinderte«, die in vielen Lehrplänen aufgegriffen wurde (z. B. Bayer. Staatsministerium 1982). Mühl schlug in Anlehnung an Giel/Hiller für den Unterricht an der »Schule für Geistigbehinderte« folgende Situationsfelder vor: »Familie, Wohnen, Speisen und Getränke, Feste und Feiern, Schule, Verkehr, Konsum, Versorgungseinrichtungen u. a. (Öffentlichkeit), Natur, Arbeit/Beruf, Freizeit/Urlaub, zeitliche Orientierung« (Mühl 1981, 114ff.).

Auch der für die Entwicklung der Schulart sehr prägende »Arbeitsplan G« von Adam (1978a), eine weitgehende Übertragung eines amerikanischen Curriculums, verfolgte diese Sichtweise. Ausgehend vom Normalisierungsprinzip boten darin sechs »grundlegende Lebenssituationen« den »strukturellen Rahmen für ein Gesamtcurriculum« (Adam 1978b, 306): »Selbstbesorgung«, »Gebrauchsfähigkeit des Körpers«, »Kommunikation«, »Grundwissen«, »praktische Fertigkeiten« sowie »Sozialverhalten« (Adam 1978a). Dieses Curriculum enthält somit keinerlei Orientierung an Fächern, höchstens im Bereich »Grundwissen« sind Anzeichen erkennbar. Aus heutiger Sicht stellt sich darüber hinaus die Frage, ob der Anspruch der »Normalisierung«, der von Adam als Begründung für diese Auswahl genannt wurde, nicht auch mit anspruchsvollen, bildenden Inhalten hätte gefüllt werden müssen?

Eine weitere sehr prägende Arbeit für die Entwicklung der Schulart stammt von Dieter Fischer (1981; zuerst 1979). Er ist zu dieser frühen Zeit sehr differenziert mit der Thematik der Fachorientierung umgegangen und unterscheidet in einem »Gesamtkonzept« drei Bereiche: den »Basis-Bereich«, den »Elementar-Bereich« und den »Fach-Bereich« (Fischer 1981, 42ff.). Dabei sieht er den Basis-Bereich und den Fach-Bereich als Pole auf den Elementar-Bereich hin zugeordnet, der sich als »weitumfassenden, weit umgreifenden Sachunterricht auf lebenspraktischer Grundlage« versteht (ebd., 46). Das Konzept akzentuiert vor allem die Entwicklung (Basis-Bereich) und – wie bei Mühl und Adam – die Lebenspraxis. Fischers dritter Bereich, der »Fach-Bereich«, ist aus der Perspektive des vorliegenden Bandes missverständlich. Er ist bei ihm auf »Werken, Handarbeit und Hauswirtschaft, Religion, elementare Musikerziehung, Sport, bildnerisches Gestalten« beschränkt (ebd., 50). In diesem »Fach-Bereich« ist aber nicht nur die Zahl der Fächer eingeschränkt, auch die Zielsetzung ist immer deutlich unter der Prämisse der »Lebensbewältigung« zu verstehen (ebd., 51).

2.2 Die Orientierung der »Schule für Geistigbehinderte« an der Kindergartenpädagogik und am Situationsansatz

Eine weitere wichtige Einflussquelle für die Entwicklung der Schulart war die Orientierung an der Kindergartenpädagogik, auf die bereits Pitsch verwiesen hat (Pitsch 2002; vgl. auch Ratz 2009, 20f.). In der Gründungszeit der Schulart gab es kaum eigenständige Konzeptionen, da die Geistigbehindertenpädagogik bis dahin auch nicht wissenschaftlich vertreten war. Das Lernpotenzial von Schülern mit einer geistigen Behinderung wurde aus heutiger Sicht nicht nur unterschätzt, sondern musste überhaupt erst noch begründet werden. Es galt zunächst, die noch immer weit verbreitete Meinung der »Bildungsunfähigkeit« von Menschen mit geistiger Behinderung zu überwinden. Dies stellte ein wichtiges Thema der einsetzenden wissenschaftlichen Diskussion dar (vgl. Ackermann 1990).

In dieser Zeit, in der noch Unklarheit herrschte über die Bildungsfähigkeit der Schüler mit geistiger Behinderung, verbreitete sich die lern- und entwicklungspsychologische Lehre Piagets, die in kurzer Zeit die dominierende Theorie darstellte. Die Vorstellung einer Entwicklungslogik innerhalb einer allgemeinen Stadientheorie trug dazu bei, dass sich die Ansicht entwickelte, geistige Behinderung sei als eine mehr oder weniger reine Entwicklungsverzögerung zu verstehen. Sehr anschaulich wird dies in der Definition eines Intelligenzquotienten als Quotient des Entwicklungsalters und des Lebensalters. Für die Didaktik leitete sich daraus in direkter Folge die Orientierung an jüngeren Kindern ab (dazu mehr in Kap. 3.1).

Neben diese beiden Umständen, dem Fehlen geeigneter Unterrichtskonzeptionen sowie der vorherrschenden entwicklungspsychologischen Lehre als allgemeine Stadientheorie, die nahelegte, dass Schüler mit geistiger Behinderung in ihren kognitiven Fähigkeiten mit kleinen Kindern zu vergleichen seien, kam die sehr praktische Tatsache zum Tragen, dass kein spezifisch ausgebildetes Personal zur Verfügung stand. Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen wurden eingestellt und prägten in kurzer Zeit den Unterricht. Deren fachlich-praktischer Hintergrund, die vorschulische Pädagogik, war seinerzeit stark vom situationsorientierten Ansatz dominiert. Dieser Ansatz stellte die fachliche Orientierung in den Hintergrund und orientierte sich vorwiegend an Situationen, die im Umfeld der Kinder stattfinden, die kurzfristig aufgenommen und thematisiert wurden, »ohne Lernen mit schulischem Lernen zu identifizieren« (Hebenstreit 1980, 124). Gegenüber der weiter oben bereits erwähnten Situationsorientierung aus curricularer Sicht nach Robinsohn oder Giel/Hiller (vgl. Mühl 1981, 79f.), die immerhin aus der schulischen Diskussion stammt und den Zusammenhang mit Fächern diskutiert, wird hier die Orientierung an Fächern von vorne herein negiert.

Spätestens seit PISA spielt die Fachorientierung heute in der vorschulischen Erziehung eine bedeutsame Rolle, die sich in den verschiedenen Literacy- und Numeracy-Ansätzen zeigt (z. B. Textor 2010). Inzwischen werden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung jedoch pädagogische und didaktische Aspekte nicht mehr so direkt aus

der Kindergartenpädagogik übernommen, wie dies bei der Entstehung der Schulart der Fall gewesen ist.

2.3 Heterogenität als herausforderndes Merkmal – die Betonung von Individualisierung und Differenzierung und deren Auswirkung auf die Beachtung von Fächern

Eine der charakteristischsten Eigenschaften der Schulart war von vorneherein die Heterogenität ihrer Schülerschaft. Sie ergibt sich vor allem aus der Stellung der Schulart im Gesamt des Schulsystems, als »letzte« Schule, die keine Möglichkeiten hat, an andere Schularten zu überweisen. Psychologisch resultiert die Heterogenität aus der Definition heraus, dass geistige Behinderung unterhalb der zweiten Standardabweichung beginnt und somit intelligenzdiagnostisch eine wesentlich größere Spanne umfasst als alle anderen Schularten. Aber auch die Vielzahl der Diagnosen, von denen immer mehr beschrieben werden können, weist auf die große Unterschiedlichkeit in den Lernpersönlichkeiten hin.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist diesem Umstand von jeher damit begegnet worden, dass den Unterrichtsprinzipien »Individualisierung« und »Differenzierung« ein sehr hoher Stellenwert zugewiesen wurde. Prinzipien, die zwar auch in jedem Lehrbuch über allgemeine Didaktik zu finden sind, hier aber in ganz besonderer Weise betont wurden. Ein weiteres Prinzip, das für den Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betont wurde, war die »Reduktion«. Vor allem D. Fischer hat sich darüber Gedanken gemacht und auch den Begriff der »Entflechtung« eingeführt (Fischer 1981, 51).

Eine direkte Auswirkung auf den Aspekt der fachlichen Betonung von Unterricht kann aus der Betonung dieser Prinzipien allerdings nicht hergeleitet werden. Dennoch sind die aus didaktischer Sicht erheblichen Anforderungen, die aus dieser Situation resultieren, nicht von der Hand zu weisen. Sie führten zur Implementierung offener Curricula (vgl. Kap. 2.7), womit sich die Möglichkeiten verringern, über den Aspekt der Fachorientierung direkte Aussagen zu machen. Die Heterogenität führt aber vielerorts auch zur äußeren Differenzierung, beispielsweise in Form von Lernkursen, vor allem für die Kulturtechniken, häufig mit dem Argument, die Orientierung am Fach aufrecht erhalten zu können.

2.4 Offene didaktische Konzepte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Eine Auswirkung der Heterogenität der Schülerschaft ist auch die hohe Beliebtheit offener Formen von Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Forster 2004). Forster weist in seiner Analyse des offenen Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zum einen auf die vorherrschende begriffliche Unschärfe hinsichtlich einer »Offenheit« hin, zum anderen wird aber auch deutlich, dass kein Entwurf offenen Unterrichts besteht, der sich fachlichen Anforderungen unterwerfen

würde. Im Gegenteil: gerade der offene Unterricht verlangt auch eine Offenheit in Bezug auf den inhaltlichen Bereich (ebd., 82f.), was in der Konsequenz bedeuten würde, ihn dem Schüler zu überlassen. So weit geht in der Praxis nun doch kein Lehrer; es wird jedoch deutlich, dass der fachliche Aspekt in offenen Konzeptionen keine besondere Bedeutung erfährt. Auch wenn die meisten angebotenen Materialien in offenen Konzeptionen letztlich fachliche Hintergründe haben, also nur selten unfachlich sind (auch das findet sich allerdings nicht selten in Form von allgemeinen Wahrnehmungsübungen, »Gehirnjogging« u. Ä.), ist hier die didaktische Orientierung durch dezidierte fachliche Aspekte gemeint. Im offenen Unterricht werden fachliche Aspekte dagegen in einer eklektizistischen und eher unreflektierten Weise zusammengesetzt.

In der Freiarbeit nach Montessori ist die Rolle des Fachlichen differenzierter zu betrachten.

Gerade die Freiarbeit nach Montessori ist für die Didaktik für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach wie vor eine wichtige Einflussquelle (vgl. Biewer 1992) und vor allem für integrativen Unterricht mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einer der brauchbarsten Ansätze (vgl. Breitenbach/Ebert 2002; Ratz 2004; 2006). Ihr Werk ist allerdings schwer einzuordnen, sowohl grundsätzlich (vgl. Böhm 1991) als auch bezüglich der Frage, welche Bedeutung sie den Fächern zumisst. Mit Böhm ist festzuhalten, dass »Fragen des Unterrichts und der Lehre sekundärer Natur« für Montessori waren (ebd., 184), denn ihre Materialien zielten in erster Linie darauf ab, die Sinne auszubilden, »Normalisierung« zu ermöglichen und die Konzentration zu schulen (ebd.). Auch ihr Begriff der »kosmischen Erziehung« entzieht sich einem fachdidaktischen Verständnis. Zwar werden darunter auch Sachthemen verstanden, »kosmische Erziehung« ist aber eher als Überbau der Montessori-Pädagogik zu verstehen, der in einem religiösen Sinn das Kind und seinen Platz im kosmischen Schöpfungsplan thematisiert (Holtstiege 1994, 63). Dennoch muss vor allem für den Bereich der Mathematik, aber auch »Sprache«, eine deutliche Orientierung Montessoris am Fach festgestellt werden. Die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse ihrer Zeit hat sie aufgearbeitet und sehr detailliert in ihren Materialien verarbeitet. Dabei wird ein genereller Kritikpunkt an Montessori, ihre allzu enge und kleinschrittige Umsetzung von Lernzielen in den Materialien (Böhm 1991, 22ff.), auch in die fachliche Umsetzung transportiert. In den Materialien werden sehr klare und unveränderbare fachliche Positionen vertreten, die keine unterschiedlichen Lernvorstellungen der Kinder zulassen.

2.5 Feusers entwicklungslogische Didaktik

Gerade Feusers integrativer didaktischer Ansatz denkt Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit und ist in der didaktischen Literatur der Geistigbehindertpädagogik omnipräsent. Die didaktische Analyse ist im Sinne der kulturhistorischen Schule als dialektischer Dreischritt zu verstehen, in dem aus den Polen der Sachstruk-

turanalyse (Objektseite) und der Tätigkeitsstrukturanalyse (Subjektseite) in dialektischer Synthese eine Handlungsstrukturanalyse entsteht (Abb. 1; Feuser 1995, 177).

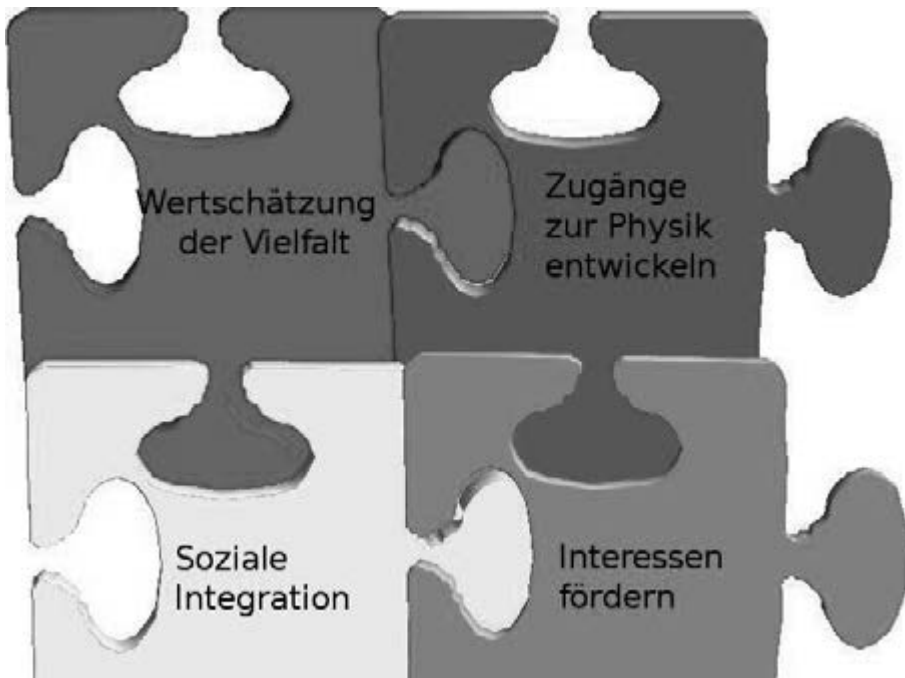


Abb. 1: Das didaktische Feld einer allgemeinen integrativen Pädagogik nach Feuser (1995, 177)

Dieser oft zitierte Vorgang ist für die Frage nach der Orientierung an Fächern deshalb interessant, weil im Rahmen der »Sachstrukturanalyse« ausdrücklich fachliche Aspekte aufgegriffen werden. Die »Sachstrukturanalyse« sieht vor, die fachliche Struktur nach ihrem kognitiven Anspruch bzw. der »Handlungskompetenz« (Feuser 1995, 177) zu analysieren und zu hierarchisieren. Feuser selbst erhebt keine detaillierten Ansprüche an die »didaktische Analyse« mit der Sachstruktur, er beschreibt sie als »Gliederung [...] im Sinne der »didaktischen Analyse« und verweist dabei auf »Klafki, Schulz/Otto/Heimann sowie Möller« (ebd.). Die Tatsache, dass Feuser so viele unterschiedliche Ansätze einer »didaktischen Analyse« in einem Atemzug nennt, verweist darauf, dass der Schwerpunkt seiner Überlegungen weniger darauf abzielt, sich einer bestimmten didaktischen Tradition zu unterwerfen (Bildungstheorie, Berliner Schule o. Ä.), sondern eher darauf, ganz generell einen inhaltlichen Ansatzpunkt für die Tätigkeitsstrukturanalyse der einzelnen Schüler zu schaffen. Das heißt, die Hierarchisierbarkeit eines Inhaltes beispielsweise entlang einer allgemeinen Stadien Theorie – Feuser nennt sowohl Piaget als auch Wygotski –, also aus kognitiver Sicht (»Subjektseite«), steht im Vordergrund und weniger die fachliche Struktur. Anders formuliert: Die gewonnene »Handlungsstrukturanalyse« stellt eine Psychologisierung des Fachlichen

dar. Die aktuelle psychologische Diskussion (Kap. 3.2) relativiert aus heutiger Sicht diese deutliche Anlehnung an eine generelle Stadientheorie. Feuser hat damit eine didaktische Theorie geschaffen, die die fachlichen Inhalte in eine Balance gegenüber der kognitiven Entwicklung des einzelnen Schülers stellt und damit fachliches Wissen konstruktiv verankert. Mit der »Handlungsstrukturanalyse« entsteht ein individuelles Niveau der »geistigen Operation« (sensu Galperin, vgl. Feuser 1995, 177), das ein fachliches und kognitives Niveau vereint.

2.6 Konstruktivistische bzw. subjektive Didaktik

Neben dem dialektischen Materialismus, der hinter Feusers entwicklungslogischer Didaktik als Theorie steht, ist der *Konstruktivismus* derzeit der dominanteste Ansatz in der Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Ein Bonmot Reussers stammt zwar aus der allgemeinen Didaktik, passt aber auch hier, um die schillernde Aktualität des Konstruktivismus in der Didaktik zu kennzeichnen: »Wer sich zum Konstruktivismus bekennt, ist nicht nur ›in‹, er darf sich auch eines weitläufigen Kreises (scheinbar) Gleichgesinnter erfreuen« (Reusser 1999, zit. n. Hess 2002, 14).

Die Beiträge über Konstruktivismus in der Geistigbehindertenpädagogik sind zu unterscheiden, inwiefern sie grundsätzlicher, eher erkenntnistheoretischer Art sind (E. Fischer 2008b; Wagner 2000; 2007) oder didaktischer Art (E. Fischer 2008a; Wagner 2003). In sehr allgemeiner Weise bezieht sich auch der bayerische Lehrplan auf konstruktivistisches Denken (vgl. Ratz 2009, 12ff.), in gleicher Weise jedoch auch auf Feuser, wodurch eine gewisse Unschärfe der Begriffe in diesem Lehrplan zu Tage tritt.

Konstruktivistische Ansätze thematisieren die kognitive Aufbauleistung des Subjekts, das im biologischen Sinn auf Passung und Viabilität orientiert ist. »Kognition dient [dabei] der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der ›Erkenntnis‹ einer objektiven ontologischen Realität« (Hess 2002, 30). Damit wird deutlich, dass unabhängig von einzelnen konstruktivistischen Strömungen die Frage nach der Bedeutung eines Faches und seiner Strukturierung auch in konstruktivistischen Ansätzen in den Hintergrund tritt.

Dies wird auch deutlich in Erhard Fischers »Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik« (2008a), in der er sich auf verschiedene konstruktivistische Theorien stützt. Vor allem aus erkenntnistheoretischer Sicht ergeben sich sehr individuelle Modi der Wahrnehmung, die sich auf das Verhalten des Schülers, seine Handlungen, seine Interessen und seine Sinnstiftungen auswirken. Durch die Betonung des subjektiven Aspektes werden auch hier fachliche Aspekte nachgeordnet zugunsten eines zutiefst pädagogischen Denkens, das auch Schüler mit sehr umfangreichen Behinderungen einzuschließen versucht.

2.7 Die Berücksichtigung der Fachorientierung in den Curricula

Alle Curricula im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind als »offene Curricula« konzipiert und folgen keiner Gliederung nach Jahrgängen. Auf diese Weise versuchen sie der großen Heterogenität der Schülerschaft (Kap. 2.3) zu begegnen. Gleichzeitig wird den Lehrkräften dabei eine große Verantwortung auferlegt, der sie in Form von Jahres- und/oder Trimesterplänen gerecht werden. Eine allgemeine Bewertung der Rolle von Fächern in dieser Schulart ist dadurch kaum mehr möglich.

Interessant ist es, die Entwicklung der beiden aktuellen und vermutlich am meisten verwendeten Lehrpläne im Vergleich zu ihren Vorgängern zu betrachten. Der bayerische Lehrplan (Bayer. Staatsministerium 2003) löste einen seit 1982 geltenden Lehrplan ab, und der baden-württembergische (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2009) gar einen von 1980. Die Tendenz in beiden neuen Lehrplänen ist eine geringfügig stärkere Gewichtung der Fächer, vor allem der Kulturtechniken. Die übrigen Fächer werden zwar stärker als in den Vorgängerwerken berücksichtigt, aber noch immer hinter lebenspraktischen Aspekten stehend. Traditionell hohe Bedeutung haben die Fächer Hauswirtschaft, Musik, Religion und Werken.

3 Aktuelle Argumente für eine Neubewertung der Fachorientierung

Die Sichtung der bisherigen Bestimmungsstücke der Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weist im Ganzen gesehen eine recht geringe Bedeutung der Fächer aus. Es lässt sich derzeit vor allem aus der Betrachtung der curricularen Entwicklung eine Tendenz erkennen, zumindest die Kulturtechniken stärker zu beachten.

Diese Standortbestimmung ist jedoch nicht als unbeweglich zu betrachten. Es stellt sich die Frage, ob es aktuelle Erkenntnisse in verschiedenen Bereichen gibt, die eine Veränderung dieses Standpunktes veranlassen oder rechtfertigen sollten? Argumente für eine Zunahme an Bedeutung der Fächer im Unterricht des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung sind in drei Bereichen erkennbar: im Fortschritt des Erkenntnisstandes in der Entwicklungspsychologie und in dessen Auswirkungen auf das Verständnis von Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung, in der aktuellen Diskussion um »Bildung« bei Menschen mit geistiger Behinderung sowie in den veränderten Ansprüchen an eine inklusive Umsetzbarkeit von Didaktik durch die UN-Behindertenrechtskonvention.

3.1 Aktuelle entwicklungspsychologische Überlegungen

Die für die Didaktik maßgeblichen Disziplinen der Psychologie sind die Entwicklungs- und die Lernpsychologie. Beide haben durch Piaget bzw. Wygotski wesentliche Inspiration erhalten, vor allem mit Auswirkungen auf die Didaktik. Dennoch ist über 50 Jahre nach Aufkommen ihrer Theorien die Frage nach deren aktueller Rezeption, nach ihren Auswirkungen auf das Verständnis von Lernen bei geistiger Behinderung,

aber auch nach ihrer Bedeutung für die Didaktik legitim – und für die Bedeutung der Fächerorientierung durchaus von Interesse.

Die bisherige Dominanz der allgemeinen Stadientheorien

Die Sonderpädagogik hat sich als Wissenschaft zur selben Zeit flächendeckend etabliert, als die Theorien der kognitiven Entwicklung von Piaget und Wygotski für die Didaktik meinungsführend wurden. Es ist müßig zu fragen, ob die Sonderpädagogik ihnen besondere Beachtung geschenkt hat, weil sie gerade in dieser Zeit die dominierenden Theorien waren, oder ob sie der Sonderpädagogik erst zu einer wissenschaftlichen Bedeutung verholfen haben, weil sie theoretisch begründete Argumente für sonderpädagogisches Handeln lieferten.

Diese Theorien postulierten eine unumstößliche Entwicklungslogik in Gestalt von allgemeinen Stadientheorien. Kein Stadium kann ausgelassen werden, weil die kognitiven Entwicklungsschritte aufeinander aufbauen. Entwicklung ist demzufolge ein linearer Verlauf, entsprechend wird dieser Ansatz »Similar-Sequence-Hypothese« genannt (vgl. Schuppener 2008, 91). In dieser Sichtweise kann geistige Behinderung nur als Entwicklungsverzögerung verstanden werden, denn es müssen alle Stufen der kognitiven Normalentwicklung nacheinander durchlaufen werden. Eine vorliegende geistige Behinderung unterscheidet sich von einer »normalen« Entwicklung nur im geringeren Tempo bei gleichem Verlauf. Statistisch drückt sich dies im Intelligenzquotienten aus, dem Quotienten aus Lebensalter und Intelligenzalter.

Der Handlungsappell einer solchen entwicklungslogischen Theorie an die (sonderpädagogische) Didaktik ist eindeutig: Wenn ein zwölf-jähriges Kind das Intelligenzalter von drei Jahren hat, dann ist es nach Piaget in der konkret-operationalen Phase der kognitiven Entwicklung. An diesem Entwicklungsstand haben sich didaktische Bemühungen zu orientieren, denn da die Entwicklungslogik unumstößlich ist, würden sonst wichtige Schritte der kognitiven Entwicklung ausgelassen werden. Die zusätzliche Erfahrung des zwölfjährigen Kindes gegenüber einem dreijährigen Kind bleibt in diesen Theorien unbeachtet. Am klarsten umgesetzt ist dies in Feusers entwicklungslogischer Didaktik (s. o.).

Dominierend für die Einschätzung des Lernpotenzials eines Kindes war die Annahme, dass die Stufen in beiden Theorien einen allgemeinen Charakter hatten, d. h. sich auf alle Aspekte der kognitiven Entwicklung und damit des Lernens und der Erkenntnis erstrecken. Da die Stufen qualitativen Charakter haben, ging Piaget davon aus, dass Lernangebote stets nur in der entsprechenden Qualität des diagnostizierten Stadiums angeboten werden dürfen. Erst wenn eine gewisse Sättigung in einer Stufe erreicht ist, wird das Kind von selbst den Sprung in die nächste Stufe machen. Der Erzieher oder Lehrer muss dies erkennen, und wenn der Stufenwechsel umfassend vollzogen ist, dann hat er Angebote in der Qualität der nächsten Stufe zu machen. In diesem Punkt war Wygotski optimistischer, denn er ging davon aus, dass stets Angebote in der »Zone der nächsten Entwicklungsstufe« gemacht werden müssten, und dem

Kind damit aktiv geholfen werden soll, die nächste Stufe zu erreichen. Vielleicht kann das auch vereinfacht so ausgedrückt werden: Während Piaget schob, war es Wygotski, der zog.

In der Sonderpädagogik sind beide Theorien rezipiert worden. Für die Didaktik kann eine Tendenz festgestellt werden, sich eher an Wygotskis Theorie zu orientieren, was beispielsweise an der großen Verbreitung von Dieter Fischers oben erwähntem Standardwerk (1981) sichtbar wird, ebenso aber auch an der Bedeutung von Feusers Ansatz (s. o.) innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik und der Integrationspädagogik.

Die Sichtweise von geistiger Behinderung als verlangsamte Normalentwicklung enthält in Bezug auf die Bedeutung von Fächern für das Lernen eine entscheidende Aussage: Den Kindern mit geistiger Behinderung werden Angebote gemacht, die für jüngere »normalentwickelte« Kinder gedacht sind, d. h. aus dem vorschulischen und Grundschulalter. In diesen Alterstufen ist die fachliche Prägung weniger deutlich, und damit wird die gesamte Didaktik dieses Förderschwerpunktes weniger fachlich, sie wird kindlicher.

Domänenspezifische Entwicklungstheorien

Die Entwicklungspsychologie sieht auch heute noch Stufen in der kognitiven Entwicklung. Der große Unterschied ist, dass inzwischen die Gültigkeit einer allgemeinen Stadientheorie in Frage gestellt wird, dafür unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten in einzelnen Bereichen angenommen werden. Die kognitive Entwicklung vollzieht sich also »domänenspezifisch« in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Solche Domänen sind beispielsweise physikalisches Wissen, Zahlwissen, biologisches oder psychologisches Wissen. Eine domänenspezifische Entwicklungstheorie erlaubt es, ein Kind sprachlich auf einem anderen Entwicklungsstand zu erkennen als beispielsweise im Bereich des problemlösenden Denkens. Es entsteht eine sehr viel differenziertere und individuellere Sichtweise von Entwicklung, die auch geeignet ist, Phänomene wie Inselbegabungen oder Probleme in abgegrenzten Bereichen wie Legasthenie zu erklären. Schuppener führt aus, dass im Ringen um ein psychologisches Verständnis von geistiger Behinderung der konkurrierende Ansatz zur »Similar-Sequence-Hypothese« (s. o.) der »Multiple-Pathway-Ansatz« sei, der »hohe inter- und intraindividuelle Variabilitäten und Inkonsistenzen in der Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung« sieht (Schuppener 2008, 91).

Zu diesem Thema gehört auch die Frage, wie es zur Entstehung von Domänen kommt. Heute geht die Entwicklungspsychologie davon aus, dass bereits bei der Geburt Domänen vorhanden sind, deren Umfang und Abgrenzung mit evolutionären Zusammenhängen erklärbar sind, eine ehemals nativistische Sichtweise. Diese angeborenen Domänen bilden als sogenanntes »Kernwissen« aber lediglich den Ausgangspunkt und stellen gleichsam einen Startblock für die Entwicklung dar. Das Kernwissen in den einzelnen Domänen wird in der Folge stetig erweitert und restrukturiert.

Aus dieser Genese heraus wird nachvollziehbar, dass die Entwicklung in den einzelnen Domänen jeweils ihre eigene Entwicklungslogik generiert und der Entwicklungsstand in jedem Bereich deshalb durchaus unterschiedlich weit entwickelt sein kann (vgl. Sodian 2002, 445ff.). Statistisch gesehen ist dies normalerweise nicht der Fall, aber gerade im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung liegt die Vermutung nahe, dass bei jedem einzelnen Kind sehr unterschiedliche individuelle domänenspezifische Entwicklungsstände vorliegen, zumal auch die Ausgangsbedingungen bei verschiedensten Schädigungen und Syndromen höchst unterschiedlich sind.

Diese aktuelle Sichtweise der kognitiven Entwicklung betont sehr viel stärker die Bedeutung von fachlich orientiertem Unterricht, da in jedem einzelnen Fach – sofern das Fach eine Domäne repräsentiert – ein eigener Entwicklungsstand erkannt werden muss und entsprechende didaktische Angebote gemacht werden sollten.

Neurophysiologische Aspekte

Immer stärker rücken heute auch neurophysiologische Gesichtspunkte in den Blick und werfen weitere Argumente auf. Ähnlich wie die Kritik an Piaget unterstützen sie eine wesentlich optimistischere Sicht auf die kognitive Entwicklung, alleine aus der Tatsache heraus, dass zum Zeitpunkt der Geburt nur 27% der Gehirnzellen überhaupt gebildet sind (Hüther 2009). Und auch die eben erwähnte domänenspezifische Entwicklung wird bestätigt durch die Kenntnis über die Lokalisierung des domänenspezifisch repräsentierten Wissens in unterschiedlichen Hirnregionen durch bildgebende Verfahren – auch dies ist ein weiteres Argument für eine wohlverstandene Fachorientierung.

Ein anderer Aspekt der neurophysiologischen Forschung, der ebenfalls interessant für das Verständnis der kognitiven Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung ist – und damit für die Didaktik –, ist der Aspekt der Reifungsprozesse im Gehirn. Das Gehirn reift mit zunehmendem Alter, und dieser Prozess hat nur zu einem sehr geringen Teil mit dem Fortschritt der kognitiven Entwicklung zu tun. Dies ist ähnlich wie bei der körperlichen Entwicklung vorstellbar: Jugendliche mit geistiger Behinderung treten unabhängig von ihrer kognitiven Entwicklung im gleichen Alter in die Pubertät ein wie alle ihre Altersgenossen. Dieser Vergleich zeigt auf, dass die Reifungsprozesse des Gehirns altersabhängig sind und nicht entwicklungsabhängig, und somit ein eigener, sehr individueller »Zustand« der kognitiven Entwicklung entsteht. Das Verständnis einer reinen Entwicklungsverzögerung im kognitiven Bereich ist also mit einem weiteren Argument in Frage gestellt, denn die langsamere Entwicklung trifft auf eine unterschiedlich weit ausgereifte neuronale Struktur und ist zudem von vergleichsweise mehr Lebenserfahrung begleitet. Dass sich dabei nicht einfach die gleiche kognitive Entwicklung nur zeitverzögert abbildet, ist offensichtlich. Erinnert

sei hier wieder auf die besonderen Ausgangsbedingungen bei Schädigungen und Syndromen¹.

Abstraktionsebenen und theoretische Kompetenz

Der lange Zeit dominierenden allgemeinen Stadientheorie der kognitiven Entwicklung konnte bislang eine entwicklungshemmende Wirkung zugeschrieben werden, weil sie die unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten in den einzelnen Domänen nicht gesehen hatte. Es gibt jedoch noch einen zweiten Aspekt, der ebenfalls eine entwicklungshemmende Wirkung von Piagets ursprünglicher Theorie erzeugt. Er bezieht sich auf die theoretische Kompetenz der Kinder. Stadienbezeichnungen wie »Sensomotorisches Stadium« bzw. »Präoperationales Stadium« deuten bereits an, dass von keiner besonderen theoretischen Kompetenz in diesen Stadien ausgegangen wurde. Lernangebote wurden entsprechend auf eine sensorische, motorische, in jedem Fall aber kaum theoretische Ebene zurückgeführt, denn die Kompetenz dazu wurde als noch nicht weit genug entwickelt gesehen. Ein Produkt dieses Verständnisses ist die Differenzierung in die drei Abstraktionsebenen enaktiv, ikonisch und symbolisch (vgl. Bruner 1974), die in der sonderpädagogischen Didaktik noch heute allgegenwärtig ist.

Gerade dieser Aspekt ist jedoch in zahlreichen Studien relativiert worden: »Die neuere Forschung hat gezeigt, dass Piaget die Konsistenz des kindlichen Denkens überschätzte und die kognitiven Fähigkeiten jüngerer Kinder gravierend unterschätzte« (Sodian 2008, 478). »Jüngerer Kinder« kann in diesem Zitat durchaus mit »Kindern mit geistiger Behinderung« ersetzt werden. Die heutige Lehrmeinung sieht kognitive Fähigkeiten von Anfang an als vorhanden an, mit denen die Kinder ständig Theorien in sogenannten »Theorie-Theorien« entwickeln. Dies stellt eine gravierend veränderte Sichtweise dar, die direkte Auswirkungen auf die Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat. Solche Auswirkungen sind ein Überdenken bisheriger didaktischer Angebote hinsichtlich ihrer theoretischen Ansprüche. Werden Schüler durch allzu vordergründig »handelnde« Angebot nicht unterfordert? In jedem Fall ist es dringend nötig, den Handlungsbegriff in der sonderpädagogischen Didaktik zu hinterfragen. Es kommt also auf adäquate Angebote an, und gerade instruktive Formen der Wissensvermittlung sind wenig hilfreich wegen der theoretischen Natur des Wissens (vgl. Sodian 2008, 463f.).

Die Theorien Piagets und Wygotskis sind demnach in vielen Punkten kritisiert worden, in anderen wurden sie aber auch bestätigt. Beide hatten als zentrales Moment ihrer Theorien die aktive, handelnde Aneignung von Wissen postuliert. Nur die eigene aktive Auseinandersetzung mit ausreichend kognitiv anfordernden Inhalten ist entwicklungswirksam. Dieser zentrale Punkt wird durch die eben erwähnte theoretische

1 Es wäre zu fragen, ob Thalhammer (1977) vor langer Zeit mit dem Begriff des »kognitiven Andersseins« etwas meinte, was all diesen vollkommen veränderten Entwicklungsbedingungen sehr nahe kommt?

Kompetenz weiter korrigiert und sollte heute den Maßstab für die Beurteilung der Qualität von Lernumgebungen darstellen: *Sind sie geeignet, die Kinder zu ausreichend anspruchsvollen Lernaktivitäten anzuregen, die über eine unreflektierte »Handlungsorientierung« hinaus gehen?*

Insgesamt lässt sich gerade aus der aktuellen psychologischen Sicht also eine Reihe von Argumenten finden, die Orientierung an den Fächern zu betonen, um der möglichen unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeit bzw. -qualität in den Domänen der kognitiven Entwicklung gerecht zu werden. Dabei wird eine individuelle Entwicklungssituation jedes einzelnen Schülers sichtbar, die im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oft als extrem zu bezeichnen sein wird.

3.2 Die Diskussion um Bildung und die Rolle der Fächer

Auch wenn das Leitziel im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach wie vor und unwidersprochen »Selbstverwirklichung in sozialer Integration« heißt, so steht doch außer Frage, dass auch die Verwirklichung von »Bildung« ein zentraler Anspruch (nicht nur) des Unterrichts für Schüler dieses Förderschwerpunktes darstellt. Die Diskussion um den Begriff der Bildung ist sehr komplex. Ackermann (1990) hat in einem Überblick »zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik« in der Mitte der 1970er-Jahre ein nachlassendes Interesse an diesem Thema konstatiert, nachdem es zuvor intensiver erörtert worden war (Ackermann 1990, 66). Neuerdings gibt es eine wieder aufkommende Diskussion, die auch die Situation von Menschen mit sehr umfangreichen Behinderungen einschließt (vgl. z. B. Lamers/Heinen 2006; Klauß 2006; Stinkes 2008; Musenberg/Riegert 2010). Die gesamte Diskussion um die Bedeutung und Rolle von Bildung soll hier nicht erörtert werden, sondern nur die Frage, inwiefern darüber eine Aussage zur Bedeutung der Fächer erkennbar wird.

Ackermann beschreibt zwei Grundfiguren in der Bildungsdiskussion innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik: eine transitive und eine reflexive. Während transitive Argumentationen eher induktiv zu verstehen und zumeist mit der Frage eines Kanons verknüpft sind, also der Frage nachgehen »was die ältere Generation an die jüngere weitervermitteln muß« (Ackermann 1990, 68), misst Ackermann der reflexiven Dimension im Anschluss an Habermas besondere Bedeutung zu: Hier geht es um den Aspekt der »Genese« von Bildung, also um die Frage, »wie der Mensch sich selbst bildet« (ebd.). Doch gerade das reflexive Moment ist schwer zu fassen, empirisch schon gar nicht. Und es ist auch missverständlich, allzu leicht wird es sprachlich gedeutet. Am Beispiel von Bernart beschreibt Ackermann diese Gefahr, wenn ein zu hoher und einseitig kognitiver Anspruch an Reflexion beschrieben wird: »Mit dieser Überhöhung des formal-funktionalen Bildungsverständnisses verschwindet die »reflexive Dimension« aus der geistigbehindertenpädagogischen Diskussion« (ebd., 80). Viele moderne erziehungswissenschaftliche Ansätze gingen diesem reflexiven Aspekt aus dem Weg und betonten dafür »Entwicklung, Lernen oder Sozialisation« (ebd., 68). Insofern erkennt Ackermann eine parallele Entwicklung zwischen der allgemeinen Pädagogik

und der Geistigbehindertenpädagogik. Möglicherweise hat sich die Sonderpädagogik aber noch stärker dieser Diskussion entzogen, indem sie den Begriff der »Förderung« betonte. Vernooij weist darauf hin, dass der Begriff der Förderung »quasi als sonderpädagogischer Ersatz für Erziehung und Bildung benutzt« wird (Vernooij 2005, 36).

Während die Sonderpädagogik also mit dem Begriff der Förderung möglicherweise der Bildungsdiskussion ausweicht und dies mit der geringen Zahl an didaktischen Beiträgen, die »Bildung« thematisieren, begründet werden könnte, kann auf der anderen Seite festgehalten werden, dass – wie in der Grundschuldidaktik und der Schulpädagogik – eine Orientierung an Klafki zumindest in der universitären sonderpädagogischen didaktischen Lehre selbstverständlich ist. Sie ist derart selbstverständlich, dass kaum mehr darauf hingewiesen wird. Und mit der Orientierung an Klafki hat die fachliche Orientierung des Unterrichts eine sehr klare Position: Bildung stellt nach Klafki eine wechselseitige und gleichwertige Beziehung zwischen materialer und formaler Bildung dar, die er »kategorial« nennt (Klafki 1996). Die Fächer sind dabei im Materiellen wiederzufinden, im kategorialen Verständnis müssen sie sich stets am Formalen reiben, in der die subjektive Komponente zu sehen ist und die den bildenden Vorgang erst ermöglicht.

Die Diskussion um Bildung ist – wie erwähnt – komplex und soll hier nicht erörtert werden (vgl. dazu Musenberg/Riegert 2010). Das einende Element der Diskussion ist die beschriebene Einheit, die kategoriale Verschränkung von formaler und materialer Bildung. Die aktuell wieder stark aufgekommene Diskussion um Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist vermutlich auch deshalb so virulent, weil sie den Finger in die Wunde eines einseitigen formalen Bildungsverständnisses legt, wie oben beschrieben. Die gut gemeinte Orientierung an Lebenspraxis bzw. Lebensbewältigung, die – wie beschrieben – aus der Zeit heraus zu verstehen ist und ehemals einen großen Fortschritt darstellte, zeigt sich vor dieser Figur als ein sehr einseitiges Bildungsverständnis – noch heute sichtbar an der hessischen Bezeichnung »Schule für praktisch Bildbare«. Gleichzeitig bietet die Diskussion um Bildung auch eine gute Grundlage für den Diskurs mit der allgemeinen Pädagogik, in der die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen oder gar schweren Behinderungen eine wichtige Nagelprobe für Interpretationen von Bildungsbegriffen darstellen.

Offensichtlich wird bei dieser allseits anerkannten Interpretation von Bildung im Gefolge Klafkis die besondere Bedeutung einer fachlichen Orientierung für die Möglichkeit eines sich Bildens des Individuums – auch mit schweren Behinderungen.

3.3 Aktuelle Entwicklungen hin zu inklusivem Unterricht

Die UN-Konvention als »Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (Bundesgesetzblatt 2008) übt derzeit großen Druck auf die Entwicklung des Förderschulwesens aus. Weniger diskutiert wird ihre

Auswirkung auf das Regelschulwesen, welches sich zweifelsohne ebenfalls verändern muss, um dieser Konvention gerecht zu werden.

Regelschulen haben im Sekundarbereich traditionell eine nach Fächern gegliederte Struktur. Für die Entwicklung einer inklusiven Didaktik im Sekundarbereich wird eine Auseinandersetzung mit den Fächern deshalb unvermeidlich sein, auch wenn Wilhelm (2009) dies noch skeptisch sieht: Sie geht dabei von der Problematik aus, dass Fachunterricht an Fachlehrer gebunden ist, und kritisiert die damit verbundenen pädagogischen Probleme, die für integrativen Unterricht noch gravierender sind als in den Regelschulen (Wilhelm 2009, 16).

Die Hauptschule, vor allem aber die Grundschule, versuchen beide schon immer, fachliche Anliegen mit dem pädagogischen Prinzip des Klassenlehrers zu verbinden. Ein Anliegen, hinter das für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wohl kaum zurück gegangen werden kann. Vor diesem Hintergrund ist die derzeitige Tendenz in einigen Bundesländern, Hauptschulen den Realschulen einzuverleiben, kritisch zu bewerten: die einzige Sekundarschule, die einen pädagogischen Anspruch durch ein Klassenlehrerprinzip einzulösen versucht, wird damit geopfert, und damit auch die pädagogische ‚Tiefe‘, die für Inklusion nötig ist.

Gerade die Konstruktion des »Sachunterrichts« und ihre Geschichte zeigen, wie sich die Gewichte einer Fach- oder gar Wissenschaftsorientierung bzw. einer Orientierung am Kind in der Geschichte immer wieder verschoben haben (vgl. Seitz/Schomaker in diesem Band). Ungeachtet dessen ist die Fachorientierung ein strukturelles Merkmal der Regelschulen, und alleine aus diesem Grund werden sich Überlegungen zu einer inklusiven Didaktik um die Anliegen der einzelnen Fächer drehen müssen.

4 Vielversprechende Ansätze für ein Verhältnis von Fach und Schüler

Bisher konnte gezeigt werden, dass die Rolle der Fächer im Unterricht des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung eher gering war, dass aber aktuell gewichtige Argumente vorliegen, dies zu ändern. Es entsteht die Frage, wie sich das Verhältnis der Fächer zum Unterricht – eigentlich zum Kind – darstellen soll. Vier Ansätze werden hier dargestellt, die das Verhältnis von Fach und Kind diskutiert haben: die »fachdidaktische Rekonstruktion« von Kattmann (2007) aus der Biologiedidaktik, die »Elementarisierung« im Rahmen eines bildungstheoretischen Zusammenhangs von Lamers/Heinen (2006), die »Substanzielle Lernumgebung« von Wittmann (1998) aus der Mathematikdidaktik sowie eine Argumentation von Dewey (1966), der bereits 1902 aus schulpädagogischer Sicht dieses Verhältnis beschrieben hatte.

4.1 Didaktische Rekonstruktion

In der Biologiedidaktik wurde mit der fachdidaktischen Rekonstruktion bereits 1997 »ein Forschungsrahmen entwickelt, der Untersuchungen auf genuin fachdidaktische Fragestellungen hin orientiert« (Kattmann 2007, 93). Er ist inzwischen in vielen anderen Fachdidaktiken aufgegriffen worden (ebd.). Das Potenzial dieses Modells für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. in inklusivem Unterricht hat Seitz beschrieben (Seitz 2005; vgl. auch Seitz/Schomaker in diesem Band).

Ausgangspunkt der Überlegungen ist der Versuch, fachliche Zusammenhänge und subjektive Schülermeinungen (»Lernerperspektiven«) in einen diskursiven Prozess und damit in ein Gleichgewicht zu bringen, mit dem Ziel, die didaktische Strukturierung besser gestalten zu können. Dies wird in Abb. 2 sehr deutlich.



Abb. 2: Didaktische Rekonstruktion (Kattmann 2007, 94)

Die »fachliche Klärung« geht dabei explizit auf alle Aspekte des Faches, auch seiner Geschichte ein. Selbst Aspekte wie die »lebensweltlichen Vorstellungen [...] in historischen und aktuellen Quellen« (Kattmann 2007, 95) finden Berücksichtigung – ein interessanter Aspekt, der sogar die Möglichkeit eröffnet, die berühmte didaktische Inspirationsquelle »die Ontogenese vollzieht die Phylogenese nach« zu erschließen.

Auf der anderen Seite nimmt das »Erfassen von Lernerperspektiven« den Schüler in den Blick. Auch dabei wird ein sehr weites Verständnis zugrunde gelegt, das auch aus theoretischer Sicht sehr vielschichtig ist: Über »kognitive, affektive und psychodynamische Komponenten« hinaus sieht Kattmann auch emotionale und biografische Komponenten, mithin sehr persönliche und individuelle Konstrukte (Kattmann 2007, 95f.). Damit sind die oben beschriebenen sehr individuellen Situationen von Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (»Multiple-Pathway« s. o.) berücksichtigt.

Die »didaktische Strukturierung« ist damit sowohl eine tägliche Aufgabe des Lehrers als auch eine Aufgabe der Forschung. Sie wägt beide Seiten ab, sucht nach Passungen und klärt die inhaltlichen Bedingungen für methodische Entscheidungen.

Damit ist ein universeller Rahmen für eine fachorientierte Didaktik geschaffen. Ähnlich wie die Bildungstheorie Klafkis bleibt dieses Modell jedoch vorwiegend auf der inhaltlichen Ebene und diskutiert die methodische Ebene nicht. Im Unterschied zu Klafkis Entwurf bleibt allerdings die formale Bildung unberücksichtigt, es überwiegt der materiale Aspekt.

4.2 Elementarisierung

Heinen hat bereits 1989 in einer religionsdidaktischen Arbeit die »Elementarisierung« in der Geistigbehindertenpädagogik diskutiert und sie gemeinsam mit Lamers 2006 auch für Schüler mit schweren Behinderungen vorgeschlagen. Die »Elementarisierung« greift Überlegungen aus der Bildungstheorie Klafkis auf, mit dem Ziel eines »von der Sache verantwortbaren und für die Schülerinnen und Schüler existenziell bedeutsamen Unterrichts« (Lamers/Heinen 2006, 159).

Die Elementarisierung sieht dazu fünf Lernentscheidungen vor, die »Elementarisierungsrichtungen« (ebd., 161ff.):

- »Elementare Strukturen«: Sachorientierter (fachwissenschaftlicher) Blickwinkel
- »Elementare lebensleitende Grundannahmen«: kulturell-gesellschaftlicher Blickwinkel
- »Elementare Erfahrungen«: anthropologischer Blickwinkel
- »Elementare Zugänge«: entwicklungspsychologischer Blickwinkel
- »Elementare Vermittlungswege«: methodisch-medialer Blickwinkel

Diese einzelnen »Elementarisierungsrichtungen« sind bislang nur sehr knapp skizziert. Dennoch ist an diesem Modell bereits erkennbar, dass es ein sehr vollständiges Modell ist. Es umfasst fachliche Anliegen in ganzer Breite, geht aber auch auf tradierte kulturelle Traditionen ein. Es sieht den Schüler in seiner psychologischen und biografischen Situation. Aus methodischer Sicht bedenkt es sowohl die Zugänglichkeit im Sinne Klafkis, also auch die Frage danach, welche Zugangsmöglichkeiten zu einem Inhalt theoretisch überhaupt bestehen, als auch die konkreten didaktischen Methoden, dies umzusetzen. Die sehr subjektive biografische und emotionale Situation des einzelnen Schülers (»elementare Erfahrungen«) zeigt die besondere Eignung des Modells für Schüler mit schweren Behinderungen. Alle fünf Elementarisierungsrichtungen sind in Interdependenz zueinander zu sehen, gewissermaßen als ein didaktisches Feld.

Lamers/Heinen (2006) haben in ihrer Einführung der Elementarisierung in die Didaktik für Schüler mit schweren Behinderungen den Schwerpunkt auf den letzten der Elementarisierungsrichtungen gelegt: die Methoden (»elementare Vermittlungswege«). Sie schlagen für die Umsetzung eine Reihe von methodischen Überlegungen vor. Sie stützen sich dabei auf aktuelle Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung und kommen so zu konstruktivistisch orientierten methodischen Vorschlägen. In der Konsequenz dieser Systematisierung empfehlen sie die »Gestaltung von Lernarrangements als elementare Aneignungswege« (Lamers/Heinen 2006, 171).

4.3 Substanzielle Lernumgebungen

Wittmann hat sich aus der Sicht der Mathematikdidaktik mit der Rolle der Fachdidaktik innerhalb der wissenschaftlichen Fächer auseinandergesetzt. Dabei folgt er der Aufteilung in »Basic Sciences«, also den Grundlagenfächern wie etwa Mathematik, Psychologie oder Philosophie, und den »Design Sciences« wie Maschinenbau oder Architektur. Er sieht die Fachdidaktiken als einzelne »Design Sciences«, die, ähnlich wie eine Ingenieurwissenschaft, auf die verschiedenen Grundlagenwissenschaften zurückgreift und das didaktische Feld gestaltet, ihr ein »Design« gibt. Dabei wäre die jeweilige Fachwissenschaft relevant, ebenso aber die Psychologie und die allgemeine Didaktik (vgl. Abb. 3). Die Aufgabe der Fachdidaktik als »Design Science« dabei ist, Lernumgebungen auf dieser Grundlage, also dem aktuellen wissenschaftlichen Stand der jeweiligen »Basic Sciences«, zu gestalten – aber auch ihre Wirksamkeit zu erforschen (Wittmann 1998a; 1998b; vgl. auch Ratz/Wittmann in diesem Band).

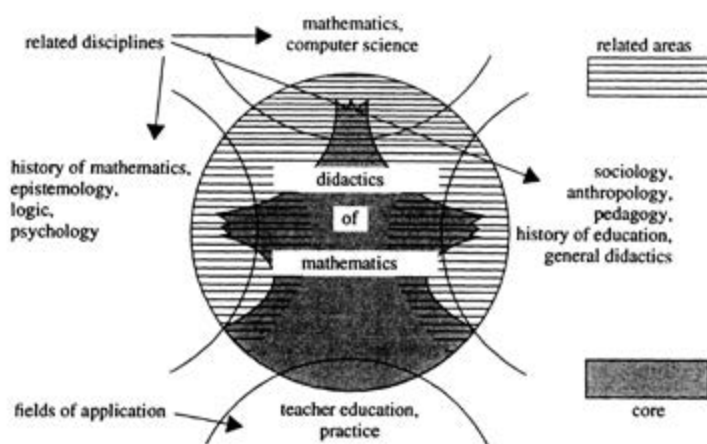


Abb. 3: Mathematikdidaktik als »Design Science« und ihre Bezugswissenschaften
(Wittmann 1998b, 89)

Ein Resultat dieses fachlichen Verständnisses der Mathematikdidaktik ist der Standard der »substanziellen Lernumgebung«. Darin wird die kognitionspsychologische und konstruktivistische, auf Piaget zurückgehende Überzeugung aufgegriffen, dass Wissen nicht übertragen, sondern nur durch geeignete Rahmenbedingungen in eigener Aktivität angeregt werden kann. »Substanzielle Lernumgebung« stellt ein Qualitätsmerkmal an Unterrichtsmaterialien oder an didaktische Arrangements insgesamt dar, die sowohl die Fachlichkeit berücksichtigen, aber auch das Potenzial einer ausreichenden Anregung zu Aktivitäten, die die entsprechenden Lernprozesse provozieren können.

Diese Sichtweise sichert die Berücksichtigung fachlicher Aspekte als eine der relevanten Grundlagenwissenschaften, aber auch methodischer Aspekte, soweit sie ebenfalls aus anderen Grundlagenwissenschaften heraus nötig und wichtig erscheinen.

Besonders wichtig ist die Qualität der kognitiven Aktivierung (»aktiv-entdeckendes Lernen«) auf der Grundlage aktueller entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse. Eine Beschreibung substanzieller Lernumgebungen für Mathematik und weitere Hinweise auf Beispiele finden sich in Ratz/Wittmann (in diesem Band).

4.4 John Deweys »The Child and the Curriculum« – Ein Schritt zurück nach vorne?

Ein Klassiker der Pädagogik liefert einen weiteren Hinweis auf das Verhältnis von Fach und Schüler, der in Vergessenheit geraten ist bzw. in Deutschland oder gar in der Sonderpädagogik kaum rezipiert wurde und der auch nicht als Übersetzung vorliegt. Bereits 1902 hat John Dewey »The Child and the Curriculum« verfasst (Dewey 1966), ein Aufsatz, in dem er ebendiese Problematik zu erörtern versuchte, und der bereits von Wittmann in die Diskussion um die Orientierung am Fach in der Mathematikdidaktik eingebracht worden ist (vgl. Wittmann 2000).

Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind die zwei völlig verschiedenen Sichtweisen auf das Kind und den Unterricht, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auftaten: Auf der einen Seite die »new education«, die im beginnenden »Jahrhundert des Kindes« (Key 1978) das Kind als ganzheitliches Wesen sieht, das aufgehoben in subjektiven, stets bedeutsamen Emotionen weit davon entfernt ist, die Welt zu zergliedern und mit so etwas wie Fächern etwas anzufangen weiß. Und auf der anderen Seite die Wissenschaften, die in Fächern streng gegliedert sind, die das Wissen pflegen und vermehren und die dafür verantwortlich sind, dass die Schule die Welt der Kinder in für sie fremde Fächer trennt. Das Kind ist von Interesse geprägt, es ist psychologisch zu verstehen; die Fächer hingegen verstehen sich als Disziplinen und sind von Logik geprägt. Dewey argumentiert, dass die Pädagogik bereits mehrere Entwürfe vorgelegt habe, mit diesem Widerspruch umzugehen, keine der gefundenen Lösungen überzeuge jedoch, sondern werde nur entweder der einen oder der anderen Seite gerecht.

Deweys Lösung ist pädagogisch in dem Sinn, dass sie über die beiden Pole Kind und Fach in ihrem momentanen Zustand hinausweist und die zukünftige Entwicklung des Kindes mit in den Blick nimmt. Das Kind und das Fach sind für Dewey die beiden Endpunkte einer Linie, zwei Grenzen eines einzigen Prozesses, und somit nicht in Widerspruch zueinander. Es steht außer Frage, dass am Kind in seinem augenblicklichen Zustand angeknüpft werden muss. Sein von Subjektivität geprägter Zustand muss ernst genommen werden; nur wenn das Kind in seiner einzigartigen und aktuellen Situation erkannt wird, kann es erreicht werden. Und dennoch ist die Fachorientierung bedeutsam, die Fächer stellen die gesammelte Erfahrung der Menschheit dar, und diese Erfahrung dient somit als Zielperspektive des Lernens. Im Jetzt des Kindes sind seine Erfahrungen und Aktivitäten allesamt gleichwertig. Nur wenn es eine Perspektive gibt, gibt es Anhaltspunkte für eine Interpretation des augenblicklichen Verhaltens des Kindes und das Erkennen von pädagogisch-didaktischen Gelegenheiten, die sonst allzu leicht verstreichen würden. Die Erfahrung der Menschheit, die in den

Disziplinen gesammelt ist, legitimiert also pädagogische Führung – ein Aspekt, der beispielsweise radikal konstruktivistischen Ansätzen fremd ist. Und sie zeigt den Weg zur menschlichen Vervollkommenheit auf.

Wie kann pädagogisch-didaktische Führung vor diesem Hintergrund gestaltet werden? Denn gerade die rein fachliche Sicht hat sich in der Schule nicht bewährt, sie ist den Kindern fremd in ihrer ganzheitlichen und subjektiven Art. »Das Problem der Führung ist eben das Problem, geeignete Anregung für die Instinkte und Impulse der Kinder auszuwählen, die weitere Erfahrung erzeugen kann« (Dewey 1966, 18; Übersetzung C. R.). Auch die Disziplinen sind als gesammelte Erfahrung zu verstehen, als gemeinsames Wissen, zusammengesetzt aus ursprünglich unzähligen einzelnen Erfahrungen der Menschen. Alle Erfahrungen zusammengekommen und gegeneinander abgewogen stellen eine Abstraktion dar. Diese Abstraktion ist kein Ersatz für eigene Erfahrung, sie kann aber als Führung für geeignete zukünftige Erfahrung dienen. Darüber hinaus ist sie auch für die Ökonomisierung von Lernen bedeutsam; es ist nicht nötig und auch nicht möglich, alles Wissen selbst nachzuerfinden.

Didaktisch bedeutsam ist, dass das Wissen der Fächer, das seiner Natur nach logisch ist, nach Deweys Meinung für das Kind »psychologisiert« werden muss und erst damit der einzelnen kindlichen Erfahrung zugänglich wird. So unterscheiden sich auch die Aufgaben für den Wissenschaftler und den Lehrer. Während der Wissenschaftler forscht – und einzelne Ergebnisse im Lichte von Theorien gegeneinander abwägt und versucht, weiterzuentwickeln –, ist es die Aufgabe des Lehrers, den gegenwärtigen Wissensstand anzuerkennen, diesen aber einer persönlichen und lebendigen Erfahrung zugänglich zu machen. »Wie kann das Fachliche zu einer Erfahrung werden? Was gibt es in der gegenwärtigen Welt des Kindes, das damit in Bezug gebracht werden kann? [...] Der Lehrer befasst sich mit dem Fachlichen als einem bedeutenden Faktor in einer ganzheitlichen und wachsenden Erfahrung« (Dewey 1966, 23; Übersetzung C. R.).

Damit ist ausgeführt, dass eine Reduktion des Stoffes nicht ausreichend ist, es fehlt die Übersetzung in das Leben des Kindes. Das Fachliche an sich spricht die Kinder nicht an, es motiviert nicht von alleine, denn es ist nur bedeutsam im Zusammenhang einer wachsenden Erfahrung eines Kindes.

Immer wieder spricht Dewey dabei die Bedeutung der geistigen Aktivität des Kindes an, die nötig ist, das erworbene Wissen, die Erfahrung in das eigene Leben zu assimilieren. Aber auch die Ungewissheit spricht er aus: »Der Lehrer kennt weder die gegenwärtige Kraft, die Möglichkeit oder die Neigung, noch weiß er schon wie sie festgestellt, geübt oder realisiert werden kann« (Dewey 1966, 31; Übersetzung C. R.).

Deweys Sichtweise vom Verhältnis von Fach und Kind zueinander weist damit viele Aspekte der oben beschriebenen Ansätze auf: das Anliegen des Faches und der Fachwissenschaft, aber auch die »Lernerperspektive« der didaktischen Rekonstruktion. Er bringt aber auch einen zusätzlichen Aspekt ein, nämlich die zukünftige Entwicklung

des Kindes. Damit soll nicht nur dem Fach bzw. der Fachwissenschaft Rechnung getragen werden, sondern das Kind als zukünftiger Erwachsener, der selbst einmal das Anliegen des Faches vertreten wird. Außerdem spricht er die pädagogische Verantwortung der Lehrkraft für diese Perspektive an. Damit weist der älteste der hier vorgestellten Ansätze die größte Reichweite auf.

Die Zielperspektive, auf die der Blick geschärft werden soll, ist der Erwachsene, und zwar schon alleine aus dem Grund, dass »erwachsenes Denken« eher fachlich ist. Vor dem Hintergrund der oben aufgeworfenen psychologischen Fragen ist davor zu warnen, diese Perspektive für Erwachsene mit geistiger Behinderung zu verwerfen mit dem Hinweis, ihr Denken sei nicht erwachsen und könne damit nicht fachlich sein. Auch bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung ist von einem Interesse an Fachlichkeit und zunehmender zergliedernder (= fachlicher) Sicht auf die Welt auszugehen. Ihr Denken und Erleben der Welt sollte hier nicht als eingeschränkt gesehen werden – und also auch nicht eingeschränkt werden. Dies bedeutet, dass im Unterricht der noch nicht Erwachsenen ebenfalls von einer Entwicklung über den Augenblick hinaus – und auch eventuell über den augenblicklich vorstellbaren oder erkennbaren Horizont hinaus – ausgegangen werden muss.

5 Fazit

5.1 Zusammenfassende Erkenntnisse

Die vier beschriebenen Ansätze sind sehr ähnlich in dem Aspekt, dass sie auf jeweils sehr überzeugende Weise die zunächst als Widerspruch erscheinenden Pole Fach und Kind didaktisch zusammenzubringen versuchen.

Der Widerspruch zwischen Kind und Fach als dialektische Figur

Ein erster Analyseansatz könnte die jeweils eingeschlagene dialektische Denkweise sein auf dem Wege dieser Einigung. Die didaktische Rekonstruktion (ebenso wie Feusers Ansatz) vollzieht dabei einen klassischen Dreischritt und gewinnt im Sinne Hegels aus These und Antithese eine Synthese: In der didaktischen Rekonstruktion aus »Fachlicher Klärung« als These, über »Lernerperspektiven« als Antithese zur Synthese als »Didaktische Strukturierung« – bei Feuser analog über »Objektseite« (These), »Subjektseite« (Antithese) hin zur »Handlungsstruktur« (Synthese).

Im Gegensatz dazu nimmt die Elementarisierung Klafkis Denkfigur auf, die sich auf zweifache Weise davon unterscheidet: Die Pole heißen hier nicht Kind und Fach, sondern »formale Bildung« und »materiale Bildung«, d. h., es wird nicht der »Widerspruch« zwischen kindlichem Denken und wissenschaftsorientierten Fächern gesehen, sondern mit »formaler Bildung« eine andere, eher »unökonomische« und dafür pädagogische Dimension betont. Damit wird also weniger die ontogenetische Entwicklung des Einzelnen betont, also der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem und

der Weg von einem zum anderen, sondern eher ein anthropologischer Aspekt und ein Begriff von Bildung, der im vorigen Modell so nicht gesehen wurde. Bezüglich der dahinter liegenden dialektischen Figur ist ebenfalls ein Unterschied auszumachen: Die beiden Pole »formale und materiale Bildung« werden »kategorial verschränkt«. Dies bedeutet, dass die beiden Seiten wechselseitig aufeinander einwirken, sich aber nicht auflösen im Sinne einer Synthese. Es entsteht gewissermaßen ein bildendes Feld, das stets zwischen beiden Polen »oszilliert«. Diese Denkfigur der »oszillierenden Pole« stammt ursprünglich von Schleiermacher und stellt für die Bildungstheorie seither eine gewisse Tradition dar.

Die bei der Elementarisierung beschriebenen fünf »Elementarisierungsrichtungen« sind ebenfalls diesem Denken zuzuordnen, eine Erweiterung auf fünf »Richtungen« dient dabei lediglich einem feinmaschigerem Analysenetz.

Die »substanzielle Lernumgebung« wiederum ist kaum dialektisch verstehbar, sondern eher systemisch, indem sie die jeweils bedeutsamen Grundlagenwissenschaften sieht und miteinander verknüpft (vgl. Abb. 3).

Ein ganz besonderes Vorgehen stellt aus dialektischer Sicht Deweys Argumentationskette dar: Die beiden Pole Kind und Fach sind stets aufeinander verwiesen, der Bezugspunkt verschiebt sich jedoch dynamisch mit der Entwicklung des Kindes weg von der kindlichen Seite hin zur Fachseite. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Fachseite von Anfang an im Blick steht und als pädagogische Führungsaufgabe verstanden wird. Es handelt sich gewissermaßen um eine dynamische Variante der Schleiermacher'schen »oszillierenden« Dialektik.

Weitergehende Interpretationen dieser Denkfiguren sprengen hier den Rahmen. Dennoch werden ein paar Fragen aufgeworfen: Ist eine dreischrittige Argumentationsfigur (Feuser, Kattmann) nicht statischer? Im ursprünglichen Hegel'schen Entwurf müsste die Argumentation weiter laufen, die Synthese zu einer neuen These werden und sich erneut eine Antithese in Opposition stellen, sodass ein Argumentationsprozess in Gang kommt (vgl. Danner 1989, 183). Dies ist in beiden Modellen so nicht erkennbar, sodass tatsächlich ein statischer Eindruck erhalten bleibt.

Hingegen erscheint die Figur des Oszillierens zwischen zwei Polen die Frage offener zu halten und den Eindruck der Endgültigkeit abzulehnen. Oszillieren bedeutet auch in Bewegung zu sein, sich stets eine neue Richtung suchen zu müssen und damit im pädagogischen Zusammenhang sich stetig zu hinterfragen. Die Darstellung der fünf Richtungen der Elementarisierung übrigens ist bei Lamers/Heinen (2006) ringförmig angeordnet, sodass gewissermaßen ein Feld entsteht. Damit kann dieser Aspekt des »Oszillierens« aufrecht erhalten bleiben, nur die Zahl der Pole ändert sich.

Die Berücksichtigung von kindlich und/oder sonderpädagogisch spezifischem Lernen und Erleben

Moderne didaktische Theorien müssen auf aktuellen entwicklungs- und lernpsychologischen Erkenntnissen aufbauen. Dies war in den obigen Überlegungen ein zentraler Aspekt, dessen grobe Veränderungen bereits beschrieben wurden. In den Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind dabei extreme Individualisierungen anzunehmen, die eine solche Theorie mit abbilden können muss. Es stellt sich hier also die Frage, inwiefern dies in den einzelnen Modellen gegeben ist.

Die »didaktische Rekonstruktion« ist ein sehr grobes Modell, das sich nicht auf Einzeltheorien festlegt, sondern nur die Analysestruktur vorgibt. Der Aspekt »Lernerperspektiven« dieses Modells geht explizit auf das Kind bzw. den Lerner ein und gibt ihm seinen individuellen und subjektiven Rang. »Lernerperspektiven« subsumiert sowohl entwicklungspsychologische Modelle als auch das konstruktivistisch geprägte Verständnis eines subjektiven Lernalters mit seiner eigenen biografischen Gewordenheit.

Wie soeben angedeutet, geht die Bildungstheorie Klafkis kaum auf die Entwicklung des Kindes und seine besondere Situation ein, sondern thematisiert einen Begriff von Bildung. Diese Einschränkung versuchen Lamers/Heinen mit ihrer Fassung der Elementarisierung zu beheben, indem sie die »Entscheidungsrichtung elementare Zugänge« explizieren: »Dabei bezieht sich diese Frage in lebensgeschichtlicher Perspektive nicht nur auf die früheste Kindheit; vielmehr ist sie für jede Entwicklungsstufe zu stellen, da jede Stufe eine Grundlage im Sinne von neuen Anfängen für die jeweils folgende darstellt« (Lamers/Heinen 2006, 162). Damit ist ebenfalls ein sehr offener Aspekt angesprochen, dem es jedoch gelingt, aktuelle theoretische Erkenntnisse wie auch subjektiv-sonderpädagogische Befindlichkeiten in didaktische Überlegungen zentral einzubeziehen.

Der »substanziellen Lernumgebung« gelingt es in ihrer systemischen Offenheit, sich auf alle Facetten eines individuellen Lernalters einzustellen. Entscheidend ist die stete Berücksichtigung aller betroffenen Fachgebiete, die für die konkrete Stunde bzw. den konkreten Inhalt bedeutsam sind. Damit liegt die Verantwortung nicht in der Struktur der »substanziellen Lernumgebung« an sich, sondern in der jeweiligen Auslegung durch den Lehrer.

Möglicherweise ist in Deweys Argumentation eine Lücke zu beschreiben, die sich auf Menschen mit umfangreichen Beeinträchtigungen bezieht, da er als Ziel immer den »normalen« Erwachsenen beschreibt, der irgendwann selbst zum Vertreter einer fachlichen Sicht entwickelt ist. Wörtlich könnte das so verstanden werden. Oben wurde bereits angedeutet, dass das Bild eines erwachsenen Menschen mit einer sogenannten »geistigen Behinderung« so verstanden werden muss, dass seine kognitive Entwicklung in genau der gleichen Weise abgeschlossen bzw. offen und er somit lernfähig ist, wie dies für die »normale« kognitive Entwicklung in der Psychologie beschrieben wird. Vor allem die Beschreibung der neuronalen Reifung durch die Neuropsychologie ist dabei als Erklärung hilfreich. Zu fragen ist, ob nicht für ALLE erwachsenen Men-

schen das Bedürfnis nach einer zunehmend fachlich orientierten Sicht auf die Welt vorhanden ist. Damit wäre Deweys Argumentation hochaktuell.

Potenzial für Integration und Inklusion

Es wird offensichtlich, dass die Orientierung am Fach nicht nur eine qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darstellt, sondern ihn auch näher an den Unterricht der Regelschulen heranführt. Damit sind grundsätzlich günstigere Ausgangsbedingungen für die Entwicklung integrativer bzw. inklusiver Didaktik geschaffen.

Seitz hat die »Fachdidaktische Rekonstruktion« mehrfach für integrative Didaktik thematisiert (vgl. Seitz/Schomaker in diesem Band). Wie schon mehrfach erwähnt, ist dieses Modell jedoch sehr grob und verlangt sehr weitgehende Umsetzungsleistungen durch die Lehrkräfte. Es ist als Denkschema für die Weiterentwicklung eines fachorientierten integrativen Unterrichts aber zweifelsohne von großer Bedeutung.

Auch die »Elementarisierung« zielt auf Integration, wenn auch das erstrangige erkenntnisleitende Interesse die Explikation eines Bildungsbegriffes für Menschen mit umfangreichen Behinderungen war. Es wurde Wert darauf gelegt, dass alle Aspekte der Elementarisierung mitten aus einer Bildungstheorie der allgemeinen Pädagogik entstammen. Somit ist die Weiterentwicklung der Elementarisierung für Integration gewährleistet, wenn auch noch nicht ausgeführt. Wie die »Fachdidaktische Rekonstruktion« handelt es sich um ein Denkschema, das den Unterrichtenden viel eigene Verantwortung und Planungsarbeit überlässt.

Umgekehrt ist die Idee der »substanziellen Lernumgebung« weniger eine Analyseinstrument (das zwar auch, aber nicht im Vordergrund), sondern sehr viel pragmatischer orientiert. Hengartner (2007) legt für die Mathematik ein Beispiel vor: »Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte.« Auch wenn die dort aufgeführten Beispiele nur in geringem Umfang für Schüler des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung geeignet sind, wird die Idee offensichtlich, kommentierte Lernumgebungen zu sammeln und so langfristig eine Entlastung für die Lehrkräfte zu schaffen. Die strikte fachliche Orientierung hilft dabei zu vermeiden, dass Inhalte nicht altersgemäß angeboten werden (vgl. Ratz 2009, 121ff.). Darüber hinaus ist in der Idee der »substanziellen Lernumgebung« das Moment der »natürlichen Differenzierung« tief verwurzelt, das zeigen beispielsweise alle Lernumgebungen in Hengartner oder in den Materialien von »mathe2000«. Die »substanzielle Lernumgebung« ist also ein Modell, das einen Schritt auf dem Wege der Dekategorisierung im inklusiven Verständnis darstellt, das keine Spezifizierung zwischen Regel- und Sonderpädagogik mehr macht.

5.2 Der Gewinn? ...

... für die Fachdidaktiken

»Die Sonderpädagogik als Vorreiter eines neuen Verständnisses kindlicher Lernprozesse« hat Hüther (2009, 66) einen Beitrag überschrieben. Er drückt damit sehr gut den Gewinn aus, den Fachdidaktiken haben können, wenn sie sich mit Unterricht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auseinandersetzen.

Durch sie können sie angeregt werden, sich mit grundlegenden Fragen zu befassen: Wie sehen basale Elemente des Faches aus? Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen sind wichtig, bevor die bekannten schulischen Inhalte (i.d.R. der Sekundarstufe) gelehrt werden können? Aber auch, sich weiter zu entwickeln im Hinblick darauf, Heterogenität zu berücksichtigen, verschiedene Lernweisen und Lernwege zu kennen und erkennen zu können.

... für die Didaktik in den Förderschulen

Die sonderpädagogische Didaktik kann durch die Auseinandersetzung mit den Fachdidaktiken in folgenden Aspekten Anregungen erhalten: Inhalte, fachliche Besonderheiten, fachdidaktische Traditionen, Forschungsergebnisse. Dadurch bekommt sie die Gelegenheit sich weiter zu entwickeln, z. B. hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten von Schülern, die bisher nicht im Blick waren. Ansatzpunkte für fachliches Lernen auch bei schweren Behinderungen werden beispielsweise bei Lamers/Heinen (2006) bereits sichtbar.

... für die integrative/inklusive Didaktik

Wilhelm (2009) lehnt in einem aktuellen Sammelband zur Integration in den Sekundarstufen den Fachunterricht ab. Sie geht dabei von dessen Problematik aus, dass er an Fachlehrer gebunden ist, und kritisiert die damit verbundenen pädagogischen Probleme, die für integrativen Unterricht noch gravierender sind als in den Regelschulen (16). Abgesehen von diesem durchaus bedenkenswerten Aspekt geht sie jedoch nicht auf das Potenzial ein, das von der fachorientierten Betrachtung ausgeht. Damit steht auch ihr Sammelband (Wilhelm 2009) in einer Reihe mit den vielen Beiträgen zu Integration, die eine *didaktische* Diskussion integrativen und inklusiven Unterrichts vermissen lassen. Dieses Manko wollen der vorliegende Beitrag und die weiteren Beiträge dieses Bandes überwinden. Dabei geht es um die zentrale Botschaft, dass Fachorientierung der Schlüssel zu integrativer und inklusiver Didaktik ist.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (1990): Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Dreher, Walther/Hofmann, Theodor (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag. Gütersloh: Verlag Jakob van Hoddis im Förderkreis Wohnen Arbeit Freizeit, 65–84.
- Adam, Heidemarie (1978a): Arbeitsplan für den Unterricht mit Geistigbehinderten. Limburg: Frankonius Verlag.
- Adam, Heidemarie (1978b): Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte. Oberbiel: Verlag Jarick.
- Bayer. Staatsministerium (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (Hg.) (1982): Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte. München: Alfred Hintermaier.
- Bayer. Staatsministerium (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (Hg.) (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München: Alfred Hintermaier.
- Biewer, Gottfried (1992): Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Böhm, Winfried (1991): Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Breitenbach, Erwin/Ebert, Harald (2002): Vertiefte Kooperation im Rahmen des Modells der Außenklassen und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler. In: Grüning, Eberhard (Hg.): Gemeinsam Lernen. Integrative Prozesse im Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung«. Berlin: Weidler Verlag, 89–110.
- Bruner, Jerome S. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin: Berlin-Verlag.
- Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Verfügbar unter: <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> [10.04.2010].
- Danner, Helmut (1989). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2. überarb. Auflage. München: Reinhardt.
- Dewey, John (1966): The Child and the Curriculum. 26. Auflage. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, Dieter (1981): Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Eine methodische Grundlegung. 2., überarb. Aufl. Würzburg: Vogel.
- Fischer, Erhard (2008a): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Fischer, Erhard (2008b): »Geistige Behinderung« – Fakt oder Konstrukt? Sichtweisen und aktuelle Entwicklungen. In: Fischer, Erhard (Hg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. 2. überarb. Aufl. Oberhausen: ATHENA-Verlag, 13–44.

- Forster, Rudolf (2004): Offener Unterricht. In: Fischer, Erhard (Hg.): Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Borgmann, 75–116.
- Hebenstreit, Sigurd (1980): Einführung in die Kindergartenpädagogik. Stuttgart: Klett.
- Hengartner, Elmar (2007): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Zug/CH: Klett und Balmer.
- Hess, Kurt (2002): Lehren – zwischen Lernen und Lernbegleitung. Didaktische Hintergründe und empirische Untersuchung zum Lehrverständnis und dessen Umsetzung im mathematischen Erstunterricht. Universität Zürich. Verfügbar unter: http://www.dissertationen.unizh.ch/2003/hess/Diss_Kurt_Hess.pdf [10.04.2010].
- Holtstiege, Hildegard (1994): Montessori-Pädagogik und soziale Humanität. Perspektiven für das 21. Jahrhundert. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hüther, Gerald (2009): Erfahrung als Grundlage kindlicher Entwicklung. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg: Handbuch schulische Sonderpädagogik. Stuttgart: UTB, 66–72.
- Kattmann, Ulrich (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hg.): Theorien in der biomedizinischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer. 93–104.
- Key, Ellen (1978): Das Jahrhundert des Kindes. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Klafki, Wolfgang (1996) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klauß, Theo (2006): Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik. Verfügbar unter: http://www.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Bildungsentwicklung_Budapest05.pdf [10.04.2010].
- Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée/Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (Hg.): Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 141–206.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart.
- Möckel, Andreas (1998): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. München: Reinhardt.
- Mühl, Heinz (1981): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. 3. erg. Aufl. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Pitsch, Hans-Jürgen (2002): Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Ratz, Christoph (2004): Planung von integrativem Unterricht. In: Fischer, Erhard (Hg.): Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Borgmann, 197–220.

- Ratz, Christoph (2006): Die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens in einer integrativen Klasse. Eine Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 57, H. 5, 166–173.
- Ratz, Christoph (2009): Aktiv-entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung. Eine qualitative Studie am Beispiel von mathematischen Denkspielen. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Schuppener, Saskia (2008): Psychologische Aspekte. In: Nußbeck, Susanne/Biermann, Adrienne/Adam, Heidemarie (Hg.): Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, 89–114.
- Seitz, Simone (2004): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 215–231.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sodian, Beate (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, 443–468.
- Sodian, Beate (2008): Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, 436–479.
- Stinkes, Ursula (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, Barbara (Hg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt, 82–107.
- Textor, Martin R. (2010): Literacy-Erziehung im Kindergarten. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1719.html> [14.04.2010].
- Thalhammer, Manfred (1977): Geistige Behinderung. In: Speck, Otto/Thalhammer, Manfred (Hg.): Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration. 2., verb. Aufl. München: Reinhardt, 9–72.
- Vernooij, Monika A. (2005): Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn, München: Schöningh.
- Vries, Carin de (2006): Mathematik an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Wagner, Michael (2000): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik. 2., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wagner, Michael (2003): Lebenswelt als subjektive Konstruktion – die mögliche Bedeutung des Konstruktivismus für Pädagogik und Didaktik. In: Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 103–114.
- Wagner, Michael (2007): Wir sehen mit den Augen des Kollektivs!? Der Mensch mit schwerer Behinderung zwischen Individualität und Sozialität. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wilhelm, Marianne (Hg.) (2009): Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim: Beltz.
- Wittmann, Erich Ch. (1998a): Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 16, H. 3, 329–342.

- Wittmann, Erich Ch. (1998b): Mathematics Education as a Design Science. In: Sierpiska Anna/Kilpatrick, Jeremy (Hg.): Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity: Kluwer Academic Publishers (GB), 87–103.
- Wittmann, Erich Ch. (2000): Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Rechenunterricht – vom Kind und vom Fach aus. In: Müller, Gerhard N./Wittmann, Erich Ch. (Hg.): Mit Kindern rechnen. 2 Aufl. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 96), 10–41.

A. Kulturtechniken

Mündlicher Sprachgebrauch und unterstützte Kommunikation

Sprechen bedeutet, Erlebnisse, Gefühle und Wünsche mitteilen zu können.

Sprechen bedeutet, Personen, Orte oder Zeiten benennen zu können.

Sprechen bedeutet, Einfluss auf die mitmenschliche Umgebung nehmen zu können.

Sprechen bedeutet, Erfahrungen austauschen zu können.

Sprechen bedeutet, Fragen zu stellen, zu lernen und sich weiter entwickeln zu können.

(Achilles 2003)

1 Einleitung

Seit den 1970er-Jahren gliedert sich das Fach Deutsch in die folgenden Lernbereiche, die in Lehrplänen, Bildungsstandards und der fachdidaktischen Literatur mit unterschiedlichen Begriffen benannt werden:

- *Mündlicher Sprachgebrauch* (Sprechen, Sprachgestaltung, mündliches Sprachhandeln)
- *Schriftlicher Sprachgebrauch* (Schreiben und Rechtschreiben, schriftliches Sprachhandeln)
- *Sprachreflexion* (Sprache untersuchen, Grammatikunterricht)
- *Lesen und Mediengebrauch* (Mit Texten, Literatur und Medien umgehen),

sowie zusätzlich für den Primarbereich:

- *Schriftspracherwerb* (Die Schriftsprache erwerben).

Der mündliche Sprachgebrauch in seiner gegenwärtigen Form gilt als jüngster Lernbereich des Faches Deutsch, als Errungenschaft der kommunikativen Wende Ende der 1960er, Anfang der 1970er-Jahre. Während Sprechen bei Helmers (1966) vor allem Sprachtraining, also grammatisch richtiges Sprechen, und Sprecherziehung im Sinne von lautreinem Sprechen bedeutete mit dem Ziel einer allseitigen sprachlichen Bildung im Hinblick auf hochsprachliche Artikulationsnormen und Kompensation von Sprachdefiziten, betonen Bunting/Kochan (1973) für den Lernbereich »Mündliche Kommunikation«, wie sie ihn nennen, die Sprachhandlungsfähigkeit und kommunikative Kompetenz der Schüler bei der Bewältigung alltäglicher Handlungssituationen. Dass kommunikatives Sprechen bis zu diesem Zeitpunkt nicht als Teilaspekt eines eigenen Lernbereichs beschrieben wurde, lag vor allem daran, dass zum einen Unterricht vorwiegend schriftsprachlich geprägt war und man zum andern davon ausging, dass in jedem Unterrichtsfach und jedem Lernbereich ja sowieso immer miteinander gesprochen werde. Die Unterschiede zwischen Unterrichts- und Alltagskommunikation (wie etwa die im schulischen Kontext oft ritualisierten, wenig abwechslungsreichen

Interaktionsmuster, die Lehrerfrage als spezifische Form der Kommunikation, bei der der Wissende fragt und der Unwissende antwortet, oder die überwiegend vom Lehrer initiierte mündliche Unterrichtsaktivität, die im lehrerzentrierten Unterricht der damaligen Zeit dem Schüler wenig Raum für aktives mündliches Sprachhandeln ließ) spielten dabei kaum eine Rolle (vgl. Becker 2007, 59f.). Erst aufgrund gesellschaftspolitischer (Sprache als mögliche Ursache sozialer Ungleichheiten), wissenschaftlicher (Sprachunterricht ist mehr als Grammatik, auch pragmatische Aspekte sind relevant) und pädagogischer Entwicklungen (Zunahme offener, kommunikativ geprägter Unterrichtsformen) in dieser Umbruchsphase (vgl. Abraham 2008, 11) wurde der mündliche Sprachgebrauch zur »vierten Säule des Deutschunterrichts« (Mihm 1975, 83).

Seither spielt mündliches Sprachhandeln im Unterricht eine wichtige Rolle, denn die Fähigkeit, sprechen sowie Sprache verstehen und in Situationen angemessen verwenden zu können, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein, bildet eine Grundvoraussetzung für schulisches und außerschulisches Leben und Lernen. Alltägliche Äußerungen in der Schule (»Ich halte heute Referat über ...«, »Frau Müller, der Felix hat mich in der Pause getreten!«, »Hastu Problem oder was?«) wie auch im Privaten (»Was, das hast du nicht gemacht? Aber das hab ich dir doch extra gesagt!«) veranschaulichen die Bedeutung des Mündlichen, um sich miteinander austauschen, die Welt verstehen, über Gesagtes und Geschriebenes reflektieren, das gesellschaftliche Miteinander regeln, Identität bilden, Grenzen ziehen, Konflikte lösen, sprich: sprachlich aktiv handeln zu können. »Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung«, heißt es im Lehrplan für die bayerische Grundschule (Bayerisches Staatsministerium 2000, 16) in den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben; sie stellt »eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg« dar, denn »Lernen erfordert auch die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand«, was zugleich bedeutet, dass die Schüler in allen Fächern »zu sach-, situations- und partnerbezogenem Sprachhandeln angeleitet« werden sollen (ebd.).

Die einzelnen Bereiche mündlichen Sprachhandelns gilt es im Folgenden aufzuzeigen. Dabei werden zunächst fachdidaktische Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs dargestellt (Kap. 2) und anschließend im Hinblick auf den Unterricht mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung didaktisch und methodisch reflektiert (Kap. 3). Der Schwerpunkt liegt wegen des Umfangs und der Komplexität der unterrichtsrelevanten Zielsetzungen und Inhalte auf den Jahrgangsstufen 1 bis 6 der Grund- und Hauptschulstufe. Eine Zusammenfassung (Kap. 4) schließt die Überlegungen zum mündlichen Sprachgebrauch ab.

2 Fachdidaktische Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs

Im bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Grund- und Hauptschulstufe (Bayer. Staatsministerium 2003) wird mündlicher Sprachgebrauch zweifach thematisiert: im Lernbereich »Kommunikation und Sprache«, der Kommunikation als »ein menschliches Grundbedürfnis und eine wichtige Bedingung für das subjektive Erleben von Lebensqualität« beschreibt (Bayer. Staatsministerium 2003, 89) und in »1. Körpereigene Kommunikationsformen, 2. Kommunikationsstrategien, 3. Sprachverständnis, 4. Lautspracherwerb, 5. Unterstützte Kommunikation« gegliedert ist (ebd., 90), sowie im Fach Deutsch (im Lehrplan ebenfalls Lernbereich genannt) unter dem Aspekt »Sprechen und Sprachgestaltung«. Sowohl der Förderschul- wie auch die Lehrpläne für die Grund- (Bayer. Staatsministerium 2000) und Hauptschule (Bayer. Staatsministerium 2004) weisen in der Darstellung der Unterrichtsfächer und Lernbereiche eine einheitliche Struktur auf, indem sie zunächst Ziele und dann Inhalte und methodische Möglichkeiten beschreiben. Spätestens seit PISA wissen wir jedoch, dass es nicht ausreicht, sich bei der Unterrichtsbeschreibung nur Gedanken über Ziele, Inhalte und Methoden zu machen (wie das in einigen Modellen getan wird), sondern dass vor allem die Kompetenzen von Bedeutung sind, die Schüler über die gesamte Schulzeit hinweg in einem Bereich erwerben sollen, um darin bestimmte Fähigkeiten, also praktisches Handlungswissen zu erwerben. In den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) werden deshalb Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss formuliert. Im Primarbereich legen diese Standards für das Fach Deutsch auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenz fest, »welche Leistungen von einem Kind am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Kernbereichen des Faches Deutsch in der Regel erwartet werden. Sie sollen eine klare Perspektive für die anzustrebenden Ziele geben, auf die hin sich auch eine individuelle Förderung konzentrieren muss« (KMK 2004a, 7). Auch im mündlichen Sprachgebrauch ist es daher notwendig, fachliche Kompetenzen zu beschreiben. Ohne an dieser Stelle genauer auf Kommunikationstheorien und -modelle eingehen zu können, die einer solchen Kompetenzformulierung zugrunde liegen – wie etwa Karl Bühlers Organon-Modell (1934), Basil Bernsteins Code-Theorie (1964), John Austins (1962) und John Searles (1969) Sprechaktttheorie, die Kommunikationsaxiome von Paul Watzlawick et al. (1969), Ruth Cohns themenzentrierte Interaktion (1975) oder Friedemann Schulz von Thuns vier Seiten einer Nachricht (1981) –, lassen sich mit Abraham (2008, 29) folgende Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit unterscheiden:

- »Erzählkompetenz (erlebte und erfundene Geschichten nachvollziehbar, spannend und hörerbezo-gen erzählen können)
- Informationskompetenz (anderen berichten, beschreiben, schildern, zusammenfassen und/oder erklären können, was man selbst erfahren oder recherchiert hat)