

# Erhard Fischer

## Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung



Klinkhardt

UTB



UTB 3067

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills  
facultas.wuv · Wien  
Wilhelm Fink · München  
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel  
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien  
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn  
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart  
Mohr Siebeck · Tübingen  
C. F. Müller Verlag · Heidelberg  
Orell Füssli Verlag · Zürich  
Verlag Recht und Wirtschaft · Frankfurt am Main  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

**BILDUNG IM FÖRDER-  
SCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG**  
Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten  
Didaktik

von  
Erhard Fischer

---

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2008

*Erhard Fischer*, Dr. phil. habil., ist Professor für Geistigbehindertenpädagogik an der Universität Würzburg.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.  
ISBN 978-3-7815-1572-7 (Klinkhardt)  
ISBN 978-3-8252-3067-8 (UTB)

2008.9.Kag. © by Julius Klinkhardt.  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart  
Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg

Printed in Germany 2008.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

**UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-3067-8**

Vorwort .....	9
<b>1 Einleitung:</b>	
<b>Schulische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Schüler im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ .....</b>	<b>15</b>
2.1 Zur Komplexität von „Behinderung“ .....	15
2.2 Behinderung im Kontext der ICF .....	20
2.3 Übergreifende Annahmen zu Entwicklung und Lernen .....	23
<b>3 Schulische Bildung .....</b>	<b>27</b>
3.1 Aktueller Stand und Organisationsformen .....	27
3.1.1 Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung .....	29
3.1.2 Abteilungen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an anderen Schulen .....	32
3.1.3 Sonderpädagogische Förderzentren, schulische Integration und gemeinsamer Unterricht .....	35
3.1.4 Beschulung im berufsbildenden Bereich .....	39
3.1.5 Verteilung und Häufigkeiten .....	40
3.2 Ziele und Inhalte von Unterricht .....	42
3.2.1 Bildung und Erziehung .....	42
3.2.2 Ziele von Bildung und Erziehung .....	50
3.2.3 Inhalte von Bildung und Erziehung .....	54
3.3 Zusammenfassung.....	56
<b>4 Didaktische Grundlagen und Modelle .....</b>	<b>59</b>
4.1 Ausgangsfragen .....	59
4.2 Grundlegende Begriffe .....	60
4.2.1 Lernen .....	60
4.2.2 Lehren .....	62
4.2.3 Unterricht .....	63
4.2.4 Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernens .....	64
4.3 Didaktische Modelle als Orientierung .....	67
4.3.1 Vorüberlegungen und Überblick .....	67
4.3.2 Bildungstheoretische Didaktik – oder die Frage nach dem „Was“ .....	70
4.3.3 Lehrtheoretische Didaktik – oder die Frage nach dem „Wie“ .....	77
4.3.4 Exkurs: Zum Spannungsfeld von Lehren und Lernen .....	80
4.4 Schüler als Gestalter ihrer Welt – Didaktik aus einer konstruktivistischen Perspektive .....	82

4.4.1 Vorüberlegungen .....	82
4.4.2 Konstruktivistische Grundlagen .....	83
4.4.3 Didaktische Folgerungen .....	88
4.4.4 Kritische Anfragen .....	97
4.5 Zusammenfassung und Folgerungen .....	101
<b>5 Unterrichtskonzepte .....</b>	<b>105</b>
5.1 Vorüberlegungen .....	105
5.2 Methodische Grundlagen und -fragen .....	106
5.3 Unterrichtskonzepte in der „Schule für Geistigbehinderte“ früher und heute .....	107
5.4 Handlungsbezogener Unterricht und Projektorientierung .....	113
5.4.1 Handeln – Grundlagen und Begründung .....	114
5.4.2 Handlungsbezogener Unterricht .....	118
5.4.3 Theoretische Fundierung und Ausdifferenzierung .....	122
5.4.4 Möglichkeiten und Bereiche der Umsetzung .....	132
5.4.5 Grenzen eines handlungsbezogenen Unterrichts .....	147
5.5 „Offene“ Lehr- und Lernformen .....	150
5.5.1 Entwicklung und Begründung .....	150
5.5.2 Lernen an Stationen .....	155
5.5.3 Wochenplanarbeit .....	157
5.5.4 Freiarbeit .....	159
5.5.5 Kritische Anfragen .....	163
5.5.6 Spiel(en) .....	166
5.6 „Geschlossene“ Lehr- und Lernformen .....	170
5.6.1 Vorüberlegungen .....	170
5.6.2 Begriffsbestimmung und Merkmale .....	172
5.6.3 Einige Beispiele für eher geschlossene Lehrformen .....	185
5.6.4 Fazit: Vor- und Nachteile im Vergleich .....	195
5.7 Basale Pädagogik und Unterrichtskonzepte bei Schülern mit schwerer geistiger Behinderung – ein Exkurs .....	199
5.8 Zusammenfassung .....	206
<b>6 Subjektive Didaktik im Förderschwerpunkt   geistige Entwicklung .....</b>	<b>209</b>
6.1 Ausgangsfragen und Überblick .....	209
6.2 Das Subjekt als Ausgangspunkt: Schüler gestalten (ihre) Wirklichkeit .....	211
6.3 Jeder Schüler nimmt die Welt anders wahr und erlebt und konstruiert Wirklichkeit individuell .....	213

6.4 Das Verhalten von Schülern unterliegt individuellen Handlungs- und Beweggründen und folgt einer subjektiven Logik .....	217
6.5 (Um-)Lernen beinhaltet persönliche Sinnstiftung in Bedeutungszusammenhängen .....	219
6.6 Unterricht knüpft an Interessen an, provoziert Betroffenheit und zielt auf persönliche Sinnstiftung und „Eigenwelterweiterung“ .....	222
6.7 Es gilt subjektive Ausgangslagen einzuschätzen und Verhalten zu verstehen .....	226
6.8 Schüler lernen vor allem „handlungsbezogen“ und (auch) durch Fehler .....	230
6.9 Bildung und Erziehung im Unterricht erfolgen in sozialen Beziehungen .....	232
6.10 Unterricht orientiert sich auch an sachlichen und fachlichen Voraussetzungen .....	234
6.11 Spezifische Hilfen sind im Unterricht erforderlich: Elementarisierung über Strukturierung und Reduktion .....	235
6.12 Auf in übergreifende Handlungen kann nicht verzichtet werden .....	236
6.13 Rolle und Selbstverständnis der Lehrpersonen ändern sich .....	238
<b>7 Konsequenzen für die Planung und Vorbereitung von Unterricht .....</b>	<b>243</b>
7.1 Vorüberlegungen: Zur Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit einer Unterrichtsvorbereitung .....	243
7.2 Planungsfelder und -ebenen .....	245
7.3 Elemente und Hilfen für eine effektive Unterrichtsplanung .....	247
7.4 Fazit: Zur (Un-)Planbarkeit von Unterricht .....	251
<b>8 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>253</b>
<b>Sachwortverzeichnis .....</b>	<b>277</b>





## Vorwort

Kinder und Jugendliche bedürfen Bildung und Erziehung, was in unserer Gesellschaft in der Schule als Unterricht in einer überwiegend(vor-) geplanten, strukturierten und vom Staat organisierten Art und Weise geschieht. Dies ist keineswegs so selbstverständlich, wie es scheint.

Kinder, die in der Schule nicht erfolgreich lernen, Erwartungen nicht erfüllen, aus der Norm fallen, weil sie nicht schnell und erfolgreich lernen, als schwer, umfänglich und längerfristig behindert (vor allem bei kognitiven Leistungen) eingestuft werden, wurden bis in die siebziger Jahre vom Unterricht ausgeschlossen. In den östlichen Bundesländern werden sie erst seit der „Wende“ in Schulen für Geistigbehinderte bzw., wie es heute heißt, Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

Auch heute allerdings ist eine Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit noch nicht immer gegeben, wenn vereinzelt Schüler mit schwerer geistiger Behinderung nicht aufgenommen werden oder wenn nicht in jeder Klasse ein akademisch ausgebildeter (Sonder) Schullehrer tätig ist.

Was den Unterricht selbst angeht, hat sich in den vergangenen Jahren manches, aber keineswegs alles verändert. Eine bildungstheoretische didaktische Konzeption von Wolfgang Klafki erscheint immer noch grundlegend und in vielen Punkten aussagekräftig, auch für den Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Andere Konzeptionen wie ein offener Unterricht oder eine konstruktivistisch ausgerichtete Didaktik sind neu und werden von den Lehrkräften in ihrer Relevanz mehr oder minder (kontrovers) diskutiert.

Viele grundlegenden Fragen sind geblieben, und um solche geht es in diesem Lehrbuch: Welche Kinder und Jugendliche sind im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wollen bzw. sollen sich bilden und bedürfen der Erziehung? In welchen Bereichen liegt ein besonderer Bildungs- und Erziehungsbedarf vor, und wie kann dieser ermittelt werden? Können Besonderheiten im Lernen ausgemacht und für die Planung und Gestaltung von Unterricht nutzbar gemacht werden? Gibt es überhaupt Besonderheiten? Wenn ja, welche didaktischen und methodische Erfordernisse resultieren daraus? Existieren Unterrichtsmethoden im Sinne von Lehr- und Lernformen, die besonders tragfähig und „ergiebig“, das heißt lernunterstützend wirken? Gibt es allgemeine Prinzipien für den Unterricht im Sinne übergreifender und ständig Beachtung verdienender Grundsätze, die das Tun des Lehrers leiten können, und welche sind dies? Welche spezifischen Hilfen benötigen die Schüler, in einem Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion, zwischen einem mehr offenen und geschlossenen Lehren und Lernen? Muss und kann Unterricht vorab geplant werden, und wenn, wie umfänglich und differenziert soll dies geschehen?

Das Ziel der vorliegenden Monographie ist es, möglichst viele dieser Fragen zu beantworten und die Leser über den aktuellen Stand einer Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu informieren.

Würzburg, Oktober 2007

Erhard Fischer

# 1 Einleitung: Schulische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Schülerinnen und Schüler, die traditionell als geistig behindert eingestuft werden und laut KMK-Empfehlungen (1994; 1998) einen Förderschwerpunkt im Bereich der geistigen Entwicklung aufweisen, werden nunmehr seit über 40 Jahren in allgemein bildenden Schulen unterrichtet, überwiegend in speziellen Sondereinrichtungen. Diese haben in Deutschland recht unterschiedliche Bezeichnungen wie Schule für Geistigbehinderte oder Praktisch Bildbare, Schule zur individuellen Lebensbewältigung oder Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige oder ganzheitliche Entwicklung – warum dies so ist, wird später noch ausführlich erläutert werden. Hinzu kommen Abteilungen an anderen Sonderschulformen und Förderzentren mit mehreren Bildungsgängen, wie auch die Möglichkeit einer integrativen Beschulung an allgemeinen Schulen.

Übergreifende Ziele der schulischen Bildung und Erziehung liegen darin, diese Kinder und Jugendliche auf das Leben vorzubereiten. Das beinhaltet ihnen Werte und Kompetenzen zu vermitteln, so dass sie sich in der heutigen komplexen Gesellschaft zurecht finden, an den reichhaltigen kulturellen Angeboten teilhaben und später als mündige Bürger und Erwachsene ein möglichst eigenständiges, selbst bestimmtes Leben führen können.

Dazu ist es erforderlich, die verschiedenen schulischen Bildungsorte so zu organisieren und Unterricht so zu gestalten, dass dies möglichst umfassend und erfolgreich geschieht. Dies wiederum beinhaltet, all die vielen Hindernisse, die eine erfolgreiche Entwicklung und ein effizientes Lernen verhindern können aus dem Weg zu räumen und durch alternative inhaltliche Angebote oder unterstützende methodische Vorgehensweisen zu kompensieren.

Gemeint sind zum einen Dispositionen, die eher am Schüler festzumachen sind, wie nicht oder schlecht zu sehen oder zu hören, in der Bewegung eingeschränkt zu sein, langsam zu lernen, komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge oft nicht überblicken, ordnen, verarbeiten und speichern zu können.

Zum anderen sind all die Hemmnisse und Widerstände gemeint, die „von außen“ eine effektive Auseinandersetzung mit der Welt und Lernen erschweren können (z.B. räumliche Barrieren, laute und die Aufmerksamkeit störende Reize, unübersichtliche Aufgabenstellungen, Bezugs- und Lehrpersonen mit wenig Geduld und Humor, die zu geringe oder zu hohe Anforderungen stellen, die nicht zuhören können oder nicht ausreichend geschult sind, persönliche und andersartige Kommunikationsformen zu verstehen und auf fremdartige, eigensinnige und schwer verstehbare Verhaltensweisen angemessen zu reagieren).

Auch wenn Zielstellungen, Inhalte, Unterrichtsprinzipien und Methoden nicht gänzlich anders sind, sie sich also nicht grundsätzlich von denen in der Regelschulpädagogik unterscheiden, gibt es dennoch eine Reihe von spezifischen Aus-

differenzierungen und Variationen die einen Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auszeichnen.

Grundlage für eine Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist sicherlich die allgemeine Didaktik und all das, was in zahlreichen Veröffentlichungen in den vergangenen Jahren zusammen getragen wurde. Aber es gilt immer zu fragen, ob ein didaktisches Grundmodell, ein Unterrichtskonzept, eine Methode oder ein Lehr- und Lernmittel sich auch für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eignen. Falls nicht gilt es zu überlegen, ob eine Modifikation bzw. Adaption an die besonderen Lernausgangslagen und -bedürfnisse der Schüler möglich ist und ob darüber hinausgehende, besondere Ziele, Inhalte und Methoden zu entwickeln sind und zum Einsatz kommen sollten.

Einige Beispiele: Zielstellungen wie „körperliches und seelisches Wohlbefinden“ oder „Freude empfinden und ausdrücken“ gelten sicherlich gleichermaßen für alle Schüler. Dies trifft auch für das Ziel „sich Lehrpersonen und Mitschülern mitteilen können“ zu, nicht aber dann, wenn sich dieses Ziel auf die Lautsprache beschränkt – denn nicht alle Schüler verfügen über diese Möglichkeit und es gibt darüber hinaus viele andere Möglichkeiten sich mitzuteilen. Etwas erlesen, sich schriftlich mitteilen oder mathematische Zusammenhänge durchschauen zu können gelten sicherlich auch als anzustrebende Ziele, nicht aber unbedingt das Erlernen einer Schreibschrift oder das Beherrschen der Zins- oder Integralrechnung im mathematischen Bereich.

Handlungsbezogenes Lernen ist sicherlich ein grundlegendes Unterrichtsprinzip für alle Schüler, ebenso ein handlungsbezogen ausgerichteteter Unterricht. Die Projektmethode in ihrer ursprünglichen didaktischen Ausrichtung allerdings muss in ein vorhaben- und projektorientiertes Vorgehen transformiert werden wenn manche Schüler nicht überfordert werden sollen. Zudem gibt es Methoden und Förderkonzepte und die Unterrichtsarbeit unterstützende therapeutische Ansätze, die im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine besonders gewichtige Rolle spielen (z.B. Maßnahmen und Angebote zur Körperhygiene und zum Toilettentraining, basale Stimulation für schwer behinderte oder eine unterstützte Kommunikation für noch nicht sprechende Schüler). Solche Methoden kommen in der Regelschulpädagogik in der Regel nicht zum Einsatz – es sei denn, dort werden ebenfalls Schüler mit einem besonderen und intensiven Förderbedarf beschult.

*Zum Inhalt dieses Lehrbuches:* Um Aussagen über die Erfordernisse für einen guten Unterricht, also über Ziele, Inhalte und Methoden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung machen zu können, ist zunächst und vorrangig zu fragen und zu erörtern, um wen es hier geht, auf welche Kinder und Jugendliche, mit welchen Ausgangsbedingungen und Besonderheiten in der Entwicklung und im Lernen Lehrpersonen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stoßen. Diese „anthropologische“ Frage ist maßgebend für weitere didaktische Entscheidungen im Unterricht, sowohl für die Auswahl von Zielen wie auch für das methodische

Vorgehen. Es geht vor allem darum, welche Aussagen über Lern- und Aneignungsprozesse derzeit gemacht werden können hinsichtlich Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Kommunikation und Sprache oder emotionale Befindlichkeiten und Sozialverhalten. Ebenso wird die Rolle der Umwelt bzw. von „Kontextfaktoren“ in ihren wechselseitigen Verflechtungen mit der Ausbildung von Aktivitäten und Kompetenzen beleuchtet. Diese grundlegende Auseinandersetzung ist fundamental, denn wie soll bzw. kann eine Lehrperson einem Schüler etwas „beibringen“, sein Lernen fordern und fördern, wenn er keine Vorstellung davon hat, wie und unter welchen Bedingungen dieser (gut) lernt, und wie er ihn wirksam bei der Aneignung von Kompetenzen unterstützen kann.

Desweiteren geht es um schulische Bildung. Ein Thema hier ist auch das der Organisation von Schule, also die Frage nach geeigneten Orten, an denen Unterricht angeboten werden kann und soll: Ist dies an eigenen Sonder- und Förderschulen am ehesten möglich? Sollte er kooperativ mit nicht behinderten Schülern anderer „Regel-Schulen“ erfolgen? Oder gehört die Schule für „Geistigbehinderte“ bzw. mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Vergangenheit an, und sollte Unterricht ausschließlich integrativ oder inklusiv organisiert werden? Welche Vorteile und Nachteile sind mit den einzelnen Organisationsformen verbunden? Wie sind die Häufigkeiten und welche aktuellen Tendenzen zeichnen sich ab?

Im Kontext der beiden grundlegenden Begriffe Bildung und Erziehung geht es dann um die Erörterung von wesentlichen Zielstellungen und Inhalten für Schüler mit einem Förderschwerpunkt in der geistigen Entwicklung.

Das vierte Kapitel setzt sich mit didaktischen Grundlagen und Modellen auseinander, wobei zunächst einige grundlegende, immer wieder verwendete Begriffe wie Lernen und Lehren, Unterricht und Didaktik geklärt und umschrieben werden. Ferner geht es um die „großen“ traditionellen didaktischen Modelle mit unterschiedlichen Ausrichtungen, unter der Leitfrage, ob diese die Arbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung heute noch bereichern können. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dann in der kritischen Würdigung einer konstruktivistisch ausgerichteten Didaktik und der Untersuchung des Spannungsfelds zwischen Lehren und Lernen.

Einem methodischen Teil wird dann in Kapitel fünf ein besonderes Gewicht bzw. ein besonderer Umfang beigemessen. Es geht um angemessene und tragfähige Unterrichtskonzepte, wobei eine Unterteilung nach unterschiedlichen Kriterien wie Handlungsbezogenheit, Offenheit oder Geschlossenheit erfolgt. Auch Aspekte der Unterrichtsgestaltung bei Schülern mit mehrfachen und schweren Behinderungen werden hier angesprochen.

Als Fazit aus all dem wird dann im abschließenden sechsten Kapitel versucht, unter der Leitidee einer Subjektorientierung und Ausrichtung an den Interessen und Möglichkeiten der Schüler Prinzipien herauszufiltern, die einen Unterricht so leiten können, dass die in den vorhergehenden Kapiteln herausgearbeiteten

Bestimmungsmomente für einen „guten“ Unterricht nach Möglichkeit erfüllt werden. Insgesamt werden hier 12 solcher Leitprinzipien vorgestellt und begründet. Sie beziehen sich auf die besonderen Ausgangslagen der Schüler und damit in Verbindung stehende didaktischen Konsequenzen, aber auch auf die Notwendigkeit, dass der Unterricht einer durchdachten Vorbereitung der Lehrpersonen bedarf.

Zusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels sollen zentrale Erkenntnisse und Informationen herausheben und als Grundlage und Vorbereitung für die in den folgenden Kapiteln formulierten Fragestellungen und Schwerpunkte dienen.

*Vorbemerkung zum Titel:* „Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik“ weist darauf hin, dass im Vordergrund und im Blickpunkt des Buches immer die einzelnen Schüler stehen sollten, mit ihren individuellen Ausgangslagen, ihren Interessen und Vorerfahrungen und ihren momentanen Bedarfslagen in einem gesamtbezogener Kontext.

Insgesamt wird nicht der Anspruch erhoben, hier ein umfassendes und geschlossenes didaktisches Konzept von Unterricht vorzulegen, das alle in der konkreten Unterrichtspraxis sich stellende Fragen immer ausreichend beantworten kann und so den praktizierenden Lehrpersonen ermöglicht, den Unterricht so effizient zu planen und durchzuführen, dass ihre Schüler alle und immer davon nachhaltig profitieren. Dies erscheint angesichts der Komplexität der im Unterricht ablaufenden sozialen Prozesse und Wirkfaktoren – zwischen Lehrpersonen und Schülern und zwischen Schülern und Schülern – kaum möglich.

Es geht vielmehr darum, durch ein Aufzeigen theoretischer Grundlagen und Zusammenhänge Lehrpersonen auf zentrale Unterrichtsbereiche und -erfordernisse aufmerksam zu machen und bereits vorhandenes Wissen zu ordnen und zu ergänzen. So kann dazu beigetragen werden, dass der Leser bzw. die Lehrperson auf die Erfordernisse in der Praxis reagieren lernt, und so wird ein kleiner Beitrag zu einer notwendigen „Professionalisierung“ geleistet.

Es wird dabei versucht, einen Einblick in die vielen Möglichkeiten zu vermitteln, wie Sie, liebe Leser, Schüler im Unterricht erreichen, ihren Bedürfnissen entsprechen und Lernerschwernissen begegnen können und wie Sie diesen nachhaltig helfen können, ihr Leben jetzt und auch später zu meistern. Insofern sind Sie eingeladen, sich mit den folgenden Fragestellungen und Inhalten zu beschäftigen und diese kritisch zu begleiten.

Zum besseren Verständnis sind im Text

- längere Zitate in einer kleineren Schriftgröße abgehoben,
- zentrale Begriffe kursiv gedruckt und
- Definitionen und zusammenfassende Merksätze grau schraffiert und abgehoben.

Damit das Werk in den kommenden Jahren auch weiter entwickelt werden kann, bin ich für alle Fragen und kritischen Anregungen dankbar. Melden Sie sich: [post@erhardfischer.de](mailto:post@erhardfischer.de)

## 2 Schüler im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

### 2.1 Zur Komplexität von „Behinderung“

Kinder lernen in der Regel schnell, erfolgreich und häufig völlig selbständig. Zugleich benötigen sie aber auch personale Zuwendung und fachliche Unterstützung von Bezugspersonen und, im Rahmen von Bildungsprozessen in der Schule, die der Lehrpersonen. Doch auch wenn diese Angebote unterbreiten und helfen wollen, gestalten sich kindliche Lernprozesse häufig recht schwierig. Denn: Entwicklung und Lernen funktionieren nicht so einfach, können nicht „auf Knopfdruck“ in Gang gesetzt, durch Setzung von Reizen und Angeboten von außen im Sinne von kausalen und linearen Wirkzusammenhängen zum Erfolg geführt werden.

Es gibt dabei viele mögliche „Hintergründe“ für nicht gelingende Lehr- und Lernprozesse: nicht angemessene Zielstellungen, ungeeignete Inhalte, ungünstige methodische Arrangements, fehlende oder unanschauliche Medien, nicht tragende bzw. ungünstige soziale Beziehungen zwischen Erziehern und Kindern oder unter den Kindern selbst – um nur einige zu nennen.

Neben der Lehrperson steht in der Schule vor allem derjenige im Zentrum der Betrachtung, der etwas lernen und gebildet werden soll. Jeder, der schon einmal versucht hat, einem Kind etwas beizubringen, weiß um mögliche Schwierigkeiten: Schüler haben manchmal keine Lust etwas zu lernen, vor allem nicht das, was laut Lehrplan oder Lehrervorbereitung gerade zur Vermittlung ansteht. Sie verstehen häufig nicht, was dargeboten oder zu erklären versucht wird, scheinen davon gelangweilt, verweigern die Mitarbeit und lassen sich durch andere, für sie momentan interessante(re) Geschehnisse ablenken.

Die erste Ausgangsfrage bei der Planung und Gestaltung von Unterricht lautet also: Wer soll gebildet werden? Wen haben wir vor uns? Und wie sehen wir den Schüler, im Hinblick auf seine

- körperlich-organischen Ausgangsbedingungen und Schädigungen,
- sensomotorischen, sozialen, kognitiven und kommunikativen Kompetenzen und Einschränkungen,

- potentiellen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten,
- Chancen, am Leben der Gemeinschaft möglichst selbst bestimmend teilzuhaben?

Was das Verständnis von Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betrifft, lassen sich in der Geistigbehindertenpädagogik derzeit unterschiedliche erkenntnistheoretische und berufsspezifische Zugänge ausmachen (vgl. FISCHER 2003a). Diese haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Art und Weise wie Menschen mit Behinderungen begegnet wird, wie pädagogische Hilfen konzipiert und Unterricht gestaltet wird.

Aus einer medizinischen Perspektive stehen eine oder mehrere Ausgangsschädigungen im Mittelpunkt, z.B. eine Chromosomenirritation wie eine Trisomie 21, eine frühkindliche Cerebralparese, hirnorganische Dysfunktionen oder andere Schädigungen von Körperstrukturen, mit funktionellen Auswirkungen auf die Ausführung von grob- und feinmotorischen Bewegungen, auf die Wahrnehmung, auf Kommunikation und Sprache, auf kognitives Verhalten und die Aneignung von Handlungskompetenzen. Dies hat dann häufig zur Folge, dass bei dem Schüler als „kranke“ Person Abweichungen von einem altersadäquaten Verhalten, Defekte, Defizite und kognitive Einschränkungen ins Blickfeld geraten. Dies führt wiederum häufig dazu, dass Maßnahmen und „Interventionen“ konzipiert werden, um diese diagnostizierten Defizite im Rahmen eines kausal-medizinischen Denkens mit spezifischen Methoden zu kompensieren oder zu reparieren (z.B. über Maßnahmen einer neurologischen Organisation, sensorischen Integration oder über fremdbestimmte Interventionen einer Verhaltensmodifikation).

Besteht dann nicht die Gefahr, dass der Blick auf den ganzen Schüler, für seine Individualität und für seine Kompetenzen und Stärken verloren geht und dass im Blickfeld bzw. im „Bann der Defizite“ (HAUPT 1998, 100) Kindern die Möglichkeit genommen wird, sich von innen und eigenartig zu entwickeln? Und besteht nicht weiterhin die Gefahr, dass diese Modelle von Behinderung, durch statische und übergeneralisierte Beschreibungen des „Nicht-Könnens“ einem „pädagogisch-therapeutischen Pessimismus Vorschub leisten, was zur Be- oder gar Verhinderung einer intensiven Förderung führen kann“ (GOLL 1994, 133)?

Ist Behinderung gar keine innewohnende Eigenart und naturwüchsige Besonderheit eines Menschen, sondern vielmehr ein „sozialer Tatbestand“ (vgl. JANTZEN 1998a; 1998b; 2000; 2003a), eine von außen erfolgte Zuschreibung, wobei gesellschaftliche Erwartungen und Normen darüber entscheiden, wer als behindert wahrgenommen und kategorisiert wird? Handelt es sich, wie FEUSER (2000, 150) meint, nur um eine Projektion von Menschen im Licht ihrer subjektiven Erwartungen? „Es gibt Menschen, die wir aufgrund unserer Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem wir sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den wir als ‚geistigbehindert‘ bezeichnen“, mit den Folgen bzw. Gefahren einer Stigmatisierung, sozialen Ausgrenzung und Verwehrung von Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.



Und kann ein Wechsel der Blickrichtung, hin zu einem entwicklungslogischen Verständnis des betroffenen Individuums, zu einer anderen Wahrnehmung und Bewertung führen, nämlich zu der eines durchaus kompetenten Menschen? „Was wir als ‚Behinderung‘ fassen und an einem Menschen gering achten oder gar abqualifizieren, in der Regel aber als defizitär betrachten, ist Ausdruck einer Kompetenz; Ausdruck der Kompetenz (autokompensatorisch und autoregulativ), lebensbeeinträchtigende (bio-psycho-soziale) Bedingungen zum Erhalt der individuellen Existenz im jeweiligen Milieu ins System zu integrieren“ (FEUSER 1996, 23). Insofern wird in der Geistigbehindertenpädagogik seit vielen Jahren grundsätzlich die Frage diskutiert, wie legitim es ist und welchen Sinn es macht, Kinder und Jugendliche als geistig oder als mehrfach- und schwerstbehindert zu kategorisieren und zu benennen, angesichts der Überlegung, dass Menschen nicht unter dem Blickwinkel von auszumachenden Schwächen, Defiziten und Problemlagen betrachtet und in eine „pathologische Ecke“ gestellt werden dürften (vgl. FEUSER 1996).

Im Zusammenhang mit Fragen einer schulischen Bildung wird auch in den KMK-Empfehlungen (von 1994 und 1998) eine Relativierung des traditionellen Verständnisses von Behinderung angestrebt. In der theoretischen Grundlegung geht es um die Fragen, ob im Rahmen einer systemischen bzw. ökologischen Zugangsweise und in Abkehr von vorliegenden Ausgangschädigungen und Behinderungen, ein Wechsel von einer Institutionsbezogenheit zu einer „Wiederhinwendung“ auf das einzelne Kind in seiner individuellen Erziehungsbedürftigkeit und in (s)einer besonderen Erziehungssituation (vgl. SPECK 1988a bzw. 1998) stattgefunden hat, und ob und in welchem Maß das Aufzeigen eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ als neuer zentraler Leitbegriff für (sonder-)pädagogisches Handeln legitimiert wurde.

Was Kinder und Jugendliche mit „geistiger Behinderung“ betrifft, wird ein solcher Bedarf in den Empfehlungen von 1994 im Kapitel „Sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ unter dem Aspekt „Förderschwerpunkte im Bereich der geistigen Entwicklung“ beschrieben und in den ergänzenden „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ aus dem Jahre 1998 weiter ausdifferenziert.

Eine solche Verlagerung wurde in den vergangenen Jahren insgesamt pädagogisch als Fortschritt gewürdigt, allerdings auch mit vielen „Fragezeichen“ versehen:

- Begriffliche Zuschreibungen wie „behindert“ und „Behinderter“ würden zur Kennzeichnung der entsprechenden Schüler weiterhin verwendet und so an einem tradiertem Ursachenverständnis weiter festgehalten – in den Empfehlungen von 1998 taucht der Begriff „geistige Behinderung“, wie DREHER/HEINEN/MÜNCH (2000) beklagen, über 25 mal auf.
- Der Begriff „Förderung“ sei kein originär pädagogischer (vgl. STRAßMEIER 2003) und unterliege der Gefahr, dass die Intentionen von Bildung und Erziehung

vernachlässigt werden und ein defizit- und kompensationsorientiertes Denken bewahrt würde (vgl. auch DREHER/HEINEN/MÜNCH 2000, 292 ff).

- Ist nicht auch hier eine separierende Sichtweise verborgen, die eine Unterteilung bzw. Kategorisierung in Kinder und Jugendliche mit „normalem“ und solchen mit „besonderem“ Förderbedarf zur Folge hat?
- Weist nicht jedes Kind immer aufgrund seiner Einmaligkeit einen individuellen „Bedarf“ auf?
- Fundamental erscheint dann die Frage, ob die Umschreibung „besonderer Förderbedarf“ überhaupt Sinn macht und welche Vorteile sie bringt. BLEIDICK (1999) bemerkt, dass die Geschichte der behindertenpädagogischen Theorie bereits seit langem voll von „semantischen Kultübungen und hektischen Namenswechseln“ (73) sei und versucht, diesen hier sich vollziehenden Begriffswandel als beschönigend und „euphemistisch“ (72f) zu entlarven: „Der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs will einerseits de kategorisieren, indem er das Besondere der stigmatisierenden Behindertenkategorie und der Sonderschulbedürftigkeit wegdefiniert, zum anderen will er aber die Notwendigkeit einer speziellen und zusätzlichen Förderung sachlich und terminologisch begründen. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben...“ (77f).
- KOBI (1993) schlägt in die gleich Kerbe und moniert: „Auch hier werden wir nicht der Gefahr enthoben, dass uns die Zunge (oder zumindest das Wort!) abgeschnitten werden könnte, wenn wir eine Lippe wagen und Peinliches benennen. Nicht nur bleibt die Frage offen, worin Bedarf und Bedürfnis denn konkret bestehen (sie muß denn wohl hinter vorgehaltener Hand beantwortet werden); auch ist es nur ein Schritt zur Personifikation der ‘Bedürftigen’ und den ihnen gemäßen Veranstaltungen und Anstalten“ (126).
- Hinsichtlich der Spezifizierung des Förderschwerpunkts „geistige Entwicklung“ soll eine Förderung laut KMK-Empfehlungen 1994 eine „alle Entwicklungsbereiche umfassende Erziehung und Unterrichtung mit lebenspraktischem Bezug“ (1994, 11f) beinhalten. Diese ganzheitliche Ausrichtung ist sicherlich zu begrüßen – es relativiert den Blickwinkel auf den Aspekt Kognition und postuliert das Bild eines Menschen, der sich handelnd, möglichst eigentätig und selbstbestimmt seine Welt erschließt. Dann stellt sich allerdings die Frage, warum dann von dem Förderschwerpunkt „geistige“ Entwicklung die Rede ist, und nicht wie z.B. in dem neuen Lehrplan von Rheinland-Pfalz von „ganzheitlicher“ Entwicklung.
- Desweiteren ist zu erörtern, ob es für die Planung und Gestaltung von Unterricht nicht erforderlich, ja unverzichtbar und gewinnbringend ist, über das Vorliegen von körperlichen Schädigungen und über mögliche vorliegende funktionelle Einschränkungen informiert zu sein – als Grundlage für die Einschätzung von individuellen Bedarfslagen. Dies soll an 2 Beispielen deutlich gemacht werden.

Hat im Rahmen einer finalen Betrachtungsweise die Benennung einer Behinderung Auswirkungen auf die Bestimmung zusätzlicher und erforderlicher (sonder-) pädagogischer Hilfen und Maßnahmen? Laut BLEIDICK/MAND (1996) ist dem so, da mit diesem Begriff, denkt man an die Verschreibung eines Hörapparates bei Schülern mit Hörschädigungen oder ein Mobilitätstraining bei blinden Kindern, gleichwohl pädagogische Handlungsimplicationen verbunden sind. Weiterhin: Wenn zusätzliche (finanzielle) Mittel für bestimmte Schülergruppen zur Verfügung gestellt werden sollen, sei es leider auch vonnöten, bestimmte Kinder als besonders förderungsbedürftig auszuweisen.

Auch unter einer subjektorientierten und konstruktivistischen Auffassung kann nicht auf das Wissen um die Bedeutung bzw. die Auswirkungen zugrunde liegender Schädigungen verzichtet werden. Obwohl sich eine tiefgreifende Neuorientierung abzeichnen würde, stellt JANTZEN (1998a, 527) z.B. als Grunddilemma von geistiger Behinderung heraus, dass i. d. R. „primäre Defekte den Aufbau von Sprache erschweren und dann soziale Entwicklungssituationen nicht angemessen der veränderten Lebenslage des Kindes variiert werden können. Dialogische Muster reißen immer wieder ab, der Aufbau von Kommunikation erschwert und verlangsamt sich erheblich“. Auch in der Rekonstruktion des gegenwärtigen Forschungsstandes von Menschen mit Trisomie 21 würden das Lernen und die Entwicklung einschränkende Ausgangsbedingungen eine erhebliche Rolle spielen, auch wenn hier ein Bild vom Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21 gezeichnet wird, dass sich „himmelweit“ von dem Bild des alten Mongolismus unterscheidet.

Jantzen relativiert damit FEUSERS These, dass es „Geistigbehinderte“ nicht gebe. Es mache nämlich keinen Sinn, frühkindliche Hirnschädigungen, Trisomie 21 oder Autismus als besondere Entwicklungsvoraussetzungen zu leugnen. Wichtig für ihn ist „nach der Selbstorganisation des Organismus und des Zentralnervensystems unter spezifischen Ausgangsbedingungen zu fragen, welche i. S. v. Isolation das Verhältnis zu den Menschen und zur Welt in ganz spezifischer Weise ändern“ (JANTZEN 1998a, 530).

Aus dieser Diskussion folgt die Notwendigkeit, nach verbindenden Momenten, nach einem möglichst praxistauglichen, multifaktoriellen bzw. mehrdimensionalen Verständnis von Behinderung zu suchen, das als Grundlage und Orientierung für die Konzeption schulischer Bildungsprozesse und als Hilfe für die Gestaltung von Lehrprozessen und Unterstützung von Lernprozessen bei Schülern dient. Dabei sollte versucht werden wesentliche Sichtweisen von (geistiger) Behinderung in einen Zusammenhang zu bringen und zwischen den unterschiedlichen Fachwissenschaften und ihren Positionen zu vermitteln. Denn sozialwissenschaftliche und medizinische Erklärungsansätze bereichern sich gegenseitig, wenn eine Verständigung zwischen ihnen möglich wird (vgl. SPECK 1998, 38), wenn alle Variablen, die das Leben und Lernen von Menschen beeinflussen, und somit auch erschweren und „be-hindern“ können, Berücksichtigung finden.

Hier sollen folgende Dimensionen in den Blick rücken:

- Vorliegende Schädigungen im körperlich-organischen Bereich können das Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und einschränken, dürfen allerdings nicht ausschließlich die Sicht und das Verständnis von (geistiger) Behinderung bestimmen;
- Besonderheiten auf der Ebene von Entwicklung und Lernen, der Aneignung von Welt und Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten können in Abhängigkeit von individuellen Lebensgeschichten die Erfassung von Wirklichkeit und Teilhabe am sozialen Leben erschweren, dürfen allerdings nicht im Rahmen einer pauschalen „pars-pro-toto-Folgerung“ zum Wesen bzw. So-Sein von Menschen verallgemeinert werden;
- Gesellschaftliche Faktoren in Form von benachteiligenden Lebensbedingungen (Hospitalisierung, Folgen von Vorurteilen und Ausgrenzungen sowie andere soziale Barrieren) können Kinder und Jugendliche mit und ohne Ausgangsschädigungen in ihrem Leben „be-hindern“, reichen als alleiniger Erklärungsgrund für geistige Behinderung in der Regel aber nicht aus.

Der Versuch einer solchen, unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigende „Gesamtschau“ ist in der Geistigbehindertenpädagogik keineswegs neu. In einem „interaktionalen Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung“ nennt SPECK (1999a, 62) folgende Komponenten bzw. Bestimmungsgrößen, die sich gegen- und wechselseitig beeinflussen und eine geistige Behinderung in ihrer Komplexität bestimmen: Psycho-physische Schädigung, Umwelt und Person.

Erst aus der Wechselwirkung der genannten Faktoren ergibt sich, so SPECK (1999a, 63), die „ganze Komplexität dessen, was unter geistiger Behinderung im Sinne einer pädagogisch-sozialen Aufgabe zu verstehen ist“ (vgl. auch das Modell von THEUNISSEN 1997a mit einer noch stärker differenzierenden Unterteilung von möglichen Bedingungsfaktoren).

## 2.2 Behinderung im Kontext der ICF

Auch von der Weltgesundheitsorganisation wurden die Beziehungen zwischen vorliegenden Schädigungen, funktionellen Beeinträchtigungen sowie der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bereits früh thematisiert, erstmals in der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) aus dem Jahre 1980. Noch stärker tut dies die aktuelle, wesentlich modifizierte Version mit der Bezeichnung ICF (2005; vgl. [www.who.int/classification/icf](http://www.who.int/classification/icf); die deutsche Version ist zu finden unter [www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm](http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm)), mit einem „bio-psycho-sozialen Verständnis“ und unter Berücksichtigung der sozialen Lebenswirklichkeit(en) von Menschen. Die ICF hatte Einfluss auf die Definition von Behinderung in der deutschen Gesetzgebung (vgl. SGB IX, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen; zur Genese der Konzeption vgl. FISCHER 2003b).

Zur Charakterisierung und Beschreibung von „Gesundheitsproblemen“ (health condition) und „Funktionsfähigkeit“ (functioning) werden hier drei unterschiedliche Dimensionen bzw. Ebenen herangezogen:

1. Körperfunktionen und -strukturen (body functions and structures),
2. Aktivität (activity) und
3. Teilhabe (participation).

Alle drei Dimensionen bewegen sich zwischen 2 Polen. Der eine kann dazu verwendet werden, um positive Kompetenzen bzw. nicht-problematische Zustände zu beschreiben – der andere, um Probleme und Defizite aufzuzeigen.

Die „negative“ Beschreibung

- von Körperfunktionen und -strukturen heißt Schädigungen (impairment),
- von Aktivitäten Aktivitätsbeeinträchtigung (activity limitations) und von
- Partizipationen Beeinträchtigung der Teilhabe (participation restriction).

Diese 3 Dimensionen werden durch Kontextfaktoren ergänzt:

1. Umweltfaktoren, also fördernde oder unterstützende Faktoren wie auch Barrieren und Hindernisse (environmental factors) sowie
2. persönliche Faktoren (personal factors).

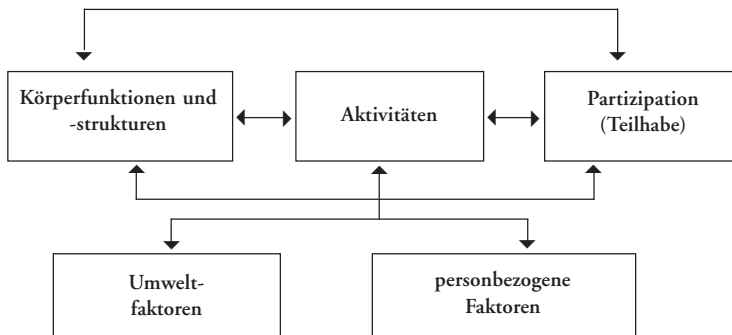


Abb. 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (2005, 23)

Der Begriff „disability“ aus der ICIDH-1 wird durch das Konzept der „Aktivität“ ersetzt. Hier wird danach gefragt und festgehalten, ob eine Person als autonom handelndes Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Lage ist eine bestimmte Aktivität auszuführen (z.B. etwas zu sehen, zu hören, zu erkennen, zu lernen, sich zu bewegen oder zu kommunizieren). Diese veränderte Ausrichtung wird damit begründet, dass zu handeln, aktiv zu sein, zu arbeiten, zu spielen, Aufgaben und Arbeiten des täglichen Lebens zu erfüllen zu den zentralen Eigenschaften menschlichen Daseins gehören.

„Partizipation“ als Teilhabe (Einbezogen sein in eine Lebenssituation, Zugang haben zu Informationsaustausch, sozialen Beziehungen, Ausbildung, Arbeit und Freizeit) löst den Begriff „Handicap“ aus der ICFIDH-1 ab.

Eine Beeinträchtigung der Teilhabe wird als ein Problem definiert, das ein Mensch in Hinblick auf sein Einbezogen sein in Lebenssituationen erleben kann. Sie kann als Folge einer oder mehrerer Schädigung(en) und/oder vorliegender Aktivitäts- und Kompetenzeinschränkungen durch bestimmte Kontextfaktoren (d.h. umweltbedingte und persönliche Faktoren) entstehen oder erhöht werden. Eine Aufgabe der Rehabilitations- und Behindertenpolitik ist es, die Voraussetzungen für die Bewältigung von Lebenssituationen behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen in Bereichen wie Lernen und Wissensanwendung, allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, häusliches Leben, zwischenmenschliche Beziehungen, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben zu verbessern.

Erweitert wurde die ICF-Fassung um so genannte Kontextfaktoren, die die Teilhabe bzw. Partizipation einer Person einschränken und aufheben oder aber herstellen, stützen und sichern können.

Neben personbezogenen Gegebenheiten (wie Alter, Geschlecht, Bildung und Ausbildung, Erfahrung, Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungs- und Coping-Strategien) geht es hier vor allem um Umweltfaktoren. Diese können förderlich aber auch hinderlich sein und sollen aus der Sicht der Person beschrieben werden um die bzw. um deren Situation es geht. „Bordsteinabsenkungen ohne grobe Pflasterung“ z. B. kann für einen Rollstuhlbenutzer als Förderfaktor kodiert werden, für eine blinde Person jedoch als Barriere. Auch die Verfügbarkeit über Produkte, Werkzeuge und andere Hilfsmittel, über persönliche Unterstützung und Assistenz, über vorliegende soziale, wirtschaftliche und politische Einrichtungen oder die jeweiligen in einer Kultur vorfindbaren sozialen Normen haben einen wechselseitigen Einfluss auf die Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Teilhabe.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass es sich bei der ICF nicht mehr um ein „medizinisches Modell“ handelt, bei dem Krankheit oder Behinderung als persönliches Problem und als Folge einer entsprechenden individuellen medizinischen Versorgung im Vordergrund stehen. Vielmehr wird eine soziale Perspektive betont, da Behinderung nicht als isoliertes Problem und Eigenschaft einer Person beschrieben wird, sondern als „komplexe Konstellation von Umständen, von denen viele durch das soziale Umfeld geschaffen werden“.

Die einzelnen Komponenten bzw. Dimensionen und mögliche behindernde Einschränkungen stehen nicht mehr in einem linear-kausalen Verhältnis zueinander. Vielmehr beinhaltet das Konzept ein „systemisches“ Verständnis, das darauf zielt, den einzelnen Menschen mit einer Behinderung in einem ganzheitlichen Sinnzusammenhang, d.h. in seiner Lebenswelt, in der Einbettung in eine soziale Gemein-

schaft und in Wechselwirkung mit übergreifenden gesellschaftlichen Kräften zu sehen und zu beschreiben.

Aus einer psychologischen Perspektive lassen sich erworbene bzw. vorhandene Kompetenzen in unterschiedlichen Entwicklungs-, Lern- und Lebensbereichen als „Aktivitäten“ positiv diagnostizieren und beschreiben, ohne ein defizitäres Bild vom einzelnen Menschen zu vermitteln. Aber auch Grenzen von Kompetenzen und funktionelle Einschränkungen können dokumentiert werden. Dies erscheint vor allem dann erforderlich, wenn sich daraus im „Interesse der betroffenen Personen“ besondere erzieherische Erfordernisse herleiten und individuelle Fördermaßnahmen legitimieren lassen. Eine solche Beschreibung muss allerdings nicht defizitär sein und dazu führen, dass durch eine Wahrnehmung und Summierung von Defiziten und Besonderheiten der Mensch nur auf diesen Teilaspekt seiner Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten reduziert, „Andersartigkeit“ konstruiert und Distanz geschaffen wird.

Die möglichen Zusammenhänge zwischen den für Bildung und Unterricht zu beachtenden Ausgangsbedingungen können dann, unter folgenden Fragestellungen, im jeweiligen Einzelfall untersucht und dokumentiert werden:

- Welche körperlich-organischen Schädigungen liegen vor und welche Auswirkungen können diese auf Entwicklung und Lernen ausüben?
- Welche Besonderheiten im Erleben und Handeln in den unterschiedlichen Funktionsbereichen und Aktivitäten sind im Hinblick auf Wahrnehmung und Motorik, Kognition und Lernen, Kommunikation und Sprache oder bezüglich grundlegender Motive und Interessen für die Erschließung von Wirklichkeit zu beobachten?
- Welche Rolle kommen gegenständlichen und sozialen Umweltgegebenheiten als Kontextfaktoren zu und wie beeinflussen diese (wechselseitig) die oben genannten Körperfunktionen und -strukturen und die Ausbildung von Aktivitäten?

## 2.3 Übergreifende Annahmen zu Entwicklung und Lernen

Aus der Analyse der aktuellen Literatur lassen sich – auch wenn pauschale Aussagen nur bedingt möglich sind – zur Entwicklung und zum Lernverhalten bei Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einige grundlegende Zusammenhänge beschreiben, die dann später in die Unterrichtsplanung und -gestaltung als Ausgangsbedingungen und Wirkfaktoren einfließen können.

- Entwicklung, Lernen und Verhalten sind im Rahmen eines bio-psychisch-sozialen Verständnisses im Rahmen der ICF immer mehrdimensional zu beschreiben – Einschränkungen und Grenzen von Aktivitäten und Fähigkeiten und Fertigkeiten unterliegen sowohl individuellen Dispositionen und Voraussetzungen wie auch sozialen Kontextbedingungen.

- Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen können Einfluss auf die Entwicklung und die Ausbildung von Lern- und Handlungskompetenzen ausüben, allerdings nicht im Sinne vorab beschreibbarer kausaler Beziehungen in der Art „wenn eine cerebrale Schädigung oder Trisomie 21 vorliegt, dann entwickelt sich ein Kind folgendermaßen...“.
- Die Ausbildung von Aktivitäten bzw. der Erwerb von notwendigen Kompetenzen, um sich Welt als subjektive Wirklichkeit anzueignen und sich darin erfolgreich zu orientieren, hängt entscheidend von der frühkindlichen Entwicklung, von förderlichen oder aber hinderlichen gesellschaftlichen Lebens- und Erziehungsbedingungen ab. Hier unterliegen Kinder und Jugendliche mit Schädigungen besonderen Gefährdungen.
- Aus psychologischer Sicht lassen sich Grenzen und Einschränkungen in der Kognition beschreiben. Die in Intelligenztests gewonnen psychometrischen Daten lassen sich im Rahmen der Erhebung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs zwar verwerten, dürfen allerdings nicht überschätzt werden. Zu beobachtende Besonderheiten im Lernen und in Art und Weise, sich Informationen und Kompetenzen anzueignen sind dabei eher im Sinne von Verzögerungen und weniger im Sinne differenter Aneignungsprozesse zu beschreiben. Die Ergebnisse von Untersuchungen und die vielen Aussagen dazu in der Literatur sind nicht einheitlich und zum Teil widersprüchlich (vgl. EGGERT 1990; JANTZEN 1997; KOSLOWSKI 2003; SARIMSKI 2003).
- Eine Hilfe für die Unterrichtspraxis ist damit kaum verbunden, da Intelligenz als ein mehr- und vieldeutiges Konstrukt nur schwer einzuschätzen ist und kaum Hinweise für eine Planung von Unterricht und Gestaltung von Lernhilfen vermittelt. Selbst wenn bezogen auf eine bestimmte kognitive Fähigkeit besondere, differente Lernprozesse vorliegen würden, wären diese nur im Sinne einer ermittelten statistischen Durchschnittsnorm verwertbar, und keineswegs auf jeden Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung übertragbar. Aussagen z.B. zur Intelligenz und deren Entwicklung erfolgen immer unter den Vorbemerkungen, dass sich bei ihrer Beurteilung unendlich viele Variationen von intellektuellen Entwicklungen ausmachen lassen und dass einzelne Aussagen sich lediglich auf künstliche Modal- bzw. Durchschnittspersönlichkeiten beziehen.
- Eine Abgrenzung zur „Lernbehinderung“ bzw. zum Förderschwerpunkt Lernen gestaltet sich insofern als schwierig, da eine solche von den Schulbehörden heute häufig nicht mehr definiert und vorgegeben wird und eine Verschiebung der intellektuellen Leistungspotentiale „nach oben“ bei Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in den vergangenen Jahren zu beobachten ist. Daraus folgt, dass der Kreis der Schüler in diesem Förderschwerpunkt zunehmend heterogener wird (vgl. MEYER 2003).



- Gemäß der oben näher ausgeführten Prämisse, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung sich nicht generell von der nicht behinderter Kinder unterscheidet, kann davon ausgegangen werden, dass ihre Sozialisation im Wesentlichen durch Eltern und Familie geprägt wird. Je nach Art und Qualität der Beziehungsgestaltung und Interaktion zwischen Kind und Eltern sowie den weiteren familiären Einflussfaktoren wird die emotionale Kompetenz des Kindes, als wesentliche Grundlage für die kognitive Entwicklung und Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen, ausgeformt.
- Soziale Benachteiligungen und vor allem ein Leben in materieller und sozialer Armut beschränken ganz wesentlich die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Es gibt zahlreiche Hinweise, dass Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter ungünstigen Interaktions-, Bindungs- und Umweltbedingungen in besonderem Maße „be-hindert“ werden (vgl. GROSSMANN/GROSSMANN 1995; NIEDECKEN 1997; WEIß 2000; 2006; JANTZEN 2003a; RAUH 1999; 2004; SENCKEL 2004; MÜLLER 2006).
- In den Vordergrund treten daher neben kognitiven Komponenten immer stärker emotionale und motivationale Grund- bzw. Schlüssel-fertigkeiten, die es als günstige Voraussetzungen für Entwicklung und Lernen zu stärken gilt (vgl. SAARNI 1999; FISCHER 2007).

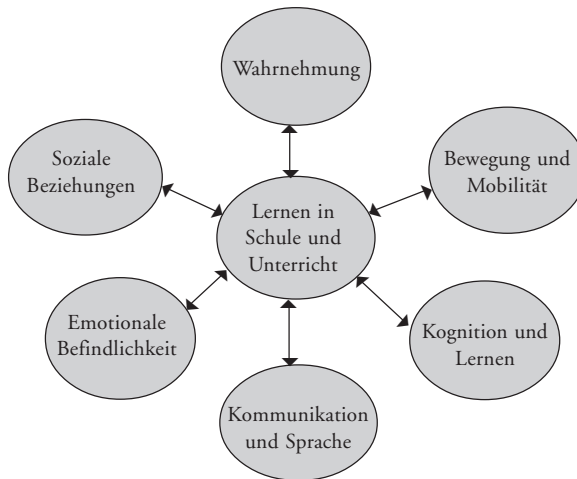


Abb. 2: Entwicklung und Lernen beeinflussende und förderliche Ausgangsbedingungen



### 3 Schulische Bildung

Das Unterrichten an Schulen, so auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, ist nie nur eine Angelegenheit von Lehrpersonen und Schülern, sondern eingebettet in das „System“ Schule, mit vielfältigen Einflussfaktoren im Kontext

- kultureller Traditionen und politischer Strukturen;
- gesetzlicher Rahmenbedingungen und Vorgaben;
- Aufteilungen des Schulwesens, z.B. in Regel- und Sonderschulen;
- einer Vielfalt räumlicher und personeller Ausstattung mit unterschiedlichen Fachkräften, Ausbildungen und Schwerpunktsetzungen (Sonderschullehrer, pädagogische und therapeutische Fachkräfte, Werkmeister u.a.);
- länderspezifischer Vorgaben und Besonderheiten wie unterschiedliche Angebote im Bereich der Frühförderung und bezüglich schulvorbereitender Gruppen;
- interner Untergliederungen und Stufungen in Unter-, Mittel-, Ober- und Werk- bzw. Abschlussstufe (in Bayern Grundschul-, Hauptschul- und Berufsschulstufe).

#### 3.1 Aktueller Stand und Organisationsformen

Die Kulturhoheit der Bundesländer mit länderspezifischen Regelungen und Vorschriften führte in der Vergangenheit zu einer Zersplitterung in vielen Detailfragen (vgl. (<http://www.kultusministerkonferenz.de/service/home.htm>) und zu dem Bemühen der Länder, Maßnahmen im Bereich des Schulwesens durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) aufeinander abzustimmen. Diesbezüglich waren folgende Entwicklungen besonders richtungsweisend für die Organisation schulischer Angebote für Kinder und Jugendliche mit „geistiger Behinderung“:

1. 1981: „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)“;
2. 1994: „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ und
3. 1998 „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“.

Heute ist die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung längst nicht mehr der einzige Lernort für Kinder und Jugendliche mit schweren, umfangreichen und längerfristigen kognitiven Beeinträchtigungen. Dies war sie auch noch nie, da auch Schulen für Körperbehinderte, Blinde und Sehbehinderte sowie Gehörlose und Schwerhörige im Rahmen eines differenzierten „Gesamtsonderschulmodells“ schon seit vielen Jahren eigene Bildungsgänge für „Geistigbehinderte/Mehrfachbehinderte“ anboten. Seit einigen Jahren aber eröffnen sich darüber hinaus unter dem Motto „mehr Integration“ weitere und neue Wege einer differenzierten und gemeindenahen schulischen Förderung.

Einen erheblichen Beitrag zu dieser Entwicklung haben die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 und 1998 geleistet. Diese basieren auf einem eher interaktionspädagogischen (vgl. SCHMETZ 1996) und systemischen Verständnis des Schülers, der nicht weiterhin Objekt von Erziehung und Unterricht ist, sondern vielmehr als mitgestaltendes Subjekt und als Akteur seiner Entwicklung gesehen wird. Auch wird der Blick auf die Beziehung des Schülers zu einer komplexen und sich stetig verändernden Umwelt gelenkt. Dies hat Auswirkungen auf die „indirekte“ Förderung der Schüler (Herstellen und Arrangieren förderlicher Lebens- und Lernbedingungen; Gestaltung einer Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum) sowie auf die Lehrerrolle.

In Orientierung an diesen Empfehlungen hat sich in Deutschland, mit unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern, inzwischen eine Vielfalt an Organisationsformen entwickelt. Es gibt sonderpädagogische Förderung

- durch vorbeugende Maßnahmen (z.B. mobile sonderpädagogische Hilfen [msH] im Bereich der Früherziehung oder mobile sonderpädagogische Dienste [msD] im Eingangsbereich der Schulen in Bayern);
- im gemeinsamen Unterricht, als Besuch einer wohnbezirksübergreifenden Integrationschule oder auch einer wohnortnahen Grundschule „um die Ecke“;
- in Sonder- bzw. Förderschulen;
- in kooperativer Form, als gelegentliche oder auch engere Kooperation mit einer allgemeinen Schule oder als Unterrichtung in einer ausgelagerten (Außen-) Klasse „unter dem Dach“ einer allgemeinen Schule;
- im Rahmen von Sonderpädagogischen Förderzentren wie auch
- im berufsbildenden Bereich sowie beim Übergang in die Beschäftigungs- und Arbeitswelt.