

Hans-Jürgen Pitsch
Ingeborg Thümmel

Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten

Fünfte, überarbeitete Auflage



Lebenshilfe

Empfohlen von der
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

ATHENA

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel
Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen

Band 2

Hans-Jürgen Pitsch
Ingeborg Thümmel

Zur Didaktik und Methodik
des Unterrichts mit geistig Behinderten

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.

E-Book-Ausgabe 201+

Copyright der Printausgabe © 2011 by ATHENA-Verlag,

Copyright der E-Book-Ausgabe © 201+ by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

ISBN (Print) 978-3-89896-455-5

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-7+-"

Einführung zur vierten Auflage

Vorliegendes Buch erscheint nunmehr in einer vierten, durch zwei Autoren – Frau PD Dr. Ingeborg Thümmel (Koblenz) ist hinzugekommen – nochmals erweiterten und vollständig überarbeiteten Auflage, die sich von den ersten drei Auflagen in mehreren Teilen unterscheidet. Ursprünglich war das Buch entstanden aus einer einführenden Vorlesung zur Didaktik und Methodik des schulischen Lernens bei geistig behinderten Schülern¹ an der Fachhochschule für Sozialpädagogik des Großherzogtums Luxemburg, ab 2003 an der Universität Luxemburg. Das Buch hat den damaligen Geist der Zeit wiedergespiegelt und Weiterentwicklungen nur vorsichtig aufgegriffen, weil es grundlegende Informationen, wesentliches Grundlagenwissen vermitteln wollte, ohne irgendwelche Voraussetzungen oder Vorkenntnisse zu erwarten.

Diese Konzentration hatte zur Folge, dass zunächst wichtige Aspekte nicht aufgenommen wurden: das Wählen- und Entscheidenlernen und die Beschäftigung mit Formen des offeneren, weniger unmittelbar lehrergesteuerten Unterrichts mit geistig Behinderten, die in der dritten Auflage aufgenommen wurden. Trotz dieser Ausweitung ging es auch weiterhin nur um ein allererstes Befasstwerden mit Fragen der schulischen Erziehung und Bildung geistig Behinderter, gleichgültig, ob dies in Sonderschulen (Förderschulen) oder als integrative oder gar inklusive Maßnahme in Regelschulen erfolgt.

Mit den integrativen und inklusiven Maßnahmen in Regelschulen ist angedeutet, dass wir heute geistig Behinderte nicht ausschließlich in Schulen für Behinderte (Förderschulen) unterrichten und fördern, sondern – regional unterschiedlich häufig – auch in der Form der integrativen und bald wohl auch inklusiven Förderung in Regelschulen. Vor diesem Hintergrund wird bei Überlegungen hinsichtlich der optimalen Fördermöglichkeit auch nicht mehr eine schulorganisatorisch bestimmte »Behinderung« attestiert, sondern der je individuell zu bestimmende »sonderpädagogische Förderbedarf«. Gleichgültig jedoch, ob ein Kind mit außerordentlichem sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Schule für geistig Behinderte (Förderschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) oder in einer allgemeinen Schule unterrichtet wird, stellen sich doch die Fragen nach den Inhalten (Didaktik im engeren Sinne, Lehrplan) und nach der Gestaltung dieses Unterrichts (Didaktik im weiteren Sinne, Methodik) gleichsinnig. Eine Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten ist nicht an einen bestimmten Lernort gebunden.

Wohl aber fordert integrative wie inklusive Unterrichtung eine noch flexiblere Handhabung des methodischen Instrumentariums, alleine schon wegen der Einbindung andersartig beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Schüler. Die

1 Wir gebrauchen im Folgenden nur die die Funktion beschreibende Sprachform, sei es nun die männliche oder die weibliche, verwenden keine geschlechtsverdoppelnden Klammerzusätze und auch nicht die Modetorheit des mitten ins Wort gesetzten großen I. Die Leser sind höflichst gebeten, immer das je andere Geschlecht mit zu denken.

Grundlagen zu solchen Überlegungen sind wesentlich in den ausgehenden 60er und den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gelegt worden. Danach brechen diese unterrichtsmethodischen Bemühungen ziemlich abrupt ab. In der Folgezeit haben sich Energien im Schwerpunkt gerichtet auf die Ermöglichung schulischer Förderung auch für geistig Schwerst- und Mehrfachbehinderte, auf die Verortung geistig Behinderter in dieser Welt, die Abwehr neu auftretender Tendenzen der Verunmenschlichung (Ethik-Diskussion), die zunehmende Betonung von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung und die Bemühungen um den Ausbau von Fördermöglichkeiten in Regeleinrichtungen.

Unterricht und Lernen haben sich seither stärker auf den einzelnen Schüler als Subjekt hin orientiert, auch unter dem Einfluss eines konstruktivistischen Denkens. Konstruktivistisches Denken ist nichts Neues. Spätestens seit Piaget verstehen wir Konstruieren nicht nur als einen materiellen, sondern auch als einen subjektiven, individuellen kognitiven Prozess. Individuelles Lernen ist nur und ausschließlich ein Vorgang im einzelnen Schüler, und wir Lehrer können solches Lernen nicht mit Sicherheit erzwingen oder »ertricksen«. Wir sollten daher wohl etwas bescheidener werden und die eigene Aneignungsleistung des Schülers – auch in ihrer Begrenztheit – höher achten. Dies verlangt auch eine andere Art der Planung und Vorbereitung von Unterricht, stärker als früher auf die Individualität des Schülers und auf die Förderung seiner Handlungsfähigkeit hin orientiert. Hierzu werden nützliche Überlegungen neu aufgenommen.

Wenn heute in die Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten eingeführt werden soll, hat diese Einführung am Diskussionsstand der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts anzuknüpfen und wesentliche, zwischenzeitlich vernachlässigte Ergebnisse dieser Zeit wieder in Erinnerung zu rufen, mit neueren Entwicklungen und Forschungsergebnissen zu verknüpfen und weiterzuführen. Es wäre daher nicht nützlich, ausschließlich neueste Veröffentlichungen zu berücksichtigen. Der Preis wäre der Verlust des auch in der Pädagogik für geistig Behinderte vorfindlichen gesellschaftlichen Erbes.

Diese Weiterführung folgt dem leitenden Gedanken der Förderung der Handlungsfähigkeit geistig Behinderter. Der gemeinte Personenkreis wird – bei aller Problematik von Definitionen – zu beschreiben versucht. Dabei zeigt sich, dass die Entwicklung des Nachdenkens über geistige Behinderung trotz neuerer Betrachtungsansätze und neuerer Begriffsbildungen im Wesentlichen im Kreis verläuft (Kapitel 1). Darauf folgend werden die Lernaufgaben für geistig Behinderte anhand der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1979 erörtert, verbunden mit grundlegenden Überlegungen zu Lehrplänen (Kapitel 2). Im folgenden Kapitel 3 werden Möglichkeiten aufgezeigt, in einem Verfahren schrittweise verfeinerter Planung aus den Lehrplanvorgaben zu einzelnen Unterrichtseinheiten zu gelangen.

Das vierte Kapitel nimmt eine gewisse Schlüsselstellung ein: Mit der »Orientierung am Handeln« und der Aufgabe der Förderung der Handlungsfähigkeit geistig Behinderter wird eine grundlegende Ausrichtung des Bildungsauftrags jedweder Schule vorgenommen, in der geistig Behinderte unterrichtet werden. In Konsequenz dieser

Ausrichtung wird Lernen als Aneignung beschrieben (Kapitel 5) und daraus in Anlehnung an das didaktische Modell von Georg Feuser ein didaktisches Grundkonzept entwickelt (Kapitel 6), welches sowohl für integrative bzw. inklusive Förderung in Regelschulen wie für den Unterricht in Schulen für geistig Behinderte (Förderschulen geistige Entwicklung) geeignet erscheint und eine erste Groborientierung für die Auswahl geeigneter Fördermethoden bietet. Die Entwicklungslogische Didaktik findet auch in ihrer hier erweiterten Form ihren optimalen unterrichtlichen Ort im Projektunterricht, der von der Leitidee »Handlungskompetenz« ausgehend vorgestellt und für das Lernen geistig Behinderter modifiziert wird (Kapitel 7).

Grundsätzliche Überlegungen zum Unterricht mit geistig Behinderten haben ihren Platz in den Kapiteln 8 bis 11, in denen es um Grundprobleme des Unterrichts und um grundsätzliche Fragen der Didaktik und Methodik (Kapitel 8), äußere Formen des Unterrichts, sog. Sozialformen (Kapitel 9), unterrichtsmethodische Modelle (Kapitel 10) und um übergeordnete Gesichtspunkte zu jedweder Unterrichtsgestaltung, sog. Unterrichtsprinzipien (Kapitel 11) geht.

Die Kapitel 12 bis 17 dienen der Vorstellung einer Vielfalt methodischer Konzepte, deren Anordnung den unterschiedlichen Schweregraden der Behinderung, der Abfolge der führenden (»dominierenden«) Tätigkeiten nach Leontjew und den damit verbundenen unterschiedlichen pädagogischen Aufgaben grob zu folgen versucht: Einer basalen Aktivierung dienen körper- und sensorisch orientierte grundlegende Förderformen (Kapitel 12), der Förderung der manipulativen Tätigkeit und damit des Gebrauchs der Hände aktivierende Verfahren, mit deren Hilfe Schüler zu eigener Aktivität geführt werden sollen (Kapitel 13) und der Förderung des Lernens, mit den Dingen dieser Welt umzugehen, solche Verfahren, welche Aktivität des Behinderten bereits voraussetzen (Kapitel 14). Nunmehr gilt es, die Schüler allmählich zu selbstständigem Analysieren, Wählen und Entscheiden zu führen (Kapitel 15), um diese selbstständigen Handlungen in Formen zunehmend offeneren Unterrichts nutzbar zu machen (Kapitel 16). All dies führt zu Verfahren, welche am Handeln und an der Handlung orientiert, auf Handeln gestützt sind (Kapitel 17).

Um den ganz konkreten Unterricht, um die einzelne Unterrichtseinheit geht es dann in den folgenden Kapiteln: Um allgemeine Hinweise zur Gliederung des Ablaufs von Unterricht in Kapitel 18, um Hinweise für die Unterrichtsplanung in Kapitel 19 mit Beispielen für ausführlichere wie kurze Planungen in Kapitel 20. In Kapitel 21 wird der Grundgedanke der Förderung der Handlungsfähigkeit noch einmal aufgegriffen und gezeigt, wie Unterrichtsverlauf und Unterrichtsergebnisse zu einer Hilfe für die Handlungsplanung und Handlungssteuerung der Schüler ausgeformt werden können.

Mancher Leser wird vieles noch vermissen, auch vieles an Akzentuierungen und Relativierungen. Die Verfasser haben sich bemüht, ihre eigenen Bewertungen zur Diskussion zu stellen und den Leser sich sein eigenes Bild machen zu lassen. An einigen Stellen waren jedoch dezidierte Stellungnahmen zwingend erforderlich, um auf Modeerscheinungen und Irrwege aufmerksam zu machen. Aber: Dieses Buch will nicht dem informierten, kritischen Leser seine Sicht geistiger Behinderung be-

stätigen oder verändern; es ist in erster Linie für den Leser gedacht, der erste Informationen einsammeln will. Dabei etwas helfen zu können, wäre den Verfassern Genugtuung.

Diese vierte, erweiterte und überarbeitete Auflage wurde nicht zuletzt möglich durch die Kooperation mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., der für ihr Engagement Dank gebührt, wie den Studentinnen aus Luxemburg und Heidelberg, die zu einzelnen Aspekten dieser Ausweitungen weitere Anregungen beigetragen haben. Dank ist zu sagen dem ATHENA-Verlag und ganz besonders Frau Corinna Amann, die mit unendlicher Geduld die ständig veränderten Texte geschrieben, Tabellen gesetzt und vor allem die allermeisten Abbildungen am PC angefertigt hat.

Wadgassen (Saar) und Koblenz

im Mai 2011

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel

1 Wen nennen wir geistig behindert?

1.1 Gründe für Definitionen und Abgrenzungen

Menschen haben vieles gemeinsam, sind sich in vielem gleich, in vielem ähnlich, und in manchem unterscheiden sie sich. Auch Kinder unterscheiden sich voneinander, in ihrer Hautfarbe, ihrem Körperbau, ihrer Herkunft, ihren Lebensverhältnissen, ihrer Sprache, in der Art, wie sie mit der Welt und mit sich selbst umgehen, in ihrer Kontaktfreude, ihrer Neugier, in der Art und dem Tempo, in dem sie sich Neues aneignen, lernen. Manchmal sind die Unterschiede im Lernen ganz diskret, manchmal auffällig, und manchmal sind solche Unterschiede ein schwieriges Problem für die Schule. So war es denn auch die allgemeine Schule, die auf besondere Probleme beim Lernen einzelner Schüler aufmerksam wurde und Kinder mit ganz besonderen Schwierigkeiten beim Lernen »lernbehindert« genannt hat.

Für diese Schüler wurden dann besondere Schulen eingerichtet, Sonderschulen, die früher »Hilfsschulen« hießen, dann »Schulen für Lernbehinderte« und gegenwärtig »Förderschulen« genannt werden. Aber auch in diesen speziellen Schulen gab es Kinder, die nicht standhalten konnten, die insbesondere beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens ganz besondere Schwierigkeiten hatten, und für die wiederum eine neue Schulform »erfunden« werden musste. Diese Schüler wurden »geistigbehindert« (aneinander geschrieben) genannt und die neue, speziell für diese eingeführte Schule »Schule für Geistigbehinderte«. Und heute heißt sie »Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung« (MÜHL 2006a, 129), »Förderschule geistige Entwicklung« (so im Saarland seit 2008), »Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« (Bayern), »Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« (Berlin) bzw. ... »geistige Entwicklung« (Brandenburg), »Förderzentrum für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung« (Bremen), »Schule mit dem Förderschwerpunkt ›Geistige Entwicklung« (künftig in Mecklenburg-Vorpommern), »Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung« (Niedersachsen), »Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« (Nordrhein-Westfalen), »Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung« (Rheinland-Pfalz), »Förderschule für Geistigbehinderte« (Sachsen-Anhalt), »Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung« (Schleswig-Holstein), »Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« (Thüringen) oder weiterhin »Schule für Geistigbehinderte (Baden-Württemberg, Sachsen und zurzeit auch noch Hamburg) oder wie bisher »Schule für Praktisch Bildbare« (Hessen) (REIMERS 2009). Um diesem Wirrwarr zu entgehen, werden wir in diesem Buch einheitlich von der »Schule für geistig Behinderte« sprechen.

Wer aber sollte diese Schule für geistig Behinderte besuchen oder in einer Schule anderen Typs nach deren Lehrplan unterrichtet werden (müssen, dürfen)? Irgendwie musste diese Schülergruppe beschrieben werden, abgegrenzt werden von anderen

Schülergruppen. Also begab man sich auf die Suche nach Definitionen, Beschreibungen und Abgrenzungen, eine Sisyphusarbeit, die auch heute noch nicht beendet ist. Denn alle Beschreibungen, Definitionen, Abgrenzungen sind nur vorläufige Festlegungen, Sprachregelungen, auch die gegenwärtig üblichen, die eine Zeit lang die pädagogische und schulorganisatorische Arbeit beeinflussen, um dann durch andere ersetzt zu werden. Der internationalen Verständigung ist solch häufiger Wechsel durchaus nicht dienlich.

Viele Autoren haben sich mit der Beschreibung und der Erklärung des Phänomens und des Personenkreises geistig Behinderter befasst. Sie haben sich dabei vielfacher Kriterien bedient, um zum einen geistig Behinderte gegen andersartig Behinderte, insbesondere gegen Lernbehinderte abzugrenzen, zum anderen auch, um innerhalb der Gruppe geistig Behinderter weitere Differenzierungen vornehmen zu können. Über die Zeit hinweg beobachten wir dabei Änderungen der Blickwinkel, der Sichtweisen, der Einstellungen, der Menschenbilder. Einige dieser Veränderungen wollen wir im Folgenden nachzeichnen.

1.2 Definitionsversuch Schulversager der Schule für Lernbehinderte (Verwaltungstechnisches Kriterium)

Einer der frühesten deutschen Definitionsversuche aus dem Jahr 1974 stammt vom *Verband Deutscher Sonderschulen (VDS)*: »Jene schwer behinderten Schüler, die das Ziel einer Schule für Lernbehinderte auch nach einer entsprechenden Schulpflichtverlängerung nicht erreichen können, meist aus einer Mittelstufenklasse entlassen werden müssen, und jene Schüler, die früher wegen »Schulbildungsunfähigkeit« aus der Schulpflicht entlassen wurden, nennen wir heute geistigbehindert. Für sie werden mehr und mehr eigenständige Sonderschulen eingerichtet, wo ein lebenspraktisch orientierter Unterricht unter weitgehendem Verzicht auf das Lehrangebot einer Lernbehindertenschule vorherrschen muß« (VDS 1974, 45). Und noch 1994 lesen wir in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur pädagogischen Förderung in Schulen vom 06.05.1994: »Die Schule für Geistigbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen der Schwere ihrer geistigen Behinderung in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden können, aber lebenspraktisch bildbar sind (SEKRETARIAT 1994, 34).«

Diese Definitionen heben ausschließlich auf das tatsächliche oder zu vermutende Schulversagen in der Schule für Lernbehinderte ab. Problematisch ist eine solche Abgrenzung deswegen, weil damit die Schule für Lernbehinderte zur Definitionsinstanz wird. Eine objektive Sicht des Schulversagens und der geistigen Behinderung wird bei dieser Betrachtungsweise unmöglich. Schule und Schulverwaltung sind jedoch auf genaue Angaben angewiesen, die es auch erlauben, den Personenkreis der geistig behinderten Schüler hinreichend genau abzugrenzen (vgl. auch MÜHL 2006a, 131). Solche verwaltungstechnischen Abgrenzungen dienen der zahlenmäßigen Erfassung und Zuweisung der Schüler zu unterschiedlichen Unterrichts- bzw. Schulformen und damit auch der Schulplanung.

Beide eben zitierte Beschreibungen können uns nicht befriedigen, so dass wir weiter suchen müssen.

1.3 Definitionsversuch Intelligenzmangel (Kriterium der Intelligenz)

Schulversagen hat Gründe: Es kann auch die Willkür der Lehrer sein, die zum Versagen eines Schülers führt. Um solches Versagen der Lehrer ausschließen zu können, müssen die Schüler selbst an ihrem mangelhaften Lernen »Schuld« tragen. Und diese »Schuld« glaubte man in fehlender Intelligenz zu finden, die man – wissenschaftsgläubig – mit Intelligenztests messen zu können meinte. Heinz Bach z. B. beschreibt das Kriterium des messbaren Intelligenzquotienten bei geistig Behinderten mit der Grenzziehung IQ zwischen 55 und 60 (BACH 1979a, 6). Auch dieses Beziehen der Intelligenztestwerte hat Tradition.

Die Abgrenzung der geistig Behinderten durch Intelligenzmaße geschah entweder durch die Angabe von Intelligenzalterswerten oder durch die Angabe von Intelligenzquotienten (IQ). Als Beispiel werden hier die 1968 durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichten Kriterien genannt:

borderline	(Grenzfälle)	IQ ≈	70–85
mild	(leicht)		56–69
moderate	(mittel)		40–55
severe	(schwer)		26–39
profound	(sehr schwer)		< 25

Tab. 1: WHO-Klassifikation (MEYER 1977, 5; KIRSCH 1979, 479)

Die hier aufgeführten englischen Begriffe lassen sich gut zur internationalen Verständigung über geistig Behinderte benutzen.

Mit dieser WHO-Klassifikation sind auch Untergruppen eingeführt (moderate, severe, profound), die deutlich machen, dass es sich bei geistig Behinderten keineswegs um eine homogene Gruppe handelt, sondern dass es deutliche Unterschiede im Schweregrad gibt. Deutlich wird aber auch, dass die WHO-Klassifikation die Standardabweichung der IQ-Skala ($s = 15$ IQ-Punkte) benutzt, um Untergruppen voneinander zu trennen und damit sehr schablonenhaft und willkürlich vorgeht.

Die Gruppen »borderline« und »mild« zählen in Deutschland nicht zu den geistig Behinderten. Speck schlägt für pädagogisch-organisatorische Belange folgende Grobabgrenzung vor:

»Lernbehinderung	IQ ungefähr 60–90
Geistige Behinderung	IQ < 65
Schwerste geistige Behinderung	mittels I-Tests nicht abgrenzbar«

Tab. 2: Klassifikation nach Speck (SPECK 1972, 94)

Aber auch das Trennkriterium der Intelligenz ist immer wieder als wenig tauglich kritisiert worden. Der Grenzwert schwankt je nach Autor zwischen IQ 50 und IQ 70. Bei heranwachsenden oder erwachsenen geistig Behinderten wird das Nichterreichen eines Intelligenzalters (IA) von mehr als 7 Jahren als Kriterium für das Vorliegen einer geistigen Behinderung betrachtet. Zusammengefasst:

- Geistig behinderte Kinder haben nach Dittmann (1974) eine *geringere intellektuelle Zuwachsrate* als »gesunde« Kinder. Wolfgang Jantzen präzisiert diesen Hinweis insoweit, dass die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom in den ersten fünf Lebensjahren »etwa im halben Tempo« (JANTZEN 1998, 227) nicht behinderter Kinder erfolgt.
- Ihre Leistungen *stagnieren auf einem niedrigerem Intelligenzalters-Niveau*, d. h. das Normalniveau wird nicht erreicht. Für Kinder mit Down-Syndrom berichtet Jantzen einen »Deckeneffekt [...] bei einem Intelligenzalter von ca. fünf Jahren« (1998, 227).

Die Schwächen all dieser Überlegungen bringen Dietrich Eggert zu der generellen Maxime, bei fehlender Eindeutigkeit der Testergebnisse »den Kindern *immer die Chance der anspruchsvolleren Ausbildungsmöglichkeit* zu bieten« (1974, 78), was sicherlich auch dadurch erleichtert wird, dass bei Down-Syndrom-Kindern »die sozialen Fähigkeiten« verglichen mit den schulischen Fähigkeiten »höher eingeschätzt« (JANTZEN 1998, 227) werden, diese Kinder also weniger auffälliges Verhalten zeigen.

Exkurs: Zum Konstrukt »Intelligenz«

Deutlich auf das Handeln bezogen schreibt David Wechsler: »Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit eines Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen« (1961, 13). Ebenso mit Bezug auf das Handeln versteht Steven Pinker »Intelligenz« als »das Verfolgen von Zielen angesichts von Hindernissen [...]. Ohne Ziele wird der Begriff der Intelligenz an sich bedeutungslos«. Da jedoch alle Ziele »über eine Kette von Teilzielen erreicht« (PINKER 1998, 460) werden, bestimmt sich »Intelligenz« bei Pinker wie die Fähigkeit zur »Handlung« im Sinne von Leontjew (1973), Kossakowski und Otto (1977) oder Hacker (1986). Insoweit sind »Intelligenz« und »Handlungsfähigkeit« als gleichbedeutend zu betrachten. Handeln aber muss »von irgendwelchen Motiven oder Zielen gesteuert [...] sein« (PINKER 1998, 460; H. i. O.). Solche Motive sind nach Pinker »intellektuelle Neugier, der Drang, Probleme zu definieren und zu lösen, und die Solidarität mit Verbündeten – alles Emotionen« (ebd.). Pinker sieht Emotionen nicht nur als Auslöser von Intelligenz an, sondern führt gleichzeitig mit dem Hinweis auf »Solidarität mit Verbündeten« den sozialen Aspekt von Intelligenz mit ein.

Nach Pinkers Auffassung meint Intelligenz »die Nutzung von Wissen über die Funktionsweise der Dinge [= Handlungswissen; d. Verf.] zum Erreichen eines Ziels angesichts von Hindernissen« (PINKER 1998, 237), »und zwar mit Hilfe von Ent-

scheidungen, die sich auf rationale (auf Wahrheit gründende) Regeln stützen« (PINKER 1998, 84).

1.4 Definitionsversuch mit Doppelkriterium: Intelligenz und Anpassungsverhalten

Gerne hat man sich in Deutschland auf Entwicklungen in den USA berufen, so auch bei dem Versuch, geistige Behinderung zu definieren. Die »geradezu klassische Definition von mental retardation« der *American Association on Mental Deficiency (AAMD)* lautet: »Geistige Retardierung bezieht sich auf signifikant unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz, die fortlaufend mit Defiziten im adaptiven Verhalten vorkommt und während der Entwicklungsperiode bestehen bleibt« (SPECK 1993, 47). Bei dieser Definition wird deutlich, dass geistige Behinderung im unauflösbaren Zusammenhang mit Defiziten des Anpassungsverhaltens, des sozialen Verhaltens gesehen wird und dass von geistiger Behinderung nur gesprochen werden soll, wenn dieser Zustand während der gesamten Entwicklungsperiode des Kindes besteht.

Die Differenzierung in Untergruppen durch die WHO (1948) wird auch von der American Association on Mental Deficiency (AAMD) beibehalten:

AAMD-Klassifikation nach IQ-Werten			
Stufen der geistigen Behinderung	Standardabweichungen	Theoretischer IQ	Stanford-Binet-IQ
Grenzfall (borderline)	-1 bis -2	70-85	
leicht (mild)	-2 bis -3	55-70	67-52
mäßig (moderate)	-3 bis -4	40-55	51-36
schwer (severe)	-4 bis -5	25-40	35-20
schwerst (profound)	-5 und darunter	< 25	< 20

Tab. 3: Ergänzte AAMD-Klassifikation (SPECK 1993, 49; Ergänzungen durch H.J.P.)

Selbst an dieser vermeintlich objektiven Einteilung sehen wir, dass die Verwendung eines bestimmten Intelligenztests, hier des Stanford-Binet-Intelligenztests, die Grenzwerte schon wieder erheblich verzerren kann. Wir stellen zusammenfassend fest, dass weder die Abgrenzung geistiger Behinderung »nach oben« noch die Klassifikation von Untergruppen Geistigbehinderter nach Intelligenztestergebnissen uns erheblich weiter helfen kann. Bestenfalls können solche Klassifikationen der groben Orientierung dienen.

Die einstige AAMD, inzwischen in AAMR (American Association on Mental Retardation) umbenannt, hat nach ihren früheren Definitionen geistiger Behinderung eine dritte Definition vorgelegt (LUCKASSON et al. 1992), welche auf ein IQ-Kriteri-

um von 75 und auf das Versagen in wenigstens zwei von zehn Bereichen adaptiven Verhaltens abhebt:

- »Kommunikation
- Selbstversorgung
- Wohnen
- Sozialverhalten
- Benutzung der Infrastruktur
- Selbstbestimmung
- Gesundheit und Sicherheit
- Lebensbedeutsame Schulbildung
- Arbeit und
- Freizeit« (1992; zitiert nach LINDMEIER 2002, 1 f.).

Die verschiedenen Dimensionen des täglichen Lebens werden von der AAMR unter der übergreifenden Leitidee des selbstständigen Lebens in der Gemeinde oder im Stadtteil thematisiert. Da es sich um eine praxisrelevante Definition handelt, wird für jede Person ein sog. »Kompetenzinventar« erstellt, das eine differenzierte Analyse und Beschreibung von Fähigkeiten in den genannten Bereichen des täglichen Lebens bietet (AAMR 1992; zitiert nach LINDMEIER 2002, 1 f.).

Ein älterer Versuch der Gruppierung nach dem Anpassungsverhalten und damit auch nach dem Lernverhalten stammt von Manfred Thalhammer (1977). Er beschreibt Formen und Grade geistiger Behinderung, wobei er vom »Geistigbehindertsein« spricht, ein Sprachgebrauch, den wir heute als unzutreffend ablehnen. Wir fassen Thalhammers Gedanken in anderen Begriffen und unterscheiden

- Eindrucksfähige geistig Behinderte, die fähig sind zu Wahrnehmungen und Erlebnissen, aber permanent hilflos.
- Ausdrucksfähige geistig Behinderte, die auf Wahrnehmungen und Erlebnisse reagieren können. Solche Reaktionen können von außen provoziert werden.
- Gewöhnungsfähige geistig Behinderte, die auf Erlebnisse mit Handlungen reagieren, häufig mit immer wieder wiederholten Stereotypen und tätigkeitsbegleitender Sprache.
- Sozial-handlungsfähige geistig Behinderte, die zu differenzierten und geplanten Handlungen fähig sind und über Vorstellungen und Begriffe verfügen.

Diese vier Gruppen entsprechen grob den oben aufgeführten Stufen der AAMD und geben auch erste diskrete Hinweise auf Zugangsmöglichkeiten zu solcherart Behinderten, damit auch auf die Organisation von Lernen.

1.5 Definitionsversuch über den Hilfebedarf

Die individuellen Kompetenzen in den von der AAMR (1992) benannten Bereichen sollen analysiert und beschrieben werden, um aus diesen Daten Hinweise auf notwendige psychosoziale wie pädagogische Hilfeleistungen abzuleiten. Nach Art und Intensität der Hilfeleistungen werden vier Unterstützungsgrade (»levels of support«) unterschieden:

- »1. *Periodische Unterstützung* (›intermittend supports‹): Die Unterstützungsleistungen werden nur zeitweise und episodisch benötigt (z. B. während einer akuten Erkrankung oder bei einem zeitlich begrenzten Verkehrstraining).
2. *Begrenzte Unterstützung* (›limited supports‹): Die Unterstützungsleistungen werden regelmäßig in einzelnen Lebensbereichen benötigt (z. B. Unterstützung bei finanziellen Angelegenheiten).
3. *Ausgedehnte Unterstützung* (›extensive supports‹): Die Unterstützungsleistungen werden permanent und zeitlich unbegrenzt in mehreren Lebensbereichen benötigt (z. B. langfristige Unterstützung im Haushalt und gleichzeitige Unterstützung am Arbeitsplatz).
4. *Umfassende Unterstützung* (›pervasive supports‹): Die Unterstützungsleistungen sind charakterisiert durch ihre zeitliche Konstanz und hohe Intensität. Unterstützung wird in vielen Lebensbereichen gebraucht und ist zumeist lebenserhaltender Natur« (LINDMEIER 2002, 3).

Lindmeier bewertet diese 1992er AAMR-Definition so, dass »nicht mehr Menschen nach Art und Schwere ihrer Behinderungen klassifiziert [werden] (leichte, mäßige, schwere geistige Behinderung), sondern notwendige Hilfen nach ihrer Art und Intensität. Die mehrdimensionale und relationale Sichtweise der AAMR ist sowohl kompetenzorientiert oder ressourcenorientiert als auch an der Unterstützung orientiert, weil es ihr um das optimale ›Passungsverhältnis‹ zwischen den Möglichkeiten des Individuums und den Anforderungen und Erwartungen seiner Umgebung geht. Neben den Kompetenzen werden also auch die Bereiche hervorgehoben, in denen die betreffende Person spezielle Formen der pädagogischen und psychosozialen und der medizinischen oder rechtlichen Unterstützung benötigt« (LINDMEIER 2002, 3 f.).

Macmillan, Gresham und Siperstein weisen darauf hin, dass die vier Niveaus der Hilfen (levels of supports) »*intermittend, limited, extensive, and pervasive*« den früher benannten Ausprägungsgraden der Behinderung (levels of retardation) »mild, moderate, severe and profound« entsprechen (1993, 332; H. i. O.). Zu einem Wechsel der Bezeichnungen sehen die genannten Autoren keinen Anlass. Sie schlagen stattdessen die Orientierung an der DSM-IV-Definition vor und verweisen damit auf »Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen« DSM IV (SASS, WITTCHEN, ZAUDIG 1998), nach dem geistige Behinderung anhand von drei Kriterien diagnostiziert werden soll:

- A Unterdurchschnittliche allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit.
- B Starke Einschränkung der Anpassungsfähigkeit in mindestens zwei der folgenden Bereiche: Kommunikation, eigenständige Versorgung, häusliches Leben, soziale zwischenmenschliche Fertigkeiten, Nutzung öffentlicher Einrichtungen, Selbstbestimmtheit, funktionelle Schulleistungen. Arbeit, Freizeit, Gesundheit und Sicherheit.
- C Der Beginn der Störung muss vor dem Alter von 18 Jahren liegen.

Die in DSM IV genannten Bereiche möglicher Einschränkungen stimmen mit denen der AAMR (1992) vollständig überein, bilden also keinen Fortschritt ab.

Von einem ganz anderen Denkstandort her argumentiert Peter Rödler, der »zum Zentrum der Definition von Menschen mit geistiger Behinderung« den Titel seiner Habilitationsschrift macht: »Lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen« (1993, 17). Die Betonung liegt hier auf »lebenslang«. Nur unter dieser Bedingung macht Rödler die Abgrenzung geistiger Behinderung gegenüber der Nicht-Geistigen-Behinderung einfach: Nicht geistig behindert ist, wer eben nicht lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen ist.

1.6 Die Suche nach Ursachen

In den *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz* für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte von 1979 lesen wir: »Geistige Behinderung wird in der Regel durch Schädigung des zentralen Nervensystems vor, während oder nach der Geburt verursacht. In Einzelfällen können auch soziale Faktoren wie extreme Hospitalisierung zu geistiger Behinderung führen« (SEKRETARIAT 1980, 4).

Solche Schädigungen des Zentralen Nervensystems können in den unterschiedlichsten Formen auftreten und die unterschiedlichsten Ursachen haben, sie können vor, während oder nach der Geburt eingetreten sein. In jedem Fall aber haben sie Beeinträchtigungen der Entwicklung psychischer Funktionen zur Folge, so auch Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung, die zu abrufbaren Leistungen in nur bescheidenem Ausmaß führen (NEUHÄUSER 2007). Wenn Jantzen geistige Behinderung als Isolation von der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes beschreibt, dann stellen solche biologisch-konstitutionellen Schädigungen Faktoren einer individuell generierten Isolation dar (STÖRMER 2007, 184 f.).

Aber auch die Gesellschaft als solche kann ein Kind, einen Menschen so isolieren, dass es sich die gesellschaftlich verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten nicht oder nur rudimentär aneignen kann. Solche gesellschaftliche Isolation kann unterschiedliche Formen annehmen: ungünstige familiäre Situationen, Armut, Vorenthaltung kultureller Anreize, Hospitalisierung, Vorurteile, Ablehnungen und Zurückweisungen. Entsprechend werden Menschen von Ressourcen, von Bildung, von Chancen ausgeschlossen, werden ihnen Zugänge verweigert oder erschwert (z. B. keine Kinderkrippe vorhanden, kein Förderunterricht in Regelschulen, Studiengebühren) (KULIG 2007, 357).

Besonders schwierig werden Aufwuchsbedingungen und Entwicklung dann, wenn bei einem Kind zu Schädigungen auch noch ungünstige oder gar hinderliche Umstände im Milieu hinzu kommen. Bei solchen Wechselwirkungen »von biologisch-konstitutionellen und umweltabhängigen Faktoren während der Entwicklung des Nervensystems hat geistige Behinderung vielfach komplexe Ursachen« (NEUHÄUSER 2007, 359). Es ist also verfehlt, bei einem Menschen mit geistiger Behinderung nach der einen ausschließlichen Ursache zu suchen; wir haben vielmehr von Multikausalität auszugehen. Genauso äußert sich geistige Behinderung auch nicht in der Störung einer einzigen Funktion, sondern in einer Vielfalt von Auffälligkeiten in vielen Bereichen. Der Multikausalität entspricht die Polyfinalität.

1.7 Beschreibung beeinträchtigter Funktionen (Kriterium des Verhaltens)

Bei der Kategorisierung von Schülertypen auf der Basis des beobachtbaren Verhaltens wird das Lernverhalten, das Sozialverhalten, das Sprachverhalten und das motorische Verhalten berücksichtigt. »Die Beschreibungen ähneln sich inhaltlich jedoch weitgehend darin, daß festgehalten wird, was geistigbehinderte Schüler *nicht* können und in welchen Bereichen Schwierigkeiten, Störungen oder Behinderungen zu erwarten sind« (KIRSCH 1979, 479). Der Lehrer jedoch, der mit einem Schüler arbeiten soll und will, ist weniger darauf angewiesen zu wissen, was dieser Schüler nicht kann, als vielmehr darauf, was er gerade kann oder gerade noch kann oder was er zukünftig bei guter Förderung wird lernen können.

Noch nicht auf dem erwünschten Niveau der Mitteilung von Stärken, aber immerhin schon einmal auf dem Niveau der bewertungsfreien Benennung betroffener Funktionen äußert sich die Kultusministerkonferenz 1979: »Vom Erscheinungsbild her sind Geistigbehinderte auffällig durch Besonderheiten

- der kognitiven und emotionalen Aufnahme-, Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse,
- des Ausdrucksverhaltens,
- der Motorik,
- der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation.

Das Zusammenwirken dieser Gegebenheiten führt zu Beeinträchtigungen der Entwicklung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten, zu einer umfassenden Störung des kommunikativen Bereiches sowie zu starken Ausfällen im Bereich der Psychomotorik. Deshalb ist ein geistig behindertes Kind stets in mehrfacher Hinsicht beeinträchtigt« (SEKRETARIAT 1980, 4). Dies ist weniger eine Definition, als eine relativ umfassende Umschreibung geistiger Behinderung.

Den Anforderungen an eine Definition entspricht eher die Aussage von Heinz Mühl: »Geistige Behinderung [...] ist eine erhebliche Beeinträchtigung der Lernfähigkeit und beschreibt ein Lernniveau weit unterhalb der Alterserwartung. Sie zeigt sich im Vorschulalter als Entwicklungsverzögerung oder als Rückfall auf frühere Entwicklungsniveaus« (1994, 684). Zu den betroffenen Bereichen zählt er »kognitive Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Erkennen und Wiedererkennen von Personen, Gegenständen und Situationen, Nachahmen, Vorstellen, Problemlösen, lernabhängige Fähigkeiten der Grob- und Feinmotorik, soziale Fähigkeiten wie Kontakte erwidern und aufnehmen, sich mit anderen verständigen, auch mit Hilfe von Symbolsystemen. Die Retardierung dieser Funktionen in ihrer Gesamtheit – jedoch in mehr oder minder starkem Ausmaß – macht geistige Behinderung aus« (MÜHL 1994, 684).

Auch die Kultusministerkonferenz hat sich mittlerweile dieser Sichtweise angenähert. Inzwischen sind die »Sonderschulen« in »Förderschulen« umbenannt worden, und statt von »geistiger Behinderung« ist nunmehr vom »Förderbedarf im Bereich geistiger Entwicklung« die Rede. Dieser neuen Sprachregelung folgen auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vom 26. 06. 1998, in denen wir lesen:

»Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung haben insbesondere Auswirkungen auf

- das situations-, sach- und sinnbezogene Lernen,
- die selbständige Aufgabengliederung, die Planungsfähigkeit und den Handlungsvollzug,
- das persönliche Lerntempo sowie die Durchhaltefähigkeit im Lernprozeß,
- die individuelle Gedächtnisleistung,
- die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit,
- die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen,
- die Übernahme von Handlungsmustern,
- die Selbstbehauptung und die Selbstkontrolle,
- die Selbsteinschätzung und das Zutrauen.

Sonderpädagogische Förderung hat daher die Aufgabe, jeder Schülerin und jedem Schüler Hilfen zur Entwicklung der individuell erreichbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geben. Hierbei müssen Körpererfahrungen gemacht und erweitert werden, Körperfunktionen beherrscht und senso- und psychomotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden« (SEKRETARIAT 1998, 2–3).

Hier finden wir nun endlich genauere Hinweise auf einzelne Probleme der Gruppe der geistig Behinderten, Probleme ihres Lernverhaltens, und auf die Notwendigkeiten pädagogischer Förderung in bestimmten Bereichen. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Hinweise auf Probleme des Lernverhaltens letztlich auf ein Gutachten von Heinz Bach für den Deutschen Bildungsrat von 1974 zurück gehen.

1.8 Komplexe Sicht 1: Krankheit – Schädigung – Funktionsverlust – Behinderung

Schäden führen zu funktionellen Beeinträchtigungen, diese beeinflussen die Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Diese Überlegungen führten 1980 zur »International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps« (ICIDH), deren Argumentationsgang so skizziert werden kann:

1. Der Ausgangspunkt wird mit »disease« oder »disorder« benannt, »eine medizinisch definierbare pathologische Veränderung an irgendeiner Stelle des Organ- oder Bewegungssystems« (E. FISCHER 2003, 299), eine Krankheit oder organische Störung.
2. Daraus erwächst »impairment«, eine »Schädigung oder Abweichung von einer psychischen, physischen oder anatomischen Struktur oder Funktion« (WHO 1980, 47; zit. n. E. FISCHER 2003, 299 f.).
3. Aus solcher Schädigung resultiert »disability« (Unfähigkeit, Unvermögen), eine Funktionseinschränkung oder ein Funktionsverlust, die (der) daran hindert, »eine Tätigkeit in der Weise oder in dem Leistungsrahmen auszuüben, wie es für ein menschliches Wesen als normal gilt« (E. FISCHER 2003, 300).
4. Solche von der Normalität negativ abweichenden Leistungen verstoßen gegen gesellschaftliche Erwartungen und werden mit der Bezeichnung »handicap«

(Behinderung) belegt. Behinderung ist so gesehen die Folge von schädigungsbedingten Funktionseinschränkungen insoweit, als die Gesellschaft diese Einschränkungen als subnormal (also negativ) bewertet. Damit wird »Behinderung« erst durch soziale Interpretation eine solche.

Die Stärke dieses Denkansatzes liegt sicherlich darin, dass er »Behinderung« in einen gesellschaftlichen Rahmen einordnet. Eine Fehlinterpretation ist allerdings die Kausalverbindung »Aus einer Schädigung entstehen Funktionseinschränkungen«. Zulässig ist lediglich die Interpretation »Aus einer Schädigung können Funktionseinschränkungen entstehen« (so die Argumentation von E. FISCHER 2003, 300–301). Auch unterdrückt diese Sichtweise die Umkehrung: Soziale Beeinträchtigungen können auch zu individuellen Funktionseinschränkungen und gar zu organischen Schädigungen führen (E. FISCHER 2003, 301). Hospitalismusphänomene und soziale Isolation (Jantzen) sind Beispiele hierfür.

1.9 Komplexe Sicht 2: Einbettung in die Gesellschaft

Solche Kritik führte zur Überarbeitung der ICIDH, die nun als »Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit« (ICF; WHO 2002) bezeichnet wird. Ankerbegriff ist nun die »health condition«, der »Zustand körperlichen, geistig-seelischen und sozialen Wohlbefindens« (E. FISCHER 2003, 303), der aber auch Gesundheitsstörungen, Verletzungen sowie besondere Situationen umfasst, die Betreuung, Hilfe, Behandlung, Versorgung erfordern. Dieser Zustand des allseitigen umfassenden Wohlbefindens erfordert

1. intakte körperliche Funktionen und Strukturen,
2. die Fähigkeit zu allen einem gesunden Menschen möglichen Aktivitäten und
3. die Möglichkeit, Dasein in allen individuell wichtigen Lebensbereichen entfalten zu können.

Kernpunkt der ICF ist »functioning«, Funktionsfähigkeit, funktionale Gesundheit, was sich in drei Dimensionen äußern kann:

1. Körperfunktionen und Körperstrukturen,
2. Aktivitäten (die hier die »disabilities« ersetzen),
3. Teilhabe bzw. Partizipation (an Stelle des »handicap«; E. FISCHER 2003, 304–307).

Diese drei Dimensionen werden in »Kontextfaktoren« eingebettet:

4. Umweltfaktoren, förderliche wie hinderliche, das gesamte Milieu;
5. persönliche Faktoren wie Alter, Geschlecht, Biografie, Eigenschaften, Lebensstil, Erziehung, Beruf usw.

Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen werden in der Literatur zumeist wie folgt dargestellt:

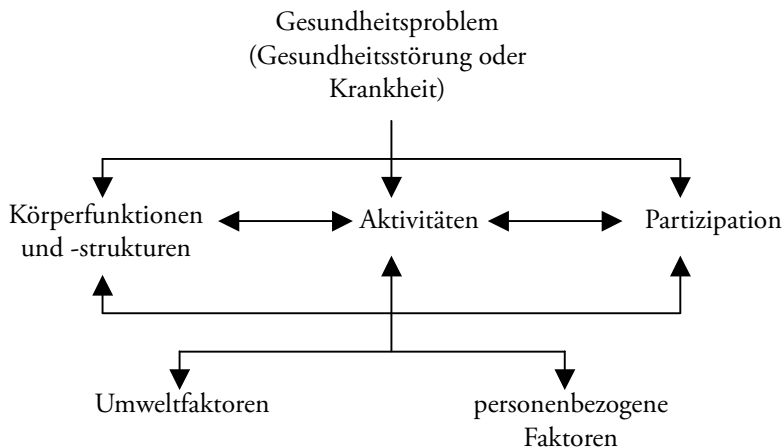


Abb. 1: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF der WHO (nach E. FISCHER 2003, 303; LINDMEIER 2007, 166; STÖPPLER, WACHSMUTH 2010, 22)

Der ICF liegt »ein relationales Verständnis von Behinderung und Funktionsfähigkeit zu Grunde, das durch die Integration zweier gegensätzlicher Erklärungsmodelle, nämlich des *medizinischen* und des *sozialen Modells*, zu Stande kommt« (LINDMEIER 2007, 165; H. i. O.). Der Fortschritt gegenüber der ICIDH besteht darin, dass der Übergang »von einer Klassifikation der ›Krankheitsfolgen‹ hin zu einer Klassifikation der Gesundheit« (LINDMEIER 2007, 166; H. i. O.) gefunden worden ist. Zentral bei der ICF ist das Konzept der Partizipation, bei welchem »die *erschwerter Partizipation am Leben der Gesellschaft* die ›eigentliche Behinderung‹ darstellt« (ebd.; H. i. O.). Hier haben die Hilfen anzusetzen.

»Behinderung« resultiert in dieser Betrachtung »aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt« (WHO 2002, 159; zit. n. E. FISCHER 2003, 311). »Behinderung« meint also nicht ein Merkmal oder eine Eigenschaft, »sondern das Resultat einer Beziehung« und steht »immer relational zu ›etwas‹ oder ›jemand‹ anders« (E. FISCHER 2003, 311).

»Geistige Behinderung« wird hier nicht ausdrücklich thematisiert. E. Fischer schlägt an einem Beispiel vor, dann von geistiger Behinderung zu sprechen, wenn mehrere Schädigungen die möglichen Kompetenzen bzw. Aktivitäten erheblich einschränken, so dass Betroffene umfassend auf Hilfe von außen angewiesen sind, zwischenmenschliche Kommunikation nicht immer gelingt und eine Beschulung am besten im Bildungsgang »geistige Entwicklung« möglich ist (E. FISCHER 2003, 314–315).

Damit wird wieder die Förderschule geistige Entwicklung, die frühere Schule für Geistigbehinderte, zur Definitionsinstanz des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Mit der Festlegung des Förderbedarfs wird der Lehrplan be-

nannt, nach dem der Schüler zu unterrichten ist, ob in einer speziellen Förderschule oder in einer der vielfältigen Formen integrativer Beschulung. Wir sind hinsichtlich des Versuchs, »geistige Behinderung« genauer definieren oder beschreiben zu können im Grunde nicht weiter gekommen. Wir stehen wieder am Anfang: Die Schulform selbst stellt fest, wer nach ihrem Lehrplan zu unterrichten ist. Und der Fortschritt besteht darin, dass diese Schulform nicht mehr »Schule für Geistigbehinderte« heißt.

1.10 Erträge

Es ist auffällig, dass die sehr frühe Einteilung der WHO in Gruppen unterschiedlich schwer geistig Behinderter immer wieder auftaucht, an Intelligenztestwerte gebunden oder mittels Einschränkungen des Lebens und mit Bedarf an Hilfe umschrieben. Es ist ebenso auffällig, dass immer wieder versucht wurde, den Bezug auf das »Intelligenz«-Konzept durch Hinweise auf beeinträchtigte Bereiche zu erläutern und anzureichern. Zusammengefasst lässt sich sagen:

- Geistige Behinderung erweist sich in erheblichem Rückstand der messbaren Intelligenz und großen (Anpassungs-)Schwierigkeiten in vielen Bereichen des Lebens.

Mit einer solchen Formulierung gestehen wir ein, dass wir nicht verbindlich definieren können, was geistige Behinderung ist, sondern dass wir nur mitteilen können, wie sie sich nach unserer Auffassung äußert. Dabei bleibt eine Menge unklar:

- Welches Konzept von »Intelligenz« liegt zu Grunde?
- Welche Grenzwerte oder Grenzbereiche sind angemessen?
- Welche Lebensbereiche und wie viele müssen betroffen sein, damit wir von »geistiger Behinderung« sprechen können?

Die in der AAMR-Definition von 1992 bzw. im DSM-IV genannten Bereiche mögen Orientierungshilfen sein, sind aber diagnostisch auch nicht sauber erfassbar, worauf Macmillan, Gresham und Siperstein (1993) hinweisen. Wir können höchstens fordern,

- dass die kognitiven Beeinträchtigungen und damit die Beeinträchtigungen des adaptiven Verhaltens und der Lebensführung schwerwiegend sein müssen, ohne auch hierfür Grenzwerte angeben zu können.

Schließlich müssen wir geistige Behinderung, so wie wir sie verstehen, von – etwa unfallbedingten – Hirnschäden Erwachsener und ihren Folgen oder von Demenz abgrenzen können. Durchgängig wird in der Literatur vorgeschlagen,

- dass geistige Behinderung bis spätestens zum Ende der Reifezeit (Jugendzeit) eines Menschen eingetreten sein muss.

Damit manifestiert sich geistige Behinderung im Säuglings- und Kleinkindalter, in der Kindergartenzeit und in der Schulzeit, so dass Erhard Fischers pragmatische Abgrenzung doch noch an Charme gewinnt:

- Als (während der Schulzeit) geistig behindert gilt, wer am ehesten nach den Lehrplänen für Schüler mit Förderbedarf geistige Entwicklung und den diesen Schülern angemessenen Methoden lernen kann.

Damit machen wir Lernen und Lernfähigkeit zum Kriterium geistiger Behinderung. Innerhalb der Gruppe derart Beeinträchtigter unterscheiden wir verschiedene Schweregrade:

Klassifikation geistiger Behinderung		
Stufen der geistigen Behinderung (AAMD; AAMR 1992, DSM-IV)	Theoretischer IQ	Unterstützungsbedarf (levels of support) (AAMR 1992)
leicht (mild)	55–70	periodisch (intermittierend)
mäßig (moderate)	40–55	begrenzt (limited)
schwer (severe)	25–40	ausgedehnt (extensive)
schwerst (profound)	< 25	umfassend (pervasive)

Tab. 4: Um Unterstützungsbedarf ergänzte AAMD-Klassifikation (SPECK 1993, 49; Ergänzungen durch d. Verf.)

Hinsichtlich des Lernens und der Lernfähigkeit finden wir in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1998 Hinweise auf einzelne Bereiche:

- Situationsbezogenes Lernen. Schüler mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden von einer aktuellen Situation, einem aktuellen Ereignis motiviert. Lernen dient hier zunächst dem Beherrschen der Situation und kann nur schwer auf andere Situationen übertragen werden.
- Sachbezogenes Lernen. Hier sind die Inhalte des Lernens gemeint. Lernen ist immer Lernen *von etwas*. Sammlungen solcher Inhalte finden sich in vielen Lehrplänen.
- Sinnbezogenes Lernen. Sinn ist, was der Einzelne an sachlichen und gesellschaftlichen Bedeutungen für sich selbst gewinnt. Sinn als individuelle Konstruktion bedarf also der Sachen, der Lerninhalte.
- Selbstständige Aufgabengliederung. Darauf hatte bereits Heinz Bach (1974; 1976) hingewiesen, und daraus resultiert das Lernen »Schritt für Schritt«.
- Die Planungsfähigkeit. Planung verlangt das Vorhandensein eines Ziels, die Kenntnis der Materialien, Werkzeuge und Methoden zur Zielerreichung und vorausschauendes Denken.
- Der Handlungsvollzug, also auch die rein motorische Ausführung des Handlungsplans einschließlich ihrer Ablaufsteuerung.
- Das persönliche Lerntempo. Dieses ist nach Bach (1974; 1976) erheblich verlangsamt.
- Die Durchhaltefähigkeit. Auch die Persistenz, die Ausdauer, das Beharren bei einer Sache, sind erheblich verkürzt.
- Die individuelle Gedächtnisleistung, sowohl hinsichtlich des Merkens, der Einspeicherung, als auch hinsichtlich des Behaltens.

- Die kommunikative Aufnahmefähigkeit, die physiologische Aufnahme von Reizen durch das Sensorium.
- Die kommunikative Verarbeitungsfähigkeit, das Verstehen von Mitteilungen über Sprache, Schrift, Gebärden, Gesten, Bilder.
- Die kommunikative Darstellungsfähigkeit, die Fähigkeit zu Äußerungen in Gesten, Gebärden, Bildern, Sprache, Schrift.
- Die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen, also geistige Flexibilität.
- Die Übernahme von Handlungsmustern, das Lernen am Modell, durch Nachahmung, aus sprachlichen, gestischen, bildlichen Anleitungen.
- Die Selbstbehauptung, das Verfolgen von Zielen trotz auftretender Hindernisse (PINKER 1998, 460).
- Die Selbstkontrolle, die Beherrschung der eigenen Emotionalität, der Affekte, das Bewahren von »contenance«, von Ruhe und Haltung.
- Die Selbsteinschätzung, das Bewusstsein der eigenen Möglichkeiten und Grenzen, des eigenen Hilfebedarfs.
- Das Zutrauen, die Selbstsicherheit, von den eigenen Möglichkeiten auch Gebrauch zu machen.

Mit der Ausformung dieser Hinweise zu Lernzielen und Lerninhalten lässt sich gut der Lehrplan der Förderschule geistige Entwicklung für zwölf Schuljahre füllen.

Kognition, Teilhabe an der Gesellschaft und Hilfebedarf sind auf einem Kontinuum von »unauffällig« bis »extrem auffällig« zu finden und werden üblicherweise in Gruppen zunehmenden Schweregrades beschrieben. Mit zunehmender Intensität der Beeinträchtigung wird auch das Lernen zunehmend anders und schwieriger, so dass wir auch ein Kontinuum des Lernens vorfinden von »nicht beeinträchtigt« bis zu »extrem beeinträchtigt«. Und auch dieses Lernkontinuum lässt sich – grob und nur des analytischen Zwecks wegen – in Gruppen einteilen. Unterschiedliche Möglichkeiten und Arten des Lernens erfordern dann auch unterschiedliche Arten der Vermittlung, des Unterrichts.

1.11 Pädagogische Konsequenz: Die Zuordnung von Schülergruppen und Unterrichtsformen

Darüber, wie der Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung nun lernen kann, wird nur derjenige schlüssige Informationen erhalten können, der über längere Zeit mit solchen Schülern arbeitet, immer wieder und immer neue Lernversuche anstellt und dabei beobachtet, in welcher Weise die verschiedenen Schüler hierauf reagieren. Erst wenn wir wissen, in welcher Weise der einzelne Schüler bestmöglich lernt, können wir auch das für ihn bestmögliche Lernumfeld bereitstellen. Dieses Lernumfeld wird jedoch wiederum durch Unterricht geschaffen.

In Anlehnung an das Klassifikationsschema von Speck nimmt Dieter Fischer (1999, 115 ff.) folgende Zuordnung von Formen geistiger Behinderung und Lernart vor:

- *borderline*: Lernen in herkömmlichem Unterricht gemäß den Artikulationsstufen nach Roth, kognitiv (intellektuell) gesteuert;
- *mild und moderate*: Lernen durch Lernvorhaben als Aufgabenfolge mit relativ selbstständigen Lernsequenzen, begrifflich-perzeptiv gesteuert;
- *severe und profound*: Lernen durch passives und aktives Lernangebot, motorisch betont (D. FISCHER 1999, 115; ergänzt nach KIRSCH 1979, 482).

Bei D. Fischer wird deutlich, dass er das *Lernen im Unterricht* meint. Damit gibt er unmittelbar Hinweise auf einen weiteren *Klassifikationsansatz »Unterricht«*: »Schulisches Lernen und Unterricht stehen in einem engen, sich bedingenden Zusammenhang. Der Unterricht muß so gestaltet werden, daß er dem Lernen der Schüler entspricht, andererseits lernen die Schüler das Lernen so, wie es ihnen im Unterricht vermittelt wird« (KIRSCH 1979, 482).

Die Abstimmung von organisiertem Lernen (= Unterricht) auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler führt zu Differenzierungen des Lernens bereits in kleinen Klassen, zur Differenzierung innerhalb der Klasse selbst (innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung) oder zur Bildung von mehrere Klassen übergreifenden möglichst homogenen Lerngruppen (äußere Differenzierung). Solche Differenzierungsmaßnahmen sind jedoch pädagogisch sinnvoll zu begründen. Eine solche Begründung kann beginnen mit der Überlegung über Schweregrad der Beeinträchtigung des Schülers, um davon die ihm möglichen Lernformen abzuleiten. Die Begründung unterschiedlicher Unterrichtsformen bedarf geradezu dieser Reihenfolge. Aus den individuellen Lernmöglichkeiten ist dann der jeweilige »Unterricht« abzuleiten, der für den einzelnen Schüler optimal erscheint. Solche einmal getroffenen Zuordnungen einzelner Schüler zu bestimmten Unterrichtsformen dürfen jedoch nicht zu dauerhaften Bedingungen des Unterrichts erstarren, sondern müssen ständig weiter verändert und weiter entwickelt werden.

Der hier vorgeschlagene Denkansatz »Unterricht« erfordert nicht, dass die Schüler sich bestimmten Unterrichtsformen anzupassen hätten, sondern vielmehr, dass der Lehrer die Aufgabe hat, die Unterrichtsformen auf die Lernmöglichkeiten seiner Schüler hin anzupassen. Verlangen die Schüler einer Klasse etwa verschiedene Unterrichtsformen, so muss zum Mittel der Differenzierung gegriffen werden.

Wenn wir auf die Vorschläge von Thalhammer zur Unterscheidung geistig Behinderter verschiedenen Grades zurückgreifen, bieten sich für die Zuordnung von Unterrichtsarten folgende Überlegungen an:

- Eindrucksfähiges Geistigbehindertsein sowie Ausdrucksfähiges Geistigbehindertsein → behandlungs- und therapieorientierter Unterricht;
- Gewöhnungsfähiges Geistigbehindertsein → übungs- und trainingsorientierter Unterricht;
- Sozial handlungsfähiges Geistigbehindertsein → handlungs- und projektorientierter Unterricht;
- *borderline* – Übergangsformen → lehr- und lernorientierter Unterricht (nach KIRSCH 1979, 483).

Die hier aufgeführte Gruppe der Übergangsformen (borderline) wird von Thalhammer nicht erörtert. Borderline-Schüler, also Schüler im Übergangsbereich zur Lernbehinderung, finden sich in Schulen für geistig Behinderte und im entsprechenden Bildungsgang anderer Schulformen immer häufiger. Auch diesen Schülern haben die Schulen einen angemessenen Unterricht zu bieten. Als Zusammenschau erhalten wir Tabelle 5:

WHO; AAMD	borderline	mild	moderate	severe	profound
levels of support AAMR		intermittend (periodische Unterstützung)	limited (begrenzte Unterstützung)	extensive (ausgedehnte Unterstützung)	pervasive (umfassende Unterstützung)
Untergruppen SPECK	Übergangsformen	Durchschnittsformen		Intensivformen	
Untergruppen THALHAMMER		sozial handlungsfähig	gewöhnungsfähig	ausdrucksfähig	eindrucksfähig
Lernformen FISCHER	herkömml. Unterricht; Artikulationsstufen nach ROTH	Lernen durch Lernvorhaben als Aufgabenfolge mit relativ selbstständigen Lernsequenzen		Lernen durch passives und aktives Lernangebot	
Unterrichtsformen KIRSCH	lehr- und lernorientierter Unterricht	handlungs- und projektorientierter Unterricht	übungs- und trainingsorientierter Unterricht	behandlungs- und therapieorientierter Unterricht	

Tab. 5: Zusammenfassung aller Klassifikationsansätze

Noch einmal und ausdrücklich sei darauf aufmerksam gemacht, dass solche Raster Grenzen suggerieren, die in Wirklichkeit nicht vorzufinden sind. Alle hier in Form von Linien angedeuteten »Grenzen« dienen nur der Schaffung einer ersten, vorläufigen Übersicht. Im Alltag sind sie fließend. Der Regelfall sind vielfältige Überschneidungen und allmähliche Übergänge.

Kommen wir noch einmal auf die frühe Definition geistiger Behinderung zurück, die geistig Behinderte als solche Schüler beschreibt, die auch in der Schule für Lernbehinderte versagen (VDS 1974). Wenn sie nicht in der Lage sind, sich wesentliche Lerninhalte der Schule für Lernbehinderte anzueignen, müssen wir uns fragen, *was* sie denn lernen können oder sollen, wie ein Lehrplan für geistig Behinderte aussehen soll. Mit diesen Überlegungen beschäftigt sich das folgende Kapitel 2.

2 Was sollen geistig Behinderte lernen?

2.1 Lehrpläne

Grundsätzliche Überlegungen

Das, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, wird in der Regel von staatlicher Seite in einem »Lehrplan« (auch Bildungsplan, Stoffplan oder Richtlinien genannt) niedergelegt. Solche »Lehrpläne« entstanden in Deutschland vorwiegend durch zwei nicht sehr unterschiedliche Verfahren:

1. In einem dafür verantwortlichen Ministerium (in der Regel dem Kultusministerium) übernahmen ein oder mehrere Referenten die Aufgabe, für eine Schulart, ein Fach oder auch mehrere Fächer einen Lehrplan zu entwerfen. Fachleute von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminaren usw. leisteten dabei Hilfestellung. Die auf solche Art und Weise zustande gekommenen Pläne einzelner Schularten oder von Schulfächern wurden dann aneinander gereiht. Eine Präambel, welche die herrschende Auffassung über Erziehungsfragen und Aufgaben der Schule zusammenfasst, wurde vorangestellt und der Gesamtplan vom Ministerium in Kraft gesetzt.
2. Eine Alternative dazu bildete die Beauftragung einer Kommission aus Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern, Lehrern und Fachreferenten der Ministerien, wobei der fertige Lehrplan dieser Kommission dann vom Ministerium – wenn es den Plan genehmigte – landesweite Gültigkeit erhielt. Unter Umständen wurden bei einem solchen Verfahren auch Vertreter relevanter gesellschaftlicher Gruppen oder Eltern hinzugezogen, um deren Sachverstand und deren legitime Interessen in die Erörterung von Plänen mit einzubeziehen.

Auf diese beiden nicht sehr unterschiedlichen Verfahrensweisen ist die Entstehung der meisten Lehrpläne nach dem I. Weltkrieg zurückzuführen; auch die moderne Lehrplandiskussion (z. B. Curriculum-Diskussion) änderte daran nicht viel.

Was ein *Lehrplan* ist, fassen wir mit Josef Dolch zusammen: Ein Lehrplan »ist die Auswahl und Anordnung von Lehrgütern für einen bestimmten, meist etwas umfassenderen Zweck. [...] Vom Einzellehrplan unterscheidet sich der L. [L. = Lehrplan; d. Verf.] durch seinen Bezug auf viele Schulen, Schüler und Lehrer und eine gewisse Dauer, vom Stoffverteilungsplan dadurch, daß er sich nicht nur auf ein Fach, sondern das ganze Lehrgebiet einer Schule bezieht und keine Festlegung für Monate oder Wochen trifft. Wo es nicht möglich oder zweckmäßig ist, den Lehrstoff allzu sehr in einem solchen L. festzulegen, begnügt man sich mit sog. Rahmenlehrplänen oder auch Richtlinien« (DOLCH 1965, 95).

Aufbau

Die Lehr- bzw. Bildungspläne zeigen durchgängig gemeinsame Merkmale im Aufbau: Sie bestehen zunächst aus einem allgemeinen und einem besonderen Teil.

Im *allgemeinen Teil* werden Aussagen gemacht über

- Art und Aufgabe der Schulform, für welche der Lehrplan gelten soll, deren Stellung im gesellschaftlichen System;
- die Schüler, welche diese Schulform besuchen müssen oder dürfen, deren Voraussetzungen zur Zulassung zum Schulbesuch (z. B. Gymnasium) bzw. deren Verpflichtung zum Schulbesuch aus Altersgründen (Grundschule) oder wegen Verfügung der Schulaufsichtsbehörde (z. B. Förderschule);
- den spezifischen Erziehungsauftrag dieser Schulform und deren allgemeine Erziehungsziele sowie Hinweise auf Unterrichtsmethoden, Lehrereinstellungen (Haltungen), Mitarbeit der Eltern und Öffnung der Schule nach außen;
- den Unterrichtsauftrag der Lehrer und Forderungen an deren Qualifikation;
- Hinweise auf Organisation und Binnenstruktur der Schule, Gliederung in Abteilungen, Klassen, Schulzweige bzw. -züge;
- die Mindestausstattung der Schule mit Räumen, Geräten, Materialien.

Im *besonderen Teil* werden die Unterrichtsinhalte dargelegt, geordnet nach

- Unterrichtsbereichen, in der Regel den Schulfächern und
- Klassenstufen bzw. Schuljahren, in der Regel jahrgangsweise aufsteigend.

Der besondere Teil ist somit die Sammlung der einzelnen Fachlehrpläne, jahrgangsweise angeordnet, welche mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen.

Die Verteilung des verordneten Unterrichtsstoffs auf die in der Regel 40 Wochen eines Schuljahres bleibt jeweils dem Lehrer überlassen, welcher die Lehrplanangaben in einen klassen- und schulstufenbezogenen Arbeitsplan bzw. Stoffverteilungsplan umzusetzen hat und sich dabei üblicherweise am Aufbau der benutzten Schulbücher orientiert.

Lehrplan und Curriculum

Mit Saul B. Robinsohns Schrift »Bildungsreform als Revision des Curriculum« (1967) wurde auch in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) eine Diskussion über Lehrpläne und Entwicklung neuer Curricula angestoßen, welche auch die Geistigbehindertenpädagogik erfasst hatte. Robinsohn bestimmt das Curriculum grob als das, »was mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau oder nur partiell erfaßt ist« (1967, 1). In Abhebung zur geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie griff er auf die Lehrplantheorie des Barock zurück und knüpfte damit an theoretische Einsichten an, welche im Laufe der bildungstheoretischen Entwicklung in Deutschland verloren gegangen waren.

Drei Thesen bilden den Mittelpunkt seiner Argumentation, dass es erforderlich sei,

- das Bildungswesen in der BRD zu reformieren;
- diese Reform durch eine Reform der *Bildungsziele* und *-inhalte* zu betreiben;
- die Reform der Bildungsziele und *-inhalte* mit Hilfe der Curriculum-Forschung zu objektivieren und zugleich auf demokratische Grundlage zu stellen und demokratischer Mitbestimmung zu unterwerfen.

Bildung ist ein subjektiver Prozess wie auch dessen Ergebnis. Feuser bestimmt Bildung »in ihrer Zielperspektive [als] die Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit« (2011, 93), Robinsohn als »Ausstattung zum Verhalten in der Welt« (1967, 13), die durch Veränderung, durch fortlaufenden Wandel, bestimmt ist. Aus seiner Sicht der Gegenwart leitet er Konsequenzen für die Zielsetzung von Bildung und Erziehung ab. Für bedeutungsvoll hält er

- das *Verstehen sozialer Beziehungen* ebenso wie das Elementare wissenschaftlicher Interpretation, welche er als Vorbedingung für die Orientierung in der Welt sieht;
- *wirksame Kommunikation* als Unterrichtsziel für die Muttersprache wie für die Fremdsprachen;
- *kommunikatives Handeln* sei mindestens ebenso wichtig wie technisch akkurate;
- der Einzelne müsse aus der Binnensprache der engeren Gruppe in die der *größeren Gruppe* hineinwachsen;
- eine bedeutende Aufgabe komme der *Kommunikationserziehung* zu, wobei den Mitteln der Massenkommunikation die Aufgabe der Behebung des visuellen Analphabetismus zufalle;
- es gelte, *Bereitschaft zur Veränderung* zu erzeugen, welche ebenso zu den Berufstugenden des hochqualifizierten Facharbeiters wie des hochmobilen Anlernetztechnikers gehören müsse, ja eine Lebenstugend schlechthin sei;
- auch müsse es um eine Erziehung zur *Fähigkeit* gehen, *Ziele* und nicht nur Instrumente zu *wählen*;
- als letztes Erziehungsziel nennt er »*Autonomie*« als rationale und kritische Einstellung zu sozialen Formen und Symbolen.

Aufgabe der Curriculum-Forschung ist es dann, Methoden zu finden und anzuwenden, mittels derer solche Lebenssituationen und die in ihnen geforderten Funktionen identifiziert werden können. Weiterhin sind die zur Bewältigung existenziell bedeutsamer Lebenssituationen notwendigen Qualifikationen zu eruieren sowie die Bildungsinhalte, durch welche diese Qualifizierungen erreicht werden können. Dabei hat Schule solche Qualifikationen zu vermitteln, welche erst außerhalb der Schule in Lebens- und Berufssituationen gefordert sind. Gerade darin hat das Forschungsprogramm von Robinsohn seinen besonderen Wert, da es dezidiert auf die »Situationsanalyse« als unverzichtbare erste Stufe verweist.

Kritik

Hesse und Manz beklagen, dass die Curriculumforschung sich den Benachteiligten dieser Gesellschaft nicht ausdrücklich gewidmet hat. »Deren Situationen könnte sie gezielt aufarbeiten, ihnen könnte sie [...] die Verwirklichung ihrer Bildungsansprüche zu sichern suchen. Sie könnte Partei ergreifen und die Sache dieser Benachteiligten zu ihrer eigenen machen. Sie könnte die Faktoren in den Mittelpunkt ihres Interesses rücken, die Einzelne oder Gruppen in unserer Gesellschaft bei der Ver-

wirklichung ihres Bildungsrechts behindern, die ihnen die Chance beeinträchtigen, auf dem Weg durch die staatlichen Bildungseinrichtungen Einsicht in die eigenen Lebensumstände und die Fähigkeit zu deren Beherrschung und Veränderung zu erwerben« (HESSE, MANZ 1972, 119), eine Kritik, die am Anfang des 21. Jahrhunderts noch mindestens so aktuell ist wie zum Zeitpunkt ihrer Niederschrift.

Als solche Gruppen von Benachteiligten nennen Hesse und Manz nicht nur das prototypische katholische Arbeitermädchen vom Lande, sondern auch

- Gastarbeiterkinder (heute: Kinder mit Migrationshintergrund),
- körperlich behinderte Kinder (heute: Kinder mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt motorische Entwicklung),
- geistig behinderte Kinder (heute: Kinder mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung).

Wenn die Curriculumforschung sich tatsächlich, wie behauptet, der Demokratisierung und Emanzipation widmen wollte, so müsste sie sich auf konkrete sozial diskriminierte und diskriminierend wirkende Situationen konzentrieren, »wenn sie Bildung verstünde als vorzügliche Aufgabe gegenüber denen, denen das allgemeine Bildungsziel: Beherrschung der eigenen Lebensumstände, besonders erschwert wird, dann müssten die Grund-, Haupt- und Sonderschüler sowie die Schüler der Pflichtberufsschule als erste in den Mittelpunkt der Überlegungen und der konkreten Projekte rücken« (HESSE, MANZ 1972, 120).

Für die geistig behinderten Schüler dauerte es bis 1979, bis sie mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz in den Mittelpunkt solcher Überlegungen rückten.

2.2 Formen der Curricula

Geschlossenes Curriculum

Sogenannte geschlossene Curricula legen den Schwerpunkt auf den stofflichen Aspekt. Sie wurden relativ früh entwickelt und sollten den Lehrern helfen, neue Unterrichtsgebiete wie z. B. die Mengenlehre zu unterrichten. Ausgangspunkt für geschlossene Curricula und die Entwicklung hierzu gehöriger Lernmaterialien waren vor allen Dingen Lehrstrategien der behavioristischen Psychologie (Technik des programmierten Lernens). Kernpunkte dieser Prinzipien waren u. a. die Operationalisierung von Lernzielen, die Erfolgsprüfung und systematische Erstellung von Methodenplänen zur Strukturierung von Lernschritten (ADAM 1981, 483). Der Lehrer war hierbei letztlich nur noch als Anwender und Ausführer eines bis in kleinste Einzelheiten vorgeplanten Unterrichts gedacht.

Offenes Curriculum

Offene Curricula orientieren sich zum einen an regulären Entwicklungsverläufen der Kinder. In ihnen werden Unterrichtsbeispiele zusammengestellt, um die didaktische Phantasie des Lehrers anzuregen. Zum anderen erhalten Lernziele eine andere Funk-

tion: Sie steuern den Unterricht nicht mehr alleine, sondern dienen dem Lehrer als Suchschema, mit dessen Hilfe er spontane Aktivitäten seiner Schüler beobachten, weiterführen und vertiefen kann. Dieser Typ des Curriculums legt kein umfassendes Lehrprogramm vor, aber eine Vielzahl von guten Unterrichtsideen. Diese Unterrichtsideen sind nach Entwicklungsebenen geordnet, die ungefähr einem bestimmten Entwicklungsalter zugeordnet werden können.

Offene Curricula orientieren sich nicht an einer bestimmten Verhaltenstheorie und definieren selbst auch keine operationalisierten Lernziele. Häufig ist in solchen Curricula etwas verwaschen von »kreativem Lernen« und »Spontaneität« in der Schule die Rede. Andererseits lassen sie dem Lehrer die Freiheit der Auswahl der Lehrziele, so dass Mühl Offenheit geradezu für ein Leitmerkmal der Lehrpläne der Schule für geistig Behinderte hält (2006b, 365).

Kontextbezogenes Curriculum

Eine weitere Form orientiert sich am Lernprozess. Diese sogenannten »kontextbezogenen Konzepte« setzen voraus, »daß Lehrer fähig sind, auf der Grundlage von Leitideen wirkungsvolle Unterrichtsverfahren zu entwickeln« (ADAM 1981, 485). Es geht also um die Umsetzung von Leitideen in Lernprozesse. Dabei wird so vorgegangen, dass für einzelne Schüler Ziele schriftlich festgehalten werden. Hierfür werden dann Unterrichtsmaterialien bereitgestellt. Grundsätzlich sollen solche offenen Curricula auch bei geistig Behinderten selbstmotiviertes Lernen und größtmögliche Selbstständigkeit ermöglichen.

Spiralcurriculum

Mit zunehmender Schulbesuchsdauer vergrößern sich die Lernmöglichkeiten von Schülern hinsichtlich Menge, Abstraktheit und Komplexität von Lerninhalten. Dies wird bei der Gestaltung schulischer Lehrpläne im Prinzip der »konzentrischen Kreise« berücksichtigt. Dieses Prinzip wurde wieder aufgegriffen und zu einer spiraligen Anordnung über die Klassenstufen hinweg, zum »Spiralcurriculum« weiterentwickelt.

Spiralcurricula gehen von der Annahme aus, dass das Curriculum mit dem intuitiven Erfassen und Gebrauchen grundlegender Ideen durch junge Schüler beginnen sollte, um im weiteren Verlauf immer wieder auf diese Grundbegriffe zurückzukommen und auf ihnen aufzubauen. Entwicklungsorientierung wurde hier so verstanden, dass der Unterrichtsstoff in die Denkformen des Kindes zu übertragen war. Wiederholungen und zunehmende Komplexierung kennzeichnen ein Spiralcurriculum. In der Pädagogik bei geistiger Behinderung sind solche spiralig aufgebauten Lehrpläne gelegentlich zu finden.

Offen bleibt, welche schulrelevanten Fachdisziplinen eine geeignete Struktur besitzen, ob nicht fachliche Gesichtspunkte überbewertet werden und ob eine enge Fachorientierung nicht gerade die Einbettung in größere, sinnhafte und lebensbedeutsame Zusammenhänge verhindert.

Bewertung

Grundsätzlich sind offene und geschlossene Curricula keine sich ausschließenden Gegensätze, sondern können sich sinnvoll ergänzen. Geschlossene Curricula werden in der Regel von hochspezialisierten Experten ohne Beteiligung von Lehrern entwickelt, und auch für deren schulische Umsetzung werden Lehrer eher als hinderlich und nicht genügend qualifiziert angesehen. Die Aufgabe jedoch, ein Gesamt-Curriculum zu entwickeln, welches für ein volles künftiges Erwachsenenleben qualifiziert, ist so komplex, dass sie gegenwärtig nicht lösbar erscheint. Da bei der Entwicklungsarbeit in der Vergangenheit außer den Lehrern auch Schüler und deren Eltern nicht beteiligt waren, kam es auch nur zu halbherziger Durchführung ohne wirkliches Engagement.

Wie so oft bei der Suche nach Wahrheit ist auch die Suche nach dem einen, letztlich wahren und gültigen Curriculum vergebens. Dabei können auch geschlossene Curricula für den Unterricht überaus anregend sein. Sie geben einen Überblick über all die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für einen Schüler möglicherweise Gegenstand des Lernens werden können. Auch ersparen sie dem Lehrer die zuweilen mühselige Arbeit des Operationalisierens und verweisen unmittelbar auf möglicherweise hilfreiche Methoden und Medien.

Die Planung von Unterricht ausschließlich nach einem offenen Konzept erscheint nicht möglich ohne die Kenntnis geschlossener Konzepte und ohne ein Wissen und eine Vorstellung davon, was eigentlich mit diesem allem beabsichtigt sei.

2.3 Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK)

Entstehung der KMK-Empfehlungen

Vor diesem Hintergrund: der Curriculumdiskussion auf der einen Seite, der föderalen Zersplitterung des bundesdeutschen Schulwesens auch für geistig Behinderte und der Gefahr des völligen Auseinanderdriftens der 10 alten Bundesländer mit West-Berlin auf der anderen Seite, versuchte der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz durch bundeseinheitliche Rahmenempfehlungen wenigstens zu einem gewissen Maß an Einheitlichkeit zu kommen. Herausgekommen ist durchaus kein revolutionäres Konzept, sondern eher »ein behutsam reformierender Ansatz, der Bewährtes und Neues sinnvoll ineinanderfügt« (MÜHL 1981, 214). Verabschiedet wurden die Empfehlungen am 09. Februar 1979 und dann im März 1980 veröffentlicht.

Aufbau der Empfehlungen

Die Empfehlungen folgen in ihrem formalen Aufbau dem Beispiel klassischer Lehrpläne: Sie gliedern sich in einen allgemeinen Teil und einen zweiten Teil, der die Unterrichts- und Erziehungsziele der damals »Schule für Geistigbehinderte« genannten Schulform enthält. Beachtenswert im allgemeinen Teil ist der völlige Verzicht auf

auch nur minimale Entwicklungs- und Leistungsanforderungen bei der Aufnahme eines Schülers und die ausdrückliche Feststellung, dass jedes Kind bildungsfähig sei. Verwirklicht wird hier endlich zumindest auf dem Papier die Forderung, dass die Schule sich an die Schüler anzupassen habe und nicht umgekehrt.

Zur Umsetzung dieser Überlegungen dient der Zielkatalog im zweiten Teil. Ausgehend von der *Leitidee* »Selbstverwirklichung in sozialer Integration« werden *fünf Leitziele* nebeneinander gestellt, die jeweils in vier bis sechs *Richtziele* gegliedert sind. Diese werden in *Grobziele* weiter ausdifferenziert, so dass sich ein Katalog von insgesamt 108 Grobzielen ergibt. *Feinziele* werden keine angegeben. Damit bleibt genügend Freiheitsspielraum für spontane und kreative Lehrertätigkeit.

Niveau der Lernziele

Lernziele werden häufig recht schwammig definiert, sind dann vage und sehr allgemein und lassen sehr breiten Interpretationsspielraum. Je größer der Interpretationsspielraum, desto abstrakter ist die Formulierung eines Lernziels. Das Abstraktionsniveau eines Lernziels meint damit den Grad der Konkretheit, Genauigkeit und Eindeutigkeit, mit dem ein Lernziel beschrieben ist.

Denkt man sich alle überhaupt vorstellbaren Lernzielformulierungen in ein Kontinuum eingeordnet, das von sehr vage formulierten zu immer konkreteren und genaueren Zielbeschreibungen führt, so lassen sich grob drei Arten von Lernzielen finden, die sich hinsichtlich ihres Abstraktionsniveaus unterscheiden.

- *Richtziele* oder Lernziele auf sehr hohem Abstraktionsniveau, mit vagen, umfassenden Begriffen beschrieben, schließen nur wenige Alternativen aus und lassen viele Interpretationen zu;
- *Grobziele* oder Lernziele auf mittlerem Abstraktionsniveau, mit vager Endverhaltensbeschreibung ohne Angabe des Beurteilungsmaßstabs und mittlerem Grad an Eindeutigkeit, der bereits viele Alternativen ausschließt;
- *Feinziele* oder Lernziele auf sehr niederem Abstraktionsniveau mit dem höchsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision, die alle Alternativen ausschließen und die drei Komponenten Endverhaltensbeschreibung, nähere Bestimmung des Endverhaltens und Angabe des Beurteilungsmaßstabs beinhalten müssen.

Diese Überlegungen veranschaulicht Christine Möller in Tabelle 6.

Etwas anschaulicher beschreiben Edelman und Möller die Abstraktionsniveaus (1976): Der Verhaltensteil und der Inhaltsteil eines Lernziels kann entweder abstrakt oder konkret beschrieben sein.

- Bei einem *Richtziel* sind sowohl der Inhaltsteil als auch der Verhaltensteil abstrakt beschrieben (z. B. Werkzeuge benutzen).
- Bei einem *Grobziel* ist entweder der Inhaltsteil abstrakt und der Verhaltensteil konkret beschrieben, oder aber der Inhaltsteil ist konkret und der Verhaltensteil abstrakt beschrieben (z. B. Handsäge benutzen – oder: Trennwerkzeug gerade führen).

- Bei einem *Feinziel* schließlich ist sowohl der Inhaltsteil als auch der Verhaltensteil konkret beschrieben (z. B. Handsäge gerade führen).

Zwischen den Lernzielen auf verschiedenen Abstraktionsniveaus besteht ein Zusammenhang: Konkretere Lernziele lassen sich von allgemeinen Lernzielen ableiten, und es lässt sich kontrollieren, ob ein bestimmtes Feinziel einem bestimmten übergeordneten Grob- oder Richtziel entspricht.

Lernzielart	Lernziel-Beispiel	Formulierung	Merkmale	Funktion
Feinziel (Abstraktionsniveau 1)	Bei 10 vorgegebenen Geschäftsbriefen ohne Anrede von den 10 vorgegebenen Anredeformen mindestens 8 richtig zuordnen können	Endverhaltensbeschreibung, nähere Bestimmung des Endverhaltens, Angabe des Beurteilungsmaßstabes	Höchster Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt alle Alternativen aus	Erstellung von Lernzielen für eine Unterrichtseinheit für bestimmte Schüler
Grobziel (Abstraktionsniveau 2)	Die verschiedenen Anredeformen in Geschäftsbriefen kennen	Vage Endverhaltensbeschreibung ohne Angabe des Beurteilungsmaßstabes	Mittlerer Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt viele Alternativen aus	Erstellung von Lernzielen auf Lernplanbildungsniveau
Richtziel (Abstraktionsniveau 3)	Befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen	Beschreibung mit umfassenden, unspezifischen Begriffen	Geringster Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt nur sehr wenige Alternativen aus	Erarbeitung der weltanschaulichen Grundlagen für die Lernzielerstellung

Tab. 6: Formulierung, Merkmale und Funktion von Lernzielen verschiedenen Abstraktionsniveaus (MÖLLER 1974, 29)

Nach diesen Überlegungen hinsichtlich des Abstraktionsgrades und der Hierarchie der Lernziele sind die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aufgebaut, die im Folgenden wiedergegeben sind.

Die Lernziele der KMK-Empfehlungen

Zusammenstellung der Richt- und Grobziele der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in Schulen für Geistigbehinderte: Leit-, Richt- und Grobziele unter der Leitidee:

Selbstverwirklichung in sozialer Integration

Erstes Leitziel:

Fähigkeit zum Erfahren der eigenen Person und zum Aufbau eines Lebens-zutrauens

Erstes Richtziel:

Fähigkeit, körperliche Beeinflussungen zu erleben

Grobziele:

1. Empfinden der Raumlage des Körpers und Erhalten des Gleichgewichts in Ruhe und Bewegung
2. Erfahren der physischen Einheit des Körpers durch Kennen der Körperteile und ihrer Funktionen und Empfinden der Körperoberfläche
3. Wahrnehmen und Einordnen von Sinnesreizen

Zweites Richtziel:

Fähigkeit, Eigenaktivitäten zu erleben, zu differenzieren und zu steuern

Grobziele:

1. Aktivierungshilfen an sich geschehen lassen und sie unterstützen
2. Bewegungsstereotypen aufgeben und gezielte Bewegungen aufnehmen
3. Umweltreize und Anregungen beantworten
4. Gerichtete Aktivitäten aufnehmen und zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Lösung von Aufgaben über einen längeren Zeitraum einsetzen

Drittes Richtziel:

Fähigkeit, psycho-physische Spannungen zu erfahren und zu bewältigen

Grobziele:

1. Sich in verschiedenen Situationen wohl-/nicht wohlfühlen
2. Möglichkeiten, Wohlbefinden zu erreichen, kennen und nutzen
3. Angsterlebnisse bewältigen
4. Stimmungen und Gefühlsregungen erleben

Viertes Richtziel:

Fähigkeit, Veränderungen der eigenen Person zu erkennen, sich in seinen Möglichkeiten zu erfahren und zu stabilisieren

Grobziele:

1. Eigene körperliche Wachstums- und Reifungserscheinungen kennen und sich darauf einstellen
2. Eigene Wünsche erkennen, deren Realisierungsmöglichkeiten abwägen und über Erfüllung oder Verzicht entscheiden
3. Seine Behinderungen und zur Behinderung führende Vorgänge erkennen, einschätzen und bewältigen

Zweites Leitziel:

Fähigkeit, sich selbst zu versorgen und zur Sicherung der eigenen Existenz beizutragen

Erstes Richtziel:

Fähigkeit, auf Bedürfnisse und Notlagen aufmerksam zu machen

Grobziele:

1. Hunger- und Durstempfindungen auszudrücken
2. Notdurft mitteilen
3. Bedürfnis nach Ruhe oder Bewegung ausdrücken

4. Unbehagen, Unwohlsein und Schmerzen mitteilen
5. Grundlegende Kontakte eingehen

Zweites Richtziel:

Fähigkeit, Bedürfnisse selbst zu befriedigen und hygienische Erfordernisse selbstständig zu erfüllen oder entsprechende Hilfen in Anspruch zu nehmen

Grobziele:

1. Speisen und Getränke zu sich nehmen
2. Kleidung aus- und anziehen
3. Ausscheidungsvorgänge beherrschen und Toilette benutzen
4. Körperpflege und Kosmetik durchführen
5. Sich bei Beschwerden und Verletzungen angemessen verhalten
6. Für Sauberkeit im persönlichen Lebensbereich sorgen

Drittes Richtziel:

Fähigkeit, Gefahren zu erkennen und ihnen angemessen zu begegnen

Grobziele:

1. Gefährdungen, die aus Situationen und Handlungen entstehen können, abschätzen und sich entsprechend verhalten
2. Gefährdungen, die von Gegenständen ausgehen, erkennen und vermeiden
3. Gesundheitsgefährdungen durch Nahrungs- und Genussmittel vermeiden
4. Gefährdungen durch Medikamente vermeiden

Viertes Richtziel:

Fähigkeit, eigene Kräfte im Hinblick auf Anforderungssituationen einzuschätzen und entsprechend zu handeln

Grobziele:

1. Sich der Grenzen seiner Leistungsfähigkeit bewusst werden und danach handeln
2. Kritik im Hinblick auf eine richtige Selbsteinschätzung annehmen oder ungerechtfertigte Kritik zurückweisen

Drittes Leitziel:

Fähigkeit, sich in der Umwelt zurechtzufinden und sie angemessen zu erleben

Erstes Richtziel:

Fähigkeit, sich im Alltagsbereich zurechtzufinden

Grobziele:

1. Die Räume der Wohnung/Schule und deren Einrichtung kennen und benutzen
2. Geräte und technische Einrichtungen der Wohnung/Schule kennen, sich ihrer bedienen und sie pfleglich behandeln
3. Zeichen, Signale und Symbole erkennen, beachten und entsprechend ihrer Bedeutung handeln
4. Signalwörter und Ziffern erkennen, beachten und entsprechend ihrer Bedeutung handeln
5. Kleidung erkennen und situationsgerecht gebrauchen
6. Essbare Dinge erkennen, unterscheiden, beschaffen und herrichten
7. Bezugspersonen in ihren Rollen und Tätigkeiten kennen und unterscheiden

Zweites Richtziel:*Fähigkeit, sich im Verkehr zurechtzufinden*Grobziele:

1. Verkehrswege des näheren Wohnbereichs und der Schulumgebung benutzen
2. Hinweis- und Verkehrsschilder erkennen und sich an ihnen orientieren
3. Ein- und Ausgänge, Treppen, Aufzüge und Rolltreppen finden und benutzen
4. Schulbusse und öffentliche Verkehrsmittel kennen, sie benutzen und sich dabei situationsgerecht verhalten
5. Sich in unbekanntem Verkehrssituationen helfen können

Drittes Richtziel:*Fähigkeit, öffentliche Institutionen und Einrichtungen in Anspruch zu nehmen und an Veranstaltungen teilnehmen*Grobziele:

1. Notrufeinrichtungen erkennen und situationsgerecht benutzen
2. Polizisten erkennen und im Bedarfsfall rufen oder aufsuchen
3. Fernsprecheinrichtungen in Anspruch nehmen
4. Automaten in ihrer Zweckbestimmung erkennen und benutzen
5. Einrichtungen der Gesundheitsfürsorge als nützlich und hilfreich erkennen, aufsuchen und sich dort situationsgerecht verhalten
6. Öffentliche Toiletten benutzen

7. Wichtige Dienstleistungsbetriebe und Versorgungseinrichtungen kennen und bei Bedarf in Anspruch nehmen
8. Kulturelle Einrichtungen und Veranstaltungen besuchen

Viertes Richtziel:*Fähigkeit, Zeitabläufe zu erfahren, sich in ihnen auszukennen und sich auf sie einzustellen*Grobziele:

1. Elementare Zeitperspektiven und ihre sprachlichen Bezeichnungen erfassen und sich danach richten
2. Den Tagesablauf in seiner Bedeutung erfassen und beachten
3. Den Wochenablauf in seiner Bedeutung erfassen und beachten
4. Den Jahresablauf erfahren
5. Sich mit Hilfe von Uhren zeitlich orientieren
6. Sich mit Hilfe von Kalendern zeitlich orientieren

Fünftes Richtziel:*Fähigkeit, Natur in verschiedenen Erscheinungsformen und Zusammenhängen zu erfahren und sich auf sie einzustellen*Grobziele:

1. Sich Tieren gegenüber richtig verhalten
2. Mit Pflanzen sachgerecht umgehen
3. Sich Landschaften in ihrer Vielfalt erschließen und sich dort angemessen verhalten
4. Die Bedeutung des Wetters und der Wettereinflüsse erkennen und sich darauf einstellen

Viertes Leitziel:

Fähigkeit, sich in der Gemeinschaft zu orientieren, sich einzuordnen, sich zu behaupten und sie mitzugestalten

Erstes Richtziel:

Fähigkeit, Kontakte anzunehmen, anzubahnen und aufrechtzuerhalten

Grobziele:

1. Anbahnen von Kontakten: Verstehen und Erwidern gestischer und mimischer Zeichen
2. Verstehen und Erwidern sprachlicher Äußerungen
3. Auswählen von Kontaktangeboten
4. Kontaktstörungen und Kontaktlösungen bewältigen

Zweites Richtziel:

Fähigkeit zum Zusammenleben und zu gemeinsamem Tun

Grobziele:

1. In Gegenwart Anderer etwas tun
2. Auf Anregung oder unter Anleitung allein oder gemeinsam etwas tun
3. Selbstständig etwas allein oder miteinander tun
4. Verschiedene Rollen im Zusammenleben erkennen, sich darauf einstellen und sie annehmen und übernehmen
5. Das Zusammenleben mitgestalten
6. Über das gemeinsame Tun mit anderen entscheiden

Drittes Richtziel:

Fähigkeit, mit Regeln umzugehen

Grobziele:

1. Annehmen gebräuchlicher Umgangsformen
2. Befolgen von notwendigen Regeln

3. Regeln veränderten Situationen entsprechend anwenden

Viertes Richtziel:

Fähigkeit, die Berechtigung von Ansprüchen abzuschätzen und entsprechend zu handeln

Grobziele:

1. Ansprüche äußern und berechtigte Ansprüche vertreten
2. Die Nichterfüllung eigener Ansprüche akzeptieren
3. Eigene Ansprüche zurückstellen
4. Ansprüche zurückweisen
5. Zur Erfüllung berechtigter Ansprüche anderer beitragen

Fünftes Leitziel:

Fähigkeit, die Sachumwelt zu erkennen und mitgestalten zu können

Erstes Richtziel:

Fähigkeit, Materialien, Geräte und Werkzeuge zu beschaffen, zu probieren und zu gebrauchen

Grobziele:

1. Materialien unter Berücksichtigung ihrer Eigenschaften handhaben bzw. gestalten
2. Materialien ihren verschiedenartigen praktischen und gestalterischen Verwendungsmöglichkeiten entsprechend wählen und einsetzen
3. Materialien, Geräte und Werkzeuge entsprechend dem Vorhaben oder dem Auftrag beschaffen, erproben und verwenden
4. Materialien, Geräte und Werkzeuge ordnen, aufbewahren und pflegen
5. Gegenstände entwerfen und aus bestimmten Materialien herstellen