

Hans-Jürgen Pitsch
Ingeborg Thümmel

Handeln im Unterricht

Zur Theorie und Praxis des
Handlungsorientierten Unterrichts
mit Geistigbehinderten



Lebenshilfe

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

ATHENA

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel
Handeln im Unterricht

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 11

Hans-Jürgen Pitsch
Ingeborg Thümmel

Handeln im Unterricht

Zur Theorie und Praxis des
Handlungsorientierten Unterrichts
mit Geistigbehinderten

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 Bibliothek

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

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2005 by ATHENA-Verlag,
Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

ISBN (Printausgabe) 978-3-89896-237-7

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-792-1

Inhalt

1	Methoden-Chaos	9
2	Von den Quellen	14
3	Selbsttätigkeit – Selbstständigkeit	18
4	Handlungsorientierter Unterricht – zum Ersten	22
5	Theorie-Rahmen für Handlungsorientierten Unterricht	28
6	Tätigkeit und Handeln	32
7	Typen des Handelns	38
8	Dominierende Tätigkeit	47
9	Der Aneignungsprozess	59
10	Entwicklung der Handlungsorientierung, -planung, -ausführung und -kontrolle	70
11	Handlungsregulation	81
12	Projektunterricht	88
13	Handlungsorientierter Unterricht – zum Zweiten	100
14	Orientierungen für Lehrer und Erzieher	108
15	Grundlegende Aspekte einer kurzfristigen Unterrichtsplanung	115
16	Aspekte der Planung von Handlungsorientiertem Unterricht	120
17	Konventioneller Unterrichtsentwurf und Handlungsorientierung	132
18	Zwischen konventioneller und handlungsorientierter Unterrichtsplanung: Brandcollagen	144
19	Handlungsorientierter Unterrichtsentwurf: Zubereitung von Reissalat	166
20	Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	183
21	Arbeitsaufträge: Vorschläge zur Bearbeitung und Lösung	186

Vorwort

Dieses Buch ist Heinz Mühl gewidmet. Ihm verdanken wir die Orientierung des Unterrichts Geistigbehinderter auf das Handeln und die Handlung hin, fast eine Revolution in der Zeit des Erscheinens seines Buches »Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten« (1979), einer Zeit, in der die damals gängige Lehrmeinung die Ansicht vertrat, Geistigbehinderte könnten nur unter enger Führung durch Lehrer lernen. Immerhin durften sie selbst etwas tun, das vom Lehrer Angeordnete selbst ausführen. Diese Selbsttätigkeit der Schüler¹ wurde sogar zum »Prinzip« erhoben und diente auch der Unterscheidung der Schule für Geistigbehinderte von anderen Schulformen.

Heinz Mühl hat darauf aufmerksam gemacht, dass geistigbehinderte Schüler auch an der Planung und Kontrolle ihrer Tätigkeit beteiligt werden können und sollen, ja sogar an der Auswahl der Tätigkeit und der Festlegung ihrer Ziele. Seine Argumente für diese neue Orientierung zum Schüler hin hat Mühl wesentlich aus der Reformpädagogik bezogen; Piaget und die Aneignungstheorie der Kulturhistorischen Schule haben damals noch keine Rolle gespielt. Und dennoch hat der »Handlungsbezogene Unterricht« Einzug in die Schulen für Geistigbehinderte gehalten, ist auch als »Handlungsorientierter Unterricht« bekannt geworden und inzwischen weit verbreitet.

Trotz dieser hohen Bekanntheit und weiten Verbreitung trifft Mühls Handlungsbezogener Unterricht noch auf viele Verständnisprobleme. Wie weit soll die Beteiligung der Schüler reichen? Welche Festlegungen, welche Entscheidungen können ihnen überlassen werden? Macht solcher Unterricht den Lehrern nicht zusätzliche Arbeit? Neuere Untersuchungen weisen auf solche Probleme hin wie auch auf Unsicherheiten hinsichtlich der Unterrichtsplanung. Lehrer haben anscheinend immer dann besondere Schwierigkeiten, wenn Verlauf und Ergebnisse ihres Unterrichts nicht mit Sicherheit vorherzusehen sind. Auch aus diesem Grund wurde das Buch als Studienbuch konzipiert. Die an vielen Stellen im Buch formulierten Aufgabenstellungen stellen Impulse für die Leser dar, die theoretischen Ausführungen auf ihre Praxisrelevanz und ihre unterrichtliche Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Insofern erhebt das Buch den Anspruch, über die Anleitung zur aktiven Auseinandersetzung mit

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Buch ausschließlich die männliche Schreibweise verwendet. Gemeint sind aber immer beide Geschlechter.

den Texten dazu beizutragen, dass Lehrkräfte lernen, handlungsorientiert zu planen und zu unterrichten.

Als zweites zentrales Anliegen verfolgen die Autoren das Ziel, in das Mühlische Konzept das Verständnis von Handlung und Handeln der Kulturhistorischen Schule einzuarbeiten und damit zusätzliche Präzisierungen zu gewinnen. Die so gewonnenen Präzisierungen stellen bedeutungsvolle Orientierungsmarken zur Planung handlungsorientierten Unterrichts dar und spiegeln sich in zunehmendem Maße auch in drei Unterrichtsentwürfen, in welchen Orientierung am Handeln zunächst keine, dann in Ansätzen, und letztlich konsequente Berücksichtigung findet. Die Kapitel 1 bis 14, 17 und 20 hat Hans-Jürgen Pitsch geschrieben, Kapitel 15, 16 und 19 Ingeborg Thümmel. Hannah Götzler (Heidelberg) hat den Entwurf zu Kapitel 18 sowie die dort abgebildete Brandcollage beigesteuert, Hans-Jürgen Pitsch die Bearbeitung und Kommentierung. Kapitel 21 mit den Lösungsvorschlägen zu den Arbeitsaufgaben haben Ingeborg Thümmel und Hans-Jürgen Pitsch gemeinsam erarbeitet.

Kapitel 21 ist aber nur erforderlich, weil immer wieder Aufgaben zur Bearbeitung durch den Leser in die einzelnen Kapitel eingearbeitet wurden. Diese Aufgaben sollen auch bei der Gliederung des Textes helfen, ebenso die Schattierungen, mit denen einzelne Textpassagen herausgehoben werden, die den Autoren als wichtig gelten. Von dieser Textgliederung und Hervorhebung erhoffen die Autoren, den Lesern das Einarbeiten zu erleichtern.

Heinz Mühls »Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten« war zwei Jahre vor der Übernahme seiner Professur für Geistigbehindertenpädagogik an der Universität Oldenburg erschienen. Die hier vorgelegte Weiterführung seines Ansatzes erscheint in dem Jahr, in dem er von seinen Verpflichtungen aus dieser Professur entbunden wird. Beide Bücher zusammen rahmen so eine Zeit wirkungsvoller Lehrtätigkeit Heinz Mühls ein, dem nicht nur die deutsche Geistigbehindertenpädagogik viele fruchtbare Impulse verdankt.

Walferdange (Luxemburg)
und Dillingen (Saar), im Juli 2005
Hans-Jürgen Pitsch

Koblenz, im Juli 2005
Ingeborg Thümmel

1 Methoden-Chaos

Desorientierungen

Dass »die überreiche Fülle der modernen pädagogischen Literatur und das Chaos der oft sich widerstrebenden pädagogischen Bestrebungen [...] auch für den Fachmann kaum noch zu übersehen« seien, beklagte August Messer – bereits 1925 (MESSER 1931, 7). Was damals galt, gilt zu Beginn des 21. Jahrhunderts um so mehr; auch heute herrscht bei Lehrern und Erziehern geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher erhebliche Desorientierung. Der Markt der Fachbücher, Fachzeitschriften, Fortbildungsangebote ist überfüllt mit den unterschiedlichsten Methoden, Verfahren, Konzepten, Materialien, die häufig mit großem Werbeaufwand als alleine hilfreich und nützlich angeboten werden. So amüsiert sich der Kommentator Henry Gelhausen im Luxemburger »tageblatt« vom 23. Februar 2000 anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung: »Wir finden hier [bei den Lehrern; d. Verf.] [...] Mystik, Irrationalität, Naivität und Beeinflussbarkeit. In ihrem aufrechten Bemühen, neue Methoden der Pädagogik zu finden, fallen die Lehrer [...] auf Scharlatane herein, die dazu noch vom Ministerium bezahlt werden, das sich oft als nicht weniger naiv erweist« (GELHAUSEN 2000, 14). Und weiter: »Manche pädagogischen Experten benehmen sich wie pseudoreligiöse Sekten. Sie haben Erfolg, wenn sie extravagante Begriffe einführen« (ebd.). Gelhausens Kritik gilt grundsätzlich und überall.

Viele Mitarbeiter in Einrichtungen, aber auch viele Eltern behinderter Kinder fordern »das« umfassend taugliche Verfahren zum Einsatz ein, häufig auch noch festgeschrieben im Stundenplan. Skeptische Kollegen dagegen lehnen solche Konzepte ab, die mit Verve vertreten werden, und unterstellen, dass derjenige viel Werbung machen muss, der Nutzloses und Überflüssiges zu verkaufen hat. Vergleiche mit der Pharma-Industrie drängen sich auf. Eine dritte Gruppe schließlich nimmt die Vielfalt der Konzeptangebote nur noch irritiert zur Kenntnis. Schließlich retten sich diese Kollegen aus ihrem Orientierungsdilemma, indem sie genau so unterrichten, wie sie es früher einmal gelernt hatten, aus Überforderung blind und konservativ geworden.

Diese Entwicklung ist sicher begünstigt worden durch die zunehmende Aufnahme schwerst und mehrfach behinderter Schüler und die dadurch bedingte zusätzliche und erhebliche Erweiterung des Verfah-

rensrepertoires in Schulen für Geistigbehinderte². Für diese Schulform müssen wir heute die Spezifizierung der Methoden als zunehmende Größe feststellen. Die zunehmende schulische Betreuung schwerst- und schwerstmehrfachbehinderter Schüler hat die Grenzen der Tragfähigkeit der in den Gründerjahren der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten Methoden längst gesprengt; die Bandbreite des methodischen Instrumentariums der Schule für Geistigbehinderte hat erheblich zugenommen und ist kaum noch überschaubar. Das Wimmelbild in Abbildung 1 mag davon einen Eindruck vermitteln, aber Achtung: Auf diesem Bild fehlen noch viele Methoden, Verfahren und Konzepte.

Methoden

Vieles wird unter dem sehr weiten Begriff »Methode« subsumiert: der Frontalunterricht, die Lehrerfrage, die Arbeitsschule, Montessori-Materialien, kleine Hilfen, Impulse, das entwickelnde Verfahren, Gruppenunterricht, handelnder Unterricht, die Festlegung kleiner Schritte, die Vertiefung und Besinnung, das Unterrichtsgespräch usw. Die Liste lässt sich beliebig fortsetzen. Ersichtlich ist jedoch, dass ganz unterschiedliche Bereiche angesprochen werden: Aktivitäten des Lehrers, Sozialformen, Materialien, Organisationskonzepte, didaktische Zubereitungen, Denkmethoden. So wundert es auch nicht, wenn H. A. Horn definiert:

»M[ethode] bezeichnet allgemein den durch umfassende Überlegungen festgelegten Weg zu einem Ziel. Dabei werden alle notwendigen Schritte, Stufen oder Verfahren eingeschlossen, die den Verlauf des Vorransschreitens zu dem Zielpunkt strukturieren« (HORN 1970, 367).

Horn weist uns darauf hin, dass wir zuerst ein Ziel brauchen, ehe wir uns eine Methode zum Erreichen dieses Ziels ausdenken oder aussuchen können.

ARBEITSAUFTRAG 1.1:

Notieren Sie sich aus dem Wimmelbild (Abb. 1) solche Verfahren, die von ihrer Bezeichnung her eindeutig auf ein Ziel hin ausgerichtet scheinen.

² Wir bleiben in diesem Buch bei der traditionellen Bezeichnung »Schule für Geistigbehinderte« und vermeiden die länderspezifischen Neubezzeichnungen, einmal um ein kleines Stück der in der föderalen Schulpolitik verlorenen Einheitlichkeit zu wahren, zum anderen wegen der besseren internationalen Verständigung.

ARBEITSAUFTRAG 1.2:

Suchen Sie aus Abb. 1 solche Verfahren heraus, die eindeutig

1. der langfristigen Orientierung dienen,
2. komplexe Handlungskonzepte darstellen,
3. Einzelelemente komplexer Konzepte sind.

Das Ziel von Erziehung und Unterricht benennt Schulz mit »Mündigkeit« und »Emanzipation« (1995, 61). Unter diesen Zielsetzungen bekommt »Methode« eine besondere Bedeutung: »Methode ist dann im ganzen der zwischen Erziehern und ›Zöglingen‹ zu vereinbarende Weg zur Erlangung oder Wiedererlangung von Mündigkeit, ebenso wie im einzelnen der gemeinsame Entwurf von methodischen Strategien und Taktiken innerhalb von Erziehungs- und Unterrichtsprojekten« (SCHULZ 1995, 61). Wir schlagen vor, die Schulzsche Definition radikal zu kürzen auf

»Methode ist der Weg zur Erlangung oder Wiedererlangung von Mündigkeit«.

Wenn wir im Zusammenhang mit Erziehung und Unterricht von Menschen mit geistiger Behinderung die Methoden-Frage ventilieren, dann, um solche Handlungsverfahren für Erzieher und Lehrer ausfindig zu machen, die geeignet erscheinen, dem Ziel der Mündigkeit, der Selbstständigkeit, der Autonomie unserer Schüler näher zu kommen. Dieses Näherkommen versprechen wir uns von einer Form des Unterrichts, welche sich an den Ansprüchen der Projektarbeit wie denen der autonomen Handlungskompetenz orientiert: dem Handlungsbezogenen oder Handlungsorientierten Unterricht.

ARBEITSAUFTRAG 1.3:

Suchen Sie aus Abb. 1 solche Verfahren heraus, die in irgend einer Weise auf Handeln und Handlung hindeuten.

Leseempfehlungen zu Kapitel 1

Zur Leitidee »Handlungskompetenz« und zum Projektunterricht:

PTTSCH, H.-J. (2002a): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistig-behinderten. 3. Aufl., Oberhausen, 128–133

Zu »Methoden, Verfahren, Konzepte«:

PITSCH, H.-J. (2003a): Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter. Oberhausen, ausgewählte Abschnitte aus Kapitel 5, 277–350

Literaturverzeichnis zu Kapitel 1

GELHAUSEN, H. (2000): Der Lehrkörper tanzt. In: tageblatt (Luxemburg) vom 23.02.2000, 14

HORN, H. A. (1970): Methode, Methodik. In: HORNEY, W.; RUPPERT, J.; SCHULTZE, W. (Hg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Wissenschaftliche Beratung SCHEUERL, H. Zweiter Band: K – Z. Gütersloh, Bd. 2, Sp. 367–370

MESSER, A. (1931): Pädagogik der Gegenwart. 2. Aufl., Leipzig 1931 (1. Aufl. 1925)

SCHULZ, W. (1995): Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: OTTO, G.; SCHULZ, W. (Hg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hg. v. D. LENZEN unter Mitarbeit von A. SCHRÜNDER, Bd. 4. Stuttgart, Dresden, 53–73

Lösungsvorschläge zu den Arbeitsaufträgen finden Sie am Ende des Buches.

2 Von den Quellen

Handlungsorientierter oder Handlungsbezogener Unterricht, wie Mühl (1979 et passim) ihn nennt, verdankt sein Aufkommen auffälligen Unzulänglichkeiten des jeweils real existenten Schulsystems, der Erkenntnis der negativen Auswirkungen des konventionellen Schulunterrichts auf Motivation, Arbeitsbereitschaft, Eigentätigkeit und Autonomie der Schüler, der Kritik an der Drill-und-Pauk-Schule des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts wie an der gleichen verkopften, frontal unterrichtenden Schule nach dem Zweiten Weltkrieg. Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert sammelte sich die Kritik am damaligen Schulsystem und daraus resultierender Veränderungs- und Reformwille vor allem in der reformpädagogischen Bewegung.

Die Reformpädagogik »dringt zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit großem propagandistischen Elan in die europäische bildungspolitische Landschaft ein. Ihre Wurzeln liegen im 19. Jahrhundert. Reformpädagogik diskreditiert das Schulsystem des 19. Jahrhunderts als nicht kindgemäße *Lern-, Buch-, Pauk- und Drillschule*« (GRUNDER 1995, 275; H.i.O.). Zu den reformpädagogischen Grundforderungen gehörten »geistige Mündigkeit des Kindes, Menschenbildung (weniger Wissensvermittlung), Förderung von Interesse, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, Lernen durch praktisches Tun, Ablösen von Spezialistentum zugunsten einer allgemeinen Bildung, Einsicht der Erwachsenen in die Grenzen der Lernschule, Überwinden der Kluft zwischen Schule und Leben« (ebd.). Handelndes Lernen und arbeitendes Handeln sind die zentralen Forderungen, die nicht nur aus der Kritik an der traditionellen Paukschule heraus erhoben werden, sondern ebenso aus der Kritik am Zustand der damaligen Gesellschaft heraus, welche als krank und auseinanderfallend gesehen wurde. Es waren durchaus auch nationalistische und sozialistische Interessen, welche einige der bekannteren Vertreter der Reformpädagogik geleitet hatten.

»Fünf Begriffe charakterisieren den reformpädagogischen Unterricht: Anschauung; Aktivität, Selbsttätigkeit; Lebensnähe, Kindgemäßheit; Individualisierung; Erfolgssicherung, Übung« (GRUNDER 1995, 276).

ARBEITSAUFTRAG 2.1:

Welche der von Grunder (1995) genannten reformpädagogischen Grundbegriffe finden Sie in der heutigen Geistigbehindertenpädagogik wieder?

Insbesondere der Einfluss Deweys führte zur Etablierung des Projektunterrichts, den wir als die Hochform des weitgehend selbstständigen Schülerhandelns ansehen und an dem und zu dem hin sich alle weniger elaborierten Unterrichtsformen orientieren können und sollen.

Wir werden weiter hinten sehen, dass der Ablauf eines Projekts der gleiche ist wie der Ablauf einer Handlung, dass bei Projekt und Handlung die gleichen kognitiven, emotionalen und motorischen Prozesse ablaufen, dass Projekt und Handlung von den gleichen Merkmalen gekennzeichnet sind. Projekt ist in inhaltlicher Komplexität, zeitlicher Erstreckung und Weite des sozialen Raums extrem ausgeweitete Handlung und somit in der Form, wie sie von Gudjons (1992) beschrieben wird, für Schüler der Schule für Geistigbehinderte in der Regel nicht zu bewältigen.

Handlungsorientierter Unterricht entstammt aber auch einer zweiten Quelle, über die unseres Wissens bisher nie gesprochen worden ist, die anscheinend als Qualifikations»mangel« der Gründerjahre der Schule für Geistigbehinderte stillem Vergessen anheimfallen sollte: der Kindergartenpädagogik.

Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg waren die einstmals auch um Bildung bemühten Großanstalten für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung derart in die Vernichtungsaktionen der Nationalsozialisten verstrickt, dass sie nach Kriegsende völlig diskreditiert waren. Sie kamen für die ab 1945 geborenen Kinder einfach nicht mehr in Frage. Ein Neuanfang war erforderlich, und Förder- oder Bildungseinrichtungen für Geistigbehinderte mussten einige Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs neu geschaffen werden. Sie etablierten sich als Sonderkindergärten und Tages(förder)stätten in den 1950er-Jahren, getragen von Elterninitiativen wie z. B. der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind, und unterstützt von einigen wenigen Medizinern und Pädagogen. Aus diesen Sonderkindergärten und Tages(förder)stätten heraus entwickelten sich dann die Schulen für Geistigbehinderte. In diesen aus der Not der Nachkriegsjahre heraus entstandenen Einrichtungen arbeiteten zunächst so-

zial engagierte Laien, häufig auch Kindergärtnerinnen. »Fachkräfte für die Erziehung Behinderter standen nicht zur Verfügung – woher sollten sie auch kommen in einer Zeit, in der behindertenspezifische Fortbildungen oder gar komplette Berufsausbildungsgänge erst in den Köpfen einiger engagierter Fachleute existierten. Soziales Engagement war damals gefragt, nicht Fachkompetenz; es ging nicht um »Bildung«, sondern um »Betreuung« (PITSCH 1985, 102).

Kindergartenerzieher schienen für diese Betreuung am ehesten geeignet; sie organisierten auch die »Beschäftigung« als motorisch akzentuierte Tätigkeit, als Spielen, Basteln und Alltagsverrichtung, ohne über Definitionen und Begriffsinhalte von »Tätigkeit« und »Handeln« großartig nachzudenken. Praktisches Tun war gelebte Praxis ohne theoretische Reflexion. Diese theoretische Reflexion haben im Wesentlichen erst Speck (1970; 1977) und Pfeffer (1982; 1984), insbesondere aber Mühl (1979 et passim) nachgereicht.

ARBEITSAUFTRAG 2.2:

Jede Praxis versucht, sich irgendwann eine Theorie zu bilden oder sich wenigstens auf eine Theorie zu beziehen, um nachzuweisen, dass sie ja so ganz falsch nicht sein kann. Haben Sie einen Verdacht, welche Theorie benutzt worden sein kann, um eine Analogie zwischen Kindergarten- und Geistigbehindertenpädagogik zu begründen? (Lösungshinweis: Es hat irgend etwas mit Entwicklung zu tun.)

Leseempfehlungen zu Kapitel 2

Zur Reformpädagogik:

- HILLENBRAND, C. (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn
 OELKERS, J. (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. vollst. bearb. u. erw. Aufl., Weinheim, München

Zur Geschichte vor und Entwicklung nach dem II. Weltkrieg:

- MÖCKEL, A.; ADAM, Heidemarie; ADAM, G. (Hg.) (1999): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Band 2: 20. Jahrhundert. Würzburg. Darin verschiedene Beiträge.
 SPECK, O. (1979): Geschichte. In: BACH, H. (Hg.): Pädagogik der Geistigbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 5. Berlin, 57–72
 THESING, Th.; VOGT, M. (1996): Pädagogik und Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch. Freiburg i. Br., darin Abschnitt 2.1.4, 143–145.

Zum Einfluss der Kindergartenpädagogik auf die Geistigbehindertenpädagogik:

PITSCH 1985 (siehe Literaturverzeichnis)

Literaturverzeichnis zu Kapitel 2

- GRUNDER, H.-U. (1965): Konzepte und Praxis der Heimerziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 64, 273–300
- GUDJONS, H. (1992): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 3. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.
- MÜHL, H. (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn-Bad Godesberg
- MÜHL, H. (1980): Handlungsbezogenes Lernen mit geistig Behinderten. Lebenshilfe 19, H. 2, 69–79
- MÜHL, H. (1993): Handlungsbezogener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62, 409–421
- MÜHL, H. (2004): Handlungsbezogener Unterricht. In: FISCHER, E. (Hg.): Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund, 53–74
- PFEFFER, W. (1982): Aspekte eines handlungsorientierten pädagogischen Begriffs von Behinderung. In: SCHMIDTKE, H.-P. (Hg.): Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema »Arbeit am Behinderten oder Arbeit mit Behinderten? Welchen Beitrag leisten Sonder- und Sozialpädagogen?« im Oktober 1980 an der Universität Essen. Heidelberg, 60–70
- PFEFFER, W. (1984): Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 23, H. 2, 101–111
- PITSCH, H.-J. (1985): Perspektiven der schulischen Bildung Geistigbehinderter. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 36, 101–110
- SPECK, O. (1970): Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München, Basel
- SPECK, O.; THALHAMMER, M. (1977): Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. 2. Aufl., München, Basel

3 Selbsttätigkeit – Selbstständigkeit

Seit den 1970er-Jahren verbreitete sich in der Geistigbehindertenpädagogik die Überzeugung, dass Schüler im Unterricht tätig werden müssen, um etwas zu lernen.

Nun kann tätig werden auch heißen, Anweisungen des Lehrers zu folgen, auch ungern, auch widerwillig, auch ohne in deren Ausführung einen Sinn erkennen zu können. Das stark betonte Prinzip der Selbsttätigkeit stößt hier an seine Grenzen: Warum soll ich als Schüler etwas tun? Was nützt es mir? Macht es mir wenigstens Spaß? Spaß habe ich als Schüler eher an solchen Tätigkeiten, die der Lehrer nicht so sehr schätzt. Meine Bedürfnisse als Schüler sind nun mal zumeist andere als die des Lehrers; die Bedürfnis- und Motivsysteme von Schülern und Lehrern fallen auseinander (D. FISCHER 1999).

Die schlichte Betonung der eigenen Tätigkeit des Schülers, der Selbsttätigkeit, wirft also Fragen des Sinns und Zwecks auf. Aus Lehrersicht dient Unterricht dem Zweck, Schülern Neues zu vermitteln, dieses Neue zu üben, zu festigen, zu automatisieren und in unterschiedlichen Situationen und unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen für das eigene Leben zu nutzen. Solche das eigene Leben berührenden Verwendungszusammenhänge sind geistigbehinderten Schülern jedoch in der Regel zunächst einmal nicht bekannt, und wenn schon, dann kaum einsichtig. Weshalb soll ich als Achtjähriger denn lernen, Geschirr zu spülen, wenn dies zuhause meine Mutter erledigt, und wenn sie dazu auch noch eine Maschine benutzt?

Aufgabe des Lehrers ist es dann, das im Unterricht zu vermittelnde Neue in einen für die Schüler einsichtigen Verwendungszusammenhang einzubinden. Verwendungszusammenhang heißt für mich als Schüler: Ich kann mit dem neu Gelernten etwas für mich Nützliches anfangen; es hilft mir, selbst etwas zu tun, das ich vorher noch nicht tun konnte, und nicht nur jetzt, in diesem Moment, sondern auch morgen, in der nächsten Woche, im nächsten Jahr. Die Anwendung des neu Gelernten erleichtert und verbessert nicht nur die Gegenwart, sondern öffnet auch – wenn auch nur einen Spalt breit – den Blick in und auf die Zukunft.

ARBEITSAUFTRAG 3.1:

Überlegen Sie bitte, womit und wodurch Schule für Geistigbehinderte ihren Schülern Verwendungszusammenhänge für neu Gelerntes vermitteln kann.

Der Sinn des möglichen Zukünftigen erschließt sich mir als Lernendem jedoch zuallererst in der Gegenwart. *Jetzt* muss ich etwas tun wollen, das ich noch nicht kann. *Jetzt* muss ich ein Bedürfnis empfinden, zu dessen Befriedigung ich etwas mir noch nicht Verfügbares neu lernen will. *Jetzt* muss ich beschließen, dieses Neue auch lernen zu wollen. Dabei kommt es gar nicht so sehr darauf an, ob dieser Beschluss aus mir selbst heraus geboren ist (intrinsisch motiviert), oder ob ich von jemand anderem, dem Lehrer zum Beispiel, dazu angeregt wurde. Eine solche Anregung kann ich aufnehmen, annehmen (extrinsisch motiviert) und zu meinem eigenen Anliegen machen, für mich selbst re-definieren (KANHEISER 1992).

Wollen wir Lehrer aber neues Lernen so organisieren, dass damit Bedürfnisse der Schüler angesprochen werden, dass für die Schüler erkennbare und von ihnen gewollte Zwecke erreicht werden, und dass zum Erreichen solcher Zwecke etwas getan werden muss, dann organisieren wir Lernen als Handeln, dann organisieren wir eine Lernhandlung. Wir lernen also durch das Handeln, um in der Lernhandlung handeln zu lernen (ALLMER 1985). Lernen durch Handeln und Lernen zu handeln sind dann kein Widerspruch; es sind lediglich zwei Seiten der gleichen Medaille. Lernen zu handeln betont den Erwerb einer Kompetenz für künftige Tätigkeit, Lernen durch Handeln die Ausführung einer Tätigkeit zum Erwerb einer Kompetenz.

Ein Weiteres gilt es zu beachten: Selbsttätigkeit garantiert noch nicht die Unabhängigkeit, die Autonomie des Schülers. Diese hängt auch ab von der Möglichkeit, eigene Bedürfnisse und Wünsche zu haben, sich derer bewusst zu werden, über ihre Befriedigung bzw. Erfüllung selbst entscheiden zu können, zu wissen, was zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Erfüllung von Wünschen getan werden kann und dies auch zu tun, dabei auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer Menschen Rücksicht zu nehmen, die Möglichkeiten zum eigenen Tun an den materialen wie personalen Bedingungen der Situation zu prüfen, erforderlichenfalls etwas anderes zu tun oder mit anderem Material, schließlich selbst zu beurteilen, ob die eigenen Bedürfnisse befriedigt oder die eigenen Wünsche erfüllt worden sind, und dies alles alleine, ohne Einwirkung anderer, also selbstständig.

Selbstständigkeit geht also weit über bloße Selbsttätigkeit hinaus, macht ein gut Stück unabhängig von Anderen und stellt den Menschen auf eigene Füße, nicht nur auf die der eigenen Aktivität, sondern auf die des eigenen Wünschens und Wollens, Informationssammelns, Planens und Prüfens. Und dies alles in Gemeinschaft mit anderen Menschen, die helfen können, auf die aber auch Rücksicht zu nehmen ist. So ist es Grundintention der Schule für Geistigbehinderte geworden, ihre Schüler so weit wie möglich zu solcher Selbstständigkeit zu führen, sie als künftige Bürger zur eigenständigen Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten zu befähigen, so wie es den Schulgesetzen der Bundesländer zu entnehmen ist und wie es 1979 von der Kultusministerkonferenz zur Leitidee der Schule für Geistigbehinderte erklärt wurde: Selbstverwirklichung in sozialer Integration (SEKRETARIAT 1980).

ARBEITSAUFTRAG 3.2:

Selbstständigkeit ist mehr als Selbsttätigkeit. Nennen Sie einige der zusätzlichen Merkmale der Selbstständigkeit.

Selbstverwirklichung realisiert sich im Alltag zunächst in der Bewältigung alltäglicher Angelegenheiten. Aus eigenem Bedürfnis entstanden, selbst geplant, selbst durchgeführt und selbst auf Erfolg oder Misserfolg kontrolliert, sind solche Alltagsbewältigungen jedoch Handlungen (siehe auch Kapitel 6 und 7). Selbstständigkeit und Handeln-Können muss der Mensch jedoch lernen; das in der Erbmasse Mitgegebene reicht hierzu nicht aus. So wird es zur Aufgabe des Unterrichts, die hierfür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach und nach aufzubauen. Selbst etwas zu tun ist eine gute Möglichkeit, solche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Aber auch dieses Lernen erfordert, wie Klaufß sagt, »Menschen, die uns zeigen, wie etwas geht, wir können nicht alles selbst neu erfinden. Außerdem sind viele Dinge interessanter, wenn andere Menschen mitmachen oder unterstützen« (2005, 229).

Möglichkeiten der Selbstverwirklichung sind also Möglichkeiten zum Handeln. Handeln jedoch ist zu lernen, Stück für Stück, unter der Anleitung und Mitwirkung Erwachsener. Handeln zu lehren ist damit auch Auftrag der Schule für Geistigbehinderte. Handeln zu lernen ist dann einfacher, wenn man auch selbst handeln darf. Dies alles ruft nach einem Unterricht, der sich am Handeln orientiert, der wesentliche Momente des Handelns bewusst vermittelt und dabei die aktuellen Bedürfnisse der Schüler ebenso berücksichtigt wie die künftige Verwendung des Gelernten. Solcher am Handeln und an der Handlung orientierter Unter-