

Hans-Jürgen Pitsch

**Zur Methodik der Förderung
der Handlungsfähigkeit
Geistigbehinderter**

**OPEN
ACCESS**

ATHENA

Hans-Jürgen Pitsch

Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 7

Hans-Jürgen Pitsch

Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter

ATHENA

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - keine Bearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen wie z.B. Grafiken, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Zitierhinweis

Pitsch, Hans-Jürgen

Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter
ATHENA-Verlag, Oberhausen

DOI: 10.30421/9783898969116

3. Auflage 2013

Copyright © 2013 by ATHENA-Verlag, Oberhausen
www.athena-verlag.de

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Untersiemau
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed in Germany

ISBN (Print) 978-3-89896-163-9

ISBN (PDF) 978-3-89896-911-6

DOI: 10.30421/9783898969116

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	9
1	Einleitung	13
1.1	Verwirrungen	13
1.2	Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter	14
1.3	Pädagogik und Handlungstheorie	15
1.4	Handlungstheorien anderer Wissenschaften	17
1.5	Das Handeln und die Handlung	19
1.6	Handlungsregulation	21
1.7	Entwicklung kindlichen Handelns	23
1.8	Erweiterte Entwicklungslogische Didaktik	25
1.9	Verfügbare Verfahren	27
1.10	Die Frage der Evidenz	28
1.11	Expertenmeinungen und Erfahrungsberichte	33
1.12	Spezifisch pädagogische Fragen	35
1.13	Ausblick	37
2	Aufbau einer grundlegenden Handlungsorientierung	38
2.1	Orientierung an der Pflege	39
2.1.1	Zum Begriff der »Pflege«	39
2.1.2	Zur »Beziehung« in der Pflege	41
2.2	Für eine grundlegende Orientierung wichtige Lernformen	49
2.3	Körperorientierte Konzepte der Mensch – Mensch – Interaktion	53
2.3.1	Festhalten	54
2.3.2	Basale Kommunikation	56
2.3.3	Basale Stimulation	59
2.3.4	Förderpflege, Aktivierende Pflege	63
2.3.5	Krankengymnastische Behandlung	66
2.3.6	Sensorische Integration	71
2.3.7	Passive Lernangebote	72
2.4	Sensorisch orientierte Konzepte der Kind – Umwelt – Interaktion	76
2.4.1	Pränatalraum-Musiktherapie	76
2.4.2	Snoezelen	78
2.4.3	Gewöhnung (Habituation)	84
2.4.4	Ereignisangebot, Erlebniseinheit	85
2.5	Mischkonzepte	86
2.6	Konsequenzen hinsichtlich der Personalisierung	89
2.7	Zusammenfassung	92
3	Basales Handelnlernen	100
3.1	Grundlegende Verfahren zur Veränderung des Verhaltens	101
3.1.1	Lernen von Verhalten	101

3.1.2	Möglichkeiten der Verhaltensbeeinflussung	101
3.1.3	Konditionierung als methodisches Konzept	106
3.2	Grundlage der Aktivierung: Neugier	107
3.2.1	Der Orientierungsreflex	107
3.2.2	Das Bedürfnis nach Reizzufuhr	108
3.2.3	Epistemische Neugier	108
3.2.4	Pädagogische Nutzung der Neugier	111
3.3	Förderformen der Mensch – Mensch – Interaktion	112
3.3.1	Führen	112
3.3.2	Aufbau funktioneller Systeme	123
3.3.3	Übergangskonzept Passives Angebot	128
3.3.4	Basale Aktivierung	129
3.4	Konzepte der Kind – Umwelt – Interaktion	135
3.4.1	Übergangskonzepte	135
3.4.2	Gewöhnung als Lernen: Ausbildung von Gewohnheiten	137
3.4.3	Freies Aktionsfeld	140
3.4.4	Gebundenes Aktionsfeld	140
3.4.5	Das Konzept des »Kleinen Raumes«	142
3.5	Zusammenfassung	148
4	Lernen, die Dinge zu gebrauchen	155
4.1	Lernform Lernen am Modell	156
4.1.1	Voraussetzungen zur Förderung	156
4.1.2	Grundüberlegungen	156
4.1.3	Anwendungen des Modellernens	158
4.1.4	Nachahmen lernen	160
4.2	Fördermöglichkeiten im Umgang mit Gegenständen	167
4.2.1	Bauen, Basteln, Konstruieren	167
4.2.2	Gegenständliche Tätigkeit im engeren Sinne	180
4.2.3	Der Unterrichtsgang	215
4.2.4	Die Objekterkundung	217
4.3	Förderung der Spieltätigkeit	227
4.3.1	Rollenspiele	227
4.3.2	Regelspiele	232
4.3.3	Pädagogische Fördermaßnahmen	235
4.4	Zusammenfassung	238
5	Auf dem Weg zum selbständigen Handeln	245
5.1	Offener Unterricht	246
5.1.1	Anknüpfung an den Projektunterricht	246
5.1.2	Einleitung	247
5.1.3	Das Konzept »Offener Unterricht«	248
5.1.4	Vergleichen, bewerten, entscheiden	257
5.2	Unterrichtsverfahren zur Ausbildung von Entscheidungsverhalten	264
5.2.1	Einführungsphase	264
5.2.2	Tagesplanarbeit	269

5.2.3	Lernen an Stationen	271
5.2.4	Wochenplanarbeit	278
5.2.5	Freiarbeit	287
5.2.6	Abschliessende Bemerkungen zum Konzept des Offenen Unterrichts	295
5.3	Auf Handeln gestützter Unterricht	298
5.3.1	Die Handlungseinheit	298
5.3.2	Handlungsorientierter Unterricht	302
5.3.3	Handelnder Unterricht	312
5.3.4	Synopse	319
5.4	Zusammenfassung	322
5.5	Zum Abschluß	330
6	Ergebnisse: Fragen und Antworten	331
6.1	Beantwortete Fragen	332
6.1.1	Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter	333
6.1.2	Pädagogik und Handlungstheorie	334
6.1.3	Handlungstheorien anderer Wissenschaften	335
6.1.4	Das Handeln und die Handlung	337
6.1.5	Handlungsregulation	338
6.1.6	Entwicklung kindlichen Handelns	340
6.1.7	Erweiterte Entwicklungslogische Didaktik	341
6.1.8	Verfügbare Verfahren	342
6.2	Zu beantwortende Fragen	343
6.2.1	Effektivität und Effizienz	343
6.2.2	Methoden-/Verfahrensstruktur	351
6.2.3	Austauschbarkeit	362
6.2.4	Effizienzunterschiede bei austauschbaren Methoden/Verfahren	367
6.2.5	Vorgänger – Nachfolger – Beziehungen	369
6.2.6	Bereichsbezogene Vorgänger – Nachfolger – Beziehungsketten	372
6.2.7	Zusammenschau	396
6.3	Rückgriff und Einordnung	400
6.3.1	Makrokonzepte der Handlungsförderung	400
6.3.2	Inter- und intraindividuelle Steuerung	403
6.3.3	Methoden, Konzepte, Menschenbilder	409
6.4	Offene Fragen	418
6.5	Schlußwort	419
	Anhang	421
	Literaturverzeichnis	427
	Sachregister	463

Vorwort

Die Beschäftigung mit dem Handeln und mit Möglichkeiten zur Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter¹ hat über das im Athena-Verlag Oberhausen erschienene Buch »Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten« (1998; 3. Aufl. 2002) hinaus zu einem 800 Seiten umfassenden Manuskript geführt, welches unter dem Titel »Förderung der Handlungsfähigkeit als Aufgabe der Schule für Geistigbehinderte. Entwurf zur Systematisierung didaktisch-methodischer Aspekte« von der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg als Dissertation angenommen worden ist. In dieser umfangreichen Studie wird der Rahmen der Erörterungen so weit gespannt, daß sich die Veröffentlichung in einem einzigen Band zum einen des Umfangs wegen verbietet, zum anderen der unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte wegen nicht empfiehlt. Beide Gründe führen zu einer Aufteilung in drei separate Bände:

Band I »Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter« umfaßt neben einer Einleitung mit einer Übersicht über die drei Bände folgende Kapitel:

- Kap. 1: Problemaufriß und Theorien
- Kap. 2: Handlungstheorien
- Kap. 3: Pädagogisch relevante Aspekte des Handelns
- Kap. 4: Entwicklungslogische Didaktik und Methodik
- Kap. 5: Methoden, Verfahren, Konzepte
- Kap. 6: Erste Ergebnisse: Beantwortete Fragen

Dieser erste Band ist bereits erschienen (Oberhausen: Athena 2003).

¹ In vorliegender Studie wird hinsichtlich der sprachlichen Fassung geistiger Behinderung von der Bezeichnung »Schule für Geistigbehinderte« in § 4, Abs. 4, Ziff. 3 des Schulordnungsgesetzes des Saarlandes (SchOG) vom 21. August 1996 ausgegangen, in welchem durchgängig nach dem Bezeichnungsteil »Schule für...« die jeweils gemeinte Schülergruppe in Form des einfachen (z. B. Blinde) bzw. des zusammengesetzten Substantivs (z. B. Sprachbehinderte) benannt wird. Eine Ausnahme bildet lediglich die »Schule für Erziehungshilfe« in § 4, Abs. 4, Ziff. 2 des SchOG des Saarlandes, für welche nicht die gemeinte Schülerpopulation, sondern ein pädagogischer Auftrag benannt wird. Solche pädagogischen Aufträge als Schulbezeichnung sind inzwischen in einigen Bundesländern eingeführt worden (z. B. Schule für individuelle Lebenshilfe, Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung), nicht jedoch im Bundesland des Verfassers. Mit dieser schulrechtlichen Bezeichnung der Schulform »Schule für Geistigbehinderte« ist verbunden, daß die sie besuchenden Schüler(innen) »Geistigbehinderte« genannt werden und nicht »geistig Behinderte«, wie es internationalem Sprachgebrauch entspricht, oder – dem Vorschlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe folgend – »Schüler(innen) mit geistiger Behinderung«. Für die adjektivische Form gilt entsprechend die Zusammenschreibung »geistigbehindert«, die im übrigen auch in der Fachliteratur für die Bezeichnung aller anderen schulorganisatorisch faßbaren Behinderungen weiterhin benutzt wird (körperbehindert, lernbehindert, sehbehindert usw.).

Auch wenn es gute Argumente für andere Bezeichnungen und andere Schreibweisen gibt (neben Verfremdwörterungen wie »mental beeinträchtigt« etwa bei Bach 2001), und auch wenn ein Rest Unzufriedenheit zurückbleibt, so sind die hier benutzten Bezeichnungen – wenigstens im Bundesland des Verfassers – juristisch bestandsfest.

Band II »Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter« umfaßt neben der Übersicht über die drei Bände:

- Kap. 1: Grundorientierungen (zusammengefaßt aus den Kapiteln 1 bis 5 des ersten Bandes)
- Kap. 2: Ausgangspunkte
- Kap. 3: Grundlagen der Entwicklung der kindlichen Tätigkeit
- Kap. 4: Entwicklung einer basalen Handlungsfähigkeit
- Kap. 5: Lernen, die Hände zu gebrauchen
- Kap. 6: Lernen, die Dinge zu gebrauchen
- Kap. 7: Die Aneignung von Rollen und Regeln
- Kap. 8: Schulisches Lernen
- Kap. 9: Synopse und Kritik

Dieser zweite Band ist bereits erschienen (Oberhausen: Athena 2002).

Band III »Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter« umfaßt neben der Übersicht über die drei Bände:

- Kap. 1: Einführung (Zusammenfassung der Ergebnisse der Bände I und II)
- Kap. 2: Aufbau einer grundlegenden Handlungsorientierung
- Kap. 3: Basales Handelnlernen
- Kap. 4: Lernen, die Dinge zu gebrauchen
- Kap. 5: Auf dem Weg zum selbständigen Handeln
- Kap. 6: Ergebnisse: Fragen und Antworten
- Anhang: Tabellen

Es war nicht zu vermeiden, daß sich kleinere Teile des ursprünglichen Textes in den separaten Veröffentlichungen wiederholen. Der Verzicht auf diese Wiederholungen hätte den Verständniszusammenhang zerstört und den Leser gezwungen, in zwei oder gar drei Büchern parallel zu lesen, wodurch auch – unter Umständen unerwünschte – Kosten entstehen würden.

Seit der Arbeit an dem Band »Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten« konnten die Bemühungen um das Problem der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter und ihrer Förderung in drei Richtungen weitergeführt werden:

- in der theoretischen Grundlegung, der Auseinandersetzung mit pädagogischen, philosophischen, soziologischen, psychologischen und insbesondere arbeitspsychologischen Handlungstheorien, die sich in den ersten drei Kapiteln des Bandes I »Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter« niederschlägt wie auch in der dort vorfindlichen theoretischen Beschäftigung mit Methoden, Verfahren und Konzepten. Die gesamte Studie ist auf ein Ordnen und Übersichtlichmachen der unterrichtlichen Verfahren in der Geistigbehindertenpädagogik hin ausgerichtet. Ausgangspunkt für solches Ordnen ist Georg Feusers Entwicklungslogische Didaktik, welche in Kapitel 4 des 1. Bandes aufgegrif-

fen, verändert und erweitert wird, ohne daß dabei auf Feusers tätigkeits-theoretische Grundlegung und auf seine Ausarbeitung des »gemeinsamen Gegenstandes« näher eingegangen wird. Interessierten seien Feusers originale Veröffentlichungen zum Studium empfohlen.

- im Versuch einer Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns unter besonderer Berücksichtigung auch der motorischen Entwicklung, dessen Ergebnisse den Inhalt von Band II »Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter« bilden. In diesem Band werden in Zusammenhang mit der Entwicklung des kindlichen Spiels auch Aspekte der Entwicklung sozialer Handlungskompetenz angesprochen, welche im dritten Band insbesondere bei der Erörterung von Formen des Offenen Unterrichts didaktisch-methodische Bedeutung erlangen.
- in der Vertiefung und Ausweitung der Beschäftigung mit Formen des Offenen Unterrichts mit Geistigbehinderten, die insbesondere durch kritische Anmerkungen in Rezensionen meiner »Didaktik und Methodik« angestoßen wurde. Diese Impulse zur Befassung mit Formen des Offenen Unterrichts wie auch die Beschäftigung mit Stellenwert, Formen und Funktionen des Spielens, Bauens und Konstruierens sind aufgenommen und weiter verfolgt worden. Die Ergebnisse dieser Bemühungen finden sich in Band III »Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter«, in welchem auch der Versuch unternommen wird, geistigbehindertenspezifische Verfahren hinsichtlich ihrer Austauschbarkeit, Effektivität und Effizienz zu beurteilen und Abfolgelinien zu skizzieren, die dem(der) Erzieher(in) oder dem(der) Lehrer(in) Geistigbehinderter eine Orientierungshilfe anbieten können.

Dank ist den Professoren Dr. Heinz Mühl (Universität Oldenburg) und Dr. Peter Rödler (Universität Koblenz-Landau) für die Mühe des aufmerksamen Lesens wie für kritische Rückfragen zu sagen, dem Verleger Rolf Duscha für das Wagnis der Publikation, und ganz besonders Frau Corinna Amann, die mit unendlicher Geduld über Jahre hinweg die ständig veränderten Texte geschrieben, Tabellen gesetzt und vor allem die Abbildungen im PC angefertigt hat.

Fentange-Livange (Lux.) und Dillingen (Saar)

Hans-Jürgen Pitsch

1 Einleitung

Einleitend wird auf die Ausgangsproblematik dieser Studie zurückgegriffen, um von dieser aus die Antworten zu den in Band I »Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter« gestellten Fragen zusammenzufassen: Geistigbehinderte sind grundsätzlich handlungsfähige Menschen, deren Handeln mittels nicht originär pädagogischer Handlungstheorien theoretisch gefaßt werden kann. Insbesondere der Handlungsbegriff der Kulturhistorischen Schule eignet sich zusammen mit Piagets Beschreibung der Genese der Intelligenz und der von Stemme und von Eickstedt beschriebenen motorischen Entwicklung zur Beschreibung der Entwicklung kindlicher Handlungsfähigkeit (vgl. hierzu Band II: »Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter«), die ihre didaktische Fassung in einer veränderten und ergänzten Entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser erhält. Dessen unterrichtliche Verortung gemeinsamer Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand im Projektunterricht bildet den Rahmen für die weitere Beschäftigung mit einzelnen Methoden, Verfahren und Unterrichtskonzepten, wie sie in vorliegendem Band nunmehr erfolgt.

1.1 Verwirrungen

Für die Schule für Geistigbehinderte müssen wir heute die *Spezifizierung der Methoden als zunehmende Größe* feststellen. Die zunehmende schulische Betreuung schwerst- und schwerstmehrfachbehinderter Schüler(innen) hat die Grenzen der Tragfähigkeit der in den Gründerjahren der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten Methoden längst gesprengt. Die Schule für Geistigbehinderte arbeitet heute mit Verfahren der aktivierenden Pflege und der Förderpflege, die aus medizinischen Tätigkeitsbereichen übernommen sind, mit körperorientierten und körperzentrierten Verfahren, die zunächst als psychologische Interventionsverfahren entwickelt worden sind, mit verhaltenstherapeutischen Techniken, deren Ursprung ebenfalls klinisch ist, bis hin zu Unterrichtsverfahren, die kaum noch Unterschiede zur Regulärmethodik erkennen lassen. Die Bandbreite des methodischen Instrumentariums der Schule für Geistigbehinderte hat also erheblich zugenommen und ist kaum noch überschaubar. Eine geschlossene Systematik dieser Methoden ist kaum zu erkennen.

Die Vielfalt der für die Schule für Geistigbehinderte angebotenen methodischen Verfahren und Konzepte führt, wie in dem Band »Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter« (Oberhausen: Athena) dargelegt wird, zu Desorientierungen bei Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n und zur Suche nach Orientierungshilfen bei der Auswahl nützlicher Verfahren, wobei wir davon ausgehen, daß sich kein(e) Lehrer(in) und kein(e) Erzieher(in) bei der Methodensuche dem Spott aussetzen möchte, den Gelhausen (2000, 14) über eine ministerielle Fortbildungs-

veranstaltung¹ ausgegossen hat. Dieser Suche nach Entscheidungshilfe hinsichtlich nützlicher unterrichtlicher Verfahren wird in vorliegender Studie die Prämisse zugrunde gelegt, Schule für Geistigbehinderte habe die Handlungsfähigkeit der ihr anvertrauten Schüler(innen) zu fördern. Solcher unterrichtlicher Auftrag ist nur erfüllbar, wenn die gemeinten Schüler(innen) über Fähigkeiten verfügen, die in Richtung einer höheren Handlungskompetenz förderbar sind, wenn sie also grundsätzlich als handlungsfähige Menschen gesehen werden.

Diese Studie steht damit unter der *Leitfrage: Ist eine Hierarchie pädagogischer Methoden/Verfahren zur Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter darstellbar?* Dem erkenntnisleitenden Interesse des Verfassers folgend ist als *leitende Annahme* zu formulieren: *Eine Hierarchie pädagogischer Methoden/Verfahren zur Förderung der Handlungsfähigkeit ist darstellbar.*

Leitfrage wie Leitannahme erfordern die Ausdifferenzierung in Teilfragen und Teilannahmen, die sukzessive zu bearbeiten sind.

1.2 Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter

Unsere erste Teilfrage: »Sind Geistigbehinderte handlungsfähig?« (vgl. Bd. I, Kap.1) dient der Klärung dieser grundlegenden Bedingung unter der Annahme, daß Geistigbehinderte per definitionem handlungsfähige Menschen seien. Der schulische Auftrag der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter ist implizit im Erziehungsziel »Selbständigkeit« enthalten, wie es als Leitidee der »Selbstverwirklichung in sozialer Integration« in die Empfehlungen für den Unterricht an Schulen für Geistigbehinderte der Kultusministerkonferenz vom 09.02.1979 (SEKRETARIAT 1980) eingegangen ist. Selbständigkeit wird verstanden als Unabhängigkeit von Hilfe und Versorgung durch andere Menschen, als Unabhängigkeit von fremden Entscheidungen und von Fremdsteuerung, also als Handlungsfähigkeit.

¹ Über marktschreierische Angebote wie über unkritische Erwartungen von Lehrern wie Kultusbürokratie neuen »Konzepten« oder »Methoden« gegenüber amüsiert sich der Kommentator Henry Gelhausen im luxemburger »tageblatt« vom 23. Februar 2000 anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung »Kinesiologie« für Lehrer: »Wir finden hier [bei den Lehrern; H.J.P.] eine ähnliche Mystik, Irrationalität, Naivität und Beeinflußbarkeit. In ihrem aufrechten Bemühen, neue Methoden der Pädagogik zu finden, fallen die Lehrer [...] auf Scharlatane herein, die dazu noch vom Ministerium bezahlt werden, das sich oft als nicht weniger naiv erweist« (GELHAUSEN 2000, 14). Und weiter: »Manche pädagogischen Experten benehmen sich wie pseudoreligiöse Sekten. Sie haben Erfolg, wenn sie extravagante Begriffe einführen. Der pädagogische Jargon, wie der theologische, wirkt verführerisch auf unkritische Gemüter« (GELHAUSEN a.a.O.). Gelhausens Kritik gilt weit über Luxemburg hinaus.

Zur wissenschaftlichen Kritik am Konzept »Kinesiologie« vgl. Breitenbach (1999, 195 – 203).

Traditionell ist zur Abgrenzung der Gruppe der Geistigbehinderten von anderen Gruppen neben dem Kriterium der adaptiven Fähigkeiten wesentlich das Kriterium der Intelligenz beigezogen worden (AAMD 1959 et passim; WHO 1968; DSM-IV; BACH 1979a, 1979b; DITTMANN 1974 bis hin zu JANTZEN 1998). Dabei bleibt weitgehend unklar, auf welche der vielen und unterschiedlichen Intelligenztheorien die Autoren das Intelligenzkriterium jeweils stützen wollen. Verstehen wir mit PINKER Intelligenz als »das Verfolgen von Zielen angesichts von Hindernissen« (PINKER 1998, 460), dann ist »Intelligenz« mit »Handeln« gleichzusetzen. Vollends deutlich wird diese Gleichheit von »Intelligenz« und »Handeln« bei der Verwendung der von Wechsler vorgeschlagenen Intelligenz-Definition, nach der »Intelligenz [...] die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums [ist], *zweckvoll zu handeln*, vernünftig zu denken und *sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen*« (WECHSLER 1961, 13; H.d.H.J.P.). Bezogen auf Wechslers Verständnis von Intelligenz bedeutet dann auch ein sehr niedriges Intelligenztestergebnis nicht das völlige Fehlen von Handlungsfähigkeit, sondern lediglich deren im Populationsvergleich geringere Ausprägung. Sobald Geistigbehinderte mittels Intelligenzmessungen ausfindig gemacht werden sollen, wird ihnen Handlungsfähigkeit grundsätzlich zugeschrieben. Die weiteren von WHO, AAMD und Speck (1972, 1993) vorgeschlagenen Untergruppen Geistigbehinderter beschreiben dann eher grobe Abstufungen der Ausprägung einer grundsätzlich vorfindlichen Handlungsfähigkeit, die allerdings, da sie sich nur der IQ-Punktzahl bedienen, pädagogisch unfruchtbar bleiben. Pädagogisch fruchtbar erscheinen eher die Gruppierungsvorschläge von Thalhammer (1977), die sich auf beobachtbares Verhalten stützen.

Grundsätzlich jedoch, und damit ist unsere erste Frage beantwortet, *sind Geistigbehinderte handlungsfähige Menschen*. Unsere erste Annahme gilt als bestätigt.

1.3 Pädagogik und Handlungstheorie

Unsere *zweite Frage*: »*Verfügt die Pädagogik über eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns?*« dient, wenn Geistigbehinderte als – wohl förderungsbedürftige, aber auch förderungsfähige – Handlungskompetente zu gelten haben, der Suche nach einer theoretischen Orientierung der Förderung der Handlungsfähigkeit. Im günstigsten Fall, so unsere zweite Erwartung, verfügt die Pädagogik bereits über eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns (vgl. Bd. I, Kap. 1). Diese Erwartung wird nicht erfüllt.

Pädagogik hat wohl »sich immer auch handlungstheoretisch verstanden« (KIVELÄ 1998, 603), war jedoch zur Herausbildung einer Theorie des eigenen Handelns stets auf andere »Handlungswissenschaften und Praxen« (BENNER 1995, 299) angewiesen. Pädagogik hat keine originäre Handlungstheorie und mit ihrer Angewiesenheit auf andere Quellen den Status einer synthetischen Wissenschaft. Der Pädagogik kann noch zugestanden werden, daß sie über Theorien des pädagogischen Handelns als Theorien des Handelns von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n verfügt, mittels derer pädagogische Situationen als asymmetrische Situationen verstanden werden können. Der Partner in solchen Situationen, der Schüler, bleibt jedoch im Bereich des Fiktionalen (vgl. KIVELÄ 1998, 614). Auch wenn pädagogische Interaktion dem »Aufbau persönlicher Identität und sozialer Handlungsfähigkeit« (PEUKERT 1981, 67) dienen soll, bleibt eine *pädagogische* Theorie der persönlichen Identität *des Schülers* und bleibt eine *pädagogische* Theorie der sozialen Handlungsfähigkeit *des Schülers* im Bereich der Kiveläschen »Fiktionalität«, wobei Kivelä sogar die Frage offen läßt, ob »durch die Einführung des Prinzips der Fiktionalität die Möglichkeit der Formulierung einer pädagogischen Handlungstheorie nicht selbst zu einer Fiktion« (KIVELÄ 1998, 614) wird. Fiktionalität verweist auf deterministisch Unbestimmbares. Solche die Pädagogik geradezu konstituierende Unbestimmtheit macht die Konzeption einer Art pädagogischer Weltformel unmöglich, erlaubt jedoch die Formulierung von Teiltheorien wie etwa von Theorien des Lehrerhandelns. Das Handeln der von Pädagogik angezielten Menschen, der Kinder und Schüler(innen) auf dem Wege zum weitgehend pädagogikfreien Erwachsensein, ist bislang nicht Gegenstand pädagogischer Theoriebildung. Insoweit ist auch Schlee zuzustimmen, wenn er die defizitäre Theoriebildung »für die zentrale Schwachstelle der Sonderpädagogik« (SCHLEE 2001, 331) hält. Das Handeln und Handelnlernen der Schüler(innen) muß nach Handlungstheorien anderer Wissenschaften zu beschreiben versucht werden.

Unsere zweite Annahme: »Die Pädagogik verfügt über eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns« ist zurückzuweisen.

1.4 Handlungstheorien anderer Wissenschaften

Da Pädagogik über keine der Förderung von Schüler(inne)n dienliche Handlungstheorie verfügt, da weiterhin Pädagogik als synthetische und synthetisierende Wissenschaft sich der Erträge anderer »Handlungswissenschaften und Praxen« (BENNER 1995, 299) bedient, muß Pädagogik diese anderen Handlungswissenschaften und Praxen auch bezüglich adaptierbarer Handlungstheorien befragen.

Die *Philosophie* bietet unter Berufung auf Aristoteles und seine Nikomachische Ethik insbesondere eine Wertorientierung an, die das Nützliche menschlichen Handelns mit dem »Guten«, dem moralischen Wertvollen, zu verbinden sucht. Insbesondere die von Aristoteles als »poietisch« bezeichnete praktische Tätigkeit des Einwirkens in die dingliche Umwelt wird von Rubinstein und Leontjew aufgegriffen und fließt als »gegenständliche Tätigkeit« in die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule ein. Bezogen auf solch konkretes Handeln betont auch die Philosophie die Aspekte des Willens, der zum Handlungsentschluß führt, wie den der Handlungsplanung (vgl. VON BRANDENSTEIN 1973, 683), der Zielorientierung, des praktischen Zwecks, der Handlungskontrolle und der Beteiligung des Bewußtseins.

Im Zentrum derartiger philosophischer Betrachtungen steht durchaus noch der einzelne Mensch, auch wenn er Teil einer sozialen Gemeinschaft ist. Diese Gemeinschaft rückt als soziales Phänomen, als Gesellschaft, in den Fokus der Betrachtungen der *Soziologie*. Die philosophische Orientierung an Zweck und Wert wird in der Soziologie durch die Kategorie »Sinn« ersetzt, welcher sowohl gesellschaftlich wie auch individuell gesehen wird. Individuelle Sinnbetrachtung, wie sie z. B. Schaeffler (1974) vornimmt, schafft bereits den Anknüpfungspunkt zum Übergang zu psychologischen Bemühungen individuellen Handelns.

Aus den soziologischen Erörterungen erscheint Webers Typologie des Handelns als zweckrationales, wertrationales, affektuelles und traditionelles Handeln pädagogisch bedeutsam. Mühl hat diese Typologie aufgegriffen, welche bereits auf Besonderheiten des Handelns Geistigbehinderter hinweist, auf ihre vielbeschriebenen Schwächen der Rationalität, die Bindung an das Affektuelle und die Gewohnheitsbildungen (vgl. MÜHL 1979, 69). Auch die von Habermas vorgenommene Gleichsetzung von »zweckrationalem Handeln« mit »Arbeit« (HABERMAS 1972, 93) ist pädagogisch bedeutsam, verhilft sie doch dem Handelnlernen Geistigbehinderter zu einer Lebensorientierung im Sinne der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule; auch die von Leontjew beschriebene Ontogenese menschlicher Tätigkeit findet ihren Gipfelpunkt in der »Arbeit«. Bezogen auf Arbeit als gegenständliche Tätigkeit wird auch die Unterscheidung von Handlungsentwurf (Luckmann: »Plan«), Handlungsausführung (Luckmann: »Handeln«) und Handlungsergebnis

(Luckmann: »Handlung«) bedeutsam, obwohl Luckmann (1986a) mit seiner Begriffsbildung die Alltagssprachliche Verständigung nicht gerade erleichtert.

Parsons' strukturell-funktionaler Systemtheorie entnehmen wir die Sicht des Menschen als biologisch-organisches System, welches nicht als »geschlossen« und damit von seiner Umwelt abgeschottet, sondern als – auch im Sinne der Konflikttheorie – »offenes« System zu sehen ist, als ein System, das mit seiner Umwelt in Austauschbeziehungen steht. Ausschließlich die Annahme von Umweltwirkungen auf das menschliche Individuum kann pädagogische Bemühungen um die Veränderung individueller Zustände begründen, eine Annahme, von der auch die Kulturhistorische Schule ausgeht, welche dem Erwachsenen als Vermittler zwischen Gesellschaft und heranwachsendem Individuum herausragende Bedeutung beimißt.

Bei der Betrachtung menschlichen Handelns aus Sicht der *Psychologie* beziehen wir uns zunächst auf Aebli, der Handlungskompetenz als die Verfügbarkeit von Handlungsschemata versteht und letztere unter den Aspekten des Sachwissens und des prozeduralen Wissens beschreibt. Der Kern des Handelns ist bei Aebli eine Tätigkeit. In einem das Handeln beschreibenden Satz, der »Proposition«, können Handelnder und Handlungsgegenstand als unbesetzte Endpunkte (terminals) bzw. als Leerstellen oder Platzhalter (slots) notiert werden. Aus so beschreibbarer konkreter Tätigkeit geht nach Aebli Denken hervor.

Die Einwirkung des Handelnden in die Umwelt beschreibt Aebli als das »Stiften von Beziehungen« (1993a, 13), das Handeln selbst als »eine Abfolge von Episoden in der Zeit« (1993a, 83) und damit als etwas entlang des Zeitpfeils ständig Fließendes. Dörner und Kaminski benutzen hierfür den Begriff »Verhaltensstrom« (1988, 381), Oesterreich den des »Aktivitätsflusses« (1987). Diesen Abfolgefluß unterteilt die Volitionspsychologie weiter in einzelne Phasen, was an Heckhausens »Rubikon«-Modell (HECKHAUSEN 1989) deutlich wird und was bereits in den philosophischen Erörterungen (vgl. VON BRANDENSTEIN 1973) angeklungen ist:

- Motivation prädezisional: Auswählen, Entscheiden;
- Volition präaktional: Planen;
- Volition aktional: Ausführen;
- Motivation postdezisional: Bewerten.

Bewertungen und permanente Anpassungen geschehen bereits während der Handlungsausführung und haben dort auch zu geschehen, soll das intendierte Ziel erreicht werden; hierauf macht uns insbesondere Galperin aufmerksam. Die Volitionspsychologie Heckhausens und anderer Autoren weist uns zusätzlich auf individuelle Phänomene hin, die bei der gesellschaftsorientierten Betrachtung der Kulturhistoriker weniger Beachtung finden.

Philosophie, Soziologie und Psychologie können unsere *dritte Frage*, ob nämlich Pädagogik eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns aus anderen Disziplinen sich nutzbar machen könne, bislang *nur zu einem Teil und nicht abschließend beantworten*. Zur endgültigen Beantwortung dieser Frage ist weitere Sucharbeit erforderlich.

1.5 Das Handeln und die Handlung

Bei der Suche nach einer Antwort auf unsere dritte Frage bieten uns psychologische Handlungstheorien eher einen Einblick in Querschnitte und Einzelaspekte, kaum in Aspekte der Entwicklung des Handelns, eine Orientierung, die wir jedoch zwingend benötigen, wollen wir das Handeln und damit die Handlungsfähigkeit von Kindern und Schüler(inne)n fördern. Hierfür nützliche Hinweise finden wir

- in der anwendungsorientierten Arbeits- und Industriepsychologie (HACKER 1986; FRIELING, SONNTAG 1987)
- und in der Denkpsychologie (PIAGET 1975; AEBLI 1993a; 1994).

In dem vielfältigen Angebot an Handlungstheorien der unterschiedlichsten Provenienz erscheint derjenige Handlungsbegriff nutzbringend, der von Hacker auf der Grundlage der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule (WYGOTZKI; LEONTJEW; GALPERIN u. a.) vorgestellt worden ist. Hackers Handlungskonzept stellt unter Bezugnahme auf Leontjew die einzelne Handlung in den Gesamtzusammenhang menschlicher Tätigkeit, erlaubt die Aufgliederung der Handlung in einzelne Teilhandlungen, Operationen, und weiter in einzelne Bewegungseinheiten, und bietet damit Ansatzpunkte zur Konzeption pädagogischer Förderung der Handlungsfähigkeit durch die Ausbildung einzelner Handlungen. Letzteres hat Parallelen im Konzept des »chaining«, wie es aus der Verhaltenstherapie bekannt ist.

Kossakowski und Otto folgend gilt »Tätigkeit« als »übergreifende Bezeichnung für alle Arten der weitgehend bewußten Wechselwirkung eines menschlichen Individuums mit seinen Lebensbedingungen sowie [...] mit sich selbst« (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977, 37), die »Handlung«, hierin eingebettet, als »die kleinste Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit«, die sich als selbständige Einheit der Tätigkeit »nur Kraft ihres Ziels« (ebd.) abgrenzen läßt. Als »Operationen« werden solche Teile der Handlung bezeichnet, deren »Resultate nicht als selbständige Ziele auftreten bzw. bewußt werden« (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977, 37). Zu solchen Operationen zählen Kossakowski und Otto

- die Bestimmung des Handlungsziels (Zielfindung),
- die Auswahl der Handlungsverfahren (Handlungsplanung),
- die Regulation des Handlungsverlaufs (Handlungssteuerung, Handlungskontrolle).

Operationen sind in diesem Verständnis nicht bewußtseinspflichtig, aber bewußtseinsfähig. Sie können auf die Ebene der Bewußtheit gehoben, somit Handlungen werden und als Handlungen – bewußt – gelernt werden.

Eine Handlung hat nach Kossakowski und Otto

- einen Anfang: die Aufgaben- oder Zielstellung aus einem Bedürfnis, einem Motiv heraus;
- ein Ende: das Resultat, das Ergebnis, welches auf seine Erreichtheit hin überprüft werden kann;
- eine zeitliche Struktur: einen Ablauf Schritt für Schritt, der z. B. in der Form des Flußdiagramms dargestellt werden kann;
- eine logische Struktur: eine Struktur inhaltlicher Zusammenhänge und Abhängigkeiten, die nicht mit der zeitlichen Ablaufstruktur übereinstimmen muß.

Ziel jeglicher Erziehung, auch und gerade der Erziehung von geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen, ist das Erreichen individueller Handlungsfähigkeit des zu Erziehenden. Handlungsfähigkeit verstehen wir als Zuschreibung und als Konstituente menschlichen Seins, welche sich nach Begemann (1993) in den drei Formen

- aktiv: einwirken,
- pathisch: wahrnehmen,
- passiv: auf sich einwirken lassen

äußern kann. Handlungskompetenz bezeichnet Aebli als das Verfügen über Handlungswissen, welches zugleich Sachwissen ist und damit Sachkompetenz (AEBLI 1993a, 98). Der Handelnde »verfügt über ein Repertoire von Handlungsschemata« (AEBLI 1993a, 99), womit der Schema-Begriff in das Handlungskonzept eingeführt wird.

Unsere dritte Frage: *»Kann Pädagogik eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns aus anderen Disziplinen nutzbar machen?«* kann nach dieser Hinzunahme nunmehr eindeutig bejaht werden.

1.6 Handlungsregulation

Mit der Handlungstheorie der Kulturhistorischen Schule haben wir eine pädagogisch nutzbar zu machende Theorie des Handelns aufgefunden, von der wir jedoch noch nicht wissen, ob sie uns auch eine Orientierung bei der Förderung der Handlungsfähigkeit von Kindern und Schüler(inne)n bietet. Hierauf zielt unsere vierte Frage: »Erlaubt eine solche aus einer nicht-pädagogischen Disziplin adaptierte Handlungstheorie den pädagogischen Zugang zur Förderung der Handlungsfähigkeit von Schüler(inne)n«? Zur Beantwortung dieser Frage ist die »Handlung« weiter zu analysieren und ist danach zu fragen, wie Handeln gesteuert und kontrolliert, wie Handeln reguliert wird.

Handlungsfähigkeit äußert sich in vier unterscheidbaren Komponenten,

- der Handlungsorientierung,
- der Handlungsplanung,
- der Handlungsausführung,
- der Handlungskontrolle.

Handlungsorientierung ist wie jede Orientierungstätigkeit eine aktive Tätigkeit der Wahrnehmung eines Kontextes, einer Situation, ihrer Elemente, Möglichkeiten, Bedrohungen, die es angezeigt erscheinen lassen, selbst aktiv zu werden. Wahrnehmung führt so zu einer Absicht, die eine Entscheidung verlangt. Im hier verfolgten Zusammenhang gilt es zu beachten, daß gerade geistige Behinderung »eine tiefgreifende Einschränkung der Orientierungstätigkeit, der geistigen Antizipation der Tätigkeit« (JANTZEN 1988, 357) bedeutet.

Handlungsplanung ist die gedankliche wie materielle und/oder materialisierte Vorbereitung der auszuführenden Handlung. Ihr Ausgangspunkt ist »offensichtlich das Handlungsziel oder, diesem noch vorgeordnet, ein Bedürfnis oder ein diffuser Drang etwas zu tun« (AEBLI 1993a, 149). Aebli unterscheidet zwei Fälle von Handlungsplanung:

- Der Handlungsablauf ist bekannt, das Handlungswissen verfügbar: Die Routinehandlung.
- Der Handlungsweg zum Ziel und die Handlungsmittel sind noch nicht bekannt. In diesem Fall ist ein regelrechter Planungsprozeß durchzuführen, der
 - top-down, von der Zielvorstellung über die Teilhandlungen rückwärts oder
 - bottom-up, von »unten« nach »oben« verläuft, wobei jede Teilhandlung die Voraussetzung für die nächste schafft.

Handlungsausführung ist eine Aktivität, im Falle äußerer, gegenständlicher Handlungen die Ausführung beobachtbarer Bewegungen, in welchen Denken mit Sensorik ausdrücklich verknüpft wird. Bezieht sich Oesterreich (1987) auf diese sensomotorische Regulation, deren Betrachtung Guski (1989) noch um biomechanische

Variablen ergänzt, so erweitert Hacker (1986) die Betrachtung auf drei Ebenen der kognitiv zunehmend anspruchsvolleren Handlungsregulation:

- die sensumotorische Regulationsebene,
- die begrifflich-perzeptive Regulationsebene,
- die intellektuelle Regulationsebene.

Die Ausdifferenzierung dieses Drei-Ebenen-Modells durch Oesterreich (1987) bietet Ansatzpunkte zur Förderung der Regulationsfähigkeiten Geistigbehinderter.

Handlungskontrolle hat die Aufgabe,

- den Handlungsablauf vor Fehlern und Abweichungen zu bewahren (Verlaufskontrolle) und
- das Handlungsergebnis mit dem geplanten Handlungsziel zu vergleichen und zu bewerten (Ergebniskontrolle).

Die *Verlaufskontrolle* hat die einzelnen Teilziele zu bewerten, den kürzest möglichen, »optimalen Handlungsweg« (OESTERREICH 1987, 45) zu sichern und bereits bei minimalen Abweichungen gegenzusteuern. Die *Ergebniskontrolle* vergleicht mit dem antizipierten Produkt oder mit einem Modell, bedient sich also wie die Verlaufskontrolle der Prozesse des Vergleichens, Beurteilens und Bewertens. Diese Prozesse bedürfen bei Geistigbehinderten der Förderung (vgl. auch MIESSLER, BAUER 1994).

In Abb. 1 werden diese vier Komponenten der Handlungsfähigkeit grafisch dargestellt.

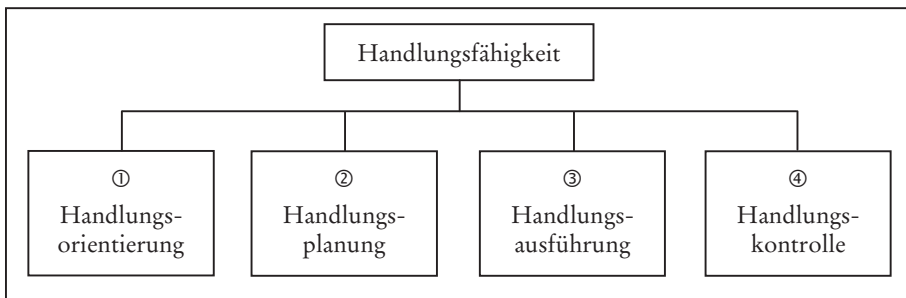


Abb. 1: Komponenten des Handelns und der Handlungsfähigkeit

Der Erwerb der Handlungsfähigkeit wird in den oben genannten Konzepten der Kulturhistorischen Schule als »Aneignung« beschrieben. Das Konzept der Aneignung, wie es von Leontjew beschrieben wird, wird als pädagogisch nützlich angesehen. Es beschreibt die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt durch die individuelle Tätigkeit als Interiorisation und Exteriorisation, als Prozesse in zwei gegensätzlichen Richtungen, die zusammen den Prozeß des Lernens, der Aneignung beschreiben, wie sie in Abb. 2 dargestellt sind.

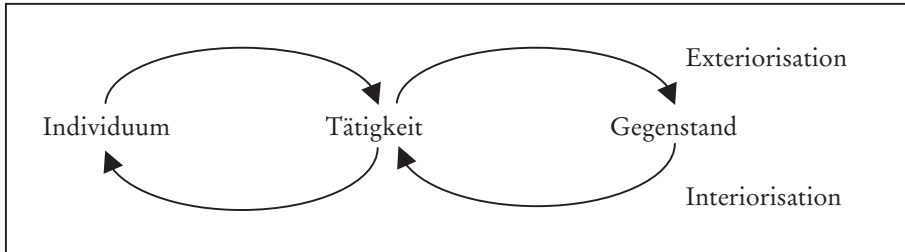


Abb. 2: Leontjews Konzept der Übergänge in der Tätigkeit

Von der Kulturhistorischen Schule wird der Erwerb von Handlungsfähigkeit als Aneignung beschrieben, als ein vom Erwachsenen vermittelter Lernprozeß und damit als pädagogisches Ereignis. Unsere vierte Frage, *ob nämlich eine solche aus einer nicht-pädagogischen Disziplin adaptierte Handlungstheorie den pädagogischen Zugang zur Förderung der Handlungsfähigkeit von Schüler(inne)n erlaube*, ist nunmehr eindeutig positiv zu beantworten.

1.7 Entwicklung kindlichen Handelns

Das Handlungskonzept der Kulturhistorischen Schule bietet der Pädagogik eine Zugangsmöglichkeit zur Handlungsorientierung, -planung, -ausführung und -kontrolle im Querschnitt, noch nicht eine Orientierung über den Erwerb von Handlungsfähigkeit im Entwicklungsverlauf. Andeutungen zur Ontogenese von Handlungsfähigkeit können wohl Hackers Ebenenfolge der Handlungsregulation entnommen werden; das Hackersche Modell der Regulationsebenen bildet jedoch das Gesamt der Ontogenese kindlicher Handlungsfähigkeit nicht ab. Eine solche Rekonstruktion kindlicher Handlungsentwicklung benötigt die Pädagogik jedoch als Orientierungshilfe zur Planung didaktisch-methodischer Interventionen mit fördernder Absicht, wie es in unserer *fünften Frage* angedeutet ist: »Wenn Handlungsfähigkeit von Schüler(inne)n pädagogisch förderbar ist, *an welchen Leitlinien soll sich diese Förderung dann orientieren?*« Eine Rekonstruktion der Entwicklung kindlichen Handelns liegt in dem im Handlungsbegriff implizierten Umfang noch nicht vor, wohl dagegen separate Rekonstruktionen der Entwicklung kindlichen Denkens (insbes. PIAGET 1975; BIGGER 1993) und kindlichen Bewegungsverhaltens (z. B. HOLLE 1992; STEMME, VON EICKSTEDT 1998). Diese gilt es zusammenzuführen und in das von Leontjew beschriebene Konzept der Stufen der »dominierenden Tätigkeit« zu integrieren, wobei der jeweilige Stand der motorischen Entwicklung erste Auskünfte über die Weite des jeweils zugänglichen Handlungsraumes geben kann.

Bevor das Modell einer handlungsorientierten Didaktik konzipiert werden kann, ist die Orientierung an der Ontogenese menschlichen Handelns zu suchen. Diese Orientierung kann in Stufen zunehmender Differenziertheit gewonnen werden.

Eine *erste Orientierungslinie* gewinnen wir aus dem Konzept der Entwicklung der »dominierenden Tätigkeiten«, die Leontjew beschreibt als Abfolge von

- perzeptiver Tätigkeit (Ausbildung der Reflexe),
- manipulativer Tätigkeit,
- gegenständlicher Tätigkeit,
- Spieltätigkeit,
- (schulischer) Lerntätigkeit,
- Arbeitstätigkeit,

wobei das zeitliche Festschreiben dieser Tätigkeitsarten und deren Festmachen an sozialen Phänomenen (z. B. Spieltätigkeit während des Kindergartenbesuchs; vgl. ELKONIN 1980) in Bezug auf Geistigbehinderte kritisch diskutiert wird.

Die *zweite Orientierungslinie* gewinnen wir aus den Arbeiten von Piaget, insbesondere denen zur sensomotorischen Entwicklung. Zu diesem Aspekt kann auf die Darstellung bei Bigger (1993) zurückgegriffen werden. Die bei Bigger (1993) dargestellte Entwicklung des Verhaltens und der Nachahmung wird entlang einer *dritten Orientierungslinie* durch die Darstellung der Bewegungsentwicklung des Kindes nach Stemme und von Eickstedt (1998) ergänzt und vervollständigt. Die entlang der Zeitachse zunehmenden Handlungsmöglichkeiten werden als Ausnutzung zunehmend sich erweiternder Möglichkeitsräume beschrieben, deren Grundraster in Abb. 3 auf der folgenden Seite dargestellt wird. Damit kann auch die Entwicklung des Handelns geistigbehinderter Kinder als Einengung der Umwandlungsmöglichkeit von Möglichkeitsräumen in Wirklichkeitsräume beschrieben werden.

Die Ausarbeitungen in Band II »Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter« versuchen eine solche für pädagogische Planung notwendige umfassendere Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns und liefern die *Antwort* auf unsere fünfte Frage: *Eine am Handeln von Kindern orientierte Beschreibung der kindlichen Entwicklung kann als Orientierung zur Förderung kindlicher Handlungsfähigkeit dienen.*

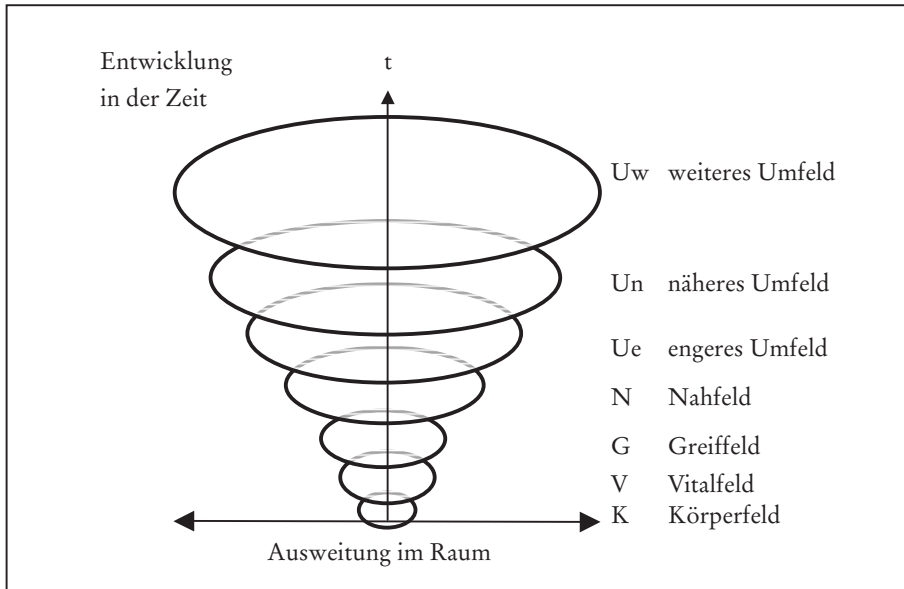


Abb. 3: Ausweitungen der Möglichkeitsräume in zeitabhängiger Ausweitung der Adaptation

1.8 Erweiterte Entwicklungslogische Didaktik

Die rekonstruktive Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns kann der Pädagogik wohl als Orientierungshilfe dienen, stellt als Entwicklungsbeschreibung jedoch noch kein didaktisches Modell dar. Unsere *sechste Frage*: »Kann eine Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns eine Didaktik der Förderung der Handlungsfähigkeit entwickeln helfen?« zielt auf dieses nunmehr akute Problem der pädagogischen Nutzbarmachung.

Mit den bisherigen Erörterungen sind die Grundlagen zur Konzeption eines Didaktikmodells gelegt, welches sich konsequent an der Entwicklung der Tätigkeit des Kindes orientiert und diese Entwicklung um die Dimensionen der Lerninhalte (Objektseite) und der individuellen Aneignung (Interiorisation nach Galperin) anreichert. Dieses Didaktikmodell ist von Feuser als »Entwicklungslogische Didaktik« (1989; 1995) entworfen worden und kann zu einem vierdimensionalen Modell weiterentwickelt werden (vgl. PITSCH 1998; 1999a; b; c). Es enthält einen aus vier »Leisten« bestehenden Rahmen, der zur weiteren Planung von Unterricht als Orientierungshilfe dienen soll (vgl. Abb. 4). Der Kern der hier vorgenommenen Weiterent-

wicklung ist die Aufnahme der methodischen Dimension »Steuerung der Schüler(innen)«. Diese Steuerungsdimension erlaubt eine erste Ordnung von Förderkonzepten und -methoden entlang deren abnehmender Bindung an die Körperlichkeit und deren zunehmender Übergabe an die Selbststeuerung der Schüler(innen).

Steuerungsform						
interindividuelle (Fremd-)Steuerung				intraindividuelle (Selbst-)Steuerung		
körperlich		Modell	ikonisch	laut- sprach- lich	Schrift	ohne Hilfs- mittel
vollst.	teilw.					
1	2	3	4	5	6	7

Objektseite: Tiefenstruktur (FEUSER) Sachstrukturanalyse von Vorhaben, Inhalten, Gegenständen, Sachzusammenhängen, Wissenschafts- bereichen, Schüler(innen)bezogen: Neue Handlungskompetenz Didaktisch-mediale Strukturhilfen Momentane Handlungskompetenz		Subjektseite:	
		Analyse des Tätig- keits-, Entwicklungs- bzw. Abbildungs- niveaus, z. B.	
		6 Arbeit	
		5 (schulisches) Lernen	
		4 Spiel	
		3 gegenständliche Tätigkeit	
		2 manipulierende Tätigkeit	
		1 perzeptive Tätigkeit	

	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D				
	I				II				III				IV				V				VI			
Hand- lungs- struktur	Orien- tierungs- grund- lage				Mate- rielle Hand- lung				Materia- lisierte Hand- lung				Laut- sprach- liche Hand- lung				Äußere Sprache für sich				Innere Sprache (und Denken)			
	unter sprachlicher Begleitung																							

Abb. 4: Modell einer vierdimensionalen entwicklungslogischen Didaktik

Unsere sechste Frage ist mit der Vorlage dieses Modells einer Erweiterten Entwicklungslogischen Didaktik eindeutig positiv beantwortet. In weiteren Schritten können den einzelnen Etappen der Entwicklung kindlichen Handelns nunmehr Methoden zu dessen Förderung derart zugeordnet werden, daß sich eine entwicklungslogisch wie sachlogisch begründbare Abfolge aufeinander aufbauender Förderverfahren darstellen läßt. Dieser Darstellung sind die nachfolgenden Kapitel gewidmet.

1.9 Verfügbare Verfahren

Nachdem die *sechste Annahme bestätigt* ist, ist ein Umschlagpunkt erreicht, ab dem Didaktik im engeren Sinne (KLAFKI) als Methodik zu befragen ist. Es stellt sich uns eine *siebte Frage: Verfügt die Schule allgemein, und verfügt speziell die Schule für Geistigbehinderte über Methoden/Verfahren, welche der Förderung der Handlungsfähigkeit dienen können?*

Speck vertritt bereits 1972 das Handeln als Möglichkeit des Lernens, von dem er einen Beitrag zum Erwerb von Einsicht erwartet. Handeln selbst gliedert er in methodische Elemente, bleibt dabei allerdings auf der Gegenwartsebene der je konkret stattfindenden Handlung, ohne sich zu Möglichkeiten des Aufbaus von Handlungsfähigkeit zu äußern. In gleicher Weise bearbeitet Mühl die Handlungsthematik, geht jedoch mit seiner Forderung, »weite Strecken des Unterrichts mit Handlungszielen zu steuern« (MÜHL 1979, 71) über Speck hinaus. Als Methode des *Lernens zu handeln* bietet Mühl ebenfalls kein durchkomponiertes Förderkonzept an, sondern empfiehlt – auf der jeweiligen Gegenwartsebene – den von ihm als »handlungsbezogen« bezeichneten Unterricht. Immerhin weist er auch auf das Prinzip der kleinsten Schritte hin. Auf die Sprache als handlungssteuerndes Instrument macht Meyer (1981) aufmerksam. Pfeffer (1984; 1982) schließlich beschäftigt sich mit der Struktur des Handlungsraumes »Alltagswirklichkeit« und definiert »Behinderung« als Beeinträchtigung des Erwerbs von Qualifikationen. Bezüglich des Aufbaus von Handlungsfähigkeit weist er auf die Notwendigkeit hin, nicht nur die behinderte Person unmittelbar zu fördern, sondern auch deren Lebenswelt förderungswirksam zu gestalten.

Ein dezidierter Vorschlag zum sukzessiven Einsatz sich einander ablösender Fördermethoden/-verfahren findet sich bei keinem der besprochenen Autoren, lediglich einzelne Hinweise. Die *Frage 7*: »Verfügt die Schule allgemein, und verfügt speziell die Schule für Geistigbehinderte über Methoden/Verfahren, welche der Förderung der Handlungsfähigkeit dienen können?« *kann* aufgrund der wohl vorliegenden, jedoch sehr spärlichen Hinweise *noch nicht beantwortet werden*. Hierzu ist im praktischen Teil dieser Studie weitere Literatur beizuziehen.

Feuser legt seiner Entwicklungslogischen Didaktik als einer integrationsförderlichen Didaktik das pädagogische Modell des Projektunterrichts zugrunde. Ebenso verweisen von Vertretern der Kulturhistorischen Schule abgeleitete Überlegungen (vgl. Kap. 8.1 und 8.2 in Band II: Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter. Oberhausen 2002) auf dieses Modell. Einschließlich des von Feuser (1989) favorisierten Modells des Projektunterrichts sind insgesamt 42 Verfahren und Konzepte vorliegender Literatur entnommen worden, denen von ihren Autoren und Verfechtern förderliche Einflüsse zugeschrieben werden. Der Raum möglicher Förderverfahren ist demnach wesentlich weiter als sich bei Speck (1972), Mühl (1979) und Pfeffer (1982) andeutet.

Auch wenn diese Verfahren noch nicht überprüft sind, so erlaubt doch deren Menge eine positive Antwort auf unsere siebte Frage: *Schule allgemein und speziell die Schule für Geistigbehinderte verfügt anscheinend über eine große Anzahl unterrichtlicher Verfahren (Methoden) zur Förderung der Handlungsfähigkeit ihrer Schüler(innen)*.

1.10 Die Frage der Evidenz

Hinsichtlich schulpädagogischer Methoden/Verfahren wird die Frage ihrer Wirksamkeit kaum gestellt, eher werden ihnen, quasi Präferenzwellen folgend, Wirkmöglichkeiten affirmativ zugeschrieben. Mag die Effektivitätsprüfung im schulischen mainstream u. U. als vernachlässigbar erscheinen, so darf dies keinesfalls außerhalb des mainstreams dort gelten, wo spezifizierte mikrostrukturelle und therapeutisch orientierte Verfahren wegen der besonderen Bedürfnisse der Schülerschaft ausdrücklich gefordert werden. Hieraus ergibt sich die *Frage 8*: *Sind die in der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten und die für diese Schulform empfohlenen Methoden/Verfahren auf Effektivität oder gar auf Effizienz überprüft?*

Diese Frage führt zu zwei Annahmen: *Annahme 8: Methoden/Verfahren der und für die Schule für Geistigbehinderte sind auf ihre Effektivität hin überprüft. Annahme 9: Methoden/Verfahren der und für die Schule für Geistigbehinderte sind auf ihre Effizienz hin überprüft.*

Die Auswahl geeigneter Methoden (Therapien, Verfahren) stellt sich als Problem insbesondere dann, wenn über ihre Effektivität und ihre Effizienz Unklarheit besteht. Mit Effektivität einer Methode ist ihre Wirksamkeit gemeint, die Frage, ob bei Anwendung dieser spezifischen Methode überhaupt Effekte (Wirkungen) in der erwünschten Richtung auftreten und in welchem Umfang. Die Frage der Effizienz bezieht in diese Überlegungen auch die Einschätzung des Aufwandes, im strengen Sinne: der Kosten, mit ein und wird so zum Gegenstand einer ökonomischen Analyse, die Porzsolt definiert als »Bewertung der Kosten und Konsequenzen alternativer Handlungsmöglichkeiten« (PORZSOLT 2001a, 1).

Solche Bewertungen der Effektivität sind dort von wesentlicher Bedeutung, wo durch unangemessene Methodenwahl Schaden angerichtet werden kann¹, die Bewertung der Effizienz dort, wo nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung stehen. Begrenzte Ressourcen können sich darstellen als begrenzte Zeit, Einschränkung der verfügbaren Materialien oder/und begrenzte finanzielle Möglichkeiten. Solche Überlegungen werden in der Medizin unter dem Stichwort »Evidenz« zusammengefaßt und konstituieren das Arbeitsgebiet der »Evidence-Based Medicine« (EBM; vgl. PORZSOLT, GÖTTLER, LEONHARDT-HUOBER u. a. 2001).

Die Vertreter der Evidenz-Basierten Medizin (EBM) unterscheiden grundsätzlich zwischen zwei Formen der Evidenz:

- die interne evidence²: das angeeignete Fachwissen und die erworbene Berufserfahrung des Behandlers und
- die externe evidence: das verfügbare Wissen anderer, das seine Materialisierung in Gutachten, Fachzeitschriften, Lehrbüchern und Datenbanken erfahren hat und dort dem individuellen Zugriff zur Verfügung steht (vgl. PORZSOLT, GÖTTLER, LEONHARDT-HUOBER u. a. 2001, 2).

Beide Quellen zur Beurteilung von Effektivität und Effizienz von (therapeutischen) Verfahren werden dem Primat der Ethik unterworfen und zusätzlich am subjektiven Nutzen des Patienten (Klienten, Kunden) gemessen, wobei sich dieser subjektive Nutzen als Verbesserung »der Quantität [= Dauer; H.J.P.] und Qualität des Lebens« (PORZSOLT, GÖTTLER, LEONHARDT-HUOBER u. a. 2001, 5) darstellt. Die Methodenwahl, bei Porzsolt, Göttler, Leonhardt-Huober u. a. »die klinische Ent-

¹ Vgl. hierzu die Schilderung eines Todesfalles bei Vojta-Behandlung in Kapitel 2.3.5.

² Porzsolt, Göttler, Leonhardt-Huober u. a. (2001, 4, Fußnote 2) unterscheiden zwischen dem englischsprachigen Begriff »evidence« (= der Beweis, die Daten) und dem deutschsprachigen Begriff »Evidenz« (= das, was derart offensichtlich ist, daß es keines Beweises mehr bedarf).

scheidung, was mit dem Patienten weiter geschehen soll« (2001, 3), kann nach Meinung dieser Autoren jedoch nur unter Abwägen der internen (intrasubjektiven) und externen (intersubjektiven) evidence getroffen werden. Übertragen auf den Pädagogen bedeutet dieses Konzept: Grundlegend für alle pädagogischen Entscheidungen ist die eingenommene ethische Grundposition. Die konkrete Handlungsentscheidung ist abhängig von intrasubjektiven Merkmalen des Pädagogen, von seinen Kenntnissen und Erfahrungen, sowie vom Stand der Fachwissenschaft. Letzterer gilt als externe evidence und spiegelt zunächst nicht Objektivität wider, sondern lediglich Angebote zu intersubjektiver Kongruenz der Meinungen.

Annäherungen an Objektivität sucht eine evidenzbasierte Praxis (EBP) in wissenschaftlichen Studien zur Methoden-Wirksamkeit, die dem Vorschlag von Faller u. a. (1999; nach SCHERFER 2001) folgend nach dem Ausmaß der Evidenzhaltigkeit hierarchisch geordnet werden (vgl. Abb. 5).

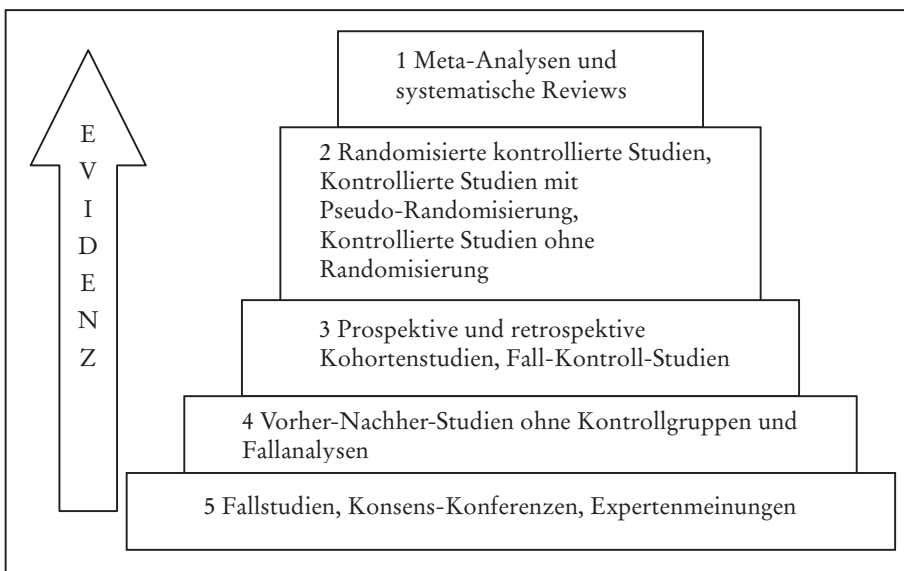


Abb. 5: Evidenz-Pyramide nach Faller u. a. (1999); die Aufnahme der Kategorie »Meta-Analysen und systematische Reviews« folgt einem Vorschlag von Wood-Dauphinée (2000; nach SCHERFER 2001, 950; Bezifferung durch H.J.P.)

Zu 1:

Meta-Analysen und systematische Reviews liegen bezüglich der Methoden und Verfahren der Geistigbehindertenschule nicht vor.

Zu 2:

Randomisierte kontrollierte Studien, solche, bei denen die Versuchspersonen durch Zufallsentscheidung entweder einer Versuchsgruppe oder einer Kontrollgruppe zu-

gewiesen werden, sind in Schulen für Geistigbehinderte wegen der jeweils geringen Schülerzahl kaum durchführbar. Eher ist es möglich, eine vollständige Klasse in die Versuchs- oder Kontrollgruppe aufzunehmen (Pseudo-Randomisierung), wie dies bei der Untersuchung von Konzepten zur Förderung der Begriffsbildung durch Pitsch (1977) geschehen ist. Werden einzelne Klassen bei einer solchen Studie nicht durch Zufallsentscheidung der Versuchs- oder Kontrollgruppe zugewiesen, sondern ist die Teilnahme an der Versuchsgruppe vom good will des(r) Klassenleiter(in)s abhängig, dienen jedoch andere Klassen ohne treatment der Kontrolle, so ist von kontrollierten Studien ohne Randomisierung zu sprechen. Aber auch in diesem Fall müssen die Lehrkräfte der Kontrollgruppen-Klassen zur Durchführung von Vor- und Nachtests bzw. zur Gestattung solcher Durchführung bereit sein, was die Möglichkeiten zur Anwendung dieses bescheidenen empirischen Designs einengt.

Zu 3:

Kohortenstudien sind Langzeitstudien, bei welchen die Entwicklung einer anfangs definierten Untersuchungsgruppe i.d.R. über mehrere Jahre hinweg verfolgt wird. Solche Kohortenstudien sind alle Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte umfassend nicht bekannt, weder als prospektive noch als retrospektive Studien. Dagegen liegen Kohortenstudien über besonders faszinierende Teilgruppen Geistigbehinderter vor, etwa über Kinder mit Down-Syndrom (vgl. zusammenfassend DITTMANN 1982). Die bei Dittmann vorgestellten Studien versuchen jedoch die Entwicklung der Intelligenz von Down-Syndrom-Kindern in verschiedenen Aspekten zu erfassen und nicht die Wirksamkeit verschiedener zu deren Förderung eingesetzter Methoden.

Zu 4:

Unter den empirische Designs einengenden Bedingungen der Schule für Geistigbehinderte werden als praktisch durchführbar Vorher-Nachher-Studien ohne Kontrollgruppen (so THÜMMEL 2001) und Fallanalysen (so z. B. JANTZEN) empfohlen. Solche Pretest-Treatment-Posttest-Studien (oder A-B-A-Studien) haben jedoch den Nachteil, daß erzielte Veränderungen nicht mit hinreichender Sicherheit ausschließlich auf das treatment zurückgeführt werden können; sie geben lediglich mehr oder weniger glaubwürdige Hinweise auf mögliche kausale Abhängigkeiten.

Frage 8 und die Effektivität und Effizienz betreffenden Annahmen 8 und 9 sind nicht summarisch, sondern nur für jeweils eine einzelne Methode/ein einzelnes Verfahren zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Zu 5:

Deskriptive Fallstudien, Expertenmeinungen und Konsensberichte bilden die unterste, »die bescheidenste Stufe, doch sind auch sie noch auf dem Treppchen«

(SCHERFER 2001, 950). Expertenmeinungen sind gesammelt worden oder werden als selbstformulierte Meinungen vertreten z. B. von Ackermann (2001), Pitsch (1999), Jecker-Parvex (1996), Theunissen (1995), Jakobs (1991), Gröschke (1989), Feuser (1989) usw.

Von den Meinungsäußerungen einzelner Experten (wie z. B. Feuser 1989 zur Festhalte»therapie«) oder der Protagonisten einzelner Verfahren (z. B. Wrede 1999; 1991 zum Snoezelen) sind die Meinungskompilationen abzuheben, in denen zumindest der Versuch unternommen wird, unterschiedliche und auch widersprüchliche Einzelmeinungen einander gegenüberzustellen, gegeneinander abzuwägen und zu einer eigenen Meinungsbildung zu gelangen (z. B. Ackermann 2001 zum Konzept des Führens nach Affolter). In einigen Fällen wird diese eigene Meinungsbildung auch ethischen Vorgaben (z. B. bei Theunissen 1995), Kriterien der Plausibilität (z. T. bei Pitsch 1999) oder solchen der Praktikabilität (z. B. bei Gröschke 1989) unterworfen. Solche zusammenfassenden Überlegungen sind in vorstehender Evidenzhierarchie oberhalb der Stufe 5 einzuordnen, auch wenn sie das von Faller u. a. (1999) gemeinte Niveau der Meta-Analysen (noch) nicht erreichen.

Nach unseren Vorannahmen ist zu vermuten, daß die Annahmen 8 und 9 zurückzuweisen sind. In diesem Fall stellt sich die weitere Frage, auf welche Weise der Nutzen einer Methode/eines Verfahrens überprüft werden kann. Bezüglich der Beurteilung einzelner Testaufgaben kennt die Testtheorie neben anderen auch das Verfahren der rationalen Aufgabenanalyse. Rationale Analyse der »Binnenstruktur« von Methoden/Verfahren kann sich dann als Verfahren zur Methodenevaluation anbieten, formuliert in *Frage 9*: »Lassen sich Methoden/Verfahren der Schule für Geistigbehinderte mittels rationaler Analyse ihrer Struktur evaluieren?« Diese Frage wird umformuliert zur *Annahme 10*: »Methoden/Verfahren der Schule für Geistigbehinderte lassen sich durch rationale Analyse ihrer Struktur evaluieren.«

Wir müssen als Pädagogen jedoch noch weitere Einschränkungen des Nutzens der Faller/Wood-Dauphinéeschen Evidenzhierarchie hinnehmen. Diese Evidenzhierarchie ist für medizinische Behandlungsstudien konzipiert, die jeweils bei gleicher Ausgangslage (diagnostizierte Krankheit) ansetzen, unterschiedliche Behandlungsformen gegeneinander abprüfen und mit der Feststellung von Art und Ausmaß des Behandlungserfolges (geheilt – gelindert – kein Erfolg) ihr Ende finden.

Bei einer pädagogischen Methodenevaluation ist damit zu rechnen, daß unterschiedlich benannte und von ihren Autoren unterschiedlich begründete und auf unterschiedliche Ziele gerichtete Methoden/Verfahren die gleiche Binnenstruktur aufweisen, damit unter gleichen Ausgangsbedingungen dem Erreichen gleicher Ziele dienen und somit wechselseitig substituierbar, gegeneinander austauschbar, sind. Finden sich solche substituierbaren Methoden/Verfahren tatsächlich, wäre es ein Verstoß gegen das Ökonomie-Gebot, sie Lehrer(inne)n alle zu vermitteln und ihren Einsatz in der vollen Menge zu fordern. Formuliert als *Frage 10: »Finden sich Methoden/Verfahren, die wechselseitig austauschbar sind?«* ergibt sich als nächstes die *Annahme 11: »Bestimmte Verfahren/Methoden der Schule für Geistigbehinderte sind austauschbar«*.

Von der Reichweite des Forschungsgegenstandes her sind die dem Evidenz-Konzept zugrundeliegenden medizinischen Studien nur sehr eng umschriebenen pädagogischen Vorhaben vergleichbar. Beispiele vergleichbarer pädagogischer Studien sind etwa der Aufbau des Zahnputz-Verhaltens bei Bouter und Smeets (1979) oder das Erlernen der Zuordnung von Objekten mit gleichen Merkmalen bei Pitsch (1977).

1.11 Expertenmeinungen und Erfahrungsberichte

Zurückgegriffen werden kann auf Meinungen und Erfahrungsberichte von »Experten«. Als »Experten« sollen die Entwickler von Methoden und Methodenkonzepten und die Autoren von Erfahrungsberichten und kritischen Stellungnahmen gelten. Von Methoden-Entwicklern ist zu erwarten, daß sie nur Positives über ihr Entwicklungsergebnis äußern, wie auch, daß sie unter Umständen fragwürdige und ethisch nicht haltbare weltanschauliche Positionen vertreten. Erfinder-Äußerungen sind in jedem Fall auch ideologiekritisch zu hinterfragen. In gleicher Strenge gilt dies auch für apodiktisch-ablehnende Kritiker (Beispiel: Feusers erbarmungslose Verdammung des Festhaltens als Perversion). Bei Erfahrungsberichten aus der Praxis müssen Zustimmung oder Ablehnung aus dem Text erschlossen werden. Insoweit ist der hier vorliegende Text ein »Text über Texte« im Sinne der Postmoderne, der seine Referentialität und Repräsentativität nicht in erster Linie aus selbst beobachteten Ereignissen bezieht, sondern aus den beigezogenen Texten. Wenn Repräsentieren nicht nur bedeutet »etwas wiederzugeben, sondern auch etwas zu vertreten« (H.-G. VESTER 1993, 41), etwas als »Überzeugung« (ASTINGTON 2000) zu übernehmen, dann hat der Verfasser diejenigen berichteten Überzeugungen auszugliedern, die er nach rationaler Analyse zu eigener Überzeugung machen kann, denn »Repräsentation in diesem Sinne meint ausgewiesene, begründete oder legitimierte Stellvertreterschaft« (H.-G. VESTER 1993, 41). Der vorliegende Text repräsentiert

dann die Überzeugungen dieses Verfassers auch mit dem Risiko, damit keinen intersubjektiven Konsens zu finden.

Das Fehlen intersubjektiven Konsenses kann auch als Falsifikationskriterium im Sinne Poppers gelten. Popper geht davon aus, daß es »keine letzten Quellen der Erkenntnis« gibt. »Jede Quelle, jede Anregung ist uns willkommen; aber jede Quelle, jede Anregung ist auch Gegenstand kritischer Überprüfung« (POPPER 1975/76, 48). Die Frage nach der Wahrheit einer Behauptung ist die Frage danach, »ob sie mit den Tatsachen übereinstimmt« (POPPER a.a.O.). Dabei ist auch die Art der Formulierung der Behauptungen von Bedeutung. Rhetorische Stilübungen, die H.-G. Vester ebenfalls für ein Kennzeichen der Postmoderne hält, sind nach Popper auch im Falle ihrer »Klarheit und Deutlichkeit [...] keine Kriterien der Wahrheit; aber Unklarheit und Verworrenheit können wohl Anzeichen des Irrtums sein« (POPPER 1975/76, 49). Auch hält es Popper für falsch, »daß wir unsere Erkenntnis oder unsere Theorien *durch positive Gründe rechtfertigen müssen*, das heißt durch Gründe, die imstande sind, unsere Theorien zu beweisen, zu erhärten, oder doch wenigstens wahrscheinlich zu machen« (POPPER 1975/76, 51; H.i.O.). Nur die intersubjektive Übereinstimmung kann unsere bescheidene menschliche Wahrheit konstituieren; die ausdrückliche intersubjektive Nicht-Übereinstimmung falsifiziert sie. Vorliegender Text kann somit zur intersubjektiven Übereinstimmung lediglich angeboten werden.

Angeboten wird auch der Versuch, in einem weiteren Analyseschritt die Wirksamkeit der dargestellten Methoden, Verfahren, Arbeitskonzepte wenigstens in ihrem Schwerpunkt den Komponenten der Handlung – Orientierung, Planung, Ausführung, Kontrolle – zuzuordnen. Das hierzu konzipierte Beschreibungs- und Analyseraster (vgl. Abb. 1) durchzieht implizit bereits die philosophischen, soziologischen, psychologischen und betriebswirtschaftlichen Erörterungen wie auch die beigezogenen Arbeiten von Verfassern aus der Kulturhistorischen Schule. Es eignet sich als Orientierungshilfe für Erziehende/Unterrichtende bei der Auswahl geeigneter Verfahren zum Erreichen anders gewonnener Zielsetzungen. Ein Beispiel sei angedeutet: Geht es dem Erzieher/Lehrer um die Weckung einer gewissen Aufmerksamkeit, um Zuwendung des Kindes zur Welt, kann die Zuordnung etwa so aussehen, wie es am Beispiel der extremen Negativvariante des Festhaltens (forced holding) nach Welch und Prekop in Tab. 1A dargestellt wird.

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
ausschließliche Orientierung auf die Mutter, die alle anderen Orientierungen verhindert	wird durch die Mutter verhindert	wird durch die Mutter verhindert	wird durch die Mutter verhindert

Tab. 1A: Beispiel für eine mögliche Anwendung des Analyserasters (Festhalten; vgl. auch Abschnitt 2.3.1 und Tabelle 1B)

Zur Gewinnung einer solchen Zusammenfassung, welche vorliegende Studie abschließen soll, ist jedes einzelne Verfahren, jede einzelne Methode, jedes einzelne Arbeitskonzept im Sinne der vorstehenden Ausführungen zu analysieren. Dabei ist damit zu rechnen, daß Verfahren auch multifunktional sein, Beiträge zu mehreren Handlungskomponenten liefern können, was vor allem im Sinne eines »offenen« Unterrichts als wünschenswert gilt, ebenso wie damit zu rechnen ist, daß unterschiedliche Verfahren äquifunktional wirken, gleiche Beiträge lediglich zu den gleichen Handlungskomponenten erbringen und damit in Konkurrenz zueinander treten. Insbesondere in solchen Fällen gewinnt die Differenzierung nach akkomodativer oder assimilativer Wirksamkeit besondere Bedeutung, wie auch die Beurteilung von Ökonomie und Effizienz Bedeutung gewinnt.

Sind Methoden/Verfahren austauschbar, so ist denjenigen mit der höheren Effizienz der Vorzug zu geben. Höhere Effizienz hat diejenige Methode/dasjenige Verfahren, welche(s) bei gleichen zu erwartenden Effekten den geringeren Aufwand an Planungsarbeit, Materialien und Lernzeit erfordert. Diese Überlegungen führen unmittelbar zu *Frage 11: »Unterscheiden sich gegenseitig austauschbare Methoden/Verfahren hinsichtlich ihrer Effizienz?«* Hieraus ergibt sich die *Annahme 12: »Gegenseitig austauschbare Methoden/Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Effizienz«*.

1.12 Spezifisch pädagogische Fragen

Methoden/Verfahren dienen dem Erreichen eines vorab festgelegten Ziels. Ist dieses Ziel erreicht, hat im medizinisch-therapeutischen Bereich die Bemühung um den Patienten ihr Ende gefunden; der »Fall« ist abgeschlossen. Anders jedoch im pädagogischen Arbeitsbereich. Ein durch Erziehung und Unterricht erreichtes Ziel schließt Erziehung und Unterricht nicht ab, sondern hebt beide Bemühungen auf eine neue Ebene, von der aus weitere, über das bisher Erreichte hinausgehende Ziele angestrebt werden. Eine gegenwärtige Lernaufgabe beruht auf einer in der Vergangenheit bereits bewältigten und führt zu einer oder mehreren in der Zukunft zu bewältigenden.

Da solche Lernaufgaben-Bewältigung entlang des Zeitablaufs ineinander übergeht, da künftiger Lerninhalt auf gegenwärtigem und dieser auf vergangenem aufbaut, ist analog zu vermuten, daß auch Lern- und Vermittlungsmethoden in vergleichbarer Weise so aufeinander aufbauen, daß sich bestimmte Methoden/Verfahren als günstige Vorläufer für den künftigen Einsatz anderer bestimmter Methoden/Verfahren, ebenso wie sich bestimmte Methoden/Verfahren als günstige Anschlußverfahren an zeitlich vorgängige Methoden/Verfahren darstellen lassen. Formuliert als *Frage 12: »Lassen sich in Einzelfällen Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen zwischen verschiedenen Methoden/Verfahren darstellen?«* ergibt sich die *Annahme 13: »Zwischen unterschiedlichen Methoden/Verfahren lassen sich in Einzelfällen Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen«*.

Solche Zusammenhänge aufzufinden ist von originär pädagogischem Interesse, da Erziehung und Unterricht gerade auf die Ermöglichung solcher Übergänge auf das nächsthöhere Niveau hinzielen. Im utopisch¹ günstigsten Fall müßte sich vom Ausgangspunkt status nascendi bis zu voll entfalteten Handlungsfähigkeit eine durchgängige hierarchische Abfolge günstiger (d. h. besser als andere geeigneter) Methoden/Verfahren darstellen lassen, womit wir zur Leitfrage und zur Leitannahme zurückgekehrt sind. Die Enttäuschungen abmildernde Skepsis führt bereits zur Verwendung des Utopie-Begriffs. Realistischer erscheint es, nicht eine durchgängige Hierarchie zu erwarten, jedoch begrenzte Voraussetzungs-Nachfolge-Zusammenhänge in einzelnen Bereichen, die sich in dem gedachten Methodenraum wenigstens als »Fäden« (strings) aufspannen lassen.

Die anfängliche Leitfrage wird somit umformuliert in die *Frage 13: »Lassen sich in Teilbereichen zwischen verschiedenen Methoden/Verfahren Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen?«* Aus dieser Teilfrage ergibt sich *Annahme 14: »In Teilbereichen lassen sich Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen«*.

¹ Utopie: Dieses Stichwort findet sich interessanterweise in keinem der zum Stichwort »Ideologie« (vgl. in Bd. I) beigezogenen Taschenwörterbücher, nicht einmal im Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie (1969), in dem man es eher vermutet hätte, jedoch bereits in dem älteren Pädagogischen Lexikon von Horney, Ruppert, Schultze und Scheuerl (1970). Dort wird verwiesen auf die Bedeutungen »unrealistische Wunschvorstellung«, »prinzipiell denkbare politisch-soziale Optimalordnung« im Sinne von Thomas Morus bzw. eines »Totalentwurf[s] einer wünschenswerten zukünftigen sozio-kulturellen Ordnung, die entweder als realisierbares [= konkrete Utopie; H.J.P.] und darum direkt anzustrebendes Ziel oder aber als prinzipiell unerreichbares, aber richtungsweisendes Ideal gedacht wird« (HORNEY u. a. 1970, II, Sp. 1282). Im Gegensatz zur Ideologie richtet sich die Utopie »intentional auf die Zukunft« (a.a.O., Sp. 1283; H.i.O.) und setzt einen »anthropologischen Optimismus voraus« (ebd.; H.i.O.). Verwiesen sei auch auf Schoeck (1974, 334 – 339) und das Stichwort »Sozialutopie« bei Hartfiel (1972, 609 – 610). Beim Studium dieser Wörterbücher aus doch politisch eher bewegten Zeiten entsteht der Eindruck, als sei »Ideologie« eher ein Anliegen linkskritischer, »Utopie« eher eines bürgerlich-konservativer Autoren (gewesen).

Gelingt eine solche Darstellung von Beziehungen wenigstens in Teilbereichen der umfassenden pädagogischen Aufgabe »Förderung der Handlungsfähigkeit geistig-behinderter Schüler(innen)«, wäre bereits ein – wenn auch noch bescheidener – Beitrag zur Verbesserung der Ordnung und Übersicht im Methodenraum der Schule für Geistigbehinderte geleistet.

1.13 Ausblick

Die in den nachfolgenden Kapiteln erörterten methodischen Verfahren und Konzepte werden auf Effektivität und Effizienz untersucht, wobei die Effektivitätsschätzungen in der Regel auf forschungsmethodisch gerade noch tolerablem relativ anspruchslosem Niveau erfolgen. Fragen der Effizienz werden kritisch diskutiert: Hohe Effizienz ist nicht zwingend Indikator für den Einsatz eines Verfahrens, niedrige nicht für dessen Ablehnung. Genauere Auskünfte sind aus der Analyse der Binnenstruktur der dort besprochenen Verfahren und Konzepte zu erhalten, welche uns die Beschreibung von vier methodischen Hauptlinien, darunter einer durchgängigen Magistrale, und von sieben Nebenlinien mit weiteren Variationsmöglichkeiten gestattet, die unter je anderer Zielsetzung der Ausbildung unterschiedlicher, aber insgesamt unverzichtbarer Voraussetzungen zum selbständigen Handeln dienen. Dabei ergibt sich eine sanduhrartige Modellierung, deren Engstelle durch den Erwerb elementarer Handlungsschemata gebildet wird.

Die besprochenen Konzepte lassen sich in einem zweidimensionalen Schema entlang der Abfolge dominierender Tätigkeiten und entlang der Dimension zunehmend selbständiger Tätigkeit ordnen. Von pädagogischem Interesse sind diejenigen Verfahren/Konzepte, die zunehmende Selbständigkeit der Schüler(innen) erlauben und fördern können. Dies verlangt, daß zumindest die vier Hauptlinien als unverzichtbar für die Aneignung selbständiger Handlungsfähigkeit zu gelten haben. »Methode« und »Konzept« werden in der Fachliteratur mit je unterschiedlichen Menschenbildern in einer Weise verbunden, welche entwicklungs-, förderungs- und situationsorientiert für unfruchtbar gehalten wird. Grundsätzlich angenommene menschliche Potentialität als Ausgangspunkt und Zielorientierung im Sinne einer Fiktionalität reichen aus, um dazwischen den Weg über die gemeinsame Tätigkeit aufzuspannen. Auf einige offen gebliebene Fragen und Desiderate wird abschließend hingewiesen.

Die Qualität dieser gemeinsamen Tätigkeit ist eine Frage der Qualität der Vermittlung. Lehrer(innen) Geistigbehinderter sollten die gesamte Bandbreite methodischer Verfahren und Konzepte kennen, möglichst beherrschen, um deren Einsatz entlang der beschriebenen Linien disponieren zu können. Die Letztentscheidung verbleibt beim Unterrichtenden.

2 Aufbau einer grundlegenden Handlungsorientierung

Übersicht über Kapitel 2

- 2.1 Pflegebedarf kennzeichnet die Situation des Kindes in seiner ersten Lebenszeit wie die Situation des Intensivbehinderten. An Pflege sind auch grundlegende Arbeitskonzepte der Schwerstbehindertenpädagogik orientiert, so daß der »Pflege«-Begriff zu erörtern und mit pädagogischen Aufgaben in Zusammenhang zu bringen ist. Dieser Zusammenhang wird über die »Beziehung« hergestellt, deren grundlegende Bedeutung für Pflege wie für Erziehung herauszuarbeiten ist. Aktuelle Kritik ergibt sich aus der Betrachtung von Pflegeheimen, die immer noch Dauerlebenswelt für viele Behinderte sind.
- 2.2 Auf Pflege basierende pädagogische Förderbemühungen wollen elementare Formen des Lernens initiieren, welche als Wahrnehmungslernen und Signallernen (klassisches Konditionieren) zu beschreiben sind. Mit dieser Beschreibung wird auch die Grundlage zur Darstellung weiterführender Formen des Lernens in nachfolgenden Kapiteln gelegt.
- 2.3 Eine erste Gruppe derart begründeter Förderverfahren realisiert sich in der unmittelbaren Interaktion zwischen zwei Menschen, i.d.R. zwischen Kind und Erwachsenen. Diese Verfahren setzen unmittelbar am Körper des Kindes/Behinderten an und werden vorläufig nach der prima-vista-Einschätzung abnehmender »Aufdringlichkeit« geordnet. Es wird zu prüfen sein, ob diese Reihenfolge auch einen erwarteten zunehmenden Beitrag der Verfahren/Konzepte zur Förderung von Komponenten der Handlungsfähigkeit widerspiegelt.
- 2.4 Eine zweite Verfahrensgruppe wird durch die Interaktion zwischen Kind und Umwelt gekennzeichnet, wobei die jeweilige Umwelt vom Erwachsenen in pädagogischer oder therapeutischer Absicht gestaltet wird. Die in dieser Gruppe zu beschreibenden Verfahren/Konzepte werden ebenfalls nach abnehmender Aufdringlichkeit geordnet, wobei »Aufdringlichkeit« die Unmöglichkeit des Kindes/Behinderten beschreibt, sich der Situation zu entziehen. Eine vom Erwachsenen weitgehend unbeeinflussbare Veränderung wird als »Habituation« beschrieben.
- 2.5 Komponenten aus vielen der in Abschnitt 2.3 und 2.4 beschriebenen Verfahren/Konzepte können miteinander kombiniert und in Alltagssituationen gemeinsam wirksam werden. Diese Synergie wird am Beispiel »Baden« von Susanne Dank (1993) erörtert.
- 2.6 An Pflege orientiertes auch pädagogisches Arbeiten verlangt vom Erwachsenen andere Handlungskompetenzen, als sie üblicherweise Erziehen und Lehrern – auch Sonderschullehrern – vermittelt werden. Solche Personalprobleme werden am Beispiel der Berufsgruppe »Heilerziehungspfleger« diskutiert. Mögliche Konsequenzen hinsichtlich der Personalisierung auch von Schulen mit schwerstbehinderten Schülern werden abgeleitet.

2.7 Schließlich werden die Erträge dieses Kapitels zusammengefaßt und der Versuch unternommen, nach Reduktion der einzelnen Verfahren/Konzepte auf mögliche pädagogische Kernerträge eine handlungspädagogisch günstig erscheinende Abfolgelinie zu beschreiben.

2.1 Orientierung an der Pflege¹

Bei den Verfahren, die wir zu dieser Gruppe zählen, dient der Körper des behinderten oder kranken Menschen unmittelbar als Handlungsgegenstand/Handlungsmittel für den Lehrer/Erzieher/Therapeuten bzw. die Bezugsperson. Äußerstenfalls treten noch Materialien hinzu, mit deren Hilfe Handlungen am Körper ausgeführt werden. Es handelt sich um solche Handlungen, wie sie für pflegerische Maßnahmen kennzeichnend sind, und welche als zunächst rein pflegerische Handlungen erst allmählich auch mit pädagogischen Intentionen besetzt worden sind.

2.1.1 Zum Begriff der »Pflege«

Der Begriff der »Pflege« und die Tätigkeit »pflegen« gehören zu den vielbenutzten, alltäglichen Begriffen wie »sein« und »haben«, zu den Massenbegriffen, die vielfältig und in den unterschiedlichsten Zusammenhängen gebraucht werden. Ein Verständnis von »Pflege« wird als derart verankert angesehen, daß beispielsweise »Pflege« als Stichwort noch nicht einmal in Meyers Taschenlexikon (1999) auftaucht, welches immerhin zehn Bände und fast 4000 Seiten umfaßt. Und in der Tat reden wir ständig über »Pflege« und vom »pflegen«:

- Wir pflegen unsere Blumen und unseren Garten.
- Wir pflegen unsere Katze und unseren Hund.
- Wir pflegen unsere Kinder.
- Wir pflegen unsere Wohnung.
- Wir pflegen unsere Freundschaften und Beziehungen.
- Ja sogar doppelt: Wir pflegen unsere Beziehung zu pflegen.

Die doppelte Verwendung des Verbs »pflegen« weist darauf hin, daß wir etwas regelmäßig tun, ohne längere Unterbrechungen, denn diese wären etwa einer Beziehung abträglich. *»Pflege« ist also zunächst einmal etwas Regelmäßiges.*

Aber was tun wir, wenn wir »pflegen«? Wir sorgen dafür, daß etwas weiterhin so funktioniert, wie wir uns das vorstellen, daß die Blumen nicht vom Unkraut über-

¹ Der Abschnitt 2.1 und die Konsequenzen hinsichtlich der Personalisierung in 2.6 fußen auf einem Vortrag des Verfassers am 25. Mai 2000 anlässlich der Fachtagung »Neue Wege« des Saarländischen Schwesternverbandes in Ottweiler (Saar). Dieser Vortrag ist in gekürzter und überarbeiteter Fassung unter dem Titel »Vom pädagogischen Auftrag der Pflege« in der Zeitschrift »Geistige Behinderung« 40 (2001), Heft 2, 156 – 166, erschienen.

wuchert werden, Düngung erhalten, daß Katze und Hund gefüttert, getränkt und sauber gehalten werden, daß unsere Beziehungen uns weiterhin nützlich, unsere Freunde uns erhalten bleiben. Immer ist es etwas bereits Vorhandenes, das von uns gepflegt wird, um dessen Erhalt und möglicherweise Verbesserung wir uns sorgen. Halten wir damit als zweites Merkmal von »Pflege« fest: *»Pflege« schafft nichts Neues, sondern bemüht sich um den Erhalt und die Funktionsfähigkeit von bereits Vorhandenem* (z. B. Denkmalpflege).

Im Kontext der Krankenpflege kommt ein weiteres Moment hinzu. Krankenpflege im engeren Sinne bemüht sich neben den medizinisch-therapeutischen Maßnahmen um die Wiederherstellung eines früheren, zwischendurch verlorenen und wieder anzustrebenden Zustandes, dem des subjektiven Wohlbefindens, den wir »Gesundheit«¹ (vgl. WHO) nennen. *»Pflege« in der Form der Krankenpflege bemüht sich um die Wiederbeschaffung von Verlorengegangenen.*

Juchli (1994, 67) betrachtet den Pflegeprozeß als Problemlösungsprozeß, der »auf den allgemeinen Problemlösungsschritten [basiert], die für die Pflege adaptiert wurden« (ebd.). Diese Schritte beschreibt sie als

- »1. Informationssammlung/Pflegeanamnese.
2. Erfassen und Einschätzen der Probleme und Ressourcen des Patienten.
3. Formulieren von Pflegezielen.
4. Planung von Pflegehandlungen [und nach der Planung unmittelbar mit der]
5. Beurteilung der Pflege« (JUCHLI 1994, 67).

Abgesehen davon, daß diese Abfolge nicht der Logik des Handlungs-Modells folgt, sondern eher einer medizinischen Verfahrenstradition, fehlt hier der entscheidende Schritt im Problemlösungsprozeß, fehlt die Ausführung der geplanten Pflegehandlungen. Was soll denn im letzten Schritt »Beurteilung der Pflege« (JUCHLI a.a.O.) be-

¹ Das hier angesprochene Verständnis von »Krankheit« leiten wir aus der von Burgschat mitgeteilten Definition von »Gesundheit« der WHO ab: »Gesundheit ist ein Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens eines Menschen« (BURGSCHAT 1994, 34). Damit ist Gesundheit kein objektiver Zustand, sondern ein vom einzelnen Individuum völlig abhängiges subjektives Gefühl, das individuelle Gefühl des Wohlbefindens. Dieses individuell-subjektive Gefühl des Wohlbefindens kann aber auch ein Mensch haben, der von der biologischen »Norm« des Menschen abweicht: der Blinde, der Gehörlose, der Gliedmaßenamputierte. Wenn aber »Gesundheit«, der WHO-Definition folgend, kein objektives Merkmal ist, kann dieser Zustand auch nur subjektiv-individuell erreicht werden: Nur das Individuum selbst kann sich gesund – oder krank – fühlen. Dieses Gefühl kann durch uns und unsere Maßnahmen nicht herbeigeführt werden. Wir können höchstens die Situation eines Menschen so verändern (»behandeln«), daß dieser Mensch eher als ohne unsere Hilfe dieses subjektiven Gefühl des körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens entwickelt.

»Gesund« zu sein ist damit eine aktive Leistung des einzelnen menschlichen Individuums, oder, wie Zimmermann (1970) es ausdrückt, »die Fähigkeit, sich an eine gegebene – belebte und unbelebte – Umwelt in seelischer wie körperlicher Hinsicht ständig und jeweils optimal anzupassen« (nach BURGSCHAT 1994, 34). Das Mißlingen dieser Anpassungsoptimierung wäre dann mit dem Begriff der »Krankheit« zu fassen. In diesem Verständnis sind »Gesundheit« und »Krankheit« kontradiktorisch.

urteilt werden, wenn nicht die tatsächlich ausgeführte Pflegehandlung? Die Juchli-sche Liste – wie ihre weiteren Ausführungen – läßt den Eindruck entstehen, als seien Anamnese, Planung und Dokumentation entscheidend und nicht das, was konkret am Menschen und mit dem Menschen getan wird. Erst an späterer Stelle, wenn sie über Pflege als Entscheidungsprozeß schreibt, geht Juchli auch auf das pflegerische Handeln so ein (1994, 67), als ob die ausgeführte Pflegehandlung Teil des Entscheidungsprozesses sei und nicht dessen Ergebnis.

2.1.2 Zur »Beziehung« in der Pflege

Der Prototyp aller Vertreter von Pflegeberufen ist der klassische Krankenpfleger, der Prototyp aller Krankenpfleger ist die »Krankenschwester«. In dieser Berufsbezeichnung »Krankenschwester« wird ein Wort mit benutzt, welches wir üblicherweise zur Bezeichnung eines Menschen benutzen, der zunächst weiblich ist, mit dem wir jedoch die Hälfte unserer Gene teilen, also der biologischen Schwester. Diese Bezeichnung einer engen biologischen Nähe haben wir in unserem Sprachgebrauch ausgeweitet: »Wenn wir von Wohltätigkeit reden, benutzen wir Verwandtschaftsbezeichnungen: [...] Brüder und Schwestern im Herrn, Krankenschwester, Schwestern im Geiste, Ordensschwestern [...]. Die einfache Botschaft der Verwandtschaftsmetaphern lautet: Behandle bestimmte Leute so liebevoll wie deine Blutsverwandten« (PINKER 1998, 532).

Pinker weist darauf hin, daß neben den genetischen Zusammenhängen »Verwandtschaft eine Beziehung« (1998, 533) ist; man ist immer Verwandter/Schwester *von jemand*. Auch ist Verwandtschaft »topologisch. Jeder Mensch ist ein Knoten eines Netzes« (PINKER 1998, 533), welches im Schwestern-Patienten-Verhältnis jedoch nicht mehr mit solchen Begriffen gekennzeichnet werden kann, wie sie zur Bezeichnung von Verwandtschaftsverhältnissen benutzt werden. Schließlich ist Verwandtschaft auch »ein in sich geschlossenes System« (PINKER 1998, 533), zu dem eine bestimmte, wohldefinierte Menge von Menschen gehört. Im Arbeitssystem der Krankenschwester, beispielsweise in einem Krankenhaus, wechseln jedoch die Beziehungspartner, die Patienten, um welche sich die Krankenpflegerin »schwesterlich« bemüht. Die »Schwestern«-Metapher ist also nicht geeignet, die Realität dieses professionalisierten Arbeitsfeldes zu erfassen.

Allerdings beschreibt Pinker auch eine »andere Komponente der Verwandtschaftspsychologie [...]. Wir empfinden ein gewisses Maß an Solidarität, Sympathie, Toleranz und Vertrauen gegenüber unseren Verwandten« (PINKER 1998, 534). Mit diesen Begriffen – Solidarität, Sympathie, Toleranz und Vertrauen – beschreiben wir üblicherweise ein Verhältnis zu Mitmenschen, welches mit dem Begriff der »Beziehung« besser gekennzeichnet werden kann. »Beziehung« charakterisiert Häufigkeit und Qualität der Interaktionen zwischen dem Pflegenden und dem Gepflegten als »pflegerische Beziehung«. Über solche Beziehungen und ihre Strukturen im Rah-

men der Krankenpflege äußern sich Judith-Wallraven und Keymling (1997, 199 – 203). Die beiden Autorinnen machen deutlich, daß die Beziehung zwischen dem Pfleger und dem Kranken immer von einer »Ungleichheit des Interaktionspartners« gekennzeichnet ist, wenn sie auf die »Pflege- bzw. Lernbedürftigkeit« (1997, 201) des Kranken bezogen wird. In gleicher Weise kennzeichnet sich auch eine pädagogische Beziehung als eine asymmetrische Interaktion zwischen einem Bereits-Kompetenten und einem Noch-nicht-Kompetenten.

Judith-Wallraven und Keymling fordern bezüglich der Pflegebeziehung jedoch, daß dem Abhängigen, dem Kranken, dem Pflegebedürftigen »seine Gleichwertigkeit als Person zur Seite zu stellen« (1997, 201) sei. Diese Anerkennung der Gleichwertigkeit trotz der akuten Abhängigkeit abstrahiert vom gegenwärtigen Kompetenzverlust des Kranken und sieht ihn als die nicht-kranken Person im alltäglichen Leben außerhalb der Klinik vor und nach der aktuellen Erkrankung. Die aktuelle Abhängigkeit beruht also nur auf dem kurzfristigen und zeitlich begrenzten Einbruch einer ansonsten normal ausgeprägten Handlungskompetenz.

Auch in der pädagogischen Beziehung wird der Schüler, der Zuerziehende, als dem Lehrer, dem Erzieher gleichwertige Person gesehen. Diese die pädagogischen Bemühungen tragende Quasi-Gleichwertigkeit des Unterlegenen wird jedoch nicht aus einer früher vorhandenen vollen Handlungsfähigkeit abgeleitet, über welche das Kind ja noch nie verfügt hatte, sondern aus einer erst in der Zukunft erwarteten, wenn die pädagogischen Bemühungen ihren Erfolg gefunden haben und Lehrern/Erziehern es endlich gelungen ist, sich überflüssig zu machen. Die Gleichwertigkeit des lernenden Kindes ist also nicht auf Fakten gestützt, sondern ist eine Zuschreibung, ist Erwartung an die Zukunft. Sie ist damit eine Art Vorauszahlung für die Zukunft oder, um mit Pinker (1998) zu sprechen, eine Investition mit allerdings unsicherem Ertrag.

Wiederum anders begründet sich Beziehung im Bereich der Altenpflege. Die Achtung der Person als Mensch gleichen Wertes stützt sich hier weniger auf das Gegenwärtige, überhaupt nicht auf Erwartungen für die Zukunft (wenn wir von den traurigen Fällen der Erbgiererei einmal absehen), sondern auf die Vergangenheit, auf den in der Erinnerung lebendigen ehemals voll handlungsfähigen Menschen, der er einmal war.

Wie auch für die pflegerische Tätigkeit tragfähige Beziehungen aufgebaut werden können, beschreibt Oehmen am Beispiel der ambulanten Pflege in vier Phasen:

1. Bei der ersten Kontaktaufnahme empfindet sich der Pflegebedürftige als völlig abhängig aus der eigenen Hilflosigkeit heraus.
2. Die zweite Phase kennzeichnet Oehmen als ein »Sich zum erstenmal begegnen« (1999, 64, 69 – 72) in Unsicherheit und Ungewißheit, aber auch als erste Versuche, zu einer gemeinsamen Gestaltung der Pflegesituation zu finden.
3. Die dritte Phase beschreibt er als ein »Sich wieder begegnen und sich annähern« (1999, 64), wobei sich im Verlaufe dieser Annäherung auch die Inhalte der Kom-

munikation verändern und eine eher private und emotionale Tönung bekommen (vgl. OEHMEN 1999, 73).

4. In der vierten Phase »Sich wieder begegnen und sich kennenlernen« (OEHMEN 1999, 64) kann bei positiver Weiterentwicklung die Pflegeperson zu einer persönlichen Bezugsperson werden, die mit dazu beiträgt, das ursprüngliche Gefühl der völligen Abhängigkeit aufzuheben (vgl. OEHMEN 1999, 74 – 80).

Oehmen weist ausdrücklich darauf hin, daß beim Aufbau solcher Beziehungen die Zeit eine wesentliche Rolle spielt ebenso wie die Tatsache, daß der Pflegebedürftige stets mit der gleichen Person kommuniziert – »personale Kontinuität« nennt Oehmen (1999, 63) dies. Personale Kontinuität und Zeit sind die konstituierenden Faktoren zur Entwicklung einer Beziehung, gleichgültig ob es sich um eine pflegerische Beziehung, eine pädagogische Beziehung, eine Liebesbeziehung oder eine sonstwie geartete menschliche Beziehung handelt. Das eigentliche Beziehungsnetz zwischen den Beziehungspartnern wird durch Kommunikation geknüpft, durch das Miteinanderreden, durch den Austausch von Information und von Emotion. Kommunikation ist somit der dritte Bedingungsfaktor zur Entwicklung von Beziehungen, selbst aber abhängig von der Kontinuität der Personen und der verfügbaren Zeit. An dieser Stelle müssen wir uns fragen, ob modernistische Formen wie job-sharing, Teilzeitarbeit oder die Beschäftigung von 400-Euro-Kräften in der unmittelbaren Arbeit mit Pflegebedürftigen oder Behinderten wirklich verantwortet werden können.

Diese beiden grundlegenden Faktoren, die personale Kontinuität und die eingesetzte Zeit, seien zu einer Größe zusammengefaßt, die »Kontaktdichte« genannt wird. »Kontaktdichte« meint dann nicht nur die Häufigkeit der Kommunikation mit einem gleichbleibenden Partner, sondern auch deren Intensität, wobei Intensität sowohl den Austausch sachlicher Informationen meint als auch die emotionale Qualität, die Ernsthaftigkeit, das Vertrauen – etwa in die Diskretion des Partners –, die Verlässlichkeit, aus der Sicherheit und Planbarkeit erwachsen.

Dabei ist es wichtig, daß jeder der Beziehungspartner seine eigene personale Identität bewahrt. »Beziehungen«, schreibt Kistner, »bestehen zwischen ›Personen‹ (1999, 110), nicht zwischen ›Rollen‹. Zwischen ›Pflegekräften‹ und ›Patienten‹, ›Händlern‹ und ›Kunden‹, ›Anwälten‹ und ›Klienten‹ usw. kann es zwar Interaktion geben, aber keine Beziehung« (KISTNER 1999, 110).

Eine »Beziehung« baut ein Patient zu einer Krankenschwester nicht auf, weil sie diesen Beruf erlernt hat, »sondern weil sie unabhängig von ihrer Berufsrolle freundlich oder unfreundlich, hilfsbereit oder mürrisch, attraktiv oder unattraktiv, usw. [ist]. Beziehungen umfassen [...] den ganzen Menschen, also seine Person, seine Einmaligkeit« (KISTNER 1999, 110). Die Einmaligkeit ist also das, was den einen vom anderen unterscheidet. Was ihn heraushebt aus der Masse der Gleichen, sind seine »eigene Meinung, eigene Interessen, Vorlieben, Haltungen, ein eigenes Auftreten« (KISTNER 1999, 112) und, wie wir meinen, sein unterscheidbares Äußeres. Dieser

Andere, den ich als Person identifizieren kann, tritt zu mir in eine Beziehung, indem er mir hilft. Diese Hilfe durch Pflegende beschreibt Rosenderger in drei Formen:

- »– sie handeln anstelle der gepflegten Person
- sie helfen ihr, sich selbst zu helfen
- sie helfen Familienmitgliedern zu lernen, wie man Personen mit Selbstfürsorgeeinschränkungen hilft« (ROSENDERGER o. J., Ziff. 3).

Ganz ähnlich strukturiert stellen sich die Formen der Hilfe dar, die Pfeffer (1982) aus der Arbeit mit geistig schwer behinderten Kindern und Jugendlichen beschreibt:

- *Hilfe zur Selbsthilfe* ist überall dort angebracht, wo ein Mensch handlungsrelevante Qualifikationen erwerben kann.
- *Kompensatorische Hilfe* meint das Mithandeln nichtbehinderter Personen zur Ergänzung und Vollendung des unzulänglichen Handelns des Behinderten oder des Kranken. Teilweise handlungshemmende Qualifikationsmängel des Behinderten werden durch den nichtbehinderten Partner kompensiert.
- *Stellvertretende Hilfe*: Diese Form der Hilfe ist dort erforderlich, wo beim Behinderten/Kranken völlige Handlungsunfähigkeit besteht. »Stellvertretende Hilfe« wird damit zur positiv klingenden Umschreibung dafür, daß sich ein Mensch in völliger Abhängigkeit von anderen befindet.

Keine Beziehung

Es gibt im medizinisch-pflegerischen Bereich vielerlei Situationen, in denen Menschen zusammentreffen und einer der Hilfe des anderen bedarf, ohne daß sprachliche Kommunikation, ohne daß der Aufbau einer Beziehung möglich ist. Eine dieser Situationen ergibt sich im Operationssaal, wo die technische Kompetenz des OP-Pflegers gefordert ist zur korrekten Bedienung der Maschinen, von denen auch das Leben des Patienten abhängig ist. Hier geht die stellvertretende Hilfe wohl am weitesten; sie übernimmt im Extremfall sogar Atmung und Herztätigkeit. In dieser Situation ist der Patient ohne Bewußtsein, also ohne jedwede Möglichkeit zur Kommunikation.

Beziehung unwahrscheinlich

Anders stellen sich die Verhältnisse im geradezu klassischen Fall eines zeitlich begrenzten Klinikaufenthaltes dar. Krankenhauspatienten wollen häufig gar keinen engeren Kontakt zum Pflegepersonal; sie sehen im Pfleger eher den fachkompetenten Dienstleister, der sich dann auch hinter seinem Arbeitskittel in nichtssagender Einheitsfarbe wie hinter einer Uniform verstecken darf, und der auch angesprochen wird, ohne einen Namen zu nennen, so ähnlich wie »Kellner« oder »Steward«». Umgekehrt betrachtet auch das Pflegepersonal solcher Stationen die Patienten als Laufkundschaft; sie kommen, bleiben knapp zwei Wochen und gehen wieder. Und so wird auch der Patient anonymisiert und mit einem Kürzel für den Arbeitsauftrag bezeichnet; der Verfasser wurde so zur »Hüfte von 618«.

Doch diese »Hüfte von 618« muß, wenn wir Judith-Wallraven und Keymling folgen, »pädagogisch« bearbeitet werden, worunter die Autorinnen verstehen:

- Sie muß informiert werden über Tagesabläufe, Fütterungszeiten, Termine, Räume.
- Sie muß angeleitet werden im Gebrauch von Krücken, ganz besonders beim Treppengehen.
- Sie soll beraten werden etwa hinsichtlich einer Anschluß-Heilbehandlung, einer Rehabilitation, der Belastbarkeit des operierten Beines usw.

Auch wenn die »Hüfte von 618« hierbei etwas lernen soll, etwa den korrekten Gebrauch der Krücken¹, rechtfertigt solches Informieren, Anleiten und Beraten nicht die Etikettierung als »pädagogische« Handlung (vgl. JUDITH-WALLRAVEN, KEYMLING 1997, 211 – 219). Diese Aufgaben sind dem Auftrag der Pflege zwingend inhärent; sie gehören einfach von vornherein zum pflegerischen Berufsauftrag. Wohl aber bedient sich die Pflege hier bestimmter Techniken, spezifischer Handlungsmuster, wie sie auch im Bereich von Erziehung und Unterricht ihren Platz haben. Zwar sind auch diese Tätigkeiten auf Ziele hin orientiert, z. B. mit Krücken zwei Etagen auf der Treppe überwinden zu können. Sie sind jedoch nur für eine Übergangszeit gedacht, bis das selbständige Gehen auf den nunmehr reparierten eigenen Beinen wieder möglich ist, d. h. bis der ursprüngliche Zustand wieder hergestellt ist. Gerade solche Geschehnisse verleihen der Feststellung von Judith-Wallraven und Keymling ein ganz besonders Gewicht, daß nämlich »die Pflegebeziehung und als deren Teil die pädagogische Beziehung [...] gekennzeichnet [sind] als *wenig dauerhaft, unzeitig, begrenzt und nicht frei wählbar*« (1997, 209; H.i.O.).

Pädagogische Vermittlung jedoch zielt auf Dauer, und sie zielt auf die Überwindung des jetzt Gelernten durch Weiterführendes, in welches das aktuell Gelernte für die Zukunft integriert wird. Pädagogische Vermittlung zielt auf die Herausbildung zunehmend komplexer werdender Strukturen des Wissens, Denkens und Handelns, nicht auf von vornherein nur zeitlich begrenzt Wirksames. Halten wir fest: *In der hier geschilderten Stationspflege wird wohl mit Mitteln gehandelt, die auch in der Pädagogik üblich sind, jedoch ohne die originär pädagogische Absicht einer dauerhaften strukturellen Veränderung der Person.*

Beziehung förderlich

Dauerhafte Veränderungen werden dort angestrebt, wo Menschen nach Unfällen mit schwerwiegenden Folgen oder nach der Überwindung einer lebensbedrohenden Krankheit auf früher einmal erlernte Handlungsformen nicht mehr zurückgreifen können.

Ein markantes Beispiel ist ein Bekannter aus der Geburtsstadt des Verfassers, der nach einer unfallbedingten tiefen Querschnittlähmung sich weder auf die Benutzung seiner Beine noch auf die Kontrolle seiner Ausscheidung mehr verlassen

¹ Korrekt muß es heißen: »Unterarm-Gehstützen«.

konnte. Er mußte neben dem Umgang mit dem Rollstuhl ganz ungewöhnliche Dinge lernen, wie sich nur mit Armen und Händen durch seine Wohnung zu bewegen, was nur möglich war, nachdem überall Haltegriffe und Stangen angebracht worden waren.

Dies ist gleichzeitig ein Beispiel dafür, daß bei bestimmten Problemlagen das Neulernen erst Sinn ergibt, wenn auch die materiellen Voraussetzungen zur Verfügung stehen.

Es war ein langer Lernprozeß; seine Rehabilitation hat stationär mehr als ein Jahr gedauert. Erleichtert wurde solches ungewöhnliche Lernen auf Lebenszeit sicherlich dadurch, daß ihm während der gesamten Rehabilitationszeit stets die gleiche Pflegerin zur Seite stand, zu der er über diese lange Zeit hinweg ein Vertrauensverhältnis, eine Beziehung, aufbauen konnte. Auf der Basis dieser stabilen, dauerhaften Beziehung kann strukturelles Lernen erfolgen, kann Pflegepersonal pädagogisch tätig sein. Und daß die Förderbemühungen in dieser Zeit eminent pädagogische Bemühungen waren, soll ausdrücklich festgehalten¹ werden.

Pädagogische Bemühungen zielen auf dauerhafte Veränderungen, die sich in das bisher Erreichte integrieren und das Alte gleichsam in sich aufheben, und die, kaum erreicht und in das Alte integriert, ihrerseits wiederum die Basis bilden für neu zu Lernendes, das dann auf höherem Niveau in das Ältere integriert wird.

Im Raum der psychiatrischen Pflege gehören solche Strukturbildungen zum Alltagsgeschäft und richten sich insbesondere auf das Training sozialer und lebenspraktischer Fertigkeiten, auf

- den angemessenen Umgang der Patienten mit ihren Familien,
- die Aufnahme sozialer Beziehungen,
- den Umgang mit Enttäuschungen und Vorwürfen,
- das Haushalten mit der Zeit,
- die Zubereitung von Nahrung und
- den Umgang mit Geld (vgl. RICHTER 1999, 121).

Richter beschreibt auch die zum Training solcher Fertigkeiten eingesetzten Verfahren wie

- das Einüben von Verhaltensmustern im Rollenspiel,
- das positive Verstärken für erbrachte Leistung,
- das Shaping, das allmähliche Ausformen eines erwünschten Verhaltens in kleinen Schritten,
- das Prompting, das Geben von Hinweisreizen durch den Trainer,
- das Lernen durch unmittelbare Nachahmung und

¹ Auch daß die hier geschilderte Beziehung zwischen Patient und Pflegerin eine ganz außergewöhnliche war, ist festzuhalten: Die Beiden haben später geheiratet. Das allerdings ist Ausnahme und soll auch Ausnahme bleiben. Wir wollen es auch mit den Anforderungen an eine pflegerische Beziehung nicht übertreiben.

- die Notwendigkeit, das Gelernte in vielfältigen veränderten Situationen anzuwenden, zu üben und veränderten Bedingungen anzupassen (vgl. RICHTER 1999, 126).

Diese Verfahren sind nicht alle originär pädagogisch. Die meisten von ihnen sind in der behavioristisch orientierten Verhaltenstherapie entwickelt worden. Sie werden jedoch im pädagogischen Handlungsraum überall dort eingesetzt, wo es darum geht, unter erschwerten Bedingungen bestimmte einzelne Fertigkeiten in überschaubarer Zeit und mit überschaubarem Aufwand heranzubilden.

Halten wir fest: In der psychiatrischen Pflege wie in der Sonderpädagogik werden die gleichen Verfahren eingesetzt, die gleichen Arbeitskonzepte benutzt, und in beiden Bereichen mit dem Ziel, die Adressaten auf ein Leben außerhalb der therapeutischen bzw. edukativen Räume vorzubereiten. Halten wir aber auch fest, daß diese Bemühungen auf der Grundlage längerfristiger Beziehungen erfolgen.

Beziehung dauerhaft

Diese längerfristige Beziehung finden wir auch in anderen Arbeitsbereichen der Pflege, z. B. in »Pflegeheimen« für Behinderte, in der Altenpflege, der »Seniorenbetreuung«, oder wie immer auch die neuen Euphemismen lauten. Nur geht es bei alternden Menschen nicht mehr darum, neues Lernen zu ermöglichen, sondern darum, das im Laufe eines Lebens Gelernte möglichst zu erhalten, es vor dem Verfall zu bewahren. Dies gelingt dadurch, daß es immer wieder eingesetzt wird. Und nirgendwo ist ein alter Mensch eher bereit, sein Wissen, sein Können einzusetzen als in seiner gewohnten Umgebung.

Kann dem Menschen diese Umgebung nicht erhalten werden, dann benötigt er eine Lebenswelt, die der gewohnten wenigstens so ähnlich wie möglich ist. Deswegen nehmen alte Menschen auch ihre gewohnten Möbel gerne ins Altenheim mit, tragen ihre gewohnte Kleidung, pflegen ihre gewohnten Hobbys und wollen von lebenden Menschen, von unterscheidbaren Personen versorgt werden und nicht von einheitlich blaß und nichtssagend uniformierten Rollenträgern. Und damit die Dienstleistungspersonen auch als individuelle Personen identifizierbar sind, brauchen sie Namen¹, keine Anonymisierungen.

Neben diesem ganz wesentlichen Beitrag zur Gestaltung einer quasi-normalen, quasi-alltäglichen Umwelt gehört auch deren Ausstattung mit all den Dingen, den Kleinigkeiten, auch den Staubfängern, die den ganz gewöhnlichen Alltag ausmachen. Sie sind es, die immer wieder Erinnerungen hervorrufen, die immer wieder zum Tätigwerden Anlaß geben.

¹ Die Altenpflegerin Sonja Müller ist eben nicht »Person«, wenn sie als weißbekittelte »Schwester« auftritt. Sie ist »Person«, sie ist Frau Müller nur dann, wenn sie sich auch äußerlich durch individuelle Kleidung aus der Masse der ununterscheidbar-uniformierten Gehaltslistennummern heraushebt.

Damit stellen sich der Dauerpflege, so sie sich denn auch pädagogisch bemühen will, zwei Aufgaben, wie sie auch für die Arbeit mit Geistigbehinderten von Pfeffer beschrieben werden:

1. die Förderung des einzelnen Menschen als dauerhafte Aktivierung und
2. die aktivitätsfördernde Gestaltung ihrer Lebenswelt

derart, daß der aktivierte Mensch immer wieder in seine Umwelt einwirken und sie mitgestalten kann (vgl. hierzu PFEFFER 1982).

Eine weitere Gruppe von Menschen ist ebenfalls von »Pflege« betroffen, und wird auf lange Zeit von »Pflege« betroffen sein, weil sie sich in Heimen aufhält, die »Pflegeheim« genannt werden: Behinderte Menschen, geistigbehinderte Menschen, insbesondere solche mit schwerer geistiger Behinderung, schwerst und mehrfach behinderte Menschen, die irgendwann einmal in ihrem Leben aus ihren Herkunftsfamilien ausgegliedert wurden – über die Gründe ist hier nicht zu reden und nicht zu richten –, und für die Lebensmöglichkeiten nur noch in Pflegeheimen gefunden werden konnten.

Das traditionelle Pflegeheim hat in der Vergangenheit – und tut dies wohl in einigen Fällen auch heute noch – seine Aufgaben weniger in der Gestaltung humaner und fördernder Lebensräume gesehen als vielmehr, wie Sauter und Richter es beschreiben, in der »Beaufsichtigung von Patienten, Sorge für Ordnung und Sauberkeit auf der Station und Hausarbeit und Ausführung medizinischer Maßnahmen« (SAUTER, RICHTER 1999, 7). Erst allmählich hat es sich herumgesprochen, daß auch schwerstbehinderte Menschen, ganz besonders aber Kinder und Jugendliche, grundsätzlich lernfähig sind und zu teilweiser Selbständigkeit, zu eigenständigem Handeln, gefördert werden können, wenn auch nur Spuren einer Kommunikationsfähigkeit und Spuren eigenen Handlungsvermögens erkannt, verstärkt, aufgebaut und erweitert werden. Aber bereits mit dem Erkennen war es in der Vergangenheit so ein Problem; auf weite Strecken hat der scharfe diagnostische Blick gefehlt und war auch in der Ausbildung von Krankenpflege- und Altenpflegepersonal nicht vermittelt worden. Anstöße zur Veränderung sind häufig von außen gekommen, etwa durch die Öffnung von Tagesförderstätten oder von Schulen für Behinderte auch für schwerst- und mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche, auch zusammen mit der Durchsetzung der Schulpflicht und des Schulbesuchs durch einzelne Schulaufsichtsbehörden und durch einzelne Bundesländer.

Damit ist aber eine notwendige Entwicklung hin zu einem humaneren Leben noch nicht vollendet. Es gibt weiteren Veränderungsbedarf:

- Die klinische Sterilität, die Trostlosigkeit noch so manchen Pflegeheimes für Schwerstbehinderte muß ein Ende nehmen. Schwerstbehinderte benötigen eine Umwelt von mittlerer Komplexität, die genügend Reize zur Wahrnehmung bietet, ohne diese zu überfordern.

- Die apparative und Materialausstattung ist zu verbessern. Es kann nicht sein, daß derselbe Mensch über Monate und Jahre hinweg stets mit den gleichen Puzzles oder Steckspielen beschäftigt, sagen wir besser: ruhig gestellt, wird.
- Die Personalsituation ist in zwei Aspekten zu verbessern: Es ist gerade wegen der Beziehung konstituierenden Zeitbedarfs mehr Personal erforderlich, und dieses muß anders als für die allgemeine Pflege qualifiziert werden. Auf diesen Punkt wird noch zurückzukommen sein.
- Für erwachsene Menschen mit schwersten und mehrfachen Behinderungen sind andere Lebensräume bereitzustellen als für Kinder und Jugendliche. Ihnen müssen vermehrt Möglichkeiten zu sinnvoller Tätigkeit geboten werden, die den Charakter ernsthafter Arbeit hat, und ihnen müssen vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Freizeit geboten werden, alleine oder in Gruppen, selbständig oder unter Anleitung. Hier öffnet sich ein weites Feld für eine Erwachsenenbildung Behinderter, sowohl in der Form der VHS-gewohnten Hobbykurse wie auch, und das ist ganz entscheidend, als organisatorischer Rahmen für lebenslanges Lernen.
- Wir sollten aber auch heute bereits daran denken, daß auch diese schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen demnächst alt werden, vielleicht früher als Nichtbehinderte, und als alt gewordene Schwerst- und Mehrfachbehinderte wiederum auf einen anderen, neuen Lebensraum angewiesen sein werden.

2.2 Für eine grundlegende Orientierung wichtige Lernformen

Methoden unterrichtlicher Vermittlung dienen der Anregung und Förderung des Lernens der Schüler(innen). Dabei beruht Lernen nach Jantsch (1979, 269) »auf der Mobilisierung von Prozessen, die dem lernenden System selbst inhärent sind, zu seinem eigenen kognitiven Bereich gehören« und bewirkt nach Klix (1976, 347) »jede umgebungsbezogene Verhaltensänderung, die als Folge einer individuellen (systemeigenen) Informationsverarbeitung eintritt«. Jantzen betont, daß dieses Lernen »auf der Basis emotionaler (positiver oder negativer) Bekräftigung« (1990, 273) stattfindet, wobei er diese Bedingung dann am besten erfüllt sieht, »wenn Sicherheit und Bindung im innerartlichen Verkehr die positive Bekräftigung optimieren und ein umfassendes Explorations- und Neugierverhalten möglich machen« (JANTZEN 1990, 273).

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen unterscheidet Jantzen drei elementare Formen des Lernens:

1. Wahrnehmungslernen

(nach Piaget die wiederkehrende und generalisierende Assimilation); Habituation;

2. Signallernen

(bedingter Reflex und bedingte Reaktion; Assoziationslernen, klassisches Konditionieren);

3. Instrumentelles Lernen

Die wesentlichen Selbstorganisationsprozesse auf diesem Niveau sind solche der Akkomodation (vgl. JANTZEN 1990, 284); operantes Konditionieren.

Alle »höheren« Lernformen seien lediglich »Realisierungen dieser drei elementaren Lernformen auf höheren Niveaus« (JANTZEN 1990, 275). Nach Galperin beschreiben diese Lernformen unterschiedliche Ebenen der psychischen Abbilder in der Orientierungstätigkeit als Aufbau neuer geistiger Operationen, somit als Akkomodationen im Sinne Piagets (vgl. JANTZEN 1990, 277), während der Erwerb von Kenntnissen der Assimilation im Sinne Piagets zugeordnet wird (s. Abb. 6).

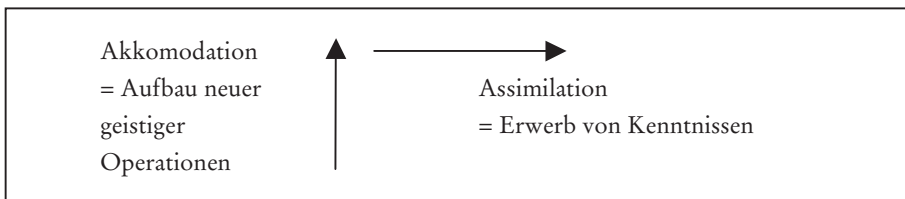


Abb. 6: Zusammenhang von Assimilation, Akkomodation, Aufbau geistiger Operationen und Erwerb von Kenntnissen

Üblicherweise wird die hier als »Wahrnehmungslernen« bezeichnete Habituation in der schulpädagogischen Literatur nicht erörtert, gehört sie doch zu den durch Erbkoordination präformierten neurobiologischen Ereignissen, die i.d.R. unmittelbar nach der Geburt eintreten. Es handelt sich um eine »Gewöhnung an neue Reize [...] im Sinne des Abgewöhnnens« (JANTZEN 1990, 273) in einer sich nicht ändernden Situation. Die Habituation positiver Reize erfolgt auf der Grundlage der Verstärkung der Vertrautheit des neuen Gegenstandes und seiner Besetzung durch das Vertrautwerden mit positiver Valenz. Jantzen spricht hier von einem »dialektische[n] Zusammenhang von Assimilation und Akkomodation« (1990, 274). Erst bei Vorherrschen der Assimilation und der damit verbundenen Erfahrungserweiterung komme es »zu ersten Anfängen eines Funktionswechsels« (JANTZEN 1990, 274) und damit zur Möglichkeit einer qualitativen Veränderung des Handlungsschemas, zum »Dominanzwechsel« (JANTZEN a.a.O.).

Die weiteren Lernformen »Signallernen« und »instrumentelles Lernen« bilden die beiden ersten Lernformen in der Hierarchie des Lernens von Gagné. Er sieht die Entwicklung des gesamten menschlichen Verhaltens als kumulativen Lernprozeß.

»Das Stadium, in dem sich ein Lernender im Hinblick auf eine neu zu lernende Fähigkeit befindet, kann speziell beschrieben werden (a) durch die relevanten Fähigkeiten, die er bereits erworben hat, und (b) durch eine Anzahl von Fähigkeitshierar-

chien, die er erwerben muß, um die notwendige Kombination untergeordneter Kenntnisse leisten und eine Lernaufgabe dadurch lösen zu können. In einfacherer Weise kann gesagt werden, daß der Stand der intellektuellen Entwicklung davon abhängt, was der Lernende bereits weiß und wieviel er noch zu lernen hat, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Stadien der Entwicklung sind nicht altersbezogen, außer in dem Sinne, daß Lernen Zeit erfordert. Sie sind nicht von logischen Strukturen abhängig, außer in dem Sinne, daß die Kombination bereits erworbener Kenntnisse zu neuen Fähigkeiten ihre eigene inhärente Logik besitzt« (GAGNÉ; nach WEINERT 1977, 4).

Dieses Modell mißt den Interventionen im Unterricht mehr Bedeutung bei als Piagets Theorie der Entwicklungsphasen. In der Schule wird nämlich ein erheblicher Teil an Fähigkeiten in Form systematischer Lehrgänge vermittelt, d. h. als Resultat kumulativer Lernprozesse. Nach Gagnés Ansatz bedeutet dies, daß für jeden Leistungsfortschritt spezielle Vorerfahrungen notwendig sind. Daraus leitet Gagné die Hypothese ab, daß die Anzahl und die Art von verfügbaren Vorkenntnissen die Möglichkeit und Schnelligkeit eines Lernprozesses bedingen. Er macht also ausschließlich unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen für unterschiedliche Leistungen verantwortlich, und nicht fragwürdige Konstrukte wie das der »Intelligenz«.

»Stellt man die Frage, über welche Fähigkeiten und Kenntnisse jemand verfügen muß, um eine bestimmte Klasse von Aufgaben lernen oder lösen zu können, so erhält man eine Reihe unmittelbar relevanter Lernvoraussetzungen« (WEINERT 1977, 4 f.). Zu diesen Lernvoraussetzungen lassen sich wiederum untergeordnete Vorkenntnisse und -erfahrungen finden, die immer einfacher und allgemeiner werden. So läßt sich für jedes komplexe Lernziel eine sachlogisch begründete Lernhierarchie konstruieren. Gagné unterscheidet acht Arten des Lernens, die er in einer Hierarchie anordnet. Die Hierarchie der Lernarten ist in Abb. 7 (s. S. 52) graphisch dargestellt.

Für unsere Arbeit mit geistigbehinderten Kindern ist besonders wichtig, daß der Weg zu den anspruchsvolleren kognitiven Leistungen nicht zwingend über den Erwerb gesprochener Sprache (Kasten 4: Sprachliche Assoziationen) gehen muß. Auch durch die Verkettung von kleinen Tätigkeitseinheiten (Operationen) gelangt das Kind zu einem verfeinerten Unterscheidungsvermögen (Kasten 5: Multiple Diskriminationen) und erwirbt Begriffe. Da solche Begriffe aus dem konkreten Handeln heraus erworben worden sind, sprechen wir von Handlungsbegriffen. Auch der Erwerb eines Handlungsbegriffs ist ein kognitiver Akt, auch der Umgang mit Handlungsbegriffen ist eine kognitive Leistung oder mit Bach: »Auch Handdenken ist Denken«.

Für den hier angesprochenen Bereich der perzeptiven Tätigkeit (Leontjew), der Schaffung einer grundlegenden Handlungsorientierung, können die beiden ersten

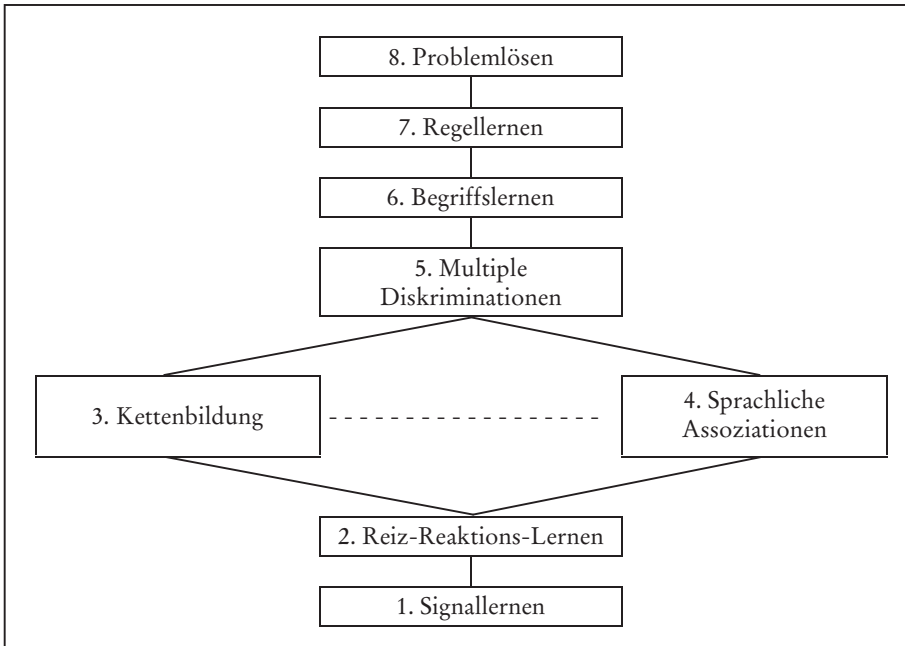


Abb. 7: Hierarchie der Lernarten nach Gagné (1970)

der von Gagné benannten Lernarten von besonderer Bedeutung sein. Sie sollen daher kurz vorgestellt werden.

1. *Signallernen* (Klassisches Konditionieren)

Hiermit gemeint ist das Lernen einer allgemeinen, diffusen, emotionalen und meist reflexartigen Reaktion auf ein Signal. Dazu sind zwei Bedingungen erforderlich:

- (a) Ein Reiz (unkonditionierter Stimulus UCS), der eine nicht vom betroffenen Individuum, wohl aber vom Reizsetzenden beabsichtigte Reaktion (unkonditionierter Reaktion UCR) provoziert, und
- (b) ein gleichzeitig auftretendes Signal (konditionierter Stimulus CS).

Nach einer unterschiedlich langen Trainingszeit ist bei der Versuchsperson die Assoziation zwischen Reiz und Signal soweit ausgeprägt, daß sie die Reaktion, die sie sonst nur in Verbindung mit dem unkonditionierten Reiz äußert, bereits dann zeigt, wenn nur das Signal auftritt.

Beispiel zum Lernen Geistigbehinderter:

»Das Kind reagiert auf ein optisches Signal: Es sieht sein Pausenbrot; dadurch wird sein Eßbedürfnis geweckt. Es will sein Brot essen. Indem es ißt, lernt es gleichzeitig unter der angemessenen Führungshilfe des Erziehers nicht nur dieses Bedürfnis zu befriedigen, es lernt auch recht zu essen« (F. KLEIN 1973, 119).

2. *Reiz-Reaktions-Lernen (Operantes Konditionieren)*

»Der Lernende erwirbt eine präzise Reaktion auf einen genau unterscheidbaren Reiz« (GAGNÉ 1970, 51). Diese Lernart ist im Gegensatz zum Signallernen durch einen allmählichen Zuwachs charakterisiert und setzt voraus

- (a) die Motivation der Versuchsperson, also Bedürfnisse, die sie zu befriedigen sucht, und
- (b) ein bestimmtes Repertoire an Reaktionen, das der Person zur Verfügung steht.

Der Proband wird nun einem bestimmten, genau unterscheidbaren Reiz ausgesetzt, auf den er mit verschiedenen Reaktionen antwortet. Die gewünschte, »angemessene« Reaktion wird sofort, kontinuierlich und kontingent verstärkt (Bedürfnisbefriedigung), wodurch bei wiederholter Konfrontation mit dem Reiz die erwünschte »richtige« Reaktion immer häufiger auftritt. Allmählich kann die Verstärkung für die »richtige« Reaktion »ausgeblendet«, d. h. allmählich zurückgenommen werden, sobald sich die erwünschte Reaktion so stabilisiert hat, daß der Proband auch ohne Verstärkung im erwünschten Sinne reagiert. Diese Art von Lernen ist resistenter gegen Löschung als das Signallernen.

Beispiel aus dem Lernen Geistigbehinderter:

»Das lustvoll erlebte Rollen der Holzkugel wird erneut angestrebt. Indem das Kind das Rollen erneut ausführt, bildet es sein Seh- und Greifschema aus. Es ist bemüht, seine Grob- und Feinmotorik unter Kontrolle zu bringen. So lernt es in seiner psychomotorischen Verhaltensdimension einfache Handlungen« (F. KLEIN 1973, 119).

Auf weitere Lernarten wird später an passender Stelle einzugehen sein.

2.3 **Körperorientierte Konzepte der Mensch – Mensch – Interaktion**

Die nachfolgend erörterten Behandlungs- und Förderkonzepte beziehen sich in einem weiteren Sinn auf Handlungsorientierung. Einige zielen unmittelbar auf die Schaffung von Wachheit und Aufmerksamkeit wie auf die Verbesserung der kindlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, andere, obwohl unter diesem Anspruch angetreten, scheinen solches geradezu zu verhindern. Auch wenn wir die Wahrnehmungsproblematik vordergründig mit Leontjews perzeptiver Tätigkeit in Verbindung bringen, bedeutet dies nicht, daß die folgend erörterten Verfahren und Konzepte ausschließlich an das Lebensalter bis zu vier Monaten gebunden seien. Wahrnehmung, Wahrnehmungsförderung und Schaffung einer grundlegenden Orientierung auf das Handeln hin stellen sich unter Umständen als lebenslange Aufgabe, abhängig nicht vom Lebensalter, sondern von der Entwicklungs- und Lerngeschichte je unterschiedlich beeinträchtigter Individuen und von deren je erreichtem Kompetenzgrad.

Die Verfahren werden in zwei Gruppen geordnet:

- eine Verfahrensgruppe der Mensch-Mensch-Interaktion, in welcher der Erwachsene unmittelbar mit den Kind/dem Behinderten tätig wird im Sinne der unmittelbaren Beeinflussung Pfeffers;
- eine Verfahrensgruppe der Kind-Umwelt-Interaktion, in welcher der förderungswillige Erwachsene nicht unmittelbar das Kind zu beeinflussen sucht, sondern mittelbar durch das Arrangement und die Bereitstellung einer für anregend erachteten Umgebung im Sinne der Gestaltung der Umwelt Pfeffers.

Innerhalb dieser beiden Gruppen wird versucht, die einzelnen Verfahren/Konzepte nach dem Kriterium der abnehmenden Intensität, der abnehmenden Aufdringlichkeit, zu ordnen. Als bei weitem aufdringlichstes Verfahren steht daher das »Festhalten« ganz vorne. Als aufdringlich gelten auch solche Umweltgestaltungen, denen sich der Behinderte nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten entziehen kann. So muß eine Dauer-Musikberieselung ohne Abschaltmöglichkeit als aufdringlich gelten, nicht dagegen eine Materialkiste, die auch übersehen werden darf. Im Laufe der Erörterungen wird es sich erweisen, ob diese vorläufige Abfolge auch die handlungsbezogene Effizienz der einzelnen Verfahren/Konzepte widerspiegelt oder ob unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten andere Gewichtungen und andere Abfolge-Anordnungen vorzunehmen sind.

2.3.1 Festhalten

Darstellung

Die »Festhalte-Therapie« wurde von Jirina Prekop (1989) für die Arbeit mit autistischen Kindern im deutschen Sprachraum vorgestellt. Der Denkansatz lautet etwa wie folgt: Die Kontaktverweigerung durch autistische Kinder ist Ausdruck einer emotionalen Mangelsituation bzw. verstärkt diese. Diese emotionale Mangelsituation sei durch intensiven Körperkontakt, auch gegen den Willen des betroffenen Kindes, zu überwinden. Hierzu wird das Kind von einer Bezugsperson – in der Regel wohl wieder die Mutter, wenn wir Martha Welch (1996) folgen, – so lange unter Einsatz aller körperlichen Kräfte am Körper festgehalten (z. B. Sitzen auf dem Schoß), bis sein Widerstand erlahmt oder dem Festhalter die Kräfte schwinden. Dabei soll die Mutter das Kind »hautnah, von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz [...] mit allen Sinnen [...] spüren, seine emotionale Lage [...] erfühlen«. Dies sei, so Prekop, »die Grundlage für das Einfühlungsvermögen« (1996, 7). Tinbergen beklagt, daß die Welchsche Methode des forced holding »immer noch größtenteils von der schulmedizinischen Psychiatrie ignoriert« (TINBERGEN 1996, 10) werde, wo doch nach Welch »forced« gehaltene Kinder »weniger anstrengend oder ängstlich« würden, »mehr Selbstvertrauen und Motivation« entwickelten, »weniger Anlässe zur Bestrafung« gäben, »mehr Gefühl« zeigten und sogar mit ihren Geschwistern weniger streiten würden, überhaupt die Halte-Methode »eine wirksame Behand-

lungsform bei kindlichen Störungen, von den leichtesten bis zu den schwersten« (WELCH 1996, 16) sei. Diese »wirksame« Methode fordert allerdings von der Mutter den »beharrliche[n] Einsatz ihrer Kräfte« und führt »zu einem für beide Seiten verzweifelten Kampf« (WELCH 1996, 17).

Diskussion

Die grundlegende Annahme, durch dieses Festhalten sei ein emotionaler Mangel zu überwinden, hält Susanne Dank für eine »unbewiesene Schlußfolgerung« (DANK 1993, 5), solches Vorgehen des Therapeuten für aufdringlich und den gesamten Ansatz für »sehr unseriös«. Noch drastischer äußert sich Feuser, der bei Anwendung der »Festhalte-Therapie« von einem »an die Grenze der [...] Perversität reichenden pädagogisch-therapeutischen Mißbrauch dieses Personenkreises« spricht (FEUSER 1989, 23). Während Janzowski, Klein und Schmäh die Haltetherapie durchaus freundlich besprechen und ihr die Möglichkeit zugestehen, daß sie »eine positive Beziehung und Bindung zwischen Mutter und Kind aufbauen kann« (1990, 859), wodurch nicht nur die emotionale, sondern auch die kognitive Entwicklung des Kindes »entscheidend beeinflußt werden« (JANZOWSKI, KLEIN, SCHMÄH 1990, 859) könne, ist das zwei Jahre früher publizierte Urteil von Störmer und Kischkel – auf welches Janzowski, Klein und Schmäh nicht eingehen – vernichtend. Störmer und Kischkel kritisieren insbesondere »die bedingungslose physische Unterordnung des Kindes unter die Mutter« (1988, 328) als »Rechtfertigungsversuch [...] der Gewalt« (1988, 330) unter der politischen Ideologie der Opposition »gegen Liberalität als Erziehungsziel und Geisteshaltung« (1988, 332). Ideologische Kritik ist zunächst jedoch keine wissenschaftliche Kritik. Diese stützen Störmer und Kischkel auf Verkürzungen der Zitation bei Prekop, der Herauslösung der Methode aus Lebens- und Bedürfniszusammenhängen von Kindern (1988, 329) und auf die »hilflosen Denkfiguren« (1988, 330) der Begründungsversuche bei Welch und Prekop. Sie fordern konsequent die »Beendigung der Festhaltetherapie« als einer »monströsen und zugleich skurrilen Vorgehensweise« (STÖRMER, KISCHKEL 1988, 332). In diesem Zusammenhang beschreibt Susanne Dank Kriterien zur Beurteilung solcher Verfahren als »Gütesiegel«: »Die Gütesiegel eines brauchbaren Konzeptes in der Arbeit mit Schwerstbehinderten sind letztlich die »eingebaute« Forderung nach permanenter Reflexion der angewandten Maßnahmen in bezug auf die Befindlichkeit des Kindes sowie die Offenheit des Förderansatzes für Revisionen und Korrekturen. Diese Kriterien werden beim Festhalten leider nicht einmal ansatzweise erfüllt« (DANK 1993, 5).

Bewertung: Beitrag des »forced holding« (Tab. 1B) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
ausschließliche Orientierung auf die Mutter, die alle anderen Orientierungen verhindert	wird durch die Mutter verhindert	wird durch die Mutter verhindert	wird durch die Mutter verhindert

Tab. 1B: Bewertung des Festhaltens

2.3.2 Basale Kommunikation

Darstellung

Basale Kommunikation spricht nach Mall (1984) tiefere Schichten der Persönlichkeit an. Sie zielt letztendlich auf die Herstellung einer Beziehung. Hierzu sollen Erfahrungen vermittelt werden wie Verständnis, Angenommensein, Interesse. Gleichzeitig sollen Angst, Unverständnis, Verspannung und Panik abgebaut werden. Damit ist basale Kommunikation nur indirekt eine Fördermethode. Sie zielt nicht unmittelbar auf eine Veränderung der Persönlichkeit ab. Basale Kommunikation kann jedoch die Voraussetzungen für den Beginn einer Therapie schaffen, denn jede therapeutische Bemühung ist auf eine gute wechselseitige Beziehung angewiesen.

Mall spricht seinem Konzept der Basalen Kommunikation ausdrücklich erhebliche kreative und spielerische Elemente zu. Das wiederum heißt, daß man sich nicht an einen streng systematischen Ablauf irgendwelcher Prozesse halten sollte, sondern stets offen zu bleiben hat für eigenes Spüren und Suchen, sich stets immer wieder auf die individuelle und momentane Situation des Kindes einzustellen hat.

Zur Durchführung seiner basalen Kommunikation gibt Mall folgende Hinweise, die im folgenden nach der Zusammenfassung von Gruszka zitiert werden:

- »– In einer störungsfreien Zeit in einem möglichst dunklen Raum mit dem Partner sitzen, so daß er mit dem Rücken an mich gelehnt ist.
- Leise und ruhig sprechen.
- Keinen Blickkontakt erzwingen.
- Sich in den Atemrhythmus einfühlen, die Hände auf den Bauch des Partners legen, die Ausatmung hörbar machen.
- Nachahmung der Ausdruckselemente des Partners (Ausatmung, Töne, Geräusche, Bewegungen).
- Versuchen, sie zu variieren.
- Körperkontakt versuchen, über Körperteile streichen.
- Leichtes Bewegen bzw. Rütteln von Körperteilen zwecks Entspannung.

- Mit Abwehr des Partners flexibel umgehen (auch kurz loslassen können und neu versuchen), dabei liebevolle Aufdringlichkeit.
- Das Ende der Sitzung selbst bestimmen« (GRUSZKA 1992, 425 – 426).

Das Grundprinzip seines Vorgehens bezeichnet Mall als »liebevoller sensible Aufdringlichkeit« (1984, 9). Nach Gruszka (1992, 426) kann das Kind zur Not auch unter Einsatz erheblicher körperlicher Kräfte selbst auf der Matte festgehalten werden, was Mall kategorisch ablehnt. Im Weiteren ähnelt das Vorgehen Gruszkas (ebd.) dem Aufbau von Verhaltensketten (chaining) der behavioristischen Verhaltenstherapie. Dabei sollen durchaus materielle Verstärker (z. B. Esswaren), später soziale Verstärker (z. B. Lächeln, Streicheln) und schließlich auch einfache Gesten als Verstärker eingesetzt werden.

Dabei dürfen durchaus solche Handlungen eingesetzt werden, die zu einer körperlichen Entspannung führen. Gruszka schildert am Beispiel des Jungen Dieter (acht Jahre, Meningitis, leichte autistische Tendenzen): »Ein neues spielerisches Element trat hinzu: Der Therapeut summt ein Lied, was Dieter durch Anlehnen des Kopfes durch die Knochenleitung spürte und im ungefähren Rhythmus mitsummt. Oft wurde sich dabei leicht hin und her gewiegt« (GRUSZKA 1992, 426).

Mall berichtet folgende Veränderungen, die bereits nach wenigen Wochen basaler Kommunikation eingetreten seien:

- »– Rückgang von Problemverhalten wie Aggressionen, Selbstverletzungen, Toben;
- größere Offenheit für sozialen Kontakt, zum Teil vermehrtes, aktives Suchen nach Zuwendung und Körperkontakt;
- größeres Interesse auch an der gegenständlichen Umwelt;
- größere Toleranz für schwierige Erfahrungen (räumliche oder personelle Veränderungen, Krankheit, klimatische Veränderungen, usw.);
- entspannteres, gelösteres Verhalten mit einhergehender Verbesserung von Motorik, Gleichgewichtskontrolle, usw.« (MALL 1984, 14).

Erst wenn auf diese Weise eine zwischenmenschliche Beziehung zwischen dem Behandler und dem Kind aufgebaut ist, kann als nächstes therapeutisches Ziel der Aufbau von kommunikativem Verhalten oder von Blickkontakt angegangen werden.

Diskussion

Ausdrücklich weist Mall darauf hin, daß Basale Kommunikation »nicht die Heilung der Behinderung zum Ziel« hat, sondern die »Heilung« der Beziehung des Betreuers/Erziehers zu seinem behinderten Partner. Basale Kommunikation stellt »Kommunikationsmittel zur Verfügung auf einer Ebene, für die wir gemeinhin keine Kommunikationsmittel mehr kennen«. Dabei bewegt sie sich »im vorbewußten Gebiet und darf nicht vom Verstand kontrolliert werden« (MALL 1984, 15).

Interaktionsstruktur

Vorbemerkungen und Legende

Bezüglich der Beurteilung einzelner Testaufgaben kennt die Testtheorie neben anderen auch das Verfahren der rationalen Aufgabenanalyse. Nach Neumann (1975; hier nach HERBIG 1976, 20 – 21) gehört hierzu auch die »Analyse von Beziehungen« (ebd.), die sich uns als Interaktionen zwischen Kind(ern), Lehrer(n)/Erzieher(n) und Gegenstand darstellen und die von Winkel (1975; vgl. Abschnitt 5.3.3 in Band I) unter dem Blickwinkel der Kommunikation als Abhängigkeiten zwischen Beteiligten am Unterrichtsprozeß betrachtet worden sind. Als »Beteiligte« bezeichnet Winkel

- Lehrer (L)
- Teamlehrer (T)
- Schüler (S)
- Mitschüler (M) und
- Gegenstand (vgl. Winkel 1978 sowie Abschnitt 5.3.3 in Band I),

welche Liste wir einerseits auf

- E = Erwachsener: Lehrer(in), Erzieher(in), Eltern, kompetentere(r) Mitschüler(in),
 - K = Kind: Säugling, Kleinkind, Schüler(in) und
 - G = Gegenstand
- verkürzen und andererseits um
- U = Umwelt, Milieu

erweitern. Darüber hinaus interessiert uns die Richtung der Beeinflussung, die wir so wie in Abb. 8 darstellen:

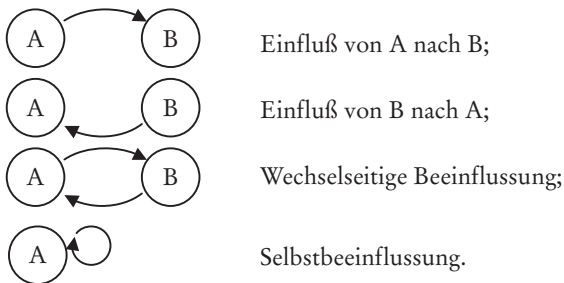


Abb. 8: Legende zu den Interaktionsgrafiken

Interaktionsgrafik zur Basalen Kommunikation

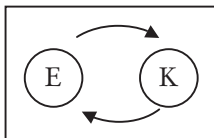


Abb. 9: Erwachsener ↔ Kind (Basale Kommunikation)

Im Konzept der *Basalen Kommunikation* stellt sich die einfachste Form der Mensch-Mensch-Beeinflussung dar, bei welcher im Prinzip keinerlei Gegenstände als Hilfsmittel benötigt werden, sondern Einflüsse unmittelbar vom Erwachsenen (Lehrer, Erzieher) auf das Kind (Schüler) genommen und zurückgegeben werden (s. Abb. 9).

Bewertung: Beitrag der Basalen Kommunikation (Tab. 2) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Orientierung auf einen menschlichen Partner als Synchronisation	als Übernahme von Bewegungsmustern des Partners	als Mitvollzug	nicht erkennbar

Tab. 2: Bewertung der Basalen Kommunikation

2.3.3 Basale Stimulation

Darstellung

Das Konzept der Basalen Stimulation wurde von Fröhlich in seinem »Schulversuch zur schulischen Förderung schwerstkörperbehinderter Kinder« in Landau (Pfalz) entwickelt. Er definiert:

»Basale Stimulation ist der pädagogisch-therapeutische Versuch, Menschen mit schwersten Behinderungsformen Angebote für ihre persönliche Entwicklung zu machen. Mit dem begrifflichen Bestandteil »basal« ist gemeint, daß es sich um elementare, grundlegende Angebote handelt, die in einfachster, vor allem aber voraussetzungsloser Form dargeboten werden« (FRÖHLICH 1992, 20; zit. n. THEUNISSEN 1995, 147; ausführlicher beschrieben bei FRÖHLICH 1991, 135).

Dupuis und Kerkhoff (1992, 61) bieten folgende Beschreibung der Basalen Stimulation an: »Von A. FRÖHLICH 1977 auf Erkenntnissen der Neurophysiologie, der genetischen Psych. und der Deprivationsforschung gegründete Anbahnung von Reaktionen bei schwerst entwicklungsbehinderten, körperbehinderten Kindern durch Druck-, Wärme-, Trocken-Feucht-Reize, durch Anbahnen des *Körper-Lage-Schemas* mittels Raum-Lage-Veränderungen, durch Geruchs-Geschmacksreizung, sowie durch Anbahnung kommunikativer Reaktionen (baby-talk).

Als basal werden diese Stimulationen bezeichnet, weil sie Reaktionen hervorrufen sollen, die den ersten Stadien der sensumotorischen Entwicklung von Säuglingen entsprechen, als Voraussetzung zur Anbahnung bewußter *Wahrnehmung*.

Die Basale Stimulation folgt also im »Zeitlupentempo« entwicklungspsych. Vorgaben. Sie bedarf in der Schule für Körperbehinderte und der Schule für geistig Behinderte der Ergänzung durch soziale Kontakte und Einbezug in andere Tätigkeiten.

Als Einzelförderung ist sie eingebunden in päd. Beziehungen und ist Teil eines gestalteten Tagesablaufs in Schulen für geistig Behinderte und für Körperbehinderte.

Im späteren Kindes- und Jugendalter sind die Anteile der B.S. im Verhältnis zur vermehrten Mitbeteiligung bei lebenspraktischen Handlungen zu reduzieren. In der sonderpäd. Systematik ist die B.S. Ausgangsstadium der Förderung sämtlicher Entwicklungsbereiche« (DUPUIS, KERKHOFF 1992, 61; H.i.O.).

Das Ausmaß der so definierten schwersten Behinderung wurde mit einem Entwicklungsalter von höchstens zwölf Monaten festgelegt (FRÖHLICH, HAUPT 1992, 6, abweichend von anderen Äußerungen mit einer Grenzziehung zwischen sechs und acht Monaten). Dies entspricht den Zeitangaben für die perzeptive und manipulierende Tätigkeit bei Leontjew. Ähnlich wie Mall geht Fröhlich davon aus, daß der menschliche Körper das wesentliche Kommunikationsinstrument sei. Mit diesem Körper erlebe der Mensch seine Umwelt und mache ganzheitliche Erfahrungen, bei welchen Bewegung, Wahrnehmung, Kognition, Erleben, Körpererfahrung, Sozialerfahrung eng miteinander verknüpft sind. Fröhlich bezieht sich bei der Begründung seines Ansatzes insbesondere auf neurophysiologische und pränatal-psychologische Erkenntnisse, auf denen er sein Arbeitskonzept aufbaut. Stimulation meint hierbei ganz wörtlich das Herantragen von Reizen an den Behinderten von außen, durch den Lehrer, die Erzieherin, den Therapeuten. Dieses Herantragen von Reizen kann in außerordentlich vielfältiger Weise geschehen. Eine durchgängig gültige Methode oder Vorgehensweise wird nicht mitgeteilt, vielmehr wird auf die Notwendigkeit abgehoben, Reizangebot, Art der Reizvermittlung, Dauer und Umfang auf die Notwendigkeit und Möglichkeit des einzelnen Kindes abzustellen.

Nach Dank (1996, 18) sollen dem Schwerstbehinderten durch die Basale Stimulation Reizerfahrungen solcher Qualität und Quantität ermöglicht werden, die er sich selbstständig und aktiv nicht verschaffen kann. »Über das In-Gang-Setzen vorhandener Verarbeitungsorgane soll das Gehirn stimuliert werden, neue Wahrnehmungs- und Reaktionsleistungen aufzubauen« (DANK 1996, 18). Nach Jakobs (1991, 19) ist die Zielsetzung der Basalen Stimulation nicht die eines isolierten Wahrnehmungstrainings, sondern die, den betreffenden Menschen in die Lage zu versetzen, selbstständig Umwelt zu erfahren, sich anzueignen und zu reagieren.

Die Methode der Basalen Stimulation besteht nach Dank darin, »dem Kind, das noch nicht gelernt hat, mit den aus der Umwelt empfangenen Reizen sinnvoll umzugehen, besonders strukturierte Reize zuzuführen, die dem jeweiligen Wahrnehmungsniveau des Kindes entsprechen und die zu einer Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit beitragen soll. Das Reiz»angebot« folgt einer entwicklungspsychologisch begründeten Hierarchie« (DANK 1996, 18).

Folgende Förderangebote werden beschrieben:

- Sensorischer Input in allen sensorischen Bereichen bei extremen Wahrnehmungsdefiziten und -störungen;
- psychomotorische Arbeitsformen zur Anregung;
- Stimulationsangebote zum Abbau von Stereotypen;
- Aufbau grundlegender motorischer Schemata und deren Differenzierung;

- Aufbau einfachster, grundlegender Kommunikationsformen, z. B. durch »Baby-talk«;
- Verbesserung der Nahrungsaufnahme.

Als Arbeitsmittel werden hierbei allerlei Dinge eingesetzt, die der Vermittlung somatischer, vestibulärer, auditiver, visueller, Geruchs- und Geschmacksempfindungen dienen können: »Weiche Stoffe, Fell, Fön, Hängematte, Vibratoren, Physioball, Matte, Schaukel, Gymnastikrolle, Höhle, Geruchsdosen, Taschenlampe, Radio, Lautsprecher, Trommel, Mobiles, Rasseln, Naturmaterialien wie Sand, Wasser, u.a.m.« (THEUNISSEN 1995, 148).

Weiterentwicklungen

Fröhlich selbst hat dieses Konzept der Basalen Stimulation weiterentwickelt, weil Ursula Haupt und er in ihrer Arbeit mit schwerstbehinderten Schülern feststellten, daß eine Neugewichtung und Erweiterung der Förderinhalte notwendig wurde, sobald die einzelnen Kinder ein etwa halbjähriges Entwicklungsalter erreicht hatten. Diese Weiterentwicklung des Konzeptes der Basalen Stimulation, die auch in Richtung zu einem basalen Lernen in Alltagssituationen geht, findet sich als »integriertes Lernen« bei Haupt und Fröhlich. Durch diese Erweiterung verliert das Konzept der Basalen Stimulation den Charakter des isolierten Funktionstrainings. Es schenkt dem kommunikativen Dialog stärkere Beachtung.

Nach Bienstein (1994, 5) wurde das Fröhlichsche Konzept der Basalen Stimulation vom Bildungszentrum Essen des Deutschen Berufsverbandes für Krankenpflege »aufgegriffen und in die Pflege übertragen¹, insbesondere »bei beatmeten, desorientierten, somnolenten Patienten, die keine Reaktionen zeigten« (BIENSTEIN 1994, 5) und wird inzwischen auch in der pflegerischen Fachliteratur beschrieben (z. B. MALETZKI, STEGMAYER 1998, 66 – 67²). Bienstein berichtet über Erfahrungen mit bewußtlosen, beatmeten Patienten, Hemiplegiepatienten, Desorientierten und Somnolenten, Alzheimerpatienten und Apallikern. Insbesondere bei letzteren stellt sie »positive Entwicklungen« fest, und zwar bei solchen apallischen Patienten, »die zuvor ein Jahr lang keine Reaktion gezeigt hatten und nun auf auditive Reize reagierten« (BIENSTEIN 1994, 6). Mit ihnen konnte Schlucktraining so erfolgreich durchgeführt werden, daß »nach vier Wochen die Ernährungssonde« (ebd.) entfernt werden konnte.

¹ Um so mehr verwundert es, daß im »Klinikleitfaden Pflege«, der sich auch noch mit einem Geleitwort von Christel Bienstein zierte (1998, V), auf die grundlegende Arbeit von Fröhlich nicht hingewiesen wird, sondern lediglich darauf, daß »Anfang der 80er Jahre [...] von Frau C. Bienstein auf diesen Grundlagen ein Konzept der Basalen Stimulation in der Pflege erarbeitet« (KLINIKLEITFADEN 1998, 66) wurde – und dies trotz der weitverbreiteten gemeinsamen Veröffentlichung von Bienstein und Fröhlich »Basale Stimulation in der Pflege« (1995).

² Als Autorinnen dieses beigezogenen zweiten Kapitels werden Annerose Bürger-Mildenberger, Gisela Stoll-Beranek und Sylvia Röhm-Kleine lediglich unterhalb der Kapitelüberschrift S. 61 ausgewiesen, sonst an keiner Stelle.

Der Koma-Patient, der apallische Patient, ist ohne waches Bewußtsein, und dies über lange Zeit hinweg. Und dennoch ist es gelungen, wie bei Bienstein und Fröhlich (1995) berichtet wird, durch ein methodisches Setzen von Reizen von außen durch die Pflegenden Bewußtseinszustände allmählich aufzuhellen, zunächst non-verbale Formen der Kommunikation und dann sogar Kooperationsfähigkeit zu erreichen. Halten wir dieses Faktum fest als ein markantes Beispiel für die erfolgreiche Übernahme eines pädagogischen Handlungskonzepts in den Bereich der Pflege. Aber dieses Beispiel sagt uns noch etwas ganz anderes: Die Zustandsverbesserungen bei apallischen Patienten sind, wie Bienstein und Fröhlich berichten, dann eher, schneller und weitreichender eingetreten, wenn die zugeführten Reize auch als gesprochene Sprache gegeben wurden, und zwar von nahen, eng vertrauten Angehörigen, von Menschen also, zu denen der bewußtlose Patient eine lange, intensive und emotional stabile Beziehung gehabt hat. Halten wir auch dieses weitere Faktum fest: *Die therapeutische, fördernde und damit auch pädagogische Wirkung entfaltet sich mit der Intensität einer Beziehung.* Der konkret gefragte einzelne Mensch ist nicht durch einen anderen Menschen zu ersetzen, nicht durch eine Gruppe von Menschen im Schichtwechseleinsatz, und erst recht nicht durch eine vollautomatische Stimulationsmaschine. Dabei geht Bienstein von einer unbedingten Fremdaktivität aus: »Eine völlig falsche Annahme ist es, wenn davon ausgegangen wird, daß *der Patient zuerst von sich allein aus Reaktionen zeigen soll.* [...] *Wenn wir Reaktionsfähigkeit nicht fördern, kann der Patient nicht reagieren*« (BIENSTEIN 1994, H.i.O. gefettet).

Diskussion

Theunissen hält Basale Stimulation für »eines der wichtigsten Konzepte im Rahmen der Arbeit mit geistig schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen« (THEUNISSEN 1995, 149), welches durch Fröhlichs eigene Weiterentwicklung den Charakter des isolierten Funktionstrainings inzwischen verloren hat und dem kommunikativen Dialog stärkere Beachtung schenkt. Diese Weiterentwicklung – auch in Richtung zu einem basalen Lernen in Alltagssituationen – findet sich als »integriertes Lernen« bei Ursula Haupt und Andreas Fröhlich. Auch dieses Konzept trägt zur Handlungsorientierung nach Schulte-Peschel und Tödter und zur Handlungsmotivation nach Heckhausen bei, insoweit die Wahrnehmung der Kinder verbessert wird, fordert aber vom Erzieher ein unmittelbares Herantragen von Stimuli an die behinderte Person.

Interaktionsstruktur

In ähnlicher Weise wie bei der Basalen Kommunikation wirken bei der *Basalen Stimulation* Reize aus der Umwelt auf das Kind ein. Diese Reize sind jedoch teilweise unmittelbar auf den Körper des Kindes gerichtet (Hautkontakt, Vibrationen), sprechen die Nahsinne an, und werden vom Erwachsenen derart unmittelbar gesetzt, daß das Kind ihnen nicht ausweichen kann (s. Abb. 10). Diese unmittelbare Aktion

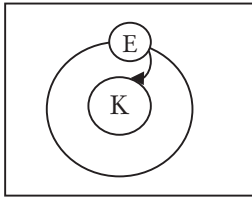
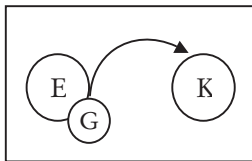


Abb. 10: Direkt gesetzte Umweltreize (Basale Stimulation)



[Erwachsener mit Gegenstand → Kind] lässt sich auch ohne Einbeziehung der Umwelt darstellen (s. Abb. 11) und entspricht dann dem Interaktionsschema der Förder-/Aktivierenden Pflege bzw. der Kombinierten Konzepte (s. Abb. 12) ohne die dort implizierte Möglichkeit, daß das Kind unmittelbar auf den [Erwachsenen mit Gegenstand] zurückwirken kann. Erst bei Arrangements der Basalen Stimulation mit Einwirkung auf den Fernsinn Sehen kann das Kind sich durch Augenschließen entziehen. Die Einwirkungen über Hören und Riechen sind vom Kind aus nur schwer beendbar, wenn es seinen Platz nicht verlassen kann (z. B. Körperbehinderte).

Abb. 11: Interaktionsschema der Basalen Stimulation (andere Darstellungsform)

Bewertung: Beitrag der Basalen Stimulation (Tab. 3) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Aktiviert und verbessert Wahrnehmungsbereitschaft und Wahrnehmungsmöglichkeiten. BS schafft Anregung, Motivation zum Reagieren auf Reize, Wachheit, Aufmerksamkeit und Neugier.	Keine Handlungsplanung.	Passives Erdulden.	Passive Kontrolle ist möglich: Wendet sich das Kind ab, beendet der Erzieher den Stimulus.

Tab. 3: Bewertung der Basalen Stimulation

2.3.4 Förderpflege, Aktivierende Pflege

Darstellung

Beide Begriffe bezeichnen einen Arbeitsansatz, der erforderliche alltägliche Verrichtungen in den Dienst der Aktivierung des kranken bzw. behinderten Menschen stellt. Diese aus der medizinischen Notwendigkeit bei pflegeabhängigen bzw. apallischen Patienten entstandenen Arbeitsansätze haben inzwischen im Bereich der Krankenpflege einige Beachtung und Verbreitung gefunden, worauf auch Gröschke (1989) hinweist. Fröhlich sieht dabei die Übernahme seines Konzeptes der »Basalen Stimulation« im Mittelpunkt (FRÖHLICH 1995, 319) und stellt zusammen mit Christel Bienstein vielfältige Anregungen vor (BIENSTEIN, FRÖHLICH 1994).

Breitinger und Fischer halten die Pflegebedürftigkeit geradezu für ein Kennzeichen intensiver geistiger Behinderung (1993, 109), wobei dem Lehrer die aktive, ge-

bende Rolle zufällt und dem gepflegten Schüler die passive, annehmende Rolle. Fröhlich macht allerdings darauf aufmerksam, »daß sich pädagogische Fachkräfte durch intensive Pflegemaßnahmen in hohem Maße verunsichert fühlen« (FRÖHLICH 1995, 318). Breitinger und Fischer beschreiben dabei drei Aspekte des Pflegeaktes:

1. Pflegeakte sind Antworten auf Situationen.

Als Beispiel mag das klassische Windelwechseln gelten: Die Windel wird gewechselt, wenn sie naß ist. Insoweit reagiert der Pfleger auf eine gegebene Situation, »ohne die Ursache überwinden zu können« (BREITINGER, FISCHER 1993, 110).

2. Mit dem Pflegeakt werden weiterreichende Ziele verfolgt, z. B.

- durch hygienische Maßnahmen einer Krankheit vorgebeugt,
- durch die Durchführung medizinischer Maßnahmen ein Heilungsprozeß unterstützt,
- durch gesunde Ernährung der Körper vor weiterem Schaden bewahrt,
- durch die Interaktion während der Pflegehandlung »das menschliche Zusammenleben erleichtert« (BREITINGER, FISCHER 1993, 111),
- insgesamt das Leben bereichert.

3. Die Autoren weisen aber auch darauf hin, daß Pflegeakte die zwischenmenschliche Kommunikation erschweren können. Dies sehen sie besonders bei Intensivbehinderten, deren Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit bei der Pflegehandlung und zur Kommunikation während der Pflegehandlung ohnehin außerordentlich eingeschränkt sind. In dieser Einschränkung sehen sie die Gefahr, daß auch ein pädagogisches Pflegen »zu einem mechanisch-technisierten Behandeln« (BREITINGER, FISCHER 1993, 112) absinkt.

Auch weisen Breitinger und Fischer auf die Notwendigkeit hin, sich die zur Durchführung von Pflegehandlungen erforderlichen Fachkenntnisse anzueignen. Solche Fachkenntnisse fordern sie auch für Lehrkräfte an Schulen für Geistigbehinderte in den Bereichen

- Elemente der Krankenpflege,
- Elemente der Sauberkeitserziehung und der Hygiene,
- Elemente der Versorgung, z. B. Füttern,
- Elemente der Zuwendung, womit sie Veränderungen der Sitz- und Liegepositionen meinen, Transportfragen, das Handhaben des Rollstuhls – wir sprechen hierbei heute von »handling«,
- Elemente des Geschmacks und der Ästhetik, z. B. Bekleidung schwerstbehinderter Kinder,
- Elemente der Seelsorge (vgl. BREITINGER, FISCHER 1993, 113).

Pflegehandlungen schreiben Breitinger und Fischer eine innere Perspektive in ihrer Kontinuität zu: »Sie dienen augenblicklich zur Verbesserung ihres aktuellen Zustan-

des, streben aber dennoch Langzeitwirkung an« (1993, 120), wofür folgende Ziele gelten:

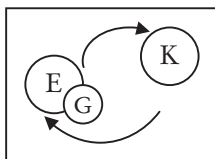
- »– mehr Selbständigkeit,
- mehr und gesteuerte Aktivität,
- mehr Lockerheit für die gesamte Person,
- mehr Kommunikationsbedürfnis und -bereitschaft,
- mehr Kultivierung von Lebensäußerungen und Lebenstätigkeiten,
- mehr Wahrnehmungstüchtigkeit,
- mehr und präzisere Umwelteindrücke« (BREITINGER, FISCHER 1993, 120).

Einer gut durchgeführten Pflege sprechen Breitinger und Fischer die Funktion zu, zur Kommunikation anzuregen, »wie sie auch zum Mittun auffordert. Pflege in diesem Sinne vermittelt gezielte Eindrücke von der Umwelt und läßt Handlungen als Handlungsketten – in einer rhythmisierten Abfolge – erleben. Damit werden erste Eindrücke von Zeit hervorgerufen, erste Gewohnheiten angebahnt und vielleicht auch Verlangen geweckt, Pflegebedürfnisse zugunsten eigener Selbststeuerung und einem Selbst-Tun aufzugeben. So verstanden führt Pflege zum Leben hin« (BREITINGER, FISCHER 1993, 120).

Insoweit decken sich die von Breitinger und Fischer vorgenommenen pflegerischen Akzentuierungen mit den in Abschnitt 2.1.2 dargelegten pädagogischen Akzentuierungen der konventionellen Kranken-, Alten- und Behindertenpflege.

Interaktionsstruktur

Benutzt der Erwachsene in der Interaktion mit dem Kind einen Gegenstand, der nur ihm, aber nicht dem Kind verfügbar ist, so wirkt das Kind wohl auf den Erwachsenen, nicht jedoch (s. Abb. 12) auf den Gegenstand zurück. Diese Interaktionsstruktur finden wir bei



- der *Förderpflege/Aktivierenden Pflege* und
- den *Kombinierten Konzepten*.

Abb. 12: Erwachsener mit Gegenstand ↔ Kind (Pflege u. Kombinationen)

Bewertung: Beitrag der Förderpflege/Aktivierenden Pflege (Tab. 4) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
kann Auf-merksamkeit aktivieren und zentrieren	möglich aus der Antizipation der nächstfolgenden Vorgänge nach (vielfachen) Wiederholungen in gleichbleibendem Ablauf	nicht möglich	nicht möglich

Tab. 4: Bewertung der Aktivierenden Pflege

2.3.5 Krankengymnastische Behandlung

Zur pädagogischen Verortung

Es ist unstrittig, daß auch die krankengymnastische Behandlung innerhalb der Erziehung Geistigbehinderter einen hohen Stellenwert hat. Bekannt sind vor allem die Methoden nach Bobath und Vojta. Unstrittig ist auch, daß die krankengymnastische Behandlung nur durch hierfür speziell ausgebildete Fachkräfte durchgeführt werden darf. Strittig ist jedoch seit jeher, ob sie isoliert neben dem sonstigen schulischen Unterricht herläuft – was als nicht sinnvoll empfunden wird –, oder ob sie in das Gesamtkonzept der schulischen Förderung einbezogen werden soll – was allgemein als notwendig und sinnvoll erachtet wird. Eine solche Integration scheitert jedoch in solchen Fällen in der Regel am Zeitmangel, in denen die Behandlung durch niedergelassene Krankengymnast(inn)en mit eigener Praxis durchgeführt wird, welche lediglich zur Durchführung der Behandlung und zur Entgegennahme der ärztlichen Verordnung in die Schule kommen. Günstiger und pädagogisch fruchtbarer, damit wünschenswerter, ist die krankengymnastische Behandlung durch Fachkräfte, welche wie die Lehrkräfte an der jeweiligen Schule angestellt sind. In solchen Fällen ergeben sich wesentlich verbesserte Möglichkeiten der Kooperation (vgl. BACH 1979b; PITSCH 1975) und der Feinabstimmung der therapeutischen, erzieherischen und schulischen Inhalte wie Methoden.

Grundsätzlich gilt wie bei der Förderpflege: Therapie und Pädagogik sind dann besonders hilfreich, wenn sie in einem integrierten Zusammenhang angeboten werden.

Methoden

Allgemein bekannt in der krankengymnastischen Behandlung von Kindern sind die Methoden nach Bobath und nach Vojta, weniger bekannt diejenige nach Doman, und allmählich bekannter werdend die Methoden nach Kozijawkin und Petö. Monika Aly, selbst Krankengymnastin und dem Konzept Emmi Piklers verbunden, läßt lediglich die Bobath-Methode gelten und erklärt alle anderen Verfahren für »ungeeignete Therapiemethoden« (ALY 1998, 132). Ihre Ausführungen decken sich cum grano salis mit den Erfahrungen des Verfassers, die sich bei den weniger verbreiteten Methoden allerdings auf wenige Einzelfälle beschränken.

Bobath

Der pädagogisch fruchtbare Kern der Behandlung nach Bobath besteht nach Aly darin, daß Eltern darin eingewiesen werden,

- »wie sie ihren Säugling langsam und vorsichtig aus der Rückenlage über die Drehung auf die Seite unter Einbeziehung des Kopfes hochnehmen können,
- wie sie ihren Säugling beim An- und Auskleiden langsam über die Seite auf den Bauch drehen können, so daß es ihm angenehm ist,

- wie sie ihren Säugling mit gespreizten Beinen und stabil gehaltenem Rumpf sicher tragen können, so daß er sich nicht verspannen muß,
- daß alle Übergänge von einer Position zur anderen mit kleinen fließenden Drehbewegungen eingeleitet werden« (ALY 1998, 130).

Dabei handelt es sich um Bewegungen, wie sie im Alltag auftreten bzw. auftreten sollten, deren »therapeutisch günstigere[...] Abfolge« (ALY 1998, 130) den Eltern vermittelt wird. Dieses Handling benötigen nach Aly Kinder mit Entwicklungsverzögerungen ebenso wenig wie Kinder mit Down-Syndrom und damit assoziierten Entwicklungsverzögerungen »und rein körperlichen Behinderungen« (ALY a.a.O.). Bei solchen Problemlagen sei ein therapeutisches Handling nach Bobath »künstlich und überflüssig« und könne, obwohl es sich um eine »eher sanfte Technik« handle, »durchaus Schaden anrichten« (ALY a.a.O.). Sinnvoll erachtet Aly diese Behandlung dann, wenn sie flexibel erfolgt und sich auf »eine zurückhaltende und individuelle therapeutische Begleitung sensomotorischer Probleme« (ALY 1998, 131) beschränkt sowie die pflegerischen Aspekte beachtet.

Vojta

Dieses Konzept ist in unserem Zusammenhang nur insoweit von Interesse, als Eltern regelmäßig von Schmerzen, Schreien, Abwehr und Angst ihrer Kinder berichten. Auch laut Aly steht das Kind bei Vojta-Behandlung »unter ausgesprochenem Streß« (1998, 133), insbesondere auch, weil – wie beim »forced holding« – wieder einmal die Mutter angehalten wird, derartige schmerzhaftes Übungsphasen von ca. 20 Minuten Dauer drei- bis viermal täglich zu wiederholen. Darüber hinaus wirft Aly dieser Methode vor, daß ihr genereller Nutzen wissenschaftlich durchaus »nicht bewiesen« sei und sie häufig »ohne wirklichen Grund verschrieben« (1998, 131) werde. Darüber hinaus bestehe das Risiko der Auslösung epileptischer Anfälle bei Cerebralparetikern (vgl. ALY a.a.O.).

Daß krankengymnastische Behandlung nach Vojta Kindern Schmerzen bereitet und daß Kinder sich gegen diese Behandlungsform wehren, darf als unter der Hand bekannt gelten. Sehr vorsichtig wird dieser Sachverhalt durch Jacobi, Riepert, Kieslich und Bohl bestätigt, die darauf hinweisen, daß Säuglinge und Kleinkinder innerhalb von Monaten »eine Ambivalenz gegen eine Behandlung nach *Vaclav Vojta* und damit auch gegen die Co-Therapeutin, sehr häufig also die eigene Mutter« (JACOBI u. a. 2001, 573; H.i.O.) entwickeln. Wesentlich gravierender ist jedoch ihre Schilderung eines Todesfalles auf Grund einer Vojta-Behandlung, zu dem es durch heftige Drehung des Kopfes nach rechts (in Bauchlage) bei gleichzeitiger Rücknahme (Reklination) des Kopfes nach hinten gekommen war. Hierdurch war es zu einer »Einblutung in die Außenwand (Adventitia) beider Vertebralarterien sowie eine[r] Subarachnoidalblutung um den unteren Hirnstamm« (JACOBI u. a. 2001; 573) gekommen; Reanimationsversuche blieben erfolglos. Die Autoren vermuten, daß diese extremen Folgen auch mit der muskulären Hypotonie des durch Therapie getöteten

Kindes zusammenhängen (JACOBI u. a. 2001, 575). Da muskuläre Hypotonie bei vielen geistigbehinderten Kindern zu beobachten ist, müßte Vojta-Behandlung bei diesen Kindern eigentlich grundsätzlich kontraindiziert sein.

Die Autoren weisen aber auch auf zahlreiche in der Literatur berichtete Zwischenfälle bei anderen »*manualtherapeutischen Manipulationen* an der Halswirbelsäule« (JACOBI u. a. 2001, 575; H.i.O.) hin mit 18 – 23 % Todesfällen und schweren Restschäden »bei >50% der Überlebenden« (JACOBI u. a. 2001, 575).

Schließlich – und dies ist im Zusammenhang mit der Methoden-Vermarktung von Bedeutung – kritisieren Jacobi u. a. auch die Verwendung unscharfer Begriffe durch Vojta, das Fehlen eines Indikationskatalogs – analog der pädagogischen Fragestellung, *wann und unter welchen Voraussetzungen welcher Inhalt* vermittelt werden kann oder soll – und das Fehlen einer genauen »Schilderung des zeitlichen und inhaltlichen Ablaufs seiner Therapie« (JACOBI u. a. 2001, 575), wodurch an diesem Konzept interessierte Krankengymnast(inn)en gezwungen seien, »teure und zeitaufwendige Kurse absolvieren zu müssen« (JACOBI u. a. 2001, 575)¹. Auch hier scheint das »Heil« der Methoden-Entwickler und Gegen-Gebühren-Fortbildner im Vordergrund zu stehen, was grundsätzlich jede nur für teures Geld zugängliche Methode verdächtig machen sollte.

¹ Wie selbstverständlich ist der Bericht von Jacobi u. a. (2001) nicht unwidersprochen geblieben, und wie ebenfalls fast selbstverständlich kam der schärfste Widerspruch von Funktionären der Internationalen Vojta-Gesellschaft (SCHULZE, MÜLLER, WASSERMEYER 2001, 944). In diesem Widerspruch wird behauptet,

- daß der ursächliche Zusammenhang zwischen der Vojta-Behandlung und dem Tod des Kindes nicht nachgewiesen sei,
- daß für den Todesfall auch andere Ursachen in Frage kämen,
- daß heftige Rotations- und Reklinationsbewegungen nicht zum Behandlungskonzept nach Vojta gehören, ja sogar bei einem Vorgehen »*lege artis*« (SCHULZE, MÜLLER, WASSERMEYER a.a.O.) [Der Mediziner-Jargon ist mit »nach den Regeln der Kunst« zu verdeutschen.] zu unterbinden seien,
- daß der lange zeitliche Abstand zwischen Vorfall und Bericht den Autoren vorzuwerfen sei, die insgesamt »in unverantwortlicher Weise eine der erfolgreichsten Behandlungsmöglichkeiten für zerebralparetische Entwicklung oder manifeste Zerebralpareisen bei Säuglingen und Kleinkindern diskreditieren« (SCHULZE, MÜLLER, WASSERMEYER a.a.O.).

Dem fachjargonunkundigen Leser, einem Lehrer z. B., stellt sich sogleich die Frage: Was ist überhaupt eine Behandlungsmöglichkeit für Entwicklung? Wird Entwicklung »behandelt«?

Die verbandsegoistischen Interessen der Jacobi-Kritiker werden deutlich bei der Lektüre des Hinweises von Brigitte Buchanan, die Münchener Polizei benutze »aus ethischen und gesundheitlichen Gründen nicht mehr die Methode, einem auf dem Bauch liegenden Delinquenten den Kopf zur Seite zu drehen und ihn in dieser Haltung zu fixieren! Aber bei Säuglingen, Frühgeborenen, hypotonen und auch hypertonen Kindern wird diese Haltung aus »medizinischen Gründen« tausende Male angewandt. [...] Bei der Polizei werden Festhaltungsmethoden, die zum Tod des Delinquenten führen könnten, sofort aus dem Repertoire herausgenommen« (BUCHANAN 2001, 1016).

Buchanan leitet – im Gegensatz zu den Interessenvertretern Schulze, Müller und Wassermeyer – aus ihren kritischen Hinweisen die Forderung ab, »alle therapeutischen Berufe [müßten] immer wieder sich selbst und ihre Wirkung auf andere überprüfen« (BUCHANAN 2001, 1016). Diese Forderung ist in gleicher Weise auch gegenüber allen pädagogischen Berufen zu erheben.

Doman

Vor der Methode Doman warnte selbst die US-amerikanische Ärzteschaft, die dem Verfahren jeglichen therapeutischen Nutzen abspricht (vgl. ALY 1998, 135). Die Methode gilt als gewalttätig und erfordert den Einsatz von vier bis fünf Erwachsenen, um ein Kind »auf dem Bauch oder Rücken liegend gleichzeitig an Armen, Beinen und auch am Kopf mechanisch« (ALY 1998, 136) zu bewegen oder es an den Füßen aufzuhängen. Einer der früheren Schüler des Verfassers, Cerebralparetiker, ist in seinen Lebensjahren vor Eintritt der Schulpflicht derart malträtiert worden, wozu nach Aussage der Mutter die gesamte Verwandtschaft eingespannt werden mußte. Gehen hat er jedoch erst während der Schulbesuchszeit gelernt, als seine Muskulatur hinreichend gekräftigt und die neurale Steuerung durch einfachere Übungen funktionsfähig geworden war. Der große Wunsch der Mutter, er möge sprechen lernen, hat sich jedoch bis heute (inzwischen 16 Jahre alt) ebenso wenig erfüllt wie die Erwartung, er könne seine Hände funktionsgerecht gebrauchen lernen.

Kozijawkin

Kozijawkin betreibt eine regelrechte Wallfahrtsstätte in der Ukraine, in der mittels Einspritzungen von Bienengift, Akupressur und Manualtherapie solche Wirbelsäulenblockierungen gelockert werden sollen, die einer Cerebralparese assoziiert sind. In der Tat sind »eine vorübergehende Normalisierung des Muskeltonus, eine Aktivierung der Durchblutung und dadurch eine Verbesserung des verspannten Gewebes« (ALY 1998, 137) zu beobachten, Effekte, die allerdings wenige Wochen nach der Behandlung wieder verschwinden.

Auch wenn die Behandlung auf Dauer unwirksam ist, vermittelt sie Eltern das Gefühl, daß sich Menschen intensiv um ihr Kind bemühen. Intensive Bemühungen sind allerdings auch erforderlich, um die hohen Kosten eines solchen Ukraine-Aufenthaltes bestreiten zu können. So ist es den Eltern zweier ehemaliger Schülerinnen des Verfassers, einem Zwillingsspaar, immer wieder gelungen, Vereine und sonstige Helfer zur Organisation von Benefiz-Veranstaltungen zu veranlassen, was zumindest zwei Effekte hatte:

1. Geld für jeweils zweiwöchige Aufenthalte von vier Personen (zwei Eltern + zwei Kinder) in der Ukraine ist regelmäßig zusammengekommen.
2. Das Dorf hat sich für die beiden Kinder und für ihre Familie engagiert. Die Familie kann mit dem Gefühl leben, nicht abgelehnt, sondern angenommen und unterstützt zu werden.

Auch wenn die Behandlungseffekte nie lange anhielten, waren doch die sekundären Effekte der vollen Annahme der beiden Mädchen durch die Dorfbevölkerung beachtlich¹.

¹ Dies ist nicht der Ort, um die Diskussion im Lehrerkollegium der von den beiden Mädchen besuchten Schule wieder aufzunehmen, *was* nämlich mit der dörflichen Kollektiv-Kollekte Dauerhaft-Sinnvolles hätte finanziert werden können, und *ob* es gelungen wäre, über viele Jahre hinweg

Pető

Die konduktive Therapie nach Pető darf inzwischen als weitgehend bekannt gelten. Trotz ihres ganzheitlichen Ansatzes kritisiert Aly deren Unverträglichkeit mit dem Integrationsgedanken und den »gelegentlich fast militärisch anmutenden Drill«, regt aber auch an, »die von Pető gut durchdachten Möbel in den Kindergartenalltag zu integrieren, damit die Kinder inmitten der Normalität lernen können, selbständiger zu werden« (ALY 1998, 138).

Interaktionsstruktur

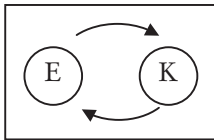


Abb. 13: Erwachsener ↔ Kind (Krankengymnastik; vgl. auch Basale Kommunikation)

Die einfachste Form der Mensch-Mensch-Beeinflussung stellt sich bezüglich der einfacheren Formen der *Krankengymnastik* wie im Konzept der Basalen Kommunikation dar. Bei beiden Interventionen werden im Prinzip keinerlei Gegenstände als Hilfsmittel benötigt, sondern Einflüsse unmittelbar vom Erwachsenen (Lehrer, Erzieher) auf das Kind (Schüler) genommen und zurückgegeben (s. Abb. 13). Die gleiche Interaktionsstruktur sehen wir in der *Krankengymnastik*, sofern ohne weitere Hilfsmittel unmittelbar am und mit dem Körper des Kindes gearbeitet wird. Beim *Festhalten* nach Welch und

Prekop ist dagegen dem Kind die Möglichkeit der Reaktion wie der Spontanaktion genommen.

Bewertung: Beitrag konventioneller krankengymnastischer Behandlung (Tab. 5) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
keiner	keiner	mit Verbesserung der Bewegungsmöglichkeiten auch Verbesserung der Voraussetzungen zur Ausführung von Handlungen	keiner

Tab. 5: Bewertung der konventionellen krankengymnastischen Behandlung

mehrere zehntausend Mark zusammenzubringen, wäre die Situation – ein behindertes Zwillingsspaar und eine Behandlung in einem nur marginal bekannten Land – weniger exotisch gewesen. Ein anderes Elternpaar, in einem Dorf im südwestlichen Saarland mit »nur« einem ebenfalls cerebralaparetischen Mädchen lebend, konnte sich solch exorbitanter Nachbarschaftshilfe nicht erfreuen und mußte seine Ukraine-Aufenthalte selbst finanzieren.

2.3.6 Sensorische Integration

Darstellung

Das Konzept der Sensorischen Integration geht auf A. Jean Ayres zurück und wendet sich an Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsverzögerungen und Wahrnehmungsstörungen sowie an Geistigbehinderte mit auffälligem, insbesondere autistischem Verhalten, welches auf Störungen der Wahrnehmungsverarbeitung zurückgeführt wird. Sensorische Integration meint den »Prozeß des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischen Inputs), so daß das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann. Die Sensorische Integration sortiert, ordnet und vereint alle sinnlichen Eindrücke des Individuums zu einer vollständigen und umfassenden Hirnfunktion« (AYRES 1992, 37). Um dieses Ziel zu erreichen, wird auf »entwicklungsgeschichtlich frühere« Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster zurückgegriffen, um auf diesem Wege Entwicklungsstörungen zu kompensieren und neue Verhaltensweisen aufzubauen.

Bei ihren neurologischen und neurophysiologischen Grundüberlegungen weist Jean Ayres dem Hirnstamm als dem ältesten Gehirnteil eine besondere Bedeutung zu, »da alle Reize an das Gehirn zunächst über die Nervenbahnen des Hirnstamms (Formatio reticularis) laufen« (THEUNISSEN 1995, 183). Mit dem Hirnstamm bringt Ayres eine breite Palette von Auffälligkeiten in Verbindung wie z. B.

- Lernstörungen,
- hyperaktives Verhalten,
- auffälligen Muskeltonus.

Störungen im Hirnstamm führen nach ihrer Auffassung zu Störungen höherer Hirnareale, weshalb eine Therapie »an der niedrigeren Funktionsebene anzuknüpfen habe« (THEUNISSEN a.a.O.). Insbesondere gelte dies für die taktile, vestibuläre und kinästhetische Wahrnehmung. Solche Wahrnehmungsstörungen werden als Störungen der sensorischen Integration betrachtet. Zu diagnostizieren sind solche Störungen weniger durch Tests als durch längerdauernde Beobachtung insbesondere in freien Spielsituationen. Zur Therapie dient dann ein breites Angebot zur taktilen, vestibulären und kinästhetischen Stimulation, wofür »ein speziell eingerichteter, möglichst großer Therapieraum vorgeschlagen« (THEUNISSEN 1995, 184) wird. Dieses Angebot besteht aus einem »Rahmenkonzept mit immer wiederkehrenden Elementen und Prinzipien (z. B. ein zehnminütiges Schaukelangebot, das drei Wochen lang täglich durchgeführt wird)« (THEUNISSEN a.a.O.). Vielfältige Übungsanregungen stellen Brand, Breitenbach und Maisel (1995) vor.

Diskussion

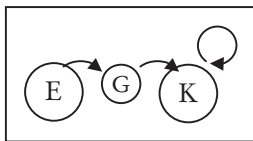
Das Konzept der Sensorischen Integration hat inzwischen weite Verbreitung gefunden, ganz besonders auch in der Ausbildung von (liquidationsberechtigten) Ergo-

therapeuten und bringt sicherlich bemerkenswerte »Erfolge in bezug auf Abbau selbststimulierenden Verhaltens, autistischer sowie autoaggressiver Verhaltensweisen« (THEUNISSEN 1995, 185). Theunissen hält das Konzept für »eine Art Basistherapie« und warnt ausdrücklich »vor einer Überschätzung des Verfahrens« (a.a.O.). Kritik richtet sich vor allem gegen die Überbewertung des Hirnstamms, bei der die beeinflussenden und kompensierenden Fähigkeiten höherer Hirnareale übersehen werden. Das Konzept der funktionellen Systeme von Lurija (1995) geht von der untrennbaren Beteiligung aller Hirnteile an menschlichem Verhalten aus, somit von einem komplexeren Zusammenfunktionieren, welches das analytische, diagnostische und therapeutische Herausisolieren eines einzigen Bereichs obsolet macht.

Die bei Ayres (1992) wie bei Brand, Breitenbach und Maisel (1995) vorgeschlagenen Übungen können dennoch im Sinne einer Basisförderung sinnvoll und nützlich sein.

Interaktionsstruktur

Eine ähnliche Interaktionsstruktur wie auch bei den Passiven Lernangeboten (s. Abb. 15) beobachten wir auch bei vielen Übungen, die dem Konzept der *Sensorischen Integration* zugeordnet werden, obwohl deren eigentliches Anliegen das



Ingangsetzen autonomer Prozesse beim Kind ist (s. Abb. 14).

Abb. 14: E setzt über G autonome Prozesse bei K in Gang (Sensorische Integration).

Bewertung: Beitrag der Sensorischen Integration (Tab. 6) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Förderung der Wahrnehmungsintegration denkbar, damit Präzisierung der Wahrnehmung von Welt	nicht zu erkennen	nicht zu erkennen	nicht zu erkennen

Tab. 6: Bewertung der Sensorischen Integration

2.3.7 Passive Lernangebote

Darstellung

Das passive Lernangebot (D. FISCHER 1994) soll einem Kind Empfindungen, Eindrücke, Materialien zu Vorstellungen wie auch gezielte Anlässe zum Reagieren und Agieren anbieten. Der Lehrer vermittelt hierbei *input*.

Ein Lernen durch ein passives Lernangebot berücksichtigt insbesondere solche Schüler, die zum »eigentlichen« Lernen noch nicht in der Lage sind. Dieses Lernangebot will solchen Inhalten gerecht werden, die vorwiegend passiv aufgenommen werden können. Die Zielsetzung der Veränderung beim Schüler durch pädagogische Anforderungen ist hierbei nachrangig. Das passive Lernangebot liefert nach D. Fischer (1994) dem Schüler Umweltreize in einer für ihn faßbaren Form, vermittelt Erlebnisse und Empfindungen und bietet situationsbezogene Sinnes- und Entwicklungsreize an. Zunächst wird der Schüler passiv konsumieren. Erst – zum Teil wesentlich – später erfolgt ein Reagieren und Agieren.

Adressaten für das passive Lernangebot sind Intensiv-Geistigbehinderte (sensu Speck) jeder Altersgruppe und kognitiv beeinträchtigte Kleinstkinder.

Beispiel: Für die Planung und Durchführung eines solchen passiven Lernangebots gibt D. Fischer (1994, 119 – 121) ein Beispiel an, welches mit freundlicher Genehmigung des Verfassers in vollem Umfang vorgestellt wird:

»1. Vorbemerkungen

- Lernabsicht:* Die Kinder sollen in Einzelsituationen durch verschiedene Anlässe die Veränderung ihrer Körperlage erleben und sich u. U. bei kritischen Situationen reflexhaft abstützen.
- Lernfeld:* Aktivierungs- bzw. Erlebnisfeld (I und II)
- Lernvoraussetzungen:* Die entsprechenden Kinder müssen in der Lage sein zu sitzen, eventuell sich auch hinsetzen zu können und mit der Zeit auch ihren Sitz zu sichern.
- Lernsituation:* Einzelarbeit – aber in der Gruppe (zwei Bezugspersonen).
- Lernmaterial:* Schaumstoffkissen/Sitzpolster, Tische und Stühle, eventuell Musik vom Kassettenrecorder.
- Lernzeit:* Über mehrere Tage hinweg – in einem bestimmten Rhythmus immer wieder.

2. Grobplanung:

- | | | |
|---------------|--------------------------------|--|
| Situation I | Kontaktaufnahme: | Kinder sitzen auf dem Schoß des Pädagogen. |
| Situation II | Übertragungsphase: | Kinder sitzen auf Schaumstoffkissen. |
| Situation III | Anwendungs-
Erlebnis-Phase: | Kinder sitzen auf den Stühlen. |
| Situation IV | Reaktionsphase: | Kinder sitzen auf den Stühlen. |
| Situation V | Abschlußphase: | Kinder sitzen am Tisch. |

3. Plan der Durchführung

- Situation I Die Kinder werden der Reihe nach auf den Schoß des Lehrers gesetzt,
 a) Gesicht nach vorne, b) Gesicht zum Lehrer.
 Der Lehrer bewegt sich bzw. seine Beine, so daß das Kind langsam zum Mitschaukeln gebracht wird.
 Dabei kann eine Leiermelodie gesungen/gesummt werden; das Kind soll die Veränderung der Körperlage erfahren, es als angenehm empfinden, mit dem Körper des Lehrers mitschwingen ... Körperkontakt spüren, sich sicher fühlen ...
 Der Lehrer verursacht Kippbewegungen, so daß das Kind Schutz- oder Klammerreaktionen auslösen muß. Die Hände des Lehrers werden das Kind am Rücken gewissermaßen abstützen, aber doch nur sehr sacht.
 Die Aktionen sind mit Sprache oder einem gleichbleibenden Laut/Wort zu begleiten.
 Durch immer neue Wiederholungen sollen sich Lustgefühle einstellen, das Kind soll genießen, erwarten, in neue Lagen gebracht werden.
 Als Basis muß die Zuwendung von Erzieher/Lehrer zum Kind unangetastet bleiben, immer wieder bestätigt werden.

Anmerkung: Bis hierher entspricht D. Fischers Darstellung dem Konzept der Basalen Kommunikation von Mall (1984).

- Situation II Kinder sitzen auf Schaumstoffpolstern.
 Lehrer sitzt vor ihnen, dann an der Seite, dann hinter ihnen.
 Er versucht, das Polster durch Drücken immer wieder so zu verändern, daß sich auch für das Kind eine veränderte Sitzlage ergibt.
 In einigen Fällen können die Hände des Kindes mit »benützt« werden, indem diese sich am Drücken beteiligen. Das Tun muß so akzentuiert und deutlich geschehen, für das Kind angekündigt werden, so daß es sich allmählich auf einen gewissen Rhythmus einstellen kann.
 Es ist außerdem darauf zu achten, daß zwischen den einzelnen Bewegungssituationen immer wieder *Ruhephasen* eingeschaltet werden.
 In diesen kann man das Kind nur streicheln, nur hinlegen, leise mit ihm reden, eine ganz bestimmte Musik immer wieder zum Erklängen bringen usw.

Anmerkung: Mit der hier geforderten Vorankündigung einer Veränderung durch den Lehrer, damit das Kind sich auf die kommende Lehrerhandlung einstellen kann, wird vom klassischen Konditionieren nach Pawlow Gebrauch gemacht.

- Situation III** Kinder sitzen auf ihren Stühlen, eventuell mit Armlehnen, die Hände an der Seite der Sitzfläche »angebracht«. Lehrer/Erzieher schiebt die Kinder durch den Raum. Er macht »Fahrt« und »Halt« deutlich.
Eventuell legt er eine Hand auf die Schulter, auf die Brust, oder er hält eine Hand, so daß das Kind eine gewisse Schwere zu spüren bekommt und damit Sicherheit. Später kann der Stuhl auch sehr ruckartig bewegt werden, damit das Kind veranlaßt wird, sein Sitzen zu sichern.
- Situation IV** Kind sitzt auf seinem Stuhl.
Es wird durch den Lehrer vorsichtig gekippt, nach rechts, nach links, nach rückwärts, nach vorwärts ...
Dabei erlebt/erfährt es die Rückenlehne als Hilfe, als Stütze. Wenn es nach vorne gekippt wird, kann eine Sprossenwand, vor der das Kind sitzt, u. U. als Haltegriff dienen.
- Situation V** Kind sitzt ruhig mit anderen Kindern am Gruppentisch (Viertisch/zusammengeschobene Tische). Es erfährt nach der Anstrengung die Ruhe, die Sicherheit des Tisches. Der Lehrer verdeutlicht diese Sicherheit nach der Phase der Unruhe und der Anstrengung.

Es lassen sich noch weitere Situationen dazwischenschalten; dies ist jedoch abhängig von dem Vermögen der Kinder und ihrer Leistungsfähigkeit« (D. FISCHER 1994, 119 – 121).

Diskussion

Dieses Konzept zeigt deutliche Ähnlichkeiten mit dem der »Basalen Kommunikation« von Mall, ist jedoch etwas stärker in Richtung einer kognitiven Aktivierung der Kinder orientiert. Deutlich wird dies in der Aufforderung, die Aktionen sprachlich zu begleiten und Veränderungen dem Kind vorher anzukündigen. Solche Signale dienen auch dazu, Aufmerksamkeit zu erzeugen und damit den Grad der Bewußtheit anzuheben.

Interaktionsstruktur

Beim *Passiven Lernangebot*, wie es von D. Fischer (1994) beschrieben wird, wirkt der Erwachsene auf einen Gegenstand und über diesen (also mittelbar) auf das Kind ein. Das Kind seinerseits wirkt unmittelbar auf den Gegenstand ein und über den Gegenstand mittelbar auf den Erwachsenen (s. Abb. 15).

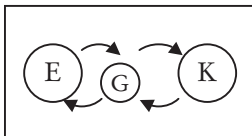


Abb. 15: Einwirkung Erwachsener ↔ Gegenstand ↔ Kind (Passives Angebot)

Bewertung: Beitrag des Passiven Angebots (Tab. 7) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Orientierung auf einen menschlichen Partner als Synchronisation ↓ Wahrnehmung einer Vorankündigung	als Übernahme von Bewegungsmustern des Partners ↓ Einstellung auf die angekündigte Veränderung	als Mitvollzug ↓ Mitvollzug nach vorheriger Einstellung auf die Veränderung	keine ↓ durch Empfinden von Lage- und Beschleunigungsveränderung

Tab. 7: Bewertung des Passiven Angebots

2.4 Sensorisch orientierte Konzepte der Kind – Umwelt – Interaktion

2.4.1 Pränatalraum-Musiktherapie

Darstellung

Dieses Arrangement zielt wie Snoezelen auf geistig schwerst- und mehrfachbehinderte Menschen. Von ihren Vertretern wird Pränatalraum-Musiktherapie als ein multisensorieller Förderansatz gesehen, der den gesamten Organismus insbesondere über die vestibulär-cochleare-Stimulation aktiviere. Der gleichzeitige Einsatz biodynamischer Techniken wie Massage und Atmungssteuerung rege die funktionale Aufmerksamkeit an. Als Ziel dieser »Therapie« gilt die »Wiederherstellung, Erhaltung und Verbesserung seelischer und körperlicher Gesundheit« (VOGEL 1988, 5; nach THEUNISSEN 1995, 166).

Pränatalraum-Musiktherapie benötigt ein temperiertes Wasserbett unter einer Stoffkuppel mit rötlich gedämpftem Licht. Das Wasserbett ist mit einem Vibrations-system verbunden, durch welches Musik und Sprache in Vibrationen umgesetzt werden kann, wobei gleichzeitig der Klang erhalten wird.

Die theoretischen Quellen finden sich in der pränatalen Psychologie nach Tomatis (1990), nach der das Hörorgan ab etwa der 25. Schwangerschaftswoche funktionsfähig und das Ungeborene in der Lage ist, »Reize wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern« (THEUNISSEN 1995, 166). Wesentlich dabei ist die enge Kopplung des Hörorgans mit dem Gleichgewichtsorgan. »Ein akustischer Reiz wirkt über das Gleichgewichtssystem im Mittelohr auf den ganzen Körper. Das Vestibularsystem bildet die Basis der organischen Strukturen, alles fängt sozusagen im Ohr an« (SCHNELL 1992, 35f.; nach THEUNISSEN 1995, 167). Ebenso vestibulär stimulierend sind die Schaukelbewegungen auf dem Wasserbett. Methodische Vorgehensweisen sind beschrieben worden und bei Theunissen (1995, 168) zusammengefaßt.

Diskussion

Insbesondere der theoretischen Begründung wirft Theunissen vor, »höchst spekulativ« zu sein und, new age-Modewellen folgend, einem »neuen Kult der Innerlichkeit und der Gefühle« (1995, 169) zu entspringen. Die durchaus nützliche Arbeit mit Wasserbett und Musik könne auch modeerscheinungsfrei auf einfachere Weise begründet werden. Schließlich könne von einer »heilenden Wirkung« kaum die Rede sein. Theunissen weist auch auf einen weiteren Widerspruch hin, wenn er darauf aufmerksam macht, daß das Hineinversetzen in den »Pränatalraum dem Zusammenhang von Individuum und Lebenswelt in keiner Weise gerecht wird. Was nutzt es einem behinderten Menschen, wenn er im Pränatalraum Geborgenheit findet, die ihm sein Lebensalltag nicht bietet. Der Widerspruch zwischen Therapie und Alltag ist eklatant« (THEUNISSEN 1995, 170).

Wie Snoezelen führt auch die Pränatalraum-Musiktherapie nicht zu einer verbesserten Beherrschung der Lebenswirklichkeit durch den Behinderten.

Interaktionsstruktur

Ausschließliche Wahrnehmung der Umwelt bietet D. Fischers *Ereignis-/Erlebnisangebot*. An dem beobachteten Ereignis ist das Individuum nur perzeptiv-aufnehmend, nicht jedoch motorisch-aktiv beteiligt. Gleichsinnig stellt sich die Interaktionsstruktur dar bei der *Pränatalraum-Musiktherapie* und beim (passiven) *Snoezelen* (s. Abb. 16). In beiden Fällen wirkt lediglich Umwelt auf das Kind, nicht auch umgekehrt.

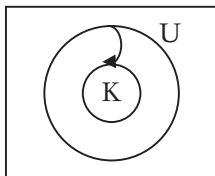


Abb. 16: Umwelt beeinflusst Kind (Pränatalraum-Musiktherapie; vgl. auch Ereignis-/Erlebnisangebot sowie Snoezelen)

Bewertung: Beiträge der Pränatalraum-Musiktherapie (Tab. 8) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf vorgegebene sensorische Eindrücke zu zentrieren	nicht zu erkennen	keine	keine

Tab. 8: Bewertung der Pränatalraum-Musiktherapie

2.4.2 Snoezelen

Darstellung

Eines der heftig umstrittenen Konzepte ist das des Snoezelen. »Snoezelen ist ein Freizeitangebot für Schwerstbehinderte, bei dem sie ruhig werden und zu sich selbst finden können« (HULSEGGE, VERHEUL 1997, 10; vgl. auch TEUNISSEN 1995, 150; ZIMMER 1997, 190), dem keine geschlossene Theorie zugrunde liegt.

Der Begriff »Snoezelen« ist zusammengesetzt aus den Wörtern »snuffeln«, was soviel heißt wie schnüffeln, schnuppern, und »doezelen«, das heißt dösen, schlummern. Dieses Wort erinnert an das englische Wort »to snooze«, was dösen bedeutet. Snoezelen bedeutet »Dösen, Schlummern, Schnuppern, Schnüffeln, sich Wohlfühlen« (TEUNISSEN 1995, 150) und basiert auf dem körperlichen Erleben und auf der Aufnahme unterschiedlicher visueller, akustischer, taktiler und kinästhetisch-vestibulärer Stimuli. Snoezelen zielt auf geistig schwerst- und mehrfachbehinderte Menschen, denen außerhalb des üblichen Wohnheimrahmens Räume zur Verfügung gestellt werden können, »in denen sie ganz selbst sein dürfen und zu sich selber finden könnten« (TEUNISSEN 1995, 151).

Grundlegend ist für Hulsegge und Verheul (1997) die Feststellung, daß viele Behinderte trotz schwerer zerebraler Beeinträchtigung doch zu tiefen sinnlichen Erfahrungen fähig sind. Durch die grundlegenden Anregungen der Sinne soll versucht werden, neue Zugangsweisen zur Welt für die Menschen ausfindig zu machen, die aufgrund ihrer schweren geistigen Behinderung sich meist nicht selber äußern und sich sensorische Informationen nicht selbst beschaffen können. Es geht nicht darum, ein Maximum an Sinnen anzusprechen, sondern es soll konzentriert auf die Förderung des einen oder anderen Sinnes abgezielt werden, so daß der schwerstbehinderte Mensch eine angenehme, lustvolle Sinneswahrnehmung aufnimmt und somit Erfahrungen sammeln kann, welche ihm in seiner alltäglichen Umgebung entgehen. So verstehen Hulsegge und Verheul unter Snoezelen »das bewußt ausgewählte Anbieten von Reizen in einer angenehmen Atmosphäre. Snoezelen ist eine Form primärer Aktivierung schwer geistig behinderter Menschen, vor allem auf sinnliche Wahrnehmung und sinnliche Erfahrung gerichtet, mit Hilfe von Licht, Geräuschen, Gefühlen, Gerüchen und dem Geschmackssinn« (HULSEGGE, VERHEUL 1997, 36).

Die für Snoezelen eingerichteten Räume können innerhalb einer Wohngruppe integriert sein (Mini-Snoezelen) oder auch eine gesamte Abteilung innerhalb einer Einrichtung darstellen (Maxi-Snoezelen). Zur Einrichtung gehören in der Regel Wasserbett mit Baldachin, Bällchenbad, Tastobjekte, Lichtfußboden, Verstärkeranlage mit Lautsprechern und Mikrophon, Vibrationseinrichtungen, Riechobjekte, Klang- und Geräuschobjekte, Verdunklungsmöglichkeiten, Möglichkeiten zur Dämpfung des Lichtes (Dimmer), beruhigende Hintergrundmusik, Spiegelkugel mit Scheinwerfer, Fiberglasleuchten, flüssigkeitsgefüllte Säulen mit aufsteigenden Blasen, Leuchtfäden u. v. a. m.

Zur Aufnahme von Stimuli in einem Snoezelen-Raum gibt es keine verbindliche Methode. Jeder Behinderte (und natürlich auch deren Erzieher und Betreuer) wählt sein Angebot selbst aus und bestimmt auch die Dauer des Aufenthaltes. Nach Wrede »erfordert Snoezelen seinem Wesen und Anspruch nach einen Umgang mit behinderten Menschen, bei dem diese so akzeptiert werden, wie sie sind. Hier soll dem Willen und den Äußerungen dieser Menschen Respekt geschenkt werden. Die von Außenstehenden oft so einfach bewerteten Beschäftigungsmöglichkeiten sollen als wertvoll betrachtet werden und ihnen muß Geltung beigemessen werden« (WREDE 1991, 248).

Im Gegensatz zu den vielfältigen Situationen, denen sich die behinderte Person anpassen soll, wird beim Snoezelen darauf abgezielt, Situationen zu schaffen, die dem Betroffenen angepaßt sind. Snoezelen geht nach dieser Auffassung von einer *ganzheitlichen Sichtweise* in der Arbeit mit behinderten Menschen aus. Das Reiz-»angebot« soll so angelegt sein, daß dem schwerstbehinderten Menschen eine angenehme und lustvolle Sinneswahrnehmung ermöglicht wird, welche er im Alltag so gezielt nicht erleben kann.

Die Motivation der behinderten Person soll von den Dingen im Raum ausgehen. Das Material und die Umgebung müssen somit reizvoll, anregend und zugleich einladend wirken. Das Snoezelen soll also ein Ort sein, dessen Raumatmosphäre so gestaltet ist, daß man hier alles hinter sich lassen kann, um so zu einer wirklichen Entspannung zu kommen.

Nach Wrede (1991, 248) sollte der Raum dagegen »reizarm« gestaltet sein, das heißt, es sollen möglichst wenig Sinne gleichzeitig angesprochen werden. Außerdem sollte er gemütlich und kuschelig wirken (möglichst warm und weich, mit Schaumstoff gepolstert), eine ruhige warme Beleuchtung haben und zu entspannter Aktivität auffordern. Die Snoezelen-Räume sollten nach Wrede (1991, 248) idealerweise so eingerichtet sein, daß sie eine »phantastische, traumartige« Atmosphäre schaffen. Eine leichte Hintergrundmusik sowie eine warme, farbige, künstliche Beleuchtung mit verschiedenen Effekten sollen als »Angebot« vorgehalten werden. Somit kann sich der Einzelne seinen Möglichkeiten und seiner momentanen Stimmungslage entsprechend Sinnesmaterial heraussuchen. Er soll sich damit, solange er es wünscht, völlig ungezwungen und belastungsfrei beschäftigen bzw. auseinandersetzen.

Beim Snoezelen können »sich therapeutische Situationen andeuten oder ergeben« (HULSEGGE, VERHEUL 1997, 159), die das Aufstellen eines festen Snoezel-Programms erforderlich machen und sich beispielsweise auf die Entwicklung der Sinnesorgane konzentrieren. Bestimmte Reize werden eingesetzt, um ein Sinnesorgan anzusprechen, zum Beispiel Wassersäulen, um die visuelle Wahrnehmung anzuregen. Ihre wesentliche Absicht sehen Hulsegge und Verheul (1997) jedoch in der Beruhigung, in der Entspannung des Behinderten. Nach Wrede (1991, 249 – 250) dagegen sollen durch das Snoezelen Entwicklung stimuliert, Spontanität gefördert, Koordinationsfähigkeit, Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit verbessert, eine

größere Frustrationstoleranz angestrebt, Entspannungsfähigkeit geübt und stereotype Bewegungen in sinnvollere Bewegungen umgesetzt werden. Auch soll die »Bereitschaft zur Kontaktaufnahme sowohl zu anderen Behinderten als auch zu den Betreuern« (WREDE 1991, 250) gefördert werden.

Snoezelen zielt auf verschiedene Sinneswahrnehmungen ab. Die Frage, welche Sinneswahrnehmungen konkret beim Snoezelen angesprochen werden können und wie vorzugehen ist, um den einen oder anderen Sinn bei einer einzelnen Person zu fördern, wird jedoch nicht beantwortet.

Hypertrophien

Das reine »Freizeitangebot« (HULSEGG, VERHEUL 1997) basiert auf der Unterstellung, Schwerstgeistigbehinderte würden in ihren Zimmern und, wenn sie diese verlassen dürfen und können, auf ihren Stationen oder Wohngruppen »Lernzeit« oder »Arbeitszeit« verbringen. Dem ist in vielen Einrichtungen durchaus nicht so; vielfach handelt es sich um ein mehr oder weniger unstrukturiertes Dahinplätschern der Zeit. Dem stellt Wrede (1991, 249) zumindest im Konjunktiv ein gigantisches Alternativangebot an Räumen (»zentrale Snoezelenräume«) gegenüber:

- den Flur,
- einen Verkleidungs- und Schminkraum,
- einen Weißen Raum,
- ein Bällchenbad (in einem eigenen Raum),
- einen Aufenthaltsraum,
- einen Bewegungsraum,
- ein Wasserbett (wiederum in einem eigenen Raum),
- einen Licht- und Tonraum,
- einen Bade- und Pflegeraum (zusätzlich zu funktionsgleichen Installationen im Wohnbereich!) und
- einen Riech- und Schmeckraum,

und dies alles »außerhalb der Wohn- und Lebenssituation Behinderter« (WREDE 1991, 249), eine architektonische und finanzielle Gigantomanie, der er später mit der Erfindung eines Snoezelen-Schwimmbades (WREDE 1999) die Krone aufsetzt. Letzteres soll vor allem über Unterwasser-Lautsprecher zusätzliche akustische Eindrücke vermitteln und somit zum »Erlebnisschwimmbad der besonderen Art« (WREDE 1999, 267) werden.

Es erscheint dann fast konsequent, wenn Mertens und Sernau die Nutzung dieser Anlagen an den vorherigen Erwerb einer zertifizierten Snoezelen-Kompetenz »durch eine systematische Fortbildung in Seminaren, Workshops und auf Kongressen« (MERTENS, SERNAU 1999, 208) binden und als deren Träger eine »Deutsche Snoezelen-Stiftung« propagieren, die künftig auch noch adressatenspezifisch fortbilden soll, von »Familie, Kindergarten und Vorschule« über »Freizeit, Wohnen und

Werkstatt« bis zu »Senioreneinrichtungen« und »Hospize« in acht verschiedenen Fortbildungsgängen (vgl. MERTENS, SERNAU 1999, 208).

Solche Fortbildungen kosten Geld und bereichern erfahrungsgemäß weniger die Teilnehmer als die Anbieter. Mit der Zeit gewöhnen sich auch Arbeitgeber an so teuer erworbene Zertifikate und betrachten sie als Quasi-Ausbildungsabschlüsse mit Qualifikationsnachweis, ein Eindruck, der von den zertifikatsbesitzenden Teilnehmern gerne verstärkt wird, weil die Kosten solcher Maßnahmen ja wieder »her-einkommen« müssen. Nur im privaten Gespräch und hinter vorgehaltener Hand gestehen Teilnehmer derartiger Zertifikatskurse zu, daß die vermittelten Kursinhalte höchstens auf moderatem Niveau angesiedelt waren.

Hinter der Kommerzialisierung von Arbeitskonzepten stehen immer wirtschaftliche Interessen. Es ist zu vermuten, daß die kommerziellen Erträge häufig den pädagogischen Wert weit übersteigen, so daß die Vermarktung von Arbeitskonzepten geradezu zum pädagogischen Kontraindikationskriterium erhoben werden kann. Sah Feuser (1989) derart hochgepuschte Konzepte noch »an der Grenze zur Perversion«, so ist mit dem Aufbau einer einnahmeorientierten Fortbildungsindustrie diese Grenze inzwischen überschritten.

Diskussion

Wahrnehmung ist eine notwendige Voraussetzung für die manipulative Tätigkeit und bildet sich in ihr weiter heraus. Erst wenn das Kind seine Umwelt und somit auch Gegenstände wahrnimmt, sie ihm bewußt werden, kann es gezielt nach ihnen greifen. Sofern die Wahrnehmungsbereitschaft des Kindes beim Konzept des Snoezelen verbessert werden kann, eignet es sich in einem gewissen Sinn zur Förderung der Voraussetzungen zur manipulativen Tätigkeit. Es handelt sich jedoch um eine künstlich geschaffene, also unnatürliche, ir-reale Situation. Der behinderte Mensch braucht kein bißchen Aktivität zu zeigen. Dieses Konzept eignet sich also nicht zur unmittelbaren Förderung der manipulativen Tätigkeit, weil die Anfaßwirklichkeiten nicht real sind. Die behinderte Person kann nicht mit den Dingen, wie z. B. mit den Blasen in den Blubbersäulen, tätig werden und auch nicht selber entscheiden, wann sie aufhören möchte. Sie kann sich nur durch eine unspezifische Mitteilung äußern, wie beispielsweise durch Schreien. Dann liegt es am Betreuer, auf diese Mitteilung zu reagieren und sie zu berücksichtigen.

Snoezelen schafft weder einen Beitrag zur Handlungsorientierung noch zur manipulativen Tätigkeit; Snoezelen schafft eine passive Wahrnehmung. Diese Wahrnehmungen sind nur sehr eingeschränkt geeignet, beim Betroffenen eine Tätigkeit auszulösen und zu steuern. Als Steuerungsmöglichkeit ist lediglich zu erkennen: Wenn dem behinderten Kind die visuelle Wahrnehmung nicht gefällt, kann es die Augen schließen; es kann dieser Wahrnehmung aus dem Weg gehen. Beim Snoezelen wie bei der basalen Stimulation ist das Kind passiv; es handelt nicht, sondern es wird be-

handelt. Hulsegge und Verheulst wie auch Fröhlich behaupten dennoch, daß ihre Verfahren einen Beitrag zur Förderung der Handlungsfähigkeit des Kindes leisten.

Anders als Feuser, der Snoezelen wie das erzwungene Festhalten an die Grenze der Perversität rückt (FEUSER 1989, 23), schreibt Theunissen den Snoezelen-Installationen und ihrer Nutzung durchaus einen Beitrag »zum basalen Lernen und psychisch-physischen Wohlbefinden geistig schwerst- und mehrfachbehinderter Menschen« (THEUNISSEN 1995, 152) zu, betont jedoch ausdrücklich, daß es sich hierbei um keinerlei »Therapie« handelt. Auch Theunissen sieht die Gefahr, daß insbesondere großzügig ausgestattete Maxi-Snoezelen-Anlagen als »Aushängeschild« einer Einrichtung zu Werbezwecken mißbraucht werden und »zur Stabilisierung einer Anstalt« beitragen können (THEUNISSEN 1995, 152). Auch er betont, daß nicht solche Sonderinstallationen, sondern die unmittelbare Lebenswelt der Wohngruppe »den wichtigsten Einfluß auf menschliche Entwicklung und Wohlbefinden nimmt« (THEUNISSEN 1995, 153). Dagegen konzipiert er kleineren Anlagen im Sinne des Mini-Snoezelen durchaus den Charakter der Bereicherung des Alltags und gesteht ihnen hinsichtlich einer Atmosphäre des Wohlbefindens »eine präventive Wirksamkeit« (THEUNISSEN a.a.O.) zu. Nicht auszuschließen ist auch, daß Snoezelen-Installationen von den Mitarbeiter(inne)n einer Einrichtung zur eigenen Erholung mißbraucht werden sowie daß bestimmte intermittierende Lichtsignale ähnlich wie Stroboskopblitze bei hierfür anfälligen Menschen durchaus epileptische Anfälle auslösen können.

Höchst kritisch und in spöttischer Weise äußert sich Whittaker (1998) über das Snoezelen, dem er zunächst vorwirft, »künstlich viele der Erfahrungen und Empfindungen« schaffen zu wollen, um die sich Pädagogik im Alltagshandeln bemüht, und à la longue dank vorhandener »Therapie«-Möglichkeiten die Erfahrungen im Alltag abschaffen zu wollen (WHITTAKER 1998)¹. Auch wendet er sich dagegen, Snoezelen als Diagnoseinstrument zu mißbrauchen und kreiert mit der »Snoezelistin« ironisierend geradezu »eine neue Gruppe von Therapeutinnen«, die »in einer derart bizarren und unsinnig isolierten Umgebung« Beobachtungen darüber machen, »wie eine behinderte Person auf die grünen und gelben blitzenden Leitungen, die um ihren Hals gewunden sind, und auf einen Hauch von Lavendel in der Nase reagiert« (WHITTAKER 1998) und schließt mit dem Verdikt: »Snoezelen mag schon O.K. sein, am Rummel oder im Vergnügungspark« (WHITTAKER 1998).

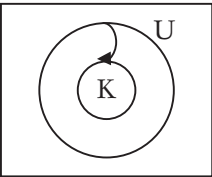
Ursprünglich im Sinne der Autoren tatsächlich nur als Freizeitangebot gedacht, ist Snoezelen unter der Hand zu einer Ideologie verkommen, die manchen Einrichtungen dazu verhilft, die Verwendung hoher Spendensummen mit Hilfe optisch und akustisch attraktiver Installationen nachzuweisen.

¹ Dem Verfasser liegt lediglich der Internet-Ausdruck aus bidok.uibk.ac.at vor, der abweichend von der Veröffentlichung in »betrifft: integration« von S. 1 bis S. 2 paginiert ist. Es wird daher auf die Seitenangabe zur Vermeidung von Fehlern oder unzutreffender Quellen-Bezugnahme verzichtet.

Es ist festzuhalten, daß das Konzept des Snoezelen keineswegs der Lebensrealität entspricht. Snoezelen führt nicht zu einer verbesserten Beherrschung der Lebenswirklichkeit durch den Behinderten. Was nützt es einem behinderten Menschen, wenn er im Snoezelraum Geborgenheit findet, die sein Alltag ihm nicht bietet? In diesem Zusammenhang ist auch die Frage zu stellen, ob wir jedwedes Alltagsgeschehen automatisch und unkritisch als therapeutisches Ereignis auffassen sollen. Snoezelen hat einen Beitrag zur Handlungsorientierung nur dann geleistet, wenn es gelungen ist, eine neue Bereitschaft der behinderten Person zu erreichen, anders als bisher wahrzunehmen. Die autonome Handlung des Betroffenen bei diesem Arrangement besteht lediglich darin, etwas zu gestatten, etwas zuzulassen, wie z. B. bestimmte Stimuli. Soweit es visuelle Stimuli betrifft, besteht eine durchaus attraktive Alternative in dem im Klassenraum aufgebauten Aquarium mit Neonfischen und entsprechender Beleuchtung. Instandhaltung, Pflege und Füttern sind zudem Anlaß zu regelmäßiger sinnvoller Tätigkeit und zur Übernahme von Verantwortung und Pflichten (vgl. PITSCH 1999c, 224).

Interaktionsstruktur

Wie bei D. Fischers Ereignis-/Erlebnisangebot und der Pränatalraum-Musiktherapie ist das Individuum auch beim passiven *Snoezelen* an dem beobachteten Ereignis nur perzeptiv-aufnehmend, nicht jedoch motorisch-aktiv beteiligt (s. Abb. 17). In



allen diesen Fällen wirkt lediglich Umwelt auf das Kind, nicht auch umgekehrt.

Abb. 17: Umwelt beeinflusst Kind (Pränatalraum-Musiktherapie; vgl. auch Ereignis-/Erlebnisangebot sowie Snoezelen)

Bewertung: Beitrag des Snoezelen (Tab. 9) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Wahrnehmungsbereitschaft und Wahrnehmungsmöglichkeiten können angeregt, aktiviert und verbessert werden. Ermöglichung und Anregung sensomotorischer Erfahrungen. Kann Wachheit, Aufmerksamkeit, Neugier und Motivation zur Reaktion auf Reize schaffen.	keine dezidierte Planung	passives Aufnehmen des sensorischen Input	höchstensfalls durch Abwenden

Tab. 9: Beiträge des Snoezelen zu Komponenten der Handlung

2.4.3 Gewöhnung (Habituation)

Darstellung

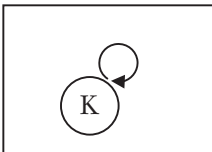
Im Sinne von Schulz (1970) ist Gewöhnung der Erwerb von Gewohnheiten, der Weg zum Erwerb einer Form der Daseinsbewältigung, der über die Aneignung von Fähigkeiten und deren Ausformung zu Fertigkeiten führt und in der Schulzschen Beschreibung die pragmatische Dimension des Lernens ausfüllt. Solche Gewohnheiten stellen Routinen dar, Algorithmen, mit denen ein großer Teil des Alltagshandelns als Gewohnheitshandeln (WEBER) bestritten werden kann. Solcherart erworbene Gewohnheiten erfordern aktive Aneignungsleistungen des Individuums, somit mehr als lediglich ein passives Sicheinpassen.

Genau dieses passive Sicheinpassen ist aber gemeint, wenn Breitinger und Fischer als Beispiel anführen: »Daran gewöhnt man sich mit der Zeit [...] an den schlechten Geruch, an das Geschaukle der Kinder, an die permanente Unruhe, an die geringe Veränderbarkeit« (1993, 118). Solches Gewöhnen heißt: Etwas mit der Zeit nicht mehr zur Kenntnis nehmen, nicht mehr wahrnehmen, und äußert sich in der »Verringerung der Intensität einer OR [= Orientierungsreaktion; H.J.P.] nach wiederholter Darbietung eines Reizes« (BIRBAUMER, SCHMIDT 1991, 485). Je regelmäßiger ein Reiz dargeboten wird, desto schneller erfolgt die Habituation. Verlangt ein Reiz dagegen »eine Diskrimination, eine negative oder positive Konsequenz oder eine Entscheidung [...], ist die Habituationsrate verzögert« (BIRBAUMER, SCHMIDT a.a.O.), was beim Menschen nicht von der objektiven Intensität des Reizes abhängt, sondern von dessen subjektiver Bedeutung. Mit der Bindung an die subjektive Signifikanz ist auch verbunden, daß ein einmal habituiertes Reiz wieder dishabituiert werden und eine erneute Orientierungsreaktion auslösen kann, wenn er z. B. innerhalb eines ungewohnten Zusammenhangs erneut auftritt und dadurch wieder subjektive Bedeutung gewinnt (vgl. BIRBAUMER, SCHMIDT a.a.O.).

Solche Habituationen bewirken ein Freiwerden der Wahrnehmung von der Gebundenheit an ständig gleichbleibende und irrelevante Reize und eröffnen damit die Möglichkeit, relevante Reize wahrnehmen zu können.

Interaktionsstruktur

Habituation beschreibt einen autonomen Prozeß (s. Abb. 18), von dem ausgehend sich zwei unterschiedliche Arten der methodischen Beeinflussung abzeichnen:



- Beeinflussung durch Menschen und
- Beeinflussung durch die Umwelt.

Abb. 18: Habituation

Bewertung: Beiträge der Habituation (Tab. 10) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Ausblenden irrelevanter Reize und Freigabe zur Wahrnehmung relevanter Reize	keine	keine	keine

Tab. 10: Beiträge der Habituation zu Komponenten der Handlung

Gewöhnung, so wie von Breitingen und Fischer (1993) weiter ausgeführt, ist dagegen ein aktiver zielorientierter Prozeß und im folgenden Kapitel 3 zu besprechen.

2.4.4 Ereignisangebot, Erlebniseinheit

Darstellung

Die Erlebniseinheit kennzeichnet D. Fischer (1994, 159) als einen von besonderer Unmittelbarkeit, Emotionalität und Subjektivität gekennzeichneten Vorgang. Der Schüler soll dabei »auch emotional bestimmte Gegebenheiten annehmen, sich an sie gewöhnen« (a.a.O.). Als Beispiele für solche Situationen/Ereignisse nennt er

»Meine Mutter erkennt mich.

Wir besuchen Iris im Krankenhaus.

Das Vogelnest im Schulgarten.

Den anderen erleben« (D. FISCHER a.a.O.).

Auf der Ebene der sinnlich-aufnehmenden Tätigkeit wird vom Schüler dabei keine motorische Aktivität erwartet. So beschreibt auch D. Fischer das Schülerverhalten als »rezeptiv [...], passiv-aufnehmend, nicht mit sich beschäftigt sein« (FISCHER 1994, 159) und fordert lediglich das Dabeisein, nicht ein rationales Aufnehmen.

Diskussion

So verstanden dient das Ereignisangebot/die Erlebniseinheit »nur« der Förderung und Pflege einer positiven emotionalen Grundgestimmtheit des Schülers und nicht der Förderung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne des Aufbaus von Handlungsfähigkeit. Letzteres verlangt die aktive Beteiligung des Schülers, zumindest seine Mit-Beteiligung (»Mittun« nach GOEDMAN, KOSTER 1977). Solches Mittun fördert den Aufbau erster eigener Aktivitäten mit subjektivem Sinn und dient der Vermittlung von Eigenschaften und Funktionen der Dinge. Nach Goedman und Koster zeigt das Kind dabei

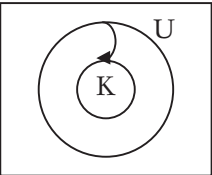
»etwas mehr Aufmerksamkeit für die Dinge der Außenwelt;

kann sich schon etwas konzentrieren;

ist schon auf seine Beschäftigung ausgerichtet (merkt z. B. bei Geräuschen auf, die es selbst macht und experimentiert damit)« (GOEDMAN, KOSTER 1977, 64).

Interaktionsstruktur

Ausschließliche Wahrnehmung der Umwelt bietet D. Fischers *Ereignis-/Erlebnisangebot* (s. Abb. 19). An dem beobachteten Ereignis ist das Individuum nur perzeptiv-aufnehmend, nicht jedoch motorisch-aktiv beteiligt. Gleichsinnig stellt sich die Interaktionsstruktur dar bei der Pränatalraum-Musiktherapie und beim (passiven)



Snoezelen. In allen Fällen wirkt lediglich Umwelt auf das Kind, nicht auch umgekehrt.

Abb. 19: Die Umwelt wirkt auf das Kind ein (Ereignis-/Erlebnisangebot; vgl. auch Pränatalraum-Musiktherapie und Snoezelen)

Bewertung: Beiträge des Erlebnisangebotes (Tab. 11) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
pathische Grundhaltung erlaubt das Wahrnehmen neuer Reize ↓ positive Grundstimmung, damit verbesserte Wahrnehmungs- und Reaktionsbereitschaft	Bei neuen Ereignissen kein Aufbau einer Erwartung. ↓ Bei Wiederholung gleicher Ereignisse Aufbau von Erwartung aus der Erinnerung an vergangene Abläufe.	Nur »inneres« Handeln als Mitvollzug in der Beobachtung	Bei neuen Ereignissen: keine ↓ Bei Wiederholung gleicher Ereignisse als Vergleich mit der Erinnerung.

Tab. 11: Beiträge des Erlebnisangebotes zu Komponenten der Handlung

2.5 Mischkonzepte

Darstellung

Ein aus Komponenten anderer, linearer angelegter Verfahren zusammengesetztes Konzept bietet Susanne Dank (1993) unter dem Titel »Kombiniertes Konzept« für die schulische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher an. Dabei kombiniert sie Anteile

- der Krankengymnastik,
- der Förderpflege,
- der Basalen Kommunikation,
- der Basalen Stimulation,
- der sensomotorischen Entwicklungsförderung,
- des integrierten Lernens

je nach der Ausgangslage und den Förderbedürfnissen der einzelnen Schüler(innen). Die zunächst additiv zusammengefügte Komponenten aus den einzelnen Förderansätzen versucht sie in »lebensrelevanten Situationen« einzubinden, um somit eine ganzheitliche Förderhandlung entstehen zu lassen. Die so konstruierte Situation ist dann eine Alltagssituation, wie sie auch in anderen Konzepten beschrieben wird.

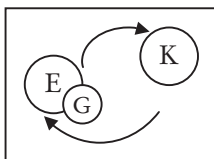
Beispiel: Zum Verständnis des Ansatzes sei Danks Beispiel für eine ganzheitliche Förderung »Baden« wiedergegeben (s. Tab. 12).

Diskussion

Kaum ein Pfleger/Erzieher/Lehrer wird sich je die Mühe machen, eine solche Situation aus Einzelkomponenten heraus induktiv zu konstruieren, etwa aus der Überlegung: Man nehme warmes Wohlfühlwasser, ¼ Pfund Streicheleinheiten, Warmluftbestrahlung, Hautkontakt, Hygienebedarf u.v.a.m.; daraus läßt sich eine Badesituation backen. Vielmehr stellt der gewöhnliche Alltag den Behinderten und seinen Pfleger/Erzieher immer wieder vor die Notwendigkeit zu handeln. Solche Alltagssituationen drängen sich als Handlungsbedarf auf und können und sollen – wenigstens gelegentlich – daraufhin durchdacht werden, ob außer der Routine noch weitere förderliche Aspekte mit in die Gesamthandlung einbezogen werden können. Eine solche zusätzliche Analyse hinsichtlich »eingebauter« Fördermöglichkeiten kann dann zu einer analytischen Durchdringung der Handlung »Baden« führen, wie sie Dank vorgelegt hat. In vergleichbarer Weise geht auch Affolter (1980) von problemhaltigen – widerständigen – Alltagssituationen aus und benutzt diese zur Applikation ihres Therapiekonzepts. Kein konstruiertes Setting kann dem Reichtum und der Variabilität des Alltags standhalten.

Interaktionsstruktur

Benutzt der Erwachsene in der Interaktion mit dem Kind einen Gegenstand, der nur ihm, aber nicht dem Kind verfügbar ist, so wirkt das Kind wohl auf den Erwachsenen, nicht jedoch (s. Abb. 20) auf den Gegenstand zurück. Diese Interaktionsstruktur finden wir bei



- der *Förderpflege/Aktivierenden Pflege* und
- den *Kombinierten Konzepten*.

Abb. 20: Erwachsener mit Gegenstand ↔ Kind (Pflege und Kombinationen)

Beispiel für ganzheitliche Förderung im Rahmen der lebensrelevanten Situation »Baden« durch Anwendung des Kombinierten Konzeptes		
Ziel	Maßnahmen	Förderkonzepte
Konstitutionell: Erhaltung und Verbesserung von Pflegefähigkeit, Sauberkeit, Wohlbefinden	Auskleiden gemeinsames Bad Eincremen Verwendung spez. Pflegemittel und Aromen Ankleiden	Förderpflege Aktivierende Pflege Basale Stimulation Snoezelen
Sensorisch: In-Gang-Setzen von Wahrnehmungsprozessen v. a. im somatischen Bereich	Streicheln Abduschen Abreiben Massieren Fönen Einsatz verschiedener Schwämme, Bürsten	Förderpflege Aktivierende Pflege Basale Stimulation Snoezelen
Motorisch: Ermöglichung und Anregung sensomotorischer Erfahrungen im Wasser und auf dem Wickeltisch	Passives Bewegen der Extremitäten, günstige Lagerung, Führen der Hände	Krankengymnastik Basale Aktivierung
Emotional/kommunikativ: Kontakt annehmen, Gefühle zeigen, Kontakt beantworten	Körperkontakt Ansprache »Baby-Spiele«	Basale Kommunikation Basale Aktivierung
Individuell: Abbau der Angst vor unangenehmen Einflüssen (v. a. Lageveränderungen) Aufbau positiver Gestimmtheit	Behutsamkeit, Nähe, Wärme, Sicherheit durch Ansprache, Zärtlichkeit: Eindeutigkeit, Regelmäßigkeit, Wiederholung angenehmer Erfahrungen	Basale Kommunikation Basale Aktivierung

Tab. 12: »Baden« im Kombinierten Konzept (aus Susanne DANK 1993, 10)

Bewertung: Beitrag des Kombinierten Konzepts »Baden« (Tab. 13) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung auf den menschlichen Partner als Synchronisation. ↓ Kann Wahrnehmungsbereitschaft und -möglichkeiten verbessern. ↓ Kann Wachheit, Aufmerksamkeit und Neugier wecken. ↓ Kann Anregung, Motivation zum Reagieren auf Reize schaffen.	Als Übernahme von Bewegungsmustern des Partners. ↓ Als Antizipation aus der Erinnerung an frühere Wiederholungen.	Als Mitvollzug. Kann eigene Bewegungen erleichtern und damit Voraussetzungen zum motorischen Vollzug verbessern.	Passive Kontrolle durch Abwenden.

Tab. 13: Beiträge des Kombinierten Konzepts »Baden« zu Komponenten der Handlung

2.6 Konsequenzen hinsichtlich der Personalisierung

Die Situation sowohl in Dauerpflegeheimen wie in Schulen mit schwerstmehrfach behinderten Schüler(inne)n erweist den Bedarf nach noch stärkerer Spezialisierung und Professionalisierung innerhalb der Pflege- wie der Lehrberufe, als sie sich heute bereits abbildet, und nach gravierenden Veränderungen in bestimmten sogenannten »Pflege«-Einrichtungen.

Ein Teil der notwendigen Spezialisierungen im Pflege-Personalbereich zum Pädagogischen hin ist bereits geleistet. Es waren gerade die großen Anstalten und deren Träger, welche die Notwendigkeit der Erziehung und Bildung, also der Pädagogik, in der Dauerpflege erkannt und in einem neuen Ausbildungsgang berücksichtigt haben. So wurde der Beruf des Heilerziehungspflegers¹ etabliert, ein nach unserer Meinung notwendiger und bedarfsorientierter Mischberuf aus Komponenten der Krankenpflege- und der Erzieherausbildung einschließlich eines behindertenpädagogischen Ausbildungsanteils. Lange ohne staatliche Anerkennung geblieben,

¹ So hat bereits 1927 eine »Caritative Fachschule für Abnormenfürsorge« in Essen ihre Arbeit aufgenommen. Einzelne Anstalten und Pflegeheime richteten interne Ausbildungskurse ein. Die Berufsbezeichnung »Heilerziehungspfleger« wurde nach Thesing im Jahre 1958 in der Anstalt Stetten im Remstal geprägt, nachdem dort ein Ausbildungsgang mit Berufsabschluß eingerichtet worden war (vgl. THESING 1996, 32). Inzwischen haben sich die Berufsbezeichnung »Heilerziehungspfleger« und die dazu führenden Ausbildungsgänge auf der Ebene der Fachschulausbildung auch mit staatlicher Prüfung bzw. Anerkennung bundesweit etabliert.

schließt die Ausbildung zum Heilerziehungspfleger derzeit zumindest im Saarland mit einer staatlichen Prüfung ab.

Trotz dieses Fortschritts gibt es noch weitere Wünsche nach noch mehr Pädagogik in diesem Ausbildungsgang, was etwa die Theorie der Lehrpläne betrifft, die Kompetenz zur Erstellung individueller Förder-/Bildungspläne, das verfeinerte methodische Repertoire. Ebenso bedürfen die Mitglieder der klassischen Pflegeberufe einer pädagogischen und behindertenpädagogischen Zusatzausbildung, um den Anforderungen einer längerfristigen Pflege Behinderter gerecht zu werden.

Beklagenswert bleibt weiterhin, daß im Bundesland des Verfassers grundsätzlich¹ keine Heilerziehungspfleger(innen) in den Schuldienst übernommen werden. Schulen für Behinderte öffnen sich zunehmend auch für Schwerst- und Mehrfachbehinderte. In Nordrhein-Westfalen gelten zur Zeit etwa 40% der Schüler(innen) in Schulen für Geistigbehinderte² als schwerst- und mehrfachbehindert. Im Saarland

¹ »Grundsätzlich« bedeutet nach Auskunft des zuständigen Fachreferenten im Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (SAARLAND 2001), daß das Saarland selbst keine Heilerziehungspfleger(innen) in den öffentlichen Schuldienst übernimmt, jedoch Ausnahmen im Privatschuldienst dann gestattet, wenn für eine zu besetzende Stelle keine Erzieher(innen) zur Verfügung stehen. In diesem Fall werden Heilerziehungspfleger(innen) in die Gehaltsgruppe Vlb BAT eingestuft und haben die Möglichkeit des Bewährungsaufstiegs nach Gruppe Vb BAT, während Erzieher(innen) ohne sonderpädagogische Zusatzausbildung in Gruppe Vc BAT eingestuft werden, Erzieher(innen) mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung in Gruppe Vb BAT. Nur die letztere Gruppe kann in der Form des Bewährungsaufstiegs bis in die Gehaltsgruppe IVb BAT gelangen. Begründet wird diese niedrigere Besoldungseinstufung damit, daß im Saarland auch Bewerber(innen) mit Hauptschulabschluß die Heilerziehungspflegerausbildung absolvieren können, wogegen bei der Erzieherausbildung die Mittlere Reife Zugangsvoraussetzung ist. Zudem sei die Erzieherausbildung deutlich stärker auf konventionelle unterrichtliche Tätigkeit (»Angebote«) hin orientiert. Allerdings wird in Aussicht gestellt, bei Umsetzung der inzwischen vorliegenden KMK-Vereinbarung (u. a. Mittlere Reife als Zugangsvoraussetzung) die Beschäftigungsmöglichkeiten für Heilerziehungspfleger(innen) im öffentlichen Schuldienst des Saarlandes neu zu prüfen, wobei auch eine Anpassung der Gehaltseinstufung an die der Erzieher(innen) erfolgen könne (Stand der Information: 06.11.2001).

² Der Begriff »schwerstbehindert« ist umstritten, da von einer »nur« schweren Behinderung kaum abzugrenzen, und wird zumindest von der Bundesvereinigung Lebenshilfe abgelehnt. In der Alltagspraxis wird er dennoch benutzt, im wesentlichen, um Schüler(innen) zu benennen, mit denen kaum eine oder gar keine verbalsprachliche Kommunikation möglich ist. In etwa trifft der Begriff Thalhammers Gruppe der »ausdrucksfähigen« Geistigbehinderten. Diese gelten nach §13 (1) des Saarländischen Schulpflichtgesetzes vom 21. August 1996 (!) als »nicht förderungsfähig« durch eine Schule für Behinderte oder durch sonstigen Sonderunterricht, wenn sie »nicht über die Sprache Verbindung aufnehmen können« und wenn von ihnen »anzunehmen ist, daß sie durch eine schulische, sonderpädagogische Betreuung nicht zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können« (SAARLAND 1996b, 864). Folgen wir diesem Rechtsverständnis, können viele der Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte als »schwerst«-behindert gelten.

Klauß und Lamers verweisen auf Studien, die »den hohen, möglicherweise steigenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit schweren und häufig auch mehrfachen Behinderungen« (KLAUß, LAMERS 2000, 287) in der Schule für Geistigbehinderte belegen, ohne jedoch deren relativen Anteil anzugeben. Dieser läßt sich aus dem vom Autorenteam Mülheim a. d. Ruhr vorgestellten Klassenbeispiel abschätzen: Von zwölf Schüler(inne)n erscheinen drei als in den persönlichen

ist dieser Anteil noch nicht so hoch, jedoch an Schulen für Körperbehinderte und an der Blindenschule bereits sehr belastend.

Lehrer(innen) und Erzieher(innen) klagen darüber, daß sie vor lauter Füttern, Versorgen und Pflegen keine Zeit mehr haben zur Erfüllung ihres eigentlichen Berufsauftrages, der pädagogischen Förderung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Kein Wunder, wenn das Füttern eines einzigen Kindes bis zu 45 Minuten dauern kann. Das sind 4½ Stunden in einer Klasse von sechs Schüler(inne)n, für die der Schultag etwa 6½ Stunden dauert. Die letzten beiden Stunden gehen dann weg für's An- und Ausziehen, Saubermachen, Frühstücken und Vorbereiten auf die Heimfahrt.

Lehrer(innen) und Erzieher(innen) sind für diese Pflegetätigkeiten in der Regel nicht ausgebildet. Sie haben vom Einsatz kinästhetischer Bewegungsformen beim Tragen, Heben, Umlagern noch selten etwas gesehen oder gehört. Sie haben gelernt, wie ein Schreib-Lese-Lehrgang aufgebaut wird, aber nicht, wie man ein Herunterschlucken zerkauter Nahrung erleichtert. Diese Lehrer(innen) und Erzieher(innen) fühlen sich in ihrer ausbildungsfremden Tätigkeit alleine gelassen, und sie sind es auch im doppelten Sinne: Ihnen fehlt die fachliche Ausbildung, und es wird ihnen auch niemand mit der nötigen Fachausbildung zur Seite gestellt.

Auch den Einsatz von Heilerziehungspfleger(inne)n in derart pflegegebundenen Klassen lehnt das saarländische Bildungsministerium (noch) ab. Ebenso fehlen Grundlagen der Pflege und des physischen Handling etwa bei Körperbehinderten in den Lehrplänen der Fachschulen für Sozialpädagogik und in den Lehramtsstudiengängen. Dies steht im Gegensatz zu der politischen Tendenz, die Integration aller behinderten Kinder in die allgemeine öffentliche Erziehung zu fordern. Es hat sich wohl in der Politik noch nicht herumgesprochen, daß die so geforderten Lehrer(innen) und Erzieher(innen) dann auch ein gerüttelt Maß spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen – und das sind bei integrativer Förderung auch und gerade pflegerische Kompetenzen.

Nun sollen Lehrer(innen) und Erzieher(innen) nicht unbedingt zu Pflegefachkräften umgeschult werden. Sie sollen aber die Möglichkeit haben, mit Pflegefachkräften zusammenzuarbeiten. Und zusammenarbeiten kann ein Pädagoge mit einem Kollegen aus einem anderen Fachbereich dann besser, wenn er etwas von den speziellen Kompetenzen des anderen weiß, wenn er sich sicher sein kann, daß der Kollege das beherrscht, wovon er selbst nichts versteht, wenn »kooperative Arbeitsteilung« möglich werden soll. Kooperative Arbeitsteilung setzt aber voraus, daß je-

Verrichtungen (Hygiene, Nahrungsaufnahme) voll von fremder Hilfe abhängig (25%), zwei weitere fordern »starke Zuwendung« (AUTORENTEAM MÜLHEIM 1999, 2), Zahlen, welche sich mit der von Duscha (1998) für Nordrhein-Westfalen mitgeteilten Schätzung von 30 bis 40% schwerstbehinderter Schüler(innen) in Schulen für Geistigbehinderte gut decken. Auch hält das Mülheimer Autorenteam diesen Anteil eher für »den Regelfall an Heterogenität« (AUTORENTEAM MÜLHEIM 1999, 3).

mand da ist, mit dem man kooperieren und mit dem man sich die Gesamtmenge der Arbeit teilen kann. Dieser Kollege steht jedoch nicht zur Verfügung, weil die Stellenpläne saarländischer Schulen für Behinderte völlig undifferenziert sind und auf den besonderen Bedarf der Klassen mit Schwerstmehrfachbehinderten keinerlei Rücksicht nehmen. Ein Land wird unglaublich, wenn es alle schwerstmehrfach behinderten Kinder in sein Schulsystem hineinnimmt und sie wie ihre Lehrer(innen) dort mit ihren elementaren menschlichen Bedürfnissen alleine läßt.

Auch Pflegefachpersonal wird solchen Schulen nicht zugewiesen mit der Begründung, dafür sei ein anderes Ministerium zuständig. Und daß zwei Ministerien sich auf ein gemeinsames Handeln verständigen könnten, muß wohl zu den Wundern gezählt werden, an die niemand mehr glaubt.

Zur Verbesserung der Lebensverhältnisse schwerst und mehrfach behinderter Menschen ihren Bedürfnissen gemäß, ob in einer Tagesförderstätte, einem Pflegeheim oder in einer Schule, können Pädagogik und Pflegewissenschaft die Arbeitskonzepte zur Verfügung stellen. Gesetzgeber und Regierungen sind aufgerufen, die notwendigen rechtlichen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen zu schaffen.

2.7 Zusammenfassung

Die Methodendiskussion dieses Kapitels setzt mit Leontjews perzeptiver Tätigkeit ein, welche als dominierende Tätigkeit die ersten vier Monate des normalentwickelten Kindes bestimmt. Gegenüber der menschlichen Umwelt ist diese erste Lebenszeit durch hohen pflegerischen Bedarf gekennzeichnet. Pflege bestimmen wir als eine Tätigkeit zum Erhalt eines Zustandes, nicht zu dessen Veränderung. Veränderungsabsichten werden der Pädagogik/Erziehung zugeordnet. Am Spannungsfeld zwischen OP-Pflege und Dauerpflege wird deutlich, welche zunehmende Rolle die Qualität der menschlichen Interaktion, die »Beziehung« spielt. Insbesondere dann, wenn »reine« Erhaltungspflege mit pädagogischen Veränderungsabsichten, Förderungsintentionen, verbunden wird, wird die verlässliche emotionale Beziehung zwischen Personen zur tragenden Grundlage aller Bemühungen. Neben weiterhin erforderlichen Veränderungen in Architektur und Materialausstattung in – auch schulischen – Einrichtungen für Schwerstbehinderte ist es insbesondere die Beziehungsfördernde oder verhindernde Personalsituation, die der besonderen Aufmerksamkeit bedarf.

In diesem frühen Lebensabschnitt des Kindes werden Lernformen wirksam, die als Wahrnehmungslernen (Habitation), Signallernen (klassisches Konditionieren) und Instrumentelles Lernen (operantes Konditionieren) beschrieben werden. In Anlehnung an Gagné werden das Signallernen und das Reiz-Reaktions-Lernen kurz beschrieben; die Lernform der Habitation wird in Zusammenhang mit weiteren Verfahren/Konzepten erörtert.

Förderverfahren und Förderkonzepte, welche zumindest im Schwerpunkt auf perzeptive Tätigkeit zielen, lassen sich nach dem Ausmaß unmittelbarer Beteiligung des Erwachsenen mit Förderungsabsicht betrachten. Eine erste Verfahrensgruppe umfaßt solche Konzepte, bei denen der Erwachsene unmittelbar mit dem Kind tätig ist. Für eine erste Analyse nach dem Kriterium erkennbarer Aufdringlichkeit geordnet, umfaßt diese Gruppe die Verfahren/Konzepte des erzwungenen Festhaltens, der Basalen Kommunikation, der Basalen Stimulation, der Förderpflege/Aktivierenden Pflege, der krankengymnastischen Behandlung in unterschiedlichen methodischen Ausformungen, der Sensorischen Integration und des Passiven Lernangebots. Wie zu erwarten war, leisten diese Verfahren/Konzepte unterschiedliche – oder keine – Beiträge zur Förderung von Voraussetzungen zur Handlungsfähigkeit:

1. Das *erzwungene Festhalten* leistet keinerlei Beiträge zu einer der Handlungskomponenten, im Gegenteil: Dieses Verfahren verhindert geradezu die Ausbildung einer noch so rudimentären Handlungsorientierung und blockiert alle auch nur minimalen Handlungsansätze des Kindes.
2. Mittels *Basaler Kommunikation*, wie sie von Mall (1984) vorgestellt wird, kann die Orientierung des Kindes/des Behinderten auf einen menschlichen Partner erreicht werden. Diese Orientierung erfolgt in der Form der Synchronisierung von vitalen Lebensäußerungen bis zu gesamtkörperlichen Bewegungen. Ist solche Synchronisation gelungen, kann der Bewegungsplan Bestandteil des motorischen Gedächtnisses werden und in der gegenwärtig nahen Zukunft als unbewußt abrufbarer Handlungsplan im Sinne der vorgreifenden Widerspiegelung Anochins zur Verfügung stehen. Die Handlungsausführung des Kindes/des Behinderten besteht zunächst im synchronisierten Mitvollzug der Handlung des Erwachsenen.
3. *Basale Stimulation* (Fröhlich) greift gegenüber der Basalen Kommunikation insoweit kürzer, als sie wohl eine basale Orientierung auf Handeln hin schaffen kann, jedoch nicht zur Ausbildung eigener Handlungspläne des Kindes/des Behinderten beiträgt. Basale Stimulation erlaubt dem Kind/dem Behinderten lediglich eine rudimentäre Form der Handlungskontrolle in der Form des Abwendens, des Gehens-aus-dem-Feld.
4. *Förderpflege und Aktivierende Pflege* werden als ein einheitliches Konzept besprochen; Förderung verlangt Aktivierung, und Aktivierung dient der Förderung. So, wie von Breitingen und Fischer (1993) vorgestellt, kann mittels solcher Intervention ein Beitrag zu einer grundlegenden Orientierung auf Handeln hin als Erzeugung von Aufmerksamkeit geleistet werden. Da Pflegehandlungen sich in gleichbleibendem Ablauf wiederholen, besteht auch die Möglichkeit einer gedächtnismäßigen Speicherung der Abfolgen und damit im aktuellen Geschehen der Antizipation der(s) nächsten Schritte(s) im Ablauf des Pflegeprozesses im Sinne der vorgreifenden Widerspiegelung Anochins. Auch von aktivierend gedachten Pflegehandlungen erwarten wir zunächst keine motorische Handlungs-

teilnahme und auch bei Abwendung keine wirksame Handlungskontrolle. Der Pflegende wird seine Pflegehandlung auch bei Abwendung zu Ende führen, ggfs. zeitlich leicht verzögert.

5. Von den unterschiedlichen Formen *krankengymnastischer Behandlung* kann, Monika Aly (1998) folgend, lediglich die Methode Bobath als pädagogisch vertretbar und ertragreich gelten. Erbringt krankengymnastische Therapie auch keine Beiträge zur Handlungsorientierung, -planung und -kontrolle, so kann sie doch die motorischen Voraussetzungen zur Handlungsausführung verbessern helfen.
6. *Sensorische Integration* nach Ayres (1992) ist ein in Ergotherapeutenkreisen beliebtes Arbeitskonzept, steht jedoch auf inakzeptablen theoretischen Füßen. Die innerhalb dieses Ansatzes durchgeführten Übungen können dennoch in der Form der Förderung intermodaler Wahrnehmung einen Beitrag zur Schaffung einer grundlegenden Handlungsorientierung leisten.
7. Das von D. Fischer (1994) so bezeichnete *Passive Lernangebot* ist zu verstehen als eine Erweiterung des Konzepts der Basalen Kommunikation von Mall (1984). Die unmittelbaren körperlichen Kontakte zwischen Erwachsenen und Kind werden weniger dauerhaft, zeitlich kürzer, und die Kontaktsituation variantenreicher. Insoweit enthält das Passive Lernangebot mehr Möglichkeiten zum Transfer, zur Assimilation.

Wegen der vermehrten Assimilationschancen kann das Passive Lernangebot als Übergangskonzept gelten:

- Aus der Synchronisation auf den erwachsenen Partner kann das Kind im Sinne der vorgreifenden Widerspiegelung Erwartungen demnächst erfolgreicher Handlungen und damit einfache Handlungspläne entwickeln.
- Die von D. Fischer (1994) deutlich betonte Vorankündigung der nächsten Handlung bedient sich der Methode des klassischen Konditionierens nach Pawlow, hebt jedoch die Handlungsausführung des Kindes vom Niveau des einfachen Mitvollzugs auf die höhere Ebene des erwarteten Mitvollzugs und damit auf eine bewußtere Ebene.
- Auch wenn die von D. Fischer (1994) vorgestellten Einzelhandlungen zunächst keine Handlungskontrolle durch das Kind erfordern und erlauben, so können doch durch den wiederholten Vollzug Empfindungen der Lageveränderung des Körpers, der Beschleunigung und Abbremsung von Körperbewegungen entstehen, die bei weiteren Wiederholungen zu schnellerem Reagieren auf Veränderungen führen können, somit zum Aufbau einfacher Handlungspläne und einer motorisch betonten Form der Handlungskontrolle.

Förderkonzepte ohne unmittelbare Beteiligung des Erwachsenen arbeiten mit der Gestaltung von Umgebungen oder Situationen, von denen eine positiv beeinflussende Wirkung auf das Kind/den Behinderten angenommen wird. Das Kind/der

Behinderte wird dabei einer Reihe vorab festgelegter Stimuli von im wesentlichen vorher festgelegter Intensität und Dauer ausgesetzt und hat keine oder nur wenig Möglichkeiten, sich diesen Einwirkungen zu entziehen, es sei denn durch *Habituation*, auf die in diesem Abschnitt als biologisch präformierte Lernform gesondert eingegangen wird. Habituation führt zur Ausblendung andauernder und gleichbleibender Stimuli und setzt damit die Wahrnehmung für individuell Bedeutsames frei, kann somit die Grundlagen für differenzierte Wahrnehmung schaffen.

Verbreitete und in der Literatur besprochene Konzepte der Stimulation durch die Umwelt sind z. B. die Pränatalraum-Musiktherapie, das Snoezelen und das von D. Fischer (1994) vorgestellte Konzept »Ereignisangebot/Erlebniseinheit«.

1. *Pränatalraum-Musiktherapie* zielt auf geistig schwerst- und mehrfachbehinderte Menschen und betont insbesondere die vestibulär-cochleare Stimulation unter Einsatz von Wasserbett mit Stoffkuppel und gedämpftem Licht. Abgesehen von der »höchst spekulativen« (THEUNISSEN 1995, 69) theoretischen Begründung kann eine Berieselung mit Vibration, Schall und Licht höchstens die Aufmerksamkeit auf die so vorgegebenen Stimuli lenken, zu einer Orientierung auf Handeln oder auf Leben hin jedoch nichts beitragen.
2. Komplexer als Pränatalraum-Musiktherapie ist das Konzept des *Snoezelen*, ursprünglich »Freizeitangebot für Schwerstbehinderte« (HULSEGGE, VERHEUL 1997, 10), inzwischen zu gigantischen raum- und kostenzehrenden Installationen einschließlich spezieller Ausbildungsangebote zur Bedienung dieser Anlagen hochgepuscht. Zentrieren wir uns auf den ursprünglichen Ansatz, der durchaus noch etwas Liebenswertes an sich hat, kann Snoezelen lediglich zu etwas Aufmerksamkeit und zum Wechsel der Wahrnehmungsobjekte beitragen. Von einer Ermöglichung sensomotorischer Erfahrungen kann nur dann die Rede sein, wenn das Kind/der Behinderte auch irgendwelche Bewegungen selbst ausführen darf, was bei einer Reihe von Snoezelen-Installationen (z. B. Spiegelkugel) nicht möglich ist. Hier bleibt nur die Primitivform der Handlungskontrolle durch Abwenden einsetzbar. Ein Beitrag des Snoezelen zum Aufbau eigener Handlungsplanung ist nicht zu erkennen.
3. Auf das Stichwort »*Gewöhnung*« ist in diesem Abschnitt eingegangen worden, weil Breitinger und Fischer (1993) *Gewöhnung* als einen Lernweg zum Aufbau grundlegender Fertigkeiten beschreiben. Grundlegende Fertigkeiten sind jedoch der Tätigkeit im weiteren Sinne zuzuordnen; *Gewöhnung* als tätigkeitsbezogene Lernmöglichkeit ist an späterer Stelle zu besprechen. Auf ein Verständnis von *Gewöhnung* als *Habituation* gehen die genannten Autoren nicht ein; im Gegensatz zu Jantzen (1990) oder Birbaumer und Schmidt (1991) verpassen sie damit die Gelegenheit, die Bedeutung der *Habituation* für die sinnliche Wahrnehmung zu betonen.
4. Eine Umweltsituation, die Wahrnehmung nicht nur von Dingen, sondern auch von Personen und ihren Tätigkeiten ermöglicht, beschreibt D. Fischer (1994)

unter der Bezeichnung »*Ereignisangebot/Erlebniseinheit*«. An solchen Situationen ist das Kind motorisch nur passiv, jedoch aktiv wahrnehmend beteiligt, wovon D. Fischer insbesondere positive emotionale Auswirkungen erwartet. Eine dezidierte Absicht zur Förderung solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem Aufbau von Handlungsfähigkeit dienen könnten, liegt nicht in seiner Absicht. Dennoch kann – wie bei anderen Konzepten – die wiederholte Teilnahme an gleichbleibenden Ereignissen bzw. Situationen Erinnerungen schaffen, welche die Antizipation von Ereignisabfolgen ermöglichen. Ein Handlungsplan kann so als Erwartungsmuster gebildet werden, eine – folgenlose – passive Handlungskontrolle sich ausbilden im Vergleich der aktuellen Situation mit einer vergangenen.

Verfahren, Konzepte, welche nur in einen Bereich hineinwirken sollen, werden i.d.R. auch nur aus diesem Bereich heraus begründet – wie etwa Fröhlichs Basale Stimulation – und i.d.R. nur auf Wirkungen in diesen Bereich hinein methodisiert. Wirkungen in anderen als den angezielten Bereichen werden als Nebenwirkungen vernachlässigt oder billigend in Kauf genommen. Sind hingegen Effekte in verschiedenen Bereichen erwünscht, werden unterschiedliche Arbeitskonzepte eher additiv miteinander verknüpft und an eine geeignet erscheinende Situation angebunden. Ein Beispiel für ein solches additives Konzept ist das »Kombinierte Konzept« von Susanne Dank (1993), welches am Beispiel »Baden« erörtert wurde. Bei Anwendung eines solchen Kombinations-Konzepts sind Wirkungen aller beteiligten methodischen Komponenten zu erwarten. Breitband-Konzepte haben Breitband-Wirkungen. Allerdings wirkt die Vorgehensweise artifiziell, so daß vorgeschlagen wird, von ohnehin zu bewältigenden Alltagssituationen als ganzheitlichen Ereignissen auszugehen und diese auf die Beteiligung unterschiedlicher methodischer Konzepte hin zu analysieren. Nicht die Verfügbarkeit eines vielfältigen methodischen Instrumentariums darf die Handlungssituation bestimmen. Vielmehr muß die zu bewältigende Alltagssituation die Auswahl der je angemessenen Verfahren leiten.

Die Einschätzungen der in diesem Kapitel besprochenen Verfahren/Konzepte hinsichtlich ihrer förderlichen Beiträge zu einzelnen Handlungskomponenten lassen sich hinsichtlich der Breite ihrer erwarteten Wirkungen neu anordnen (s. Tab. 14, S. 95 – 96), wobei die Numerierung der Reihenfolge der Darstellung im Text und derjenigen der Übersichtstabelle 60 in Kapitel 6 bzw. den Tabellen A 01 und A 02 im Anhang folgt.

	Verfahren/ Konzept	Orientierung	Beitrag zur Handlungs-			Bemerkungen
			Planung	Ausführung	Kontrolle	
01	Festhalten	fixiert	verhindert	verhindert	verhindert	zu verwerfen
10	Habituation	Freigabe	-	-	-	Grundlage differenzierter Wahrnehmung
08	Pränatalraum-Musiktherapie	vorgegebene Stimuli ohne Wahl	-	-	-	spekulatives theoretisches Konzept
09	Passives Snoezelen	vorgegebene Stimuli mit Wahl; Aufmerksamkeit	-	-	Abwenden	Geldfrage, lebensfremd
06	Sensorische Integration	intermodale Wahrnehmung	-	-	-	fragwürdige neurologische Fundierung; interessante Übungen
03	Basale Stimulation	Wachheit, Aufmerksamkeit, Neugier	-	-	Abwenden	zuweilen Kultstatus; als fester Stundenplanbestandteil ungeeignet
04	Förderpflege/Aktivierende Pflege	Wachheit, Aufmerksamkeit	Antizipation aus Erinnerung bei erfolgten Wiederholungen	-	-	Ausnutzung von Alltagssituationen
02	Basale Kommunikation	Orientierung auf menschlichen Partner	Synchronisation	Mitvollzug	-	verlangt engen Körperkontakt
05	konventionelle Krankengymnastik	-	-	Verbesserung der motorischen Voraussetzungen zum Handeln	-	spezifische Ausbildung erforderlich; nichts für Lehrer, aber in Schule integrierbar
12	Kombiniertes Konzept »Baden«	Orientierung auf menschlichen Partner Wachheit, Aufmerksamkeit, Neugier Verbesserung von Wahrnehmungsbereitschaft und -möglichkeit Motivation zum Reagieren auf Reize	Übernahme von Bewegungsmustern des Partners ↓ als Antizipation aus der Erinnerung an frühere Wiederholungen	Mitvollzug Erleichterung eigener Bewegungen verbessert Voraussetzungen zum motorischen Vollzug	Abwenden	Ausnutzung von Alltagssituationen

	Verfahren/ Konzept	Orientierung	Beitrag zur Handlungs- Planung			Bemerkungen
			Ausführung	Kontrolle		
07	Passives Lernangebot	von der Orientierung auf menschlichen Partner als Synchronisation ↓ zur Wahrnehmung einer Vor-Ankündigung	von der Übernahme von Bewegungsmustern des Partners ↓ zur Einstellung auf die angekündigte Veränderung	vom Mitvollzug ↓ zum Mitvollzug nach vorheriger Einstellung auf eine Veränderung	von fehlender HK ↓ zur Kontrolle durch das Empfinden von Veränderungen der Körperlage und -beschleunigung	Konzept mit Übergängen, damit zum (Neu-)Lernen geeignet, mit eigener motorischer Beteiligung.
11	Ereignis-/Erlebnisangebot	pathische Grundhaltung erlaubt Wahrnehmen neuer Reize ↓ positive Grundstimmung verbessert Bereitschaft zu Wahrnehmung und Reaktion	kein Aufbau von Erwartung bei neuen Ereignissen ↓ Aufbau von Erwartung aus der Erinnerung an vergangene Abläufe bei Wiederholung gleicher Ereignisse	nur »inneres« Handeln als Mitvollzug in der Beobachtung	keine bei neuen Ereignissen ↓ Bei Wiederholung gleicher Ereignisse als Vergleich mit der Erinnerung	Konzept mit Übergängen, damit zum (Neu-)Lernen geeignet, aber ohne eigene motorische Beteiligung

Tab. 14: Kurzübersicht über die zu einer Förderung grundlegender Handlungsorientierung angebotenen Verfahren/Konzepte. Die Numerierung entspricht der Tabelle 60 in Kapitel 6 sowie A 01 und A 02 im Gang.

Die hier herausgestellten Verfahren/Arbeitskonzepte sind mit einer Ausnahme orientiert auf den Körper des Kindes/des Behinderten und im basalen Bereich an Handlungen der Pflege gebunden. Pflegerische Kompetenz ist Erziehern/Lehrern in deren Ausbildung i.d.R. nicht vermittelt worden, in der pädagogischen Arbeit mit sehr jungen und mit schwerstbehinderten Kindern/Schülern jedoch handlungsnotwendig. Für Erzieher/Lehrer wird daher zumindest eine pflegerische Grundausbildung gefordert, welche Voraussetzung zur Kooperation mit auch pädagogisch ausgebildetem Pflegefachpersonal darstellt, wie es sich in der Berufsgruppe der Heilerziehungspfleger anbietet. Doppelbesetzungen von Klassen mit schwerst- und mehrfachbehinderten Schülern sollten künftig aus pflegerisch orientierten Lehrern *und* pädagogisch orientierten Heilerziehungspflegerinnen bestehen, zu deren Einsatz auch im Schuldienst ein Umdenken bei den Obersten Schulaufsichtsbehörden (Ministerien) erforderlich ist.

Überleitung

Die bisher vorgestellten Konzepte sollen dazu verhelfen, eine ganz grundlegende Voraussetzung zu weiterem Lernen zu schaffen: Wachheit, Neugier, Aufnahmebereitschaft als eher pathisches Verhalten. Aus diesem eher passiven, aber aufnahmebereiten Verhalten heraus gilt es nun, unsere Schüler(innen) zunehmend zu eigener Aktivität zu veranlassen. Dies sollen diejenigen methodischen Konzepte leisten, die im folgenden Kapitel 3 erörtert werden.

3 Basales Handelnlernen

Übersicht über Kapitel 3

- 3.1 Die zu erörternden Lernaufgaben betreffen im Schwerpunkt das Erreichen der Funktionsfähigkeit der Hände, den Gebrauch der Hände als Werkzeug. Leontjew spricht deswegen vom »manipulieren« als Tätigkeit. Nach der Habituation werden das Signallernen als Ausbildung bedingter Reaktionen und das instrumentelle oder operante Lernen zunehmend bedeutsam. Zu Beeinflussungszwecken gewendet durchziehen klassisches wie instrumentelles (operantes) Konditionieren das gesamte Leben, so daß es nützlich erscheint, diese Lernarten einführend darzustellen.
- 3.2 Instrumentelles Lernen realisiert sich in Prozessen der Selbstorganisation, zu deren Ingangkommen neben äußeren Einflüssen auch individuelle Bereitschaften beitragen, welche als »Neugier« beschrieben werden. Vom Orientierungsreflex Pawlows führt die Betrachtungslinie über das Bedürfnis nach Reizzufuhr zur »epistemischen« Neugier« Berlynes, Pöppels Betrachtungen von Hirnprozessen und Vorschlägen zur pädagogischen Nutzung.
- 3.3 Als pädagogisches Arbeitsmittel par excellence wird die Methode des intensiven Führens nach Félicie Affolter einschließlich ihrer anatomischen und physiologischen Grundlagen dargestellt und werden Variationen für den Fall vorgeschlagen, daß das Kind nicht mehr der vollen motorischen Fremdsteuerung bedarf, sondern nur noch gelegentlicher korrektiver Hilfen. Führen dient auch dem Aufbau funktionaler Systeme, welcher als übergreifendes Konzept zu verstehen ist. Die Ausformung der Werkzeugfähigkeit der Hände dient hierbei als erläuterndes Beispiel. Der Aufbau funktioneller Systeme findet seine Realisierung in vom Erwachsenen/Pädagogen unmittelbar beeinflussten Arbeitsformen. Als Beispiele werden die Basale Aktivierung und das Integrierte Lernen diskutiert.
- 3.4 Nur mittelbar vom Erwachsenen/Pädagogen beeinflusst sind die Wirkungen gestalteter Umwelten. Umweltorientierte Versuche der Beeinflussung kindlichen Lernens werden diskutiert an den Beispielen der Ausbildung von Gewohnheiten, dem Freien und dem Gebundenen Aktionsfeld sowie dem in der Geistigbehindertenpädagogik noch wenig beachteten Konzept des Kleinen Raumes.
- 3.5 Wiederum werden die Erträge dieses Kapitels in einem Schlußabschnitt zusammengefaßt und die Beiträge der einzelnen Methoden und Konzepte in einer Systematik zu ordnen versucht.

3.1 Grundlegende Verfahren zur Veränderung des Verhaltens

3.1.1 Lernen von Verhalten

Unter Verhalten wollen wir zunächst mit Lischke (1996, 2453) die Gesamtheit aller Aktivitäten eines Organismus verstehen, ob wir sie wahrnehmen oder messen können oder nicht, dessen Reaktionen auf Reize, seine Bewegungen, also »die gesamte – subjektive und objektive, nicht beobachtbare und beobachtbare – Aktivität eines Individuums oder einer Gruppe« (LISCHKE 1996, 2453). Die größte Anzahl der menschlichen Verhaltensweisen ist erlernt, d. h. es handelt sich um erworbene Verhaltensformen. Dies gilt auch für Verhalten, das im allgemeinen als unangepaßt bezeichnet wird. Wir können uns hier auf die sämtlichen Lerntheorien gemeinsame *Grundannahme* beziehen, daß im weitesten Sinne jede Verhaltensweise eines Organismus durch einen Lernprozeß erworben wurde. Und ebenso wie die vielfältigen Formen menschlichen Verhaltens *gelernt* werden, können sie auch wieder *verlernt* werden (vgl. TUNNER 1971, 67). Zunächst jedoch haben wir zwei grundsätzlich verschiedene Formen des Verhaltens zu unterscheiden.

Respondentes und operantes Verhalten

Die Unterscheidung zwischen den beiden Grundformen menschlichen Verhaltens, dem respondenten und operanten Verhalten, geht auf Skinner (1938; 1971) zurück. *Respondentes* oder *reaktives Verhalten* umfaßt alle jene Verhaltensweisen, die *durch* bestimmte Reize der Umwelt im Organismus *ausgelöst* werden. Auf den Reiz etwa der Berührung eines heißen Gegenstandes erfolgt als reflexartige Reaktion die Verhaltensweise des Zurückziehens der Hand. Die ursprüngliche Bezeichnung für alle diese Verhaltensweisen, deren Äußerungen auf einen spezifischen, genau definierbaren Reiz zurückgeführt werden konnten, war daher »*Reflexverhalten*«. Heute gebraucht man diesen Begriff nicht mehr, sondern benutzt den nicht ganz so einengenden Begriff des *reaktiven*, auf Umweltreize antwortenden *Verhaltens*.

Operantes oder *instrumentelles Verhalten* kann dagegen nicht immer auf einen bestimmten von außen kommenden Reiz zurückgeführt werden; es ist daher nicht reaktiv. Dieses Verhalten wird vom Individuum geäußert als ein willkürliches Verhalten, das einerseits auf die Umwelt einwirkt und andererseits *durch die Konsequenz*, die es aus der Umwelt erfährt, wiederum selbst *bestimmt* wird. Die Konsequenzen der Umwelt auf das operante Verhalten können dieses in seiner Tendenz entweder verstärken oder abschwächen.

3.1.2 Möglichkeiten der Verhaltensbeeinflussung

An dieser Stelle können die vielfältigen zur Beeinflussung menschlichen Verhaltens erarbeiteten Verfahren nicht in ihrer vollen Breite dargestellt werden. Wir müssen uns mit wenigen Stichworten begnügen, mit denen wenigstens die Bedeutung für

pädagogische Maßnahmen angedeutet werden soll, und im übrigen auf die Vielfalt einschlägiger Literatur verweisen, aus der ebenfalls nur wenig aufgeführt werden kann.

Veränderung reaktiver Verhaltensweisen

Respondente Verhaltensweisen sind als solche Reaktionen definiert, die primär durch bestimmte Reizkonstellationen der Umwelt ausgelöst werden.

Löschung (Extinktion)

Die Extinktion, d. h. die *Löschung* respondentener Verhaltensweisen, geschieht jedesmal dann, wenn der das Verhalten auslösende *Reiz* mehrmals dargeboten wird, ohne daß der *Verstärker* folgt. Beim Pawlovschen Hundeexperiment z. B. wurde durch den Glockenton der Speichelfluß nicht mehr ausgelöst, als mehrmals nacheinander nach Ertönen der Glocke die Nahrung ausblieb. Die Methoden der Behandlung respondentener Verhaltensweisen dienen heute fast ausschließlich nur noch der Behandlung von Angst, die in der Verhaltenstherapie als wesentlicher Faktor bei neurotischen Störungen gesehen wird.

Gegenkonditionierung

Erfolgversprechender als die Extinktion ist bei respondenten Verhaltensweisen die Gegenkonditionierung. Sie beruht auf der Tatsache, daß *gleichzeitig vorhandene Reize, die unvereinbare, also gegensätzliche Reaktionen auslösen, sich gegenseitig abschwächen und hemmen*. Wolpe zeigte in einem Experiment mit Katzen, daß Angstsituation und Nahrungsaufnahme inkompatibel sind, d. h. die Katzen verweigerten in Gegenwart stark angstausschüttender Reize die Nahrung. Umgekehrt muß aber auch die Nahrungsaufnahme als positive Reizsituation die Angstreize schwächen können, wenn diese langsam, sukzessive eingeführt werden, so daß der positive Effekt nicht mehr umschlagen kann. Aus diesem Phänomen erwuchs die *Technik der Desensibilisierung*, die insbesondere bei der Behandlung von Ängsten angewandt wird. Die Grundprinzipien dieser Methode sollen hier nur kurz angedeutet werden:

1. Es muß eine zur Angstreaktion im Gegensatz stehende Reaktion gefunden werden.
2. Die Angstreaktionen müssen Schritt für Schritt, d. h. in aufsteigender Hierarchie eingeführt werden.

Lernen durch Handlungskonsequenz

Lernen, insbesondere das Lernen von Verhaltensweisen, wird durch die Konsequenzen bestimmt, die die Handlung eines Individuums nach sich zieht. *Zwei Grundgesetze* liegen dem zugrunde:

1. Neutrale Ereignisse bewirken keinen Lerneffekt.

2. Das Ausmaß des Lernens wird um so geringer, je später die Konsequenzen einsetzen. Irgend eine Handlung kann dabei angenehme, unangenehme oder gar keine Konsequenzen haben.

Eine zusammenfassende Übersicht findet sich in Abb. 21.

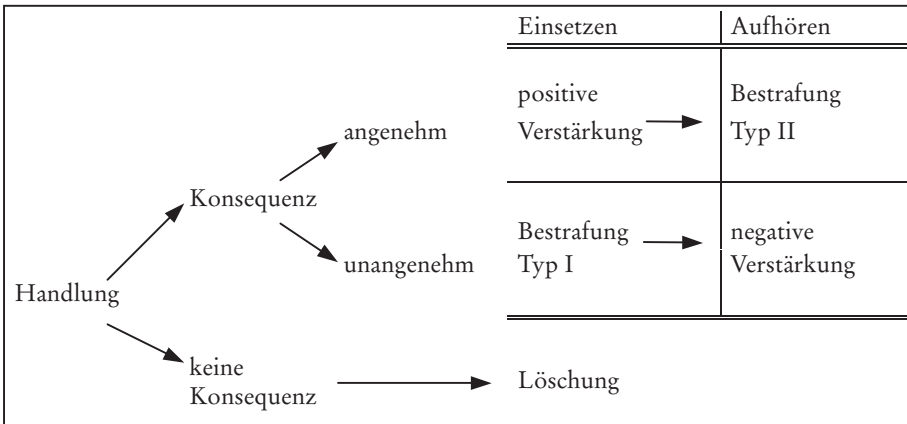


Abb. 21: Beeinflussung des Handelns durch seine Konsequenzen

Die *Konsequenzen einer Handlung*, seien sie nun für das Individuum angenehm oder unangenehm, bezeichnen wir als *Verstärker* oder als *Bekräftiger*. Dabei unterscheiden wir zwischen positiven, angenehmen Verstärkern und negativen, unangenehmen Verstärkern, sogenannten aversiven Reizen.

Drei Strategien unterscheiden wir mit Gottwald und Redlin (1975) *beim Aufbau* erwünschter Verhaltensformen:

1. Die Verhaltensformung (*shaping* of behaviour);
2. die Hilfestellung (*prompting*);
3. das *fading*, das Ausschleichen der Hilfestellung, der langsame Abbau.

Als *Verstärker* können hier eingesetzt werden:

1. *Primäre Verstärker*, das sind solche, die primäre Bedürfnisse wie Durst, Hunger usw. befriedigen;
2. *sekundäre Verstärker*, solche, die durch Konditionierung an die Stelle primärer Verstärker getreten sind;
3. *generalisierte Verstärker*, die sich nicht nur auf eine einzelne Verhaltensweise beziehen, z. B. Geld, Spielmarken, Tokens, die später gegen eine Belohnung eingetauscht werden können;
4. *vikariierende (stellvertretende) Verstärker*, bei denen das Lernen durch *Beobachtung am Modell* geschieht in enger Beziehung zur Imitation.

Positive Verstärkung dient, wenn sie jedes Mal beim Auftreten eines erwünschten Verhaltens vergeben wird, dessen Aufbau, wenn sie unregelmäßig (intermittierend)

vergeben wird, dessen Aufrechterhaltung. Werden positive Verstärker entzogen, wirkt dies wie eine Strafe (Typ II; vgl. Abb. 21) und führt zu einem allmählichen Abbau des vorher verstärkten Verhaltens (Löschung, Extinktion), nachdem die Verhaltensrate zunächst stark angestiegen war.

Von negativer Verstärkung wird gesprochen, wenn ein für das Individuum unangenehmer oder schädlicher (aversiver) Reiz wirksam war und das Individuum solche Verhaltensweisen ausgebildet hat, mit denen es den unangenehmen Reiz beenden (Fluchtverhalten) oder vermeiden (Vermeidungsverhalten) kann. Versuche, unerwünschtes Verhalten durch aversive Reize (Bestrafung Typ I; vgl. Abb. 21) zum Verschwinden zu bringen, sind zum einen untauglich (Das bestrafte Verhalten tritt wieder auf, wenn die aversiven Reize beendet werden.), zum andern werfen sie erhebliche ethische Probleme auf. Strafe kann bestrafte Verhaltensweisen lediglich unterdrücken; ein regelrechtes Verlernen wird hierdurch verhindert.

Dem Verlernen unerwünschten Verhaltens dient eher noch der Aufbau eines damit unvereinbaren, aber erwünschten Verhaltens (vgl. z. B. das Beispiel »Unterrichtsbezogenes Verhalten« bei Schulze 1974). Auch der Entzug positiver Verstärker wird zum Abbau unerwünschten oder schädigenden Verhaltens eingesetzt, wobei im wesentlichen zwei Möglichkeiten genutzt werden:

1. Die *time-out-Methode*, die sich im wesentlichen auf den Entzug positiver Sozialkontakte richtet, und die
2. *response-cost-Methode*, der Entzug von Privilegien.

Ein Beispiel zur time-out-Methode:

Aus der Arbeit mit erwachsenen schwer geistigbehinderten Menschen in einem Wohnheim berichtet Braun (1994). Er schildert einen Bewohner mit schweren autoaggressiven Verhaltensweisen (Gesicht blutig kratzen, Kopf gegen Wände, Scheiben und Heizungen schlagen), derentwegen dieser Herr B. nicht nur einen Kopfschutz tragen, sondern auch »nachts im Bett fixiert werden mußte« (BRAUN 1994, 138).

Diese Autoaggressionen provozierten die Zuwendung durch die Betreuer, waren also sozial verstärkt. Solche soziale Verstärkung kann entzogen werden, wenn der Autoaggressive in einen möglichst reizarmen Raum (Time-Out-Raum) verbracht wird, und dies bereits dann, wenn er sein selbstverletzendes Verhalten auch nur in Ansätzen zeigt. Gleichzeitig wurde der Bewohner durch Körperkontakt und Aktivitäten verstärkt, wenn er das kritische Verhalten nicht zeigte. Mittels dieser Time-Out-Methode in Kombination mit der Verstärkung erwünschten Verhaltens gelang es, die Häufigkeit autoaggressiven Verhaltens drastisch bis gegen null zu reduzieren – allerdings über einen Zeitraum von 28 Monaten hinweg.

Dieses Vorgehen ist von Fröhlich wegen Verstoßes gegen die Selbstbestimmung heftig kritisiert worden (FRÖHLICH 1995, 68 – 69), welche Kritik von Frühauf deutlich zurückgewiesen wurde: »Wir lassen mit dem Hinweis auf Selbstbestimmung ja auch nicht eine dritte Person einfach vor den Zug springen, sondern werden in aller Regel versuchen, sie von diesem Schritt abzuhalten« (FRÜHAUF 1995, 69). In diesem Zusammenhang weist Frühauf auch darauf hin, daß die Interventionsformen der Ver-

haltenstherapie nichts anderes sind als Alltagsverhalten unter Menschen, allerdings reflektierter, gesteuerter und transparenter. Braun selbst äußert als Gegenkritik: »Die akademische Heilpädagogik ist bis zum heutigen Tage nicht in der Lage gewesen, auf einer empirischen Basis zu belegen, welche therapeutischen Verfahren für massivste Verhaltensprobleme bei schwer geistig behinderten Menschen in Frage kommen. Statt dessen bewegt sie sich permanent auf einer rein spekulativen Ebene« (BRAUN 1995, 71).

An dieser Stelle kann alleine aus Platzgründen auf die vielfältigen Verfahren der Verhaltensmodifikation nicht ausführlich eingegangen werden. Statt dessen sei auf einschlägige Literatur verwiesen.

- Zur umfassenden Kurzinformation: WOLMAN (1974), KRUMBOLTZ, THORESEN (1969);
- Zu Grundlagen: HALDER (1973), BRENGELMANN, TUNNER (1973), KUHLEN (1973), BLÖSCHL (1974);
- Zu diagnostischen Fragen: SCHULTE (1974),
- Zum Einsatz in Schulen: KERN (1976), MUTZECK (1976), KERN (1974), BELSCHNER u. a. (1974), O'LEARY, O'LEARY (1972);
- Zur Arbeit mit Kindern wie mit behinderten Schüler(innen)n: GRÄFF, FUCKS, PELZ (1976), FLORIN, TUNNER (1971), MEYER (2000);
- Zur Entwicklungsförderung: SCHOPLER, REICHLER, LANSING (1990);
- Zur Einbeziehung der Eltern: INNERHOFER, WARNKE (1978), INNERHOFER (1977), INNERHOFER, MÜLLER (1974).

Zusammenfassung: Beeinflussungstechniken

1. Unerwünschtes Verhalten, das abgewöhnt, und erwünschtes Verhalten, das angeeignet werden soll, müssen zunächst analysiert werden, d. h. es ist durch Beobachtung und Verhaltensanalyse festzustellen, ob das Verhalten des Kindes von ihm aus gesehen sinnvoll und notwendig ist.
2. Es ist genau zu überlegen, was für den besonderen Fall und für das jeweilige Kind als Belohnung oder als Bestrafung infrage kommt. Im allgemeinen sind Belohnung und Fortfall von Belohnung jeder Bestrafung vorzuziehen. Bestrafung kann das Vertrauensverhältnis zerstören oder als Zuwendung erlebt werden, als Verstärker wirken. Nichtbeachtung ist die wirksamste und ungefährlichste Bestrafung, im Zusammenleben von Gruppen allerdings risikobehaftet.
3. Soll einem Kind der Erfolg eigener Tätigkeit zum Erlebnis werden und sich einprägen, ist es gut, es zunächst den abschließenden Teil dieser Tätigkeit zu lehren und den Beginn dieses selbständigen letzten Teils immer weiter zurückzuverlegen (vgl. LAUTEMANN 1972, 52).
4. Die auf das Verhalten des Kindes folgende Belohnung muß im kürzest möglichen Zeitabstand einsetzen.

5. Belohnung oder Bestrafung sollte das Kind als eine natürliche Folge seines Verhaltens und nicht als Gnadenerweis oder Mißfallensäußerung der Erwachsenen erleben. Langes oder lautes Einreden auf das Kind und Moralisieren sind dem Lernen nicht dienlich. Auch Scheltreden (»Du bist ein böses Kind«) oder die Androhung von Liebesentzug (»Wenn ..., dann habe ich dich gar nicht mehr lieb«) gefährden die Beziehung zum Kind, während Kritik an seinem Verhalten (»Was du getan hast, ist nicht gut«) seine Selbstsicherheit nicht beeinträchtigt.

Eine graphische Übersicht findet sich in Abb. 22.

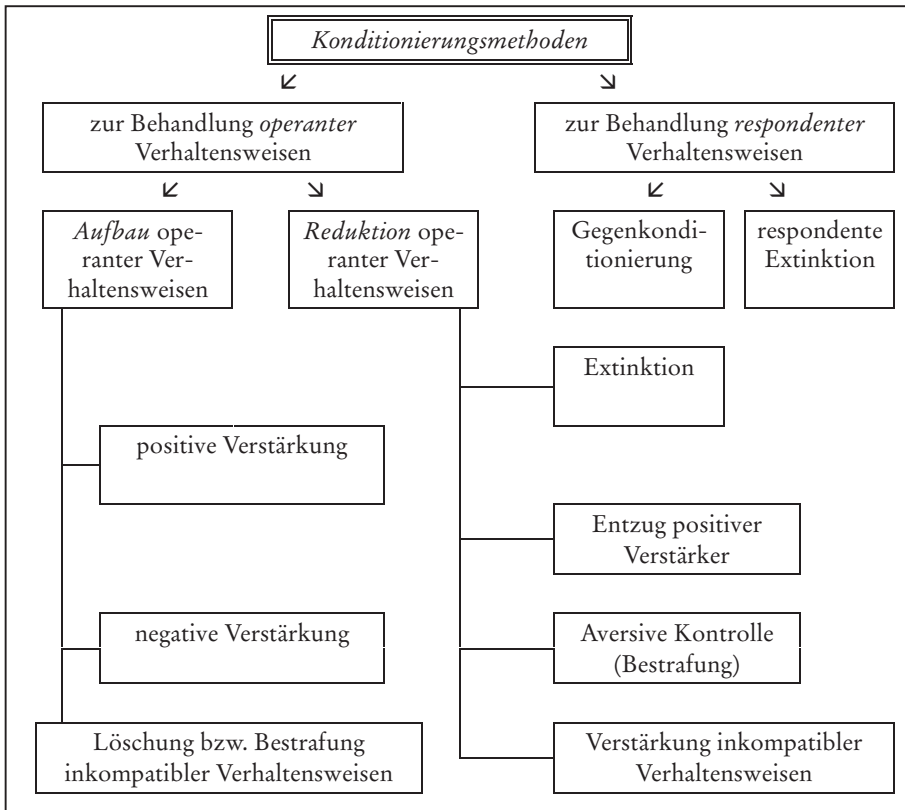


Abb. 22: Übersicht über verhaltenstherapeutische Methoden im Kindesalter
(nach KUHLEN 1973, 37)

3.1.3 Konditionierung als methodisches Konzept

Neben der Gewöhnung bezeichnen Bretinger und Fischer (1993) die Konditionierung als Lernweg zum Aufbau einer funktionalen Tüchtigkeit oder einer funktionalen Grundausstattung. Hierzu zählen sie

- Basale Grundfunktionen
wie Wahrnehmungsleistungen, Zuwendung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Nachahmungsfähigkeit, Motorik und Sprache;
- Basale Grundaktivitäten
wie etwas bewegen, sich behaupten, Widerstand leisten, etwas heranholen, weg-schieben, zusammenfügen, in Kontakt treten;
- Basale Grundfertigkeiten,
womit sie einfache lebenspraktische Fertigkeiten meinen wie »etwas vom Löffel, aus der Tasse nehmen, beim An- und Ausziehen mithelfen sowie bei der Toiletten-Versorgung, beim Waschen mithelfen oder Teilbereiche selbst übernehmen, Dinge öffnen und schließen« (BREITINGER, FISCHER 1993, 122).

Nicht oft genug wiederholt werden kann das Grundgesetz der Verhaltensmodifikation: Der Königsweg jeglicher Erziehung, Bildung, Therapie ist der Aufbau angemessener, nützlicher Verhaltensweisen unter der Steuerung von Zuwendung, Anerkennung, Verstärkung, Lob, Erfolg.

3.2 Grundlage der Aktivierung: Neugier

3.2.1 Der Orientierungsreflex

Pawlows Untersuchungen zum bedingten Reflex liefern Ansätze zur Erklärung, inwiefern ein Wahrnehmungsprozeß nur durch gezielte Anpassung an eine variable Umwelt dem Organismus von Nutzen sein kann. Hierbei ist der von Pawlow beschriebene Orientierungsreflex von größter Bedeutung. Die ersten Erläuterungen zu diesem Begriff finden sich in einem Vortrag Pawlows von 1910 mit dem Titel »Aufgaben und Einrichtung eines modernen Laboratorium zum Studium der Höheren Nerventätigkeit« (LEGEWIE, EHLERS 1992, 113):

»Jeder Laut, möge er noch so schwach sein, der unter den ständigen Lauten und Geräuschen erscheint, die das Tier umgeben, jede Schwankung in der Intensität der gesamten Zimmerbeleuchtung [...] in allen diesen und unzähligen ähnlichen Fällen tritt unbedingt irgendein Teil der Skelettmuskulatur unseres Tieres in Tätigkeit: [...] wir haben eine streng gesetzmäßige Reaktion des Organismus vor uns, einen einfachen Reflex, den wir als Orientierungsreflex, als Einstellungsreflex bezeichnen. Erscheinen in der Umgebung des Tieres neue Reize [...], so werden vom Organismus die rezipierenden Oberflächen entsprechend in diese Richtung eingestellt, um die äußeren Reize möglichst gut aufzunehmen« (PAWLOW; nach LEGEWIE, EHLERS 1992, 113).

Sokolow hob eine Besonderheit hervor: Der Orientierungsreflex kann nur von neuen Reizen ausgelöst werden. Bei Wiederholung des gleichen Reizes stellt sich Habituation ein. Sokolow erörtert, inwieweit neue äußere Reize eine Orientierungstätigkeit bewirken, die bei wiederholter Präsentation zu einem neuronalen Modell

ausgebildet werden. Stimmt das Wahrgenommene mit dem Modell nicht überein, so tritt die Orientierungsreaktion ein. Sokolow spricht also nicht mehr vom Orientierungsreflex, sondern von der Orientierungsreaktion. Öhmann (nach LEGEWIE, EHLERS 1992, 114) erweiterte Sokolows Modell soweit, daß auch beim Auftreten von erwarteten aufgabenrelevanten Signalen eine Orientierungsreaktion erfolgt. So lassen sich nach Legewie und Ehlers »auch Formen der aktiven Aufmerksamkeit im Sinne einer Verhaltenssteuerung durch das Bewußtsein erklären« (1992, 114).

3.2.2 Das Bedürfnis nach Reizzufuhr

Mit dem Medienaufschwung der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts stieg auch das Interesse zahlreicher Psychologen an einem neuen Motivationskomplex, der laut Legewie und Ehlers (1992, 230ff.) mit Begriffen wie Neugier, Erkundungstrieb, Manipulationsmotiv, Langeweiletrieb und Erkenntnistrieb umschrieben werden kann. Unsicher ist jedoch, ob das Bedürfnis nach Reizzufuhr ein primär biologisches ist; möglich erscheint auch, daß es sich hierbei um kognitive Verhaltenstendenzen handelt, die erst im Laufe der sozialen Entwicklung erlernt werden. Legewie und Ehlers zählen diese Motivgruppe zu den sozialen Motiven, da ihre organischen Grundlagen bisher völlig unbekannt sind.

Verschiedene Theorien schlagen vor, daß alle oder wenigstens die meisten Motive als Suche nach einem Optimallevel des Anregungspotentials oder genereller Stimulationen (optimum level of arousal or of general stimulation; GLEITMAN 1992, 63) beschrieben werden können. Hulls Triebreduktionstheorie besagt, daß Organismen im allgemeinen nach einem minimalen Stimulationslevel suchen. Sie bevorzugen Friede und Ruhe gegenüber Aufregung, Erregung und Spannung (tension). Die Experimente von Harlow (1950) stehen jedoch im Widerspruch zu Hulls Annahme. Bei einfachen mechanischen Tätigkeiten wurden Aufmerksamkeit und Interesse der Versuchspersonen nur über kurze Zeit aufrecht erhalten. Anspruchslose Tätigkeiten mit gleichem Muster führten schnell zu Unmutsäußerungen. Nur wenn die Versuchspersonen selbständig Variationen in die gestellte Übung einbringen konnten, führten sie die Experimente über einen längeren Zeitraum durch. Dennoch weigerten die Versuchspersonen sich nach kurzer Zeit, mit dieser Übung fortzufahren; zu einer neuen Aufgabe waren sie jedoch bereit.

3.2.3 Epistemische Neugier

Die oben erläuterten Ergebnisse Harlows stehen anscheinend im klaren Widerspruch zur Hullschen Theorie. Berlyne nimmt in der Hullschen Tradition an, daß alle Organismen nach einer Erregungsreduzierung streben; folglich liegt das optimale Aktivationsniveau beim Nullpunkt. »Dies«, so Weiner (1988, 109), »scheint der Beobachtung reizaufsuchenden Verhaltens geradezu konträr gegenüberzuste-

hen, doch Berlyne bringt es fertig, diese zwei scheinbar widersprüchlichen Ideen miteinander zu vereinbaren.«

Nach Berlyne besteht eine inverse Beziehung zwischen Aktivierung und Attraktivität des jeweiligen Aktivationsniveaus. Dementsprechend wird ein minimales Aktivationsniveau bevorzugt. Bei zu einfachen oder zu komplexen Situationen wird hohe Aktivierung verspürt. Folglich erzeugt sensorische Deprivation erhöhte Erregung, was sich in Ruhelosigkeit und mangelnder Integration der Denkprozesse manifestiert. Trugwahrnehmungen und Leistungsstörungen sowie Orientierungsstörungen und Wahrnehmungsbeeinträchtigungen traten auf (vgl. LEGEWIE, EHLERS 1992, 65f). Berlyne weist nach, daß dies auch für komplexe Stimuli gilt: Es werden Reize mittleren Komplexitätsgrades bevorzugt, da diese am wenigsten Erregung erzeugen. Heron (1957) schließt aus seinen Untersuchungen: »Wie die Ergebnisse zur sensorischen Deprivation zeigen, treten bei dauerhaftem Reizentzug massive kognitive Funktionsstörungen auf, so dass selbst einfachste Leistungen misslingen. Offensichtlich benötigt unser ZNS in den Wachstunden eine Grundstimulation, um optimal funktionieren zu können. Selbiges gilt für die Entwicklung dieses Systems im Kindesalter [...]. Mit Blick auf diese neurologische Gegebenheit würde es Sinn machen, wenn das Gesamtsystem mit einem Antrieb ausgestattet wäre, der in der Wachphase für einen optimalen Erregungsstrom sorgt« (zit. n. REINBERG 1995, 151).

Berlynes aktivationspsychologische Motivationstheorie ist die am weitesten ausgebaut. Er führt Hebbs Ansätze fort und vereinigt sie mit Grundpositionen von Piaget (kognitive Akkomodation) und Hull (integrativer Assozianismus). »Berlyne (1960, 1963b, 1967) hat auf der Grundlage der neurophysiologischen ARAS- und Befräftigungszentren-Forschung einmal die Stimulus-Seite der Aktivierung und zum anderen die aktivationsabhängigen Motivationswirkungen genauer erforscht und aufgrund einer weiten Befundübersicht, die besonders auch die russische Literatur einbezieht, aufgearbeitet« (HECKHAUSEN 1989, 50).

Entscheidend für die Aktivationsfolgen sind, so Heckhausen, auf der Stimulusseite Konflikt- und Informationsgehalt. Letztere werden unter dem Begriff der »kollativen Variablen« zusammengefaßt. »Kollativ« bedeutet nach Heckhausen (1989, 50), »daß die einströmende Information Vergleichsprozessen unterworfen ist, die zu mehr oder weniger großen Inkongruenzen und Konflikten mit dem Vertrauten, dem Erwarteten führen können«.

Berlyne nennt vier Arten kollativer Variablen: Neuigkeit, Ungewißheit, Komplexität sowie Überraschungsgehalt. Daneben wirken drei andere Reizarten aktiv ein: affektive Reize, starke äußere Reize und von Bedürfniszuständen herrührende innere Reize. Zusammengefaßt ergeben diese Reize das Berlynesche »Aktivationspotential« (nach Heckhausen auch als »Anregungspotential« übersetzbar; so REINBERG 1995, 151). Berlyne zeigt, daß zwischen Aktivationspotential und resultierendem Aktivationsniveau getrennt werden muß. Weiter unterscheidet er zwischen

»Explorationsverhalten« und »epistemischen Verhalten«. Unter epistemischen Verhalten wird Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn durch Nachdenken verstanden. Bei zu hohem Anregungspotential wird das Verhalten beispielsweise zu »spezifischer Exploration« motiviert, um ein zu hohes Aktivationspotential durch nähere Inspektion der einströmenden Information zu reduzieren. »Diverse Exploration« (Suche nach mehr Reizvariation, Neugier, spannender Unterhaltung und Ähnlichem) ermöglicht einen Ausgleich bei zu niedrigem Anregungspotential (vgl. HECKHAUSEN 1989, 51f).

Diese Suche nach Neuem beschreibt Pöppel (1995, 165) als »Neugier des Gehirns«; sie sei neben der Fähigkeit des Gehirns, »zeitliche Gestalten« zu bilden, der Grund für die Gliederung komplexer Aufgaben. Seine Beobachtungen scheinen darauf hinzuweisen, daß in unserem Bewußtsein nur ein Sachverhalt, nie gleichzeitig zwei oder gar mehrere, im Vordergrund des Wahrnehmens und Erlebens steht (PÖPPEL 1995, 162). Konkret bedeutet dies, daß bei gleichzeitiger Erledigung mehrerer Dinge nicht alle gleichzeitig im Bewußtsein sind. Vielmehr verwenden wir eine besondere Strategie: In kurzen Zeitabständen werden nacheinander Teilstücke der jeweiligen Aufgabe erledigt, vergleichbar mit der scheinbar »parallelen« Rechenverarbeitung bei Computern. Aufgrund der hohen Verarbeitungsgeschwindigkeit der einzelnen Teiloperationen erscheint der Prozeß für Außenstehende als der gleichzeitige Ablauf multipler Operation, der er in Wirklichkeit nicht ist. Der alternative Aspekt stellt sich meistens automatisch nach 2 – 3 Sekunden ein, so daß sich abwechselnd zwei gleichwertige Alternativen aus der Reizkonfiguration in den Vordergrund unseres Bewußtseins drängen.

Anders formuliert »fragt« unser Gehirn in regelmäßig kurzen Abständen, welche weiteren Informationen es noch seinem Wahrnehmungsfeld entnehmen kann. Demnach ist unser Gehirn aktiv und kreativ auf der Suche nach Informationen und versucht, innerhalb eines zeitlichen Rahmens weitere Aspekte zur genaueren Beschreibung einer Gestalt zu erhalten. Ist der bereitgestellte Rahmen gefüllt, wird nach Pöppel (1995, 165) ein neuer zur Verfügung gestellt, um das »jeweils Neue« aufzunehmen. Nach erfolgter Bildung einer Gestalt wird nach weiteren neuen Aspekten gesucht, die zur Bildung einer weiteren Gestalt führen. Im Falle einer verarmten Reizsituation (so z. B. bei Kippbildern) kann sich dieses Neue auch auf einen neuen Aspekt einer Gestalt beschränken. Dies liefert nach Pöppel (1995, 165) den Beweis, daß wir nicht von einer zeitlichen Kontinuität des Bewußtseins sprechen können, sondern, »daß jeweils gegenwärtige ›Bewusstseins-Fenster‹ von einigen Sekunden Dauer den Strom der Zeit erlebnis- und wahrnehmungsmäßig gliedern. Der Grund für diese Gliederung liegt einerseits in der Fähigkeit des Gehirns, zeitliche Gestalten zu bilden, und zum andern – und dies wäre ein inhaltlicher Gesichtspunkt – in der ›Neugier‹ des Gehirns«.

Weiter führt Pöppel aus, daß der zeitliche Rahmen unserer Bewußtseinsprozesse nicht starr festgelegt ist und der Rahmen lediglich eine obere zeitliche Grenze defi-

niert. Für ihn gibt es keinen Zweifel daran, daß es Ereignisse von kürzerer Dauer gibt, die dementsprechend kürzere Einheiten von Bewußtseinsinhalten bilden. Es scheint eine Minimalzeit für einen Bewußtseinsinhalt zu geben, die zwar unter einer Sekunde liegt, sich zur Zeit jedoch noch nicht sicher abschätzen läßt und es uns somit nicht ermöglicht, über eine bestimmte Geschwindigkeit hinaus zu kommen. Demzufolge besteht die Strategie zur »gleichzeitigen« Verarbeitung im Gehirn in einem zeitlichen raschen Wechsel zwischen verschiedenen Inhalten. Die Befehle zum Wechsel zwischen den verschiedenen Sachverhalten werden vom Bewußtsein selbst gegeben. Es handelt sich also um eine aktive und bewußte Handlung des Gehirns. Bei entsprechend hoher Frequenz der Wechsel von verschiedenen Bewußtseinsinhalten kann somit im reflektierenden Bewußtsein der Eindruck einer gleichzeitigen Bearbeitung der verschiedenen Sachverhalte entstehen.

3.2.4 Pädagogische Nutzung der Neugier

Unter dem Begriff der »epistemischen Neugier« versteht Berlyne (1965; nach GAGE, BERLINER 1996, 382) eine Art kognitiver Wachheit, die als Mittel zur Bewältigung und zum Verständnis der Umwelt sowie zum Wissenserwerb dient. Zur Förderung des Lernens soll diese Neugier geweckt werden. Hierzu beschreibt Berlyne einige Möglichkeiten:

- »Überraschung: Wenn eine Kugel aus Messing erst durch einen Ring fällt und dann, nachdem sie erhitzt worden ist, stecken bleibt.[...]
- Zweifel oder Konflikt zwischen Glauben und Unglauben: Wenn man Schüler fragt, ob die Winkelsumme eines Dreiecks immer 180 Grad ist.
- Verwirrung oder Unsicherheit: Wenn mehrere Lösungsmöglichkeiten für eine Aufgabe erkannt werden, aber keine eindeutig richtig erscheint.
- Ratlosigkeit in der Konfrontation mit unvereinbaren Forderungen: Ratlosigkeit tritt z. B. bei der klassischen Aufgabe von Duncker (1945) ein: Der Tumor eines Patienten soll radiologisch [...] behandelt werden; die Strahlen müssen so stark sein, dass der Tumor vernichtet wird, gleichzeitig aber so schwach, dass anliegendes Gewebe geschont wird (die Lösung: [...] schwache Strahlen aus verschiedenen Richtungen).
- Widerspruch: Es wird ein Befund dargestellt, der anscheinend ein allgemeines Prinzip oder den gesunden Menschenverstand über den Haufen wirft« (BERLYNE; nach GAGE, BERLINER 1996, 382).

Die angeführten Beispiele erzeugen alle einen konzeptionellen Konflikt, wobei das Anhalten des letzteren die Motivation erzeugt. Festinger (1957) beschreibt solche Konflikte als kognitive Dissonanzen (WEINER 1988, 238ff.). Festinger postulierte, daß konzeptionelle Konflikte vergleichbar mit Trieben wie Hunger, Durst oder anderen physiologischen Deprivationszuständen seien. Vergleichbar mit anderen Trieben sei demnach auch die kognitive Dissonanz verhaltensenergetisierend und ver-

haltenssteuernd. »Erfolgreiche Dissonanzreduktion wirkt verstärkend in genau demselben Sinn, in dem Essen verstärkend wird« (FESTINGER 1957; nach WEINER 1988, 241). Demnach ist kognitive Dissonanz nach Festinger ein motivierender Zustand, welcher Verhaltensweisen hervorruft, die die Dissonanz durch die Veränderung der diskrepanten Elemente reduzieren. Analog zu anderen Triebzuständen ist die kognitive Dissonanz aversiv; dementsprechend, so Festinger, sei der theoretisch optimale Zustand der Dissonanz gleich Null.

Wichtig bei der Nutzbarmachung dieser Theorie ist, daß erzeugte kognitive Konflikte nicht zu komplex sind. Sonst können Langeweile und Frustrationen bei den Schülern entstehen, wenn diese keine mögliche Lösung sehen. Zur Förderung der intrinsischen Motivation sollten weiterhin, so Lepper und Hodell (1989), die Lernaufgaben die Phantasie der Schüler anregen (nach GAGE, BERLINER 1996, 382). Demzufolge sollte der Lehrer sich, wenn etwas alltäglich und gewöhnlich geworden ist, etwas Ungewöhnliches ausdenken. Weicht er gelegentlich von den Erwartungen der Schüler ab, wird ihre Aufmerksamkeit geweckt und ihre Beteiligung gefordert.

Die epistemische Neugier wird in die humanistischen Ansätze einbezogen. Ein Richtziel der humanistischen Ansätze ist, die Neugier der Schüler anzuregen. Lehrer sollten den Schülern das Material zur aktiven Erkundung zur Verfügung stellen; so können sich die Lehrer die intrinsische Motivation, d. h. Forschungsdrang und Neugier der Schüler, zunutze machen.

3.3 Förderformen der Mensch – Mensch – Interaktion

3.3.1 Führen

Anatomische und physiologische Grundlagen

Es ist noch nicht allzu lange her, daß der Mensch eingeteilt wurde in Höheres und Niedriges, in Körper und Geist, gar noch in einen quasi-göttlichen Anteil, genannt »Seele«, und da das Körperliche gegenüber dem »Seelisch-Geistigen« erheblich abgewertet wurde. Dieser Zeit verdanken wir die heute noch gelegentlich beobachtbare Zuordnung des Tastsinns zu den »niederen Sinnen«. Daß diese Negativbewertung des Biologischen auch eine moralische Bedeutung hat, und daß sie auch mit Ansprüchen an Macht und Herrschaft in Verbindung steht, darauf weisen uns auch heute noch in einigen Gegenden dieser Erde geübte Rituale hin wie die Beschneidung der weiblichen Klitoris, die wir nicht anders sehen können als die Verunmöglichung einer besonderen körperlichen Sensibilität der Frau und die Ausübung männlicher Herrschaft.

Alleine dieses die Lebensfülle eines Menschen beeinträchtigende Ritual verweist uns auf die besondere Bedeutung der Körperoberfläche. Die Körperoberfläche wird durch die Haut gebildet, in welcher sich »Rezeptoren für Druck und Berührung, Temperatur sowie Schmerz« (LEYENDECKER 1988, 53) befinden. Da diese Rezeptoren

ren nicht aus der Ferne, sondern nur durch unmittelbaren physischen Kontakt beeinflusst werden können, sprechen wir besser von den »Nahsinnen«. Manche Autoren benutzen auch die Bezeichnung »Somästhetische Sinne«, ein Wort, das zusammengesetzt ist aus dem griechischen soma = Leib, Körper und aesthesio = Sinneswahrnehmung. Zu diesen somästhetischen Sinnen gehören

- der Druck- und Berührungssinn, die taktile Wahrnehmung,
- die Wahrnehmung der eigenen Bewegung, z. B. durch Veränderung der wahrgenommenen Muskelspannung: kinästhetische Wahrnehmung,
- das Temperaturempfinden,
- das Schmerzempfinden.

Die Rezeptoren dieser Wahrnehmungsmodalitäten sind über die gesamte Körperoberfläche verteilt. Die entsprechenden Rezeptoren unterscheiden sich in ihrer Form und Lage sowie in der Dichte, in der sie über die Haut verteilt sind. Nach Schwegler (1996, 428; vgl. Abb. 23) finden wir folgende Verteilungen:

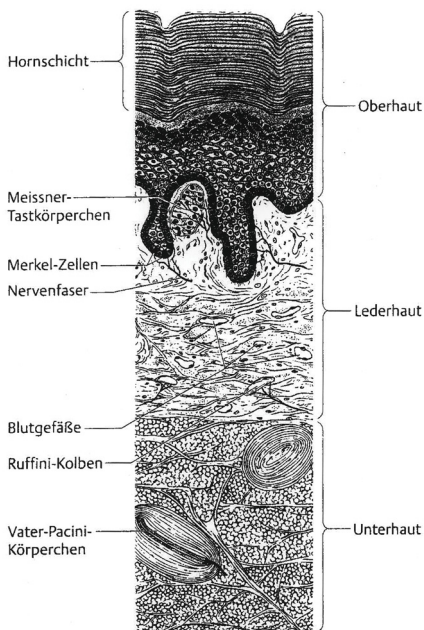


Abb. 23: Hautsensoren
(aus SCHWEGLER 1996, 429)

- Kaltrezeptoren: 3 pro cm^2
- Warmrezeptoren: 1 pro cm^2
- Merkel-Zellen: 20 pro cm^2
- Meissner-Körperchen: 100 pro cm^2
- Ruffini-Kolben: 10 pro cm^2
- Vater-Pacini-Körperchen: 2 pro cm^2
- Schmerzrezeptoren: 100 pro cm^2

Zu den taktil bedeutsamen Rezeptoren, also den Berührungsezeptoren, gehören die Merkel-Zellen, die Meissner-Körperchen, die Ruffini-Kolben und die Vater-Pacini-Körperchen.

Merkel-Zellen sind die einfachsten Sensoren des Tastsinns und befinden sich an der Unterseite der Oberhaut. Sie »geben ihre Impulse über Synapsen an eine Nervenfasern ab, so daß nur die gemeinsame Er-

regung mehrerer benachbarter Merkel-Zellen als Signal ans Rückenmark weitergeleitet wird« (SCHWEGLER 1996, 428). Sie arbeiten proportional, »d. h. sie übersetzen einen doppelt so starken Druck auf die Haut in annähernd die doppelte Anzahl von Aktionspotentialen pro Sekunde« (SCHWEGLER 1996, 428 – 429).

Meissner-Körperchen liegen an der gleichen Grenze zwischen Oberhaut und Lederhaut. Sie dienen insbesondere dazu, »kleinere Gegenstände präzise zu greifen« (SCHWEGLER 1996, 429) und sind in den Fingerbeeren besonders dicht vorhanden. Merkel-Zellen reagieren auf Druckveränderungen: »Je schneller sich der Druck ändert, um so stärker feuert die Nervenfasern« (SCHWEGLER a.a.O.), während sie bei gleichbleibendem Druck weniger stark reagieren.

Ruffini-Kolben liegen tief in der Lederhaut »und kommen vorzugsweise an den Stellen vor, an denen die Haut starke Scherkräfte zu bewältigen hat (Handfläche)« (SCHWEGLER a.a.O.). Sie reagieren auf Spannungen in der Lederhaut, noch sensibler auf Spannungsänderungen.

Vater-Pacini-Körperchen liegen noch tiefer im Unterhautfettgewebe und funktionieren als Beschleunigungssensoren, »d. h. die afferente Faser feuert meist nur am Anfang und am Ende eines zunehmenden Druckreizes« (SCHWEGLER a.a.O.), was sie besonders sensibel für Vibrationen macht.

Als *Sensoren für Kälte und Wärme* dienen keine spezifischen Körperchen, sondern freie Nervenendigungen in der Haut, die sich in ihrer Gestalt nicht von den Schmerzrezeptoren unterscheiden. Es scheint so, als ob von den vielen Schmerzrezeptoren einige auch als Temperatursensoren funktionieren würden. Insgesamt sind sie selten, lediglich »im Mundbereich und an den Lippen stehen die Sensoren wesentlich dichter« (SCHWEGLER 1996, 430). Am besten fühlen wir Temperaturen auf dem Handrücken; auf der Handinnenfläche wird das Temperaturempfinden durch den Tastsinn stark überlagert und verfälscht. Die Temperaturrezeptoren stellen sich sehr schnell auf Temperaturveränderungen ein, sie »adaptieren«, was dazu führt, daß wir z. B. beim Verlassen der Sauna warmes Wasser bereits als erfrischend empfinden können. Gefährlich kann dies werden, wenn wir aus dem Zustand der Überhitzung oder der Unterkühlung heraus z. B. Temperaturen von Badewasser beurteilen wollen.

Taktile Reize erhalten wir also von der gesamten Körperoberfläche. Diese Reize werden »als Impulse über ein komplexes System von Nervenbahnen ins Gehirn weitergeleitet« (THÖNES 1997, 2), wo ihre Verarbeitung in spezialisierten Bereichen des sensorischen Systems erfolgt, insbesondere im Stirnhirn und im Schläfenhirn. Dem Tastsinn ist *kein* eigenes spezifisches Rezeptorenfeld zugeordnet. Er kombiniert verschiedene Rezeptoren und zeichnet sich dadurch durch einen Reichtum an spezifischen Qualitäten aus. Diese Qualitäten beziehen sich z. B. auf die Oberfläche und auf Konsistenzeigenschaften von Objekten wie Rauheit, Weichheit, Härte. Darüber hinaus können Größe, Form und Struktur von Objekten unmittelbar ertastet werden (vgl. MUSSEN, CONGER, KAGAN 1977, 98). Der Tastsinn dient damit der Wahrnehmung, gleichzeitig jedoch der differenzierten Steuerung von Tätigkeiten.

Die Empfindungen von Bewegungen bezeichnen wir als Kinästhesie. Die diesen Empfindungen dienenden Rezeptoren befinden sich »in den Gelenken, Muskeln,

Sehnen und im Gleichgewichtsorgan (Vestibulum in den Bogengängen des Innenohrs)« (LEYENDECKER 1988, 53).

Darstellung des Konzepts Félicie Affolters

Manchmal stellen sich Kinder aus der Sicht der Erwachsenen »ein bißchen dumm an«. Sabines Gabel ist zu flach angesetzt, um das Stückchen Fleisch auf dem Teller aufzuspießen. Der Erwachsene, der dem Mädchen helfen will, ergreift dann (vielleicht von der anderen Tischseite her) Sabines Hand und korrigiert die Gabelführung. Dabei führt der Erwachsene die Hand des Kindes so lange, bis die Operation vom Kind alleine erfolgreich beendet werden kann.

Dies ist menschliches Alltagswissen seit Jahrtausenden: Der Erwachsene greift bei unangemessener Tätigkeit des Kindes mit der eigenen Hand ein und steuert den Bewegungsablauf des Kindes. Über solche Situationen stolpern wir täglich vielfach, und immer wieder unter den gleichen situativen Bedingungen: Der Erwachsene sitzt, steht, kauert, liegt dem Kind *gegenüber*. Benutzt das Kind die rechte Hand, korrigiert/führt der Erwachsene mit seiner linken. Und umgekehrt.

Das Problem hierbei ist der Seitenwechsel, der auch das Lernen am Modell manchmal problematisch macht. Der Erwachsene ist spontan kaum in der Lage, mit dem rechten Arm eine vom Kind aus »linke« Bewegung auszuführen, das Kind kaum dazu, das, was es an dem linken Arm des Erwachsenen sieht (in der Gegenüberposition), mit seinem eigenen linken Arm auszuführen. Das Kind setzt die seiner Wahrnehmung nach korrekte Seite ein, also die vom Bewegungsablauf her falsche. Schwierigkeiten, Irritationen, ausbleibende Lernerfolge sind vorprogrammiert.

Anders, wenn der Erwachsene *hinter* dem Kind sitzt oder steht: Sein »rechts« ist auch das »rechts« des Kindes, sein »links« das »links« des Kindes, sein »vorwärts« das »vorwärts« des Kindes und sein »zurück« auch das »zurück« des Kindes. Seiten und Bewegungsabläufe werden nicht gespiegelt, sondern synchronisiert, sind die gleichen und verlaufen gleich. Beispiele für solche Synchronisationen beim Führen finden sich z. B. in der Literatur zur Blindenpädagogik, etwa bei Heslinga (1981). Konsequenter durchgeformt, theoretisch gut fundiert und mit ausgefeilten methodischen Anweisungen finden wir diese synchrone, gemeinsame Bewegungsführung von Erwachsenen und Kind bei Félicie Affolter (1990) beschrieben.

Ihr Konzept hat Félicie Affolter aus der Arbeit mit Kindern mit taktil-kinästhetischen Wahrnehmungsstörungen heraus entwickelt. In enger Anlehnung an Piaget beschreibt sie die Entwicklung der kindlichen Wahrnehmung in der Auseinandersetzung des Kindes mit Menschen und Gegenständen in den Stufen

(1) *Modale Stufe*¹:

Reize werden durch einzelne Sinnesorgane aufgenommen und als Einzelreize verarbeitet.

Besser vielleicht: Unimodale Stufe.

(2) *Intermodale Stufe*:

Es kommt zu einer intensiven Zusammenarbeit zwischen den Sinnessystemen, wobei der Tast- und der Bewegungssinn zwischen den Einzelreizen vermitteln.

(3) *Seriale Stufe*:

Das Kind lernt nunmehr, einzelne Reize nacheinander wahrzunehmen und zeitlich in ihrer Abfolge zu ordnen. Aus der Wiederholung solcher Abfolgen heraus entsteht eine Erwartungshaltung für das weitere Geschehen, entsteht die »vor-greifende Widerspiegelung« im Sinne von Anochin.

(4) *Intentionale Stufe: Ausrichtung auf Ziele*

Das Wahrgenommene wird nun in die Vorstellung übertragen; das Kind kann zwischen sich und der Umwelt unterscheiden und beginnt zielorientiert zu handeln.

(5) *Symbol-Stufe: Das Ersetzen*

Die Wirklichkeit ist nicht nur (bildliche) Vorstellung, sondern erhält Namen, wird zum Symbol. Damit kann sie unabhängig von der Wahrnehmung erfaßt werden (vgl. auch STRASSER 1994, 102).

Die taktil-kinästhetische Wahrnehmung hält Félicie Affolter für den wichtigsten Sinnesbereich. Das *Spüren* bildet »die Grundlage der Wahrnehmung« (THEUNISSEN 1995, 177): »Jede Kontaktaufnahme mit der Umwelt geschieht durch Berühren und Spüren« (THEUNISSEN 1995, 178). Dabei werden Widerstände erfahren (die harte Tischplatte z. B.) und Veränderungen solcher Widerstände (wenn die Hand etwa über die Tischkante ins »Leere« abrutscht). Diese Widerstandsveränderung sagt dem Kind, wo die Tischplatte beginnt bzw. zu Ende ist. Durch die Wahrnehmung solcher Widerstandsveränderungen »wird der Säugling mehr und mehr mit der Welt vertraut« (THEUNISSEN 1995, 178).

Beteiligt an dieser »gespürten Wahrnehmung« sind zunächst die *körpernahen Sinne*:

- Tastsinn,
 - Wärmeempfindung,
 - Gleichgewichtssinn,
 - Tiefensensibilität,
 - Wahrnehmung der Körperstellung und der Muskelspannung,
- im weiteren Sinne aber auch die *körperfernen Sinne* wie

¹ Auf die Wiedergabe der bei Affolter mit angeführten Altersangaben wird an dieser Stelle verzichtet, da sie neueren Ergebnissen der Kleinkindforschung nicht mehr standhalten (vgl. ACKERMANN 2001, 65).

- Sehen,
- Hören,
- Riechen,
- Schmecken.

Ebenso beteiligt sind das Ergreifen, Umfassen und Loslassen. Hiermit beginnt auch die »seriale Integration«: Informationen aus einzelnen Sinnesmodalitäten werden nicht nur »miteinander koordiniert und assoziiert [...] (intermodale Stufe), sondern auch zu kausalen Wirkungsketten in Zeit und Raum integriert« (THEUNISSEN 1995, 178).

Störungen auf diesen Entwicklungsstufen will Félicie Affolter durch intensives körperliches Führen begegnen, wodurch dem Kind angemessene Spürinformationen vermittelt werden. Dies geschieht im Alltag an alltäglichen Gegenständen und aufgehängt an ganz alltäglichen Problemen (z. B. ein Glas Sprudel eingießen). Sie spricht deswegen vom PLAG, dem ProblemLösenden AlltagsGeschehnis (AFFOLTER 1990). Das Kind benötigt hierbei

- eine stabile Unterlage (z. B. fester Sitz);
- eine stabile Seite (z. B. fest an die Lehne positioniert, dicht an die Tischkante mit dem Körper anschließend).

Der Erwachsene führt Arme, Hände, Finger des Kindes von hinten durch alle Phasen einer Handlung, ohne dabei zu sprechen. Dadurch wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Spürinformationen zentriert. Wegen der Stabilitätsforderung sind Bewegungen durch die Luft zu vermeiden; dabei kann keine Widerstandsänderung gespürt werden.

- Zuerst wird die Stabilität der Unterlage untersucht.
- Bewegungen erfolgen zunächst nur mit einer Hand (auf einer Seite); die andere Hand »bleibt [...] fest auf der Tischunterlage, um deren Stabilität zu prüfen« (AFFOLTER 1990, 221). Die stabile Unterlage »wird so zu einer wichtigen *Referenzebene* für das Zusammenspiel der beiden Hände und der zehn Finger, für die Information bezüglich Beschaffenheit und Wirken« (AFFOLTER 1990, 222; H.i.O.).
- Ein von der Hand entfernter Gegenstand wird dadurch erreicht, daß die Hand in dauerndem Kontakt mit der Unterlage geführt wird. Schließlich steht dieser »Gegenstand, den ich nicht direkt berühre, *über die Unterlage mit meinem Körper in nachbarschaftlicher Beziehung*« (AFFOLTER 1990, 222; H.i.O.).
- Ebenso wird ein Gegenstand nicht in der Luft losgelassen, sondern erst dann, wenn die Unterlage gespürt wird.
- »Das Kind muss [...] die verschiedenen Widerstandsveränderungen zwischen Unterlage – Gegenstand – Körper *gleichzeitig spüren* können, um auf diese Weise langsam statt zu visuellen zu *gespürten* nachbarschaftlichen Beziehungen zu gelangen« (AFFOLTER 1990, 228; H.i.O.).

- Bei der Verwendung von Hilfsmitteln (Werkzeugen) sind die gleichen Grundsätze zu beachten.
- Ursachen (Bewegung) und Wirkungen (ein Gegenstand verändert seinen Ort) müssen »stets in einer zeitlichen Reihenfolge« (AFFOLTER 1990, 245) stehen, auch wenn diese willkürlich festgelegt wird.
- Geführte Alltagsgeschehnisse bewirken Veränderungen, die das Kind auf seine eigene Tätigkeit zurückzuführen lernt (z. B. ein geschälter Apfel). Zu diesen Veränderungen gehören auch totale Formverluste, Zerstörungen (z. B. der in kleine Stücke geschnittene Apfel). PLAGs »beinhalten *gewollt Veränderungen, die nicht mehr rückgängig gemacht werden können*« (AFFOLTER 1990, 245; H.i.O.).
- Zum Lernort: »Fast alle Vorgänge in der Küche sind durch »Kaputt-Machen« geprägt. Sie bietet deshalb unerschöpfliche Möglichkeiten, dem Kind Erfahrungen über die Umwelt mit nicht rückgängig zu machenden Veränderungen zu vermitteln« (AFFOLTER a.a.O.).

Solche durch Führen zu lösenden Probleme bietet der Alltag in unüberschaubarer Fülle. Sie gilt es zu nutzen, anstatt Hoffnung und Geld in laborartige »Therapien« vergebens zu investieren.

Nach Affolter (1990, 42) ist Nehmen-Können eine Voraussetzung für das Wahrnehmen der Umwelt. Das Kind entdeckt, daß es Gesehenes spüren kann durch vielfältiges Berühren und Loslassen vorerst mit einer Hand, dann mit beiden Händen. Dieses Spüren ermöglicht dem Kind, seine Umwelt wahrzunehmen und mit der wahrgenommenen Umwelt vertraut zu werden. Diese wahrgenommene Umwelt wird nach Affolter (1990,52) erst dann zur Wirklichkeit, wenn das Kind durch Berühren etwas in Bewegung versetzen kann, oder anders ausgedrückt, wenn eine Ursache-Wirkung-Beziehung entsteht. Die Realität wird also verändert. Das Erzeugen von Bewegungen geht jedoch mit Widerstandsveränderungen einher (AFFOLTER 1990, 54).

Die weiter vorne mit der Bemerkung »vorerst mit einer Hand, dann mit zwei Händen« angedeutete Entwicklung von der »Einhändigkeit« zur »Zweihändigkeit« ist beim gesunden Kind zu beobachten und verweist auf ein komplexes Zusammenspiel der beiden Hirnhälften beim Einsetzen beider Hände (AFFOLTER 1990, 132). Bei der Beobachtung wahrnehmungsgestörter Kinder fällt auf, daß diese oftmals Dinge nur mit einer Hand ergreifen (AFFOLTER 1990 132). Häufig wird nur die Hand benutzt, welche dem zu ergreifenden Gegenstand am nächsten ist. Bei wahrnehmungsgestörten Kindern erfolgen Bewegungen zunächst nur mit einer Hand (elementare Stufe der Einhändigkeit). Oftmals fassen sie Gegenstände nur mit zwei Fingern an (»Pinzettengriff«), und das ermöglicht ihnen nur, bruchstückhafte Erfahrungen über »die Welt« zu sammeln (AFFOLTER 1990, 138). Das gesunde Kind setzt beim Ergreifen von Gegenständen erst all seine Finger ein, was zu einer totalen Widerstandsveränderung führt, während bei wahrnehmungsgestörten Kindern nur

eine Widerstandsveränderung mit zwei Fingern ausgelöst wird. Wahrnehmungsgestörte Kinder erlangen demnach wichtige Informationen überhaupt nicht, wie beispielsweise über die Beschaffenheit der Dinge, und demnach fehlt ihnen eine gewisse Vertrautheit mit Gegenständen (AFFOLTER 1990, 137).

Affolter will diesem Wahrnehmungsmangel durch ein intensives körperliches Führen begegnen, wodurch dem Kind angemessene Spürinformationen vermittelt werden sollen. Durch alle Phasen einer Handlung führt der Erwachsene Arme, Hände und Finger des Kindes, ohne dabei zu sprechen, wodurch die Aufmerksamkeit des Betroffenen auf die Spürinformationen zentriert wird.

Die Stabilität der Unterlage spielt für das Zusammenspiel der beiden Hände und der zehn Finger bezüglich der Information von Beschaffenheit und Wirken von Gegenständen eine bedeutende Rolle. Widerstandsveränderungen zwischen Unterlage – Gegenstand – Körper müssen für das Kind gleichzeitig spürbar sein (AFFOLTER 1990, 228). In ProblemLösenden AlltagsGeschehnissen (PLAG) können Spürinformationen vermittelt werden, welche über das Führen verschiedener Teile des Körpers erfolgen (Hände, Mund). Das Kind spürt und wirkt auf die Gegenstände ein, die es mit Hilfe eines Erwachsenen anfaßt; so entsteht eine enge Verbindung zwischen der Beschaffenheit der Umwelt und unserem Einwirken auf sie (AFFOLTER 1990, 245). Wichtig dabei ist, die Beschaffenheit des Materials zu erspüren; dabei wird das Umfassen mit Referenz zur stabilen Unterlage wichtig. Der ganze Körper soll eingesetzt werden, damit das Kind genügend Spürinformationen erhält. Der Einsatz von Hilfsmitteln soll nach Affolter (1990, 246) erst dann erfolgen, wenn der Führende mit dem Körpereinsatz nicht mehr weiterkommt. Spüren kann man laut Affolter allerdings nur, wenn sich der Körper bewegt oder bewegt wird.

Nach Affolter (1990, 246) werden durch problemlösende Alltagsgeschehnisse mit Unterstützung und Führung durch einen Erwachsenen dem wahrnehmungsgestörten Kind Widerstandsveränderungen vermittelt, welche dann zu Ursache-Wirkung-Erfahrungen werden. Das Kind kann also die Realität verändern

Variationen¹

Die Bemühungen des Verfassers, das Affoltersche Konzept des Führens in der Arbeit mit geistigbehinderten Schüler(inne)n nutzbar zu machen, waren so lange nur wenig oder nur teilweise erfolgreich, wie die Vorgaben Affolters streng eingehalten wurden. Schneller und dauerhafter haben diese Schüler(innen) gelernt, nachdem einige Veränderungen und Abwandlungen vorgenommen wurden, die nachstehend vorgestellt werden.

1. Das Verständnis der geführten Handlung wird nach dem Affolterschen Konzept erst im nachhinein erarbeitet, indem die ausgeführte Handlung versprachlicht, verbildert, verschriftet (verbalisiert, ikonisiert, symbolisiert) wird. Affolter folgt damit dem Konzept der Interiorisierung gegenständlicher Handlungen von Galperin in einer streng sequenzierten Form. Nichts spricht jedoch dagegen, etwa beim *Begriffsaufbau* mit geistigbehinderten Schüler(inne)n bereits während der Handlungs(aus)führung zu verbalisieren. Die unmittelbare Verbalisierung schafft Assoziationen zwischen Ding/Tätigkeit und Wort (→ Prinzip der zeitlichen Nähe; → Prinzip der Kontiguität), die wir nicht verschenken sollten. Affolter selbst macht darauf aufmerksam, daß »gespürte Informationsvermittlung durch »Führen« [...] auch bei schwerst Geschädigten möglich« (1990, 327; H.i.O.) ist. Hierzu gibt Beck (1995) hilfreiche Anregungen.
2. In zurückgenommener Form kann das Führen auch nur dann eingesetzt werden, wenn ein Kind bei der Handlungsausführung aus dem optimalen Bewegungsablauf herausfällt, wenn es Schwierigkeiten hat. In solchen Momenten wird kurze Zeit geführt, um den Bewegungsablauf zu korrigieren. Sobald das Kind in den regulären Bewegungsablauf zurückgefunden hat, wird diese situative Hilfe beendet. Wir sprechen dann vom *helfenden Führen*.
3. Schließlich eignet sich das Verfahren des intensiven Führens in unserer Arbeit mit Geistigbehinderten auch dazu, *Bewegungsabläufe einzuüben* und feinzujustieren. Alle Alltagsverrichtungen lassen sich auf diese Weise lernen, vom Brot-

¹ Inzwischen ist die Studie von Heike Ackermann »Das Konzept von Félicie Affolter und seine Bedeutung für die Geistigbehindertenpädagogik« (ACKERMANN 2001) erschienen, innerhalb derer als besonders Affolter-kompetente Fachkräfte sechs Ergotherapeut(inne)n und eine Mototherapeutin aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen (vgl. ACKERMANN 2001, 93) befragt wurden. Ackermanns Respondent(inn)en haben dabei aus der eigenen Praxiserfahrung heraus auf Modifikationen aufmerksam gemacht wie handlungsbegleitendes Verbalisieren (oben: Variation 1), Seitenstellung bei rollstuhlgebundenen Kindern (in der Arbeit mit Geistigbehinderten weniger häufig) und insgesamt die »Erfahrung des Erzielens geringerer Erfolge beim Einsatz der Methode in ihrer ursprünglichen Form« (ACKERMANN 2001, 101). Angedeutet wird bei Ackermann auch die vom Verfasser vorgeschlagene Unterscheidung von vollständigem und teilweisem Führen mit der Anmerkung: »Geführt wird nur dann, wenn der Klient die Tätigkeit nicht selbständig ausführen kann« (ACKERMANN a.a.O.). Die vom Verfasser bereits früher vorgestellten Variationen (PITSCH 1998) werden bei Ackermann (2001) allerdings nicht aufgegriffen, obwohl »alle Interviewten [...] den Einsatz von Affolters Konzept in der SfG für sinnvoll und erstrebenswert« (ACKERMANN 2001, 111; H.i.O.) halten.

in-den-Mund-nehmen bis zur Bedienung eines Videorecorders. Wenn es um das Eintrainieren solcher alltagspraktischer Bewegungsabläufe (äußerer Handlungen) geht, ist die unmittelbare Verbalisierung allerdings eher kontraproduktiv. Die Aufmerksamkeit des Kindes sollte dann schon auf die taktil-kinästhetischen Empfindungen zentriert sein. Manchmal ist es schon nützlich, wenn der Lehrer seinen Mund hält. Nur tun muß er etwas.

4. Der Ansatz des Arbeitens in Alltagssituationen dient dann auch der »Förderung von Handlungskompetenz« (THEUNISSEN 1995, 181) im Alltag. Und solche Handlungskompetenz im Alltag zu fördern ist ja gerade Auftrag der Schule für Geistigbehinderte. In Anlehnung an Leontjew kann die Methode des Führens als *das* pädagogische Mittel angesehen werden, mit dessen Hilfe ein Kind von der rein perzeptiven zur »manipulativen« und von dieser zur »gegenständlichen« Tätigkeit gefördert werden kann. Insoweit ist die Methode des Führens weit mehr als lediglich »ein ausgezeichnetes »Anschlußprogramm« an die Prinzipien der basalen Stimulation« (BECK, FRÖHLICH 1995, 46) oder deren »Weiterentwicklung« (THEUNISSEN 1995, 181). Wir verfügen hier über eine Methode *par excellence* zur *Förderung der allgemeinen Handlungsfähigkeit in ihrem äußeren, motorischen Teil*.

Diskussion

Im Gegensatz zu den Konzepten Snoezelen und Basale Stimulation trägt dieses Konzept wie das von Nielsen (siehe später in diesem Kapitel) zur Förderung aller vier Komponenten der Handlungsfähigkeit bei. Dadurch eignet es sich auch bereits zur Förderung der manipulativen Tätigkeit, insbesondere jedoch der gegenständlichen Tätigkeit, weil das Kind in alltäglichen, also realitätsbezogenen Situationen zum selbständigen Handeln angeregt wird. Alle Alltagssituationen lassen sich auf diese Weise lernen, wie beispielsweise Brot in den Mund nehmen, Bedienung des Videorecorders, usw. Dieser Ansatz dient nach Theunissen (1995,181) der Förderung der Handlungskompetenz im Alltag und wird mit den vom Verfasser vorgeschlagenen Variationen erheblich ausgeweitet und breiter einsetzbar.

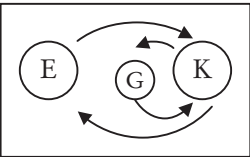
Allerdings ist für dieses Konzept in der Affolterschen Fassung konstitutiv, daß es sich um gegenständliche Tätigkeit handelt, daß die Gegenstände in ihrer eigentlichen Funktion benutzt werden, was bei der manipulativen Tätigkeit nicht der Fall ist. Das Kind wird in alltäglichen, also realitätsbezogenen Situationen zum selbständigen Handeln angeregt. Da diese Situationen, in denen geführt wird, alltäglich und real sind – wie z. B. einen Apfel zu schneiden –, benutzt das Kind die Gegenstände automatisch in ihrer gesellschaftlich vorgegebenen Funktion. In der manipulativen Tätigkeit soll dagegen zunächst nur der Gebrauch der Hand gelernt werden, ohne daß die Gegenstände dabei in ihrer zweckbestimmten Funktion benutzt werden.

Dieses Konzept des Führens kann aber auch zur Förderung der manipulativen Tätigkeit genutzt werden. So kann der Erzieher beispielsweise die Hand des Kindes

führen, um es zu lehren, einen Gegenstand zu ergreifen, ohne dabei eine Assoziation zwischen Ding und seiner gesellschaftlichen Funktion zu schaffen. So kann das Kind z. B. eine Tasse ergreifen, ohne daraus trinken zu müssen, eine Hose, ohne sie anzuziehen. Der Erzieher kann als »helfender Führer« die Hand des Kindes führen, um ihm bei einer Bewegung zu helfen, die es selber machen wollte, bei der es aber Hilfe benötigte. Er kann aber auch selber die Initiative ergreifen und die Hand des Kindes führen, wenn er möchte, daß es eine gezielte Bewegung wie beispielsweise die des Greifens ausführt.

Interaktionsstruktur

Bei der Basalen Aktivierung wirkt der Erwachsene unmittelbar auf den Gegenstand ein und über diesen Gegenstand mittelbar auf das Kind; das Kind seinerseits kann sowohl auf den Gegenstand als auch auf den Erwachsenen einwirken. Beide Einwirkungsarten finden wir modifiziert beim *Führen* (s. Abb. 24) nach Félicie Affolter



(1980). Der Erwachsene wirkt hier unmittelbar auf das Kind ein und über das Kind mittelbar auf den Gegenstand. Dessen (Lage-, Form-) Veränderungen wirken zunächst auf das Kind zurück und über das Kind mittelbar auf den Erwachsenen.

Abb. 24: E wirkt über K auf G ein, G über K auf E (Führen nach Affolter)

Bewertung: Beiträge des Führens (Tab. 15) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Insbesondere Aktivierung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung des Kindes.	Zunächst kein eigener Handlungsplan.	Vom Erzieher vollständig oder teilweise gelenkt.	Bei vollständigem Führen ausschließlich beim Führenden.
Voraussetzungen des Kindes: Widerstandsveränderungen spüren können.	Bei Wiederholungen Einspeicherung des Ablaufs ins Gedächtnis.	Bei Wiederholungen Übergang in selbständige Handlungsausführung.	Nach Wiederholungen Kontrolle durch das Kind anhand des gespeicherten Plans.
Bei Eigeninitiative des Kindes volle Orientierung auf die Handlung.	Bei Eigeninitiative des Kindes hat dieses einen eigenen Handlungsplan.	Bei korrekktivem Führen nur noch einzelne Bewegungskorrekturen durch den Führenden.	Bei Eigeninitiative des Kindes Kontrolle anhand des selbstgenerierten Plans.

Tab. 15: Beitrag des Führens zu den Komponenten der Handlung

Die Methode des intensiven, später nur noch helfenden Führens bietet sich dem Pädagogen quasi als Königsweg an zur Vermittlung steuerbarer motorischer Abläufe. Automatisierte Abläufe werden u. a. als funktionelle Systeme beschrieben, welche, einmal ausgebildet, als automatisierte Handlungsschemata, als Algorithmen, dienen können. Sie bedürfen wegen dieses ihres Stellenwertes der gesonderten Betrachtung.

3.3.2 Aufbau funktioneller Systeme

Darstellung

Lernprogramme wie z. B. das Zahnputzprogramm von Bouter und Smeets (1979) sind gekennzeichnet durch ihre Einfachheit und Konsequenz. Sie schließen komplizierte Lernvorgänge auf und gliedern sie in kindgemäße Lernschritte. Ihnen liegt eine behavioristische Lerntheorie zugrunde, wie wir sie von der Verhaltensmodifikation oder vom Programmierten Lernen her kennen. Danach werden einfache Elemente vor komplexen gelernt. Erst wenn solche Elemente beherrscht werden, können sie im Sinne von Gagné (1970) zu Ketten zusammengefügt werden.

Eine andere Form der Steigerung von Lernleistungen bietet sich an in der Umsetzung der Ergebnisse der Lernpsychologie der Kulturhistorischen Schule, die wesentliche Ergebnisse der ehemals sowjetischen Lernpsychologie aufgreift. Lernen wird dort als eine Form menschlicher Tätigkeit gesehen ebenso wie z. B. Spielen oder Arbeiten. Als menschliche Tätigkeit wird Lernen im wesentlichen durch die Umwelt herausgefordert.

Anochin geht von der Eigentätigkeit des Organismus aus und versucht anhand eines Modells des funktionalen Systems das Lernen von komplexeren bedingten Reflexen zu beschreiben. In seinem Schema findet sich auch »die Verbindung von afferenten (sensorischen) und efferenten (motorischen) Prozessen« wieder »sowie eine Modellvorstellung eines weder rein afferenten noch rein efferenten Systems: des ›Aktionsakzeptors‹« (STADLER, SEEGER, RAEITHEL 1977, 188). Dieser *Aktionsakzeptor* entspricht aber noch nicht dem, was als Aktivitätsregulationssystem, als Verhaltensplan angenommen wird, sondern lediglich einer Vorform eines Verhaltensplanes. Anochin geht es in erster Linie darum, anhand eines Schemas, das er als synthetisch bezeichnet, die Struktur des bedingten Reflexes aufzuzeigen, indem er alle Erkenntnisse der damaligen Neurophysiologie mit den Ergebnissen der Physiologie der höheren Nerventätigkeit verbindet (vgl. ANOCHIN 1968, 72).

Der bedingte Reflex kann nur aufgrund eines unbedingten Reflexes, d. h. einer organismisch bedingten, angeborenen Reaktionstendenz, entstehen. Tritt also im Rahmen einer Gesamtsituation ein besonderes Merkmal stets gekoppelt mit einem unbedingt auslösenden Reiz auf, so wird dieses besondere Merkmal nach einer gewissen Lernzeit als situatives Anzeichen dafür genommen, um mit derselben Reaktionstendenz zu antworten wie vorher aufgrund des unbedingt auslösenden Reizes.

Zwei unabhängige Ereignisse werden also durch Lernen in Abhängigkeit gebracht. »Die Ausbildung einer bedingten Reaktion bedeutet« nach Klix (1971) »nichts weiter als die *Assimilation oder Interiorisation objektiver, gesetzmäßiger Zusammenhänge* zwischen verhaltensrelevanten Reizen und ihnen gesetzmäßig zugehörigen Situationsmerkmalen« (STADLER, SEEGER, RAEITHEL 1977, 189; H.i.O.). Diese Erklärung soll die mögliche behavioristische Interpretation ausschließen, die besagen würde, »daß die auslösende, steuernde Funktion des unbedingten Reizes auf den bedingten Reiz übergeht« (STADLER, SEEGER, RAEITHEL 1977, 189).

Anochin unterscheidet im Funktionsschema des bedingten Reflexes vier Stadien:

Erstes Stadium:

Der bedingte Anlaßreiz wird in einem Prozeß der Synthese der verschiedenen inneren und äußeren Afferenzen (der Afferenzsynthese) vor dem Hintergrund der Gesamtsituation abgehoben wahrgenommen.

Zweites Stadium:

Der Aktionsakzeptor bildet sich auf der Grundlage der afferenten Spuren früherer Reize. Er besteht in einer durch die spezifische Erregungsstruktur von Gebieten des Zentralnervensystems realisierten Vorwegnahme, d. h. Voraussage der wahrscheinlich eintretenden Situationsänderung.

Drittes Stadium:

Die in der Afferenzsynthese erzeugten, widergespiegelten Situationsmerkmale werden als Steuerparameter dem efferenten System übergeben, das eine entsprechende motorische Aktivität als Antwortreaktion einleitet. Diese Antwortreaktion wird stets nach dem Aktionsakzeptor herausgebildet. Motorische Regelsysteme kommen jetzt ins Spiel. Afferenzsynthese und Aktionsakzeptor gelten ihnen gegenüber als System höherer Ordnung.

Viertes Stadium:

Es entstehen reafferente Signale über alle Einzelheiten des erzielten Resultates, die über verschiedene Bahnen zum Aktionsakzeptor gelangen. Die Reafferenzen sind Rückmeldungen über die Folgen der Antwortreaktion, die zum Teil aus den sensorischen Signalen der motorischen Regelsysteme und zum anderen Teil aus Afferenzen von Wahrnehmung bestehen. Es findet sodann eine Rückkopplung statt, d. h. der Aktionsakzeptor kann die einlaufende Reafferenz mit der im zweiten Stadium erzeugten Voraussage vergleichen und ein entsprechendes Fehlersignal an die Zentren der Afferenzsynthese abgeben, das dort zur Verbesserung der Voraussage verwendet wird (vgl. ANOCHIN 1968, 72; STADLER, SEEGER, RAEITHEL 1977, 190 – 191).

Anochin stellt ein sehr komplexes funktionelles System vor, das funktional wie ein Regelsystem aufgebaut ist, sich aber strukturell erheblich vom Grundmodell unter-

scheidet, nicht zuletzt deshalb, weil die tatsächlich erzielten Effekte eine Rückkopplung, eine Reafferenz erfahren.

Ein Beispiel soll dieses Reafferenzprinzip verdeutlichen: Ein Handfeger soll in die Hand genommen werden. Zwischen der Motorik und der visuellen Wahrnehmung findet eine Assoziation der Reizwahrnehmungen statt; efferente und afferente Reize regulieren sich gegenseitig. Dabei wird von der ersten vorgenommenen Bewegung eine Kopie festgehalten, die verändert werden muß, wenn sie nicht mit den reafferenten Informationen übereinstimmt. Als Folge davon wird die Bewegungsrichtung verändert. Dieser Vorgang wird als Adaptation bezeichnet.

Wird der Griff des Handfegers nicht angesteuert, können verschiedene Ursachen verantwortlich sein:

- Das Objekt wird nicht richtig identifiziert (mangelndes Vorstellungsschema).
- Der Griff wird nicht als solcher erkannt (mangelndes oder falsches Vorstellungsschema).
- Visuelle Fehlerkennung der Lage des Griffes.
- Motorische Schwierigkeiten (z. B. beim Cerebralparetiker).

Die richtige Steuerung kann jedoch eingeübt werden, bis der Adaptionsvorgang vollzogen ist.

Diskussion

Stadler, Seeger und Raeithel weisen darauf hin, daß vergleichbare funktionelle Systeme »allen Regulationsleistungen des Organismus zugrunde« (1977, 191 – 192) liegen, sowohl den innerorganismischen Prozessen als auch dem äußeren Verhalten. Dabei sind sensorische und motorische Vorgänge »auf vielen verschiedenen Ebenen eng miteinander verwoben« und bilden »im vollen Wortsinn eine Einheit« (STADLER, SEEGER, RAEITHEL 1977, 192). Diese Einheit wird als ein dynamisches, dialektisches Geschehen verstanden zwischen der objektiven Realität der gegenständlichen Umgebung und der Eigentätigkeit des Organismus, »die sich im Regler des Regelsystems oder im Aktionsakzeptor des funktionalen Systems besonders deutlich manifestiert« (STADLER, SEEGER, RAEITHEL a.a.O.).

Ziel des Lernens ist die Ausbildung funktioneller Systeme, über die der Lernende verfügen kann und die sich im zentralen Nervensystem verankern. Solche funktionellen Systeme sind zwischen zwei Polen verankert (s. Abb. 25):

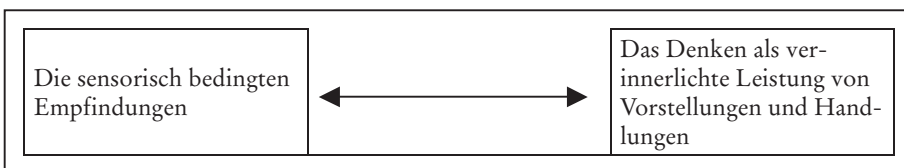


Abb. 25: Zwei Pole funktioneller Systeme

Beide Pole bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Die Verbindung zwischen ihnen wird durch Tätigkeiten bzw. Handlungen hergestellt. Tätigkeiten sind »Verursacher« von Denkprozessen und Auslöser von Empfindungen. Wahrnehmung spielt hierbei eine entscheidende Rolle; ein Wahrnehmungsvorgang qualifiziert sich demnach nicht nur durch seine funktionale Leistung, sondern sowohl durch die Dimensionen des Tätigseins (tasten, greifen, anschauen) als auch durch die Dimension der emotionalen Qualität (haben wollen ...).

Bei kognitiv beeinträchtigten Kindern bilden sich solche funktionellen Systeme bzw. geistigen Tätigkeiten nicht von alleine aus. Deren Herausbildung bedarf der Anleitung und Führung durch den Lehrer durch alle Stufen des Lernens hindurch. Diese Stufen des Lernens beziehen sich hierbei auf die Theorie der Interiorisation nach Leontjew und Galperin:

Stufe 1: sinnlich-wahrnehmend,

Stufe 2: handelnd-aktiv,

Stufe 3: bildlich-darstellend,

Stufe 4: begrifflich-abstrakt (verbalisiert).

Lässt sich das Lernen Schritt für Schritt als eine von der Sachlogik her gebotene Abfolge dem Zeitpfeil folgend horizontal darstellen, so bildet sich das Lernen nach der Vorstellung der funktionalen Systeme bzw. der geistigen Tätigkeiten eher in einer vertikal anzuordnenden hierarchischen Gliederung ab. D. Fischer hält insbesondere »eine Kopplung von beiden Modellen für das Lernen Geistigbehinderter didaktisch überzeugend und sinnvoll« (1994, 201). Als Beispiel verweist er auf die von Fröhlich (1977) vorgestellten Funktionskataloge zur Entwicklung einzelner Fähigkeitsbereiche, aus welchen er die Entwicklung der Handmotorik herausgreift. Diese Liste spiegelt zunächst nur die zeitliche Abfolge wider und gibt noch keine Auskunft über beteiligte Wahrnehmungsmodalitäten. Diese Aufschlüsselung ist in Band II, Kapitel 5.2 vorgenommen worden (vgl. dort Tab. 4, S. 90 – 91). Deutlicher werden die Zusammenhänge zwischen Tätigkeit und Wahrnehmung, wenn Zeitablauf und Aktivitätsart voneinander abgehoben werden. Eine solche Übersicht (s. Tab. 16) lässt auch die zeitliche Abfolge eher erkennen, in der verschiedene Wahrnehmungsmodalitäten beim Greifenlernen mitbeteiligt werden.

1 postnatale Reflex- aktivitäten	2 taktil gesteuerte Tastaktivität	3 oral gesteuerte Hand-Mund- Aktivität	4 propriozeptiv gesteuerte Aktivitäten	5 visuell gesteuerte Greifaktivitäten
--	---	--	--	---

Tab. 16: Unterschiedliche Steuerungsbereiche bei der Ausbildung des funktionellen Systems »Greifwerkzeug Hand« (vgl. auch Tab. 4 in Band II, S. 90 – 91)

Mit der Aufgliederung in fünf Aktivitätsbereiche erhalten wir gleichzeitig eine Annäherung an die von der Tätigkeitspsychologie beschriebenen ersten Stufen der kindlichen Entwicklung (z. B. LEONTJEW 1973; LJUBLINSKAJA 1973).

Mit einer solchen Skalierung von Funktionen und Fähigkeiten könnte das künstliche Ausgliedern menschlicher Persönlichkeitsbereiche in Motorik, Kognition, Sozialisation usw. zugunsten sich aufbauender funktioneller Systeme überwunden werden. D. Fischer weist jedoch ebenso darauf hin, daß der Schüler u. U. zur Bewältigung von Teilschritten der Hilfe des Lehrers bedarf, wobei der Lehrer

- eine Teilhandlung für den Schüler ausführt,
- für eine Teilhandlung den Schüler führt (motorisch),
- für eine Teilhandlung dem Schüler verbale Anweisungen gibt,

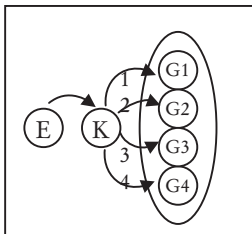
bis der Schüler diese Teilhandlung und schließlich die gesamte Handlung selbst ausführen kann. Als Aufgaben des Pädagogen führt D. Fischer an:

- »– die Fülle der einzelnen Schritte sich bewußt zu machen, um den richtigen Ansatz der Ergänzung zu sehen,
- die richtige »Mischung« zwischen Übernahme von Hilfe und Veranlassen zur Mithilfe herauszufinden,
- Methoden zu kennen, um konsequent und zielstrebig das Kind zum Erlernen des fehlenden Schritts, der fehlenden Funktionen im Sinne der Eigentätigkeit zu veranlassen,
- trotz des relativ hohen Eigenanteils des Pädagogen an der Kommunikation mit dem Kind die Kommunikationsebene vor einer »Asymmetrie« zu bewahren« (D. FISCHER 1994, 207).

Interaktionsstruktur

Der Aufbau eines funktionellen Systems verlangt ein Vorgehen Teil für Teil, welches in der Unterrichtsform des *Lernens Schritt für Schritt* (chaining) beschrieben wird. Hier steuert zunächst der Erwachsene die Handlung des Kindes, und zwar gerichtet zunächst auf das erste Teil (G1), dann auf das zweite (G2) usw. Die gleiche Struktur bildet sich ab, wenn es um den sukzessiven *Aufbau funktioneller Systeme* geht (s. Abb. 26).

Wiederum führt die Entwicklung vom Handlungsplan beim Erwachsenen über den materialisierten Handlungsplan zum vom Kind internalisierten Handlungsplan.



Auf die grafische Ausarbeitung dieser Entwicklung wird wegen deren leichter Imaginierbarkeit verzichtet.

Abb. 26: Sukzessive Steuerung von K durch E (Beispiel: Lernen Schritt für Schritt, Aufbau funktioneller Systeme)

Bewertung: Beiträge des Aufbaus funktioneller Systeme (Tab. 17) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle
Reaktionsbereitschaft Wahrnehmung von Signalen aus der Umwelt Wahrnehmung eigener Bedürfnisse	Abruf gespeicherter Algorithmen Anordnung einzelner Schemata in einer Rei- henfolge (differenzierte vorgreifende Wider- spiegelung)	Verkettung ein- zelner Opera- tionen (chaining) ↓ Ausführung mo- torischer Algo- rithmen	Erfolg: Bedürfnis ist befriedigt.

Tab. 17: Beiträge funktioneller Systeme zu Komponenten der Handlung

3.3.3 Übergangskonzept Passives Angebot

Erinnerung

Im vorigen Kapitel haben wir solche Förderkonzepte als »Übergangskonzepte« bezeichnet, in welchen eine Neuaneignung stattfinden kann und in welchen somit eine Weiterentwicklung auf ein höheres Handlungsniveau stattfindet. Solche Förderformen leisten auf dem nunmehr angezielten Niveau weiterhin ihre Dienste und sind deshalb noch einmal zu erwähnen.

Das von D. Fischer (1994) so bezeichnete *Passive Lernangebot* (vgl. Abschnitt 2.3.7) ist zu verstehen als eine Erweiterung des Konzepts der Basalen Kommunikation von Mall (1984). Die unmittelbaren körperlichen Kontakte zwischen Erwachsenen und Kind werden weniger dauerhaft, zeitlich kürzer, und die Kontaktsituation variantenreicher. Insoweit enthält das Passive Lernangebot mehr Möglichkeiten zum Transfer, zur Assimilation. Wegen der vermehrten Assimilationschancen kann das Passive Lernangebot als Übergangskonzept gelten:

- Aus der Synchronisation mit dem erwachsenen Partner heraus kann das Kind im Sinne der vorgreifenden Widerspiegelung Erwartungen demnächst erfolgreicher Handlungen und damit einfache Handlungspläne entwickeln.
- Die von D. Fischer (1994) deutlich betonte Vorankündigung der nächsten Handlung bedient sich der Methode des klassischen Konditionierens nach Pawlow, hebt jedoch die Handlungsausführung des Kindes vom Niveau des einfachen Mitvollzugs auf die höhere Ebene des erwarteten Mitvollzugs und damit auf eine bewußtere Ebene.
- Auch wenn die von D. Fischer (1994) vorgestellten Einzelhandlungen zunächst keine Handlungskontrolle durch das Kind erfordern und erlauben, so können doch durch den wiederholten Vollzug Empfindungen der Lageveränderung des Körpers, der Beschleunigung und Abbremsung von Körperbewegungen entste-

hen, die bei weiteren Wiederholungen zu schnellerem Reagieren auf Veränderungen führen können, somit zum Aufbau einfacher Handlungspläne und einer motorisch betonten Form der Handlungskontrolle.

Interaktionsstruktur

Beim *Passiven Lernangebot*, wie es von D. Fischer (1994) beschrieben wird, wirkt der Erwachsene auf einen Gegenstand und über diesen (also mittelbar) auf das Kind ein. Das Kind seinerseits wirkt unmittelbar auf den Gegenstand ein und über den Gegenstand mittelbar auf den Erwachsenen (s. Abb. 27).

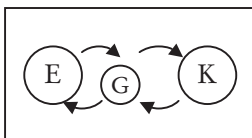


Abb. 27: Einwirkung Erwachsener ↔ Gegenstand ↔ Kind (Passives Angebot)

Bewertung: Beitrag des Passiven Angebots (Tab. 18) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungskontrolle
Orientierung auf einen menschlichen Partner als Synchronisation ↓ Wahrnehmung einer Vorankündigung	als Übernahme von Bewegungsmustern des Partners ↓ Einstellung auf die angekündigte Veränderung	als Mitvollzug ↓ Mitvollzug nach vorheriger Einstellung auf die Veränderung	keine ↓ durch Empfinden von Lage- und Beschleunigungsveränderung

Tab. 18: Beiträge des Passiven Lernangebots zu Komponenten der Handlung (vgl. auch Tab. 7 in Abschnitt 2.3.7)

3.3.4 Basale Aktivierung

Darstellung

Ihr Konzept der basalen Aktivierung legen Breitinger und Fischer (1993) vor. Die von den Autoren angezielte Gruppe der Intensivbehinderten ist dabei nach Speck (1977) zu verstehen und entspricht den weiter vorne dargestellten Gruppen der »eindrucksfähigen« und der »ausdrucksfähigen« Geistigbehinderten nach Thalhammer (1977). Breitinger und Fischer beschreiben vier Aufgabenfelder, innerhalb derer Basale Aktivierung stattzufinden habe:

1. Sicherung existentieller Grundbedürfnisse;
2. Funktionale Ertüchtigung;
3. Orientierung an der Umwelt;
4. Ermittlung von Lebensaufgaben.

Zu 1.: Sicherung existentieller Grundbedürfnisse

Zur Sicherung existentieller Lebensbedürfnisse können beitragen:

- Befriedigte Bedürfnisse des Kindes, welche dieses kennt und artikulieren kann. Breitinger und Fischer verstehen diese Bedürfnisse ganz grundlegend: Medikamente, Nahrung, Kleidung, frische Luft, Bett, Bad, Lagerung, all das, was zur Sicherung des psycho-physischen Gleichgewichtes des Behinderten beitragen kann.
- Pflegehandlungen mit dem Ziel der Verbesserung der Selbständigkeit, der Lockerheit/Gelöstheit, der Kommunikation, der Kultivierung von Lebensäußerungen und Lebenstätigkeiten, der Wahrnehmung und der Verbesserung von Umwelteindrücken.

Zu 2.: Funktionale Ertüchtigung

Der Verbesserung der funktionalen Tüchtigkeit bzw. dem Aufbau einer funktionalen Grundausstattung dienen:

- Der Aufbau basaler Funktionen wie Wahrnehmungsleistungen, Zuwendungsbereitschaft und Zuwendungsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Konzentration, Nachahmungsfähigkeit, motorische Grundleistungen und evtl. Ansätze einer aktiven Sprache.
- Der Aufbau elementarer Grundaktivitäten wie z. B. etwas in Bewegung setzen, sich gegen einen Widerstand behaupten, selbst Widerstand leisten, etwas heranholen, verschieben, zusammenfügen.
- Der Aufbau elementarer lebenspraktischer Grundfertigkeiten wie z. B. etwas vom Löffel nehmen, etwas aus der Tasse nehmen mit Hilfe der Verfahren der Gewöhnung bzw. der Konditionierung oder des Führens nach Affolter.
- Der Abbau pathologischer Verhaltensaktivitäten wie z. B. Abbau von Selbststimulationen, Autoaggressionen, Stereotypen, Kommunikationsstörungen oder funktionaler Defizite.

Die hierzu begehbaren beiden Lernwege sind in Abbildung 28 (S. 131) dargestellt.

Zu 3.: Orientierung an der Umwelt

Hierbei geht es um »Objekt-Kontakte, Objekt-Beziehungen und Umwelt-Orientierung« (BREITINGER, FISCHER 1993, 134). Den Schüler(inne)n soll Wichtiges von der Welt vermittelt werden wie z. B. typische Verkehrszeichen. Es geht aber auch um Grundleistungen wie den Aufbau von Beziehungsfähigkeit. Lernangebote erstrecken sich auf

- inhaltsfreie Reizzufuhr im Sinne einer Basalen Stimulation (FRÖHLICH);
- in-Kontakt-Treten mit Objekten im Sinne einer manipulativen Tätigkeit (PIAGET, LEONTJEW 1973; ELKONIN 1980);
- zunehmend sachgerechten Umgang mit Objekten im Sinne einer gegenständlichen Tätigkeit (LEONTJEW 1973; ELKONIN 1980);

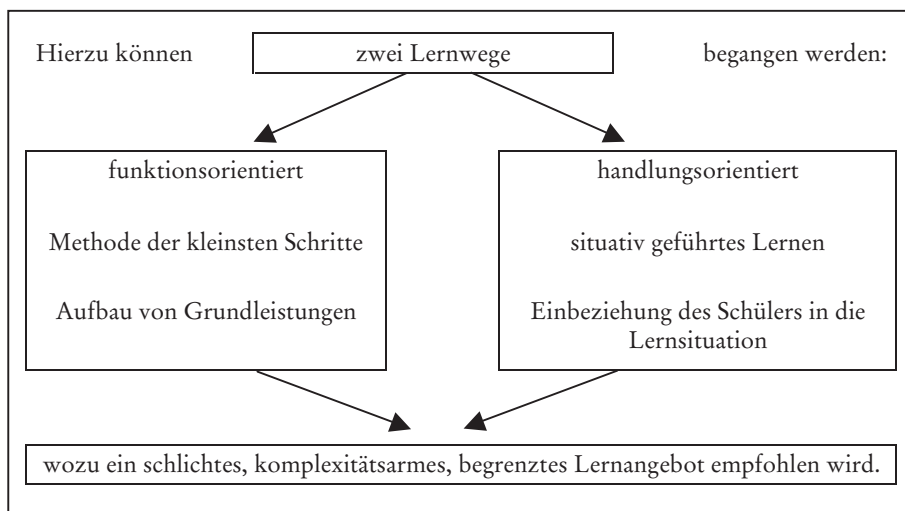


Abb. 28: Zwei Lernwege: funktionsorientiert und handlungsorientiert

- »bis hin zum Erfassen von Umweltphänomenen anhand klar gegliederter, abgehobener Umwelteindrücke und Umweltqualitäten« (BREITINGER, FISCHER 1993, 134) im Sinne des Diskriminationslernens (z. B. GAGNÉ 1970; FLORIN, TUNNER 1971).

Die Realität soll nach Breitinger und Fischer über vier Stufen erschlossen werden, die gleichzeitig als Artikulationsstufen (Ablaufstufen) von Unterricht gesehen werden können (s. Tab. 19):

Stufe der individuellen Welterschließung		Didaktisch: Artikulationsstufe
1.	Es gibt »Welt« außerhalb der eigenen Person.	Stufe der Begegnung.
2.	Diese Welt besteht aus Objekten, Personen, Situationen usw.	Stufe der Erfassung; erfordert motorische Aktivität.
3.	Die einzelnen Objekte, Personen, Situationen stehen in einem Bedingungs-zusammenhang.	Stufe der Beherrschung (Handlungsfähigkeit).
4.	Diese Objekte, Personen, Situationen sind durch einen Sinnzusammenhang verbunden.	Stufe der Gestaltung; setzt hohe Fähigkeiten voraus.

Tab. 19: Erschließungs- und Artikulationsstufen
(nach BREITINGER, FISCHER 1993, 138 – 139)

Zu 4.: Ermittlung von Lebensaufgaben

Lebensaufgaben kennzeichnen Breitinger und Fischer als »Felder der Selbstverwirklichung« (1993, 148). Hierzu zählen sie

- den Aufbau einer – wenn auch minimalen – Lebensperspektive,
- die Teilnahme an – wenn auch bescheidenen – Interaktionen,
- eine minimale Bewegungsfähigkeit, die wenigstens »eingleisige Bewegungen« und »einfachste monoteknische Arbeiten« (BREITINGER, FISCHER 1993, 151) ab dem Jugendalter erlaubt.

Gegenüber der »Taube« des anspruchsvollen handlungsorientierten Lernens seien solche Lebensaufgaben, so Breitinger und Fischer, wenigstens »Spatzen in der Hand« (1993, 153), womit sie gleichzeitig zu verstehen geben, daß ihr eigener Handlungs-Begriff solche »einfachen« Aufgaben nicht umfaßt.

Diskussion

Strasser (1994, 100) weist darauf hin, daß dieses Konzept der »Basalen Aktivierung« auch als »Förderpflege« bezeichnet wird, ein Begriff, mit dem Gröschke (1989) ein gesamtes Praxiskonzept, einen Arbeitsbereich der Heilpädagogik bezeichnet. Sein Ankerbegriff ist die »Leiblichkeit« des schwerst- und mehrfachbehinderten Menschen. Der Förderung solcher Leiblichkeit als integrierter Ganzheit von Körper und Psyche dient sicherlich das Konzept der basalen Aktivierung auch dann, wenn es in seiner Zielsetzung (siehe »zu 4.«) auch gelenkt-reproduktive Tätigkeit anzielt.

Interaktionsstruktur

Gegenüber dem Passiven Lernangebot verändert sich bei der *Basalen Aktivierung* die Interaktionsstruktur (s. Abb. 29). Wiederum wirkt der Erwachsene unmittelbar auf den Gegenstand ein und über diesen Gegenstand mittelbar auf das Kind; das Kind seinerseits kann sowohl auf den Gegenstand als auch auf den Erwachsenen einwirken. Die gleiche Interaktionsstruktur finden wir beim *Integrierten Lernen*.

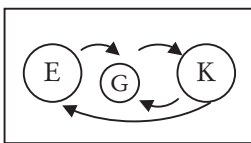


Abb. 29: E wirkt über G auf K ein; K kann auf G und/oder E einwirken (Basale Aktivierung)

Bewertung: Beiträge der Basalen Aktivierung (Tab. 20) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Erkennen eigener Bedürfnisse: Wahrnehmung	Signale an die Partner abgeben: • gestisch • lautlich ↓ • ansatzweise artikuliert	Passives Erdulden ↓ Mitvollzug von Bewegungen ↓ Vollzug einzelner – meist der letzten – Operationen einer Handlung (vgl. shaping). ↓ manipulieren	Anpassung an den Partner am Erfolg an der Tätigkeit ↓ am Erfolg
Orientierung auf menschliche Partner; Synchronisation			
Orientierung auf Dinge			
Umwelteindrücke differenzieren	aus vorgeifender Widerspiegelung	sachgerecht benutzen	

Tab. 20: Beiträge der Basalen Aktivierung zu Komponenten des Handelns

3.3.5 Integriertes Lernen

Darstellung

Das Arbeitskonzept der basalen Stimulation wird von seinen Vertretern (Das sind insbesondere A. Fröhlich und Ursula Haupt.) für Behinderte gedacht, die einen Entwicklungsstand von 8 Monaten nicht überschritten haben. Ab diesem Entwicklungsstand »ist von basalen Stimulationsübungen keine entwicklungsfördernde Wirkung mehr zu erwarten« (STRASSER 1994, 103). Allfällige Förderbemühungen müssen anspruchsvoller und der Welt zugewandter werden, wofür Fröhlich und Haupt wie Susanne Dank das Konzept des Integrierten Lernens anbieten. Ähnlich wie im Konzept der »Basalen Aktivierung« von Breitinger und Fischer soll der Behinderte

- Beziehungen zu Bezugspersonen aufnehmen,
- unmittelbar mit Dingen umgehen,
- Kommunikation erleben,
- Erfahrungen in ganz konkreten Handlungszusammenhängen und Erlebnissen machen
- und dabei evtl. sogar Begriffe lernen.

Nicht die eintrainierte Fertigkeit ist das Ziel, sondern das sinnliche Aufnehmen durch »dabei sein, mitmachen und erleben« (STRASSER 1994, 104). Strasser führt hierzu folgende Liste von Vorschlägen für Aktivitäten bzw. geeigneten Situationen an:

- »– Essenszubereitung und Essen einschliesslich Einkaufen
- Körperpflege
- Raum-, Materialpflege und Gestaltung des Eigenbereiches
- Gemeinsame Beschäftigungen, Unterhaltung und Spiele
- gemeinsam malen, sich schminken oder sich verkleiden
- gemeinsam Klötze oder Lego spielen, Türme bauen und einstürzen lassen
- gemeinsam Auto schieben, mit Flugzeugen oder Puppen spielen
- aus Kissen und Schaumgummiklötzen eine Höhle bauen
- mit Tüchern ein Zelt improvisieren
- gemeinsam Bälle und Marmeln [= Murmeln, Klicker; H.J.P.] zurollen
- gemeinsam etwas aus- und einräumen
- gemeinsam stecken, schrauben, hämmern, aus- und einräumen
- gemeinsam Musik hören, etwas singen oder Musik machen oder Geräusche produzieren
- gemeinsam Seifenblasen machen, im Sand wühlen, graben, mit Wasser spielen
- gemeinsam etwas mit Plastillin oder Ton formen
- gemeinsam ein Feuer machen, eine Kerze anzünden und ausblasen
- gemeinsam ein Buch anschauen
- auch einmal herumtollen, rammeln¹ oder sich gegenseitig auskitzeln
- Beschäftigung mit Pflanzen, Tiere[n] und Natur
- Werken und Reparieren« (STRASSER 1994, 104 – 105).

Für solche Tätigkeiten stehen die Materialien, Anlässe, Gelegenheiten, Orte im Alltagsleben zur Verfügung. Ausgaben für »didaktisches Material« entstehen ebenso wenig wie für die Ausbildung einer speziellen therapeutischen Fachkraft, die zur Teilnahme am Alltagsleben schlicht nicht benötigt wird.

Einen weiteren interessanten Bericht über ein methodenintegrierendes körperorientiertes Arbeiten hat Fikar (1987) vorgelegt.

Diskussion

Die Welt ist zunächst der Alltag. »Integriertes Lernen« meint Lernen im Alltag, an den alltäglichen Gegenständen und Ereignissen und zeigt damit eine deutliche Nähe zu Félicie Affolters **ProblemLösenden AlltagsGeschehnissen** (PLAGs) (vgl. AFFOLTER 1990 sowie Abschnitt 3.3.1) wie zum Konzept des situationsorientierten Lernens. Keineswegs will integriertes Lernen das unterrichtsähnliche, aus dem Alltag ausgekoppelte, geplante »und in besonderen Räumen durchgeführte(s) Programm« (STRASSER 1994, 104).

Interaktionsstruktur

Wie bei der Basalen Aktivierung (s. Abb. 29) verändert sich beim *Integrierten Lernen* die Interaktionsstruktur (s. Abb. 30). Wiederum wirkt der Erwachsene unmit-

¹ Honi soit qui mal y pense! Wir übersetzen mit »raufen«.

telbar auf den Gegenstand ein und über diesen Gegenstand mittelbar auf das Kind; das Kind seinerseits kann sowohl auf den Gegenstand als auch auf den Erwachsenen einwirken.

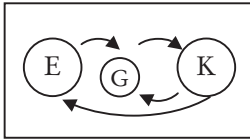


Abb. 30: E wirkt über G auf K ein; K kann auf G und/oder E einwirken (Integriertes Lernen; vgl. auch Basale Aktivierung)

Bewertung: Beiträge des Integrierten Lernens (Tab. 21) zur

Handlungs-orientierung	Handlungs-planung	Handlungsausführung	Handlungs-kontrolle
Wahrnehmung vitaler Bedürfnisse	Signal an Bezugsperson	passiver Mitvollzug	
Orientierung auf Dinge des Nahraums: tätig sein wollen.		Dinge manipulieren ↓ Dinge synchron mit dem Partner handhaben ↓ Dinge alleine sachgerecht handhaben	an der Tätigkeit ↓ am Partner ↓ am Erfolg
Orientierung auf menschliche Partner	Synchronisation	passiver Mitvollzug ↓ gemeinsamer Vollzug ↓ Nachahmung	am Partner ↓ am Erfolg

Tab. 21: Beiträge des Integrierten Lernens zu Komponenten der Handlung

3.4 Konzepte der Kind – Umwelt – Interaktion

3.4.1 Übergangskonzepte

Zu dieser Verfahrensgruppe müssen auch Konzepte gezählt werden, die zunächst zu einer grundlegenden Handlungsorientierung beitragen, jedoch ebenso eine Weiterentwicklung zur Aktivität hin ermöglichen. Es sind dies das Erlebnisangebot und das Kombinierte Konzept, die bereits in Kapitel 2 als Konzepte zur Förderung der Wahrnehmungstätigkeit vorgestellt wurden und deren Beitrag zur Förderung der manipulativen Tätigkeit nunmehr herauszuheben ist.

Erlebnisangebot

Erinnerung

Eine Umweltsituation, die Wahrnehmung nicht nur von Dingen, sondern auch von Personen und ihren Tätigkeiten ermöglicht, beschreibt D. Fischer (1994) unter der Bezeichnung »Ereignisangebot/Erlebniseinheit« (vgl. Abschnitt 2.4.4). An solchen Situationen ist das Kind nur motorisch-passiv, jedoch aktiv wahrnehmend beteiligt, wovon D. Fischer insbesondere positive emotionale Auswirkungen erwartet. Eine dezidierte Absicht zur Förderung solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem Aufbau von Handlungsfähigkeit dienen könnten, liegt nicht in seiner Absicht. Dennoch kann – wie bei anderen Konzepten – die wiederholte Teilnahme an gleichbleibenden Ereignissen bzw. Situationen Erinnerungen schaffen, welche die Antizipation von Ereignisabfolgen ermöglichen. Ein Handlungsplan kann so als Erwartungsmuster gebildet werden, eine – folgenlose – passive Handlungskontrolle sich ausbilden im Vergleich der aktuellen Situation mit einer vergangenen.

Interaktionsstruktur

D. Fischers *Ereignis-/Erlebnisangebot* (s. Abb. 31) bietet ausschließliche Wahrnehmung der Umwelt. An dem beobachteten Ereignis ist das Individuum nur perzeptiv-aufnehmend, nicht jedoch motorisch-aktiv beteiligt. Gleichsinnig stellt sich die Interaktionsstruktur dar bei der Pränatalraum-Musiktherapie (s. Abb. 16) und beim (passiven) Snoezelen (s. Abb. 17). In beiden Fällen wirkt lediglich Umwelt auf das Kind, nicht auch umgekehrt.

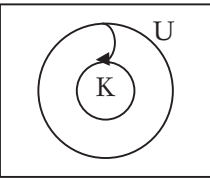


Abb. 31: Umwelt beeinflusst Kind (Ereignis-/Erlebnisangebot; siehe auch Pränatalraum-Musiktherapie, Snoezelen)

Bewertung: Beiträge des Erlebnisangebotes (Tab. 22) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
pathische Grundhaltung erlaubt das Wahrnehmen neuer Reize ↓ positive Grundstimmung, damit verbesserte Wahrnehmungs- und Reaktionsbereitschaft	Bei neuen Ereignissen kein Aufbau einer Erwartung. ↓ Bei Wiederholung gleicher Ereignisse Aufbau von Erwartung aus der Erinnerung an vergangene Abläufe.	Nur »inneres« Handeln als Mitvollzug in der Beobachtung	Bei neuen Ereignissen: keine ↓ Bei Wiederholung gleicher Ereignisse als Vergleich mit der Erinnerung.

Tab. 22: Beiträge des Erlebnisangebotes zu Komponenten der Handlung (vgl. auch Tab. 11 in Abschnitt 2.4.4)

Kombiniertes Konzept

Erinnerung

Sind Effekte in verschiedenen Bereichen erwünscht, werden unterschiedliche Arbeitskonzepte eher additiv miteinander verknüpft und in eine geeignet erscheinende Situation eingebunden. Ein Beispiel für ein solches additives Konzept ist das »Kombinierte Konzept« von Susanne Dank (1993), welches am Beispiel »Baden« in Kapitel 2 (Abschnitt 2.5) erörtert wurde. Bei Anwendung eines solchen Kombinations-Konzepts sind Wirkungen aller beteiligten methodischen Komponenten zu erwarten. Breitband-Konzepte haben Breitband-Wirkungen. Allerdings wirkt die weiter vorne dargestellte Vorgehensweise artifiziell, so daß vorgeschlagen wird, von ohnehin zu bewältigenden Alltagssituationen als ganzheitlichen Ereignissen auszugehen und diese auf die Beteiligung unterschiedlicher methodischer Konzepte hin zu analysieren. Nicht die Verfügbarkeit eines vielfältigen methodischen Instrumentariums darf die Handlungssituation bestimmen, vielmehr muß die zu bewältigende Alltagssituation die Auswahl der je angemessenen Verfahren leiten.

Zur Darstellung dieses Kombinierten Konzepts wird auf Tabelle 12 verwiesen, zu seiner Bewertung auf Abbildung 20 und Tabelle 13 (alle in Abschnitt 2.5).

3.4.2 Gewöhnung als Lernen: Ausbildung von Gewohnheiten

Darstellung

Gewöhnung (Lernen) dient dem Erwerb von Gewohnheiten, lateinisch: *vis inertiae* (NIETZSCHE 1887; nach DENNETT 1997, 649), im Deutschen am angemessensten als »Beharrungsvermögen« (REGENBOGEN, MEYER 1998, 708) bezeichnet. Die Ausbildung solcher Gewohnheiten wird der sensomotorischen Entwicklung nach Piaget (vgl. STAATSIINSTITUT 1982) und damit der manipulierenden Tätigkeit nach Leontjew zugerechnet. Im bayerischen Lehrplan werden Gewohnheiten sowohl als auf den eigenen Körper als auch auf die Umwelt bezogen betrachtet (vgl. ebd.).

Während der zweiten Phase der sensomotorischen Entwicklung nach Piaget bildet das Kind einfache Gewohnheiten aus. Damit das Kind diese Gewohnheiten ausbilden kann, ist es »abhängig von den Fähigkeiten

- Reize zu diskriminieren, also wesentliche Reize von unwesentlichen zu unterscheiden und
- diese Reize zu speichern, um eintreffende Reize als neu oder bekannt zu erkennen« (STAATSIINSTITUT 1982, 64).

In dieser Phase beziehen sich die Fähigkeiten auf körperbezogene Tätigkeiten. Das Kind zeigt komplexere Verhaltensweisen, die seine Anpassung an die Umwelt widerspiegeln. Piaget spricht deshalb von erworbenem Anpassungsverhalten. Zu diesem erworbenen Anpassungsverhalten gehört beispielsweise das Ersetzen der ursprünglichen reflexhaften Saugbewegungen durch das Daumenlutschen. Das Kind

erweitert sein Handlungs- und Erfahrungsfeld, z. B. durch das Greifen. Kinder mit schwerwiegender geistiger Beeinträchtigung haben es schwerer, die Umweltdinge zu erkunden und Erfahrungen zu sammeln, wodurch das Ausbilden von Handlungsschemata erschwert wird (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 29).

In der dritten Phase der Sensomotorischen Entwicklung überschreitet das Kind »die einfachen körperlichen Betätigungen [...] und beginnt, auf Dinge einzuwirken. Dabei handelt es sich aber lediglich um eine aktive Wiederholung zufällig entstandener Handlungen. Sie werden wiederholt, weil sie einen für das Kind interessanten Effekt hervorgerufen haben« (MIESSLER, BAUER 1994, 25). Diese Tätigkeiten sind nicht nur auf das eigene Tun ausgerichtet, sondern sie richten sich auf Dinge und Ereignisse in der Umwelt. Das Kind verwendet diese Objekte als Instrumente, um eine Tätigkeit wiederholt auszuführen. Solche Wiederholungen dürfen als Gewohnheiten in einem ursprünglichen Sinne gelten und sind nach Miessler und Bauer (1994, 30) bei Geistigbehinderten weniger ausgeprägt als bei nichtbehinderten Kindern.

Die Gewöhnung betrachten Breitinger und Fischer (1993, 122) neben der Konditionierung als den Lernweg zum Aufbau elementarer, grundlegender Fertigkeiten. Sie sehen Gewöhnung dabei unter dem Aspekt der normativen Dimension der Erziehung und führen aus, daß »im Hinblick auf die normative Komponente vorwiegend über die Gewöhnung gelernt« (BREITINGER, FISCHER 1993, 143) wird. So sehen sie Gewöhnung als ein Mittel zum Erwerb sozialer Verhaltenstendenzen, die sich entwickeln können, wenn ein Mensch bestimmte ähnliche Situationen immer wieder erfährt und erlebt und sich in ähnlichen Situationen immer wieder gleich oder ähnlich verhält. Ist eine solche Gewöhnung eingetreten und hat sich als regelmäßig wiederkehrendes Verhalten stabilisiert, sprechen Breitinger und Fischer von »Haltungen« als der »Wahrscheinlichkeit auf ein Objekt (Personen, Gegenstände, Situationen) in einer bestimmten Weise zu reagieren. [...] Z. B.: Am Morgen nach dem Aussteigen aus dem Bus seinen Mantel auszuziehen und ihn an einem bestimmten Haken aufzuhängen – wenn auch mit Hilfe« (BREITINGER, FISCHER 1993, 167).

Diskussion

Neben dem Erwerb algorithmisierter Fertigkeiten schreiben Breitinger und Fischer der Gewöhnung, wie erwähnt, auch eine »normative Komponente« (1993, 143) zu, die sie bei intensivbehinderten Schülern weniger in der Übernahme gesellschaftlicher Normen sehen als vielmehr in der Sicherung individueller Freiräume. Damit gestehen sie dem Intensivbehinderten zu, nicht alle gesellschaftlichen (Leistungs-) Erwartungen erfüllen zu müssen:

»So ist es nur bedingt einzusehen, warum auch ein intensivbehindertes Kind mit Messer, Gabel und Löffel essen muß. Es könnte für seine Umweltorientierung genügen, daß es Eßbares von Nicht-Eßbarem unterscheiden kann, daß es Essen als

Nahrungs- und Genußmittel schätzen lernt, daß es sich auf seine Speise konzentriert und nicht mehr aus anderen Tellern ißt, daß es eine Lieblingsspeise entdeckt und sich vielleicht am Essen freut [...]. Damit hat es seine *und* unsere normative Dimension voll erreicht« (BREITINGER, FISCHER 1993, 143; H.i.O.).

In Anlehnung an Piaget beschreiben Breitinger und Fischer einfache Gewohnheiten als Antworten auf wiederkehrende Reizmuster, als zirkuläre Prozesse »auf der Grundlage von Reiz-Reaktions-Schemata« (BREITINGER, FISCHER 1993, 144; i.O. kursiv). Allerdings sehen auch die beiden Autoren die Effizienz des Lernens über Gewöhnung durchaus kritisch. Ihnen ist zuzustimmen, wenn sie einen stabilen Lernerfolg »dann eher [für] möglich« halten, »wenn nicht nur ein Lernen auf der Grundlage der Gewöhnung erfolgt, sondern das Objekt als komplexe Situation erlebt und erfahren wird« (BREITINGER, FISCHER 1993, 167).

Interaktionsstruktur

Die Ausbildung von *Gewohnheiten* führt über den Erwerb von Handlungsschemata und deren Automatisierung, bis dieses Schema zum abrufbaren Algorithmus geworden ist. Abgerufen wird dieser Algorithmus durch gleichbleibende Signale (Reize) oder Signal(Reiz-)konstellationen aus der Umwelt. Bleiben bei gleichen auslösenden Reizen (roter Apfel auf der Tasse) auch die reaktiven Handlungen (meine Tasse; ich nehme sie) gleich, sprechen wir von Gewöhnung bzw. von Gewohnheits-handeln (s. Abb. 32), in erweitertem Verständnis mit Weber von traditionalem Handeln.

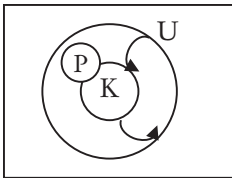


Abb. 32: Gleichbleibende Umweltreize aktivieren den stets gleichen Handlungsplan (Gewöhnung)

Bewertung: Beitrag der Gewöhnung (Tab. 23) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Wahrnehmung gleicher Reize stabil über die Zeit	im Gedächtnis als Algorithmus gespeichert	quasi automatisch	am Erfolg orientiert

Tab. 23: Beiträge der Gewöhnung zu Komponenten der Handlung

3.4.3/3.4.4 Freies und gebundenes Aktionsfeld

Darstellung

Die bis hierher dargestellten Modelle können als bewußt gestaltete Formen der planmäßigen Vermittlung bezeichnet werden. Sie versuchen Lernleistungen zu be-

rücksichtigen, Lernziele anzustreben und Interaktionen zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n zu ermöglichen. Eine Ergänzung hierzu sind Lernformen, welche vorrangig den Schüler berücksichtigen und sich in der Intensität der Zuwendung und Strukturierung durch den Lehrer von den bisherigen Lernformen unterscheiden. Als solche Lernformen nennt D. Fischer (1994) das *freie* und das *gebundene Aktionsfeld*.

3.4.3 Freies Aktionsfeld

Beide Formen zielen darauf ab, Geistigbehinderte im Rahmen einer gewissen Zeit und anhand von geeigneten Materialien zu Aktivitäten zu veranlassen, die als Grundlage des Lernens dienen. Der Lehrer reduziert dabei seinen Einfluß auf die Rolle des Beobachters und des Beraters bei Bedarf. Voraussetzung für beide Aktionsfelder ist geeignetes Material, wobei sich für das *freie Aktionsfeld* reizarme, funktionsoffene Materialien anbieten, Dinge, mit denen man hantieren kann, mit denen Geräusche erzeugt werden können, die verändert werden können usw.

3.4.4 Gebundenes Aktionsfeld

Für das *gebundene Aktionsfeld* sind Materialien und nützliche Zusatzmaterialien anzubieten, auch sollen möglicherweise benötigte Zusatzmaterialien für die Schüler zur Verfügung stehen (im normalen Klassenraum wissen die Schüler, wo welche Materialien zu finden sind). Aufgabe der Schüler ist es, aus solchen ungestalteten, offenen Situationen etwas zu machen, diese Situationen zu gestalten. Hierfür fordert D. Fischer einen möglichst leeren Raum, um Ablenkungen durch zusätzliche Angebote und Reize zu vermeiden.

Diskussion

Das freie Aktionsfeld regt nach D. Fischer (1994) zu kreativer Tätigkeit an, das gebundene drängt zum Erstellen und Erarbeiten von Aufgaben. Der Autor spricht dem freien Aktionsfeld eine besondere Eignung für Geistigbehinderte zu, da es gesamtkörperliche Aktivität fordert, wie sie im sonstigen Unterricht kaum zu finden sei. Das freie und das gebundene Aktionsfeld ordnet er dem nicht oder nur wenig strukturierten Ende einer Skala der Strukturierungsgrade von Unterricht und Lernen zu (s. Abb. 33):

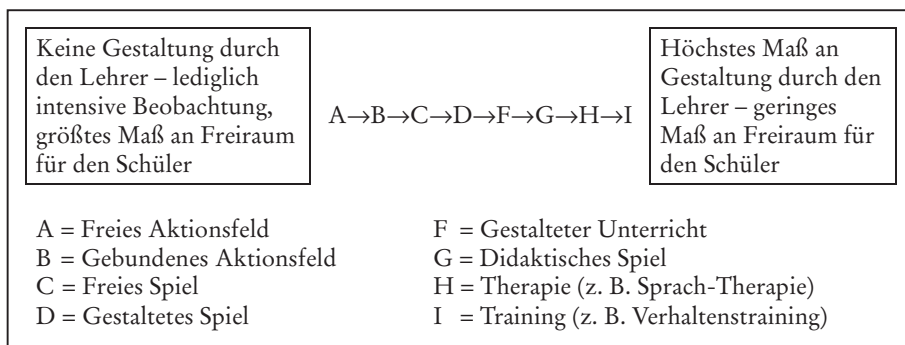
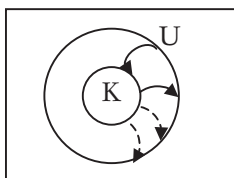


Abb. 33: Pole der Strukturierung (D. FISCHER 1994, 134)

Zu 3.4.3 Interaktionsstruktur des Freien Aktionsfeldes

Gleichbleibende Reize erfährt das Kind, wenn es in das von D. Fischer (1994) so bezeichnete *Freie Aktionsfeld* verbracht wird (s. Abb. 34). Die im Freien Aktionsfeld vorfindlichen funktionsoffenen Materialien lassen unterschiedliche und probierende



Tätigkeiten zu, welche der manipulativen Tätigkeit im Sinne Leontjews zugeordnet werden können.

Abb. 34: Umweltreize eröffnen unterschiedliche Tätigkeitsmöglichkeiten (Freies Aktionsfeld)

Zu 3.4.3 Bewertung: Beiträge des Freien Aktionsfeldes (Tab. 24) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Neugier Orientierung auf die gegenständliche nahe Umwelt, ggfs. auch durch den Lehrer	Versuch-Irrtum durch das angebotene Material vorgegeben, bei unstrukturiertem Material vielfältige Möglichkeiten	spontane manipulative Tätigkeiten	Material wurde verändert, Effekte erzeugt.

Tab. 24: Beiträge des Freien Aktionsfeldes zu Komponenten der Handlung

Zu 3.4.4 Interaktionsstruktur des Gebundenen Aktionsfeldes

Im *Gebundenen Aktionsfeld*, wie es von D. Fischer (1994) beschrieben wird, werden dem Kind solche Materialien angeboten, welche sich zur Gestaltung von Situationen eignen, welche also – mehr oder weniger – funktional festgelegt sind und da-

mit einen möglichen Handlungsplan (s. Abb. 35) repräsentieren. Solche materialinduzierten und materialgesteuerten Tätigkeiten können sich darstellen als gegenständliches Spiel, als Nachahmung von bei anderen beobachteter Tätigkeit, als Konstruktion.

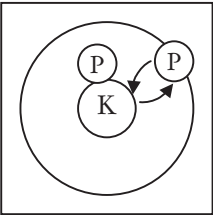


Abb. 35: Umweltreize eröffnen eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten (Gebundenes Aktionsfeld, Materialgesteuerte Tätigkeit)

Zu 3.4.4 Bewertung: Beiträge des Gebundenen Aktionsfeldes (Tab. 25) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Neugier	durch das Material vorgegeben	Versuch-Irrtum-Erfolg	Erfolg
Orientierung auf die gegenständliche nahe Umwelt.	bei strukturiertem Material weniger Handlungsmöglichkeiten		
Orientierung auf die Gebrauchseigenschaften der Dinge.	Versuch-Irrtum evozierte Schemata	Nach bekannten erinnerten Schemata	Erfolg

Tab. 25: Beiträge des Gebundenen Aktionsfeldes zu Komponenten der Handlung

3.4.5 Das Konzept des »Kleinen Raumes«

Darstellung

Lilli Nielsen (1993) stellt ein Konzept vor, das sich mit der Entwicklung früher räumlicher Beziehungen bei Kindern befaßt. In ihrer Studie wurden 20 geburtsblinde Kinder insgesamt acht Mal regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum hinweg (20 Minuten) in einer Kontrollumgebung, genannt »der kleine Raum«, gefilmt. Der Zweck des »kleinen Raumes« besteht darin, dem Kind eine besondere Stimulation zukommen zu lassen, welche seine Entwicklung vorantreiben soll. Das Kind soll in diesem »kleinen Raum« grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, welche ihm die Möglichkeit bieten, frühe räumliche Beziehungen aufzubauen, um so Vorstellungen eines Objekt-Konzeptes zu entwickeln und zur Objekt-Permanenz zu gelangen. Des weiteren sollen diese Elemente räumlicher Beziehungen wichtig für den Beginn der Entwicklung von Selbst-Identität sein, das heißt, daß die Kinder sich selbst als aktive Person erfahren.

Der »kleine Raum« läßt sich als eine Art Kiste mit unterschiedlichen Wandelementen beschreiben, wovon jedes eine andere Oberflächenbeschaffenheit aufweist. In das Innere dieses »kleinen Raumes« wird Licht durch zwei Deckenelemente aus Plexiglas hereingelassen. Unter Verwendung von dreißig und sechzig Zentimeter langen Metallrohren und Verbindungselementen kann dieser »kleine Raum« in unterschiedlichen Größen hergestellt werden. Gegenstände, die an den Deckenelementen befestigt wurden, hängen im »kleinen Raum« von oben herab. Jeder dieser Gegenstände ist mit einem elastischen Band verknüpft, so daß das Kind die Möglichkeit hat, einen ergriffenen Gegenstand zum Mund zu führen oder aber ihn von der einen Hand in die andere zu bewegen. Das Loslassen des Gegenstandes hat zur Folge, daß dieser wieder an seinen Platz zurückkehrt. Erst wenn das Kind Bewegungen wiederholt, lernt es diese Bewegungen kontrolliert auszuführen; daraus entsteht die Vorstellung »wenn – dann«.

Nach Nielsen (1993, 82) bieten die elastischen Bänder für das Kind den Anreiz zum Einsatz von Muskelkraft. Das Kind wird, so Nielsen, versuchen herauszufinden, wieweit es den Gegenstand aus seiner Ausgangslage entfernen kann. Wegen der unterschiedlichen Lage der Ausgangsposition wird eine Veränderung der Muskelkraft erforderlich. Daneben werden andere Gegenstände an den Wandelementen angebracht, die ebenfalls in seiner Reichweite bewegt werden können. Nach und nach lernt das Kind, beide Hände einzusetzen. Der Einsatz beider Hände ermöglicht dem Kind Bewegungen auszuführen, die für die Drehung von der Bauchlage in die Rückenlage unverzichtbar sind.

Bei der Einrichtung eines solchen »kleinen Raumes« sind nach Nielsen (1993, 84 – 97) folgende Kriterien zu beachten, welche sie als der Entwicklung des Kindes förderlich erachtet:

- Die Art und Anzahl der Gegenstände, mit denen der Raum ausgerüstet ist, sollen für das Kind angenehm, anfaßbar, also greifbar sein und sowohl unterschiedliche taktile als auch auditive Eigenschaften besitzen. Es ist unbedingt darauf zu achten, daß das Kind nicht mit seinem Kopf an die Gegenstände stößt, weil erreicht werden soll, daß es seine Hände einsetzt, um den Greifakt und damit die Gebrauchsfähigkeit der Hand zu erwerben, damit die Greifbewegung in Gang kommt.
- Gegenstände, mit denen das Kind nicht gerne in Berührung kommt, sollen entfernt werden. Kinder suchen sich meist Gegenstände aus, mit denen sie sich »intensiver« beschäftigen wollen. Diese Entscheidungen werden jedoch hinsichtlich eines Vergleiches mit anderen Gegenständen getroffen. Deshalb soll das Kind auch während seines Aufenthaltes im »kleinen Raum« beobachtet werden.
- Der Raum soll mit visuell stimulierenden Objekten (glänzenden Oberflächen) ausgestattet sein, welche das Kind dazu auffordern, die sich bewegenden Gegenstände optisch zu verfolgen, beziehungsweise den Anreiz geben, Farben und Formen zu unterscheiden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß voll-

blinde Kinder noch hell und dunkel unterscheiden können. Unbedingt zu vermeiden ist die Gefahr einer Reizüberflutung.

- Zudem soll der Raum Objekte enthalten, welche das Konzept der Zahlen verbessern. Das Verständnis des Zahlenbegriffs steigt beim Kind nach Nielsen (1993, 91), wenn es beginnt, mit beiden Händen Gegenstände und Spielsachen anzufassen, sie zu teilen und zusammenzufügen.
- Objekte, welche Geruchs- und Geschmackseigenschaften besitzen (Zuckerstange, duftendes Öl), sowie Metall- oder ähnliche Gegenstände sollen nicht außer acht gelassen werden.
- Die Gegenstände sollen möglichst an derselben Stelle angebracht sein, denn schließlich soll erreicht werden, daß das Kind einen Bezugsrahmen für die Lage der Gegenstände entwickelt. Wenn das Kind einen solchen Bezugsrahmen entwickelt hat, heißt das, daß sich etwas im Gedächtnis gespeichert hat, daß sich hier Gedächtnisinhalte ausbilden, aus denen Erwartungen in bezug auf die Gegenstände im Raum entstehen. Erst wenn dem Kind das Objekt bewußt wird und es ein Suchverhalten zeigt, sollen die Gegenstände in eine veränderte Lage gebracht werden.
- Die Gegenstände sollen auch in Höhe des sehr sensiblen Mundbereiches so angeordnet sein, so daß das Kind Erfahrungen damit sammeln kann. Dies steigert die Gedächtnisleistung; Gedächtnisinhalte bilden sich heraus, und es entwickelt sich ein Raumgefühl.

All diesen Punkten kommt bei der Ausrüstung des »kleinen Raumes« entscheidende Bedeutung zu, da gerade diese von Nielsen benannten Gegenstände das Interesse des Kindes wecken sollen.

Das Ergebnis der Nielsenschen Studie zeigt, daß der »kleine Raum« eine positive Wirkung auf die Entwicklung des Verständnisses bei den von ihr untersuchten 20 geburtsblinden Kindern hat. Dieses Ergebnis wird von der Autorin hauptsächlich auf folgende Faktoren zurückgeführt:

- Der kleine Raum eliminiert die Geräusche der umgebenden Welt so beachtlich, daß das (blinde) Kind Geräusche, die es mit den Gegenständen selbst erzeugt, wahrnehmen kann.
- Des weiteren hat das eigene Hervorbringen, die Selbstproduktion von wahrgenommenen Geräuschen, eine deutliche Wirkung auf die Entwicklung des Verständnisses der Lage der Gegenstände. Das Kind erlangt das Verständnis, daß die zu hörenden Geräusche Gegenstände repräsentieren können (vgl. NIELSEN 1993, 65).
- Weitere Bedingungsfaktoren dieser positiven Wirkung des »kleinen Raumes« sind nach Nielsen die Beständigkeit der Lage der Gegenstände, die Bedeutung des Widerhalls der Geräusche und die Tatsache, daß niemand in die Tätigkeiten des Kindes eingreift. Letzteres ist von Bedeutung, damit das Kind im »kleinen Raum« lernt, ohne jegliche fremde Hilfe aktiv zu handeln. Seine Entscheidungs-

fähigkeit beziehungsweise Initiativenübernahme wird gefordert, da das Kind selbst entscheiden soll, wie lange es sich mit welchem Gegenstand zu welchem Zeitpunkt auseinandersetzen will. Dies gilt auch für geistigbehinderte Kinder, wobei die Aufnahme einer Aktivität bei letzteren länger dauern kann. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Kind erworben hat, indem es selbst aktiv war, werden zu einem Teil seiner Selbst-Wahrnehmung, also zu einem Teil seiner Persönlichkeit, und ermöglichen dem Kind, mit der Umwelt in Interaktion zu treten. Demnach läßt sich mit Nielsen schlußfolgern: »Etwas über die Welt draußen zu lernen, steigert die Wahrnehmung des eigentlichen Selbst. Das Wahrgenommene in Wechselwirkung mit anderen Menschen anzuwenden, bestätigt die Selbst-Wahrnehmung als Selbst-Identifikation« (NIELSEN 1993, 120).

Nielsens Forschungsarbeit zeigt deutlich, daß dem (blinden) Kind in seiner Umgebung Möglichkeiten geboten werden müssen, welche eine Bereicherung von Erfahrungen erlauben, das Hantieren sowie das Verständnis für räumliche Beziehungen fördern und der Passivität entgegenwirken. Dem Kind soll durch den taktilen Kontakt mit Gegenständen und durch die selbst hervorgebrachten objektbezogenen Geräusche zu einem Verständnis seiner selbst verholfen werden. Diese Entwicklung, die das Kind im »kleinen Raum« mitmacht, beschreibt Nielsen (1993, 67 – 69) in sieben Stufen:

- Stufe 1: Aus zufälligen Bewegungen kommt es, wie beim Neugeborenen, zu einem Bewußtwerden der im »kleinen Raum« angebrachten Gegenstände.
- Stufe 2: Auf dieser Stufe werden bewußt Gegenstände angestoßen oder berührt.
- Stufe 3: Gegenstände werden angefaßt, losgelassen und auch festgehalten.
- Stufe 4: Das Kind wiederholt seine Aktivitäten. Die durchgeführten Wiederholungen werden mit einem Ziel in Verbindung gebracht, nämlich mit dem Ziel der Wiederholung einer taktilen oder auditiven Erfahrung, oder aber mit dem Ziel, einen bestimmten Gegenstand in einer bestimmten Richtung wiederzufinden.
- Stufe 5: Auf unterschiedliche Weise versucht das Kind mit den Gegenständen zu hantieren. Taktile Untersuchungen finden statt, und die Konzentration kann dermaßen hoch sein, daß auf Geräusche keine Reaktion mehr erfolgt, weil das Kind sie überhört. Die Kinder beginnen, kinästhetische und taktile Sinnesmodalitäten zu integrieren.
- Stufe 6: Neben der kinästhetisch-taktilen Wahrnehmung werden die auditive Wahrnehmung und durch gleichzeitiges Lauschen auf die hervorgebrachten Geräusche die auditive Integration gefördert. Außerdem ermöglicht diese Erfahrung dem Kind, Gegenstände zu lokalisieren.
- Stufe 7: Auf dieser Stufe finden Vergleiche der verschiedenen Gegenstände bezüglich der Geräusche und der taktilen Beschaffenheit statt. Die Kinder merken, daß sie die Urheber der zu hörenden Geräusche sind.

Diskussion

Das Konzept des »kleinen Raumes« eignet sich gut zur Förderung der manipulativen Tätigkeit. Es geht darum, dem Kind die Möglichkeit zu bieten, die Gegenstände, die vom Deckenelement herunter hängen und die an den Wandelementen hängen, zu ergreifen, festzuhalten, von einer Hand in die andere zu bewegen, sie zum Mund zu führen, beide Hände dabei einzusetzen und sie wieder loszulassen. Das Kind hantiert also mit den Gegenständen. Dabei kann es den ergriffenen Gegenstand hinsichtlich seiner Beschaffenheit, seiner Temperatur, seiner Oberflächenbeschaffenheit usw. erkunden, die Eigenschaften der verschiedenen ergriffenen Gegenstände entdecken und feststellen, was man alles mit ihnen machen kann. Allerdings sollte u. E. auf Gummibänder verzichtet und sollten statt dessen kurze Seilstücke verwendet werden, an welche die Gegenstände gehängt werden, auch wenn Seile das Erleben von Widerstandsveränderungen beim Heranziehen nicht ermöglichen. Gummizüge stellen stets Gefahrenquellen dar. Auch stellt die Befestigung mit Gummizügen eine künstliche, unrealistische Situation dar. Wenn wir im alltäglichen Leben einen Gegenstand fallen lassen, kehrt er nicht wieder an seinen ursprünglichen Platz zurück, wie das von Nielsen beabsichtigt ist.

Bei diesem Konzept geht es also darum, daß das Kind Bewegungen ausführt. Da bei der manipulativen Tätigkeit die Bewegung im Vordergrund steht, eignet sich das Konzept des »kleinen Raumes« sehr gut zu deren Förderung. Indem das Kind die Gegenstände berührt, ergreift, sie bewegt, mit ihnen hantiert und sie wieder losläßt, und diese dabei auch noch Geräusche erzeugen, erhält es immer wieder neue sensorische Eindrücke. Diese sind für die sensorische Entwicklung sehr wichtig, der bei der Entwicklung der manipulativen Tätigkeit eine bedeutende Rolle zukommt. Nielsen geht es darum, daß das Kind aus einer zufälligen Bewegung heraus einen Effekt erzeugt, diesen Effekt wahrnimmt und ihn um des Effektes willen wiederholen möchte. Dabei lernt es, daß es diese bestimmte Bewegung noch einmal ausführen muß, wenn dieser Effekt noch einmal erfolgen soll. Es geht also darum, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erkennen.

Zu der Möglichkeit der Reizüberflutung ist kritisch darauf hinzuweisen, daß in diesem »kleinen Raum«, wie auf den Bildern in Nielsens Buch zu erkennen ist, sehr viele Objekte an den Wandelementen hängen, und das Kind alleine dadurch bereits mit Reizen überflutet sein kann. Auch eignen sich Zuckerstangen nicht gut für solche Installationen, weil sie nur in dem Fall eine gustatorische Empfindung vermitteln können, daß das Kind sie ergriffen und an sich herangezogen hat und daran lutscht. Es ist übertrieben, in dieser Situation Geschmacksstimuli zu geben. Das kann auch per Hand getan werden; so viel Zeit sollte sich der Betreuer/Erzieher doch dazu nehmen.

Nielsens »Kleiner Raum« wirkt sich im Schwerpunkt auf Handlungsorientierung, Handlungsplanung und Handlungsausführung aus, doch sind auch bereits Vorformen der Handlungskontrolle beim Kind möglich. Er dient der Erweiterung der

Handlungsorientierung des Kindes um Erfahrungen und Kenntnisse. Das Kind kann sich innerhalb des »Kleinen Raumes« selbst eine besondere sowohl taktile, auditive, visuelle als auch olfaktorische und gustatorische Stimulation zukommen lassen, die es ihm erlaubt, seine gesamte Entwicklung voranzutreiben. Wahrnehmung, auch die Selbstwahrnehmung, und die motorischen Fähigkeiten hinsichtlich des Greifens, Hantierens und Loslassens können verbessert werden. Das Kind kann wacher, aufmerksamer und neugieriger für die Dinge in seiner unmittelbaren Umwelt werden. Durch den Einsatz des »Kleinen Raumes« kann die Motivation des Kindes zum zunächst manipulativen Handeln gefördert werden.

Außerdem hilft das Manipulieren im »Kleinen Raum« zum Aufbau der Handlungsplanung. Das Kind lernt beispielsweise, ohne jegliche fremde Hilfe aktiv zu handeln. Es lernt, bewußt und gewollt nach bestimmten Gegenständen zu greifen und sie manipulativ zu betätigen. Ebenso dient dieses Konzept auch der Förderung der Handlungsausführung. Das Kind lernt, sein geplantes Vorhaben, seinen Handlungsplan, auszuführen, wie zum Beispiel, einen bestimmten Gegenstand zu ergreifen und damit zu hantieren. Daraufhin kann auch die Handlungskontrolle angebahnt werden. Das Kind bemerkt beispielsweise, ob seine Vorgehensweise erfolgreich war, um einen bestimmten Gegenstand zu ergreifen. Dadurch kann es Erfahrungen sammeln für ein nächstes Mal und sein Verhalten künftig dieser Erfahrung anpassen. Damit wird das gespeicherte Ergebnis der erfolgreichen Handlungsausführung zum Handlungsplan der Zukunft.

Dieses Konzept dient also zur Förderung der Handlungsorientierung, der Handlungsplanung, der Handlungsausführung und – eingeschränkt – der Handlungskontrolle. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Handlungsorientierung und der Handlungsausführung, weil das Kind angeregt werden soll, einen Gegenstand zu erfassen. Es ist also zunächst erforderlich, daß es sich des Gegenstandes bewußt wird und die Entscheidung trifft, nach ihm zu greifen, wann und wie lange es ihn ergreifen möchte usw., bevor es die Bewegung ausführt. Handlungsorientierung liegt zu diesem frühen Zeitpunkt nicht in einem bestimmten Motiv eingebettet, sondern in einem angeborenen Handlungsprogramm. Handlungsorientierung kann hier beim Kind vom geburtsdeterminierten Bewegungsprogramm aus dazu führen, daß es eine bestimmte Bewegung ausführt, um einen bestimmten Effekt zu erzeugen.

Interaktionsstruktur

Motorische Aktivität des Kindes bedeutet, in die Umwelt verändernd einzugreifen, hinein zu greifen, zu ziehen, zu drehen, loszulassen. Solche motorischen Aktivitäten will Lilli Nielsen mit ihrem *Kleinen Raum* (s. Abb. 36) evozieren, wobei grundsätzlich zwei Ablaufformen möglich sind:

- Die Wahrnehmung eines Gegenstandes wirkt als Signal auf das Kind ($U \rightarrow K$), auf welches das Kind motorisch (Kopf wenden, greifen) reagiert ($K \rightarrow U$).

- Ein zufälliges Berühren eines Gegenstandes ($K \rightarrow U$) bewirkt die Ausrichtung der taktilen, auditiven und/oder visuellen Wahrnehmung auf diesen ($U \rightarrow K$).

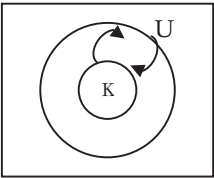


Abb. 36: Umwelt und Kind interagieren

Bewertung: Beiträge des »Kleinen Raumes« (Tab. 26) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Aktiviert und verbessert die Wahrnehmungsbereitschaft und die Wahrnehmungsmöglichkeiten auditiv, taktil, visuell, olfaktorisch und gustatorisch.	Angeborene Handlungsprogramme (genetisch/geburtsdeterminiert). Bereits durchgeführte Bewegungen werden mit einem Ziel in Verbindung gebracht: der Wiederholung einer Erfahrung, einen bestimmten Gegenstand in einer bestimmten Richtung wieder zu finden.	Mit unterschiedlichen Materialien hantieren.	Vorformen der Bewertung, ob die Handlungsausführung richtig war.
Schafft Anregung, Motivation zum Handeln, Wachheit, Aufmerksamkeit und Neugier.	Wahlmöglichkeit zwischen mehreren Gegenständen, zu welchem Zeitpunkt und wie lange es sich mit einem Gegenstand beschäftigt.	Ausführen der zunächst spontanen, dann geplanten Handlung, d. h. hinführen, greifen, festhalten, heranziehen und loslassen.	Das Greifen nach Gegenständen ist zu künftigen Zeitpunkt unerwartet genau. Das Kind paßt seine Handlung den vorher gemachten Erfahrungen an.

Tab. 26: Beitrag des Kleinen Raumes zu Komponenten des Handelns

3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns mit Aktivitäten des Kindes beschäftigt, welche bei Leontjew der »manipulierenden« Tätigkeit zugeordnet werden. Manipulative Tätigkeiten beginnen mit angeborenen Reflexen bzw. Bewegungsprogrammen, welche durch Übung gebrauchsfähig und zu immer komplexer werdenden Bewegungsmustern ausgeformt werden. Dabei wird der Ausformung der vollen Gebrauchsfähigkeit – der Werkzeugfähigkeit – der Hände größere Aufmerksamkeit gewidmet als etwa der Ausformung der gesamtkörperlichen und großmotorischen Fähigkeiten bis hin zum freien Gehen. Setzt Habituation die Wahrnehmung frei zum Registrieren individuell bedeutsamer Signale, so erfolgen die weiteren Entwicklungen unter

Kontrolle von Reiz-Reiz-Kopplungen, die, zum methodischen Instrument gewendet, als »klassisches Konditionieren« bzw. als »Signallernen« beschrieben werden. Zunehmend beginnt das Kind auch, seine Tätigkeiten an zunächst zufällig eingetretenen Effekten zu orientieren, so daß als generell einsetzbares Förderverfahren auch das instrumentelle oder operante Konditionieren an Bedeutung gewinnt. Insbesondere das operante Lernen beruht auf Prozessen der Selbstorganisation des Kindes, welche Akkomodationen bewirken. Kritik an dieser Form der Vermittlung von Lernangeboten darf sich daher nicht gegen die Methode grundsätzlich richten, wenn sie auch im Einzelfall angebracht sein mag.

Selbstorganisation fußt auf dem eigenen Willen zum Tätigsein und auf den bisher angeeigneten tätigkeitsnotwendigen Komponenten. Gerade bei Kindern mit schwerwiegenden kognitiven Beeinträchtigungen stellen wir jedoch erhebliche Probleme bei der Orientierung auf Handlung und bei der Planung von Handlungen fest, welche die Hilfe der Erwachsenen/Pädagogen erforderlich machen. Das Kind lediglich sich selbst und seiner extrem verlangsamten Selbstorganisation zu überlassen, wäre Verrat am erzieherischen Auftrag und letztlich Verrat am Kind.

1. Zu solcher Aktivierungshilfe nützliche Verfahren basieren wie z. B. auch die *verhaltenstherapeutischen Konzepte* im Grunde auf uraltem Menschheitswissen und sind zur pädagogischen bzw. therapeutischen Verwendung lediglich sorgfältig durchdacht und strukturiert worden. Zu solcher strukturierten Aufarbeitung von Menschheitswissen zählt auch das Konzept des *intensiven Führens* von Félicie Affolter (1990), welches dem Verfasser als erstrangige Empfehlung gilt. Hierbei orientiert der Erwachsene das Kind auf die Handlung und führt dessen Ausführungsbewegungen bis zum erfolgreichen Abschluß. Der – wiederholte – Bewegungsablauf kann vom Kind im Gedächtnis gespeichert werden und künftig als Handlungsplan dienen.
2. Derart eingespeicherte und durch Übung automatisierte Handlungsabläufe beziehen zu ihrer Steuerung nicht nur isolierte Hirnregionen ein, sondern stützen sich auf die nicht bewußt werdende Mitbeteiligung vieler Hirnbereiche, so daß, einen Begriff von Anochin und später von Lurija aufgreifend, von *funktionellen Systemen* gesprochen werden kann. Pädagogischer Auftrag ist dann die Hilfe beim Aufbau solcher funktioneller Systeme durch das Kind mit dem Ziel des Aufbaus einer Vielzahl dann jederzeit aus passendem Anlaß abrufbarer Handlungsalgorithmen. Die hochdifferenzierte Gebrauchsfähigkeit der Hand kann als Beispiel für solch ein algorithmisiertes funktionelles System gelten.
3. Unter den in Kapitel 2 beschriebenen Verfahren/Konzepten zum Aufbau einer grundlegenden Handlungsorientierung sind auch solche benannt worden, die zur Einleitung weiterführender Veränderungen geeignet erscheinen. Diese die Tätigkeitsstufen im Sinne Leontjews überwindenden Konzepte sind als »Übergangskonzepte« benannt worden. Hierzu zählt unter den Formen der Erwachsener-Kind-Vermittlung das von D. Fischer (1994) beschriebene *Passive Ange-*

bot, das zur Wahrnehmung von Vor-Ankündigungen und damit zur Veränderung von Handlungsorientierung dienen kann. Ebenso ist die Generierung von Handlungsplänen als vorgreifende Widerspiegelung aus Gedächtnisinhalten im Übergang von perzeptiver zu manipulativer Tätigkeit möglich wie auch im weiteren Übergang zur gegenständlichen Tätigkeit der Übergang vom manipulativen Handhaben zum funktionsgerechten Gebrauch von Dingen. Hinsichtlich der Handlungskontrolle verlagert sich die Orientierung am Partner zu einer solchen am Tätigkeitsablauf und schließlich am Erfolg. *Basale Aktivierung* kann somit als Konzept gelten, welches von der perzeptiven bis zur gegenständlichen Tätigkeit reicht.

4. Das von Fröhlich und Haupt beschriebene *Integrierte Lernen* will Schmalband-Verengungen isolierter, eher therapeutischer Konzepte vermeiden und Aneignung in Ereignisse des gewöhnlichen Alltags einbinden. Insoweit ähnelt es der »Aktivierenden Pflege« von Breitinger und Fischer (1993) und dem kombinierten Bade-Konzept von Susanne Dank (1993), greift jedoch in der Ausweitung der Handlungsräume über diese hinaus in ein weitgefaßtes Verständnis von Alltag, wie es sich auch im Konzept des Führens von Félicie Affolter (1990) findet. In der Beteiligung von Kindern/Schülern bleibt »Integriertes Lernen« jedoch anspruchsloser, wenn »mit Dingen *umgehen*«, »Kommunikation *erleben*«, »Erfahrungen [...] *machen*«, »Musik *hören*« (vgl. Abschnitt 3.3.5; H.d.H.J.P.) als Handlungsformen der Schüler benannt werden. Solches bescheidene Tätigwerden verharret auf dem Niveau der manipulativen Tätigkeit, das bloße Zuhören auf dem der perzeptiven Tätigkeit, der passiven sinnlichen Wahrnehmung.

Wiederum gilt es zu unterscheiden zwischen Konzepten, welche die unmittelbare Aktivität des Erwachsenen fordern, und solchen, bei denen der Erwachsene mittels durchdachter Gestaltung der Umwelt nur indirekt auf das Kind einzuwirken versucht.

1. Ebenfalls als Übergangskonzept gilt das *Ereignis-/Erlebnisangebot* (D. FISCHER 1994), welches zunächst nur die motorisch passive, perzeptiv jedoch aktive Teilhabe des Kindes fordert. Dennoch können auch rein perzeptive Teilnahmen an Erlebnissen in den Bereichen der Handlungsorientierung, Handlungsplanung und Handlungskontrolle zu weiterführenden Veränderungen beitragen, wenn auch keineswegs im Bereich der Handlungsausführung.
2. In gleicher Weise können *Kombinierte Konzepte*, wie sie von Susanne Dank (1993) beschrieben wurden, als Übergangskonzepte gelten, wobei das Bade-Beispiel Hinweise auf Veränderungen der Handlungsorientierung und Handlungsplanung liefert, zur Verbesserung der kindlichen Handlungsausführung unter der Körper-im-Wasser-Bedingung und zur positiven Veränderung der kindeigenen Handlungskontrolle Möglichkeiten jedoch nur andeutet.
3. Erstrangig der Beobachtung soll das *Gebundene Aktionsfeld* (D. FISCHER 1994) dienen. Die Bezeichnung verweist auf materialinhärent engere Verwendungs-

möglichkeiten, die eher auf eine »gegenständliche« Tätigkeit im Sinne Leontjews hindeuten.

4. Schließlich wird mit dem Konzept des *Kleinen Raumes* von Lilli Nielsen (1993) ein genau durchdachtes und auf dem Anspruchsniveau der manipulativen Tätigkeit hochstrukturiertes Raum- und Materialangebot diskutiert, das wohl für blinde Kinder entwickelt worden ist, sich zur Förderung der manipulativ-perzeptorischen Tätigkeit geistigbehinderter Kinder jedoch ebenfalls eignen dürfte. Von allen bislang vorgestellten Installationen dürften vom »Kleinen Raum« die am breitesten gestreuten Auswirkungen zu erwarten sein.

Die Einschätzungen der Verfahren/Konzepte zur Aktivierung von Kindern in Richtung auf das Handeln hin lassen sich hinsichtlich ihrer förderlichen Beiträge zu den einzelnen Komponenten der Handlung nach der Breite der erwarteten Wirkungen wie nachstehend in Tab. 27 anordnen.

	Verfahren/ Konzept	Orientierung	Beitrag zur Handlungs-			Bemerkungen
			Planung	Ausführung	Kontrolle	
17	Gewöhnung	stabile Reizkonfiguration	Algorithmus	automatisch	Erfolg	betrifft viele Alltagsroutinen
14	funktionelles System	Bedürfnis Umweltsignal	Algorithmus	automatisch	Erfolg	betrifft viele Alltagssituationen
12	Kombiniertes Konzept	Orientierung auf menschlichen Partner Wachheit, Aufmerksamkeit, Neugier; Reagieren auf Reize Verbesserung von Wahrnehmungsbereitschaft und -möglichkeit	Übernahme von Bewegungsmustern des Partners ↓ als Antizipation aus der Erinnerung an frühere Wiederholungen	Mitvollzug Erleichterung eigener Bewegungen verbessert Voraussetzungen zum motorischen Vollzug	Abwenden	Ausnutzung von Alltagssituationen
07	Passives Angebot	Orientierung auf einen menschlichen Partner als Synchronisation ↓ Wahrnehmung einer Vorankündigung	als Übernahme von Bewegungsmustern des Partners ↓ Einstellung auf die angekündigte Veränderung	als Mitvollzug ↓ Mitvollzug nach vorheriger Einstellung auf die Veränderung	keine ↓ durch Empfinden von Lage- und Beschleunigungsveränderung	Konzept mit Übergängen, damit zum (Neu-) Lernen geeignet, mit eigener motorischer Beteiligung.

	Verfahren/ Konzept	Orientierung	Beitrag zur Handlungs- Planung			Ausführung	Kontrolle	Bemerkungen
11	Ereignis-/ Erlebnis- angebot	pathische Grundhaltung erlaubt Wahr- nehmen neuer Reize ↓ positive Grund- stimmung ver- bessert Bereit- schaft zu Wahr- nehmung und Reaktion	kein Aufbau von Erwart- ung bei neuen Ereig- nissen ↓ Aufbau von Erwartung aus der Er- innerung an vergangene Abläufe bei Wiederho- lung gleicher Ereignisse	nur »inneres« Handeln als Mitvollzug in der Beobach- tung	keine bei neuen Ere- ignissen ↓ Bei Wieder- holung glei- cher Ereig- nisse als Ver- gleich mit der Erinnerung	Konzept mit Übergängen, damit zum (Neu-) Lernen geeignet, aber ohne eigene motorische Beteiligung		
18	Freies Aktionsfeld	Neugier Orientierung auf die gegen- ständliche nahe Umwelt, ggf. auch durch den Lehrer	Versuch- Irrtum durch das angebotene Material vor- gegeben, bei unstrukturiertem Ma- terial vielfäl- tige Mög- lichkeiten	spontane manipulative Tätigkeiten	am Effekt: Material wurde ver- ändert.	riskant bei wenig spontan aktiven Kin- dern; Übung		
19	Gebunde- nes Ak- tionsfeld	Neugier Orientierung auf die gegen- ständliche nahe Umwelt. Orientierung auf die Ge- brauchseigen- schaften der Dinge.	durch das Material vorgegeben, Versuch- Irrtum bei strukturiertem Ma- terial weni- ger Hand- lungsmög- lichkeiten evozierte Schemata	Versuch-Irr- tum-Erfolg Nach bekann- ten erinnerten Schemata	Erfolg Nach be- kannten erinnerten Schemata	auf vorhandene Schemata ange- wiesen; neues Lernen nicht zu erwarten; Übung		
16	Integriertes Lernen	Wahrnehmung vitaler Bedürf- nisse Orientierung auf Dinge des Nahraums: tätig sein wollen. Orientierung auf menschliche Partner	Signal an Bezugs- person Synchroni- sation	passiver Mit- vollzug manipulieren ↓ synchron mit dem Partner ↓ gemeinsamer Vollzug ↓ Dinge alleine sachgerecht handhaben	an der Tätigkeit ↓ am Partner ↓ am Erfolg	Gefahr der nur passiven Betei- ligung		

	Verfahren/ Konzept	Orientierung	Beitrag zur Handlungs- Planung			Ausführung	Kontrolle	Bemerkungen
20	Kleiner Raum	Aktiviert und verbessert Wahrnehmungsbereitschaft und Wahrnehmungsmöglichkeiten auditiv, taktil, visuell, olfaktorisch, gustatorisch. Schafft Anregung, Motivation zum Handeln, Wachheit, Aufmerksamkeit und Neugier.	Angeborene Handlungsprogramme (genetisch/ geburtsdeterminiert). Wiederholte Bewegungen werden mit einem Ziel in Verbindung gebracht. Wahlmöglichkeit zwischen Gegenständen, zu welchem Zeitpunkt und Dauer.	Das Kind versucht mit unterschiedlichen Materialien zu hantieren. Ausführen der zunächst spontanen, dann geplanten Handlungen: hinlangen, greifen, festhalten, heranziehen und loslassen.	Vorformen der Bewertung der Handlungsausführung Das Greifen nach Gegenständen ist zu künftigem Zeitpunkt unerwartet genau. Das Kind paßt seine Handlung den vorher gemachten Erfahrungen an.	ausschließlich auf manipulativ-perzeptiver Ebene sinnvoll		
15	Basale Aktivierung	Erkennen eigener Bedürfnisse: Wahrnehmung Orientierung auf menschliche Partner; Synchronisation Orientierung auf Dinge Umweltein-drücke differenzieren	Signale an die Partner abgeben: • gestisch • lautlich ↓ • ansatzweise artikuliert aus vorgegreifender Widerspiegelung	Passives Erdulden ↓ Mitvollzug von Bewegungen ↓ Vollzug einzelner – meist der letzten – Operationen einer Handlung (vgl. shaping) ↓ manipulieren sachgerecht benutzen	Anpassung an den Partner ↓ am Erfolg an der Tätigkeit ↓ am Erfolg	Übergangskonzept hin zur gegenständlichen Tätigkeit		

	Verfahren/ Konzept	Orientierung	Beitrag zur Handlungs- Planung		Ausführung	Kontrolle	Bemerkungen
13	Führen	Insbesondere Aktivierung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung des Kindes. Voraussetzungen des Kindes: Widerstandsveränderungen spüren können. ↓ Bei Eigeninitiative des Kindes volle Orientierung auf die Handlung.	Zunächst kein eigener Handlungsplan. ↓ Bei Wiederholungen Einspeicherung des Ablaufs ins Gedächtnis. ↓ Bei Eigeninitiative des Kindes hat dieses einen eigenen Handlungsplan.	Vom Erzieher vollständig oder teilweise gelenkt. ↓ Bei korrekativem Führen nur noch einzelne Bewegungskorrekturen durch den Führenden. ↓ Bei Wiederholungen Übergang in selbstständige Handlungsausführung.	Bei vollständigem Führen ausschließlich beim Führen. ↓ Nach Wiederholungen Kontrolle durch das Kind anhand des gespeicherten Plans. ↓ Bei Eigeninitiative des Kindes Kontrolle anhand des selbstgenerierten Plans.	Geradezu der Königsweg der Förderung bis hin zur Arbeitstätigkeit	

Tab. 27: Kurzübersicht über der Aktivierung dienliche Verfahren/Konzepte.
Die Numerierung folgt derjenigen der Tab. 14 in Abschnitt 2.7 sowie Tab. 60
in Kapitel 6 und Tab. A 01 und A 02 im Anhang.

Überleitung

Sollte es uns gelungen sein, unsere Schüler(innen) zu eigener Aktivität und zu mehr Aktivität anzuregen, so gilt es nun, diese Aktivität für weiteres Lernen nutzbar zu machen. Nur durch eigene Tätigkeit wird Handeln erlernt. Das folgende Kapitel stellt solche Konzepte vor, welche vorhandene Aktivität der Schüler(innen) aufgreifen und zur Aneignung von einem Stück Welt nutzbar machen.

4 Lernen, die Dinge zu gebrauchen

Übersicht über Kapitel 4

- 4.1 Als Voraussetzung zur weiteren Förderung zur Handlungsfähigkeit hin wird gezieltes und gesteuertes Bewegungsverhalten benannt, welches nunmehr zur Aneignung von Welt eingesetzt wird. Eine grundlegende, die Bewegungsfähigkeit des Individuums ausnutzende Lernform ist das Lernen am Modell. Prozesse des Lernens am Modell werden ebenso erörtert wie Anwendungsmöglichkeiten, das Lernen zu imitieren, der pädagogisch bedeutsame Aspekt der gemeinsamen Tätigkeit von Erwachsenem und Kind bei der Modellübernahme und die besonderen Probleme bei geistigbehinderten Kindern.
- 4.2 In diesem Teilkapitel werden Verfahren und Konzepte zur Förderung des Umgangs mit Gegenständen erörtert, beginnend mit dem aus dem Manipulieren erwachsenen Bauen über das Basteln zum Konstruieren. Zur Aneignung der gesellschaftlichen Funktion der Dinge des Alltags, des Umgangs mit ihnen, können das Lernen Schritt für Schritt, das Aktive Lernangebot und die Aufgabenfolge dienen. Am Beispiel einer Aufgabenfolge werden die Möglichkeit der Ablaufanalyse und ihrer pädagogischen Aufarbeitung dargestellt und komplexe Strukturzusammenhänge von Alltagshandlungen verdeutlicht. Diese Vermittlungsformen werden im Lehrgang zusammengefaßt und pädagogisch verortet. Außerhalb des eigentlichen Gegenstandsbezugs steht der Unterrichtsgang, während die Objekterkundung dem genauen Kennenlernen der Bestandteile und Funktionen von Gegenständen, Werkzeugen, Geräten dient unabhängig von deren Gebrauch.
- 4.3 Die Beschäftigung mit Formen des Spiels und deren pädagogischer Förderung führt zu einer stärkeren sozialen Orientierung, zur Einbeziehung des Mit-Menschen, Mit-Kindes, Mit-Schülers. Möglichkeiten zum Aufbau einer Spielförderung werden knapp angedeutet.
- 4.4 Im letzten Teilkapitel werden die Erträge der Erörterungen knapp zusammengefaßt, die besprochenen Verfahren/Konzepte in ihrer Struktur beschrieben und versuchsweise in eine die Übersicht erleichternde Anordnung gebracht.

4.1 Lernform Lernen am Modell

4.1.1 Voraussetzungen zur Förderung

Im vorigen Kapitel sind einige Unterrichts-/Fördermethoden besprochen worden, die der Aktivierung unserer Schüler(innen) dienen sollen. Aktivität aber fordert Bewegung, und da Förderung und Unterricht etwas mit Planhaftigkeit zu tun haben, läuft diese Förderung geplant und mit dem Ziel des Aufbaus von gezieltem und gesteuertem Bewegungsverhalten.

Das bisher Erreichte gilt es nun zu sichern, zu festigen, anwendbar zu machen und auszuweiten. Dies darf nicht in der Form sinnleerer isolierter Funktionsübungen geschehen, sondern erfordert die Bindung an Inhalte, welche für unsere Schüler wichtig und bedeutsam, also subjektiv sinnvoll, sind. Damit bekommt der inhaltliche Aspekt einen neuen und höheren Stellenwert: Es geht nicht mehr so sehr um die verbesserte Beherrschung des Körpers, sondern wesentlich um die Aneignung von Welt.

In unserem didaktischen Schema liegen die Schwerpunkte – grob – auf den Bereichen der gegenständlichen, spielerischen und konventionellen schulischen Lerntätigkeit als »dominierenden Tätigkeiten« (LEONTJEW).

Die vorzustellenden Verfahren sind wiederum von unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlichem Anspruchsniveau. Gemeinsam ist ihnen, daß sie unter der Voraussetzung ausreichender motorischer Kompetenz der Schüler(innen) die weitgehend selbstgesteuerte Bewegungsfähigkeit nutzbar machen, um die inhaltliche Aneignung weiter zu fördern. Insoweit leisten diese Methoden einen erheblichen Beitrag zum Aufbau einer schülereigenen Handlungsfähigkeit.

4.1.2 Grundüberlegungen

Bandura (1976) unterscheidet bezüglich des Verhaltens zwischen seinem Erwerb und seiner Ausführung. Neue Verhaltensweisen des Menschen werden nach seiner Meinung weniger durch die Ausformung operanter Reaktionen als vielmehr durch Beobachtung und Nachahmung des Verhaltens eines Vorbildes erworben. Menschliches Verhalten, so Bandura, wird »– absichtlich oder unabsichtlich – weitgehend durch soziale Modelle vermittelt« (BANDURA 1976, 9). Bei bestimmten Lernprozessen, so wies er 1970 nach, ist die äußere Verstärkung nicht notwendiger Faktor. Das bedeutet, daß die Grundannahmen des instrumentellen oder operanten Konditionierens viele Lernprozesse nicht ausreichend erklären können. Viele menschliche Verhaltensweisen und Tätigkeiten wie z. B. Vermeidungsverhalten bei akuten Gefahren, Schwimmen, das Bedienen von Maschinen usw. werden in Prozessen des beobachtenden Lernens oder des Lernens am Modell angeeignet.

»Unter Beobachtungslernen [...] ist zu verstehen, daß sich das Verhalten eines Individuums aufgrund der Wahrnehmung von Verhaltensweisen anderer Personen

oder aufgrund verbaler Darstellungen über das Verhalten anderer Personen ändert, und zwar in Richtung größerer Ähnlichkeit mit dem Beobachteten oder aufgrund verbaler Übermittlung vorgestellten Verhaltens« (TAUSCH, TAUSCH 1970, 49).

Das eigene Verhalten eines Beobachters wird also auch beeinflusst durch die beobachteten Verhaltensweisen anderer Personen, auch wenn diese nicht unmittelbar auf das Verhalten des Beobachters oder auf den Beobachter hin ausgerichtet sind. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Beobachtungslernen, Modelllernen, Imitationslernen, Identifikationslernen, Nachahmungslernen, sozialem Lernen oder stellvertretendem Lernen.

Beim Beobachtungslernen erfolgt wenig oder keine direkte Unterrichtung. Es handelt sich im Alltag nicht um bewußte Imitation, und das beobachtete und anschließend nachgemachte Verhalten wird auch in der Regel nicht bewußt reflektiert. Zum Teil beruht dieses Beobachtungslernen darauf, daß das Individuum die Tendenz zeigt, wahrgenommene Verhaltensformen, Bewegungen usw. zumindest ansatzweise auszuführen (sogenannter Carpenter-Effekt). Diese ansatzweise Imitation beobachteten Verhaltens führt beim Beobachter zu Veränderungen im ZNS ähnlich solchen, die auftreten würden, würde der Beobachter selbst das wahrgenommene Verhalten ausführen.

In Abhebung zu anderen Lernarten handelt es sich beim Imitationslernen um ein »no-trial«-Lernen, das heißt, »daß die gelernte Handlung während des Akts des Lernens, hier der Beobachtung, nicht notwendigerweise unmittelbar als motorische Reaktion erscheinen muß. Der beobachtete Handlungsablauf wird in verbalen oder imaginären Kodierungen gespeichert und zeitlich wesentlich später unter gleicher Reizkonfiguration in Handlung umgesetzt« (HALDER 1973, 99).

Beobachtungslernen bedarf demnach nicht der realen Ausführung einer Handlung und deren Verstärkung. Entscheidend für den Erwerb des beobachteten Modellverhaltens ist vielmehr die Codierung und Speicherung der Modellstimuli in der Form von Begriffen oder Vorstellungen. »Diese gespeicherten Informationen wirken bei der nachfolgenden Ausführung als Vermittler (Mediatoren)« (SCHULTE 1976, 998). Entsprechend wird neben dem klassischen und dem operanten Konditionieren das Beobachtungslernen (Modelllernen) als eine dritte Form des Lernens beschrieben.

Ob ein auf diese Weise erworbenes Verhalten ausgeführt wird, hängt wesentlich von der Motivation und damit von den Bedingungen der äußeren Situation und den Verstärkungen ab. Nach Bandura steuern *drei Kontrollsysteme* das menschliche Verhalten:

1. interne Prozesse der Informationsverarbeitung,
2. äußere Reize als auslösende oder diskriminative Stimuli,
3. Verstärkungsprozesse.

Um menschliches Verhalten zu steuern ist es nicht zwingend erforderlich, daß das Individuum selber die Konsequenzen des Verhaltens von außen erfährt. Auch die

Beobachtung der Verstärkung oder Bestrafung des Verhaltens eines Modells (stellvertretende Verstärkung) erzeugt beim Beobachter die gleichen verhaltenssteuernden Effekte. »Stellvertretende positive Verstärkung führt beim Beobachter etwa im gleichen Ausmaß wie direkte Verstärkung zur Erhöhung der Reaktionswahrscheinlichkeit [...], und stellvertretende Bestrafung hat einen hemmenden Effekt auf die Ausführung des Verhaltens, für dessen Ausführung das Modell bestraft wurde. [...] Auch operante Löschung ist stellvertretend möglich: Die Beobachtung, daß ein Modell für die Ausführung nicht gebilligter Verhaltensweisen nicht bestraft wird, hat einen enthemmenden Effekt für das Verhalten des Beobachters zur Folge« (SCHULTE 1976, 998).

Durch Modellernen können demnach folgende Effekte ausgelöst werden:

1. Erwerb von Verhaltensweisen, die im bisherigen Verhaltensrepertoire noch nicht vorhanden waren (»modellierender Effekt«);
2. Verstärkung oder Verminderung der beim Beobachter vorhandenen Verhaltensweisen (»hemmender oder enthemmender Effekt«);
3. Erleichterung der Äußerung von früher gelerntem Verhalten (»auslösender Effekt«).

Dieser Erleichterungseffekt ist nach Bandura darauf zurückzuführen, daß für den Beobachter das Verhalten eines Modells als diskriminativer Reiz für das eigene Verhalten dient oder – bzw. zusätzlich – daß der Beobachter durch das Verhalten des Modells auf Reize aufmerksam gemacht wird, die bei beiden gleiche oder ähnliche Reaktionen nahelegen.

Beobachtungslernen erfordert noch nicht einmal den direkten Kontakt Beobachter – Modell. Beobachtungslernen kann auch stattfinden, wenn das Modell nur »symbolisch«, z. B. in Filmen oder Puppenspielen, auftritt, oder wenn das Modellverhalten lediglich verbal vorgetragen wird.

Die Entwicklung der Nachahmung in der manipulativen und gegenständlichen Tätigkeit ist in Band II, Kap. 6.3 (S. 105 – 117) zusammengefaßt (vgl. dort insbes. Tab. 7, S. 111) und bedarf an dieser Stelle nicht mehr der erneuten Wiederholung.

4.1.3 Anwendungen des Modellerns

Ein deutlicher Schwerpunkt in der Anwendung des Beobachtungslernens liegt beim Aufbau neuer Verhaltensweisen, beim Aufbau angemessenen Sozialverhaltens, beim Aufbau sozialer Selbstsicherheit und bei der Behandlung von Ängsten. Es wird davon ausgegangen, daß ein Individuum – im Rahmen seiner Möglichkeiten – alle beobachteten bzw. geschilderten Verhaltensweisen imitieren kann.

Erwerb neuer Verhaltensweisen

Nachahmung motorischer Reaktionen

Aus der Arbeit mit autistischen Kindern ist lediglich durch soziale Imitation ohne direkte Aufforderung und ohne sonstige Stimulation der Aufbau motorischer Fähigkeiten berichtet worden. Die Nachahmung wurde lediglich durch Hilfestellungen (»prompts«) unterstützt und mit primären Verstärkern und tokens belohnt (vgl. SCHÜTZ 1977). Allgemein wird davon ausgegangen, daß die meisten Lernprozesse im Kindesalter auf der willentlichen oder unbewußten Nachahmung motorischer Verhaltensweisen anderer beruhen.

Nachahmung verbaler Reaktionen

Der Einsatz von Modellernen zur Nachahmung verbalen Verhaltens beruht auf differentiell verstärktem Verhalten. Besonders Lovaas und Mitarbeiter haben diese Technik im Sprachtraining nichtsprechender Autisten eingesetzt. Zunächst war es dabei erforderlich, die Unterscheidungsfähigkeit des Kindes durch ein spezielles Training auszubilden, um dadurch Prozesse der sozialen Nachahmung, insbesondere den Sprachaufbau, effizienter zu gestalten und zu beschleunigen.

Nachahmung emotionaler Reaktionen

Emotionale Reaktionen entstehen zumeist durch direkte positive oder aversive Erfahrung und können durch Konditionierungsverfahren auf situationsspezifische oder personspezifische Reize übertragen werden.

Reduktion von Verhaltensweisen

Reduktion durch aversive Konsequenzen

Erfährt das beobachtete Modell negative Konsequenzen für sein Verhalten, reduziert dies beim Beobachter ebenfalls die Auftretenswahrscheinlichkeit des beobachteten bestraften Verhaltens. Die Wirkung scheint um so stärker zu sein, je stärker eine emotionale Bindung zwischen dem Beobachter und dem Modell besteht, z. B. bei Freunden. Die Beobachtung von Bestrafungen bei Freunden bzw. bereits deren Androhung scheint im Beobachter einen Widerstand gegen das eigene Hervorbringen des bestraften Verhaltens aufzubauen.

Reduktion durch stellvertretende Löschung und Partizipation

Effektiver noch als die Beobachtung von bestraftem Modellverhalten scheint eine abgewandelte Methode zu sein, die Kopplung eines realen Modells mit der zunehmend stärkeren Annäherung des beobachtenden Kindes an das Verhalten des Modells (vgl. SCHÜTZ 1977).

Reduktion durch stellvertretendes Lernen inkompatibler Reaktionen

Wie bereits beim operanten Abbau unerwünschten Verhaltens durch den Aufbau eines inkompatiblen erwünschten Verhaltens gilt auch beim Modellernen, daß uner-

wünschtes Verhalten schneller und zeitlich stabiler abgebaut werden kann, wenn beim beobachteten Modell gleichzeitig das damit unvereinbare erwünschte Verhalten verstärkt wird. Wenn z. B. ein Vermeidungsverhalten reduziert bzw. abgebaut werden soll, wird beim Modell gleichzeitig das damit unvereinbare Annäherungsverhalten positiv verstärkt und dem Beobachter dargeboten.

Imitative Therapien

Die verstärkte Beschäftigung mit dem Imitationslernen hat u. a. auch verschiedene therapeutische Techniken hervorgebracht, die insbesondere in den Einsatz von Rollenspielen eingegangen sind. Hierauf soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Kuhlen faßt die Möglichkeiten des Nachahmungslernens in folgender Abbildung (Abb. 37) zusammen:

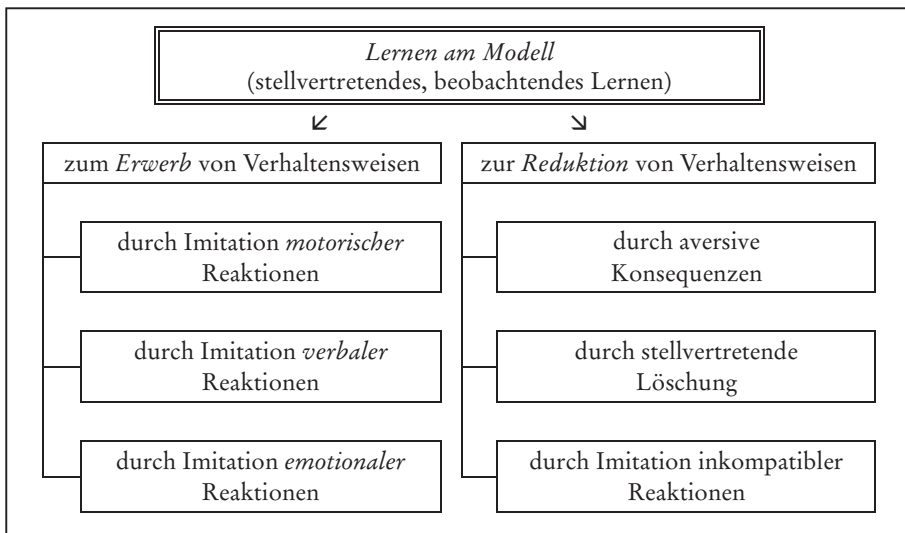


Abb. 37: Arten des Lernens am Modell (nach KUHLEN 1973, 37)

4.1.4 Nachahmen lernen

Bedeutung der Imitationsfähigkeit

Mit Hilfe der Nachahmung kann der Mensch wahrgenommene Inhalte speichern und wiedergeben. Nachahmung spielt insbesondere in der Frühphase menschlicher Entwicklung eine große Rolle. In der Nachahmung werden Verhaltensmuster durch Beobachtung übernommen. Da die Nachahmung eine entscheidende Voraussetzung für das Lernen am Modell ist, sollte die Förderung der Imitation ein wesentlicher

Bestandteil der Erziehung sein. Die folgenden Bedingungen begünstigen den Nachahmევorgang (vgl. D. FISCHER 1994, 232):

1. Das Modell muß attraktiv genug sein, d. h. es ist günstig, wenn das Modell anerkannt und beliebt ist.
2. Das verstärkte Modell wird eher imitiert. Lob ist wichtig. Ein positives feedback kann auch das Kind selbst in seiner Imitationsleistung verstärken.
3. Auch die Motivation ist ein wichtiger Faktor. Handlungen, die dem Kind selbst Spaß machen, werden von ihm leichter imitiert als solche, die ihm zuwider sind, zu denen es keine Lust hat.

Die Nachahmungsleistungen sind abhängig von der Funktion der Wahrnehmungsschemata. Allerdings können mit dieser Lernart (»Lernen am Modell«; BANDURA) nur ganz bestimmte Inhalte aufgenommen werden. Nachahmung ist zunächst ein mechanischer Vorgang, der relativ unbewußt und spontan abläuft. Erst im Laufe der weiteren Entwicklung der Nachahmungsleistungen gewinnt die willentliche Steuerung eine wichtige Funktion. Unter Beteiligung des Bewußtseins und des Willens kann Nachahmung dann bewußt zum Neulernen eingesetzt werden.

Eine wesentliche Steigerung der Aneignungsqualität erbringt die Internalisierung, welche unter Mitwirkung kognitiver Strukturen zur Regelbildung und zur Generalisierung von Lernergebnissen führt. Die ohne kognitive Verarbeitung aufgenommene reine Nachahmung bleibt dagegen an die Ausgangshandlung und deren Umgebung gebunden.

Voraussetzungen

D. Fischer (1994, 231 – 232) nennt folgende Punkte als Voraussetzungen zum Nachahmungslernen:

1. Voraussetzungen, welche die Imitation erst *ermöglichen*:

- Blickkontakt,
- Ausreichende Wahrnehmungsfähigkeit,
- Ausreichende Bewegungsmuster.

Zu 1.1: Das Kind muß Blickkontakt aufnehmen und halten können. Dies gilt als Nachweis dafür, daß die Aufmerksamkeit auf die Kontaktperson hergestellt ist.

Zu 1.2: Das Kind muß über eine ausreichende Wahrnehmungsfähigkeit verfügen. Hier ist vor allem die visuelle Wahrnehmung von Bedeutung. Das Kind muß das, was es beobachtet, auch hinreichend wahrnehmen, d. h. es muß Veränderungen beobachten und die Logik der Veränderungen nachvollziehen können. Die Nachahmung schult die Wahrnehmungsfähigkeit.

Zu 1.3: Das Kind muß ausreichend bewegungsfähig sein. Es muß über ausreichende Bewegungsmuster verfügen, da das Kind nur solche Bewegungen nachahmen kann, welche in seinem Bewegungsrepertoire vorhanden sind. Wenn kleine komplexe Tätigkeiten nachgeahmt werden sollen, müssen die einzelnen Bewegungskomponenten bereits beim Kind vorhanden sein und eventuell neu

verkettet werden (→ Konzept des »chaining« in der Verhaltenstherapie). Wenn die Bewegungsmöglichkeit eingeschränkt ist, z. B. durch eine organische Schädigung, muß diese gefördert werden.

2. Bedingungen, welche die Imitation *begünstigen*:

- Personen, die geliebt werden, werden eher nachgeahmt.
- Personen, die belohnt oder verstärkt werden, werden eher nachgeahmt.
- Handlungen, die zu größerem Lustgewinn bzw. zu größerer Aktivität führen, werden eher nachgeahmt.
- Handlungen, die höhere »Triebanteile« enthalten, werden eher nachgeahmt.

3. Der Nachahmungsvorgang kann durch die folgenden Faktoren *gesteigert* werden:

- Verbalisierende, begleitende Maßnahmen;
- Zunehmende kognitive Entwicklungen, die ein Dekodieren komplexer Nachahmungsangebote ermöglichen.

Zu 3.1: Das Nachahmungslernen kann durch Versprachlichung verbessert werden. Indem der Bewegungsablauf nicht nur von der Modellperson vorgezeigt, sondern auch mit Worten beschrieben wird, wird eine weitere Assoziation zwischen der einzelnen Tätigkeit und dem dazu passenden Begriff hergestellt. Aber auch, indem das Kind beim Nachahmen seine Handlung verbalisiert, wird diese auf die Ebene des Bewußtseins gehoben. Bereits Galperin hat darauf hingewiesen, daß Assoziationen dazu dienen, die Steuerung des Bewegungsablaufs über die Sprache und von dieser ins Gedächtnis zu übernehmen. »Die neuen höheren, gesellschaftlich-historischen Formen der psychischen Tätigkeit sind zunächst äußere und werden dann zu inneren«, wobei die Sprache »das Grundsystem der Hilfsmittel der psychischen Tätigkeit« (GALPERIN; nach JANTZEN 1983b, 32) bildet.

Zu 3.2: Eine zunehmende kognitive Entwicklung ermöglicht das Dekodieren komplexer Nachahmungsangebote. Hierzu ist es notwendig, daß die Nachahmung aufgebaut und gefördert wird. Auf diesem Wege lassen sich auch basale Fähigkeiten aufbauen, wie z. B. motorische Abläufe, die der Selbstversorgung dienen (z. B. Essen mit dem Löffel).

Das Lernen durch Nachahmung bedarf sehr oft auch der zusätzlichen Hilfe. Der Vorgang »den Löffel zum Mund führen« kann so z. B. in mehreren kleinen Etappen erlernt werden. Man kann hier im Sinne der »Isolierung von Schwierigkeiten« vorgehen und kleine Etappen herausgreifen und einzeln üben, die anschließend im Sinne des »chaining« zu einem homogenen Ablauf miteinander verknüpft werden.

Saporoshez und Elkonin weisen auch auf die Wichtigkeit einer reizvollen Umwelt hin. »Je enger der Wirklichkeitsbereich ist, mit dem das Kind in Berührung kommt, desto eintöniger und dürrtiger ist auch der Inhalt seiner Spiele« (SAPOROSHEZ, ELKONIN 1969, 192). Bei Elkonin (1980, 230) wird ebenfalls auf den

Reiz des Neuen hingewiesen. Nach seinen Beobachtungen sind Kinder von neuen Gegenständen fasziniert und werden dadurch zu Handlungen angeregt.

4. Faktoren, welche die Imitation *hemmen* oder *blockieren*:

- Ängstlichkeit,
- Zu starke Ich-Bewußtheit,
- Selbststimulierende Automatismen, welche die Aufnahme von Reizen und Bewegungsabfolgen erschweren bzw. unmöglich machen.

Die Nachahmungsleistungen Geistigbehinderter sind sehr unterschiedlich. So ahmen Kinder mit Down-Syndrom meist sehr gerne nach, autistische Kinder kaum. Hirnorganisch geschädigte Kinder haben oft Schwierigkeiten mit der notwendigen motorischen Steuerung. Abweichend von D. Fischers Auflistung nennt Halder (nach D. FISCHER 1994, 234) vier Gründe für ein Ausbleiben der Nachahmungsleistung:

- eingeschränkte Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsleistung,
- fehlerhafte oder ausbleibende Kodierung und Speicherung,
- eingeschränktes motorisches Verhaltensrepertoire,
- inadäquate Bekräftigung der Modellhandlung.

Prozesse der Imitation

Der Nachahmungsvorgang vollzieht sich nach Bandura in vier Subprozessen:

1. *Der attentionale Prozeß*

Eine vorgeführte Handlung erzeugt Aufmerksamkeit.

2. *Der retentionale Prozeß*

Hierbei wird die beobachtete Information, z. B. eine Handlung, gespeichert. Diese Speicherung bezieht sich sowohl auf den Ablauf der Handlung als auch auf deren Einbettung in eine spezifische Reizkonstellation.

3. *Prozesse der motorischen Reproduktion*

Die beobachtete Handlung wird durch eigene Handlung reproduziert. Der Umfang dieser Reproduktion ist sowohl vom Umfang der Speicherung als auch von der Verfügbarkeit über elementare motorische Funktionen abhängig.

4. *Motivationale Prozesse*

Nach Bandura hängt die Häufigkeit der Imitation u. a. auch ab von der Konsequenz, mit welcher die Modellhandlung bekräftigt (verstärkt) wird. Positive Verstärkung erhöht die Nachahmungswahrscheinlichkeit.

Nachahmung in der gemeinsamen Tätigkeit

Die erwähnte Tabelle 7 in Band II, Kap. 6.3 hebt nur die Nachahmung im Bereich »Bewegung« hervor. Nachahmungen des Erwachsenenverhaltens sind nun allerdings nicht nur bei der Entwicklung der Bewegungen und der Lautbildung vorzufinden, sondern ebenfalls in den meisten Spielhandlungen zu beobachten.

Zu Beginn des Kleinkindalters führt das Kind nach Elkonin (1980) nur diejenigen Operationen mit dem Spielzeug aus, die ihm die Erwachsenen vorgemacht haben,

d. h. Gegenstand und Bedingungen werden nicht verändert. Eine Puppe wird z. B. stets aus einem Schüsselchen gefüttert. Erst später beginnt das Kind seine Handlungen zu verallgemeinern und auf andere Gegenstände auszudehnen. Es »füttert« nun nicht mehr ausschließlich seine Puppe, sondern auch sein Pferdchen oder seine Bauklötze.

Im dritten Lebensjahr fängt das Kind an, den Umgang mit dem Gegenstand besser zu beherrschen und Handlungen auszuführen, die denen des Spiels schon sehr ähnlich sind. So benutzt es z. B. ein Stäbchen als Löffel, Messer oder Thermometer.

Gegen Ende des Kleinkindalters bekommen auch Gegenstände wie Hammer, Spaten oder Bleistift, mit denen die Erwachsenen normalerweise arbeiten, eine besondere Anziehungskraft. Dies kann darauf zurückgeführt werden, daß das Kind sich für die Tätigkeit und die gesellschaftlichen Aufgaben des Erwachsenen zu interessieren beginnt (vgl. SAPOROSHEZ, ELKONIN 1969, 188 – 189).

Elkonin ist der Auffassung, daß die Handlung mit Gegenständen sich in der gemeinsamen Tätigkeit mit Pflegepersonen entwickelt. Er stützt sich dabei auf Untersuchungen von F. I. Fradkina: »Das Kind handelt nur mit solchen Gegenständen selbständig, die es in der gemeinsamen Tätigkeit mit den Erwachsenen gebraucht, und nur in der Weise, wie sie dabei diese Gegenstände gebrauchten« (ELKONIN 1980, 239).

Beispiel: Ein beobachtetes Kind (1;0;20) legte immer nur die Stofftiere zum Schlafen, die auch von der Erzieherin dafür benutzt worden waren. Für das Kind ist es in diesem Alter nur von Bedeutung, daß es dasselbe Spielzeug benutzt wie der Erzieher (nach ELKONIN 1980, 239).

»Allmählich eignet sich das Kind in der gemeinsamen Tätigkeit mit den Erwachsenen immer mehr Handlungen an, und sie gelten vielen verschiedenen Gegenständen. [...] Manche Handlungen widerspiegeln bereits einige Momente des Lebens des Kindes und der Erwachsenen seiner Umgebung« (ELKONIN 1980, 239).

Beispiel: Ein Holzstöckchen wird zum Bleistift umfunktioniert, und es werden damit Schreibbewegungen der Erzieherin nachgeahmt (nach ELKONIN 1980, 239).

Hier ist eindeutig zu erkennen, daß das Kind sich durch das Beobachten der Handlungen der Erwachsenen eigene Handlungen aneignet. Diese Aneignungsform ist zwar unzureichend (vgl. Galperins unvollständige Orientierungsgrundlage), aber sie »intensiviert die Entwicklung der Handlungen« (ELKONIN 1980, 240).

Beim Hantieren mit immer mehr verschiedenen Gegenständen entsteht »der Eindruck, ein Gegenstand werde durch einen anderen ersetzt« (ELKONIN 1980, 240). Dieser Eindruck täuscht. Wenn das Kind, wie Elkonin schildert, Puppe, Garnrolle, Telefonscheibe, Kegel, Baustein oder Ball auf das Kissen legt, so dienen die übrigen Gegenstände nicht als Ersatz für die Puppe, sondern das Kind handelt anders: Es führt nicht eine Tätigkeit mit Puppe oder Puppenersatz aus, sondern »eine Tätigkeit mit dem Kissen [...], auf das man etwas legt« (ELKONIN 1980, 240), also die Tätigkeit »legen«, wobei der Handlungsgegenstand in Aebli's Proposition als Leerstelle

und aus der Sicht Piagets als Assimilationsobjekt beschrieben werden kann. »In solchen Fällen, wo in der Tätigkeit des Kindes scheinbar ein Gegenstand durch einen anderen ersetzt wird, muß unbedingt festgestellt werden, was Handlungsgegenstand war und was zu den Realisationsbedingungen der angeeigneten Handlung gehörte« (ELKONIN 1980, 241).

Ein weiteres Beispiel ist hier das Kind (1;4), welches versucht, einem Ball Schuhe anzuziehen (nach einem Bericht von FRADKINA; vgl. ELKONIN 1980, 240 – 241).

»Das Ersetzen eines Gegenstandes durch einen anderen läge nur dann vor, wenn der Ball der Gegenstand wäre, der die Puppe ersetzt, und mit ihm Handlungen wie mit einer Puppe ausgeführt würden« (ELKONIN 1980, 241).

Nach Elkonin kommt es erst später zu Handlungen, in denen ein Gegenstand durch einen anderen ersetzt wird. Nach Oerter hat die Nachahmung im Kleinkindalter »auch eine wichtige Funktion im Parallelspiel und bei der Beobachtung von anderen Kindern. Das Parallelspiel ist eine Zwischenform von Einzel- und Gruppenspiel und bildet entwicklungspsychologisch eine Voraussetzung für gemeinsames Rollenspiel oder sonstige gemeinsame Aktivität. Zwei oder mehrere Kinder führen die gleiche oder eine ähnliche Handlung nebeneinander aus, ohne miteinander direkt in Kontakt zu kommen. [...] Bei diesem Spiel ist wechselseitige Beobachtung und Nachahmung die wichtigste Form sozialen Verhaltens. Kinder lernen so ihre Handlungen auf einander abzustimmen, ohne sich zu stören« (OERTER 1987, 226).

Für Saporoshez und Elkonin stellt das Vorschulalter die nächste Etappe in der Entwicklung der Nachahmung dar. Die Kinder bevorzugen nun das Rollenspiel. In diesem Spiel imitiert das Kind die Handlungen, die es im Leben und bei der Arbeit der Erwachsenen beobachtet; es handelt sich »aber gleichzeitig um eine spezifische selbständige Tätigkeit des Kindes« (SAPOROSHEZ, ELKONIN 1969, 192). »Zunächst gibt das Kind in seinem Spiel Operationen mit Gegenständen wieder, später gestaltet es die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den Menschen nach, um schließlich den gesellschaftlichen Sinn der Arbeit darzustellen« (SAPOROSHEZ, ELKONIN 1969, 192). Bei Doktorspielen z. B. ist den Kindern zunächst der Umgang mit Pinzette und Spritze am wichtigsten. Erst später wird die Beziehung des Arztes zur Schwester und zum Patienten von Bedeutung.

Nachahmung beim geistigbehinderten Kind

D. Fischer (1994, 236 – 238) weist darauf hin, daß beim geistigbehinderten Kind die Nachahmung erst erreicht sein muß, bevor es zum aktiven Lernen kommen kann. Wenn ein Schüler keinerlei Nachahmungsverhalten zeigt, ist er auch nicht in der Lage, einem vorzeigenden, demonstrierenden Unterricht zu folgen. Geistigbehinderte Kinder fallen ihren Familien oft dadurch auf, daß sie nicht lallen oder mit ihren Händen spielen und somit auch noch nicht zur Selbstnachahmung fähig sind. Die Anregung zur Selbstnachahmung ist also besonders bei der Förderung Geistig-

behinderter von Bedeutung. Hierzu können besondere Hilfen in Anspruch genommen werden wie z. B. bodentiefe große Spiegel.

Für das geistigbehinderte Kind kann die Nachahmung erleichtert werden, wenn die Handlungen, die nachgeahmt werden sollen, eindeutige Reize setzen, die gut vom Hintergrund abstechen, und wenn diese Handlungen öfters wiederholt werden. So kann ein Lied, das in sich ein kleines Rollenspiel einschließt, öfters wiederholt werden. Geistigbehinderte haben meist weniger Probleme bei der Nachahmung von konkreten Personen als von Märchenfiguren, da ihre Leistungen auf diesem Gebiet wesentlich vom Grad der Anschaulichkeit abhängen (vgl. D. FISCHER 1994, 236 – 238).

Auch bei Behinderten ist sowohl die Verstärkung des Modells als auch die Verstärkung der Handlung selbst wichtig. D. Fischer macht auch darauf aufmerksam, daß die Nachahmung nicht unmittelbar erfolgen muß, sondern ihre Bedeutung auch bei einer zeitversetzten Reproduktion einer Handlung behält. Häufige Wiederholung unterstützt die Speicherung im Langzeitgedächtnis. D. Fischer sieht in der Imitation eine »hervorragende Stützfunktion und Voraussetzung zum Lernen Geistigbehinderter« (1994, 238). Auch nach Barbara Senckel »muß die Voraussetzung des Rollenspiels, die Nachahmung, erst angeregt werden. Der Betreuer kann dies versuchen, indem er seinerseits seinen behinderten Schutzbefohlenen spiegelt und einfachste Rollenspiele mit dessen Lieblingsspielzeug durchführt. So wird die Puppe abends ausgekleidet, oder der verschmutzte Kuschelbär wird gemeinsam gebadet und trockengefönt« (SENCKEL 1996, 305).

Die Nachahmungshandlungen stellen also einen wichtigen Faktor in der Entwicklung eines jeden Kindes dar. Sie sind die Basis für ein Lernen am Modell, und ihre Förderung muß dann ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung sein. Die pädagogischen Aufgaben bei der Förderung von Nachahmungsleistungen lassen sich nach D. Fischer (1994) in drei Teile aufgliedern:

1. *Diagnostischer Teil*

Feststellung des Ist-Standes in den verschiedenen Bereichen (akustisch, optisch, motorisch, emotional-sozial) und der Ursachen der eventuellen Defizite.

2. *Übender Teil*

Erstellung von Übungsprogrammen, Übung der Nachahmung, Internalisierung, Verstärkung.

3. *Anwendender Teil*

Schaffung geeigneter Situationen, die speziell zur Nachahmung auffordern, und Ausweitung der Imitationsaufgaben auf unterschiedliche Objekte und verschiedene Abstraktionsgrade.

4.2 Fördermöglichkeiten im Umgang mit Gegenständen

4.2.1 Bauen, Basteln, Konstruieren

Bauen

»Ein reiches Kindererleben ist ohne *Bauen*, ohne *Bau*-Erlebnisse überhaupt nicht denkbar« (D. FISCHER 1992, 295). Das Kind sammelt beim Bauen zahlreiche Erfahrungen mit sich selbst ebenso wie mit dem Baumaterial. Das Bauen ermöglicht ihm, einen Einblick in die Gesetzmäßigkeit der Statik zu gewinnen, seine Erlebnisse und Wünsche auszudrücken und sich mitzuteilen. Bauen gilt als eine zentrale Spieltätigkeit. Diese Spieltätigkeit ist nicht an ein bestimmtes Geschlecht, ein bestimmtes Alter oder an den Status eines Menschen gebunden. Vor allem Kinder, die sich gesund und wohl fühlen, bauen mit einer gewissen Begeisterung. Kinder können dadurch zu wichtigen Einsichten und Kenntnissen gelangen und Gestaltungskräfte und -ideen entwickeln.

Die Bedeutung des Bauens bei entwicklungsretardierten Kindern erörtert D. Fischer anhand der Frage, ob das Bauen bei Menschen, die neben ihrer kognitiven Behinderung meist auch noch Defizite im emotionalen, motorischen und sozialen Bereich aufweisen, eine weiterführende Hilfe biete: »Hilft bauen zum ›Leben lernen?‹« (D. FISCHER 1992, 296). Um diese Frage zu beantworten, zieht er entwicklungspsychologische und sonderdidaktische Überlegungen mit bei.

Das Bauen ist ein Handlungs- und Erlebnisfeld zum Erfahren der eigenen Person wie auch zum Erschließen der jeweils gegebenen Welt (vgl. D. FISCHER 1992, 300). Nach D. Fischer realisieren sich die Bauaktivitäten je nach der Gesamtstruktur, nach den funktionellen und sozialen Möglichkeiten des einzelnen Menschen jeweils anders. Daraus schließt er, daß je nach Lebenslauf und Lebensgestaltung auch die Anleitung und Förderung des einzelnen Kindes sich unterscheiden müssen (vgl. D. FISCHER 1992, 303). Er argumentiert so: Das nichtbehinderte Kind verspürt einen Drang zum Greifen, eine Lust an der Bewegung und ein Bestreben, seine Lage und seinen Ort zu verändern. Es erobert sich seinen Lebensraum selbständig und mit großer Zielstrebigkeit. Indem das Kind den Bauklotz in die Hand nimmt, erhält es die Einsicht, daß es selbst nicht der Baustein ist, sondern daß dies ein außenstehendes Element, ein Gegenstand ist. Nachdem das Kind dieses entdeckt hat, widmet es sich der Erkundung der Standfläche eines Bauklotzes, seiner Seiten und seiner Kanten. Es erkennt die Wiederholbarkeit des einen Bauklotzes in den weiteren Exemplaren. Durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, beispielsweise durch das Festhalten, das aus-der-Hand-fallen-Lassen, das wieder-Holen, eignet das Kind sich wichtige Erfahrungen an.

»So wie der Baustein als *Ur-Zelle* des Bauwerkes gesehen werden kann, sehen wir im Zusammenbringen bzw. im Zusammenfügen von zwei und mehr solcher Bauelemente, also im Bauen, eine *Ur-Aktivität* des Menschen« (D. FISCHER 1992, 297).

D. Fischer meint damit, daß diese Ur-Aktivität vorausgesetzt sein muß für weitere Bau-Tätigkeiten und Bau-Ziele, wie beispielsweise einen Turm, eine Mauer, einen Block oder einen Raum zu erbauen. Das Zusammenfügen mehrerer Bausteine kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen, beispielsweise durch Legen, Schichten, Stapeln, Aneinanderreihen, Anhäufen, Verbinden, Verknüpfen usw. Bei dieser Spiel-tätigkeit werden die sensomotorischen Fähigkeiten und insbesondere die Feinmoto-rik gefördert. Auch kognitive Prozesse können durch Bauaktionen in Gang kom-men und als deren Ziel angesehen werden.

Sehr viele Erfahrungen und Einsichten gewinnen die Kinder beim Bauen durch Zufallsentdeckungen, beispielsweise, wie Mauern überbrückt werden können. Sie gelangen zur Einsicht, daß Räume nicht nur erobert, sondern auch selbst hergestellt werden können. Nach dieser Einsicht beginnen sie alles Mögliche einzumauern, ein-zubauen und umzubauen. So baut das Kind beispielsweise ein Haus für seine Puppe oder eine Garage für das Auto des Vaters.

Bevor das Kind lernt, sein Bauwerk wertzuschätzen, ist ihm vorerst einmal der Bauvorgang wichtig. Später jedoch verbindet es seine spielerischen Aktivitäten mit der Erwartung eines spezifischen Ergebnisses. Mogel (1994, 128) sagt, daß dieses Ergebnis bestimmten Anforderungen an die eigene Vorstellung von der Gestalt des Werkes genügen muß, damit das Kind seine Konstruktion als gelungen betrachten kann; das Ergebnis des Bauwerkes muß mit der Ergebniserwartung des Kindes übereinstimmen. Wurden die selbstgesetzten Anforderungen nicht erreicht, so ist ein Mißerfolgerlebnis das Resultat der Bautätigkeit. Stimmt die Fertigstellung der Konstruktion jedoch mit der Ergebniserwartung überein, so erfährt das Kind das Konstruktionsspiel als Erfolgserlebnis. Nach Mogel (1994) ist das Kind durch das Konstruieren selbst emotional mit den Gegenständen verbunden; es fordert demge-mäß Ausdauer und Geduld. Erlebt das Kind seine Bautätigkeit als Mißerfolg, so kann es nochmals eingreifen und Veränderungen vornehmen. Es lernt dadurch, daß es zum Erreichen eines Erfolges auch Hindernisse überwinden, und daß es, wenn das Ziel nicht erreicht wird, auch Mißerfolge bewältigen muß.

»Jeweils drückt es [das Bauwerk] etwas aus seinem Erleben und aus seiner Sicht der Dinge aus; und jeweils bekundet es auf diese Weise etwas von sich und seinem Erleben. Das schöpferische Aktivsein stellt die entscheidende Basis für das kindliche Bauen dar, das jedoch ohne emotionale Fundierung und ohne das Kind umschlie-ßende Geborgenheit nur geringe Zeit tragfähig sein wird« (D. FISCHER 1992, 297).

Das Kind lernt in der Zuwendung durch eine Person die Zuwendung zum Objekt und damit zur Welt. Nicht nur seine geistigen und anderen Fähigkeiten werden ge-übt; es stößt sich auch das Tor zur Welt auf.

Bauen ist ein mehrdimensionales, komplexes, meist ganzheitliches Handlungsge-schehen mit einer Zielperspektive. Das Kind wählt aus seiner Umwelt Objekte für sein Bauvorhaben aus, die seinen eigenen Bildern, Vorstellungen und Wünschen entsprechen. Aufgrund von Wahrnehmungsakten entstehen Handlungs- und Spiel-

impulse. Indem das Kind durch eine zielstrebige Realisierung seine Welt baut, seinen Lebensraum gestaltet und Sinn erfährt, kommt es der Selbständigkeit ein Stück näher (vgl. D. FISCHER 1992, 299).

Bautätigkeit bei geistigbehinderten Kindern

Geistigbehinderte Kinder haben oft erhebliche Schwierigkeiten beim und mit dem Bauen. »Der ›Greifdrang‹, die ›Spielimpulse‹, das ›Bedürfnis nach Veränderung‹ und die ›Gestaltungskräfte‹ sind weitaus unausgewogener, ihre ›Handlungsbereitschaft‹ oft impulsiver, die ›Handlungsstrategien‹ dürftiger, manchmal stürmisch-aktiv, dann wieder erlahmend-hinnehmend und das ›Bauprodukt‹ bei vielen von ihnen sehr locker an den ›Bau-Herrn‹ angebunden« (D. FISCHER 1992, 298). Mit »Bau-Herrn« ist hier das geistigbehinderte Kind gemeint, dessen »Bauprodukt« entsprechend seinen Fähigkeiten gestaltet wird.

Die Bausteine werden von geistigbehinderten Kindern häufig nicht in ihrer Funktion als Bauelement erkannt; sie werden häufig herumgeworfen, angehäuft, eingesammelt oder auch herumgetragen. Geistigbehinderte Kinder locken sensorische, meist akustische Reize aus den Bausteinen hervor und freuen sich daran. Bestehende Spielideen werden über längere Zeitdauer wiederholt. Ein Spielpartner ist selten vorhanden. Die Kinder führen die Bausteine auch noch über längere Zeit in den Mund. Hierbei handeln sie auf dem Niveau der manipulativen Tätigkeit.

Das Erstellen eines regulären Bauwerkes ist dem jungen geistigbehinderten Kind aufgrund der kognitiven Anforderungen kaum möglich. Einsichten bezüglich der bedingenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten, z. B. über Eck oder eine versetzte Fuge zu bauen, sind hier notwendig zu vermitteln. Beim geistigbehinderten Kind scheinen sich die Bedürfnisse und deren Realisierungsmöglichkeiten von denen anderer Kinder zu unterscheiden. »Sein Handlungs-geschehen zeigt meist davon unterschiedliche, häufig einlineare Strukturen, folgt eher spontaneren oder auch rigideren Antrieben und Gesetzmäßigkeiten« (D. FISCHER 1992, 299). Das Bauen Geistigbehinderter darf jedoch nicht als Defizit-Erscheinung angesehen werden. Es ist ein Bauen nach anderen Grundstrukturen, nach anderen Konzepten und unter anderen Bedingungen. Beim Bauen des geistigbehinderten Kindes ist eine starke Bedürfnisorientiertheit (subjektiv sinnvoll) zu erkennen und weniger eine Sachbezogenheit (objektiv bedeutsam) (vgl. D. FISCHER 1992, 300). Diese Kinder schenken beim Bauen vor allem den sensorischen Reizen große Aufmerksamkeit. Daraus ist zu schließen, daß das geistigbehinderte Kind eine andere Zielsetzung verfolgt, was Konsequenzen für die pädagogische Förderung hat: »Zentrales Anliegen ist, das selbstgewollte, aber auch das zunehmend sachorientierte Aktivsein zu unterstützen und dieses zum eigenverantwortlichen Handeln auszugestalten, das in die Zukunft ausgreift, das Planungsgeschehen anregt und zum zielstrebigen Handeln führt« (D. FISCHER 1992, 304). Dies ermöglicht es dem geistigbehinderten Kind, sich aus einem dranghaften, unruhigen Aktivsein zu befreien, ebenso wie aus einem erlahmen-

den, in sich zurückgezogenen Passivsein. Die Sonderpädagogik will das im jeweiligen Menschen Angelegte in seiner Entwicklung unterstützen. Sie will also nicht die unbedingte Annäherung an das »Normale«. D. Fischer meint damit, daß von einem kognitiv orientierten Lern- und Förderplan Abstand genommen und das Umgehen mit dem Spielmaterial und das Bauen unter den Kriterien der taktil-sinnlichen und der bedürfnisorientierten Wirklichkeit betrachtet werden müsse. Kognitive Lernprozesse, Wahrnehmungsleistung, Sprachanbahnung, das Erkennen von Regeln oder auch das Gliedern eines Ganzen bleiben nach D. Fischer (1992, 300) jedoch nicht unberücksichtigt. Diese Momente spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, sind jedoch nach Meinung des Autors weder Ausgangs- noch Zielpunkt einer Förderung geistigbehinderter Kinder beim Bauen.

Die Abfolge des Spielverhaltens/der Bautätigkeit beim Erkunden von Gegenständen stellt Largo (1993; s. Abb. 38 auf der folgenden Seite) dar.

Empirische Beiträge

In den bei Largo abgebildeten Etappen wird deutlich, ab welchem Lebensalter das Kind seine Bautätigkeit mit konkreten Gegenständen (hier z. B. mit Würfeln) verändert und weiter entwickelt. Jede Entwicklung, jede Entfaltung einer Tätigkeit beginnt mit einem allerersten Materialkontakt, einer Erstsituation. Von einer »Erstsituation« spricht Breinig (1973, 345) dann, wenn ein Kind zum allerersten Mal mit einem bestimmten Material konfrontiert wird, im Falle seiner Untersuchung mit technischen Spiel- und Lernbauelementen (begrenzte Auswahlen aus MEGA und Plastikant sowie der vollständige Lernbaukasten fischer-technik ut.). Solche Erstsituationen werden nach Breinig bestimmt durch den

- »a) Aufforderungscharakter des Handlungsmediums; Verhaltensgrundzug: Re-agieren
- b) Materialcharakter des Handlungsmediums; Verhaltensgrundzug: Spontan-agieren« (BREINIG 1973, 347).

Im Umgang mit Baumaterialien schildert der Autor im Anschluß an Hildegard Hetzer drei Entwicklungsfortschritte widerspiegelnde Perioden:

1. *Unspezifische Materialbehandlung*: einfaches Manipulieren ohne konstruktive Veränderungen.
2. *Spezifische Materialbehandlung*: Funktionale Betätigung bei materialgerechtem Umgang läßt Zufallsgebilde entstehen, die »während oder am Ende der Gestaltung spontan bezeichnet oder umschrieben werden« (BREINIG 1973, 347; vgl. auch ERLEBACH, IHLEFELD, ZEHNER 1966; 1972 und Abschnitt 7.3 in Band II, S. 126 – 128).
3. *Beabsichtigte Herstellung* eines dargestellten Werkes: planende, gerichtete Tätigkeit.

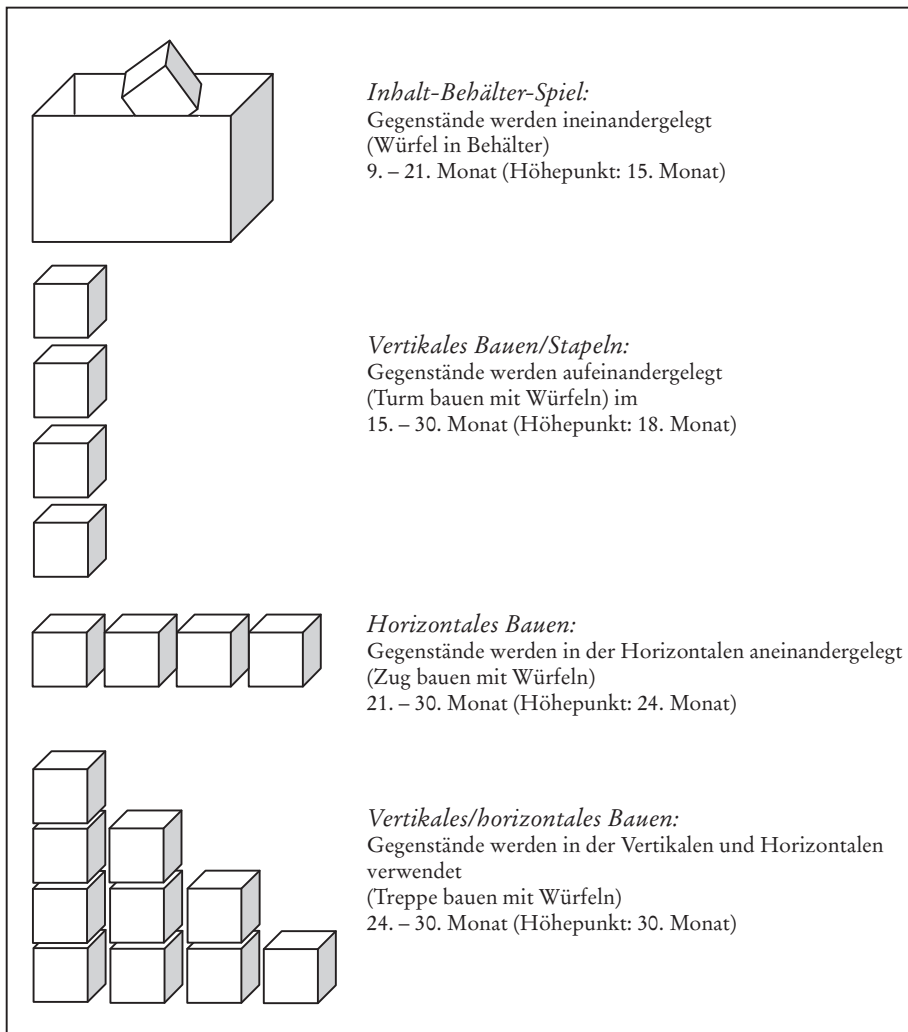


Abb. 38: Abfolge der Bautätigkeit (LARGO 1993; nach G. KLEIN 1996, 375)

Beziehen sich diese drei Perioden auf längere Entwicklungszeiträume, so unterscheidet Breinig bei der kurzfristigen Konfrontation mit Materialien zwischen einer »Probierphase« und einer »Problemlösungsphase«, zwischen die er als pädagogisch geplante Unterweisung eine »Einspielphase« einschiebt. Die Merkmale dieser drei Phasen faßt er in folgender Tabelle 28 zusammen.

Handlungs- stadien Hand- lungsdimension	Probierphase →	Einspielphase →	Problemlösungs- phase
Handlungstypus	Erstumgang	vermittelnder Umgang	thematisch geplanter Umgang
Handlungsform	ungebunden	person-gebunden	sach-gebunden
Handlungsmodus	freies Bauen	reproduktives Bauen	thematisiertes Bauen
Handlungseinstellung	dem Aufforderungscharakter des Handlungsangebotes <i>nachgehend</i> (Anpassung der Person an das Handlungsmedium)	der Instruktion folgend	dem Materialcharakter des Handlungsangebotes <i>nachgehend</i> (Einpassung des Handlungsmediums in den Planungs- und Lösungsentwurf)
Handlungsauftrag (Instruktion)	thematisch-frei »Mit den Teilen aus diesem Baukasten darfst Du bauen, was Du willst.«	thematisch-eng (funktionales Üben) »Wir wollen nun sehen, ob Ihr mit den Bauelementen richtig umgehen könnt. Versucht einmal, ein großes Zahnrad auf einer Achse zu befestigen.«	thematisch abgegrenzt Vgl. Arbeitsauftrag z. B. anhand von Lernorganisationen (Arbeitskarten)

Tab. 28: Handlungsstadien und Handlungsdimensionen in der Probier-, Einspiel- und Problemlösungsphase (nach BREINIG 1973, 353)

Weiter berichtet Breinig über alterstypische Handlungsbereitschaften, die er an zwei Kindergartengruppen von 3 – 4 Jahren und von 5 – 6 Jahren (n je = 12) untersuchte. Die Ergebnisse, soweit sie für die Arbeit in der Schule für Geistigbehinderte von Bedeutung sind, werden knapp zusammengefaßt.

1. Der Aufforderungscharakter der Materialien war in der Probierphase für beide Altersgruppen gleich (vgl. BREINIG 1973, 355).
2. In der Problemlösungsphase unterscheiden sich die Altersgruppen; die älteren Kinder wurden »bei themengebundenen Aufgaben vom Baumaterial stärker stimuliert« (BREINIG a.a.O.). Der Autor führt dies auf die bessere Bewältigung der vom Material vorgegebenen Bautechniken durch die älteren Kinder zurück.

Beim Umgang mit fischertechnik ut_1 erprobten die älteren Kinder die möglichen Verbindungstechniken bereits während der Probierphase.

3. Trotz Vorzeigens und teilweise Einübens der Verbindungsmöglichkeiten während der Einspielfase konnte Breinig in der nachfolgenden Problemlösungsphase keinen wesentlichen »Fortschritt in der Bewältigung der Bautechnik« (1973, 357) feststellen. Lediglich bei fischertechnik hatten die älteren Kinder in der Einspielfase Zugewinne gemacht.
4. Beobachtete Zunahmen an Konzentration führt der Autor nicht nur auf das Alter, sondern auch auf die Struktur und die Verwendungsmöglichkeiten der Materialien zurück.
5. In der Problemlösungsphase zeigten sich die älteren Kinder stärker motiviert, die jüngeren eher gleichgültig.

Breinig schließt aus diesen Ergebnissen:

- Das *freie Angebot* bietet bereits für 3- bis 4jährige Kinder in der *Probierphase* »genügend Anreize zum »spielenden« Handeln« (BREINIG 1973, 359).
- In der Problemlösungsphase muß das Kind den Konstruktionsverlauf antizipieren und mit der angebotenen Materialauswahl in Beziehung bringen. Hier »ist das kognitive Strukturierungsniveau bedingende Variable für das Erreichen des Handlungszieles [...]. Erst im Alter zwischen 5 und 6 Jahren werden diese Bedingungen weitgehend erfüllt« (BREINIG a.a.O.) – wohlgemerkt von nichtbehinderten Kindergartenkindern.

Über Zusammenhänge des »Spielverhaltens« mit kognitiven wie sozialen Faktoren berichten Löschenkohl und Metzner (1976) bei einer Untersuchung des Bauens 5- und 6jähriger Kinder mit Lego-Steinen nach Modellvorgaben (Polizeiauto, privater Pkw und Krankenwagen), zu denen je 15, 35 bzw. 61 Lego-Steine benötigt wurden. Dieses »Spielen« gehört eindeutig zur Tätigkeit »Bauen« und wird von uns daher in letzterem Zusammenhang betrachtet. Positive univariate Korrelationen fanden die Autoren zwischen Spielerfolg (eindeutig richtige Bauten) und Alter, Geschlecht, Allgemeinem Wissen, Figurenlegen, Wortschatz, Bilderordnen, Allgemeinem Verständnis, Rechnerischem Denken, ebenso mit der Berufstätigkeit der Mutter und der Schulbildung des Vaters (vgl. LÖSCHENKOHL, METZNER 1976, 174). Zugehörigkeit zu gestörten Familien und »geringere private LEGO-Erfahrung« (ebd.) waren mit dem korrekten Nachbauen negativ korreliert.

Interessanter sind jedoch die Ergebnisse nach einer Lernhilfe-Intervention mit den Schwerpunkten »Erkennen der richtigen Steine« und »Finden der richtigen Orte«. Nach dieser Hilfe waren die 5jährigen Kinder den 6jährigen derart überlegen, daß die Autoren von einem »Entwicklungsfortschritt von mehr als einem Entwicklungsjahr« (LÖSCHENKOHL, METZNER 1976, 176) vor allem zugunsten der Mädchen sprechen. Auch wenn diese Interpretation überzogen erscheint, ist dennoch der Nachweis geführt, daß Bauen nach Modellvorlage pädagogisch gefördert werden kann.

Interaktionsstruktur

Um eine Interaktion zwischen Kind und Umwelt handelt es sich auch beim *Bauen*, wobei nur ein spezifischer Teil der Umwelt – die Bausteine – in die Interaktion einbezogen ist (s. Abb. 39). Wiederum sind zwei Startpunkte möglich:

- Das Kind nimmt die Bausteine wahr und beginnt damit zu hantieren.
- Das Kind will bauen und sucht sich seine Bausteine zusammen.

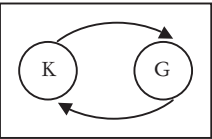
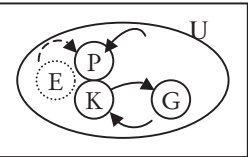


Abb. 39: Interaktion Kind ↔ Gegenstand (z. B. Bauen, Konstruieren, Herstellen)

Obige Abbildung 39 enthält noch keinen Hinweis auf einen Bauplan (P). Dieser kann dem Kind durch den Erwachsenen (E) als unmittelbare Anweisung oder durch die weitere Umwelt (U) als materialisierte Anweisung (Modell, Bauplan) zur Verfügung gestellt werden (s. Abb. 40).



Hat das Kind den Handlungsplan internalisiert, so kann die Grafik der Abb. 40 wie in Abb. 41 vereinfacht werden.

Abb. 40: E oder U stellen den Plan P für die Interaktion K ↔ G zur Verfügung (Bauen, Konstruieren, Herstellen)

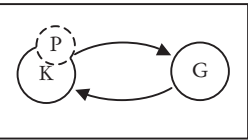


Abb. 41: Interaktion K ↔ G mit bei K internalisiertem Handlungsplan

Diese Darstellungsform werden wir in jedem der folgenden Fälle wählen, in denen das Kind den Handlungsplan zu seinem Gedächtnisbestand gemacht hat.

Bewertung: Beiträge des Bauens (Tab. 29) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Mit Material hantieren wollen	kein Plan – nur zielloses Hantieren	zunächst ungeordnet	keine
↓	↓	↓	↓
Etwas herstellen wollen	Vorstellung vom Ergebnis entsteht während des Hantierens	aus der sich herausbildenden Vorstellung vom Produkt	an der Vorstellung
	↓	↓	
	Vorstellung von Produkt	zuletzt gemäß der Vorstellung	

Tab. 29: Beiträge des Bauens zu Komponenten der Handlung

Basteln

Im Vorschulalter bieten Bastelarbeiten gute Möglichkeiten, die Tätigkeit des Kindes zu fördern. Hier haben die Kinder Möglichkeiten, »praktisch zu handeln, um auf diese Weise ihr Bedürfnis nach Selbständigkeit, nach Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben befriedigen zu können« (BECKER 1970, 7). Beim Basteln lernen Kinder den Umgang mit unterschiedlichen Materialien und verschiedenen Werkzeugen. Das gemeinsame Basteln in der Gruppe fördert zudem noch die soziale Entwicklung der Kinder. Basteln kann als Konstruktionsspiel mit Zielrichtung Arbeit gesehen werden, denn sobald ein Produkt erschaffen werden soll, sei es auch noch so unbedeutend, kann aus der Sicht von Ljublinskaja (1973) von Arbeit gesprochen werden. Um das Bedürfnis nach Selbständigkeit, nach Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben befriedigen zu können, müssen die Kinder im Prozeß der Erziehung vielseitige Möglichkeiten haben, praktisch zu handeln. Das Basteln mit verschiedenem Material ist eine der Tätigkeiten, die großen Einfluß auf die Entwicklung der kindlichen Fähigkeiten haben, wenn sie erzieherisch durchdacht und richtig gestaltet werden (vgl. BECKER 1970, 7). Da beim Basteln ein Produkt entsteht, gewinnt diese Tätigkeit unter dem Aspekt der Arbeitserziehung an Bedeutung. Beim Basteln erlernt das Kind wesentliche Elemente eines Arbeitsprozesses. Um zu einem Ergebnis zu gelangen, muß das Ziel vom Kind bewußt erfaßt, müssen die Mittel geprüft und ausgewählt werden. Ebenso muß die Reihenfolge des Vorgehens festgelegt werden. Launer (nach BECKER 1970, 7) sagt, daß durch die Tätigkeit des Bastelns auch Persönlichkeitseigenschaften wie Zielstrebigkeit, Selbständigkeit und ähnliches herausgebildet wie auch die Entwicklung des Selbstbewußtseins und der schöpferische Wille der Kinder durch die beim Basteln erworbenen Fähigkeiten und neuen Handlungsmöglichkeiten beeinflußt werden können.

Charakteristisch für die Tätigkeit des Bastelns ist es, daß jeweils als Ergebnis ein Gegenstand entsteht, der relativ beständig ist. Es wird also ein ganz konkreter Gegenstand geschaffen, der als Ziel alle Phasen des Prozesses bestimmt. Basteln ist damit eine produktive Tätigkeit. Die Kinder treten beim Basteln in Beziehung mit der Umwelt, wobei die Einwirkungen der Kinder auf die Realität zur Veränderung der Objekte führen. Becker (1970, 12) charakterisiert das Basteln als eine Tätigkeit, die viele Gemeinsamkeiten mit der Arbeit aufweist. »Während die Ziele beim Spiel vielfältige Handlungsmöglichkeiten zulassen, fordern die Ziele bei der Arbeit mit zwingender Notwendigkeit die Auswahl von geeignetem Material, die Anwendung dem Material und Ziel entsprechender Werkzeuge und deren richtige Handhabung und die überlegte und richtige Reihenfolge einzelner Handlungen« (BECKER 1970, 12). Bei diesen Tätigkeiten, bei denen das Ergebnis ein Produkt ist, werden nicht nur bestimmte Fertigkeiten entwickelt, sondern es wird auch gelernt, im voraus den gesamten Tätigkeitsprozeß zu durchdenken. Das Basteln als eine Form der produktiven Tätigkeit bietet vielfältige Möglichkeiten, diese Fähigkeit zu entwickeln, wenn den Kindern ein angefertigtes Modell als Muster vor der Beschäftigung gezeigt wird

(Orientierungsgrundlage Typ 1 nach Galperin). Dadurch setzen die Kinder, so Beckers Erwartung, sich genaue Ziele. Durch das Vorzeigeobjekt würden die Kinder zu einer bewußten Auswahl des Materials geführt. Ebenso könne die sinnvolle Gliederung der Handlungsverfahren mit den Kindern geübt werden. Das Basteln hilft so bei der Herausbildung der Fähigkeiten, sich ein Ziel zu setzen, dieses Ziel zu verwirklichen, die Reihenfolge der Handlungen zu überlegen und die Materialien auszuwählen, nach denen das Material bearbeitet und die Einzelteile zusammengesetzt werden (vgl. BECKER 1970, 12).

Basteln ist jedoch nicht in jedem Aspekt mit der Arbeit gleichzusetzen. Becker teilt in dieser Frage die Auffassung von Newerowitsch, daß diese beim Basteln stattfindenden produktiven Tätigkeiten sich von der Arbeitstätigkeit unterscheiden, wobei der Unterschied in der Motivation liegt, nicht jedoch in den weiteren Basteln wie Arbeit bestimmenden Momenten.

Die Arbeitstätigkeit erfordert Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich bereits innerhalb der produktiven Tätigkeiten entwickeln:

- Die Arbeitstätigkeit setzt bestimmte praktische Fertigkeiten voraus, besonders die Fertigkeiten im Umgang mit Werkzeug und die Kenntnis der Materialeigenschaften.
- Die Arbeitstätigkeit fordert die Entwicklung bestimmter intellektueller Qualitäten, wie zum Beispiel der Fähigkeit, seine Tätigkeit zu planen und das Resultat vorauszusehen.
- Die Arbeitstätigkeit setzt ein bestimmtes Niveau der Entwicklung des Willens voraus, das beharrliche Streben zur Erreichung des vorgestellten Produktes.

Das Basteln ist nach Becker (1970, 13) besonders geeignet, um diese Fähigkeit herauszubilden.

Becker ist der Meinung, daß das Basteln auch einen starken Einfluß auf die Entwicklung des Spiels hat, und vor allem auf das Rollenspiel. Dies erklärt er dadurch, daß die Kinder beim Basteln Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie in die Lage versetzen, ihre Spielabsichten zu realisieren und vielfältige Spielverfahren anzuwenden. Die Fähigkeiten, die die Kinder beim Basteln erwerben, nämlich den Ablauf der Tätigkeit vorher zu durchdenken und zu planen, nehmen so Einfluß auf die Entwicklung des Spiels. Nur im Falle, daß die Kinder die notwendigen Fertigkeiten beherrschen, die zur Herstellung bestimmter Produkte notwendig sind, führen die Bastelarbeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Bereicherung des Spiels. Die Kinder werden auch je nach Aufgabenstellung durch das Basteln dazu befähigt, gemeinsam tätig zu sein, ihre Handlungen aufeinander abzustimmen, die Leistungen anderer anzuerkennen. Basteln trägt damit zur Entwicklung der Gemeinschaftsfähigkeit bei.

Bei der Auswahl der methodischen Verfahren muß immer daran gedacht werden, daß die Kinder zur Selbständigkeit im Arbeiten geführt werden sollen und daß sowohl das Ergebnis ihrer Arbeit als auch der Arbeitsvorgang schon im voraus über-

legt, bedacht und verstanden werden müssen. Für das methodische Vorgehen gibt es nach Becker (1970, 24 ff) allgemein zwei Wege:

1. Das Modell wird den Kindern von der Erzieherin vorgezeigt. Die Kinder können die Einzelheiten bestimmen und die Materialien auswählen. Anschließend müssen sie analysieren und danach im Verlauf der Beschäftigung wiederum synthetisieren. Im Verlauf einer solchen Beschäftigung können die Kinder sich besonders auf die Aneignung technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentrieren, wie z. B. Materialzuschnitt, Anbringen von Rädern auf einer Achse, Einstecken der Achse in ein Lager aus einer Wellpappröhre, usw.
2. Das Modell wird den Kindern nicht vorgezeigt. Die Zielsetzung wird von den Kindern selbst festgelegt, bzw. sie arbeiten nach einer mündlich gegebenen Aufgabe und wählen dazu die passenden Materialien aus, planen den Arbeitsgang und stellen einen Gegenstand her.

Zwischen den beiden methodischen Verfahren sollte entsprechend der besonderen Aufgabenstellung jeweils ein Wechsel stattfinden, damit sich die Kinder im Denken und im schöpferischen Tun vielseitig üben können.

Auch in der Schule für Geistigbehinderte bieten Bastelarbeiten gute Möglichkeiten, die Tätigkeit des Kindes zu fördern. Hier haben die Kinder Möglichkeiten, »praktisch zu handeln, um auf diese Weise ihr Bedürfnis nach Selbständigkeit, nach Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben befriedigen zu können« (BECKER 1970, 7). Beim Basteln lernen die Schüler(innen) den Umgang mit unterschiedlichen Materialien und verschiedenen Werkzeugen. Das gemeinsame Basteln in der Klasse oder Gruppe fördert zudem noch ihre soziale Entwicklung. Basteln kann als Konstruktionsspiel mit Zielrichtung Arbeit gesehen werden, denn sobald ein Produkt erschaffen werden soll, sei es auch noch so unbedeutend, kann aus der Sicht von Ljublinskaja (1973) von Arbeit gesprochen werden. Geeignete Materialien zum Basteln, d. h. zum Gestalten und Werken, sind z. B. Naturmaterial, Hohlformen, Becherturm, Farbe- und Formspiel, Sachen zum Schneiden, erstes Werkmaterial usw. (vgl. hierzu auch ZIELNIOK 1978, 71).

Beispiel einer Bastelanleitung

Haben die Kinder die Fähigkeit erworben, einzelne kleine vorgezeigte Schritte (Prinzip der kleinsten Schritte) auszuführen, so können sie anschließend anhand einer Kopiervorlage selbständiger arbeiten. Hier geht es vor allem darum, das geistigbehinderte Kind vom Gegenstand abzulösen, damit es seine Ideen und Vorstellungen in Handlungen mit einfachen Mitteln umsetzen kann (vgl. PITTSCH 1999c, 202). Eine solche Bastelanleitung entnehmen wir bei Clark und Nicol (1993, 84) unter Verzicht auf die dort beigegebenen Zeichnungen. Die verbalen Anweisungen zum Bau eines Igels aus Kartoffeln, Reißzwecken und Streichhölzern lauten:

- »1. Stecke ein Streichholz in die große Kartoffel und stecke die kleine auf das andere Ende.

2. Stecke die Reißzwecken als Augen und vier Streichhölzer als Beine hinein.
3. Spieße viele Streichhölzer als Stacheln in den Körper.
4. Spieße auch in den Kopf einige Stacheln, und der Igel ist fertig.« (CLARK, NICOL 1993, 84)

In Tab. 30 wird erläutert, welchen Beitrag dieses konkrete Beispiel zur Handlungsorientierung, Handlungsplanung, Handlungsausführung und Handlungskontrolle leisten kann.

Bewertung: Beiträge des Igelbastelns (Tab. 30) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung auf das Bastelmaterial (Kartoffeln, Streichhölzer, Reißzwecken) und auf das Endprodukt.	Welche Anweisung befolge ich als erste, welche als nächste? Aufbau eines kurzfristigen Handlungsplans.	Aufpassen, wie ich die einzelnen Materialien des Kartoffeligns anbringe, so daß das gewünschte Resultat erzielt wird (auf welche Art und Weise?).	Kontrolle, ob der Kartoffelign zusammenhält und ob er der Vorlage entspricht.

Tab. 30: Beiträge des Bastel-Beispiels zu Komponenten des Handelns

Konstruieren

Neben den Symbol- und Fiktionsspielen (ab ca. 16./17. Monat) bilden sich in der selben Altersspanne auch die Konstruktionsspiele aus. Nach Gröschke entwickeln sie sich aus »Spielen einfachen Konstruierens«, wobei der Baucharakter noch prozeßorientiert¹ ist, bis hin zu Bau- und Bastelspielen, bei denen das Kind ins planvolle Bauen übergeht; hier handelt es sich dann um einen produktorientierten Baucharakter. »Das Konstruktionsspiel entwickelt sich aus dem Manipulieren mit Gegenständen, die für diesen Zweck geeignet sind« (ERLEBACH, IHLEFELD, ZEHNER 1972, 198). Durch das Konstruieren von Bauwerken lernt das Kind die Gesetze der Statik kennen. Die erbauten Konstruktionen werden oft benannt, zunächst erst, nachdem sie gebaut wurden. Später allerdings benennen die Kinder ihre Bauwerke bereits, bevor sie sie bauen. In diesen Spielen lernen die Kinder physikalische Gesetze kennen und ihre Handlungen auf ein Ziel hin auszurichten; letzteres ist ein Vornahmeakt, welcher die Handlung als »typisch menschliche Handlung kennzeichnet« (ebd., 199).

Das Konstruktionsspiel hat eine zielbezogene Handlungsstruktur, die darauf gerichtet ist, daß das Kind ein besonderes Gegenstandsgefüge herstellen möchte. Die Gegenstände seiner Tätigkeit sind also nicht mehr an sich interessant und belustigend, sondern stehen im Dienst der Konstruktion und der durch sie gestellten An-

¹ Die Handlung steht im Mittelpunkt, nicht das Resultat.

forderungen. Durch das Konstruktionsspiel entwickeln sich lebenspraktische Kompetenzen, z. B. beim Werken mit Holz, derer das Kind, der Jugendliche späterhin bedarf. Die Art der Gestaltung kindlicher Wirklichkeit hat Einfluß auf die Entwicklung psychischer Funktionen wie Planen, Strukturieren, Kalkulieren usw. In jedem Falle »trägt das Konstruktionsspiel zur Differenzierung und Festigung der psychischen Prozesse des Organisierens, Bewertens und der inneren Regulation des Handelns bei« (MOGEL 1994, 57).

Wesentliche Ausführungen zum Konstruktionsspiel und zum Konstruieren finden sich in Band II, Abschnitt 7.3, S. 126 – 128. Auf diese Ausführungen, die hier nicht mehr wiederholt werden, wird hingewiesen.

Beim Vergleich von »Bauen« und »Konstruieren« fällt auf, daß eine Entwicklung der Handlungsorientierung aus zufälliger Tätigkeit mit geeigneten Materialien heraus hin zu einer konkreten Vorstellung davon, was das Individuum herstellen möchte, wohl beim Bauen zu beobachten ist, nicht jedoch beim Konstruieren. Konstruieren setzt eine Produktorientierung bereits voraus. Auch entwickelt sich die Handlungsplanung beim Bauen in einem wesentlich breiteren Bereich

von Zustand 1: Es existiert keinerlei Plan; das Kind hantiert ziellos.

über Zustand 2: Während des Bauens entsteht beim Kind eine Vorstellung davon, was aus dem bisherigen Produkt werden könnte. Gemäß dieser »zwischen» gebildeten Vorstellung wird weitergebaut.

zum Zustand 3: Das Kind verfügt über eine Vorstellung vom Produkt, bevor es zu bauen beginnt und richtet seine Bautätigkeit an dieser Vorstellung aus.

Der Zustand 2 – Zielbildung während des Bauens – ist auch aus anderen Gründen von pädagogischem Interesse. An dem Umschlagpunkt von der Ziel- und Planlosigkeit zur Zielbildung ändern sich auch Handlungsregulation und Handlungskontrolle. Ab diesem Umschlagpunkt steuert die Zielvorstellung den Handlungsablauf und gleichzeitig die Produktkontrolle. Das Konstruieren geht dagegen in jedem Fall von einer bereits vorhandenen Produktvorstellung aus. Folgt das Kind zunächst einem vorgegebenen Plan – in Form mündlicher Anweisungen oder einer Handlungsanweisung in der Form der Bilderfolge –, so gewinnt es im – auch wiederholten – Handlungsverlauf eine innere Repräsentation vom Konstruktionsprozeß, die künftig auch den Handlungsablauf und die Handlungskontrolle steuert. Die entscheidende psychische Veränderung dürfte demnach an dem von Elkonin (1980) geschilderten Umschlagpunkt während der Entwicklung des Bauens stattfinden, an dem das Kind *während* der Bautätigkeit eine Vorstellung vom möglichen Produkt gewinnt.

Das Beispiel des Konstruierens darf als paradigmatisch für alle a priori zielorientierten Handlungen gelten: Ob es sich um die Konstruktion einer Brücke aus Lego-Steinen, eines Baukrans aus einem Märklin-Baukasten oder um die Herstellung eines Obstsalates handelt, die Veränderungen in Handlungsplanung, Handlungsausführung und Handlungskontrolle bei festliegender Handlungsorientierung erfolgen in gleicher Weise. Alle auf die Herstellung eines Produkts orientierte Tätigkeit folgt diesem Modell. Damit ist das Bauen mit konkreten Gegenständen eine Möglichkeit zur frühen Förderung der Handlungsfähigkeit.

Bewertung: Beiträge des Konstruierens (Tab. 31) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Materialeigenschaften	vorgegebener Konstruktionsplan ↓ Vorstellung vom Produkt	algorithmisches Abarbeiten des Bauplans ↓ aus der Erinnerung an den Konstruktionsprozeß	durch Vergleich mit dem Bauplan ↓ aus der Erinnerung/Vorstellung (internal)
Etwas herstellen wollen aus vorhandenem Material			

Tab. 31: Beiträge des Konstruierens zu Komponenten der Handlung

4.2.2 Gegenständliche Tätigkeit im engeren Sinne

Lernen Schritt für Schritt

Darstellung

Obwohl problemlösendes Lernen und Denken bei Geistigbehinderten unterstützt werden sollte, wo immer es nur geht, sind diese Schüler(innen) doch wesentlich auch auf andere, einfachere Formen angewiesen, welche auch für die anspruchsvolleren Lernformen die Grundlagen bilden. Lernen Schritt für Schritt verlangt die Gliederung des Lerngeschehens in kleinste Handlungsschritte, so daß jeder geistigbehinderte Schüler zum Mithandeln und Mitlernen in der Lage ist. Obwohl dieses Prinzip schon lange bekannt ist, wurden wirkliche Konsequenzen erst im Zusammenhang mit der Curriculum-Entwicklung gezogen (vgl. ADAM 1978; 1981). Die in diesem Zusammenhang entwickelten Lernzielhierarchien sind zumeist an Ergebnissen der Entwicklungspsychologie orientiert, welche auch die ersten diagnostischen Verfahren (Entwicklungsdiagnostika) angeboten hat, an welchen sich die Organisation von Lernen orientieren konnte. Diese Skalen bieten folgende Vorteile:

- Sie lösen komplexe Entwicklungsprozesse in Entwicklungsschritte auf;
- sie ermöglichen eine exakte Ermittlung des Leistungs- bzw. Entwicklungsstandes.

Auf dieser Basis entwickelte Lernprogramme weisen Elemente aus, die Bestandteile von Lernketten sind. Die lernpsychologische und entwicklungspsychologische Strukturierung des Lehrplans bedarf jedoch der Ergänzung durch eine didaktische Dimension, welche auf die Anwendung des Gelernten hinzielt und diese ermöglicht.

Die Phase des Einübens nach der Methode Schritt für Schritt ist Teil einer komplexen Kette:

- Vorbereitung des Erlernens einer Funktion, einer Fähigkeit, einer Fertigkeit;
- Einüben einer Tätigkeit, Fähigkeit oder Fertigkeit Schritt für Schritt;
- Einbinden des Gelernten in die Vorerfahrungen, den Könnens- und Wissensbestand des Kindes und damit in seine Persönlichkeit;
- Anwenden in verschiedensten Situationen und Bewußtmachen des neuen Könnens (s. auch Abb. 42 weiter hinten).

D. Fischer (1994, 192 – 193) stellt zwei Beispiele für solches Lernen Schritt für Schritt vor (s. Tab. 32):

Beispiel 1: *Naseputzen*

1. Zieh das Papiertaschentuch aus der Schachtel.
2. Lege das Taschentuch auf deine Nase.
3. Blase Luft durch die Nase.
4. Drücke beide Nasenlöcher zu.
5. Wische die Nase ab.
6. Falte das Tuch.
7. Lege es wieder auf die Nase.
8. Blase Luft durch die Nase.
9. Drücke die Nasenlöcher zu.
10. Wische die Nase ab.
11. Falte das Tuch.
12. Prüfe, ob die Nase sauber ist.
13. Wirf das Taschentuch in den Papierkorb.

Tab. 32: Ablauf »Naseputzen« (nach dem Programm von MORE;
aus D. FISCHER 1994, 192 – 193).

Dieses Beispiel ist darauf angelegt, einen einlinearen Handlungsablauf Schritt für Schritt anzueignen. Im Grunde geht es um die Aneignung einzelner Handlungskomponenten und deren Verkettung (chaining).

Das Beispiel 2: *Essen mit dem Löffel* verdeutlicht, wie entwicklungspsychologische Elemente (der Motorik) mit dem Vorgang (des Essens) selbst gekoppelt werden können. Lernen »Schritt für Schritt« sieht nach dem Magnolia-Programm so aus (s. Tab. 33):

1. Ist fähig, den Löffel mit der dominanten Hand zu halten (die Hand umschließt im Faustgriff den Griff des Löffels).
 2. Kann mit dem Löffel kleine Mengen weicher Nahrung aufnehmen und (mit Hilfe) in den Mund führen.
 3. Kann mit dem Löffel kleine Mengen weicher Nahrung aufnehmen und in den Mund führen (ohne Hilfe).
 4. Gebraucht den Löffel, um flüssige Nahrung aufzunehmen und in den Mund zu führen, kleckert kaum dabei.
 5. Gebraucht den Löffel, um feste Nahrung aufzunehmen und in den Mund zu führen und kleckert kaum.
 6. Kann den Löffel zwischen Zeige- und Mittelfinger fassen und mit dem Daumen das Gleichgewicht halten.
 7. Kann den Löffel angemessen halten, weiche Nahrung aufnehmen, in den Mund führen und kleckert nur geringfügig.
 8. Kann den Löffel angemessen halten und ohne Schwierigkeiten weiche Nahrung essen.

Tab. 33: Essen mit dem Löffel (nach ADAM 1977; aus D. FISCHER 1994, 193)

In diesem zweiten Beispiel werden nicht nur die Fähigkeiten spezieller und differenzierter; darüber hinaus verändert sich das Handlungsziel in seiner Qualität. Der Umfang der Handlungsleistungen nimmt zu.

Lernen Schritt für Schritt kann einmal entwicklungspsychologisch orientiert werden. In diesem Fall führt der Lernprozeß von einem engen, eingeschränkten zu einem weiterhin eingegengten, aber differenzierten Aktions- und Handlungsfeld. Die zweite Orientierungsmöglichkeit stützt sich nicht nur auf die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, sondern auch auf die Bedingungen der Lebenssituation des Schülers. Unter Einbeziehung einer solchen Lebenssituations-Orientierung führt der Lernprozeß von einem engen zu einem differenzierten und erweiterten Aktions- und Handlungsspektrum. Den Ablauf einer solchen Aneignung Schritt für Schritt skizziert D. Fischer in vier Phasen (s. Abb. 42):

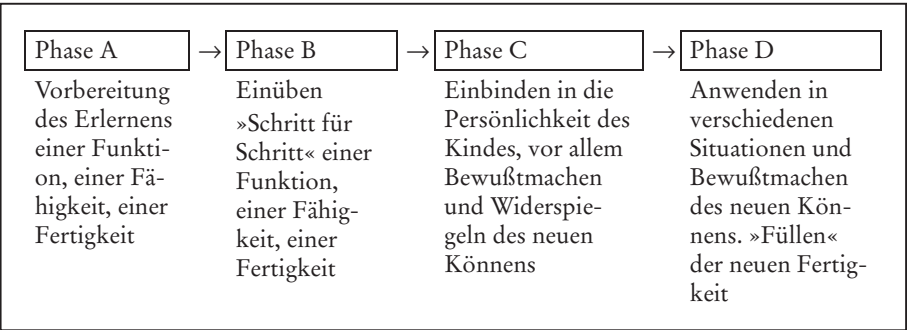


Abb. 42: Phasen der Aneignung Schritt für Schritt (aus D. FISCHER 1994, 196)

Für die Praxis zieht D. Fischer daraus folgende Konsequenzen:

- Obwohl sich der Unterricht meist auf die Phase B beschränkt, kann ein guter Unterricht die Phase A als Grundlage für weiteres Lernen nicht außer acht lassen.
- Phase B bedarf der minutiösen Feinplanung.
- Eng umschriebene Lernvorhaben sind für Geistigbehinderte erfolversprechender. Beispiele: *Eine* Farbe von einer anderen unterscheiden. *Ein* Merkmal erlernen.
- Das erreichte Fähigkeitsniveau stellt in der Regel auch das Handlungs- oder Kommunikationsniveau dar, bei Geistigbehinderten unter der Voraussetzung, daß unter Anleitung auch die Phasen C und D bearbeitet worden sind.
- Phase D dient der Integration der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in größere, individuell gesteuerte Handlungsprogramme.

Diskussion

Beim »Lernen Schritt für Schritt« werden die insgesamt erforderlichen Einzeloperationen

- entweder in der Reihenfolge bottom-up (vom ersten Schritt zum nächsten; Methode des »chaining«)
- oder in der Reihenfolge top-down (vom letzten Schritt her absteigend bis zum ersten)

zunächst einzeln als bewußt ausgeführte Handlungen erlernt und erst anschließend zu einer einheitlichen Handlung zusammengeschliffen (vgl. Abb. 43).

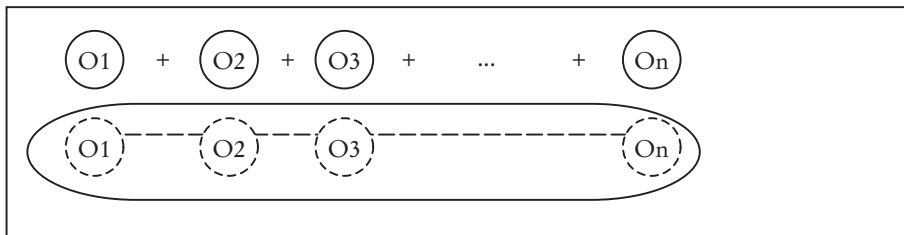


Abb. 43: Aufbau eines Handlungsablaufs aus Einzeloperationen, die zuvor auf dem Niveau der Handlung erlernt worden sind.

Diese nunmehr zur Routine gewordene Handlung kann mit einem einheitlichen Symbol dargestellt werden, wie z. B. »Nase putzen« in Abb. 44:

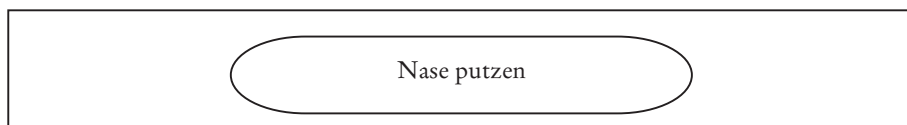
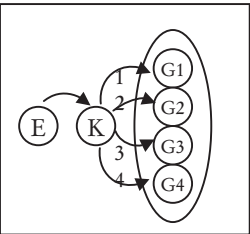


Abb. 44: Verkürzte Darstellung einer einzelnen Handlung

Interaktionsstruktur

In der Unterrichtsform des *Lernens Schritt für Schritt* (chaining) (Abb. 45) steuert zunächst der Erwachsene die Handlung des Kindes, und zwar gerichtet zunächst auf das erste Schritt (G1), dann auf den zweiten (G2) usw. Die gleiche Struktur bildet sich ab, wenn es um den sukzessiven *Aufbau funktioneller Systeme* geht (vgl. Abb. 26 in Abschnitt 3.3.2).



Wiederum führt die Entwicklung

- vom Handlungsplan beim Erwachsenen
- über den materialisierten Handlungsplan
- zum vom Kind internalisierten Handlungsplan.

Abb. 45: Sukzessive Steuerung von K durch E (Beispiel: Lernen Schritt für Schritt, Aufbau funktioneller Systeme)

Auf die grafische Ausarbeitung dieser Entwicklung wird wegen deren leichter Imaginierbarkeit verzichtet.

Bewertung: Beiträge des Lernens Schritt für Schritt (Tab. 34) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungskontrolle
Befriedigung von Bedürfnissen (Ziel) ↓ Orientierung an Personen (Auftrag) ↓ Orientierung an Situationen (Notwendigkeit)	fremd vorgegeben ↓ Antizipation des nächsten Schritts ↓ Antizipation einer Schrittfolge ↓ abrufbarer Algorithmus	geführt (Übung) ↓ mit Hilfe ↓ mit verbalen Hinweisen ↓ selbständig ↓ automatisiert	Fremdkontrolle ↓ partielle Selbstkontrolle ↓ Selbstkontrolle am Erfolg

Tab. 34: Beiträge des Lernens Schritt für Schritt zu Komponenten des Handelns

Aktives Lernangebot

Darstellung

Ein »Aktives Lernangebot«, wie D. Fischer (1994) es bezeichnet, soll dem Kind Anlässe und Situationen schaffen, in denen es bereits erworbene Verhaltensmöglichkeiten anwenden und übertragen kann; das Kind kann sich nunmehr selbst in den Lernprozeß mit einbringen. Durch solche Aktivitäten können auch neue Erfahrungen gesammelt und erste Übertragungsleistungen erbracht werden. Insoweit wird hierbei der *output* betont. Vom Modell der Aufgabenfolge unterscheidet sich das aktive Lernangebot dadurch, daß ersteres eine Bewältigung der Aufgabe Schritt für

Schritt erfordert. Insbesondere das gleichzeitige Arbeiten mehrerer Schüler(innen) auf Anweisung verlangt Voraussetzungen beim Schüler, die auf der Ebene des Aktiven Lernangebots (noch) nicht gefordert werden.

Das aktive Lernangebot

- bietet eine Reihe von vielen Teilaufgaben,
- innerhalb derer die Schüler(innen) je nach ihren Fähigkeiten und in nicht festgelegter Abfolge aktiv werden können,
- dies innerhalb für sie sinnvoller Lernaufgaben,
- deren Gesamtziel jedoch nur dem Lehrer bewußt ist.

Von den Schüler(inne)n wird auf dieser Ebene noch kein gruppenorientiertes Lernen erwartet. Voraussetzung sind jedoch bei den Schüler(inne)n bereits erworbene Basisfähigkeiten und ein wenn auch bescheidenes Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten, welche die Schüler(innen) jedoch noch nicht aus sich heraus selbständig aktivieren können.

Der Lehrer hat hierbei folgendes zu beachten:

- In der Schule für Geistigbehinderte können nicht alle Schüler(innen) gleichzeitig das gleiche in Gruppen lernen.
- Der Lehrer muß selbst passende Aufgabenfolgen ausfindig machen.
- Die Schüler bedürfen der intensiven und individuellen Zuwendung bis hin zur körperlichen Führung ihrer Bewegungen (vgl. z. B. GOEDMANN, KOSTER 1977; AFFOLTER 1990).
- Voraussetzung ist die intensive Beobachtung der Aktivitäten der Schüler(innen), um deren motorische Möglichkeiten, Probleme in der Bewegungssteuerung und -koordination, der Wahrnehmung usw. zu erfassen. Festgestellte Schwächen gilt es mit neuen, veränderten Angeboten auszugleichen.
- Ein aktives Lernangebot kann sich u. U. über einen Zeitraum von bis zu zwei Wochen erstrecken.
- Wichtig ist, daß die Bedürfnisse des Kindes als Hilfe zum Ingangbringen von Handeln genutzt werden. D. Fischer gibt als Beispiele an: »sich etwas holen, es haben, es besitzen, etwas verstecken, finden, suchen; etwas abwehren, sich schützen, etwas ablehnen, sich bewegen, tätig werden, neugierig sein, etwas gerne mögen; etwas essen, trinken, etwas fühlen wollen usw.« (D. FISCHER 1994, 123 – 124).
- Die Begleitung der Handlung der Schüler(innen) durch den Lehrer kann auch in der Form des Ermutigens, Verstärkens, Bewußtmachens, Verbalisierens erfolgen.
- Innerhalb aktiver Lernangebote können sowohl vorhandene Verhaltensmöglichkeiten aktiviert und gefestigt als auch differenziert werden.
- Günstig ist es in jedem Fall, wenn solche Tätigkeit den Schüler(innen) Spaß macht.

Für mögliche Sachinhalte bei aktiven Lernangeboten gibt D. Fischer folgende Hinweise:

- »– den Tisch decken,
- eine große Stoffpuppe aus- bzw. anziehen,
 - zusammen eine Mauer bauen,
 - einen großen Korb mit Äpfeln usw. füllen und diese an einen anderen Ort transportieren,
 - einen Wagen mit ... beladen,
 - das Klassenzimmer für ein Spiel/einen Tanz usw. herrichten,
 - mit Licht experimentieren,
 - beim Kuchenbacken helfen,
 - einen Puppenwagen her/einrichten« (D. FISCHER 1994, 124),
- womit er unterschiedliche Lernbereiche anspricht, z. B.
- gegenständliche Tätigkeit im Bereich des Erwerbs lebenspraktischer Fertigkeiten,
 - gegenständliches Rollenspiel,
 - Bauen, Basteln, Konstruieren,
 - Raumgestaltung als gegenständlich-kreative Tätigkeit.

Diskussion

Das von D. Fischer (1994) so bezeichnete »Aktive Lernangebot« stellt sich als Anwendungs- und Übungsbereich für bereits erworbene Handlungsschemata dar, nicht als eine Möglichkeit neuen Lernens. Auch geht D. Fischer davon aus, daß die Kinder ihre Handlungen nicht selbst steuern; vielmehr sieht er die Steuerungsaufgabe beim Lehrer. Beim Lehrer liegt dann auch die Planung einer aus mehreren einzelnen Schemata zusammengesetzten komplexeren Handlung, bei den Schüler(inne)n die Ausführungssteuerung der einzelnen Handlungsschemata. Die Handlungsorientierung kann, wie D. Fischers Beispiele (1994, 124) zeigen, durchaus durch den Lehrer alleine, durch Lehrer(innen) und Schüler(innen) gemeinsam oder durch die Schüler(innen) alleine erfolgen als Überlegung: Was brauchen wir? Was hätten wir gerne? → z. B. einen gedeckten Tisch. Bildlich ergibt sich eine Aneinanderreihung von einzelnen Ausführungshandlungen (s. Abb. 46):

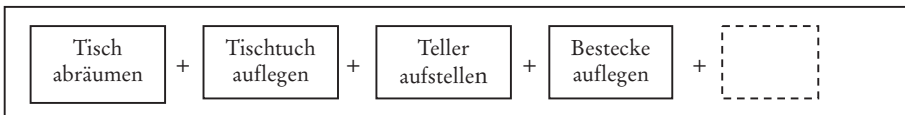


Abb. 46: Handlungskette »Tischdecken« als Abfolge von lehrergesteuerten Einzelhandlungen

Das Zeichen + deutet an, daß die ausführenden Schüler(innen) den je nächsten Schritt noch nicht selbständig bestimmen. Ist dies der Fall, kennzeichnen wir den Übergang zum nächsten Schritt durch → (s. Abb. 47):

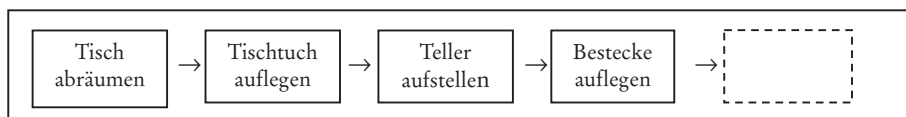


Abb. 47: Handlungskette »Tischdecken« als Abfolge logisch aufeinander folgender, schülergesteuerter Einzelhandlungen

Beherrschen die Schüler(innen) die Logik der Abfolge, lässt sich die Darstellung zu einer einzigen Handlung **Tischdecken** zusammenfassen.

D. Fischers »Aktives Lernangebot« erweist sich so als Konzept, das unter Lehrersteuerung der Übung und Anwendung (Assimilation) zuvor einzeln erworbener Handlungsschemata dient, und das gleichzeitig die Chance bietet, diese Einzelschemata routineartig miteinander zu verbinden und damit im Sinne Galperins zu verkürzen. Die grafische Darstellung (s. Abb. 48) soll dies verdeutlichen.

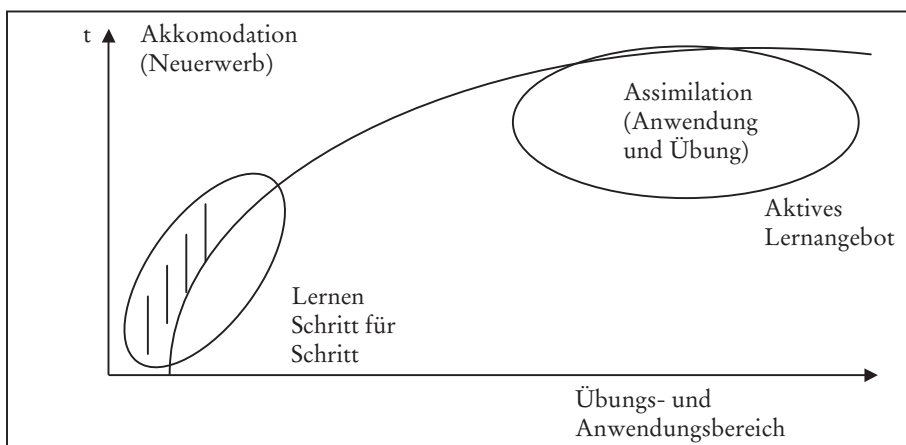


Abb. 48: Zusammenfassung des Neuerwerbs im »Lernen Schritt für Schritt« und der Übung und Anwendung im »Aktiven Lernangebot«

Interaktionsstruktur

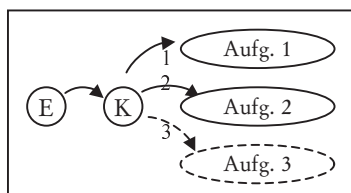


Abb. 49: E steuert K bei der Ausführung mehrerer komplexer Aufgaben nacheinander (Aktives Lernangebot)

Das von D. Fischer (1994) so bezeichnete *Aktive Lernangebot* (Abb. 49) stellt sich dar als Zwischenschritt zwischen dem »Lernen Schritt für Schritt« (s. Abb. 45) und der »Aufgabenfolge« (s. Abb. 54) unter Steuerung des Lehrers. Diese Lehrersteuerung bezieht sich auf die zeitliche Abfolge solcher Aufgabenbewältigungen (Handlungen), welche das Kind vorher einzeln erlernt hat, etwa durch »Lernen Schritt für Schritt« oder

durch Übernahme aus der Beobachtung des Handelns eines Modells (s. Abb. 66 weiter hinten).

Bewertung: Beiträge des Aktiven Lernangebots (Tab. 35) zur

Handlungs-orientierung	Handlungs-planung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
durch Lehrer vorgegeben ↓ durch Lehrer und Schüler gemeinsam ↓ durch die Schüler	Einzel schemata den Schülern verfügbar + Gesamtablauf dem Lehrer verfügbar ↓ Gesamtablauf den Schülern verfügbar	Einzel schemata durch die Schüler + Übergang zum nächsten Schema vom Lehrer initiiert ↓ Übergänge von den Schülern initiiert	Einzelhandlung durch Lehrer ↓ Einzelhandlung durch Schüler + Gesamthandlung durch Lehrer ↓ Gesamthandlung durch Schüler

Tab. 35: Beiträge des Aktiven Lernangebots zur Förderung der Handlungsfähigkeit

Die Aufgabenfolge

Darstellung

Aufgabenfolgen stellen sich nach D. Fischer (1994) in ihrer Struktur als *Lernketten* dar. Eine solche Aufgabenfolge als Lernkette ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn für die Schüler ein überzeugendes Lernziel zu erreichen bzw. zu verwirklichen ist. Es wird also in der Regel erforderlich sein, eine solche Aufgabenfolge/Lernkette in der Folgezeit durch weitere ähnliche Aufgabenfolgen fortzusetzen und zu ergänzen.

Beispiel Joghurt (D. Fischer)

Als Beispiel für eine solche Aufgabenfolge erörtert D. Fischer das Lernziel *Joghurt auswählen und öffnen bzw. essen können*. Die folgenden Ausführungen sind wiederum mit freundlicher Erlaubnis des Autors bei D. Fischer (1994, 127 – 131) entnommen.

Ausschnitt aus einer Lernplanung für eine Mittelstufenklasse einer Heim-Sonderschule. Mittelstufe – 10 Schüler im Alter von 12 bis 18 Jahren – Durchschnittsform der geistigen Behinderung (nach SPECK 1974).

Auf die Darstellung der äußeren Voraussetzungen wird verzichtet. Das Lernvorhaben ergab sich aus einer realen Situation: der Schulklasse wurde von einem Besuch der Schule Früchte-Joghurt mitgebracht. Das Lernziel

Joghurt auswählen und öffnen bzw. essen können

wird als Aufgabenfolge geplant, die geistigbehinderten Schülern helfen soll, über eine längere Lernstrecke hinweg einzelne Lernziele zu erreichen. Dabei kommt es darauf an,

daß der Lehrer die Schüler von Lernsequenz zu Lernsequenz führt. »Grundlegende Lebenssituation« ist: Auswählen bzw. sich entscheiden können.

Es werden Lerntätigkeiten beansprucht, die die Schüler bereits entwickelt und gelernt haben. Durch Einbeziehung verschiedener Lerntätigkeiten aus verschiedenen Persönlichkeitsbereichen wird *mehrdimensionales* Lernen realisiert.

Bei der Erstellung und Ermittlung von Feinzielen war es schwierig, nachfolgende pädagogische Intentionen »unterzubringen«, die der Lehrkraft dieser Klasse wichtig waren:

- in der Gruppe emotionale Sicherheit erleben können,
- in einer Gruppe individuell lernen dürfen,
- sich in seinen Aktivitäten erleben können,
- seine eigene Meinung respektiert bekommen (z. B. Nein-sagen dürfen),
- in seinem Handeln bewußter werden.

Es wird nicht erwartet, daß nachfolgende Lernziele alle Schüler erreichen. Dafür bieten »Aufgabenfolgen« in den nächsten Tagen mit inhaltlich ähnlichen Lernsituationen Gelegenheit, entweder Versäumtes nachzuholen bzw. Begonnenes zu stabilisieren.

Die an sich notwendige individuelle Gewichtung der Lernziele im Hinblick auf einzelne Schüler wird hier nicht wiedergegeben.

1. Vorbemerkungen

Lernvorhaben: Wir bekommen Joghurt geschenkt. Ich suche mir ein Joghurt aus.

Lernbereich: Sachunterricht auf lebenspraktischer Grundlage.

Grobziel: Nahrungsmittel kennen und sich ihrer bedienen können.

<i>Feinziele:</i>	<i>kognitiv:</i>	Feinziel-Nr.
	»Joghurt« deutlich sprechen können	1
	Wunsch bezüglich Joghurt verbalisieren können (individuelles LZ)	2 Klaus/Fritz
	Wunsch bezüglich Joghurt ausdrücken können (deuten)	3 Karin
	optisch erfassen, daß es 2 Grundsorten gibt (mit und ohne Marmelade)	4
	sich anhand von Bildern Informationen über den Inhalt holen	5 Fritz
	feststellen können, ob für jedes Kind ein Joghurt vorhanden ist	6
	sich nach dem Essen an sein Joghurt erinnern können	7
	<i>motorisch:</i>	
	den Joghurt-Becher öffnen können	8
	Früchte-Joghurt richtig herrichten können (mischen, umrühren)	9 (Jutta)
	<i>affektiv:</i>	
	sich bzgl. Joghurt entscheiden können	10
	sich über das Geschenk freuen können	11
<i>Lernfeld:</i>	je nach »Stand« der Klasse IV/V/VI	

2. Grobplanung des Lernvorhabens

Lernsequenzen	I	Begrüßung und Konfrontation mit dem Joghurt LZ 1, 11
	II	Entscheidungssituation (Möchte ich ein Joghurt?) LZ 1, 2, 3, 10
	III	Mengenerfassung (Reicht der Joghurt für uns alle?) LZ 1, 6
	IV	Objekterfassung (Welchen Joghurt haben wir?) LZ 1, 4, 5
	V	Auswahlsituation (Welchen Joghurt möchte ich?) (Dieses Joghurt möchte ich?) LZ 4, 5, 2 bzw. 3
	VI	Demonstration des Öffnens und Nachvollziehens dieser Tätigkeit LZ 1, 8
	VII	Vorbereiten und Durchführen des Essens
	VIII	Kontrolle, Bewußtmachung (Was hast Du gegessen?)

3. Plan der Durchführung

Lernsequenzen Lernziele	Lernsituationen Lerntätigkeiten	Did.-meth. Kommentar Päd. Intention
I. Einstellung auf Besuch – Konfrontation mit Joghurt LZ 1, 11	L: stellt Gäste vor S: stellen sich selbst vor - auf Schemel steigen - Namen sagen - Leute anschauen L: Besuch hat uns etwas mit- gebracht L: Stellt Joghurtbecher nach- einander hin S: schauen, sprechen »Joghurt« (einzeln)	Vertraut werden mit der neuen Situation Kreis – Sitzordnung Geschenk würdigen Freude am Geschenk wecken Medienunterstützung: Trommel
II. Entscheidungssituation LZ 1, 2, 3, 10	Erkunden, wer einen Joghurt mag S: Ich will Joghurt Ich will kein Joghurt	Wunsch verbalisieren Entscheidung respektieren
III. Mengenerfassung LZ 1, 6	Erfahren, ob der Joghurt für alle Kinder reicht: S: selbständige Versuche der Kin- der L: Demonstriert: Zuordnen S: Ausführung durch einzelne Kinder	Zuordnen durch Wegstellen und Verbalisieren

IV. Objekterfassung LZ 1, 4, 5	Bewußtwerden: Auswahlmöglichkeit zwischen 2 Grundsorten: Joghurt mit Marmelade Joghurt ohne Marmelade S: Jeder <i>zeigt</i> auf den Joghurt, den er möchte L: zeigt 2 verschiedene Becher Mit  ohne  S: stellen fest: Joghurt mit Marmelade Joghurt ohne Marmelade	Information Auswählen durch deuten optische Erfassung (Becher von der Seite anschauen) Verbalisieren
V. Auswahl-situation LZ 4, 5, 2 bzw. 3	Bilder auf dem Deckel lassen die Art der Marmelade erkennen L: zeigt S. wählen aufgrund des Angemutetseins	optische Erfassung (Becher von oben anschauen) Ortswechsel: Joghurt an einen Platz am Tisch tragen
VI. Vorbereitung und Durchführung des Essens LZ 8, 9	S: Löffel holen Becher öffnen Umrühren – essen Abfall wegwerfen	individuelle Hilfe beim Öffnen in Ruhe essen lassen
VIII. Rückblick LZ 7	S: ich habe Joghurt mit Marmelade gegessen Danke den Gästen	Kinder sollen sich an das Gewesene erinnern. Bewußtmachen anhand der leeren Joghurtbecher

(aus D. FISCHER 1994, 127 – 131)

Wichtig hierbei ist,

- daß die Lernsequenzen, die der Schüler noch nicht bewältigen kann, vom Lehrer mit ihm oder für ihn bewältigt werden,
- daß der Lehrer immer wieder die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Handlung selbst lenkt,
- daß es vom Leistungsstand der Schüler abhängig ist, ob eine weiterführende Abstraktion möglich wird,
- daß die Schüler(innen) in gewissem Umfang bereits handlungsfähig sind, da die Aufgabenfolge als *Lernhandlung* im Mittelpunkt steht,
- daß der Schwerpunkt auf dem lebenspraktischen Vollzug und der Bewußtmachung dieses Vollzuges liegt,
- daß auf Komplexierungen und Komplizierungen etwa durch Objektbetrachtung, weiterführende Begriffe usw. verzichtet wird.

Diskussion

D. Fischers »Aufgabenfolge« erfordert wie das »Lernen Schritt für Schritt« und das »Aktive Lernangebot« den Einsatz mehrerer Handlungsschemata, die prinzipiell einzeln angeeignet werden können. Wie im Beispiel »Tischdecken« sind auch bei

der Aufgabenfolge die Einzelhandlungen in einer zweckvollen zeitlichen Ordnung aneinanderzureihen. Die geforderten Handlungen

1. Joghurt auswählen,
2. Joghurt öffnen,
3. Joghurt essen

enthalten jedoch nicht nur motorisch akzentuierte Ausführungshandlungen, sondern auch eine nicht-motorische Entscheidungshandlung¹. D. Fischers Unterscheidung zwischen »Aktivem Lernangebot« und der »Aufgabenfolge« liegt ausschließlich in seiner Annahme, daß ersteres ausschließlich vom Lehrer gesteuert werde und bei letzterem eine deutlichere selbständige Handlungsfähigkeit der Schüler(innen) gefordert sei, sowie daß beim »Aktiven Lernangebot« die Schüler(innen) Handlungsziel und Gesamtablauf (noch) nicht überschauen können. Insoweit dient das »Aktive Lernangebot« der Vorbereitung der »Aufgabenfolge«, so wie D. Fischer beide Konzepte versteht. In unserem Verständnis kann das »Aktive Lernangebot« auch als Oberbegriff verstanden werden, dem sich mit zunehmender Schüler-Selbststeuerung die »Aufgabenfolge« unterordnet und das auf die »Handlungseinheit« (s. Abschnitt 5.3.1) vorbereitet. In der grafischen Darstellung bildet sich dies ab wie in Abb. 50 dargestellt.

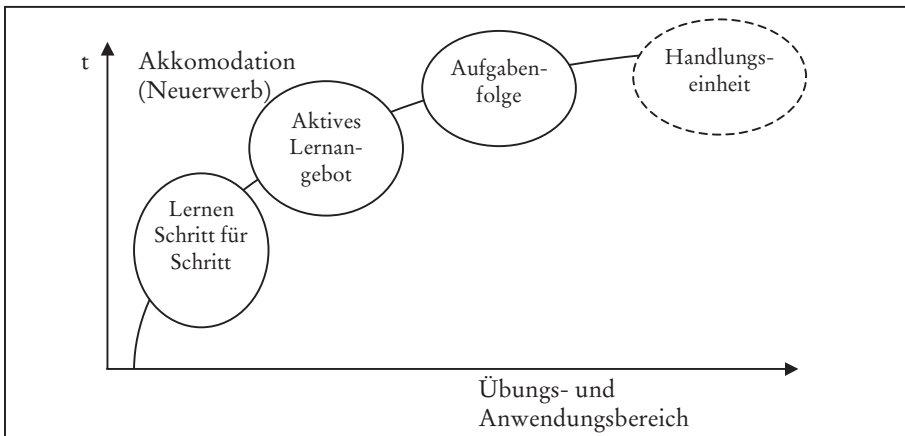


Abb. 50: Einordnung des Lernens Schritt für Schritt, des Aktiven Lernangebots und der Aufgabenfolge zwischen Neuerwerb und Anwendung.

¹ Eine solche Entscheidungshandlung – oder mehrere – kann auch in das »Aktive Lernangebot« eingebaut werden, z. B. als Auswahl unter verschiedenfarbigen Tischtüchern.

Beispiel einer Aufgabenfolge: Hände waschen

Gewinnung von Feinzielen

Für unseren Schüler Peter können wir vorgeben, es sei für ihn erforderlich und nützlich zu lernen, sich die Hände zu waschen. Unser Ziel ist zu formulieren:

Peter ist fähig, sich die Hände zu waschen.

Selbstverständlich ist ein solches Ziel nur dann sinnvoll, wenn Peter zum gegenwärtigen Zeitpunkt über diese Fähigkeit noch nicht verfügt. Ein Ziel beschreibt schließlich einen erst anzustrebenden Endzustand von einem unbefriedigenden Ausgangszustand her. Zwischen diesem Ausgangszustand A und dem Endzustand Z (= Zielzustand) muß Peter etwas unternehmen, was wir »handeln« nennen. Dieses Handeln haben wir, sofern es nicht von Peter aus selbst in Gang gesetzt wird, von außen her einzusteuern. Damit wird das Handeln zum Lernziel. Zunächst bieten sich *zwei Möglichkeiten* an, zu einem solchen Lernziel zu gelangen:

1. Wir können von einem *übergeordneten Richtziel* ausgehen, etwa der gesellschaftlichen Anforderung, die üblichen hygienischen Maßnahmen dieser Gesellschaft zu beachten und einzuhalten. Wenn wir ein solches Richtziel »kleinarbeiten«, kommen wir zu solchen untergeordneten Zielen wie

- Hände waschen,
- Zähne putzen,
- Haare waschen,
- den Körper baden,
- den Körper duschen,
- die Nase putzen,
- usw., usw.

In diesem Fall haben wir unsere *Feinziele deduktiv abgeleitet*.

2. Wir stellen bei der *Beobachtung* von Peter fest, daß er sich die Hände nicht wäscht, auch dann nicht, wenn *wir* der Ansicht sind, es sei dringend erforderlich. Wir beschließen also auf Grund dieser Beobachtung, daß Peter das Händewaschen gefälligst zu lernen habe, wobei wir sicherlich auch normative Vorgaben im Kopf haben.

Nun mag es durchaus sein, daß Peter nicht in der Lage ist, die zum Händewaschen erforderlichen Bewegungen auszuführen. Ebenso mag es sein, daß Peter es schlichtweg nicht bemerkt, wenn seine Hände in einem solchen Zustand sind, daß das Waschen angebracht wäre. Ebenso ist es denkbar, daß Peter eine erhebliche Angst vor dem Vorgang des Händewaschens entwickelt hat, weil er sich mehrmals beim Bedienen der Mischbatterie die Finger an heißem Wasser verbrannt hat. Wir müßten also etwas genauer wissen, *aus welchen Gründen* Peter derzeit über die Leistung des Händewaschens nicht verfügt. Schließlich handelt es sich auch hierbei um einen komplexen Vorgang, der wiederum aus einer Reihe einzelner Teilhandlungen besteht. Unter diesen Umständen ist es angezeigt, sich den *gesamten Handlungsablauf*

vor Auge zu führen und diesen Ablauf zwischen zwei Situationen als »Start« und »Ende« einzuordnen:

Ausgangssituation: Peter sitzt mit schmutzigen Händen am Tisch.

Zielsituation: Peter sitzt mit sauberen Händen am Tisch.

Der *Vorgang*, der zwischen der Ausgangssituation und der Endsituation abläuft, kann wie folgt aufgelistet werden (s. Tab. 36), wobei wir uns an die sehr ausführliche Darstellung von Walburg (1972) anlehnen:

1. Feststellung: die Hände sind schmutzig
2. aufstehen
3. zum Waschbecken gehen
4. Knöpfe und Manschetten am Ärmel öffnen
5. Ärmel hochstreifen/hochkrempeln
6. Wasserhahn aufdrehen
7. Wassertemperatur prüfen
8. Hände anfeuchten
9. Seife ergreifen
10. Hände einseifen
11. Seife zurücklegen
12. Hände reiben
13. Seifenschaum abspülen
14. prüfen, ob Hände sauber sind
15. Wasser von den Händen abschütteln
16. Wasserhahn zudrehen
17. Handtuch nehmen
18. Hände abtrocknen
19. prüfen, ob die Hände trocken sind
20. Handtuch anhängen
21. Ärmel herunterstreifen
22. Knöpfe oder Manschetten schließen
23. auf den Platz zurückgehen
24. hinsetzen.

Tab. 36: Ablauf des Händewaschens

Damit haben wir einen üblichen *Ablauf* dieses Vorgangs beschrieben. Uns ist jedoch aufgefallen, daß innerhalb dieser Ablaufbeschreibung einige *Prüffragen* gestellt werden, die jeweils entweder mit *ja* oder mit *nein* beantwortet werden können. Der Ablauf wird ein anderer werden, je nachdem, ob eine Prüfung eine positive oder eine negative Antwort findet. Wir sollten uns also die Mühe machen, aus dieser Ablaufbeschreibung eine *Ablaufanalyse* zu machen, welche uns zu weiteren nützlichen Informationen verhelfen kann.

Ablaufanalyse »Hände waschen«

Zu dieser Ablaufanalyse benutzen wir die Methode der *Flußdiagrammdarstellung*. Diese Methode benutzt standardisierte Zeichen:

Für »Start«



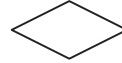
für einen Vorgang



für eine Entscheidungsfrage



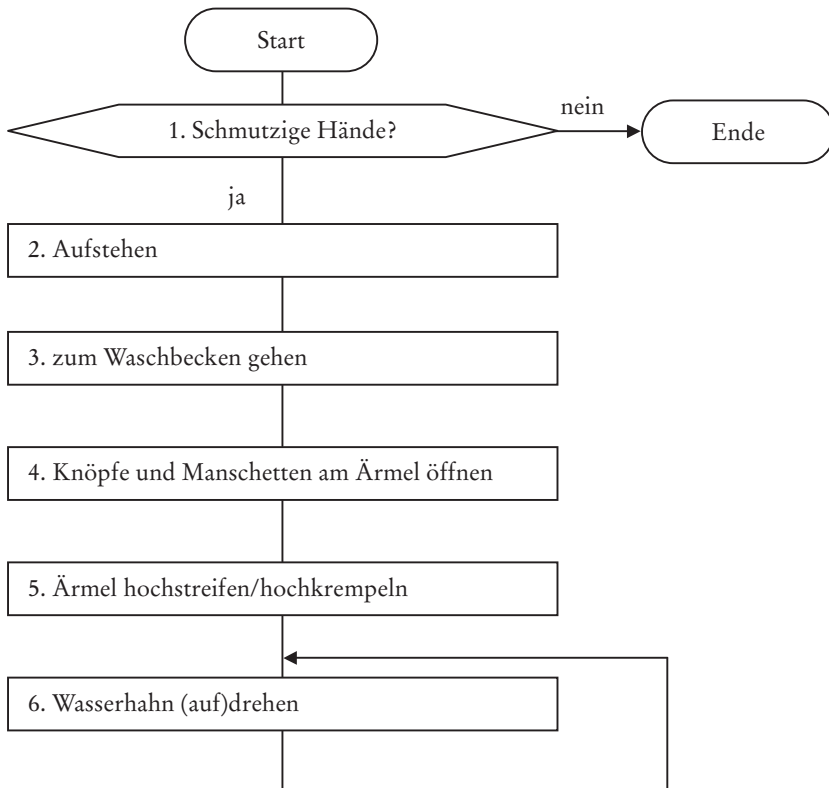
oder

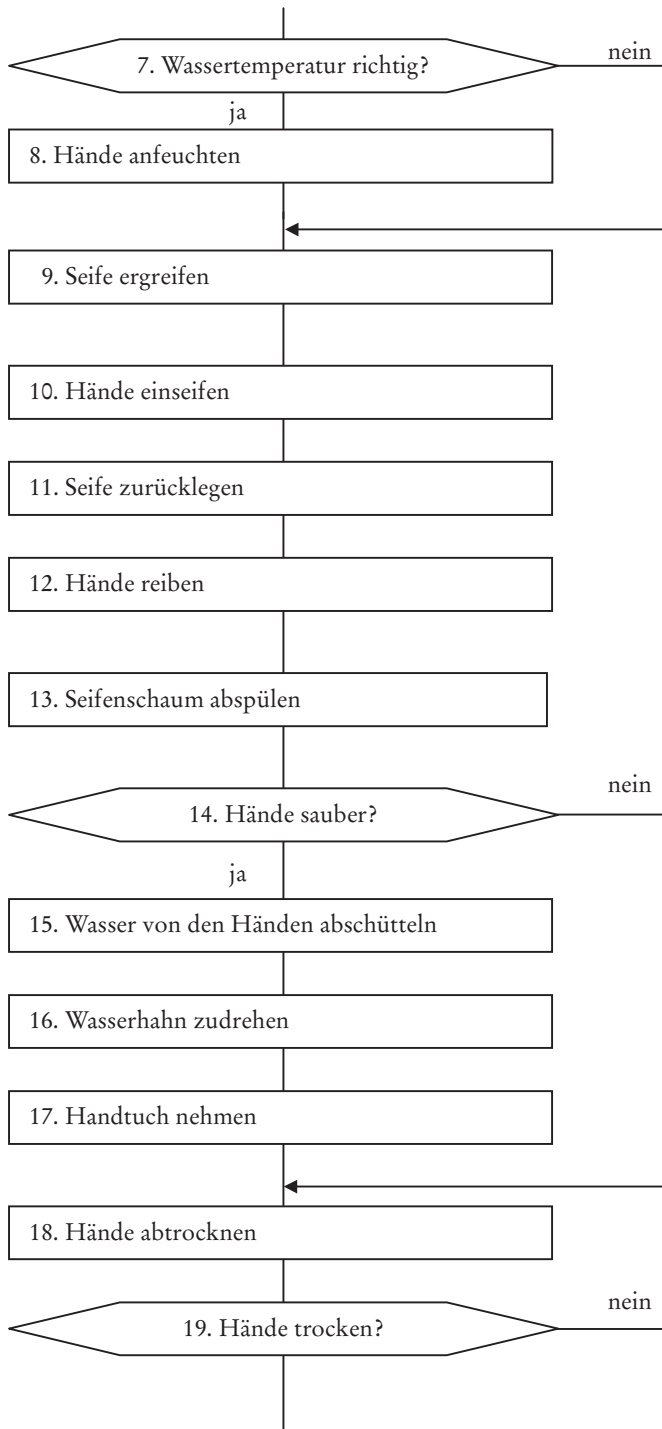


und für das Ende



Ja/Nein-Fragen haben immer zwei *Ausgänge*: Die Antwort kann »ja« lauten, in diesem Fall führt unser Flußdiagramm *nach unten weiter*. Die Antwort kann »nein« lauten, dann führt unser Flußdiagramm entweder zu einem *Seitenprogramm* oder aber im Handlungsablauf einen oder mehrere *Schritte zurück*. Nunmehr das Flußdiagramm als Abbildung 51 »Händewaschen«:





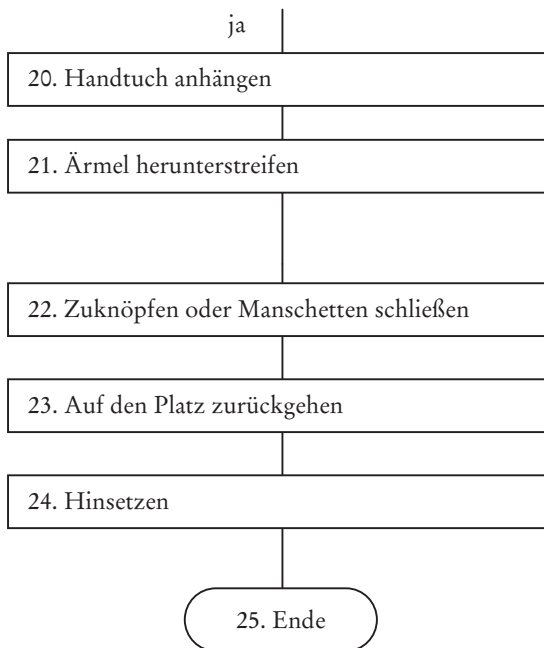


Abb. 51: Ablauf »Händewaschen« als Flußdiagramm

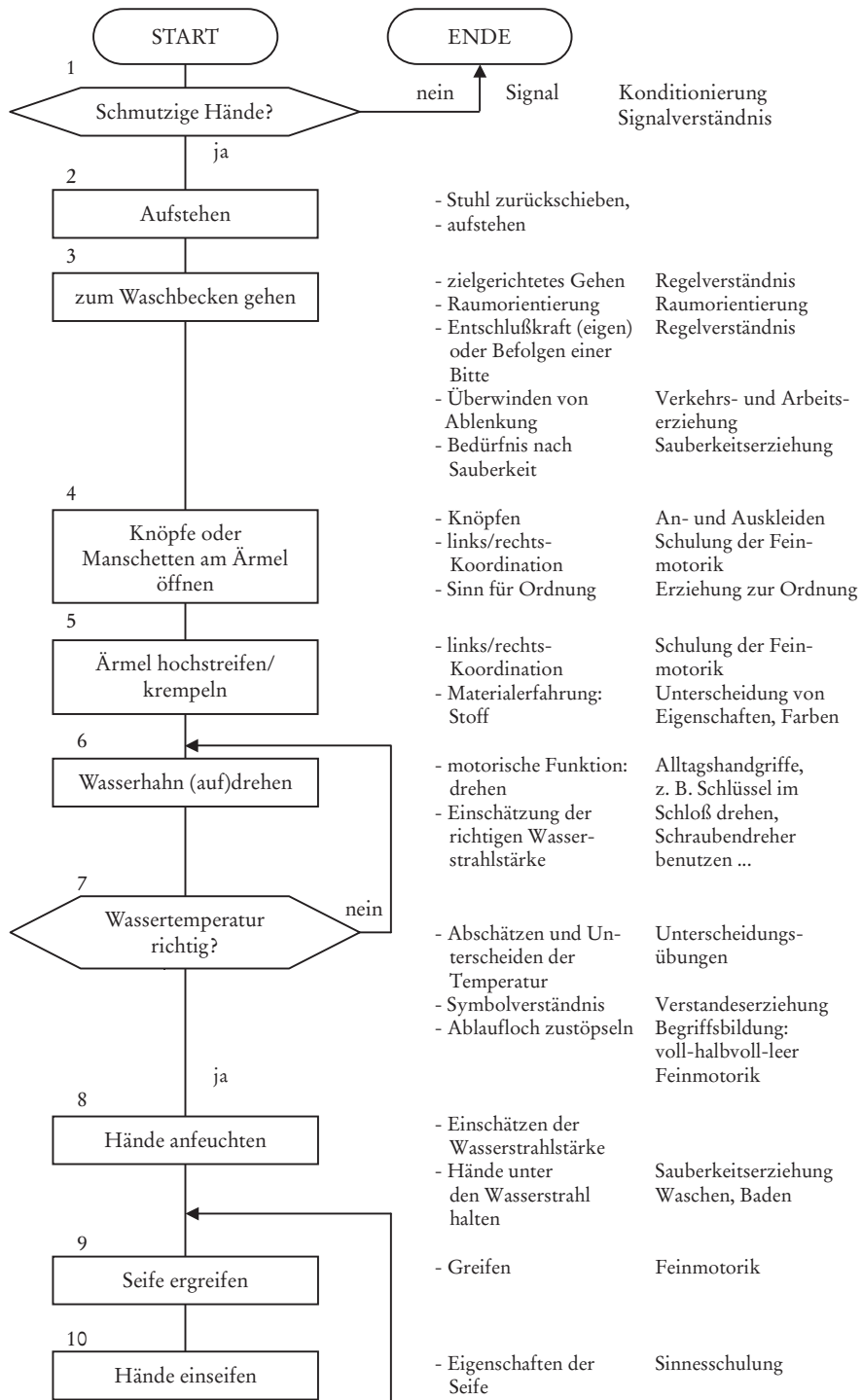
Das kommentierte Flußdiagramm

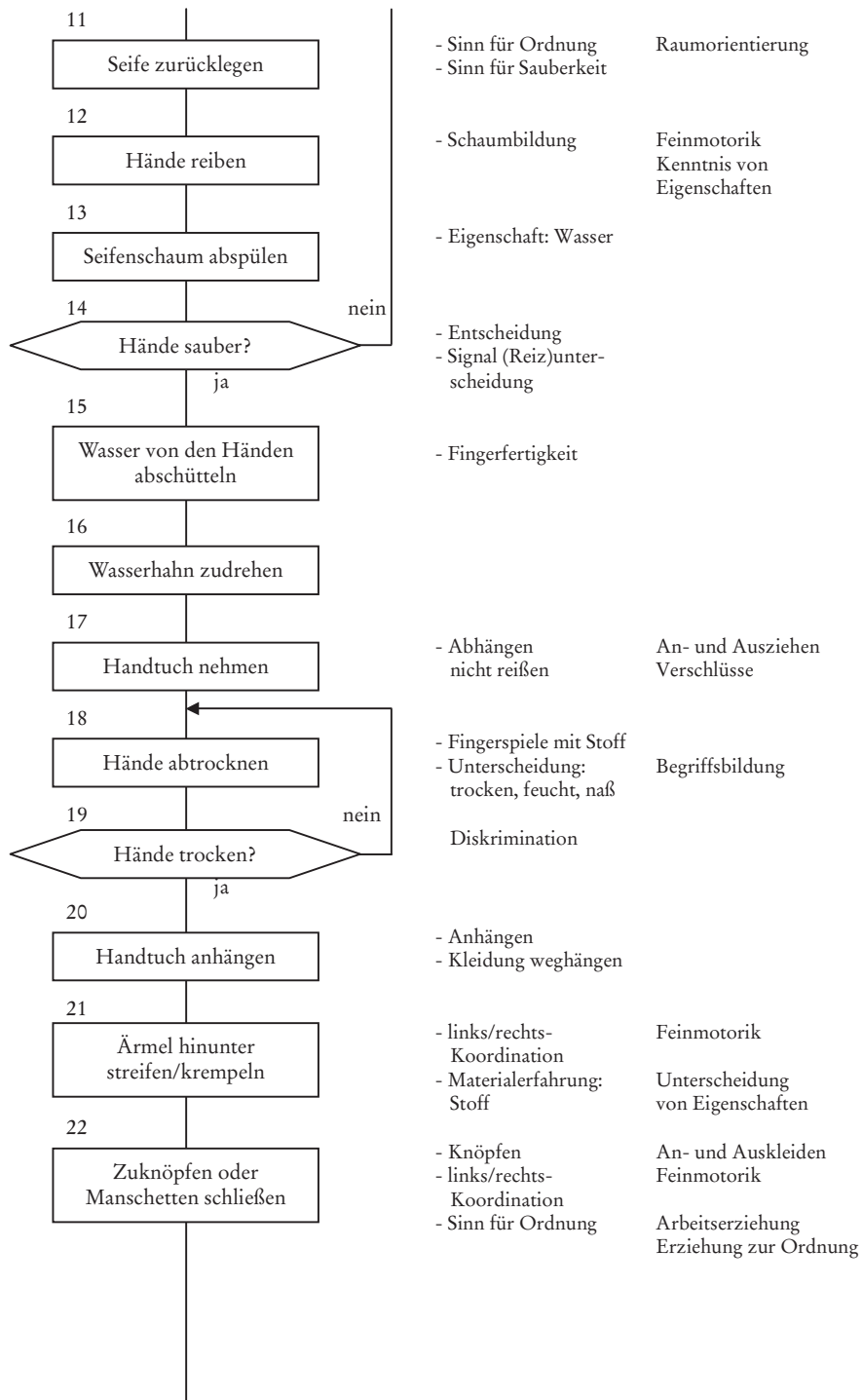
Damit ist der Handlungsablauf in der Form des Flußdiagramms beschrieben. Diese Flußdiagramm-Darstellung gibt allerdings noch keine Hinweise darauf, welche einzelnen Funktionen bei unserem Kind angesprochen sind und welche Lernbereiche bzw. Unterrichtsbereiche bei diesen Funktionen mit berührt sind. Es empfiehlt sich daher, das Flußdiagramm durch Überlegungen dieser Art anzureichern.

Beispiel: Die Frage: »Schmutzige Hände?« zielt auf das *Erkennen visueller Signale*, nämlich die Feststellung von abweichenden Verfärbungen der Haut. Damit ist beispielsweise das »*Signallernen*« nach Gagné angesprochen. Sofern unser Peter die Fähigkeit zur Wahrnehmung schmutziger Hände zunächst erst erwerben müßte, könnten wir uns bei Gagné orientieren, welche Methoden er zu solchem Signallernen empfiehlt (z. B. Konditionierungstechniken).

Bei dem Vorgang »aufstehen« geht es z. B. darum, zunächst den Stuhl zurückzuschieben, und dies ohne unnötigen Lärm. Peter muß also in der Lage sein, den Stuhl am Sitz zu greifen, leicht anzuheben, den Körper mit dem Stuhl hochzudrücken, den Stuhl zurückzustellen und wieder auf dem Boden abzusetzen. Dabei muß er auch laute und leise Geräusche *unterscheiden* und *darauf reagieren*.

Solche komplexen Hinweise gilt es nunmehr in unser Flußdiagramm einzuarbeiten. Folgend findet sich eine solche Bearbeitung dieses Flußdiagramms (s. Abb. 52).





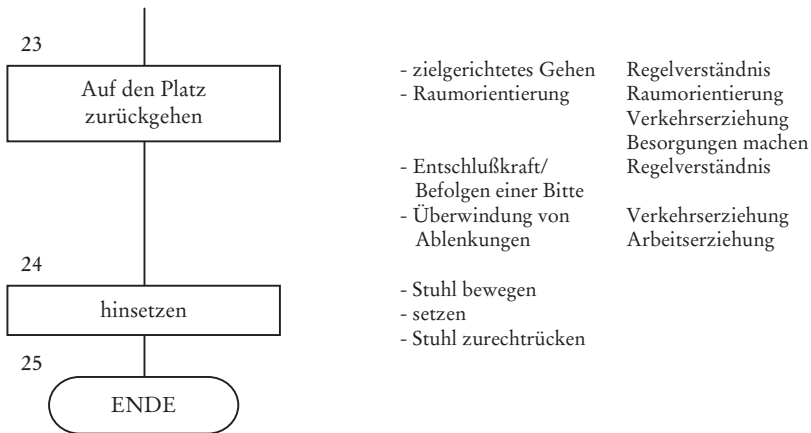


Abb. 52: Kommentiertes Flußdiagramm »Händewaschen«

Strukturelle Zusammenhänge

Bereits die Anmerkungen neben dem Flußdiagramm weisen darauf hin, daß es sich bei der beschriebenen Art von »Händewaschen« um eine komplexe Fertigkeit handelt, die sich auf vielerlei einzelne Komponenten stützt und in vielfältiger Beziehung zu anderen Lebens- und Lernbereichen steht. Auf den Beitrag der Lernpsychologie ist bereits hingewiesen worden. Daneben spielen weitere »Handlungsdispositionen« (PFEFFER 1982) eine Rolle wie auch Transferbereiche, *zu denen beim Händewaschen und in denen für das Händewaschen gelernt werden kann.*

Diese vielfältigen Verflechtungen hat Zielniok (1978) in einer Strukturübersicht (s. Abb. 53, S. 201) zusammengestellt, die nachfolgend abgedruckt ist.

Ein weiteres Beispiel »Eine Tür öffnen« ist bereits im Zusammenhang von Algorithmen und Heuristiken in Band I, Abschnitt 5.5.2) dargestellt und besprochen worden. Auf dieses Beispiel wird ergänzend verwiesen.

Weitere Hinweise

Auch wenn eine solche Handlungssequenz aus einem einzigen Feinziel abgeleitet werden kann, sind es doch sinnvolle Handlungen, die gelernt werden, nicht einzelne Funktionskomponenten. Selbstverständlich müssen die einzelnen erforderlichen Funktionen geübt, eintrainiert werden, damit die gesamte Handlung vollzogen werden kann. Insbesondere wird dies bei schwerst- und mehrfachbehinderten Schülern erforderlich sein. Wir werden auf diese Erörterungen in Zusammenhang mit dem »Lehrgang« noch einmal zurückkommen.

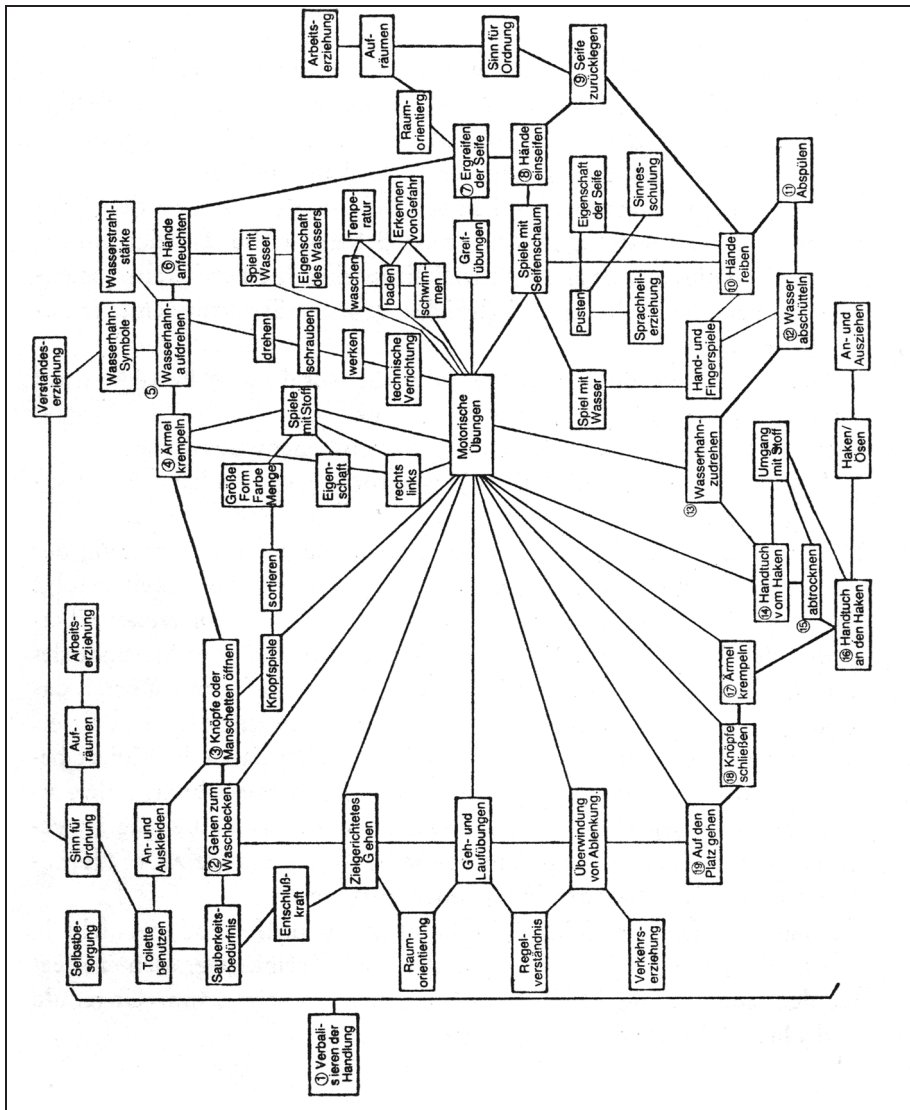


Abb. 53: Struktursyntax der Fertigkeit »Händewaschen« (aus ZIELNIOK 1978, 54)

Interaktionsstruktur

Eine Erhöhung der Komplexität des Lernens Schritt für Schritt findet sich in der *Aufgabenfolge*. Bezieht sich Lernen Schritt für Schritt auf eine einzige Aufgabe (Handlung) und deren Bestandteile (Operationen), was in Abb. 45 als Oval dargestellt wurde, so geht es bei der Aufgabenfolge um das sukzessive Bearbeiten mehr-

rer Aufgaben (Handlungen), die jede für sich das Abarbeiten einer Reihe von Teilschritten (Operationen) erfordern (s. Abb. 54). Wiederum führt der Weg

- vom Handlungsplan beim Erwachsenen
- über den materialisierten Handlungsplan
- zum vom Kind internalisierten Handlungsplan,

und wiederum wird auf die grafische Ausarbeitung dieser Entwicklung verzichtet, da die Veränderungen in Abb. 54 leicht vorstellbar sind.

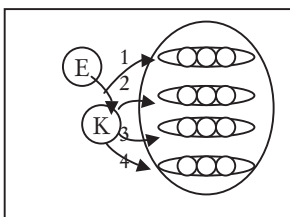


Abb. 54: Sukzessive Steuerung von K durch E beim Bearbeiten einer Reihe aufeinanderfolgender Aufgaben (Aufgabenfolge)

Bewertung: Beiträge der Aufgabenfolge (Tab. 37) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Wahrnehmung eigener Bedürfnisse ↓ Orientierung am Ziel Orientierung an Personen: Übernahme eines Auftrags Orientierung an Situationen: Erkennen einer Notwendigkeit	Abfolgen (Reihenfolgen) • bottom-up: vom ersten bis zum letzten Schritt • top-down: vom Ziel her sukzessive abgeleitet	Voraussetzende Operation vor der nachfolgenden »automatisches« Abarbeiten der Operationenfolge	Erfolg der Teiloperationen Einhaltung der Reihenfolge • nach Abfolgeplan ↓ • aus dem Gedächtnis Erfolg der Gesamthandlung: Ziel erreicht

Tab. 37: Beiträge der Aufgabenfolge zu Komponenten der Handlung

Der Lehrgang

Darstellung

Der »Lehrgang« wird von D. Fischer (1994) in das Ensemble der unterrichtsorganisatorischen Arrangements ausdrücklich eingeführt¹ und als quasi »verschärfte« Form der Handlungseinheit gegenübergestellt. Der Lehrgang geht nicht von erlebnis- oder handlungsbezogenen, sondern von »sachstrukturellen Überlegungen« (BÖNSCH 1997, 5) aus und führt zu einem vorab festgelegten Ziel, das von den Teil-

¹ Bei Mühl (1991), Speck (1993) oder Schurad (1999) findet der »Lehrgang« keine Erwähnung.

nehmern zu akzeptieren ist (vgl. KRON 1994, 272). Kron beschreibt fünf Kennzeichen des Lehrgangs:

1. *Inhalte und Ziele* sind vorab festgelegt. Damit dient der Lehrgang dem Erwerb umschriebener und überprüfbarer Qualifikationen »motorischer oder kognitiver Art« (D. FISCHER 1994, 166). Je nach Inhalt und Ziel können Lehrgänge auf unterschiedliche Dauer angelegt sein:
 - Kurzzeit-Lehrgang, wie im Beispiel von D. Fischer »Wir lernen, eine Schnittwunde mit Heftpflaster zu versorgen« (vgl. D. FISCHER 1994, 169 – 173);
 - Mittelfristiger Lehrgang, etwa VHS-Kurse im Wochenrhythmus (vgl. KRON 1994, 272);
 - Langzeit-Lehrgang, wie z. B. der Schreib-Lese-Lehrgang in der Schule für Geistigbehinderte.

Solche Lehrgänge sind vom übrigen Unterricht deutlich abgehoben und in ihrem Ziel, der zu erwerbenden Qualifikation, wie in ihrer Aufbau- und Ablaufstruktur vom geistigbehinderten Schüler um so weniger zu durchschauen, je komplexer und zeitlich erstreckter sie sind.

2. *Methoden*: Kron sieht den Lehrgang »als eine planmäßige Aufeinanderfolge von Lehreinheiten« (1994, 272), wobei unterstellt wird, »daß auch das Lernen als Aufeinanderfolge von Wissens- und Fertigkeitserwerb zu betrachten ist« (KRON 1994, 272 – 273). Daß diese Betrachtung, wie Kron meint, jedoch »die Anwendung behavioristischer Lernmethoden« (1994, 273) zur Folge habe, darf durchaus bestritten werden. Ohne sich auf Lehrgänge in Kurs- oder Wochenendseminarform stützen zu wollen, deren Inhalte und Abläufe von den Teilnehmer(inne)n durchaus mitbeeinflusst werden (können), sind auch Formen des schülergesteuerten Lernens möglich. Entscheidend scheint hier die Frage der Ökonomie, der Effizienz, zu sein: Soll in vorgegebener Zeit eine vorgegebene Qualifikation erreicht werden, werden sich Lehrer(innen) eher D. Fischers Meinung anschließen: »Vormachen – nachmachen haben Vorrang vor Selberfinden« (D. FISCHER 1994, 167). Letzterer macht hinsichtlich der Schule für Geistigbehinderte auch darauf aufmerksam, daß immer wieder »individuelle Lernhilfen für den einzelnen Schüler notwendig [seien], um ihn immer wieder in den ›Ablauf des Lehrgangs‹ einzugliedern« (D. FISCHER 1994, 167). Auch ist nach D. Fischer (1994, 168) ein hoher Übungsanteil vorzusehen mit häufiger Verstärkung der Schüler(innen).
3. *Medien*: Neben dem Grundmedium der gesprochenen wie geschriebenen bzw. gedruckten Sprache erwähnt Kron ausdrücklich auch »Planspiele, [...] Gruppenarbeit, Partnerarbeit, aber auch [...] die elektronischen Medien« (KRON 1994, 273), deren Auswahl und Einsatz sich an die jeweilige »instrumentelle, pragmatische oder emanzipatorische Zwecksetzung« (KRON a.a.O.) des Lehrgangs anzu-

passen haben. Auf die Notwendigkeit der sprachlichen Begleitung gerade bei motorisch-mechanischen Verrichtungen weist auch D. Fischer (1994, 168) hin.

4. *Individuelle und gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge.* Kron macht – ganz im Sinne des Offenen Unterrichts – darauf aufmerksam, daß Lehrgangsteilnehmer(innen) nur dann »ihre eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen, Interessen und Perspektiven« (1994, 273) einbringen können, wenn sie an der Festlegung der Ziele, Inhalte, Medien und Arbeitsformen eines Lehrgangs mitbeteiligt werden. Unter dieser Prämisse sieht Kron Erfolgsmöglichkeiten von Lehrgängen in doppeltem Sinne: als
 - »Entwicklung und Differenzierung des individuellen Bildungsganges« und als
 - »Erwerb funktionaler gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit« (KRON 1994, 273).

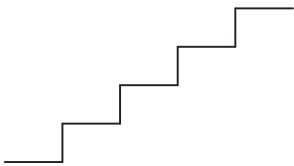
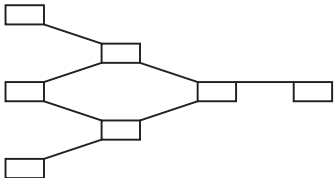
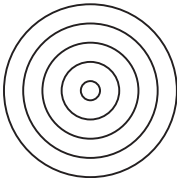
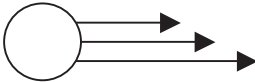
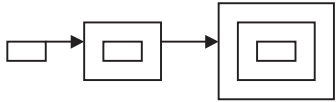
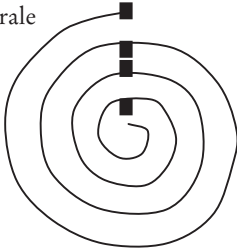
Auch D. Fischer sieht Beteiligungsmöglichkeiten geistigbehinderter Schüler(innen) »im Sinne von Übernahme aller Teilschritte« (1994, 168).

5. *Interaktionen:* Trotz aller Mitbestimmungsbedürfnisse und -möglichkeiten der Lehrgangsteilnehmer(innen) bestimmen doch, so Kron (1994, 273), die Lehrenden die Rollenbeziehungen. Sie geben »Normen, Regeln, Regelsysteme, [...] Erwartungen und Wertorientierungen« (KRON a.a.O.) vor. Kron spricht geradezu von der »Alphaposition des Leiters bzw. der Leiterin eines Lehrgangs« (1994, 273), deren Sicherung allerdings von der freiwilligen Akzeptanz durch die Teilnehmer(innen) abhängig sei. Insoweit konstituiert der Lehrgang eine »autoritäre Situation« (KRON 1994, 274), aus der heraus es wohl »zu Akkumulation und Transformation von Wissen und Fertigkeiten, aber nur bedingt zur kritischen Bewertung des Gelernten« (KRON a.a.O.) kommen könne.

Auf einen besonders wichtigen Punkt macht Kron (1994) nicht aufmerksam, jedoch D. Fischer: »Um einen Erfolg des Lehrgangs zu garantieren, [sind] exakt umschreibbare *Voraussetzungen beim Schüler* notwendig (Basisfähigkeiten!)« (D. FISCHER 1994, 169; H.i.O.). Wenn jedoch eine festgelegte Anzahl von Teilnehmer(inne)n mit gleichen Lernvoraussetzungen in vorgegebener Zeit die gleichen Inhalte bearbeiten sollen mit dem Ziel, die gleiche Qualifikation zu erwerben, ist damit die *homogene Lerngruppe* gefordert. Lehrgänge eignen sich somit zum *Qualifikationserwerb*, nicht zur *Qualifikationsanwendung*.

Formen des Lehrgangs

Auch Bönsch versteht unter einem Lehrgang »die planmäßige Aufeinanderfolge der Unterrichtseinheiten nach der inneren Gesetzmäßigkeit des jeweiligen Lerngegenstandes« (BÖNSCH 1997, 5). Je nach den fachlichen Gegebenheiten unterscheidet er sieben Formen (s. Abb. 55):

Form	Beschreibung	Bildliche Fassung (»Logo«)
1 Logisch-systematische Form	Das Ganze in Elemente zerteilen: Elementarisierung. Ein Schritt bedingt den anderen: Erweiterung. <i>Beispiele:</i> Schreib-Leselehrgang Mathematik Naturwissenschaften [...]	Die Treppe 
2 Genetische Form	Chronologisch-entwickelnde Darstellung des Stoffes <i>Beispiele:</i> Geschichte, Biologie	Elemente verknüpfen 
3 Konzentrisch-erweiternde Form	Vom Nahen zum Ferneren <i>Beispiele:</i> Heimatkunde/Geografie	Konzentrische Kreise 
4 Ganzheitlicher Ausgangspunkt des Lehrgangs	Die Lebenswelt systematisiert sich. <i>Beispiele:</i> Lebenswelt: Garten, Küche, Werkstatt	Ganzheit und Systematisierung 
5 Aufbau vom Elementaren her	Im Elementaren ist das Ganze (Nucleus). <i>Beispiele:</i> Der Stromkreis für Elektrizität, der Blumentopf für Pflanzenwachstum	Der Nucleus und seine Ausdifferenzierung 
6 Spiralcurriculum	Ein Stoffelement kehrt in ausgefalteten Stufen wieder. <i>Beispiele:</i> Sprache, Musik, Sport	Die Spirale 

Form	Beschreibung	Bildliche Fassung (»Logo«)
7 Additiver Lehrgang	Stoffe werden in geordneter Form aneinandergereiht. <i>Beispiele:</i> Geschichte, Biologie, Chemie	Addition-Kette 

Abb. 55: Sieben Formen des Lehrgangs (nach BÖNSCH 1997, 5)

Der Lehrgang in der Geistigbehindertendidaktik

Im Unterschied zur Handlungseinheit geht es D. Fischer (1994) beim Lehrgang um das Erlernen eines motorischen Ablaufs nach ganz bestimmter, von der Sache her vorgegebener Struktur. Das Erlernen motorischer Vorgänge ist somit auf eine besonders exakte Planung angewiesen, die folgende Schritte umfassen muß:

- die Analyse des Vorgangs selbst (Handlungsablauf bzw. Tätigkeitsablauf),
- die Analyse der beanspruchten bzw. vorauszusetzenden Fähigkeiten,
- das Einbeziehen evtl. erforderlicher Vorübungen,
- die Analyse der sich hieraus ergebenden Lernziele für die jeweils konkrete Lernphase.

D. Fischer ist nicht zuzustimmen, wenn er feststellt, daß bei diesem methodischen Modell auf Motivation verzichtet wird. Auch das Erlernen eines motorischen Vorgangs soll für geistigbehinderte Schüler(innen) einsichtig und sinnvoll gestaltet werden; der Schüler soll den Zweck dieser Lernaufgabe vorher einsehen und sie als für sich selbst wichtig ansehen können.

Methodisch herrscht das nachahmende Lernen vor. Zur gedächtnismäßigen Speicherung ist es erforderlich, auf der Ebene von Reiz-Reaktions-Mechanismen deutliche Signale zu verankern, welche die einzelnen motorischen Handlungsabschnitte hervorrufen können.

Konkret gibt D. Fischer ein Beispiel für eine Unterrichtsplanung zum Thema »Wir kleben Pflaster (Hansaplast) auf« (1994, 169 – 172). Auch dieses Beispiel sei wegen seiner Prägnanz mit freundlicher Erlaubnis des Autors zitiert:

*Ausschnitt aus einer Unterrichtsplanung nach dem methodischen Modell:
Erlernen einer motorischen Fertigkeit*

1. Thematisierung des Lernvorhabens: Wir kleben Pflaster (Hansaplast) auf

Lernziel:

Die Kinder sollen befähigt werden, eine Schnittwunde bei sich (oder einem anderen) selbständig mit Hansaplast versorgen zu können.

Teilziele:

- die nötige Pflastermenge abschneiden,
- die Wunde gezielt mit dem Pflaster überkleben.

Feinziele:

motorisch:

- den Parallelschnitt (an verschiedenen Materialien) ausführen
- die Schutzschicht vorsichtig abheben
- die Schutzschicht im Gegenzug abziehen
- das Pflaster richtig andrücken

kognitiv:

- die notwendige Pflastermenge erkennen, abschätzen
- den Pflasterstreifen strukturieren und die notwendige Pflastermenge daraufhin feststellen
- die »Luftlöcher« in ihrer Mengengestalt und gleichzeitig diese als Richtmaß (Signal) für das Abschneiden erfassen
- die Begriffe Pflaster – Luftlöcher – Schutzschicht – Mull verstehen

affektiv:

- mit dem Pflaster vorsichtig umgehen können (und wollen)
- anderen helfen wollen und sich trauen
- vor dem Bekleben mit Pflaster keine Angst zeigen
- mit der Schere dem andern keinen Schaden zufügen wollen

Eingebettet ist das Lernziel in das Grobziel: »Sich bei Beschwerden und Verletzungen richtig zu verhalten«

2. Vorüberlegungen

Aufgabe I: Eine genaue Analyse des Vorgangs selbst

Aufgabe II: Analyse der Fähigkeiten bei den entsprechenden Schülern.

Verkürzt seien folgende Fähigkeiten genannt:

- beidhändige Koordination
- einfache Schneidefähigkeit (zumindest in Form von Abschneiden)
- Pinzettengriff
- visomotorische Koordination
- einfaches Handlungsverständnis
- Gegenstandsbewußtsein

3. Planung

Die Planung des methodischen Modells erstreckt sich über drei Phasen (und damit u. U. über mehrere Unterrichtseinheiten):

Phase I: Vorbereitende, stabilisierende Übungen zu den genannten Grundfähigkeiten

- Fixieren
- Greifen
- Abschneiden usw.,
- je nach dem Leistungsstand der Kinder

Phase II: Die Durchführung des Lehrgangs selber

Phase III: Sicherung durch Anwendung innerhalb verschiedener Situationen

4. Vorbereitende Maßnahmen

- Bereitstellung von Material und
- Planung der Sozial- und Arbeitsformen
- Die Motivation wird im Tun selbst gesehen und nicht in einer umrahmenden Geschichte.

bei sich, beim andern aufkleben usw.

Phase III: Anwenden/Vertiefen:

z. B. als Rollenspiel,
als weitergehende Übung für verschiedene Körperteile, am Arm, am Bein, an der Hand, am Finger
usw.

aber auch Ernstsituation.

Diese Grobplanung ist im konkreten Unterrichtsfall weiter auszubauen und auszudifferenzieren.

Die genannten Lernsituationen sollen lediglich anregen, selbst weitere Lernhilfen, Lernsituationen zu finden.

Sie bedürfen außerdem der exakten Zuordnung zu Lernzielen, wie wir es bei der Aufgabenfolge dargestellt haben.

(aus D. FISCHER 1994, 169 – 172)

Analyse des Beispiels »Pflaster aufkleben«

Im Beispiel von D. Fischer setzt sich die Endqualifikation »Eine Schnittwunde mit Heftpflaster versorgen können« aus vier Teilqualifikationen zusammen:

- ein angemessen breites Stück Heftpflaster abschneiden können (Parallelschnitt ausführen können);
- die Schutzschicht vorsichtig anheben können;
- die Schutzschicht im Gegenzug abheben können;
- das Pflaster passend andrücken können (vgl. D. FISCHER 1994, 169).

Diese vier Teilqualifikationen können einzeln erworben werden, etwa in trainingsorientierten Einheiten nach dem Vorgehen des Lernens Schritt für Schritt. Sie führen zur Endqualifikation, wenn sie in der richtigen Reihenfolge nacheinander ausgeführt werden (vgl. Abb. 56).

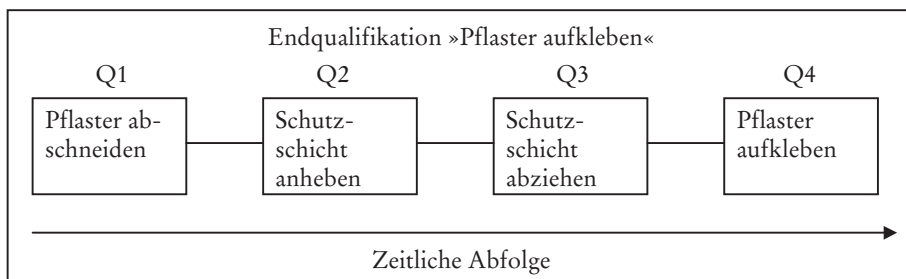


Abb. 56: Realisierung der Qualifikation »Pflaster aufkleben«

Je nach der Lerngeschwindigkeit der Schüler(innen) kann dieser Qualifikationserwerb auch als ein kurzfristiges Training in der Art des Lernens Schritt für Schritt gesehen werden. So besehen, schleifen sich die Teilqualifikationen

- (Q1) abschneiden,
- (Q2) anheben,
- (Q3) abziehen,
- (Q4) aufkleben,

die zunächst quasi additiv aufgereiht werden:

$$(Q1) + (Q2) + (Q3) + (Q4)$$

zu einer Endqualifikation

$$Q1 + Q2 + Q3 + Q4$$

zusammen, die durch Üben und Anwenden zur Routine, zum Algorithmus wird und nicht mehr in ihren Bestandteilen, sondern nur noch in ihrer Gesamtheit bezeichnet werden muß:

$$Q \text{ Pflaster}$$

Als solche Einzelqualifikation kann »Pflaster aufkleben« in den Zusammenhang eines größeren Qualifikationskomplexes wie z. B. »Erste-Hilfe-Lehrgang« eingebracht werden. In diesem inhaltlich wesentlich weiter gefaßten Lehrgang wird zusätzlich der Erwerb weiterer Qualifikationen gefordert, die alle zusammen erst die zertifikatsfähige Endqualifikation ergeben und von denen im nachfolgenden Beispiel (s. Abb. 57) der besseren Übersicht wegen nur wenige dargestellt werden:

- Arm in Dreieckstuch legen können Dreieckstuch
- Komresse auflegen können Komresse
- Verletzten seitlich lagern können Seitlagerung
- Gelenk mit Binde stabilisieren können Gelenkbinde

Die Zeitpunkte des Erwerbs solcher Einzelqualifikationen sind nicht durch eine Vorher-Nachher-Systematik vorgegeben; die insgesamt geforderten Einzelqualifikationen können in willkürlicher Reihenfolge erworben werden. Ein derart organisierter Lehrgang kann etwa so dargestellt werden (s. Abb. 57):

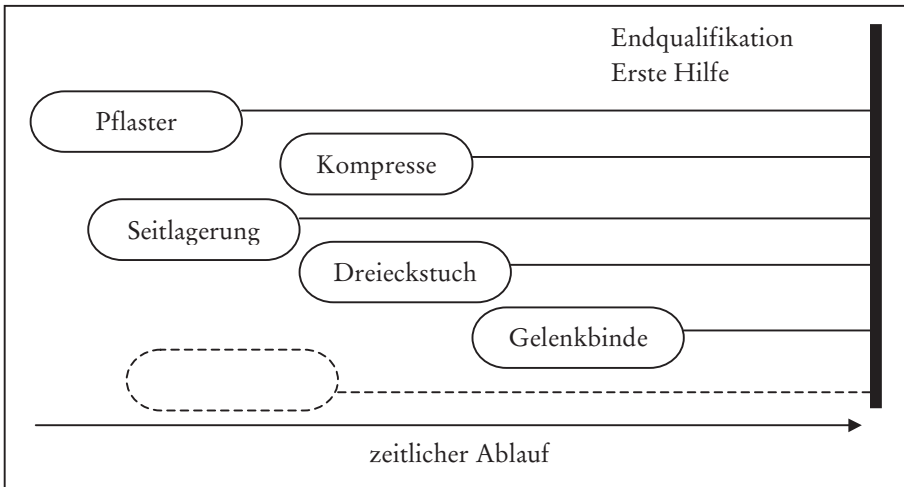


Abb. 57: Mögliche Anordnung des Erwerbs einzelner (Teil-)Qualifikationen in einem Lehrgang; hier Ausschnitte aus Erster Hilfe

Auch die so erworbene Gesamtqualifikation »Erste Hilfe« lässt sich nach erbrachtem Qualifikationsnachweis zu einem einzigen Symbol  zusammenfassen.

Diskussion

Die Definition des Lehrgangs als »die planmäßige Aufeinanderfolge der Unterrichtseinheiten nach der inneren Gesetzmäßigkeit des jeweiligen Lerngegenstandes« (BÖNSCH 1997, 5) für eine homogene Gruppe von Lernenden mit gleichen Eingangsvoraussetzungen zur Aneignung der gleichen Inhalte mit dem Ziel des Erwerbs der gleichen vorab in ihren Anforderungen bestimmten Qualifikation erinnert an die Beschreibung von Schulformen, etwa des Gymnasiums (Aufnahmevoraussetzungen, neun Jahre Schulzeit, Abitur), meint aber nicht solch umfassenden Anspruch. Auch ist die Verwendung des Begriffs »Lehrgang« im pädagogisch-professionellen Sprachgebrauch häufig unscharf. Wann und bei welchem Stand seiner Kenntnisse und Fertigkeiten hat eigentlich ein Schüler seinen Schreib-Lese-Lehrgang abgeschlossen? Der Begriff »Lehrgang« erscheint dann eher praxistauglich, wenn er als ausdrückliche Kontrastform zu Formen des Offenen Lernens, des projektorientierten, des handlungsorientierten oder des Projekt-Unterrichts gebraucht wird. Als solcher Kontrastbegriff beschreibt der »Lehrgang« eine Unterrichtsform, in der mittels ausgeprägter Steuerung durch Lehrer(innen) in effizienter Weise vorab bestimmte Qualifikationen erworben werden sollen.

Dient der »Lehrgang« dem Erwerb abprüfbarer und vorab definierter Qualifikationen, bestimmt er sich immer nach dem Verwertungszweck solcher Qualifikation. Solcher Verwertungszweck wird abgeleitet aus einem Bedarf,

- den entweder kluge Lehrplankonstrukteure aus der Analyse möglicher Lebensnotwendigkeiten ableiten und Schüler(inne)n wie Lehrer(inne)n aufoktroieren,
- oder den Schüler(innen) und Lehrer(innen) gemeinsam bei der Verfolgung eines Vorhabens feststellen.

So weist Gudjons (1992) darauf hin, daß im Rahmen des Projektlernens Kompetenzmängel auftreten können, die mit den projekttypischen Lern- und Arbeitsformen nicht zu beheben sind, sondern systematischen, methodisch geplanten Unterricht – eben den Lehrgang – erfordern.

In gleicher Weise können Kompetenzmängel »Stolpersteine« sein, die in anderen Formen offenen Unterrichts auf die Notwendigkeit zwischengeschalteter, hochstrukturierter und lehrergesteuerter Lernphasen hinweisen. Im Akkomodations-Assimilations-Modell ist dem »Lehrgang« die akkomodative Aufgabe zugewiesen, die Vermittlung von Neuem, dessen assimilative Anwendung dann auch in »offenen« Unterrichtsformen verortet werden kann (s. Abb. 58).

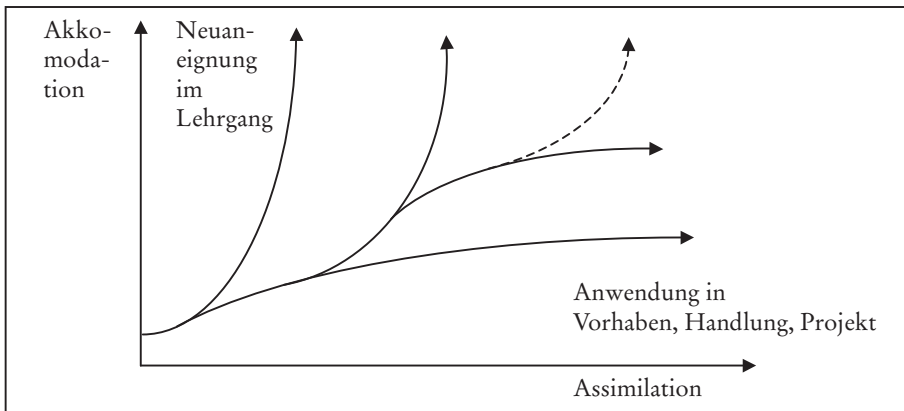


Abb. 58: Neuaneignung und Anwendung in lehrergesteuerten und offenen Unterrichtsformen

Aus der Anwendung des im Lehrgang neu Angeeigneten können sich neue »Stolpersteine« ergeben, welche wiederum das Zwischenschalten neuer Lehrgänge erfordern. Die obenstehende Grafik ließe sich so durch weitere Neuaneignungs-Anwendungs-Verzweigungen ins Unendliche verdichten.

Auf eine weitere Schwierigkeit bei der Alltagssprachlichen Verwendung des »Lehrgang«sbegriffs macht Bönsch (1997) mit den von ihm vorgestellten sieben Formen des Lehrgangs aufmerksam (denen wir mit unserer Beschreibung des Erste-Hilfe-Lehrgangs noch eine achte, eher lose strukturierte Form hinzufügen): Bönschs »Lehrgang«sformen können sich über eine gesamte Schulzeit hinziehen, was ikonisch bei den Formen der konzentrischen Kreise und des Spiralcurriculum auffällig wird, schriftsprachlich bei der Lektüre seiner Beispiele, die bis auf wenige Ausnah-

men (Stromkreis, Blumentopf) vollständige konventionelle Schulfächer benennen und nicht, wie wir vom »Lehrgang« fordern, umschriebene Qualifikationen.

Umschriebene Qualifikationen finden wir zum einen in außerschulischen Lernbereichen (Volkshochschulkurse, Fortbildungsseminare), zum anderen in der Arbeit mit Behinderten. Das Detmolder Lernwege-Modell bedient sich dabei des Prinzips der aufsteigenden Schwierigkeiten (vgl. BRACKHANE u. a. 1990), zu dem ein Beispiel mitgeteilt wird (s. Tab. 38).

2.02	Benutzen von einfachen Werkzeugen/Geräten
P.2.02/1	Kann das gebräuchliche einfache Handwerkzeug seines Bereichs am Griff aufnehmen.
P.2.02/2	Kann das gebräuchliche einfache Werkzeug seines Arbeitsbereichs funktionsgerecht halten. (z. B. Messer-Schneide nach unten)
P.2.02/3	Kann die für einfache Werkzeuge typischen Bewegungen durchführen. (z. B. Schere: Schneidebewegung; Hammer: auf- und abbewegen)
P.2.02/4	Kann diese Aktionen am entsprechenden Material ausführen. (z. B. schrauben, hämmern, schneiden, kneifen)
P.2.02/5	Kann sein Werkzeug (gleicher Typ in unterschiedlicher Ausführung) dem Material angepaßt auswählen und damit arbeiten. (z. B. großer Schraubenzieher für große Schrauben; kleine Kanne für wenig Flüssigkeit)

Tab. 38: Beispiel für eine Skala zunehmender Kompetenz (aus GUßMANN 2000, 4)

Diese Skala können wir genauso gut auch in eine Grafik übertragen (s. Abb. 59 sowie Abb. 60):

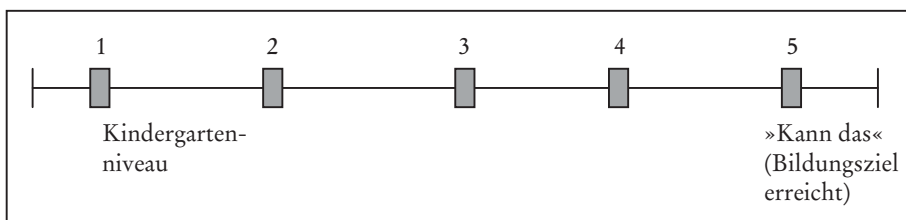


Abb. 59: Vorstehende Tabelle als unipolare lineare graphische Skala
(nach GUßMANN 2000, 4)

oder:

P.2.02	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5	☐
einfache Werkzeuge										

Abb. 60: Gleiche Skala als Folge von Häuschen zum Ankreuzen (nach ERHEBUNGSBOGEN 31, 1995, 2)

Mehrere bis viele solcher Einzelskalen können zu vollständigen Lern- oder Arbeitsbereichen zusammengefaßt werden. Innerhalb dieser Lern- oder Arbeitsbereiche werden Schwerpunkte der Anforderungen unterschieden:

- K = Kognitive Lernziele; sie erfassen Wahrnehmungs- und Beurteilungsleistungen.
- P = Psychomotorische Lernziele; sie erfassen die Ausführung von Arbeitsbewegungen und Arbeitshandlungen.
- S = Soziale Lernziele; sie erfassen zwischenmenschliche Beziehungen und Umgebungsbedingungen am Arbeitsplatz (vgl. MATERIALIEN 1997, 6).

Ist ein solch kleiner Ausbildungsbereich abgeschlossen, so darf durchaus eine kriterienorientierte Abschlußprüfung zelebriert werden. Bei Bestehen gibt es dann ein Zertifikat, welches die neuerworbenen Fertigkeiten bestätigt. Gußmann berichtet z. B. von einem Kurs »Zählwaage« in den Diakoniewerkstätten Rhein-Neckar in Weinheim u. a. (GUßMANN 2000, 13), dessen erfolgreicher Abschluß in Form eines Zertifikats dokumentiert wurde.

Das Beispiel »Kurs Zählwaage« verweist auch darauf, daß Lehrgänge auch eng gefaßte Inhaltsbereiche in kurzer zeitlicher Erstreckung umfassen können, somit auch D. Fischers »Lernen Schritt für Schritt« (z. B. Naseputzen; D. FISCHER 1994, 192 – 193) und seine »Aufgabenfolge« (D. FISCHER 1994, 127 – 133) dem »Lehrgangs«-begriff untergeordnet werden können. In diesem Fall haben wir drei Ausprägungsgrade des »Lehrgangs« zu unterscheiden:

- Der »eigentliche« Lehrgang mit umfangreichem Inhalt und höherem Zeitbedarf führt zu einer allgemeinen Handlungskompetenz in einem umfassenderen Handlungsbereich (Beispiel: Erste-Hilfe-Lehrgang).
- Die Aufgabenfolge als Lernkette ist inhaltlich auf einen einzigen Handlungsbereich beschränkt und zeitlich überschaubar (Beispiel: Frühstück selbst bereiten).
- Der Erwerb einer einzelnen Fertigkeit betrifft einen eng gefaßten Inhalt und erfordert i.d.R. wenig Zeit (Beispiel: Naseputzen).

Damit erhalten wir eine Komplexitätshierarchie vergleichbar derjenigen, die D. Fischer (1994, 52 – 54) unter der Überschrift »Reduzieren« beschreibt. Die Hierarchie von »unten« nach »oben« betrachtet:

- Die einzeln erworbene Fertigkeit (z. B. Naseputzen) kann in eine Aufgabenfolge/Lernkette eingehen.

- Mehrere der kettenartig erworbenen Fertigkeiten/Fähigkeiten können den Kompetenzraum z. B. eines Lebensbereichs ausfüllen (z. B. hygienische Notwendigkeiten selbst bewältigen).
- Mehrere solcher Bereichskompetenzen können in einem übergeordneten Handlungsfeld zusammengefaßt werden (z. B. Selbstversorgung).

Der »Lehrgang« in der Schule für Geistigbehinderte ist dann sinnvoll auf der mittleren Ebene anzusiedeln. Zur Aneignung z. B. der vollen Selbstversorgungskompetenz ist das Absolvieren einer Vielzahl von Lehrgängen erforderlich.

Bewertung: Beiträge des Lehrgangs (Tab. 39) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung an • Personen (Auftrag) ↓ • Situationen (Notwendigkeit)	Einzeloperationen als • Algorithmen ↓ • Verknüpfung einiger/vieler Operationen	Ausführung unter • Fremdsteuerung ↓ • teilweiser Selbststeuerung ↓ • voller Selbststeuerung	Erfolg der Einzeloperation (formativ) ↓ Gelungene Verknüpfung von Einzeloperationen zur Handlung ↓ Akkumulation verschiedener Handlungskompetenzen ↓ Endziel erreicht: Prüfung bestanden

Tab. 39: Beiträge des Lehrgangs zu Komponenten des Handelns

4.2.3 Der Unterrichtsgang

Darstellung

Eigentlich gehört der Unterrichtsgang zum gewöhnlichen Alltag einer jeden Schule. Er stellt nicht nur eine Ergänzung zum Klassenunterricht dar, sondern sollte den Klassenunterricht weitgehend vorbereiten: Er dient dem Hinführen der Schüler zur Realität. Ziel des Unterrichtsgangs ist das Kennenlernen von Realität und das unmittelbare Einüben in die Realität. Hierzu nennt D. Fischer folgende Zielbereiche:

- Sachbegegnung, Objekt- und Situationserkundung;
- Sozialerziehung, Sozialtraining;
- Vermittlung von Erlebnissen, Ereignissen, Eindrücken;
- Überprüfung, Anwendung, Vertiefung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Gestaltung von Vorhaben und Projekten (D. FISCHER 1994, 183).

Obwohl Lernprozesse außerhalb des Klassenzimmers oft intensiver ablaufen können, ist die Gefahr der Ablenkung und der Störung durch unvorhergesehene Ereignisse zu beachten. Insoweit ist der Lernerfolg des Unterrichtsgangs nicht mit Sicherheit vorhersagbar und planbar.

Eine grobe Verlaufsstruktur umfaßt zumindest drei Phasen:

- Phase 1: Vorbereitung
- Phase 2: Durchführung
- Phase 3: Nachbereitung.

D. Fischer gibt jedoch zusätzlich ein Modell einer differenzierten Verlaufsstruktur, welche aus fünf Phasen besteht:

Phase 1: Vorarbeit

- Herstellung einer geeigneten Ausgangssituation
- Analyse der Ausgangssituation

Phase 2: Laborsituation

Meist im Klassenzimmer werden die Schüler »konsequent und in möglichst klaren Teilschritten auf den Unterrichtsgang vorbereitet« (D. FISCHER 1994, 185).

Phase 3: Realsituation

Durchführung des Unterrichtsgangs selbst

Phase 4: Übertragung auf die darstellend-bildliche Ebene

Diese Phase dient der Verankerung des Erlebten mit dem Ziel der Bewußtmachung, wozu sich das nachvollziehende Rollenspiel ebenso eignet wie auch Filmaufzeichnungen.

Phase 5: Verbalisieren des Erlebten

Hierbei kann der Inhalt des Unterrichtsgangs in Bildergeschichten, Symbolen gefaßt werden, die dazu dienen,

- Verhaltensmuster zu versprachlichen,
- Verhaltensregeln zu verallgemeinern,
- Erlebnisse mitzuteilen (vgl. D. FISCHER 1994, 185 – 186).

Als günstig wird es angesehen, wenn über ein solches Vorhaben die Eltern soweit informiert sind, daß sie das Erlebte und Erlernte mit ihren Kindern zu Hause weiter üben können, nach dem Erlebten fragen können, das Erlebte und Erlernte auch im häuslichen Alltag weiter üben können.

Diskussion

Der von D. Fischer (1994) ausdrücklich erwähnte *Unterrichtsgang* wird nicht als ein unterrichtliches Verfahren mit eigenem Stellenwert eingeschätzt, sondern lediglich als eines mit dienender Funktion. Der Unterrichtsgang kann dienen

- als – auch verschärfter – Spaziergang der körperlichen Ertüchtigung;

- als z. B. Waldspaziergang mit Grillen der Ermöglichung von Erlebnissen mit aktiver Beteiligung der Schüler(innen), wobei Ausweitungen zur Erlebnispädagogik und zur Abenteuerpädagogik vorstellbar sind;
- oder der kostengünstigen Beförderung der Schüler(innen) an die eigentlich gemeinten Lernorte, ob dies nun die Ampelkreuzung ist, an der das Überqueren der Straße geübt werden soll, oder die Bäckerei, deren Inhaber uns etwas von seiner Arbeit zeigen und erklären will.

4.2.4 Die Objekterkundung

Darstellung

Bei der Objekterkundung steht das Objekt im Vordergrund; Tätigkeiten und Handlungen dienen lediglich als Instrument zum Lernen. Für geistigbehinderte Schüler(innen) hat die Objekterkundung nach D. Fischer (1994, 173) eine doppelte Funktion:

1. Sie soll durch Kennenlernen, Erkunden und Erfassen von Gegenständen dem Schüler einen Zugang zur Welt schaffen.
2. Sie soll durch Wahrnehmen, Erfassen und Internalisieren wesentliche Wahrnehmungs- und Denkfunktionen entwickeln und üben.

Dieses Modell hat für die Erziehung und Bildung Geistigbehinderter große Bedeutung, welche sich aus der Funktion der Objekte ergibt. Gegenstände, Objekte sind nach Aebli (1969)

- Träger von Vorgängen und Handlungen,
- Träger von Informationen und Eigenschaften,
- Träger von Symbolgehalt und Werten,
- »Mitglieder« bestimmter »Welten«, somit Ausschnitte einer ganz bestimmten Umwelt,
- Subjekte von Einwirkungen (vgl. D. FISCHER 1994, 174).

Das Erkunden spielt hierbei eine wesentliche Rolle. Es ist größtenteils an Wahrnehmungsleistungen gebunden. Dabei vollzieht sich das Erfassen von Gegenständen als geistige Verlaufstätigkeit. Geistigbehinderte sind jedoch oft im Bereich der Wahrnehmung deutlich beeinträchtigt und nehmen nur Teilaspekte wahr.

Um jedes Kind individuell ansprechen zu können, sind nach D. Fischer (1994, 175 – 176) folgende »Welten«, in denen die Kinder leben, zu berücksichtigen:

- Das Körperfeld und Vitalfeld (der eigene Körper und seine Versorgung),
- Das Greiffeld einschließlich des Mundraumes,
- Das Nahfeld, welches durch eigene Bewegung erobert werden kann,
- Das Umfeld, dem das Kind bei seinem Spiel, bei Erkundungsgängen begegnet.

Aufgabe des Lehrers ist es, dem Kind seine augenblickliche Welt zu erschließen, es aber auch zu einer Erweiterung seines Lebensfeldes zu führen und eine möglichst

große Übereinstimmung von Lernangebot und Lebensfeld des Kindes anzustreben. Daraus ergeben sich folgende Lernziele:

- Kennenlernen der Umwelt, Aufbau eines Weltbildes,
- Erweiterung der Handlungs- und Vorstellungswelt (Ich-Kompetenz),
- Veranlassung zum Denken, Wahrnehmen und verinnerlichten Handeln,
- Ausfüllung der Sprache mit inhaltsreichen Begriffen (vgl. D. FISCHER 1994, 177).

Bei der Planung einer Objekterkundung schlägt D. Fischer (1994, 178) die Orientierung an den vier Stufen der Entwicklung der geistigen Tätigkeit nach Leontjew vor:

1. sinnlich-wahrnehmende (aufnehmende) Stufe,
2. handelnd-aktive (erlebend-erprobende) Stufe,
3. bildlich-darstellende (abbildende) Stufe,
4. begrifflich-abstrakte (verbalisierende) Stufe.

Als mögliche Verlaufsstruktur benennt D. Fischer (1994, 179 – 182) folgende Phasen:

1. Schaffung der Ausgangssituation (Orientierungsgrundlage)
 2. Arrangement von Erkundungssituationen
 - Steigerung der Aufmerksamkeit bezüglich des Objekts
 - Ganzheitliche Erfassung des Objekts
 - Teilinhaltliche Erfassung des Objekts
 - Summierung der einzelnen Erkundungsergebnisse
 - ggfs. zusätzlich eine Phase der Verbalisierung bzw. Symbolisierung (vgl. AFFOLTER 1990)
 3. Abschluß oder Ausklang mit Betonung der Sinnkomponente, Übung im freien Umgang, Einbettung in größere Zusammenhänge: Generalisierung und Transfer.
- Den Zeitbedarf gibt D. Fischer mit mehreren Unterrichtseinheiten »oft über mehrere Tage fortgesetzt« (1994, 182) an. Dies gilt sicherlich für komplexere Objekte, deren Erkundung bereits ein fortgeschrittenes Stadium darstellt. Einfache Objekte wie z. B. eine Streichholzschachtel oder eine Kerze lassen sich durchaus in einer einzigen Unterrichtseinheit angemessen erfassen.

Interaktionsstruktur

Setzt sich das Kind mit einem Gegenstand auseinander, der selbst aus mehreren (mindestens zwei) Gegenständen (Teilen) besteht, so symbolisieren wir dies durch einen Kreis $\bigcirc$, der zwei Gegenstandskreise $\bigcirc$ enthält (s. Abb. 61). Dies bildet die

Interaktionsstruktur der *Objekterkundung* ab, die in zwei Richtungen verlaufen kann:

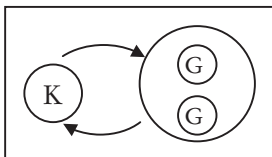


Abb. 61: Interaktion Kind $\leftrightarrow$ komplexer Gegenstand (Beispiel: Objekterkundung)

- Analyse des Objekts, etwa durch Dekonstruktion¹, durch Zerlegen in seine Teile;
- Synthese des Objekts, Zusammenbau der Teile.

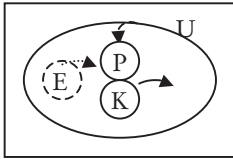


Abb. 62: E oder U geben K den Handlungsplan vor

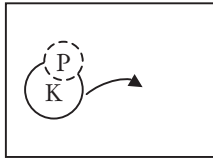


Abb. 63: K hat den Handlungsplan internalisiert

Wiederum kann der Handlungsplan durch (E) oder (U) vorgegeben sein (s. Abb. 62), oder K hat diesen bereits internalisiert (s. Abb. 63).

Bewertung: Beiträge der Objekterkundung (Tab. 40) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung auf die dingliche Umwelt. Differenzierung der Wahrnehmung. Schaffung von Vorstellungen über den Gebrauch der Dinge. Kopplung von Dingen, Tätigkeiten und den Vorstellungen davon an sprachliche Begriffe. Erweiterung des Handlungsraumes ins Nahfeld und nähere Umfeld.	Vom Aufbau und Funktionieren des Objekts vorgegeben. ↓ Versuch, Irrtum und Erfolg. ↓ Bildung von Hypothesen.	Gliedern des Objekts = Anfassen, Auseinandernehmen Bestimmen der Funktion (Gebrauchseigenschaften) des Objekts • nach Versuch, Irrtum und Erfolg (sensomotorische und perzeptive Regulation) • nach Anweisung (perzeptiv-begriffliche Regulation) • nach begründeten Vermutungen (intellektuelle Regulation) Erfassen der Teile: Verstehen der Funktion.	Durch Befolgen von Anweisungen ↓ Durch (zufällig) eintretenden Erfolg. ↓ Durch Vergleich mit vorab gebildeten begründeten Vermutungen (Hypothesen).

Tab. 40: Beiträge der Objekterkundung zu Komponenten des Handelns

¹ »Dekonstruktion« meint hier das schlichte Auseinanderbauen als Ablauf der Konstruktion in umgekehrter Reihenfolge. Als ein technisches Auseinanderbauen, ein planmäßiges Zerlegen eines komplexen Gegenstandes in seine Bestandteile meint »Dekonstruktion« etwas anderes, als mit dem gleichen Begriff innerhalb der Postmoderne-Diskussion verbunden wird. Die postmoderne Literaturkritik z. B. meint mit Dekonstruktion die Umkehrung der üblichen »Hierarchie von Verfasser und Leser« (PEAK, FRAME 1995, 334) und die ständige Wiederholung dieser Umkehrung und zeigt damit eine deutliche Nähe zur Chaos-Theorie. Beim »Chaos wird die definierende Funktion iteriert, bei der Dekonstruktion die endlose Folge von Inversionen« (PEAK, FRAME a.a.O.). Dadurch erhalten nach Peak und Frame in der Dekonstruktion die »nebensächlichen, scheinbar trivialen Elemente(.) eine zentrale Bedeutung« (a.a.O.). Genau dies ist mit der pädagogisch intendierten gegenständlichen Dekonstruktion nicht gemeint. Ihr geht es vielmehr darum, durch die Umkehrung des Aufbaus in der Zerlegung die Gesetzmäßigkeiten des Aufbaus und der Funktion eines komplexen Gegenstandes (z. B. eines Geräts) zu erfahren.

Erfassen als Grundoperation des Denkens

Unter dem Begriff »Erfassen« wird das Kennenlernen der Struktur, der Eigenschaften und der Umgangsqualitäten von Objekten im weiteren Sinne zusammengefaßt, d. h. sowohl von Gegenständen, Handlungen, Ereignissen wie auch von Situationen (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 67). »Erfassen« kann auch als »Verstehen« oder als »Begreifen« bezeichnet werden. Das Erfassen von Objekten ermöglicht es dem Kind, die Dinge seiner Umwelt sinnvoll zu gebrauchen und zu nutzen.

Nach Lompscher stellt das vollständige Erfassen (d. h. das Erfassen der Beziehungen von Teil und Ganzem und das Erfassen der Beziehungen von Objekt und Eigenschaft) die »Grundoperation« dar, »die letztlich in allen anderen Operationen wiederkehrt, allerdings auf ganz unterschiedlichem Niveau« (MIESSLER, BAUER 1994, 68). Um das Erfassen (d. h. das Begreifen, Verstehen) von Objekten und Situationen beziehungsweise Handlungen zu erreichen, wird es in der »Objekterkundung« vermittelt. Die Objekterkundung beschäftigt sich mit dem

- Gliedern eines Objektes in Teile,
- Erfassen der Beziehungen der Teile zum Ganzen,
- Bestimmen von Eigenschaften eines Objektes,
- Erfassen der Beziehung zwischen Eigenschaft und Objekt und dem
- Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch das Vergleichen.

Gliedern eines Ganzen in Teile

Das Gliedern eines Ganzen in Teile ermöglicht es, die Teile differenziert wahrzunehmen und sie auch als Bestandteile eines Ganzen zu erfassen. Das besondere Problem geistigbehinderter Schüler(innen) besteht bei dieser ersten Etappe vor allem darin, daß sie eher unspezifische als spezifische Merkmale erkennen. Sie haben daher auch häufiger Schwierigkeiten, ohne Hilfe mehrere Teile auszugliedern. Es fällt ihnen leichter, deutlich abgehobene Teile auszugliedern (vgl. BESONDERHEITEN 1975).

Das Gliedern eines Ganzen in Teile wie auch das Zusammensetzen der Teile zu einem Ganzen bezieht sich sowohl auf Objekte als auch auf Situationen. Es läßt sich zudem auf allen Anschauungsebenen durchführen. Ausgehen sollte man aber von der konkret handelnden Ebene, dann nach und nach auf die Ebene der unmittelbaren Anschauung (anhand visueller Wahrnehmung) übergehen und schließlich versuchen, das Ganze auf der Ebene der mittelbaren Anschauung zu analysieren und zu synthetisieren.

Man kann das Gliedern eines Objektes in Teile auf zwei verschiedene Weisen angehen: Einerseits kann man das Ganze in Teile zerlegen (Analyse), andererseits kann man die Teile aber auch zu einem Ganzen zusammenfügen (Synthese). Bei der Synthese bleibt zu bemerken, daß dem Zusammensetzen eines Gegenstandes zunächst immer ein Zerlegen des Ganzen vorhergehen sollte, sei es konkret handelnd, auf unmittelbarer Ebene (anhand visueller Wahrnehmung) oder bloß auf mittelbarer Ebe-

ne (aus der Vorstellung heraus; vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 69). Das Zusammensetzen eines Gegenstandes erweist sich als deutlich schwieriger als das Zergliedern. Beim Zusammensetzen eines Objektes auf der konkret handelnden und der unmittelbar-visuellen Ebene läßt sich das Vergessen von Teilen optisch darüber hinaus besonders auffällig darstellen. Wird beispielsweise beim Zusammensetzen eines Pferdes der Rumpf vergessen, so setzen die Beine sofort am Hals an, vergißt man die Äste beim Zusammensetzen eines Baumes, so setzen die Blätter sofort am Stamm an.

Wenn das Gliedern und Zusammensetzen eines Objektes auf der konkret handelnden und der sinnlich-wahrnehmenden Ebene gut beherrscht wird, kann dazu übergegangen werden, die Analyse und die Synthese von Gegenständen aus der Vorstellung heraus zu üben. So können beispielsweise die einzelnen Bestandteile eines Pferdes, eines Schneemannes, eines Fahrrades usw. aus der Vorstellung genannt werden.

Auch die Analyse und Synthese von Situationen, Handlungen und Ereignissen kann auf allen von Galperin beschriebenen Ebenen des Handelns und Denkens vollzogen werden. Das Gliedern eines Ganzen in Teile führt dazu, daß die Teile bewußt wahrgenommen, als Teile erkannt und voneinander abgehoben werden. Bei der Analyse und Synthese werden aber noch keine Aussagen über die Beziehungen der Teile zueinander und zum Ganzen gemacht.

Erfassen der Beziehungen der Teile zum Ganzen

Das Ausgliedern und Zusammenfügen von Teilen führt zwar dazu, daß die Teile einzeln erfaßt, aber noch nicht dazu, daß die Beziehung der einzelnen Teile zueinander und zum Ganzen verstanden werden. Geistigbehinderte Kinder haben oft Schwierigkeiten, wesentliche von unwesentlichen Merkmalen zu unterscheiden. Auch wenn sie gelernt haben zu analysieren, so tun sie dies meist ohne System (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 69). Es ist daher notwendig, die Beziehung der Teile zum Ganzen in einer neuen Arbeitsphase zu erarbeiten. Auch diese Etappe ist von grundlegender Bedeutung, wenn es zu klaren Vorstellungen beim geistigbehinderten Kind kommen soll.

In dieser Etappe sind die Beziehungen der Teile zueinander und zum Ganzen Schritt für Schritt zu erarbeiten. Das Begreifen der Beziehung der Teile zum Ganzen läßt sich nach Miessler und Bauer (1994, 72) am besten dadurch erreichen, daß die Bestandteile eines Ganzen systematisch ausgegliedert und dabei die Beziehung dieser Teile zum Ganzen und zu den anderen Teilen bestimmt werden. Auch das Erfassen der Beziehungen der Teile zum Ganzen bezieht sich sowohl auf Gegenstände wie auf Situationen, Handlungen und Ereignisse.

Bestimmen von Eigenschaften eines Objekts

Das Kennen der Eigenschaften der Objekte ist von grundlegender Bedeutung, wenn sachgerecht mit Gegenständen umgegangen und wenn sie nutzbar gemacht werden

sollen. Geistigbehinderte Schüler(innen) erkennen bei real vorhandenen Gegenständen in der Regel in erster Linie die sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften. Hier treten die funktionalen Eigenschaften häufig in den Hintergrund (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 73). Bei nicht unmittelbar wahrnehmbaren Gegenständen werden hingegen meist zuerst die funktionalen Eigenschaften dieser Gegenstände genannt. Das Bestimmen der Eigenschaften von Objekten im engeren Sinne, d. h. von Sachobjekten, Pflanzen, Tieren und Menschen, erweist sich dabei als einfacher als das Bestimmen der Eigenschaften von Situationen, Handlungen und Ereignissen. Bei den Objekten ist besonders darauf zu achten, daß zum Bestimmen der funktionalen Eigenschaften großer Wert auf den handelnden Umgang gelegt wird. Handelnd lassen sich diese Eigenschaften leichter erfassen.

Beim Bestimmen der Eigenschaften von Situationen, Handlungen und Ereignissen, was sich für geistigbehinderte Kinder als schwieriger erweist, soll nach Miessler und Bauer (1994, 73) von Situationen, Handlungen und Ereignissen ausgegangen werden, welche die Schüler(innen) alle selbst aus ihrem Erfahrungsraum kennen. Erst später kann auf solche Handlungen, Situationen und Ereignisse übergegangen werden, welche die Schüler(innen) nur mittelbar wahrnehmen, d. h. welche sie nicht selbst erleben, oder welche sie sich nur vorstellen.

Beim Bestimmen der Eigenschaften ist, worauf Miessler und Bauer (1994, 73) nachdrücklich hinweisen, darauf zu achten, die Interessenlage der Schüler(innen) zu treffen, weil es so leichter für sie ist, diese Eigenschaften zu erfassen. Außerdem sollen nicht nur die Eigenschaften erfaßt, sondern ebenfalls die spezifischen Bezeichnungen für die jeweiligen Eigenschaften erarbeitet werden. Begriffe wie »schön – nicht schön«, »kalt – warm«, »farbig« sollen mit der Zeit ausdifferenziert werden. Die Schüler(innen) sollen wissen, daß alles nicht nur »schön« beziehungsweise »nicht-schön« ist. Sie sollen lernen, diese Begriffe auszudifferenzieren, wozu die Autorinnen Beispiele mitteilen wie »macht Spaß«, »ist lustig«, »schmeckt lecker« oder »ist langweilig«, »ist anstrengend«, »schmeckt zu sauer« usw.

Erfassen der Beziehung zwischen Eigenschaft und Objekt

Nachdem die Eigenschaften eines Objektes als solche erfaßt wurden, müssen sie nun auch in Beziehung zum Objekt erarbeitet werden. Erst wenn das Kind die Beziehung zwischen Eigenschaft und Objekt kennt, wird es auch adäquat damit umgehen können.

Damit von »Begreifen« gesprochen werden kann, reicht es nicht aus, die Kinder die Umgangsqualitäten nur erleben zu lassen. Die Umgangsqualitäten müssen bei diesem Lernschritt denkend erfaßt werden, wozu der Weg auch über das konkrete Handeln führen kann. Um von einem Erfassen der Beziehungen zwischen Eigenschaft und Objekt sprechen zu können, fordern Miessler und Bauer (1994, 74), daß die »Warum-Frage« beantwortet werden muß, d. h. der Zusammenhang zwischen Eigenschaft und Objekt muß problematisiert werden. Erst wenn dem Kind klar ge-

worden ist, daß der Schnee auf seiner Hand schmilzt, weil diese wärmer als Schnee ist, kann versucht werden, die Erkenntnis »Schnee schmilzt in der Hand« zu objektivieren. Der Schnee schmilzt dann auch für das geistigbehinderte Kind nicht mehr nur in seiner Hand, sondern er schmilzt in jeder anderen Hand und auf jeder anderen wärmeren Unterlage genauso.

In der Schule für Geistigbehinderte hat es wenig Zweck darauf zu warten, daß diese Verknüpfungen von den Schüler(inne)n selbst hergestellt werden. Der Lehrer muß hier gezielt zur Verallgemeinerung und Übertragbarkeit anregen. Dazu ist günstig von konkreten Objekten und Situationen auszugehen, weil die Erkenntnis leichter internalisiert werden kann, wenn der Beweis an konkreten Objekten und in konkreten Situationen geliefert wird. Solche Experimente sind mit Spannung verbunden, und das Erklärte wird nicht nur über das Gehör, sondern über mehrere Sinne wahrgenommen, was das Erfassen erheblich erleichtert.

Das Erfassen der Beziehungen soll nach Miessler und Bauer (1994, 75) auch zwischen Eigenschaften und Situationen, zwischen Eigenschaften und Handlungen sowie zwischen Eigenschaften und Ereignissen angestrebt werden. Auch hier soll es zur Übertragbarkeit und Verallgemeinerung kommen.

Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch Vergleichen

Das Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch das Vergleichen stellt die schwierigste Stufe dar. Einerseits muß sich das geistigbehinderte Kind auf mindestens zwei Objekte gleichzeitig konzentrieren, andererseits sollen dazu noch für den Vergleich wesentliche von unwesentlichen Merkmalen abgehoben werden.

Dem Vergleichen wird in der materialistischen Pädagogik große Bedeutung für die Denkerziehung beigemessen, weil es einerseits zum aktiven Beobachten anregt, andererseits die Entwicklung genauer Vorstellungen unterstützt und zur Anbahnung der Abstraktionsfähigkeit und zur Einprägungstechnik beiträgt. Die Forschungsergebnisse materialistischer Psychologen (vgl. BESONDERHEITEN 1975) können für die praktische Arbeit mit geistigbehinderten Kindern sehr nützlich sein. Sie strukturieren das Vergleichen in drei Schwierigkeitsstufen:

1. Vergleich von Objekten gleicher Art,
2. Vergleich von Objekten unterschiedlicher Art,
3. Vergleich in der Vorstellung.

Als wichtig gilt, daß alle Vergleichsarten durch vielfältige Übungen mit verschiedenen Objekten und auch in verschiedenen Situationen gesichert werden, ehe von einer Anforderungsart zur nächsten übergegangen wird.

1 Vergleich von Objekten gleicher Art

Beim Vergleich von Objekten gleicher Art sollen sich die Merkmale der zu vergleichenden Objekte in der Anfangsphase stark voneinander unterscheiden. Beispiel: Schachtel/Mappe, Tasse/Becher; Dackel/Schäferhund, Tulpe/Sonnenblume usw. Erst nach und nach sollte der Schwierigkeitsgrad gesteigert werden. Dabei ist zu be-

achten, daß geistigbehinderte Schüler(innen) in der Regel mehr Schwierigkeiten haben, Gemeinsamkeiten als Unterschiede festzustellen (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 76). Die verschiedenen Merkmale sollen zu Beginn auch erst getrennt verglichen werden, da es vielen geistigbehinderten Schüler(innen)n Schwierigkeiten bereitet, gleiche und unterschiedliche Merkmale in einem einzigen Durchgang zu erfassen. So soll sich die Anfangsphase beispielsweise entweder auf die Farbe, die Form oder die Oberflächenstruktur konzentrieren, nicht aber auf alles gleichzeitig.

Um den Vergleich zu erleichtern, sind geistigbehinderten Schüler(inne)n auch zumindest anfänglich ihnen bekannte Gegenstände anzubieten, d. h. vorwiegend solche des täglichen Gebrauchs. Erst wenn es den Schüler(inne)n keine Schwierigkeiten mehr bereitet zwei Objekte zu vergleichen, d. h. gleiche oder unterschiedliche Merkmale zu finden und zu abstrahieren, kann auch die Zahl der zu vergleichenden Gegenstände erhöht werden.

Wenn es den Schüler(inne)n gelingt, Objekte gleicher Art mit mehreren unterschiedlichen Merkmalen im Unterricht zu vergleichen, so soll dieses Wissen auch praktisch in alltäglichen Situationen angewandt und so gefestigt werden. Die Schüler(innen) sollen dann selbständig ihre Jacke, ihre Mappe usw. unter all den anderen erkennen und dementsprechend handeln.

2 Vergleich von Objekten unterschiedlicher Art

Erst in einer zweiten Phase sollen nach Miessler und Bauer (1994) Objekte unterschiedlicher Art miteinander verglichen werden, z. B. Apfel/Tennisball, Brille/Glas usw. Die Abstraktionsleistungen, welche beim Herausfiltern von Merkmalen verlangt werden, können nach und nach erhöht werden. Der Schwierigkeitsgrad kann hier vor allem durch die Art der Aufgabeninstruktion festgelegt werden. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit das systematische Üben des Vergleichens von Objekten ungleicher Art sinnvoll, d. h. wichtig für geistigbehinderte Schüler(innen) ist. Objekte ungleicher Art sollen nach Miessler und Bauer (1994, 81) vor allem

- in der Form von Beschreibung verglichen werden;
- nach Objektbegriffen kategorisiert werden, d. h. beispielsweise, daß Apfel und Birne beide unter den Oberbegriff »Obst«, Schüssel und Tasse beide unter den Oberbegriff »Geschirr« fallen;
- funktionsbezogen verglichen werden, d. h. sie sollen »vor allem im Rahmen der Erziehung zum problemlösenden und zum vorausschauenden Denken« (MIESSLER, BAUER 1994, 91) verglichen werden.

Bei funktionsbezogenen Vergleichen kommt es vor allem darauf an, die Vor- und Nachteile von Objekten für bestimmte Aufgaben beziehungsweise Funktionen herauszuarbeiten. Auch diese Vergleichsergebnisse dürfen nicht auf »objektiver Ebene« (MIESSLER, BAUER 1994, 83) stehengelassen werden. Die daraus gewonnene Erkenntnis muß vielmehr wieder auf die »subjektive Ebene« (ebd.) zurückgeführt werden, um so mit individuellem Sinn besetzt internalisiert zu werden; d. h. das

Kind soll die Erkenntnisse, welche es gewonnen hat, in Handlung und Verhalten des Alltags überführen lernen.

3 Vergleich in der Vorstellung

Auf diesem dritten Anspruchsniveau kann das anschauliche Denken auf der Ebene der Vorstellung angebahnt werden. Beim Vergleichen in der Vorstellung muß der Schüler sich die Dinge nicht nur ins Gedächtnis rufen, er muß sie darüber hinaus in der Vorstellung analysieren, synthetisieren sowie Merkmale aus ihnen abstrahieren. Damit dies gelingen kann, muß auf für die Schüler(innen) bekannte Gegenstände zurückgegriffen werden.

Um von der Ebene der konkreten Handlung zur Vorstellungsebene zu gelangen, kann folgendermaßen vorgegangen werden:

- Praktisch-gegenständliche Handlungen eine gewisse Zeit später nach und nach auf der Vorstellungsebene wiederholen. Die Zeitspanne soll dabei am besten sukzessiv von wenigen Minuten bis zu mehreren Tagen verlängert werden.
- Objekte, welche den Schüler(inne)n bekannt sind, mit artgleichen Objekten in der Vorstellung vergleichen. Dazu eignen sich besonders gut Objekte, welche den Schüler(inne)n gehören und welche sie im täglichen Gebrauch benutzen (wie z. B. Kleider, Schulmappe, Tassen usw.).
- Vergleiche auf der Ebene der unmittelbaren Anschauung auch auf der Vorstellungsebene fortsetzen und beenden. So kann beispielsweise von konkret vorhandenen Objekten ausgegangen und können zuerst die Merkmale und Unterschiede dieser Objekte auf der Ebene der unmittelbaren Anschauung herausgearbeitet werden. Anschließend können die funktionalen Eigenschaften dieser Objekte auf der Ebene der mittelbaren Anschauung (aus der Vorstellung) erarbeitet und diese dann anschließend auf der konkret handelnden Ebene überprüft werden (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 84).

Auch bei Vorlage von farbigen Bildern wird eine erste Abstraktionsleistung verlangt. Hier kann das Vorgestellte aber nicht konkret handelnd überprüft werden. Farbige Abbildungen können auch durch Schattenbilder ersetzt werden, bei welchen noch eine weitere Abstraktionsleistung verlangt wird, da das visuell Wahrnehmbare auf die flächige Abbildung der Form reduziert ist. Alle anderen Merkmale müssen »aus der Vorstellung« (MIESSLER, BAUER 1994, 85) ergänzt werden. Welches Niveau der einzelne Schüler hier erreichen kann, ist erst im individuellen Lernversuch festzustellen.

Zusammenhänge zwischen »Erfassen« und »Erkennen«

Das »Erfassen«, wie Miessler und Bauer (1994) es darstellen, zeigt, wenn überhaupt, nur geringe Unterschiede zu dem auf, was Kossakowski und Lompscher (1977) als das »Erkennen« darstellen.

Das Erkennen erfordert nach Kossakowski und Lompscher folgende Operationen:

1. Das gedankliche Zergliedern eines Gegenstandes in seine Teile, beziehungsweise das Ausgliedern von Teilen aus einem Gegenstand (Analyse),
2. das Ausgliedern von Eigenschaften eines Gegenstandes und das Herstellen von Beziehungen zwischen den einzelnen Eigenschaften (Synthese),
3. das Wahrnehmen von Unterschieden (Differenzierung),
4. das Ordnen von Objekten (Ordnen),
5. die Festlegung auf wesentliche Eigenschaften/Komponenten (Betonung des Wesentlichen),
6. die Zuordnung des Wahrgenommenen zu Klassen/Kategorien (Induktion),
7. die Unterordnung unter vorhandene Oberbegriffe (Klassifizierungen) und
8. das Übertragen und Anwenden des Allgemeinen auf das Besondere (Deduktion).

Diese Zusammenhänge stellen Lompscher und Gullasch wie folgt dar (s. Abb. 64):

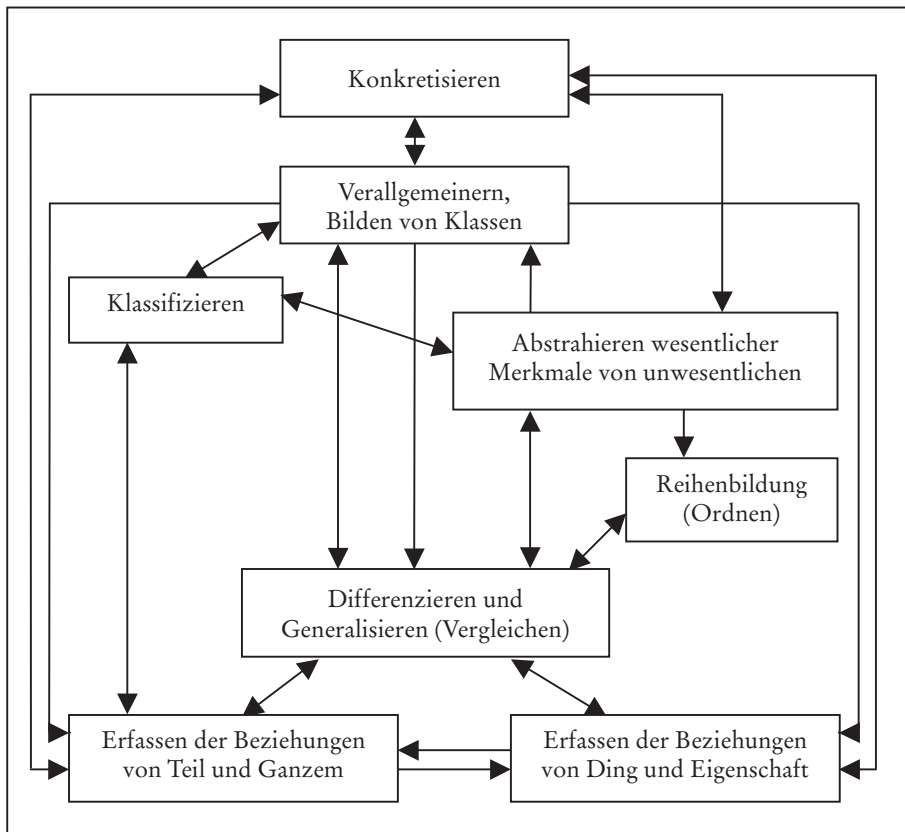


Abb. 64: Schematische Darstellung der Wechselbeziehungen analytisch-synthetischer Operationen in der geistigen Tätigkeit nach LOMPSCHER u. a. 1975 (aus LOMPSCHER, GULLASCH 1977, 205)

4.3 Förderung der Spieltätigkeit

Da die gegenständliche Tätigkeit sehr schnell ins Spiel übergeht, sind Spiele zu ihrer Förderung aus folgenden Gründen besonders gut geeignet:

- Im Spiel spiegelt das Kind seine Umwelt wider.
- Im Spiel erwirbt das Kind Kenntnisse und festigt sie.
- Im Spiel lernt das Kind denken.
- Die Hauptmittel des Spiels sind Handlungen und Sprache.
- Im Spiel wird die Realität aktiv umgestaltet.
- Das Spiel unterscheidet sich von anderen Tätigkeiten durch die besondere Kombination von Erfundenem und Wirklichem (vgl. ERLEBACH, IHLEFELD, ZEHNER 1972, 197).

4.3.1 Rollenspiele

Aus der manipulativen, der konstruktiven und der gegenständlichen Tätigkeit entwickelt sich allmählich das Rollenspiel, in dem das Kind nicht mehr nur den »Vollzug einer Tätigkeit darstellt, sondern [...] den Inhalt einer Handlung wiederzugeben« (ERLEBACH, IHLEFELD, ZEHNER 1966, 184) versucht. Das Kind übernimmt dabei die *Rolle* der Erwachsenen und stellt »viele Arten der Arbeitstätigkeit dar, ohne sich dabei jedoch der spezifischen Mittel und Methoden des arbeitenden Menschen zu bedienen« (ERLEBACH, IHLEFELD, ZEHNER 1972, 200). Diese nachgespielten Inhalte von Rollen enthalten meist verborgene Regeln, so daß sich aus dem Rollenspiel nach und nach eine andere Spielform entwickelt: das Regelspiel.

Quellen des Rollenspiels

Quellen des Rollenspiels sind in Band II, Abschnitt 7.4.1 (S. 128 – 129) dargestellt, die Entwicklung des Rollenspiels beim Kind in Band II, Abschnitt 7.4.3 und 7.4.4 (S. 131 – 141). Auf diese Darstellungen wird verwiesen.

In Übereinstimmung mit Elkonin betonen Erlebach, Ihlefeld und Zehner (1972) ebenfalls die Wichtigkeit des Rollenspiels in der kindlichen Entwicklung; Eltern und Erzieher sollten auch auf Rollenspiele zurückgreifen, um die gegenständliche Tätigkeit der Kinder zu fördern. In den jeweiligen Rollen übernehmen die Kinder bestimmte Verhaltensweisen und führen die der Rolle zugehörigen Handlungen aus. Über diesen Weg festigen sie ihre Kenntnisse über Gegenstände und den Umgang mit ihnen; das Kind »ahmt lediglich bereits bekannte Handlungsweisen mit einem Spielgegenstand nach« (ERLEBACH, IHLEFELD, ZEHNER 1972, 199). Das Rollenspiel basiert auf der Nachahmung von Personen, Situationen und Handlungen und ermöglicht damit dem Kind, sein Handlungsrepertoire zu erweitern. Das Rollenspiel ist keine gegenständliche Tätigkeit an sich, sondern dient lediglich dem weiteren Üben bereits erworbener gegenständlicher Handlungen.

Beispiel »Kindergarten«

Das folgende Beispiel, welches nach seinem Beitrag zu den vier Handlungskomponenten beurteilt werden soll, ist bei Elkonin (1980, 303f.) beschrieben:

Es wird »Kindergarten« gespielt. Galja (4;0) spielt mit Tamara (4;9) und Shenja (3;9). Galja (*zur Versuchsleiterin*): »Spielen Sie mit. Wir spielen »Kindergarten«. Ich bin die Köchin«. Shenja: »Ich bin Lidija Iwanowna (die Erzieherin), und Tamara und Sie werden Kinder sein. Wir werden jetzt zuerst Bücher lesen, und die Oma wird das Mittagessen kochen.« Tamara geht zu einem Tischchen und stellt Geschirr auf Würfel. Shenja: »Wir werden jetzt das Buch »Es brennt« lesen. (*Schaut auf die Bilder und spricht den Text auswendig.*) Jetzt setzt euch zu Tisch. (*Tritt an den Tisch, stellt Teller hin*): »Die sind für die Suppe«. Versuchsleiterin: »Aber ich will zuerst Buletten.« Shenja: »So ißt man nicht – zuerst die Buletten. Oma, geben Sie den zweiten Gang zuerst?« Galja (*in strengem Ton*): »Wer die Suppe nicht aufgegessen hat, bekommt auch nicht den zweiten Gang. Hier ist die Nudelsuppe.« Stellt auf den Tisch einen Topf. Shenja (*nimmt ein Stöckchen und schöpft Suppe in die Teller*): »Nun eßt.« Jetzt merkt sie, daß keine Löffel da sind. Sie geht zur Erzieherin und bittet darum. Bekommt Holzstäbchen. Galja: »Geben Sie mir auch Gabeln.« Bekommt weitere Stäbchen und legt sie beiseite. Shenja hat jedem ein Stäbchen gegeben und setzt sich. Sie schöpft mit dem Stäbchen und führt sie zum Mund. Versuchsleiterin: »Oma, und Sie essen nicht mit uns?« Galja (*ernst*): »Die Oma ißt niemals in der Gruppe mit.« Shenja: »Haben alle aufgegessen? Nun kann man auch den zweiten Gang bringen.« Galja stellt eine Bratpfanne auf den Tisch. Shenja räumt die Teller ab und bringt andere. Galja: »Hier habt ihr Gabeln.« Shenja (*nimmt die bisher benutzten Stöckchen weg und legt neue hin*): »Das sind Gabeln. Und hier ist Brot.« Legt auf den Tisch einige Bausteinchen. Tut, als würde sie die Buletten austeilen. Versuchsleiterin: »Aber ich möchte zuerst Eis.« Galja: »Was soll das? Eis gibt es erst, wenn Sie mit dem zweiten Gang fertig sind.« Shenja: »Sie haben doch Buletten und Kartoffeln. (*Ißt selbst*). Sehr gut schmecken die Buletten.« Alle essen. Galja: »Nun ist auch das Eis fertig«. Shenja: »Wir haben auch schon aufgegessen.« Galja sammelt die Stöckchen ein, tut sie in ein Töpfchen und wäscht sie zum Schein ab. Dann verteilt sie sie wieder. Die Kinder nehmen die Stöckchen und essen schmatzend. (Quelle: ELKONIN 1980, 303f.)

Interaktionsstruktur

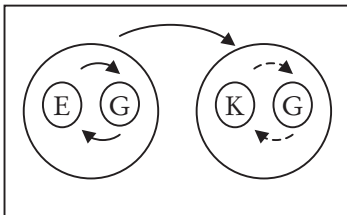


Abb. 65: Die Beobachtung einer Handlung eines anderen führt zu deren Nachahmung (Modell-Lernen, Rollenspiel)

Sofern eine Tätigkeit als *Nachahmung* ausgeführt wird, muß sie vorher an einem Modell beobachtet worden sein. Die beobachtete Handlung $[E \leftrightarrow G]$ stellt hierbei den Reiz bzw. die Reizkonstellation dar, welche(r) die Imitation durch das Kind auslöst. Mit der beobachteten Handlung übernimmt das Kind auch den Handlungsplan (das Handlungsschema) des beobachteten Vorbildes (s. Abb. 65). Übernimmt das Kind lediglich das Ausführungsmuster vom Modell,

nicht jedoch die Gegenstände dessen Handelns, sondern ersetzt diese durch andere, für das Kind handhabbare Gegenstände (z. B.: K ersetzt das Pferd durch einen Besenstiel), sprechen wir von einem *Rollenspiel* (Das Kind spielt die Rolle »Reiter« mit dem Ersatzgegenstand Besenstiel; vgl. ELKONIN 1980.).

Bewertung: Beiträge des Rollenspiels (Tab. 41) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Orientierung auf Menschen und ihre Tätigkeiten.	Auswahl einer Rolle oder gemeinsame Übereinkunft über die Rollenverteilung.	Kinder/Schüler übernehmen die ausgewählten/vereinbarten Rollen.	Vergleich mit vorgegebener Abfolgevorschrift (Logik, Script, Drehbuch).
Bewußtsein, daß die Spielteilnehmer andere Menschen nachahmen.	Auswahl der Ech- wie Ersatzgegenstände.	Eigene Rolle in Handlung, Sprache und Mimik ausfüllen.	Beurteilung und Bewertung aufgrund dieses Vergleichs:
Bewußtsein, selbst einen anderen Menschen nachzuahmen.	Entwurf einer Handlungsstrategie, wie die Rollenträger sich zu verhalten haben	Reihenfolge der Einzelhandlungen entlang der Abfolgevorschrift (Logik, Script, Drehbuch).	• Handlung gemäß Vorgabe ausgeführt: Weiterspielen.
Kenntnisse über Personen, Gegenstände und deren Beziehungen.	• als allgemeine Anweisung (Script), • im Detail (Drehbuch).	Veränderung des Handlungsablaufs bei erkannten Verstößen: anderen Gegenstand, andere Person einbeziehen bzw. andere Handlung ausführen.	• Handlung verstößt gegen die Vorgabe: Ablehnung und Korrektur.
Kenntnisse vom Gebrauch der Gegenstände.	Beachtung der die Rollen bestimmenden Regeln.		
Imitationsfähigkeit und den Willen zu imitieren.	Bestimmung der zum Sujet des Spiels gehörenden Handlungen.	Handlungen, wenn erforderlich, wiederholen.	• Handlung nicht oft genug ausgeführt: Wiederholung.
Kenntnis der Verhaltensregeln und der sujetüblichen Handlungen.	Einplanen der Reaktionen der anderen Spieler.	Wenn erforderlich, Sanktionen aussprechen.	• Situation hat sich gegenüber der Vorgabe geändert.
		Neue Personen/Gegenstände einbeziehen.	

Tab. 41: Beiträge des Rollenspiels zu Komponenten der Handlung

Nonverbales Theater

Eine Form des Rollenspiels, welche stärker von Regeln gesteuert wird, ist das Theaterspiel. Theaterspiel ermöglicht gemeinsames Erleben und Gestalten in unterschiedlichen Formen, bietet Möglichkeiten zur Umsetzung eigener Ideen und Phantasien und zur Darstellung unterschiedlicher sozialer Rollen. Auch fordert es den gezielten und bewußten Körpereinsatz. Insoweit Theaterspielen auch dazu dient, Körper, Persönlichkeit und soziale Beziehungen bewußter wahrzunehmen und kennenzulernen, dient es auch der ästhetischen Erziehung.

Theaterspiele können verbal oder nonverbal erfolgen. An dieser Stelle verfolgen wir die nonverbalen Theaterspiele weiter, da, wie Leijten und Werner meinen, »die nonverbale Sprache ein größeres Kommunikationspotential besitzt als die verbale Sprache« (1995, 55). Nonverbale Sprache, Körper- und Gestensprache sowie Mimik dienen der Mitteilung von Emotionen und Einstellungen, Stimmungen und Bedürfnissen ebenso wie der Möglichkeit, sich solcher Bedürfnisse, Stimmungen, Gefühle selbst bewußt zu werden. Der Mitteilungsaspekt verweist auf Kommunikation, und so ist Thiesen (1994) der Meinung:

»Das darstellende Spiel ist ein hervorragendes Kommunikationstraining, kreatives und künstlerisches Ausdrucksmittel zugleich. Gestik und Mimik werden erprobt. Die Vielfalt körperlicher Ausdrucksmittel wird erfahren. Nachahmungsspiele wie Scharade und Pantomime erfordern eine genaue Beobachtung von Geschehnissen und Personen, um das Geschehene in der Vorstellung zu reproduzieren« (THIESEN 1994, 12; nach LEIJTEN, WERNER 1995, 56).

Mit Leijten und Werner (1995) unterscheiden wir folgende Formen:

- *Warming-up-Spiele*: leichte, gesellige Spielformen, die zu Beginn als Lockerungs-, Entspannungs- und Sensibilisierungsspiele eingesetzt werden, Interaktionsspiele, die dem gegenseitigen Kennenlernen dienen und gleichzeitig Vorübungen zum Rollenspiel sind (vgl. KLOSTERKÖTTER 1980, 111). Zu den genannten Formen nennt Klosterkötter zusätzlich noch die Ausdrucks-, Konzentrations- und Kooperationsspiele (1980, 152).
- *Die Scharade* dient der pantomimischen Darstellung von Begriffen. Sie verlangt von Spielern wie Zuschauern Aufmerksamkeit und Vorstellungsvermögen, von den Darstellern Phantasie und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten.
- *Die Pantomime* dient vordringlich dem Ausdruck von Gefühlen durch Mimik, Gestik und Körperhaltung, aber auch der Darstellung von Sachverhalten, Figuren oder Merkmalen eines Menschen.
- *Das Stegreifspiel* als einfachere Form des Rollenspiels dient der Darstellung kleiner Situationen aus der Improvisation heraus, aber unter Einsatz der verbalen Sprache.
- *Das Rollenspiel* schließlich beinhaltet zumeist auch den verbalen Sprachgebrauch.

Den nonverbalen Theaterspielen schreiben Leijten und Werner die Eignung zu, »die Kommunikationsfähigkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu verbessern« (1995, 58); sie fordern und fördern Motorik und Wahrnehmung, »stimulieren kognitive Prozesse wie Aufmerksamkeit, Konzentration, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie -beurteilung« (LEIJTEN, WERNER 1995, 58) und sind stets in einen sozialen Kontext eingebettet.

Inwieweit der Förderungsanspruch nonverbaler Theaterspiele sich erhärten läßt, haben Leijten und Werner mit erwachsenen Geistigbehinderten in einer geschlossenen Anstalt¹ mittels einer zehn Einheiten (je 1 mal pro Woche) umfassenden Übungsintervention zu eruieren versucht. Ihre Aufmerksamkeit zentrierten sie dabei auf Wahrnehmung und Ausdruck von »Wut«, »Ekel«, »Traurigkeit« und »Fröhlichkeit«. Folgende Ergebnisse werden berichtet:

- Wahrnehmung von Gefühlen und Einfühlungsvermögen in Gefühle konnten gesteigert werden.
- »Die begriffliche Umschreibung von Gefühlsausdrücken konnte nur angebahnt werden« (LEIJTEN, WERNER 1995, 115).
- Das Darstellungsvermögen war differenzierter geworden, jedoch unterschiedlich je nach den dargestellten Gefühlen.
- Mit den in der »Atelier«-Phase eingeräumten Freiräumen konnten die Teilnehmer(innen) »aufgrund der hierarchischen und geschlossenen Struktur dieser Einrichtung« (LEIJTEN, WERNER 1995, 118) zunächst nicht umgehen; sie schienen überfordert. Die Autorinnen ziehen daraus den Schluß, daß eine längere und umfassendere Intervention nötig wäre, damit hospitalisierte Geistigbehinderte sich an bislang nicht vorhanden gewesene Freiräume gewöhnen können.
- Einige Teilnehmer(innen) verfügten im Alltag wohl über »eine ausdrucksvolle Mimik und Körpersprache [...], es [fiel] ihnen jedoch schwer [...], die verschiedenen Gefühlsausdrücke in einer Spielsituation gezielt und bewußt einzusetzen. [...] Ihr Gefühlsausdruck verlor an Spontaneität« (LEIJTEN, WERNER 1995, 118).
- Als bedenklich muß gelten, daß eine Teilnehmerin anscheinend nicht in der Lage war, zwischen »echtem« und »gespieltem« Gefühl zu unterscheiden; sie »versetzte sich fast immer in den jeweiligen Gefühlsausdruck hinein, so daß sie die gespielten Gesichtsausdrücke wirklich zu empfinden schien« (LEIJTEN, WERNER a.a.O.), was die Autorinnen zu verstärkter Lenkung (= Fremdsteuerung) veranlaßte.

Interaktionsstruktur

Die Nachahmung der Handlung eines Modells gilt dann als gelungen, wenn sie alle Strukturmerkmale der Vorbildhandlung enthält: alle einzelnen Operationen und deren genaue zeitliche Abfolge. Diese Strukturmerkmale stellen den Handlungsplan

¹ Es handelt sich um das »Hôpital Neuro-Psychiatrique de l'Etat« (HNPE), das Neuropsychiatrische Staatskrankenhaus in Ettelbruck (Luxemburg).

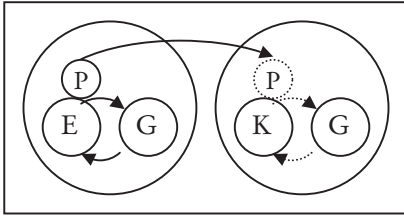


Abb. 66: Übernahme des Handlungsplans vom Modell (Rollen-, Theater-spiel)

dar, den der Nachahmer vom Modell übernimmt. Wird dieser Handlungsplan internalisiert und flexibel reaktiviert, entspricht die Ausführungshandlung nicht mehr in allen Details, sondern nur noch in ihren Grundzügen der Modellhandlung. Dies ist kennzeichnend für szenische Darstellungen, *Theaterspiele* – ob mit oder ohne Sprache (s. Abb. 66).

Bewertung: Rollenspiel-Entwicklung nach Elkonin 1980 (Tab. 42)

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Einen bestimmten Tätigkeitsablauf wiedergeben wollen – soziale Ausrichtung	Orientiert an einem Vorbild/Modell: Imitation	Gemäß der Modell-Vorgabe	Vergleich mit der Handlung
↓	↓	↓	↓
Einen bestimmten Inhalt wiedergeben wollen – soziale Beziehung	internalisierte Vorstellung von einer inhaltlich bestimmten Tätigkeit	gemäß dem gespeicherten und erinnerten Ablauf	Vergleich mit erinnertem Ablauf und Ergebnis

Tab. 42: Beiträge des Rollenspiels zur Entwicklung von Komponenten der Handlung

4.3.2 Regelspiele

Regelspiele beginnen langsam etwa im 5. Lebensjahr; mit allen Konsequenzen erst etwa zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr. Im Regelspiel tritt die Rolle zusehends in den Hintergrund, und es sind Regelspiele zu beobachten, die feste Regeln enthalten, die von jedem Mitspieler zu respektieren sind. Charakteristisch für die Regelspiele sind zum einen die Voraussetzung eines höheren Entwicklungsniveaus und zum anderen die Einschränkung der Phantasie und der schöpferischen Tätigkeit. Gröschke (1989) rechnet zu den Regelspielen auch die kooperativen Wettspiele mit bindender Regelung sowie Abzählreime, Tanz- und Singspiele und zuletzt noch die Gesellschaftsspiele.

Die Ausbildung der Regeln nach Elkonin ist in Band II, Abschnitt 7.5.3 – 7.5.5 (S. 143 – 147) dargestellt. Auf diesen Text wird verwiesen.

Elkonis Darstellung erlaubt folgende tabellarische Übersicht über die Entwicklung der Regeln bezogen auf einzelne Komponenten der Handlungsfähigkeit (s. Tab. 43):

Regelspiel: Entwicklung von Regeln nach Elkonin (1980); Tab. 43

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Orientierung an der »reinen« Spieltätigkeit ↓ Orientierung an einer Spielhandlung mit Rollen (welche implizite Regeln enthalten) ↓ Orientierung an einer regelbestimmten Spielhandlung ↓ Orientierung an der Regel	nicht vorhanden ↓ nach einem Modell ↓ Vorstellung von der Rolle ↓ gemäß den Regeln der gewählten Spielhandlung ↓ gemäß vorgegebener Regel	manipulativ-zufällig ↓ Imitation eines Modells ↓ gemäß der Vorstellung von der Rolle ↓ gemäß den Regeln der gewählten Spielhandlung ↓ gemäß vorgegebener Regel	nicht erkennbar ↓ Vergleich mit dem Modell ↓ Vergleich mit dem »Auftrag« der Rolle ↓ Vergleich mit Handlung und Regeln ↓ Vergleich mit der vorgegebenen Regel

Tab. 43: Beiträge der Entwicklung von Regeln im Regelspiel zu Komponenten der Handlung

Beispiel: »Mensch ärgere dich nicht«

Eines der auch in Schulen für Geistigbehinderte beliebtesten Regelspiele ist »Mensch ärgere dich nicht«. Wegen dieser Beliebtheit soll dieses Spiel beispielhaft hinsichtlich seiner möglichen Beiträge zu Komponenten der Handlungsfähigkeit untersucht werden. Die Beiträge sind in Tab. 44 zusammengefaßt.

Analyse: Beiträge des Regelspiels »Mensch ärgere dich nicht« (Tab. 44) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungskontrolle
Neugier und Motivation durch neue Materialien. Erprobung der Materialien hinsichtlich ihrer Verwendungsmöglichkeiten. Orientierung auf Mitspieler. Leistungsbereitschaft/Ehrgeiz: gewinnen wollen. Mengen bis 6 erfassen und abzählen können. Regelkenntnis.	Zunächst als Modellübernahme möglich. Entwurf erster eigener Strategien, z. B. • eine 6 würfeln wollen; • je nach Spielsituation eine bestimmte Zahl würfeln wollen. Entscheiden, ob • eine weitere eigene Figur ins Spiel gebracht werden soll; • die Figur eines Mitspielers hinausgeworfen werden soll. Denkbar auch • Regeln verändern und neu vereinbaren. • Völlig neue Regeln erfinden.	Zunächst als Nachahmung des Erzieherhandelns. Entlang den vorgegebenen Spielregeln: • würfeln, • Figur bewegen, • abwarten. Reihenfolge des Würfels einhalten. Versuche anderer, gegen die Regeln zu verstoßen, zurückweisen.	Vergleich der Einzelhandlungen mit den vorgegebenen/vereinbarten Regeln: • Spielzug abwarten. • Vergleich der Augenzahl mit der Menge der Felder zum Vorücken. • Vergleich der Positionen mehrerer Figuren darauf, ob ein anderer Spieler hinausgeworfen werden kann. • Augenzahl erkennen als Chance, erneut würfeln zu dürfen. • Feststellen, wer als erster alle Endfelder besetzt hat (Sieger), wer als letzter (Verlierer).

Tab. 44: Analyse des Regelspiels »Mensch ärgere dich nicht«

Interaktionsstruktur des Regelspiels

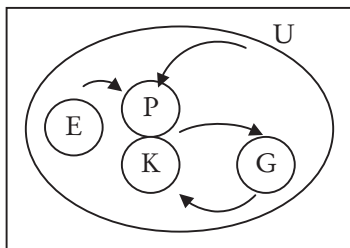


Abb. 67: Regeln werden aus der Umwelt (E bzw. U) übernommen (fremdgesteuertes Regelspiel)

Regeln müssen nicht zwingend von einem Modell übernommen werden, sondern können auch aus unmittelbarer Anweisung, mittelbarer (materialisierter) Anweisung (z. B. schriftlicher Vorgabe von Spielregeln) oder auch aus dem Funktionieren eines Gerätes erschlossen werden. In jedem Fall entstammen sie zunächst der Umgebung des Kindes (s. Abb. 67). Werden solcherart übernommene Regeln internalisiert und automatisiert, so sind sie zum verfügbaren Handlungswissen des Individuums geworden. Die früher Regeln vermittelnden anderen Menschen (E)

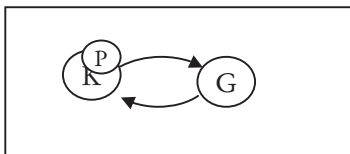
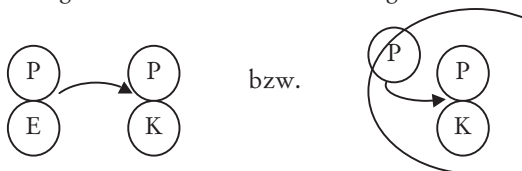


Abb. 68: Regeln (Handlungspläne) sind dem Kind verfügbares Handlungswissen geworden (Beispiel: selbstgesteuertes Regelspiel)

bzw. Umweltfaktoren (U) müssen in der Grafik nicht mehr dargestellt werden.

An dieser Stelle werden Übereinstimmungen mit der Planvermittlung und Planverfügung beim Basteln und Konstruieren deutlich (vgl. Abb. 40 und 41). Der Erwerb von Handlungsfähigkeit verfolgt in beiden Bereichen den Weg



und führt zum Vollbesitz des Handlungsplans



(= der Regel) beim Kind.

4.3.3 Pädagogische Fördermaßnahmen

Funktionen des Erwachsenen

Um die Funktion der erwachsenen Person in der Entwicklung des Spiels während der Ausbildung der Voraussetzungen für das Rollenspiel zu verdeutlichen, greift Elkonin auf Michailenko zurück, der die Ausbildung der Voraussetzungen für das Rollenspiel und die Rolle der erwachsenen Personen in diesem Prozeß untersuchte. Seine Ergebnisse sind für die pädagogische Förderung behinderter Kinder von Bedeutung.

Die Versuchsreihe ermittelte, inwiefern Kinder grundlegende »Formen der Spiel-tätigkeit nach den von den Erwachsenen gebotenen Mustern« (ELKONIN 1980, 271) nachvollziehen können. Michailenko fand, daß Kinder im Alter von anderthalb bis drei Jahren nicht aufgrund einer Erzählung zum Handeln mit Spielzeug veranlaßt werden, sondern daß erst die Erzählung mit gleichzeitiger Vorführung der Handlung die Kinder zur Ausführung der Handlung führt. Diese Handlungsausführung wird von den Kindern erweitert, indem sie zusätzliche, aus ihren eigenen Erfahrungen stammende Handlungen hinzufügen. Dabei zeigt die Ausführung dieser Tätigkeit emotionalen Charakter, indem die Kinder emotionale Beziehungen zu ihren Sujetspielsachen aufnehmen.

Während dieser Art der Tätigkeitsausführung fühlt das Kind sich noch gegenüber dem Erwachsenen verpflichtet. Um diesen Charakter der Pflichterfüllung auszuschalten, wurde in der Versuchsreihe von Michailenko – mit dem Kind zusammen – während der Erzählung des Sujets besonderer Wert auf Intonation, Mimik und Ge-

stik, auf die Darstellung einer positiven Beziehung zum Spielzeug bzw. auf die Darstellung von Handlungen gelegt. Dies zog eine emotionale Beteiligung des Kindes am Spiel sowie die Aufnahme von positiven emotionalen Beziehungen bei allen gestalteten Handlungen mit dem Spielzeug mit sich. Demnach genügt es nicht, das Kleinkind durch die Nachahmung irgendwelcher Handlungen zum Spielen zu bewegen, sondern es muß »eine bestimmte emotionale Beziehung zu den handelnden Personen [...], die vom Spielzeug dargestellt werden« (ELKONIN 1980, 273) entstehen. Das Spiel enthält also auch in seinen frühen Etappen »eine emotionale Beziehung zum Handlungsobjekt« (ELKONIN a.a.O.).

In der Versuchsreihe von Michailenko konnten verschiedene Kinder die vorstehend geschilderte Art von Spielhandlungen noch nicht ausführen. Diesen Kindern führte der Erwachsene eine schematisierte und verkürzte Handlung, bestehend aus ein bis zwei charakteristischen Operationen, vor. Da diese Handlung jedoch nur mit dem Spielzeug vollzogen wurde, das Kind sich exakt an das vorgegebene Muster hielt und es die gleiche Handlung mehrmals wiederholte, erscheint hier nach Michailenko der Begriff der Spielhandlung noch nicht angemessen.

Das Kind sollte dann lernen, die gleiche Handlung mit anderen Ersatzgegenständen auszuführen, also nicht mit den Gegenständen, mit denen der Erwachsene die Handlung vorgeführt hatte. Trotzdem hielten sich verschiedene Kinder noch »an jenen Ersatzgegenständen, die der Erwachsene beim ersten Vorzeigen« (ELKONIN 1980, 274 – 275) benutzt hatte, fest. Michailenko gibt an, daß in solchen Fällen der Erwachsene mit dem Kind zusammen dieselbe Handlung auf verschiedene Ersatzgegenstände übertragen muß, um so zum Überwinden dieser Bindung an das Modell beizutragen.

Aus den Untersuchungen von Michailenko geht hervor, daß die Vermittlung durch den Erwachsenen von großer Bedeutung für die Spielentwicklung des Kindes ist. Besonders hervorzuheben ist die Unterstützung, die der Erwachsene bei Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen leistet, indem er einzelne Teilhandlungen des Spiels aufgreift und diese dem Kind in der gemeinsamen Tätigkeit zu vermitteln versucht.

Michailenko geht davon aus, daß alle vorher beschriebenen Arten von Spielhandlungen Voraussetzungen für das Rollenspiel darstellen, das die Erfüllung von zwei Bedingungen erfordert:

- Einerseits muß das Kind »eine Person mit vielen verschiedenen Handlungen in Verbindung bringen« (ELKONIN 1980, 275) wie z. B.: Eine Mutter gibt dem Kind zu essen, legt es schlafen, badet es, usw.
- Andererseits muß das Kind »sich in die Rolle der Person in dem gegebenen Sujet hineinversetzen« (ELKONIN a.a.O.) können.

Die Ausbildung zum Rollenspiel findet statt, indem das Kind zunächst mehrere Handlungen durchführt, die kennzeichnend für eine beliebig handelnde Person sind. Während der Durchführung einer solchen Handlung ordnet die erwachsene

Person das handelnde Kind der betreffenden Rolle zu, wie z. B. »Du fütterst deinen Sohn wie eine Mutti«, usw. Nach der Durchführung einer ganzen Handlungskette hält der Erwachsene die durchgeführten Handlungen fest, indem er Aussagen wie »Du hast eine Mutti gespielt« usw. macht. Solche gemeinsamen Spiele verhelfen dem Kind, »ein in einfacher Form vorgeschlagenes Sujet« (ELKONIN 1980, 276) zu spielen, welche einfachen Formen auch als Voraussetzung des Rollenspiels gelten. Dabei ist wesentlich, daß die Vermittlung durch die Erwachsenen den Übergang von einem Spielniveau zum anderen zu gewährleisten vermag. Wie eine solche Vermittlung aussehen kann bzw. welche Aufgaben der (die) Erzieher(in) erfüllen soll, wird im folgenden erläutert.

Spielförderung zum Aufbau eines Spielverhaltens

Um eine systematische Spielförderung behinderter Kinder zu gewährleisten, muß zunächst der »gegenwärtige Stand des einzelnen Kindes« (STRAßMEIER 1982, 35) ermittelt werden. Daher gilt es, das aktuelle Spielverhalten des Kindes durch Beobachtung und anschließende Analyse festzuhalten. Im einzelnen sollte der(die) Erzieher(in) versuchen festzustellen, welche Handlungen (gleichförmige oder variierte Handlungen) das Kind mit Gegenständen vollzieht, wie es sich in den unterschiedlichen Situationen verhält und reagiert, und ob das Kind die Handlungen aus einer Idee heraus gestaltet oder nicht. Aus der Ermittlung des aktuellen Spielverhaltens lassen sich Ziele ableiten, die klar formuliert sein sollten unter Berücksichtigung der »Zone der nächsten Entwicklung« (STRAßMEIER 1982, 36).

Nach diesen Vorüberlegungen kann die Spielförderung des Kindes unter Anleitung durch den Erwachsenen beginnen. Straßmeier (1982) gibt einige wichtige Orientierungshilfen für den(die) Erzieher(in), die im folgenden dargestellt werden.

Straßmeier führt aus, daß der(die) Erzieher(in) die Anforderungen des einzusetzenden Spielmaterials genau kennen und eine Konfrontation Kind – Spielmaterial nur in seiner Gegenwart und in gemeinsamer Gestaltung stattfinden lassen sollte. Dabei ist auch während einer Spielhandlung die genaue Beobachtung des Kindes im Umgang mit dem Spielmaterial und den dazugehörigen Spielhandlungen zu gewährleisten, die Aufschluß für weitere Spielaktionen gibt. Wichtig ist auch die Vermittlung von »Sinn-Impulsen [...] [die] durch Handeln, durch sprachliche Interpretation oder neue Anregungen« (STRAßMEIER 1982, 37) gesichert wird. Die Strukturierung der Umwelt erleichtert dem behinderten Kind deren Zugänglichkeit und Verfügbarkeit.

Die Planung des Spiels setzt also die Sensibilität des Erwachsenen voraus, die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen, und »die Einschätzung der Spielmöglichkeiten« (STRAßMEIER 1982, 38) der Kinder durch den Erwachsenen. Dabei sollte der(die) Erzieher(in) darauf achten, stetig die Lenkung so weit zurückzunehmen, daß das Kind die Steuerung der Spielaktivität allmählich selbst übernehmen kann.

4.4 Zusammenfassung

Im vorausgegangenen Kapitel 3 sind einige Unterrichts-/Fördermethoden besprochen worden, die der Aktivierung unserer Schüler(innen) dienen sollen. Aktivität aber fordert Bewegung, und da Förderung und Unterricht etwas mit Planhaftigkeit zu tun haben, läuft diese Förderung geplant und mit vorher festgelegtem Ziel: dem Aufbau von gezieltem und gesteuertem Bewegungsverhalten. Das bisher Erreichte gilt es nun zu sichern, zu festigen, anwendbar zu machen und auszuweiten. Dies darf nicht in der Form sinnleerer isolierter Funktionsübungen geschehen, sondern erfordert die Bindung an Inhalte, welche für unsere Schüler(innen) wichtig und bedeutsam, also subjektiv sinnvoll, sind. Damit bekommt der inhaltliche Aspekt einen neuen und höheren Stellenwert: Es geht nicht mehr so sehr um die verbesserte Beherrschung des Körpers, sondern wesentlich um die Aneignung von Welt.

In unserem didaktischen Schema liegen die Schwerpunkte – grob – auf den Bereichen der gegenständlichen, spielerischen und konventionellen schulischen Lerntätigkeit als »dominierenden Tätigkeiten« (LEONTJEW).

Die vorzustellenden Verfahren sind wiederum von unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlichem Anspruchsniveau. Gemeinsam ist ihnen, daß sie unter der Voraussetzung ausreichender motorischer Kompetenz der Schüler(innen) die weitgehend selbstgesteuerte Bewegungsfähigkeit nutzbar machen, um die inhaltliche Aneignung weiter zu fördern. Insoweit leisten diese Methoden einen erheblichen Beitrag zum Aufbau einer schülereigenen Handlungsfähigkeit.

1. Aneignung von Welt heißt auch Veränderung von Welt. Aus der rein manipulativen Tätigkeit heraus entwickelt sich solches Verändern zunächst als ein Aneinanderreihen und ein Aufeinanderstapeln von Dingen, als *Bauen*, zunächst ungezielt – das Kind weiß nicht zu sagen, was werden soll –, dann beeinflusst durch die Besonderheiten des Materials selbst, wobei das Kind während des Bauprozesses eine Vorstellung vom Endprodukt entwickelt, und schließlich als gezieltes Bauen mit vorher festgelegtem Ziel. In der zweiten Phase des Bauens, dem Umschlagpunkt von der Ziel- und Planlosigkeit zur Zielbildung, ändern sich auch Handlungssteuerung und Handlungskontrolle. Ab diesem Umschlagpunkt steuert die Zielvorstellung den Handlungsablauf und gleichzeitig die Produktkontrolle.
2. Das *Konstruieren* geht dagegen in jedem Fall von einer bereits vorhandenen Produktvorstellung aus. Diese Vorstellung kann zunächst aus einem vorgegebenen Plan abgeleitet werden – einer Handlungsanweisung – und formt bei wiederholter Durchführung eine innere Repräsentation des Konstruktionsprozesses, die künftig Handlungsablauf und Handlungskontrolle steuert.

Das Beispiel des Konstruierens darf als paradigmatisch für alle a priori zielorientierten gegenständlichen Handlungen gelten. Ob es sich um die Konstruktion einer Brücke aus Lego-Steinen, eines Baukrans aus einem Märklin-Baukasten oder

um die Herstellung eines Obstsalates handelt, die Veränderungen in Handlungsplanung, Handlungsausführung und Handlungskontrolle bei festliegender Handlungsorientierung erfolgen in gleicher Weise. Alle auf die Herstellung eines Produkts orientierte unterrichtliche Tätigkeit folgt diesem Modell.

3. Das *Basteln* nimmt zwischen Bauen und Konstruieren eine Zwischenstellung ein. Es befriedigt das Bedürfnis nach mehr Selbständigkeit und fördert die Aneignung des Umgangs mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen sowie als gemeinsame Tätigkeit auch die soziale Entwicklung.

Gegenständliche Tätigkeit im Sinne Leontjews meint die Aneignung der Gebrauchseigenschaften der Dinge, meint zu lernen, wie man damit umgeht. So gesehen ist Basteln eine gegenständliche Tätigkeit. Ausdrücklich dem Erlernen des Umgangs mit den Dingen dienen weitere häufig eingesetzte schulische Arbeitsformen.

1. Das *Aktive Lernangebot*, wie es bei D. Fischer (1994) beschrieben wird, will dem Schüler solche Situationen und Anlässe bereitstellen, in denen er bereits erworbene Verhaltensmöglichkeiten anwenden und übertragen kann. Es erlaubt auch das Sammeln neuer Erfahrungen und ist insoweit ein Übergangskonzept, als es sowohl assimilative Ausweitungen als auch akkomodative Neuaneignungen erlaubt.
2. *Lernen Schritt für Schritt*, wie es D. Fischer (1994) benannt hat, meint den Aufbau von kleineren, stets überschaubaren Handlungsabläufen als Verkettung (chaining) einzelner Operationen. Als Beispiele mögen Naseputzen oder Zähneputzen genannt werden, Kompetenzen, die gleichermaßen nach dem shaping-Verfahren vermittelt werden können. Beim shaping wird dem Kind zunächst der letzte Schritt zur selbständigen Ausführung übergeben, womit auch sichergestellt wird, daß das Kind den Erfolg der gesamten Handlung auf sich selbst zurückführen kann.
3. Eine Ausweitung dieses Konzepts stellt die *Aufgabenfolge* (D. Fischer 1994) dar, bei der mehrere Schritt für Schritt zu erwerbende Handlungsschemata unter einer gemeinsamen Aufgabenstellung miteinander zu verbinden sind. Wichtig ist dabei die zeitlich stimmige Reihenfolge der Ausführung der einzelnen Handlungsschemata, so daß mit der sachlogischen Abfolge auch eine Zeitreihe bewußt werden kann.
4. Noch wesentlich komplexer ist der *Lehrgang*, der dem Erwerb von Kompetenzen zur Ausführung komplexerer Tätigkeiten dient. Die einzelnen geforderten Kompetenzen sind vom vorher festgelegten oder vereinbarten Lehrgangsziel her definiert, welches häufig in der Form einer Prüfung evaluiert wird (z. B. Seepferdchen-Abzeichen). Je komplexer ein Lehrgangsinhalt wird (z. B. Erste-Hilfe-Kurs), desto weniger zwingend ist eine stets gleichbleibende zeitliche Anordnung der Vermittlung der Einzelkompetenzen. Diese können im schlimmsten Fall in willkürlicher Reihenfolge vermittelt werden, so daß unsere Schüler(in-

nen) Bedeutung und Stellenwert einer einzelnen Kompetenz nur noch einschätzen können, wenn ihnen der Gesamtzusammenhang stets bewußt bleibt oder bewußt gehalten wird.

Ähnlichkeiten zum Lernen an Stationen (siehe hierzu Kapitel 5) deuten sich her an.

5. Zum Kennen- und Beherrschenslernen z. B. eines bestimmten Gerätes dient die *Objekterkundung* ebenso wie zum Erfassen von Aufbau und Funktion z. B. einer Pflanze wie eines Gebäudes oder – extrem – einer Schleuse. Die Objekterkundung bedient sich einzelner Methodenstückchen, die hier nur noch angedeutet werden können (vgl. MIESSLER, BAUER 1994):

- Gliedern eines Ganzen in Teile;
- Erfassen der Beziehungen der Teile zum Ganzen;
- Bestimmen von Eigenschaften;
- Erfassen der Beziehungen zwischen Eigenschaften und Objekt;
- Erfassen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch Vergleichen.

Die Objekterkundung stellt damit bereits hohe Anforderungen an Analyse und Synthese.

6. Der von D. Fischer (1994) ausdrücklich erwähnte *Unterrichtsgang* wird nicht als ein unterrichtliches Verfahren mit eigenem Stellenwert eingeschätzt, sondern lediglich als eines mit dienender Funktion. Der Unterrichtsgang kann dienen
 - als – auch verschärfter – Spaziergang der körperlichen Ertüchtigung;
 - als z. B. Waldspaziergang mit Grillen der Ermöglichung von Erlebnissen mit aktiver Beteiligung der Schüler, wobei Ausweitungen zur Erlebnispädagogik und zur Abenteuerpädagogik vorstellbar sind;
 - oder der kostengünstigen Beförderung der Schüler an die eigentlich gemeinten Lernorte, ob dies nun die Ampelkreuzung ist, an der das Überqueren der Straße geübt werden soll, oder die Bäckerei, deren Inhaber uns etwas von seiner Arbeit zeigen und erklären will.
7. Große Teile des konventionellen Unterrichts in Schulen für Geistigbehinderte folgen dem Modell des Konstruierens, z. B. Werkunterricht, Textilarbeit, Kochen.

Da bereits die frühe gegenständliche Tätigkeit sehr schnell ins Spiel übergeht, eignen sich Spiele ganz besonders gut zur Förderung unserer Schüler(innen):

- Im Spiel spiegelt das Kind seine Umwelt wider.
- Im Spiel erwirbt das Kind Kenntnisse und festigt sie.
- Im Spiel lernt das Kind denken.
- Die wesentlichen Mittel des Spiels sind Handlungen und Sprache.
- Im Spiel wird die Realität durch aktive Tätigkeit umgestaltet.

In unserem Zusammenhang sollen folgende Festlegungen gelten:

- Funktionsspiele werden der manipulativen Tätigkeit zugeordnet,
- »freies Spiel« der Freiarbeit als gegenständlicher Tätigkeit,

- unterrichtliche Simulationen dem Rollen- bzw. Regelspiel,
 - szenische Spiele, Theater usw. dem Rollenspiel.
1. Im *Rollenspiel* will das Kind bestimmte Inhalte wiedergeben, die der sozialen Welt entnommen sind. Es geht um die Imitation, die Darstellung von Menschen (Lebewesen i.w.S.) und ihren Tätigkeiten. Das Rollenspiel entwickelt sich aus der manipulativen, der konstruktiven und damit der gegenständlichen Tätigkeit. Das Kind übernimmt dabei die Bezeichnung des Handelnden, den Handlungsablauf und gestaltet die Situation um durch Hereinnahme von Ersatzgegenständen und Erfundenem.
Sind die ersten Rollenspiele noch Übernahmen von Handlungsabläufen anderer Menschen, so werden später die sozialen Beziehungen der Menschen von Bedeutung ebenso wie die Wertschätzung ihrer Tätigkeit.
 2. Ausgeformte Rollen enthalten immer auch Regeln, die zunehmend stärker die Spielhandlung lenken, so daß das Rollenspiel in das *Regelspiel* übergeht. Regelspiele enthalten feste Regeln, die von jedem Mitspieler zu respektieren sind. Dadurch allerdings werden Phantasie und schöpferische Tätigkeit eingeschränkt. Regelspiele zeigen damit eine deutliche Nähe auch zur Organisation von Arbeitsabläufen. Nach Elkonin (1980) entwickeln sich Regelspiele in vier Stufen:
 - Vorstufe: Es existieren weder ausdrückliche Spielinhalte noch Spielregeln.
 - Spielinhalte und Rollen enthalten »verborgene Regeln«, die von Kindern wohl beachtet, jedoch nicht beschrieben werden können.
 - Der Spielinhalt tritt eindeutig hervor und bestimmt die Regeln, die im Spielablauf von den Kindern formuliert werden.
 - Regeln werden bereits vor Spielbeginn festgelegt oder vereinbart.

Eine Zusammenfassung der einzelnen Bewertungen findet sich in Tab. 45 auf den folgenden Seiten.

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Förderung gegenständlicher Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
13 Führen	taktil-kinästhe- tische Wahrneh- mung ↓ Veränderung von Widerstand spü- ren ↓ Orientierung auf eine Handlung	zunächst beim Führenden ↓ Gedächtnisbil- dung bei Wieder- holungen ↓ eigener Hand- lungsplan	Vom Erwachse- nen vollständig körperlich ge- lenkt ↓ selbständig mit korrigierenden Eingriffen ↓ Ausführung selb- ständig	Vollständig durch den Führenden ↓ teilweise durch das Kind, teil- weise durch den Führenden ↓ am Plan	Geradezu der Königs- weg der För- derung äußer- er Tätigkeit bis hin zur Arbeitstätig- keit.

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Förderung gegenständlicher Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
22 Bauen	Mit Material hantieren wollen ↓ Etwas herstellen wollen	kein Plan – nur ziellooses Hantie- ren ↓ Vorstellung vom Ergebnis entsteht während des Hantierens ↓ Vorstellung von Produkt	ungeordnetes Hantieren zunächst unge- ordnet ↓ zuletzt gemäß der Vorstellung aus der Erinne- rung gemäß der Vorstellung	keine keine ↓ an der Vorstel- lung an der Vorstel- lung	Führt aus planloser manipulati- ver Tätigkeit zur plange- steuerten gegenständ- lichen Tätig- keit.
24 Kon- struieren	Etwas herstellen wollen aus vor- handenem Mate- rial	vorgegebener Konstruktions- plan ↓ Vorstellung vom Produkt	algorithmisches Abarbeiten des Bauplans ↓ aus der Erinne- rung an den Konstruktions- prozeß	durch Vergleich mit dem Bauplan ↓ aus der Erinne- rung/Vorstellung (internal)	Dient als plangesteu- erte Tätig- keit auch der Vorberei- tung auf Ar- beit. Paradigma für jede pro- duktive Tä- tigkeit.
30 Objekt- erkun- dung	Differenzierte Wahrnehmung ↓ Vorstellungen vom Gebrauch der Ding ↓ Kopplung von Dingen, Tätig- keiten und den Vorstellungen an sprachliche Be- griffe Orientierung ins nähere Umfeld	Von Aufbau und Funktion des Gegenstandes vorgegeben ↓ Versuchen, Irren und Erfolg haben ↓ Bildung von Hypothesen	Zerlegen des Objekts in seine Teile ↓ Bestimmung der Funktion • Versuch und Irrtum ↓ • Anweisung ↓ • Hypothesen ↓ Verstehen der Funktion nach begründeten Vermutungen	Vergleich mit erhaltenen Anweisungen durch zufällig eintretenden Er- folg Vergleich mit vorab gebildeten Hypothesen	Gilt ebenso für die An- alyse von Situationen und Ereig- nissen.

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Förderung gegenständlicher Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
25 Lernen Schritt für Schritt	Bedürfnis → Zielvorstellung ↓ Orientierung an Personen ↓ Orientierung an Situationen (Notwendig- keiten)	fremd vorgege- ben ↓ Antizipation des nächsten Schrit- tes ↓ Antizipation einer Schrittfolge ↓ abrufbarer Algorithmus	geführt ↓ mit Hilfe ↓ mit korrekativen Hinweisen ↓ selbständig ↓ automatisiert	Fremdkontrolle ↓ teilweise Selbst- kontrolle ↓ Selbstkontrolle am Erfolg	Aufbau von Operationen und deren Verkettung zur Hand- lung.
27 Aufga- benfolge	Bedürfnis → Zielvorstellung ↓ Orientierung an Personen: Übernahme eines Auftrags ↓ Orientierung an Situationen: Erkennen einer Notwendigkeit	bottom-up ↓ top-down: von Ziel her suk- zessive abgeleitet	voraussetzende Operation vor der nachfolgen- den ↓ »automatisches« Abarbeiten der Operationen- folge	Erfolg der Ein- zeloperation ↓ Einhaltung der Reihenfolge • nach Abfolge- plan • aus dem Ge- dächtnis ↓ Erfolg der Ge- samthandlung: Ziel erreicht	Verkettung einzelner Handlungen zu Hand- lungsfolgen.
28 Lehr- gang	Orientierung an Personen: Auftrag Orientierung an Situationen: Notwendigkeit	Einzeloperatio- nen als Algorith- mus Verknüpfung einiger/vieler Operationen	unter fremder Anweisung teilweise Selbst- steuerung volle Selbst- steuerung	Erfolg der Ein- zeloperationen Verknüpfung von Einzelopera- tionen Akkumulation einzelner Kom- petenzen Prüfung be- standen	Dient der Schaffung von Hand- lungskompe- tenzen in überschau- baren Hand- lungsberei- chen.
31 Rollen- spiel	Einen bestimm- ten Tätigkeitsab- lauf wiedergeben wollen – soziale Ausrichtung ↓ Einen bestimm- ten Inhalt wie- dergeben wollen – soziale Bezie- hung	Orientiert an einem Vor- bild/Modell: Imitation ↓ internalisierte Vorstellung von einer inhaltlich bestimmten Tätigkeit	Gemäß der Modell-Vorgabe ↓ gemäß dem gespeicherten und erinnerten Ablauf	Vergleich mit der Handlung ↓ Vergleich mit erinnertem Ablauf und Er- gebnis	Perspektiv- übernahme durch Imita- tion fremder Tätigkeit; gleichzeitig Übung der Handlungs- ausführung.

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Förderung gegenständlicher Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
33 Regel- spiel	Orientierung an der »reinen« Spieltätigkeit ↓ Orientierung an einer Spielhand- lung mit Rollen (welche implizite Regeln enthalten) ↓ Orientierung an einer regelbe- stimmten Spiel- handlung ↓ Orientierung an der Regel	nicht vorhanden ↓ nach einem Mo- dell ↓ Vorstellung von der Rolle ↓ gemäß den Re- geln der gewähl- ten Spielhand- lung ↓ gemäß vorgege- bener Regel	manipulativ-zu- fällig ↓ Imitation eines Modells ↓ gemäß der Vor- stellung von der Rolle ↓ gemäß den Re- geln der gewäh- lten Spielhand- lung ↓ gemäß vorgege- bener Regel	nicht erkennbar ↓ Vergleich mit dem Modell ↓ Vergleich mit dem »Auftrag« der Rolle ↓ Vergleich mit Handlung und Regeln ↓ Vergleich mit der vorgegebenen Regel	Aneignung der Regel- mäßigkeit von Hand- lungsausfüh- rungen führt zur Verände- rung von Regeln (Vor- schriften) und schließ- lich zu deren selbständiger Formulie- rung.

Tab. 45: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren zur Förderung der gegenständlichen Tätigkeit. Die Numerierung folgt derjenigen der Tabellen 14 (Kapitel 2), 27 (Kapitel 3) sowie Tab. 60 in Kapitel 6.

Die in vorstehendem Kapitel erörterten Methoden, Verfahren und Arbeitskonzepte sollen dazu dienen, eine grundlegende Handlungsfähigkeit der Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte auf der Ebene der gegenständlichen Tätigkeit (LEONTJEW) unter der Steuerung durch den Lehrer zu erreichen. Es gilt nun, diese Fremdsteuerung allmählich zurückzunehmen und das Handeln zunehmend in die Eigenverantwortung der Schüler(innen) zu übergeben. Möglichkeiten hierzu bieten zum einen die Spieltätigkeit, zum anderen Unterrichtsformen, wie sie im folgenden Kapitel 5 dargestellt werden.

5 Auf dem Weg zum selbständigen Handeln

Übersicht über Kapitel 5

- 5.1 Die Überlegungen von Gudjons (1992) zum Projektunterricht allgemein und diejenigen von Fischer u. a. (1979) zum Projektunterricht mit Geistigbehinderten werden aufgegriffen, deren weitgehend übereinstimmende Merkmale in einer Vier-Handlungskomponenten-Tabelle zusammengefaßt und hieraus Lernaufgaben abgeleitet, die zunächst als umfassende Lernbereiche tabellarisch erfaßt werden. Offener Unterricht soll die benannten Lernbereiche fördern; seine Grundgedanken werden einschließlich einiger Quellen aus der Reformpädagogik dargestellt. Einer der Kernpunkte selbständigen Handelns ist das selbständige Entscheiden, welches an einem Beispiel erläutert und dessen Phasenablauf dargestellt wird.
- 5.2 Die als Formen des »offenen« Unterrichts angebotenen Konzepte der Tagesplanarbeit, des Lernens an Stationen, der Wochenplanarbeit und der Freiarbeit werden auf ihre möglichen Beiträge zur Förderung selbständiger Schülerentscheidung hin analysiert, nachdem der Vorschlag von Raeggel und Sackmann (1997) zur Einführung von Freiarbeitsmaterial vorgestellt wurde. Neben der zunehmenden Beteiligung der Schüler(innen) an der Unterrichtsplanung wird zusammenfassend auch die zunehmende Ausweitung des zu überschauenden Zeitrahmens erläutert. Allgemeine Überlegungen zu materialgeleitetem Lernen schließen das Teilkapitel ab.
- 5.2 Ausdrücklich auf das Handeln gestützt sind die Unterrichtskonzepte der Handlungseinheit, des Handlungsorientierten und des Handelnden Unterrichts. In der von D. Fischer beschriebenen Handlungseinheit können in inhaltlich wie zeitlich kompakter Form solche Kenntnisse und Fähigkeiten realisiert werden, deren Aneignung durch Offenen Unterricht gefördert werden soll. Die Fischersche Handlungseinheit beschreibt ein Projekt im Mikroformat. Zeitlich und inhaltlich ausgedehnter ist Mühls »handlungsorientierter Unterricht« (1979 et passim), in welchem auch die direkte Lehrersteuerung gegenüber der Handlungseinheit zurückgenommen werden kann. An diese Unterrichtsform kann sich die in Kapitel 4 beschriebene selbständige Bearbeitung von Projekten anschließen. Die materialistische Variante »Handelnder Unterricht« wird ebenfalls vorgestellt und hinsichtlich ihrer Übereinstimmungen mit und Abweichungen von handlungsorientiertem Unterricht und insbesondere in ihren politischen Implikationen diskutiert. Eine Synopse der besprochenen Konzepte einschließlich des Projektunterrichts schließt dieses Teilkapitel ab.
- 5.3. Die Verfahren und Konzepte zur Vermittlung zunehmend selbständigeren Handelns werden in der Abfolge Einführungsphase – Tagesplanarbeit – Stationenlernen – Wochenplanarbeit – Freiarbeit – Handlungseinheit – projekt-

orientierter Unterricht – Projektunterricht noch einmal zusammenfassend beschrieben, ihre Ausweitungen in einer Grafik und in einer tabellarischen Übersicht erfasst.

5.5 Ein kurzes Schlußwort schließt das Kapitel ab.

5.1 Offener Unterricht

5.1.1 Anknüpfung an den Projektunterricht

Aus den in Band I, Kap. 4 dargestellten Überlegungen von Gudjons (1992) zum Projektunterricht allgemein wie denen von Fischer u. a. (1979) zum Projektunterricht mit Geistigbehinderten ergeben sich weitgehend übereinstimmende Merkmale, die sich den vier Komponenten der Handlung wie folgt zuordnen lassen (vgl. Tab. 46):

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungskontrolle
Probleme erkennen (Gudjons); Situationen erkennen (Fischer u. a.); Bedingungsfaktoren von (Problem-) Situationen erkennen und einschätzen (Fischer u. a.); Probleme auswählen (Gudjons).	Plan zur Problemlösung entwickeln • zielorientiert • selbständig (Gudjons); Entscheiden (Fischer u. a.); Verfügen über Handlungswissen (Fischer u. a.); Planen (Fischer u. a.).	Entwickelten Plan abarbeiten • multisensoriell • in Abstimmung mit anderen (Gudjons); Handlungssteuerung • zielorientiert • flexibel (Fischer u. a.).	Erarbeitete Problemlösung prüfen • im Ergebnis = summativ (Gudjons; Fischer u. a.), • im Vollzug der Tätigkeit = formativ (Fischer u. a.); Kritik ertragen (Fischer u. a.)

Tab. 46: Beiträge des Projektunterrichts zu Komponenten der Handlung

Hieraus lassen sich Lernaufgaben ableiten, die zunächst als umfassende Bereiche zu beschreiben sind (vgl. Tab. 47 auf folgender Seite).

Zu suchen sind nunmehr diejenigen unterrichtlichen Verfahren, die zu den aufgelisteten Lernaufgaben einen möglichst umfangreichen und effektiven Beitrag leisten können. Solche Verfahren reichen in der Arbeit mit Geistigbehinderten von grundlegenden Förderbemühungen, wie sie in Kapitel 2 dargestellt worden sind, bis hin zum Projektunterricht bzw., die kritischen Anmerkungen hierzu beachtend, zu projektartigem Unterricht etwa in der Form der Handlungseinheit oder zu an Handlungen orientiertem Unterricht.

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungskontrolle
Probleme erkennen	Planen lernen	Selbstinstruktion/ intellektuelle Regulation	Vergleichen, Beurteilen und Bewerten
Situationen erkennen	Vorausschauendes Denken	begrifflich- perzeptive Regulation	Bewertungen (Kritik) abgeben.
Bedürfnisse erkennen	Kreativität entwickeln		Bewertungen (Kritik) ertragen.
Etwas wollen	Lösungswege suchen	sensumotorische Regulation	
Neugier entwickeln	Auswählen	• manuelle Fertigkeiten	
Aufmerksamkeit Wachheit	Beurteilen, Bewerten, Entscheiden	• funktionelle Systeme • motorische Routinen	
Gedächtnis	Gedächtnis	Gedächtnis	Gedächtnis

Tab. 47: Aus den Anforderungen des Projektunterrichts abgeleitete Lernaufgaben

5.1.2 Einleitung

Von der Methodologie der Schule für Geistigbehinderte her dürften die Kompetenzen zum Handeln sich eher noch in eine Hierarchie aufeinander aufbauender Vermittlungsformen bringen lassen, wenn wir die Probleme der Steuerung der Handlungsausführung zunächst einmal unbeachtet lassen. Zum Aufbau rein motorischer Ausführungskompetenz bieten sich folgende unterrichtliche bzw. Förderungs-Konzepte an:

- der Lehrgang,
- die Aufgabenfolge,
- das Lernen Schritt für Schritt (chaining),
- das Lernen am Modell,
- das motorische Üben (Training),
- das Führen nach Affolter,
- der Aufbau funktioneller Systeme.

Wesentlicher zum Aufbau einer selbständigen Handlungskompetenz sind jedoch diejenigen Fähigkeiten, die den Menschen nicht nur selbst tätig, sondern eigenständig, selbständig werden lassen:

- das Wahrnehmen und Bewerten von Bedürfnissen,
- das Auswählen und Festlegen von Handlungszielen,

- das Auswählen und Festlegen von Handlungswegen und Handlungsmitteln,
- die eigenständige Steuerung des Handelns.

Diese angestrebte völlige Selbständigkeit des Auswählens, Beurteilens, Bewertens und Entscheidens werden wir sicherlich bei vielen unserer Schüler(innen) nicht erreichen können. Solche Begrenzung der Lernmöglichkeiten enthebt uns jedoch nicht der Verpflichtung, ihnen Möglichkeiten zum Erwerb von Selbständigkeit anzubieten, wollen wir sie nicht in ein Leben entlassen, das nur noch aus der Ausführung eingeschliffener Routinen, aus Algorithmen, besteht. Selbst entscheiden können heißt, sich in einem Raum von Möglichkeiten zu bewegen, aus denen eine einzige von vielen ausgewählt werden kann.

Manche Autoren behaupten, daß die Entscheidungsfähigkeit der Kinder durch einen lehrergesteuerten Unterricht unterdrückt würde. Sie befürworten deswegen die Anwendung sogenannter »offener« Unterrichtsformen. »Offener Unterricht« bietet Möglichkeitsräume zu schülereigener Entscheidung. Allerdings sind wir auch hier gehalten, unsere Schüler(innen) vorsichtig und geschickt auf den Umgang mit Möglichkeitsräumen vorzubereiten und sie nicht zu früh und mit zu radikalen Konsequenzen zur eigenen Entscheidung zu nötigen.

Hinsichtlich der Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten offene Unterrichtsformen werden beschrieben als

- Stationenlernen,
- Tagesplan-/Wochenplanunterricht,
- Freie Arbeit,
- projektorientiertes Lernen (vgl. HONECK, MUTH 1999, 9).

Es ist zu erörtern, was konkret unter einem offenen Unterricht zu verstehen ist, welche Zielsetzung ein solcher Unterricht verfolgt und wie seine Umsetzung im Schulalltag aussehen soll.

5.1.3 Das Konzept »Offener Unterricht«

Die menschliche Entwicklung ist auf Freiheit und Selbständigkeit angelegt. Damit Kinder zu Freiheit und Selbständigkeit erzogen werden können, muß ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, selbsttätig und selbstbestimmt zu lernen und zu handeln (vgl. HONECK, MUTH 1999, 8). Dies ist der Grundgedanke des offenen Unterrichts, wie er bereits von Vertreter(inne)n der Reformpädagogik vorgetragen worden war. Auch Huschke und Mangelsdorf führen diejenigen Unterrichtskonzepte, die heute dem »Offenen Unterricht« zugeordnet werden, auf die Reformpädagogik der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück und benennen aus dieser Zeit Peter Petersen (Jena-Plan), Helen Parkhurst (Dalton-Plan) und Maria Montessori. Über Bemühungen zur Individualisierung des Lernens und zur Einführung der Projektmethode habe der Weg zum Wochenplan-Unterricht (WP) geführt (vgl. HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 10 – 11).

Exkurs: Quellen in der Reformpädagogik

1 Orientierung an der Tätigkeit

Adolphe Ferrière und Ovid Decroly wollten mit ihren Schulreformplänen »Schule so gestalten, daß ein ›freier‹ Bildungserwerb des Kindes möglich wird« (Margret FISCHER 1975, 45). Zu beiden Autoren liegt nur spärliche deutschsprachige Literatur vor (1928), worauf Hillenbrand (1994) bedauernd aufmerksam macht.

Ferrière und Decroly gehen davon aus, daß die Umwelt des Kindes nach wohlüberlegten Plänen so arrangiert werden soll, daß damit fruchtbare pädagogische Situationen geschaffen werden können. Die Schüler sollen also in indirekter Weise »zum selbsttätigen und damit zum individuellen Bildungserwerb« (Margret FISCHER 1975, 45) gebracht werden. Zu dieser indirekten pädagogischen Einflußnahme durch Gestaltung der kindlichen Umwelt gehört »zunächst einmal [...] die richtige Gestaltung der räumlichen und geistigen Umgebung zu einer erzieherisch wertvollen, bildungswirksamen Lebenswelt« (Margret FISCHER 1975, 45).

Der Belgier Decroly¹ beabsichtigt mit seiner *École active* (deutsch: Tatschule) eine »Dokumentensammlung des Lebens« (Margret FISCHER 1975, 46): Die Schüler sollen die Natur und die Menschen beobachten, bei »Lehrausflügen« zusammen mit dem Lehrer an allerlei Orten menschlicher Tätigkeit Dokumente sammeln, wobei der Genfer Ferrière besonderen Wert auf die Beachtung der kindlichen Interessen legt: »Sobald die Wahl des Kindes sich nicht auf das Wissen, sondern auf das Können, nicht auf ein Aneignen richtet, sondern auf etwas, was es mit seinen Händen oder seinem Verstande schaffen kann, dann stehen wir dem gegenüber, was man das schöpferische Streben oder den schöpferischen Ausdruck des Kindes nennen kann« (nach Margret FISCHER 1975, 46). Die Tatschule Ferrières soll damit »dem Kinde zu spontanem schöpferischen Ausdruck in der ›Selbsttätigkeit‹ [...] verhelfen« (Margret FISCHER a.a.O.).

Drei Grundsätze kennzeichnen diese Tatschule:

¹ Ovid Decroly kann wohl als »einer der führenden Reformpädagogen« (HILLENBRAND 1994, 243) bezeichnet werden. Er ist allerdings im deutschen Sprachraum nur wenig bekannt, da keine seiner zahlreichen Veröffentlichungen in deutscher Sprache vorliegt. Auf seine »*École pour la vie*« machen im deutschen Sprachraum lediglich zwei übersetzte Veröffentlichungen zweier seiner Schülerinnen aufmerksam.

Daß er in anderen europäischen Ländern durchaus bekannt ist, wird deutlich in der Schilderung des Genfer Rechtsanwalts Ovide Décroly in Sveva Casati Modignanis Roman »Der schwarze Schwan« (dt. 1995; erstmals Mailand 1993), dessen besonderes psychologisches Einfühlungsvermögen auf seinen belgischen Großvater Ovide Décroly zurückgeführt wird: »Décroly's belgischer Großvater, von dem er den Namen hatte, war Psychiater gewesen, Gründer einer bekannten Schule, die sich mit der Behandlung psychisch gestörter Kinder befaßte. Von dem berühmten Großvater, der in allen einschlägigen Lehrbüchern zitiert wurde, hatte Ovide seine außergewöhnlichen psychologischen Fähigkeiten und eine besondere Sensibilität geerbt« (CASATI MODIGNANI 1995, 8). Der dichterischen Freiheit wird die abweichende Schreibweise der Namen zugerechnet.

1. »Pflege der konstruktiven und schöpferischen Spontaneität des Kindes,
2. Anpassung des Unterrichts an die Neigungen und Interessen der Schüler,
3. »natürliche Auswahl« der Fähigkeiten, die sich aus der schöpferischen Spontaneität innerhalb der »Anpassungsschule« ergibt« (FERRIÈRE 1928; nach Margret FISCHER 1975, 46).

Einen ähnlichen Wert auf die Natürlichkeit des Kindes legte Decroly in seiner *École nouvelle*. Er fordert die permanente Mitarbeit »aller Schüler bei der Pflege der Pflanzen, bei der Versorgung der Tiere, bei dem »Ordnen der Räumlichkeiten, Sammlungen, Materialien, Bilder und Texte«, unter der leitenden Maxime: »Das Kind soll für das Leben durch das Leben erzogen werden« (nach Margret FISCHER 1975, 47).

Ferrière und Decroly beschreiben unabhängig voneinander auch methodische Schritte zur Bearbeitung der von den Schülern gesammelten Beobachtungen und Erfahrungen.

Ferrière: Beobachtung, Ideenassoziation, Nachdenken, Ausdruck;

Decroly: Wahrnehmen, Denken, Handeln, Ausdrücken (vgl. Margret FISCHER 1975, 48).

Decroly legt zudem auch Wert auf die Aneignung des Lesens, Schreibens und Rechnens, wozu er didaktische Spiele entwickelt hat. Ein Beispiel für ein solches didaktisches Spiel ist bei Margret Fischer mitgeteilt:

»Kurze Sätzchen werden unter die Zeichnungen gesetzt, die das Ergebnis der Beobachtungsstunde zusammenfassen. Diese kleinen Sätze werden dann noch einmal auf lose Zettel geschrieben. Dann wird folgendermaßen gespielt:

1. Das Kind fängt an, die gleichlautenden Sätze herauszusuchen und sie unter die Zeichnungen zu legen. Dies geschieht durch einfaches visuelles Identifizieren – eine Übung im Vergleichen.
2. Man deckt die unter die Szene geschriebenen Sätze zu und läßt das Kind mit Hilfe des Gedächtnisses die Sätze auf den losen Zetteln heraussuchen, die zu den entsprechenden Zeichnungen gehören. – Übung für das Gedächtnis.
3. Eine dritte Abschrift der Sätzchen wird den Kindern vorgelegt; diesmal sind sie in einzelne Wörter zerlegt, die das Kind – zunächst nach dem Muster, dann ohne Vorbild – wieder zusammenlegen muß.
4. Die Zahl der kleinen dargestellten Szenen ist natürlich unbegrenzt. Das Spiel wird fortwährend reichhaltiger, da sich immer neue Beobachtungen zu den alten gesellen« (Margret FISCHER 1975, 49).

Zusammenfassend verdanken wir Ferrières *École active* und Decrolys *École nouvelle* die folgenden Arbeitsweisen:

- In Arbeitsgemeinschaften wird der »freie selbsttätige Bildungserwerb« gepflegt;
- Einzel- und Partnerarbeit mit didaktischen Spielen dient dem selbständigen Erwerb und der Übung »elementarer Fertigkeiten«.

2 Arbeitsgruppen/Gruppenunterricht

Auch bezüglich des Gruppenunterrichts können wir Ursprünge in der Reformpädagogik festmachen, so z. B. bei Kerschensteiner und Gaudig. Gruppenunterricht gehört zu den gegenüber dem Frontalunterricht favorisierten Sozialformen. Gegenüber letzterem ist er jedoch aufwendiger und erfordert vom Lehrer Kenntnisse der Gruppendynamischen Prozesse und der Mikrosoziologie seiner Klasse. In der Regel werden einzelnen Arbeitsgruppen jeweils verschiedene Aufgaben zugewiesen. Gruppenunterricht kann also ein arbeitsteiliges Verfahren sein, das einige zeitökonomische Vorteile bringt. Dem steht arbeitsgleicher Gruppenunterricht gegenüber, in welchem von allen Gruppen die gleichen Aufgaben zu bearbeiten sind.

Vorteil: Gruppenunterricht fördert die Eigentätigkeit in sozialer Kooperation. Er dient damit auch der Einübung kooperativer Verhaltensweisen.

Salzmann hat hierfür folgende Verlaufsstruktur vorgeschlagen, die an Helen Parkhurst erinnert und bereits auf den groben Ablauf in projektorientiertem Unterricht hinweist:

Geschlossene Phase:

Von der gesamten Klasse wird ein Gesamtplan im Unterrichtsgespräch entworfen und thematisch aufgegliedert.

Offene Phase:

Einzelne Gruppen aus drei bis sechs Schülern führen die Teilaufgaben aus. Dabei ist es durchaus möglich, innerhalb einzelner Arbeitsgruppen weitere Arbeitsteilungen vorzunehmen. Die gewonnenen Ergebnisse werden von den Arbeitsgruppen dokumentiert.

Geschlossene Phase:

Nunmehr stellen die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vor. Diese werden im gemeinsamen Gespräch erörtert, kritisch hinterfragt und zusammengefaßt.

In demokratisch-emanzipatorischem Verständnis wird der Gruppenarbeit gerne die Möglichkeit zugeschrieben, Emanzipation, demokratisches Verhalten, Abbau von überbordender Autorität zu bewirken und der Anbahnung sozialer Fähigkeiten und größerer Selbstreflexion zu dienen.

Auch Washburne ergänzt in seinem Winnetka-Plan (1929) das individuelle Arbeiten durch die Gruppenarbeit. Sein Lehrplan unterscheidet zwei Sachbereiche: *common essentials* und *group and creative activities*.

Common essentials: »Geschicklichkeit und Sicherheit im Rechnen; die Fähigkeit, allgemeine Regeln der Zeichensetzung und Rechtschreibung richtig anwenden zu können; [...] leserlich und mit angemessener Geschwindigkeit schreiben und mit einer gewissen Geschwindigkeit und entsprechendem Verständnis lesen zu können; [...] Kenntnis von allgemein bekannten Personen, Orten und Ereignissen; Informa-

tion über die bedeutendsten bürgerlichen, sozialen und industriellen Probleme Amerikas und die Fähigkeit, darüber verständig zu diskutieren« (Margret FISCHER 1975, 59).

Group and creative activities: »alle Bereiche, in denen sich die Leistungen der einzelnen Kinder mit Recht unterscheiden: Verständnis für Schrifttum, Freude an Musik und Kunst, Betätigungen auf dem Spielplatz und in der Versammlung, Handarbeiten verschiedener Art, dramatische Darstellungen, Diskussionen [...], »projects« aller Art und viel von dem »color material and background of history and geography« (Margret FISCHER 1975, 59 – 60). Diese Einteilung des Unterrichts verweist bereits auf die in Schulen für Geistigbehinderte üblich gewordene Einteilung in Klassenunterricht und Kursunterricht. Das individual-work im Dalton-Plan ist nun nicht als Vorläufer des Einzelunterrichts an der Schule für Geistigbehinderte zu sehen – dieser erfordert immer noch zusätzlich zum Schüler den Lehrer –, sondern als ein Vorläufer des programmierten Lernens. Solche Vorläufer des programmierten Lernens finden sich auch in den »Selbstbildungsmitteln«, wie sie einst von Kade entwickelt worden sind. Diese Selbstbildungsmittel von Kade wie auch andere angeblich selbstbildende Arbeitsmittel sind im sonderschulischen Bereich jedoch vorwiegend in der Schule für Lernbehinderte eingesetzt worden und haben die Schule für Geistigbehinderte in der Regel nicht erreicht.

Der Gruppenarbeit wird allgemein ein »hoher erzieherischer Wert« (Margret FISCHER 1975, 75) beigemessen. Unter Bezug auf Fuhrich und Dick weist Margret Fischer jedoch darauf hin, »daß sich »die Gruppenarbeit vorwiegend für die Aneignung von Nutzwissen eignet, weniger aber zum Erwerb von Bildungs- und Heilswissen¹« (Margret FISCHER 1975, 79). Religiöses und literarisches, insgesamt gemütsbetontes Bildungsgut, gehören nicht in den Gruppenunterricht. Dagegen eignen sich für diese Unterrichtsform

- Aufgaben für wirkliches Tun und freies Gestalten,
- Sammelaufträge,
- Erkundungsaufträge, z. B. bei Wanderungen,
- Beobachtungsaufträge, z. B. Wetterbeobachtungen (vgl. auch Decroly).

Nach Margret Fischer »begünstigen vor allem solche Themen die Gruppenarbeit, die zur Realbegegnung führen und verschiedenartige Darstellungsformen ermöglichen« (1975, 83).

Margret Fischer beschreibt bei der praktischen Durchführung des Gruppenunterrichts drei Phasen:

- »a) die gemeinsame Arbeit wird geplant: Themen für die Arbeitsgruppen werden besprochen, Arbeitsmittel gesammelt, gesichtet und geordnet. Schließlich werden die verschiedenen Aufträge genau beschrieben und verteilt.

¹ Was immer das auch sein mag. Wir wollen an dieser Stelle die unsägliche Diskussion um das »Heil« oder das »Heilen« in der »Heilpädagogik« nicht neu anfachen. Dazu Ludwig Wittgenstein: »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen« (Tract. log.-phil. 7).

- b) Die Gruppen finden sich zur Erledigung ihres Arbeitsauftrages zusammen: die verschiedenen Aufgaben werden verteilt, in gemeinsamer oder in Partner- und Einzelarbeit erledigt, die Ergebnisse der Arbeit besprochen, überdacht und zusammengestellt.
- c) Die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen werden der Klasse vorgetragen, der Ertrag der verschiedenen Gruppenarbeiten wird zusammengefaßt und für alle Schüler ausgewertet« (Margret FISCHER 1975, 77).

»Von den Inhalten des Unterrichts aus betrachtet, begünstigen vor allem solche Themen die Gruppenarbeit, die zur Realbegegnung führen und verschiedenartige Darstellungsformen ermöglichen« (Margret FISCHER 1975, 83).

Margret Fischer faßt die Organisation des Unterrichts zusammen: »Von den Unterrichtsformen her gesehen, kann das Lernen im gemeinsamen Klassenunterricht, in gemeinsamer Gruppenarbeit und in individualisierender Einzelarbeit geschehen. Die Klasse kann aufgelöst werden in ihre einzelnen Glieder, es können aber auch leistungshomogene oder leistungsdifferente Gruppen gebildet werden, je nach dem, ob das gegenseitige Anspornen oder das gegenseitige Helfen gepflegt werden soll« (1975, 83).

3 Homogene Gruppen innerhalb der Klasse

Zum Ausgleich der immer wieder beobachteten Unterschiede der Lerngeschwindigkeit und Lerngüte von Schülern schlägt Huth bereits 1921 vor, »möglichst homogene ›Gruppen‹ innerhalb der ›Klasse‹ zu bilden. Der Lehrer könne dann die Anforderungen des Unterrichts besser den unterschiedlichen ›Begabungen‹ der Schüler anpassen« (Margret FISCHER 1975, 34). Huth geht von einer grundsätzlich ungleichmäßigen Förderung der verschiedenen Schüler aus und verlangt als Konsequenz »mehrere bewegliche Stoffreihen für jede Altersstufe« (nach Margret FISCHER 1975, 34). Organisatorisch bedeutet dies, daß nicht die gesamte Klasse zur gleichen Zeit vom Lehrer unterrichtet wird, sondern nur ein Teil, eine Gruppe. Huth liefert damit »wichtige Hinweise für die ›innere Differenzierung‹« (Margret FISCHER 1975, 36). Margret Fischer macht jedoch ausdrücklich auf Huths Hinweis aufmerksam, »daß unterschiedliche Fähigkeiten nur dann berücksichtigt werden können, wenn es gelingt, die Lehrziele zu differenzieren« (1975, 34).

4 Wechselnde Gruppierungen

Einen Schritt weiter geht Petersen in seinem Jena-Plan: Er will individuelle Unterschiede durch wechselnde Gruppierungen berücksichtigen. Statt der Jahrgangsklasse will er »Stammgruppen« und »Niveauekurse« einrichten. Für die Stammgruppen »wird keine Homogenität angestrebt« (Margret FISCHER 1975, 37), jedoch in den Niveauekursen.

Eine solche Organisation des Unterrichts erfordert neue Unterrichtsformen:

- *Das Unterrichtsleben* »soll problemhaltige, ›Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizende Situationen‹ anbieten« (Margret FISCHER 1975, 37), welche die Schüler zum »freien Lernen« führen.
- *Fachliches Lernen* ist verbindlich für die Niveaugruppen.
- *Wahlkurse*, welche von Schülern für bestimmte Zeit belegt werden können.

Diese Form des »freien Bildungserwerbs nach individuellem Tempo des Lernfortschritts« soll nach Petersen »die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schüler berücksichtigen« (Margret FISCHER a.a.O.) helfen.

Als unterrichtliches Verfahren tritt der Gruppenunterricht hinzu. Dabei »wird für die Kursarbeit das Lernen in möglichst homogenen Gruppen bevorzugt« (Margret FISCHER 1975, 38). Der Wechsel in der Zusammensetzung der jeweiligen Kurse und Gruppen erlaubt »eine Differenzierung im Hinblick auf verschiedenartige Lehrziele« (ebd.). Ein weiterer Hinweis ist für die künftige Didaktik einer Schule für Geistigbehinderte von Bedeutung: Den allgemeinbildenden Unterricht bezeichnet Petersen im Jena-Plan als »Gesamtunterricht«; dieser Gesamtunterricht »nutzt die unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen für die gemeinsame Arbeit und gewährt dadurch individuelles Wachstum« (Margret FISCHER 1975, 39).

5 Partnerarbeit

Partnerarbeit vollzieht sich unter Ausschluß des Lehrers zwischen jeweils zwei Schülern. Sie ist komplizierter und aufwendiger als der Frontalunterricht, jedoch schnell und flexibel einsetzbar, effizient und für die Schüler abwechslungsreich. Jeweils zwei Schüler sind bei Partnerarbeit für eine gewisse Zeit zu einer Arbeitsgemeinschaft verbunden, die ihre Arbeitsanweisungen vom Lehrer erhält.

Vorteil: Die Schüler haben genügend Zeit, eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln, zu erörtern, zu beurteilen.

Nachteil: Solche Partnerschaften bergen die Gefahr des Wetteifers und des Aufkommens von Konkurrenzdenken. Kösel schlägt deswegen vor, es »sollten öfters die Partner gewechselt werden« (1978, 11).

Günstig einsetzbar erscheint dieses Verfahren dann, wenn ein Lehrer eine an autoritäre Führung im Frontalunterricht gewohnte Klasse langsam in Richtung zunehmender Selbständigkeit auflockern möchte. Als typische Schwäche der Partnerarbeit bezeichnet Kösel die Organisation nach ungefähr gleichen Leistungen und die Gefahr des Konkurrenzdenkens, der Langeweile, sobald alle Partnergruppen die gleiche Aufgabe zu bewältigen haben. Dem steht jedoch der Vorteil gegenüber, daß innerhalb von Partnerarbeit auch ein Helfersystem aufgebaut werden kann: Ein Schüler, der eine Aufgabe bereits bewältigen kann, hilft einem Schwächeren dabei. Insofern hat Partnerarbeit auch eine wesentliche Bedeutung innerhalb der Sozialerziehung.

6 Einzelarbeit

Alleinarbeit (Stillarbeit) ist schon so lange bekannt wie der Frontalunterricht und steht meist in Kombination mit diesem. Dem Schüler bietet die Alleinarbeit in seiner Lernaktivität einen größeren Spielraum. Sie gestattet ihm ein Arbeiten nach seinem individuellen Arbeitstempo ebenso wie das Bearbeiten solcher Aufgaben, die von denen der übrigen Schüler abweichen. Insoweit ist Alleinarbeit eine Komponente der inneren Differenzierung des Unterrichts. Als »konsequenteste Form der Individualisierung« (KÖSEL 1978, 14) bereitet sie den selbstinstruierenden programmierten Unterricht ebenso vor wie neuerdings das Tätigsein mit einem Personal-Computer auch innerhalb der Schule für Geistigbehinderte.

Quellen der Alleinarbeit finden wir bereits in der Reformpädagogik bei Maria Montessori (Vorschulerziehung) sowie im Dalton-Plan von Helen Parkhurst. Helen Parkhurst entwickelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA Unterrichtsformen, welche den Frontalunterricht durch individualisierende Verfahren auflockerten. Kernstück war das »individual-work«. Sie ersetzte den gemeinsamen Unterricht »durch individuelle Arbeit in ›Laboratorien‹ und ›Fachräumen‹ (›subject-rooms‹)« (Margret FISCHER 1975, 54), in welchen die Schüler ihr Arbeitsprogramm nach eigenen Interessen und Neigungen und dem eigenen Lerntempo angemessen organisieren sollten. Hierfür wurden den Schülern bis in alle Einzelheiten ausgearbeitete Studienprogramme mit Jahres-, Monats- und Wochenaufgaben zur Verfügung gestellt. »Die Arbeitsprogramme sind so abgefaßt, daß sie dem Schüler eine genau beschriebene Aufgabe stellen, ihm aber die Art der Lösung und die Wahl des Lösungsweges anheimgeben« (Margret FISCHER 1975, 55). Margret Fischer weist darauf hin, daß so organisierte Einzelarbeit »die Möglichkeit bietet, die besonderen Fähigkeiten und den individuellen Lernrhythmus zu berücksichtigen und zu fördern« (1975, 56). (Ende des Exkurses)

Es ist gleich vorwegzunehmen, daß es einen offenen Unterricht im eigentlichen Sinne nicht gibt (vgl. GRÜNTGENS 1997, 123). »Offener Unterricht« ist nach E. Fischer in Anlehnung an Wallrabenstein zu verstehen als ein »Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs« (E. FISCHER 1997, 4). Der veränderte Umgang mit dem Kind heißt konkret: Es kommt zu einer »Aktivitäts- und Entscheidungsverlagerung vom Lehrer auf den Schüler selbst« (E. FISCHER 1997, 4). Dieser Gedanke beschreibt das wesentliche Merkmal des Offenen Unterrichts, der durch vielfältige Unterrichtsmethoden umzusetzen versucht wird.

Es ist selbstverständlich, daß ein offener Unterricht, der sich bewußt vom traditionellen Unterricht abheben will, Veränderungen auf verschiedenen Ebenen erfordert. Diese Ebenen sind in der nachfolgenden grafischen Darstellung (vgl. Abb. 69, S. 256) angeführt. Sie werden im nachfolgenden Text erläutert werden.

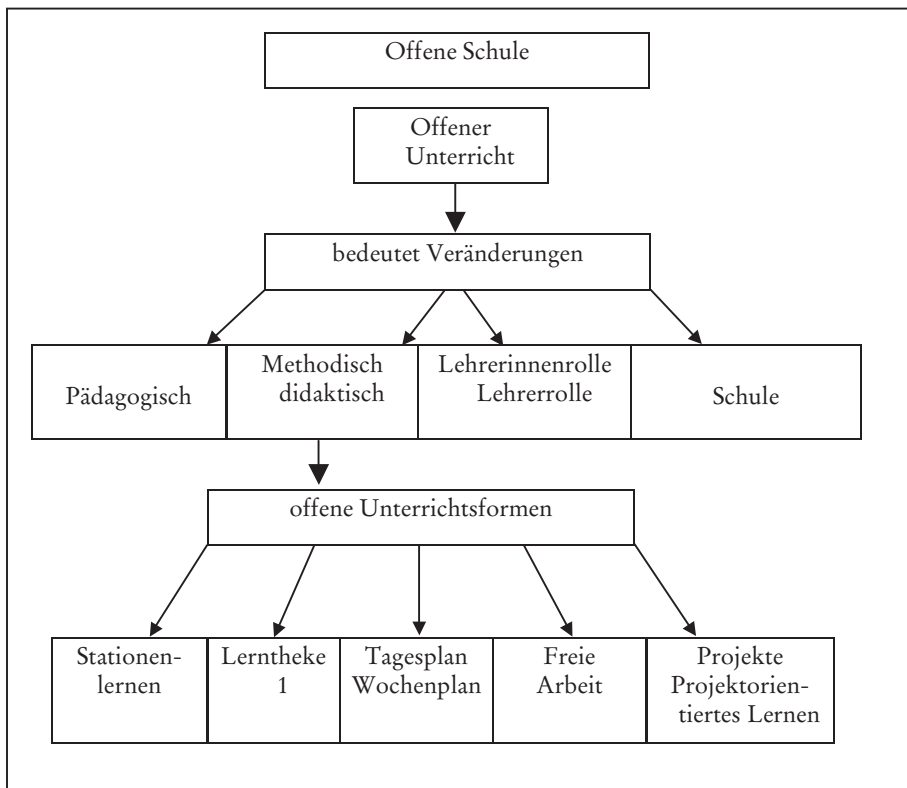


Abb. 69: Struktur des »Offenen Unterrichts« (nach HONECK, MUTH 1999, 9)

Pädagogische Veränderungen

Das Kind steht mit seinen Lernmöglichkeiten, seinen Einstellungen und mit seiner Begeisterung für einen Lerninhalt im Zentrum des Lehrer(innen)interesses. Die pädagogischen Überlegungen konzentrieren sich also auf das Individuum. Folglich werden individuelle Förderziele für das Kind beansprucht (vgl. HONECK, MUTH 1999, 9).

Veränderungen der Lehrer(innen)rolle

Mit der Öffnung der Schule und des Unterrichts ändert sich auch das Rollenverständnis des Lehrers. Er steht nicht mehr im Mittelpunkt des Geschehens, sondern tritt mehr und mehr in den Hintergrund der Klasse, um den Schüler(inne)n eine ak-

¹ Mit »Lerntheke« benennen Honeck und Muth (1999, 9) ein Arrangement, auf das sie in ihrem weiteren Text allerdings nicht eingehen. Auch bei anderen Verfechter(inne)n offener Unterrichtsformen findet sich diese Bezeichnung nicht. Das bei Honeck und Muth angedeutete Konzept »Lerntheke« wird daher nicht weiter verfolgt.

tivere Rolle zu geben. Nach Honeck und Muth besteht die Arbeit des Lehrpersonals im offenen Unterricht in

- »• der Auswahl des Themas (evtl. gemeinsam mit den Kindern)
- im Auswählen, Herstellen und Arrangieren von Lernmaterialien
- individueller Hilfe, Arbeit mit einem Kind
- Beobachtung
- Anregungen geben« (HONECK, MUTH 1999, 9).

Bereits hier setzt Grüntgens' Kritik an. Aus der obigen Beschreibung leitet er ab, daß der Lehrer weiterhin als Lernplaner fungiert, der die Lernangebote immer bereits vorordnet (vgl. GRÜNTGENS 1997, 117). Somit tritt er nicht in den Hintergrund, sondern interveniert – trotz der propagierten Selbstbestimmung der Kinder im Unterricht – sehr stark im Unterrichtsgeschehen und lenkt eigentlich weiterhin aktiv die Klasse.

Veränderungen der Schule

»Offene Unterrichtsformen bieten Lernmöglichkeiten ausserhalb der Schule wie Lerngänge, Exkursionen, Projekte vor Ort« (HONECK, MUTH 1999, 9). Demnach wird nicht mehr nur im Klassensaal gelehrt und gelernt, sondern werden Aktivitäten auch außerhalb des Schulgebäudes durchgeführt. An dieser Stelle wird von den Autorinnen übersehen, daß solche Unterrichtseinheiten außerhalb des Klassensaaus auch Teil des traditionellen Unterrichts der Schule für Geistigbehinderte, und nicht erst eine Erfindung des »offenen« Unterrichts, sind.

Didaktisch – methodische Veränderungen

Es gibt mehrere »offene« Unterrichtsformen, die sich zum Ziel setzen, den Kindern individuelle Lernmöglichkeiten und Zielsetzungen zu ermöglichen, wie z. B. das Lernen an Stationen, die Durchführung von Tagesplan- und Wochenplanarbeit sowie Freiarbeit und Projektunterricht (vgl. HONECK, MUTH 1999, 9).

Nachfolgend werden die Unterrichtsformen Tagesplanarbeit, Lernen an Stationen, Wochenplanarbeit und Freiarbeit vorgestellt und anschließend einer kritischen Sichtung unterzogen. Diese Unterrichtsformen sind danach zu hinterfragen, ob sie die angegebenen Ziele zu erreichen helfen oder nicht. Zudem soll abgeklärt werden, welche Anforderungen sie an geistigbehinderte Kinder stellen.

5.1.4 Vergleichen, bewerten, entscheiden

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem Finden von Handlungszielen. Das Kind lernt im Laufe seiner Entwicklung, Handlungsziele aus eigener Entscheidung festzulegen. Eine Entscheidung zu treffen ist ein komplexer Vorgang, bei dem die Tätigkeiten »vergleichen«, »bewerten« und »entscheiden« eine wichtige Rolle spielen; durch sie erst kommt die Entscheidung zustande. Diese Aspekte werden anhand eines ausführlichen Beispiels vorgestellt und anschließend beschrieben, um die

Struktur von Entscheidungsprozessen zu klären. Der nachfolgende Abschnitt 5.2 beschäftigt sich dann mit der Frage, wie im Schulsystem methodisch vorgegangen wird, um bei Kindern allgemein und geistigbehinderten Kindern speziell Entscheidungsverhalten anzubahnen und zu fördern. Dabei werden einige Ausformungen des Offenen Unterrichts vorgestellt und untersucht.

Der Entscheidungsprozeß an einem Beispiel

Es ist donnerstags, 18.00 Uhr, in einem Wohnheim, in dem Jugendliche und Erwachsene mit einer geistigen Behinderung leben. Die Erzieherin fragt beim Abendessen, wie die Bewohner den kommenden Samstagnachmittag gestalten wollen. Das Ziel besteht also darin, eine Aktivität zu finden, die den Bewohnern einen schönen Nachmittag bereitet.

In der sechsköpfigen Gruppe wird gemeinsam diskutiert. Unter ihnen befindet sich auch der Jugendliche Heinrich. Die Erzieherin schlägt vor, nachdem die Bewohner sich selbst nicht untereinander einigen können, bei schönem Wetter zusammen in die Eisdielen zu gehen und sich dort auf der Terrasse ein Eis zu gönnen. Alle sind sofort von diesem Gedanken begeistert, bis auf Heinrich, der sich nicht schlüssig ist. Ihm gefällt zwar die Idee des Eisdielenbesuchs, doch hatte er insgeheim bereits etwas anderes für diesen Nachmittag geplant: Er wollte in die Philippstrasse unweit des Wohnheims gehen, um dort ein Geschenk für seine Mutter zu kaufen. Sie hat nämlich am kommenden Sonntag Geburtstag. Heinrich hatte bereits am Vortag nochmals auf dem Kalender nachgesehen und sich vergewissert, daß seine Mutter an dem Tag Geburtstag hat, der auf dem Kalender rot markiert ist. Heinrich weiß aus einem Gespräch mit seinem Erzieher, daß er an diesem Tag selbst kein Geschenk kaufen kann, weil er erstens dann schon zu Hause auf Besuch bei seinen Eltern ist, und zweitens die Läden an diesem Tag geschlossen sind. Er muß also spätestens am Tag zuvor, samstags, das Geschenk gekauft haben (freitags nach der Arbeit hat er auch keine Zeit zum Einkaufen). All dies hat Heinrich sich mühsam ausgerechnet und festgestellt, daß er noch zwei Mal schlafen gehen muß, bis sein geplanter Einkaufstag da ist.

Doch nun ist sein Plan auf den Kopf gestellt worden. Der Jugendliche ist hin- und hergerissen: Einerseits muß er unbedingt dieses Geschenk besorgen, andererseits gefällt ihm immer mehr die Idee, bei schönem Wetter mit seinen Freunden vor der Eisdielen zu sitzen und eine angenehme Zeit mit ihnen zu verbringen. Heinrich spricht die Erzieherin auf sein Problem an. Diese erklärt ihm, daß er selbst entscheiden kann (ins Geschäft kann er alleine gehen). Heinrich muß jetzt eine Entscheidung treffen, die zukunftsorientiert ist, und er muß die Konsequenzen seiner Entscheidung überblicken. Dies ist für den Jugendlichen schwer, zumal er in seiner Vorstellung Situationen vergleichen muß und nicht nur visuell zwei Objekte. (Quelle: BRITZ 2000, 2 – 3)

Was könnte Heinrich zu Beginn tun, um sich etwas mehr Klarheit über seine Situation zu verschaffen? Er könnte zunächst beide Situationen (Eisdielen, Einkaufsbummel) miteinander vergleichen, indem er die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Angebote überprüft.

Gleichheiten

- Beide Aktivitäten finden am Samstagnachmittag statt, eben an seinem freien Tag.
- Beide Situationen bringen mit sich, daß Heinrich Taschengeld ausgeben wird, sei es nun für ein Geschenk oder aber für eine Portion Eis.
- Beide Aktivitäten erfordern, daß Heinrich außer Haus gehen wird (Ortswechsel).
- Die Aktivitäten nehmen mehr oder weniger die gleiche Zeit in Anspruch (den ganzen Nachmittag).

Unterschiede

- Wenn Heinrich in die Eisdiele geht, ist er mit der Gruppe zusammen, während er den Kaufhausbesuch alleine durchführen muß und kann.
- Beim Eisdielenbesuch würde er auf der Terrasse in der Sonne sitzen, während dies im Kaufhaus nicht der Fall wäre; er könnte also die ersten Sonnenstrahlen in diesem Jahr nicht genießen. Zudem wäre es für ihn auf der Terrasse gemütlicher als beim Einkaufsbummel, wo er hin- und herhetzen wird, um ein passendes Geschenk zu suchen (er mag dies nämlich nicht).
- In der Eisdiele wird sicherlich eine lustigere Atmosphäre in der Gruppe herrschen, als wenn Heinrich allein durch die Läden zieht.
- Der Eisdielenbesuch würde ihm ein »leibliches Wohl« bringen in Form einer Riesenportion Eis, während das gekaufte Geschenk nicht für ihn persönlich bestimmt ist. Die zweite Aktivität betrifft ihn nicht derart unmittelbar.
- Das Geschenk wird teurer ausfallen als das Eis.

Bei diesen Vergleichen, die Heinrich anstellen kann, werden auch sofort Bewertungen mit einfließen, wie z. B. folgende: Heinrich mag Eis sehr gern, und er hat schon lange keines mehr gegessen. Auch hat er bereits lange nicht mehr am Wochenende mit den anderen Bewohnern an einer Aktivität teilgenommen, da er an diesen Tagen meistens zuhause bei seinen Eltern ist. Seine Bedürfnisse nach Verwöhnung (Eis) und nach Kontakt zu seinen Mitbewohnern sind groß, und je länger er darüber nachdenkt, desto besser gefällt ihm diese Idee. Hinzu kommt, daß sein bester Freund Paul ihn drängt mitzukommen, weil dieser keine Lust hat, ohne seinen Freund in die Eisdiele zu gehen.

Vielleicht ist es auch nicht so schlimm, wenn Heinrichs Mutter ihr Geschenk nicht am Tag ihres Geburtstages selbst bekommt, sondern eine Woche später. Heinrich würde mit seiner Mutter am darauf folgenden Sonntag feiern und das Geschenk nachliefern. Diese Alternative erscheint vorteilhafter; er wird dann auch mehr Geld für das Geschenk zur Verfügung haben, da in der Zwischenzeit Taschengeldtag sein wird.

Heinrichs Bewertungen führen schließlich zu einer Entscheidung: Er geht gerne mit den anderen Bewohnern in die Eisdiele und wird das Geschenk eine Woche später als geplant kaufen und seiner Mutter übergeben (diese wird ihm seine Entschei-

dung nicht übel nehmen). Der Jugendliche hat aus der Auswahl von zwei Möglichkeiten – welche beide das Hauptziel verfolgen, etwas am Samstag nachmittag unternehmen – sich aufgrund von subjektiven Bewertungen und dem Zureden seines Freundes für eine entschieden. Sein ursprüngliches Vorhaben wird um eine Woche nach hinten verschoben.

Nachdem Heinrichs Entscheidung feststeht, macht er sich daran, den Eisdielenbesuch zu »planen«: Er überlegt, daß er zuerst seine Mutter anrufen und erklären muß, daß er am kommenden Samstag nicht nach Hause kommen, sondern mit seinen Freunden Eis essen gehen will. Danach sieht er nach, wieviel Geld er in seiner Geldbörse hat und fragt, wieviel Geld er ungefähr mitnehmen soll (aktueller Vergleich). Hat er nicht genug Geld im Geldbeutel, legt er welches aus seinem Sparschwein hinzu. Heinrich überlegt sich in diesem Moment bereits, welches Eis er besonders mag, und erzählt seinem Freund, welche Sorten er eventuell auswählen wird.

Der Jugendliche konzentriert sich jetzt ausschließlich auf den kommenden Samstag und wird die Planungsarbeit für das Geburtstagsgeschenk seiner Mutter zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen. Die ursprüngliche Entscheidung »Geschenk kaufen« wird verändert durch eine kurzfristig getroffene Entscheidung, die als subjektiv wichtiger bewertet wird.

Dieses ausführliche Beispiel von Heinrich illustriert die Aspekte »vergleichen«, »bewerten« und »entscheiden«, die beim Finden von Handlungszielen intervenieren.

Komponenten der Entscheidung und Phasen des Entscheidungsprozesses

Vergleichen

Der Vergleich wird eingesetzt, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zweier oder mehrerer Objekte zu erfassen (vgl. »Objekterkundung« in Abschnitt 4.2.4). Hierbei spielt einerseits die Aufmerksamkeit des Beobachters eine wichtige Rolle: Er muß sich gleichzeitig auf zwei oder mehrere Objekte konzentrieren. Daneben muß er auch einfache Abstraktionsleistungen erbringen, insbesondere wenn es um das Finden von Gemeinsamkeiten geht (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 76). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Objekten lassen sich durch verschiedene Sinne wahrnehmen; so setzen wir unter anderem unsere Augen, Ohren, Hautoberfläche, Geschmack usw. ein, um Objekte miteinander zu vergleichen. Mit zunehmender Entwicklung beschränkt das Kind Vergleiche nicht mehr nur auf Objekte, sondern es entwickelt zunehmend die Fähigkeit, verschiedene Situationen miteinander zu vergleichen. Es schätzt deren Vorteile und Nachteile ab, bevor es einen Entschluß faßt, um sein angestrebtes Ziel zu erreichen.

In der materialistischen Pädagogik wird der Fähigkeit, Vergleiche ziehen zu können, große Bedeutung zugeschrieben:

»• Er [der Vergleich: H.J.P.] regt zum aktiven Beobachten an,

- unterstützt die Entwicklung genauer Vorstellungen,
- kann zur Anbahnung der Abstraktionsfähigkeit beitragen und
- kann als Einprägungstechnik dienen« (MIESSLER, BAUER 1994, 76).

Bewerten

»In einen Bewertungsvorgang können verschiedene psychische Faktoren mit eingehen, d. h. die Bewertung kann geleitet sein von

Emotionen,
Motivationen,
Bedürfnissen,
sachlichen, kognitiven Überlegungen usw.

oder einer Kombination dieser Faktoren, wobei die einzelnen Faktoren einen unterschiedlich starken Anteil haben können« (MIESSLER, BAUER 1994, 140f).

Bewertungen schließen in der Regel Entscheidungen mit ein. Alltätlich nimmt der Mensch Bewertungen vor und trifft somit Entscheidungen in vielen Bereichen (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 140). Geistigbehinderte haben im Zusammenhang mit Bewertungsvorgängen besondere Schwierigkeiten:

- Sie haben die Tendenz, fremde Bewertungen zu übernehmen, anstatt ihre eigenen Bewertungen vorzunehmen.
- Sie dringen häufig nicht zum Bewerten nach sachlich-kognitiven Überlegungen vor, sondern bleiben oft bei einer subjektiven Bewertung im Sinne des Angemutetseins stehen.
- Sie haben Schwierigkeiten, eigene Entscheidungen zu treffen. In Entscheidungssituationen bleiben sie unentschlossen oder übernehmen ohne eigenes Nachdenken fremde Entscheidungen (vgl. MIESSLER, BAUER 1994, 141).

Exkurs: Bedürfnisse

Eine Bewertung kann durch Bedürfnisse beeinflusst werden. Ein Bedürfnis ist ein Mangelgefühl, verbunden mit dem Wunsch, diesen Mangel zu beseitigen (vgl. THE-SING 1990, 29).

Maslow geht in seiner Theorie der menschlichen Motivation davon aus, daß sich bei allen Menschen Bedürfnisse im Entwicklungsverlauf herausbilden, welche in einer Hierarchie dargestellt werden können. Die folgende Abbildung 70 zeigt, in welcher Reihenfolge die angeborenen menschlichen Bedürfnisse von Maslow geordnet werden: Die grundlegenden biologischen Bedürfnisse wie Hunger und Durst bilden die Basis der Pyramidenform. Sind diese fundamentalen Bedürfnisse nicht befriedigt, wird die Befriedigung der nachfolgenden Bedürfnisse in der Hierarchie aufgeschoben. Erst wenn die biologischen Bedürfnisse angemessen berücksichtigt worden sind, denkt der Mensch an Sicherheit. Wenn das Sicherheitsbedürfnis erfüllt ist, der Mensch sich also keine Sorgen mehr über Gefahren zu machen braucht, läßt er

sich durch Bindungsbedürfnisse motivieren usw. Am Gipfel dieser Hierarchie steht eine Person, die satt und frei von Furcht ist, geliebt wird, sich selbst verwirklicht hat und nun das Bedürfnis nach Transzendenz empfindet (vgl. ZIMBARDO 1995, 415f). Das Bedürfnis nach Transzendenz kann verstanden werden als das Bedürfnis, einen Sinn in seinem Leben zu finden (vgl. VOLLMERS 1999, 20).

In dieser Maslowschen Bedürfnishierarchie (s. Abb. 70) wird ausgedrückt, daß die »höheren« Bedürfnisse erst erfüllt werden können, wenn die »niederen« befriedigt

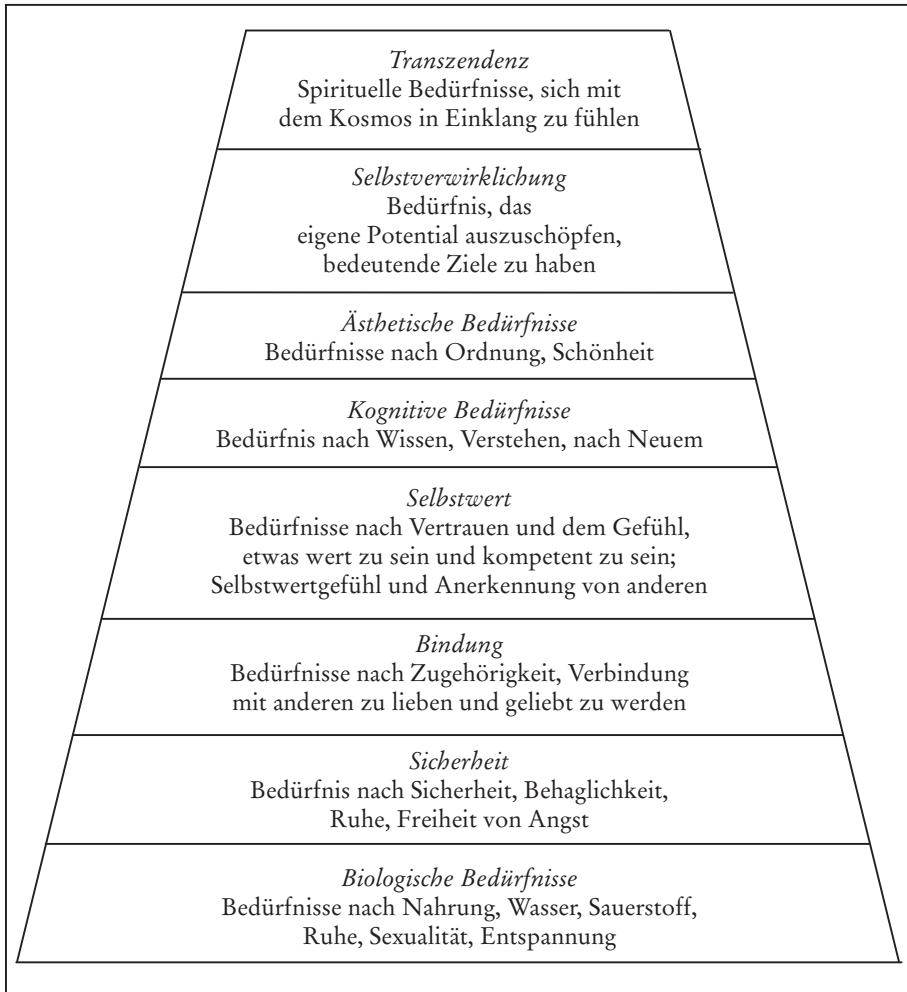


Abb. 70: Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow
(nach ZIMBARDO 1995, 415; H.i.O. in größerem Schriftsatz)

sind. Maslow betont aber, daß diese Hierarchie nicht zu starr gesehen werden darf (vgl. THESING 1990, 30). So kann z. B. ein Straßenkünstler trotz seines Hungers ein

Bild am Straßenrand malen, weil er ein überzeugter Künstler ist und ein ästhetisches Bedürfnis hat.

Bedürfnisse können von Umwelt und Gesellschaft immer modifiziert, manchmal sogar erst geschaffen werden, ein Aspekt, den Maslow laut Vollmers nicht berücksichtigt (vgl. VOLLMERS 1999, 23). Wenn wir uns an das Beispiel Heinrichs erinnern, stellen wir fest, daß sein Bedürfnis nach Eis und seinen Freunden anfangs nicht vorhanden war, sondern durch äußere Einflüsse der Umwelt (Diskussion darüber in der Gruppe, Zuspreehen seines Freundes) entstanden und in die Bewertung mit eingeflossen ist.

(Ende des Exkurses »Bedürfnisse«)

Entscheiden

Die Bewertung leitet die Entscheidung mit ein. »Entscheiden bedeutet die Auswahl aus verschiedenen Möglichkeiten. Entscheiden ist ein Wahlakt, der verschiedene Möglichkeiten voraussetzt« (DWORATSCHEK 1972, 169). Nach Dworatschek (1972, 172) können folgende Phasen eines Entscheidungsprozesses sinnvoll abgegrenzt werden:

1. Problemdefinition und Problemanalyse;
2. Festlegung der Entscheidungskriterien;
3. Beschaffung von Informationen über alternative Möglichkeiten;
4. Gewichtung der Entscheidungskriterien;
5. Bewertung alternativer Möglichkeiten an Hand dieser Kriterien;
6. Auswahl der optimalen Möglichkeit.

Bei Entscheidungen sind auch Nebenbedingungen zu beachten, die hinderlich sein können, wie z. B. gesellschaftlich diktierte Normen (z. B. in Form von Gesetzen), welche die Person berücksichtigen muß. Der Entscheidungsfreiraum eines Menschen ist alleine deshalb schon nicht grenzenlos, weil er immer in gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist, die Regeln und Normen vorgeben, die für jeden einzuhalten sind.

Entscheidungen sind zumeist zukunftsorientiert, weshalb eine gewisse Unsicherheit nicht vermieden werden kann. Damit ist neben der Bewertung alternativer Möglichkeiten auch das Merkmal der Unsicherheit ein wichtiger Aspekt von Entscheidungen.

Für ein geistigbehindertes Kind sind Entscheidungsprozesse schon wegen seiner kognitiven Beeinträchtigung schwieriger zu bewältigen. Zu der kognitiven Beeinträchtigung kommen weitere Faktoren hinzu, die ihm das Erlernen von Entscheidungsverhalten zusätzlich erschweren. Da ist zunächst das Umfeld des Kindes, das ihm in alltäglichen Angelegenheiten oftmals alle Entscheidungen abnimmt mit der Begründung, daß die Erwachsenen es besser wüßten und nur zum Wohl des Kin-

des¹ handeln wollten. Wegen dieser Einstellung hat das Kind kaum eine Möglichkeit zu lernen, was entscheiden bedeutet und wie man einen solchen Prozeß durchläuft und durchlebt. Es werden ihm wichtige Erfahrungen vorenthalten (Erfahrungen machen = lernen).

Wie weiter vorne beschrieben, ist Entscheiden ein Wahlakt, der verschiedene Möglichkeiten voraussetzt. Wie sieht dieser Sachverhalt im Alltag geistigbehinderter Kinder aus, wenn sie denn entscheiden dürfen? Werden ihnen in alltäglichen Lebenssituationen tatsächlich immer mehrere Möglichkeiten angeboten, von denen sie sich für eine entscheiden können (z. B. beim Nachtisch: Erdbeer- oder Birnenyoghurt)? Wir haben gute Gründe² anzunehmen, daß ihnen eher öfter als nichtbehinderten Kindern nur eine Möglichkeit angeboten wird, die das Kind annehmen oder ablehnen kann. Dies macht auch verständlich, daß geistigbehinderte Kinder plötzlich unsicher sind, wenn ihnen Entscheidungen unvorbereitet überlassen oder sie sogar dazu gezwungen werden. Sie können mit dem plötzlich angebotenen oder aufgezwungenen Freiraum nicht umgehen und fühlen sich verloren. Hinzu kommt, daß Entscheidungen zukunftsorientiert sind, und daß dies ihre Unsicherheit weiter verstärkt.

Im Folgenden ist nunmehr zu erörtern, welche Angebote an Verfahren zur Verfügung stehen, die Entscheidungsverhalten bei Kindern ausformen und ausweiten helfen können, ob diese auch bei geistigbehinderten Kindern effektiv eingesetzt werden können und welche Anforderungen dabei an die Schüler(innen) gestellt werden.

5.2 Unterrichtsverfahren zur Ausbildung von Entscheidungsverhalten

5.2.1 Einführungsphase

Darstellung

In dieser ersten Etappe wird Entscheidungsverhalten noch nicht an die Art der Tätigkeit gebunden, sondern lediglich an die Mittel. Eine bestimmte Anzahl von Arbeitsmitteln wird nacheinander intensiv eingeführt und eingeübt. Während dieser Einführungsphase sollte jedes Material mehrfach zur Verfügung stehen, weil die Schüler(innen) sich zu Beginn noch nicht abzusprechen wissen, wer was will. Nach der Einführung des Freiarbeitsmaterials wird gezielt auf die Entscheidung für ein Arbeitsmittel hingearbeitet. Dabei werden gleichzeitig mit den Schüler(inne)n bestimmte Regeln und Probleme abgeklärt, z. B. leise arbeiten, eine bestimmte Zeit bei

¹ Diese Einstellung ist oft bei überfürsorglichen Eltern anzutreffen, aber auch bei Heimpersonal, das vom traditionell verkündeten hohen Steuerungsbedarf Geistigbehinderter ausgeht.

² Der Verfasser hatte 20 Jahre lang Gelegenheit, die Praktiken der Essensvergabe in einem Wohnheim für Geistigbehinderte zu beobachten, dessen Küchenleitung mit einem Tagessatz von DEM 5,35 für Vollverpflegung auskommen mußte.

einem Arbeitsmittel verweilen, sich richtig einschätzen können (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 25).

Beispiele: Wie die Ziele einer solchen Unterrichtsreihe aussehen können:

- Die Schüler(innen) entscheiden sich für eines von zwei vorliegenden Arbeitsmitteln, und sie bleiben bei dieser Entscheidung.
- Sie entscheiden sich für eines von drei Arbeitsmitteln und bleiben bei ihrer Entscheidung. Hinzu kommt ein nächster Schwierigkeitsgrad: Sie sollen sich jetzt auch untereinander einigen, falls jedes Arbeitsmaterial nur einmal vorhanden ist, also kooperativ eine gemeinsame Entscheidung innerhalb der Gruppe treffen.
- Sie entscheiden sich für eines von vier vorliegenden Arbeitsmitteln. Es kommt eine Regel hinzu: Sie sollen mindestens zehn Minuten bei ihrer Entscheidung bleiben. Dadurch wird die Zeitspanne verlängert, d. h. die Entscheidung wirkt sich weiter in die Zukunft aus.
- Sie entscheiden sich für eines von fünf vorliegenden Arbeitsmitteln und bleiben bei ihrer Entscheidung. Ein neuer Aspekt bei dieser Arbeit: Ein bekanntes Arbeitsmittel ist durch ein neues ersetzt worden.
- Sie entscheiden sich für eines von fünf vorliegenden Arbeitsmitteln und sollen fünfzehn Minuten bei ihrer Entscheidung bleiben. Die Zeitspanne wird von zehn auf fünfzehn Minuten ausgedehnt.
- Sie sollen sich für eines von sechs vorgegebenen Arbeitsmitteln entscheiden und fünfzehn Minuten bei dieser Entscheidung bleiben (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 26).

Dieses Beispiel zeigt, daß das Angebot von der Quantität her bei jeder Unterrichtseinheit jeweils um eine Einheit erhöht wird, damit die Schüler(innen) zunehmend lernen, sich aus einer größeren Auswahl für ein Arbeitsmittel zu entscheiden. Nach einigen Unterrichtsstunden wird auch der Zeitfaktor eingeführt, d. h. die Frage, wie lange bei einer Entscheidung geblieben werden soll. Auf diese Weise soll vermittelt werden, daß eine Entscheidung nicht nur den Augenblick beeinflusst, sondern sich in die zeitliche Zukunft hinein auswirkt. Am Ende einer solchen Unterrichtseinheit können die Schüler(innen) die neuerlernten Schritte nachvollziehen, z. B. mittels eines Bilderbuchs, das visuell die vorherigen Entscheidungsprozesse darstellt (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 28).

Die Autorinnen halten es für wichtig, daß der beschriebene Entscheidungsprozeß von den Schüler(inne)n an jedem Tag der Freiarbeit ganz bewußt vollzogen wird, indem sie z. B. eine Symbolkarte des Arbeitsmittels an einer Tafel o. ä. unter ihren Namen hängen (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 33).

Wenn die Schüler(innen) bereits einige Erfahrungen gesammelt haben, kann das Lehrpersonal sie auf einen Tagesplan vorbereiten. Die Schüler(innen) übertragen dann das eben gelernte Schema auf eine ähnliche Situation. Das Ziel des Tagesplans besteht darin, daß sich die Schüler(innen) z. B. zwei Arbeitsmittel aussuchen, die während des Schultags bearbeitet werden müssen. Der Tagesplan muß auch die

Möglichkeit zum Einlegen von Pausen zulassen. Das Lehrpersonal muß anfangs bei der Zeitplanung behilflich sein (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 33).

Diskussion

Diese erste Etappe als Vorbereitung zur Freiarbeit ist von besonderer Bedeutung für die Kinder, weil sie wichtige Lernmomente enthält. Sie bereitet die Schüler(innen) langsam auf Entscheidungsprozesse vor, wobei die Anzahl der Entscheidungsalternativen zunächst sehr begrenzt bleibt und erst mit wachsender Sicherheit und Kompetenz der Schüler(innen) zunimmt. Für die Schüler(innen) ist es wichtig, daß sie zunächst mit einer überschaubaren Auswahl an Angeboten konfrontiert werden, damit sie sich nicht sofort überfordert fühlen und möglicherweise Abwehr oder Resignation gegenüber der Aufgabe zeigen. Die Vermittlung von Arbeits- und Verhaltensregeln soll den Kindern eine gewisse Sicherheit bieten und ihnen eine Struktur vorgeben, an der sie sich auch in den folgenden Unterrichtseinheiten orientieren können und die ihnen die Arbeit erleichtert.

Diese Lernphase beansprucht besonders bei jüngeren Schüler(inne)n sehr viel Zeit und Geduld von seiten des Lehrpersonals, da die Kinder langsam an die Entwicklung eines Auswahlverhaltens herangeführt werden. Es sind viele gleiche und abgewandelte Situationen zu schaffen, in denen das Kind erste bewußte Erfahrungen im Auswählen und Entscheiden sammeln kann. Erfahrungen zu sammeln ist auch eine Form des Lernens. Diese erste Etappe bildet sozusagen das sichere Fundament aus, auf dem später, was Entscheidungsprozesse betrifft, weiter aufgebaut werden kann.

Nachdem dieses Auswahlverhalten der Schüler(innen) im schulischen Rahmen angebahnt und gefestigt worden ist, kann es auch auf ähnliche Situationen im alltäglichen Leben transferiert werden, so daß der Schüler das in der Schule gelernte Schema auf Situationen im außerschulischen Bereich anwenden kann. Es kommt so zu einem Assimilationsvorgang, wie Piaget ihn beschreibt. Hat der Schüler z. B. in der Schule gelernt, aus drei vorliegenden Arbeitsmitteln eines selbständig auszuwählen, so wird er dieses Entscheidungsverhalten z. B. auch zuhause zeigen, wenn ihm drei verschiedene Yoghurtsorten angeboten werden. Allerdings muß er auch hier bereits die drei Geschmackssorten einigermaßen genau erinnern, denn sonst kann er sich nicht für den Geschmack entscheiden, den er in diesem Moment genießen möchte.

Im Zusammenhang mit den Übungen zum Entscheidungsverhalten stellt sich die Frage, ob das geistigbehinderte Kind auch sofort in der Lage sein wird, sich aus mehreren angebotenen zukünftigen Aktivitäten für eine zu entscheiden (z. B.: Gehen wir schwimmen, einkaufen oder spazieren?). Diese Frage stellt sich deshalb, weil das Kind hier nicht sichtbare, konkrete Gegenstände vor sich hat, die es vergleichen, bewerten und auswählen kann, sondern weil es sich um noch nicht reale, sondern lediglich potentiell mögliche zukünftige Situationen handelt. Diese sind nicht greifbar, nicht gegenständlich und nicht visuell wahrnehmbar; d. h. das Kind

muß sie sich in Gedanken vorstellen. Dies stellt wiederum sehr hohe Anforderungen an ein Kind mit geringem Vorstellungsvermögen.

Probleme bei der Einführung materialgeleiteten Lernens gleich welcher Form in Schulen für Geistigbehinderte sehen Barkey u. a. durchaus. Sie berichten, daß in Schulen für Geistigbehinderte zumindest »einige« (BARKEY u. a. 1998, 24) Schüler(innen)

- »immer zu den gleichen Materialien griffen,
- bei der Auswahl unsicher waren,
- ihre Fähigkeiten nicht realistisch einschätzen konnten (d. h. zu einfache oder zu schwierige Aufgaben wählten),
- den Lehrer bzw. die Lehrerin immer wieder nach der nächsten Aufgabe fragten,
- häufig nach Bestätigung und Zuwendung suchten« (BARKEY u. a. 1998, 24).

Unentschlossenheit und Entscheidungsunsicherheit von Schüler(inne)n scheinen mit deren Vorerfahrungen zusammenzuhängen. So berichten Kayser und Schäkel, daß »Kinder, die in ihrem Tun bisher stark von Erwachsenen gesteuert wurden, [...] besondere Schwierigkeiten haben, sich in Phasen des selbstgesteuerten Lernens zu orientieren« (KAYSER, SCHÄKEL 1986; nach BARKEY u. a. 1998, 24). Ihnen kann der Übergang zur Selbstentscheidung durch Auftragskarten erleichtert werden, die das Tages- bzw. Wochenpensum vorgeben und die – ganz wichtig – mit den Schüler(inne)n gemeinsam erstellt und besprochen werden. Der erste Schritt zur selbständigen Planung ist somit die gemeinsame Planung, die Planung in Kooperation zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n. Die Abfolge der Planungsarbeit bis zur Selbständigkeit kann in drei großen Schritten beschrieben werden (vgl. Tab. 48):

Übergang Lehrer → Schüler bei der Arbeitsplanung

1. Lehrer(innen) planen alleine und übergeben ihre Arbeitspläne lediglich zur Ausführung an die Schüler(innen).
2. Lehrer(innen) und Schüler(innen) erstellen die Arbeitspläne gemeinsam. Die Schüler(innen) führen sie aus.
3. Schüler(innen) erstellen Arbeitspläne selbständig – alleine oder in Gruppen – und führen sie selbständig aus.

Tab. 48: Schritte von der Lehrerplanung zur Schülerplanung

Mit dieser zunehmenden Beteiligung der Schüler(innen) auch an »klassischen« Lehreraufgaben wie der Unterrichtsplanung werden auch Elemente des sozialen Lernens – wie Kooperation und Erwerb von Kooperationsfähigkeit – zunächst an die Erwachsenen (Lehrer(innen)) gebunden und durch diese als »Schlüsselqualifikationen« (BARKEY u. a. 1998, 26) vermittelt. Materialgeleitetes Lernen führt nicht per se zu sozialem Lernen und zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen, sondern nur – und hier greifen wir Wygotzkis Konzept der Zone des nächsten Lernens wieder auf

– in der Kooperation mit dem und vermittelt durch den Erwachsenen. Dieser »Erwachsene« Wygotzkis ist in der Schule zunächst der Lehrer als der Mehr-Wissende, dann aber auch der bereits mehr wissende, fortgeschrittene Mitschüler. Der Vermittlungs- und Steuerungsanteil des Lehrers kann allmählich auf Mitschüler übergehen und zu einer Intra-Schülergruppen-Kooperation führen. Fast trivial erscheint, daß diese Form der Kooperation die Heterogenität der Schülergruppe erfordert.

Bewertung: Beiträge der Einführungsphase zur Freiarbeit (Tab. 49) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Entscheidung zwischen 2 Mitteln.	Einsatz vorhandener Schemata (Algorithmen)	Nach abrufbarem Schema.	Bei der Entscheidung bleiben.
Entscheidung zwischen 3 Mitteln.	Absprachen untereinander, wer welches Arbeitsmittel zuerst benutzt.	Nach abrufbarem Schema.	Am Erfolg.
Entscheidung 1 aus 4 Arbeitsmitteln und für 10 Minuten.	Zeitperspektive mit einplanen.	Nach abrufbarem Schema.	Am Erfolg. Kontrolle der Zeit.
Entscheidung zwischen 4 bekannten und 1 neuen Arbeitsmittel.	Algorithmengestützt bei bekannten Mitteln.	Nach Algorithmus.	Selbstkontrolle am Erfolg.
	Heuristikgestützt bei unbekanntem Mittel.	Nach begründeten Vermutungen.	
Entscheidung für 1 aus 5 Arbeitsmitteln und 15 Minuten. Arbeitszeit.	Verlängerung der Zeitperspektive.	Nach abrufbaren Schemata.	Kontrolle der Zeit.
Entscheidung für 1 aus 6 Arbeitsmitteln bei gleichbleibender Arbeitszeit.	Einsatz vorhandener Schemata (Algorithmen).	Nach abrufbarem Schema.	Am Erfolg. Zusätzlich Kontrolle der Arbeitszeit.

Tab. 49: Beiträge der Einführungsphase zur Freiarbeit nach Raeggel und Sackmann (1997) zur Komponenten der Handlung

5.2.2 Tagesplanarbeit

Darstellung

Ein erster Unterschied zur weiter vorne beschriebenen Einführungsphase besteht darin, daß das Kind sich für mehrere Arbeitsmittel entscheiden muß und sich die Handlungen, die sich aus dieser Entscheidung ergeben, über einen ganzen Tag erstrecken. Die Entscheidung muß vom Schüler somit schon sorgfältiger und überlegter getroffen werden, denn sie beeinflußt nicht nur die folgenden Minuten.

Der Tagesplan stellt bereits hohe Anforderungen an das Kind, vor allem was die Zeitplanung betrifft. Der Schüler muß sich zu Beginn des Schultages die Zeit, die ihm zur Verfügung steht, für die Aufgaben einteilen können. Der Schüler muß auch in der Lage sein, sein Arbeitstempo zu bestimmen und die Länge der Pausen selbst festzulegen, ohne daß dabei die Aufgaben zu kurz kommen. Er muß also schon ein gewisses Zeitgefühl besitzen und auch die Uhr ablesen können, wenn er ohne die Hilfe des Lehrpersonals arbeiten soll.

Raeggel und Sackmann (1997) empfehlen, den Kindern zu Beginn bei der Zeiteinteilung behilflich zu sein. Diese optimistische Einschätzung, nur zu Beginn behilflich sein zu müssen, kann nicht zwingend geteilt werden. Es ist vielmehr davon auszugehen, daß für die meisten geistigbehinderten Kinder, vor allem für schwerer geistigbehinderte Schüler(innen), diese Hilfe wohl kontinuierlich beibehalten werden muß, solange sie nicht in der Lage sind, ihre Zeit selbst angemessen zu planen. Auch »nichtbehinderte« erwachsene Menschen sind nicht immer in der Lage, ihren Tag zeitlich effektiv zu organisieren.

Bei der Zeiteinteilung im Rahmen des Tagesplans entsteht die Frage, wie das Kind sich mit dem Zeitfaktor auseinandersetzt, wenn es die Uhr nicht ablesen kann. Eine Möglichkeit ist die Orientierung an den Klingelzeichen, die die Pausen einleiten und beenden¹ (Mittagspause, Nachmittagspause). Auch kann auf eine Bilderuhr zurückgegriffen werden. Raeggel und Sackmann (1997) regen an, daß den Kindern Sanduhren zur Seite gestellt werden können, damit das Kind sich zeitlich orientieren kann.

Der Einsatz einer Sanduhr stellt sich als interessante Alternative dar, wirft aber zwei Überlegungen auf:

- Die Sanduhr »funktioniert« nur eine gewisse Dauer, bis die Sandkörner von der oberen Glashälfte in die untere gefallen sind. Sie muß also während des Schultags immer wieder umgedreht werden, was dem Kind auch keine bessere Orientierung bringt.

¹ Diese Möglichkeit ist den Schüler(inne)n wie Lehrer(inne)n an der von Verfasser 20 Jahre lang geleiteten Schule für Geistigbehinderte durch Abschalten der Klingelanlage bewußt genommen worden, um die Notwendigkeit der Orientierung an der Uhr zu verdeutlichen, aber auch, weil sich Lernphasen und Pausenbedarf Geistigbehinderter nicht in einen 40- oder 45-Minuten-Takt zwingen lassen. Eine auf ihre Arbeit konzentrierte Klasse soll auch nicht durch das Schrillen einer Pausenklingel gestört werden. Die Umstellung auf eigene Zeitorientierung bei gleichzeitigem Beachten der gemeinsamen Zeiten (Mittagessen, Mittagspause) fiel sehr leicht.

- Die Sanduhr ist ein Gegenstand, der viele Kinder fasziniert, d. h. ihre unwillkürliche Aufmerksamkeit erregt. Sie sehen gerne den feinen Sandkörnern zu, die herunterrieseln. Dies kann dazu führen, daß diesem Gegenstand oftmals mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als den zu erledigenden Aufgaben.

Diskussion

Beim selbständigen Aussuchen der Aufgaben kann das Problem entstehen, daß sich die Schüler(innen) gezielt für solche mit leichtem Schwierigkeitsgrad entscheiden, weil sie diese leichter und schneller bewältigen können. Sie versuchen somit, schwierige oder für sie unangenehme Aufgaben zu vermeiden, eine Taktik, die nicht selten angewandt wird. Allerdings hat dieses Verhalten zur Folge, daß es zu keiner Steigerung des Schwierigkeitsgrades kommt, und der Schüler nicht herausgefordert wird, sich mit schwierigeren Aufgaben auseinanderzusetzen, bei denen nicht sofort eine Lösung sichtbar ist. Hier ist es wichtig, die Schüler(innen) auch durch Gespräche über die Wichtigkeit und die Bedeutung schwieriger Aufgaben in ihrem Lernprozeß zu informieren.

Bei geistigbehinderten Kindern ist allerdings auch oft die gegenteilige Tendenz festzustellen: Sie überschätzen sich häufig in ihrer Leistungsfähigkeit und wählen Aufgaben aus, die sie nicht bewältigen können (vgl. BARKEY u. a. 1998, 24). Es ist für sie schwer, sich und ihre Fähigkeiten in Bezug auf eine Aufgabenstellung einzuschätzen. Wird die ausgewählte Aufgabe nicht bewältigt, kann dies als Mißerfolg erlebt werden, was die Schüler(innen) in der Folge negativ verstärken kann. Wegen dieser möglichen Lernhemmnisse ist es bei der Tagesplanarbeit und auch in der Folge bei der Wochenplanarbeit wichtig, daß der Lehrer die Schüler(innen) bei der Auswahl berät und gegebenenfalls deren Auswahl in Frage stellt, was aber nicht heißt, daß er ihnen jeglichen Freiraum nimmt. Auf diese Weise kann verhindert werden, daß aufgrund falscher Selbsteinschätzung permanent Mißerfolge erlebt werden, die zu einer negativen Einstellung der Schule und dem Lernen gegenüber führen können.

Bewertung: Beiträge der Tagesplanarbeit (Tab. 50) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung auf eine Lern- oder Übungsaufgabe Orientierung über kürzere Zeitabläufe (lineares Zeitverständnis): • Uhr • Klingelzeichen • Sanduhr oder sonstiger Uhr-Ersatz	Auswahl eines Arbeitsinhalts und Arbeitsmittels Festlegung der Arbeitszeit	Anwendung bekannter und beherrschter Verfahren	Fremdkontrolle durch Lehre Selbstkontrolle am Arbeitsmittel: Erfolg?

Tab. 50: Beiträge der Tagesplanarbeit zu Komponenten des Handelns

5.2.3 Lernen an Stationen

Darstellung

Das Lernen an Stationen ist auch bekannt unter den Begriffen Lernstraße, Übungszirkel, Stationenlernen (vgl. HONECK, MUTH 1999, 10) oder Lernparcours, Lernzirkel (vgl. E. FISCHER 1997, 4). Diese Lernform hat ihren Ursprung »im Circuit-Training des Sportunterrichts« (GRÜNTGENS 1997, 130; gleichsinnig BAUER 1997, 26). Im Sportunterricht gilt dieses Lernen als eine Organisationsform des Übens und Trainierens. Erst später wurde dieses Verfahren auf kognitiv orientierte schulische Fächer übertragen (vgl. GRÜNTGENS 1997, 130).

Auch das Konzept des Lernens an Stationen geht davon aus, daß Kinder grundsätzlich »ihr Lernen durchaus sinnvoll mitgestalten und im Laufe der Zeit sogar selbst gestalten« (BAUER 1997, 9) können. Daß »Lernen an Stationen« den Methoden der inneren Differenzierung zuzurechnen ist, deutet Bauer mit dem Hinweis an, daß »nicht alle [Kinder; H.J.P.] zur gleichen Zeit das tun, was ihnen [...] aufgetragen wird« (1997, 9). Der Autor sieht Lernen an Stationen als eine

»Form selbständigen Arbeitens [...], bei der

- unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder,
- unterschiedliche Zugänge,
- das unterschiedliche Lern- und Arbeitstempo,
- häufig fächerübergreifende Arbeiten sowie
- ganzheitliche Betrachtungsweisen

berücksichtigt werden« (BAUER 1997, 9).

Als Begründung für den Einsatz des Stationenlernens im Grundschulunterricht führt Bauer u. a. an, daß durch die hierdurch angebotenen Möglichkeiten, selbständig eigene Erfahrungen sammeln zu können, Erfahrungsmängel in der gegenwärtigen familiären Sozialisation ausgeglichen werden können. Die vorschulische Sozialisation kennzeichnet er dadurch, daß »Primärerfahrungen und grundlegende sinnliche Erfahrungen immer mehr in den Hintergrund, Kenntnisse aus Medien dagegen sehr viel mehr in den Vordergrund« (BAUER 1997, 12) treten. Dennoch gesteht er Schulkindern zu, daß sie »bereits viele Erfahrungen und Kenntnisse mitbringen« und über »eine hohe Kompetenz« sowie »Handlungsfähigkeiten« (BAUER a.a.O.) verfügen. Diese Handlungsfähigkeiten gelte es im schulischen Unterricht zu erweitern durch ganzheitliche Betrachtung von Sachverhalten der Lebenswirklichkeit. Dabei geht Bauer davon aus, daß solche Sachverhalte der Lebenswirklichkeit für die Schüler(innen) nicht bereits *vor* der unterrichtlichen Behandlung von Bedeutung sein müssen. »Sie bekommen diese Bedeutung erst, wenn wir ihnen in der Schule Bedeutung zumessen« (BAUER 1997, 14), womit implizit der Motivierungsauftrag weiterhin der Schule zugewiesen und nicht davon ausgegangen wird, lediglich die schülereigene »intrinsische« Motivation sei die einzige Lernen in Gang bringende.

Beim Stationenlernen wird ein im Lehrplan festgelegtes Thema vom Lehrer in Teilthemen aufgegliedert und zu mehreren Lernarrangements zusammengestellt. Diese Lernarrangements werden anschließend im Klassensaal zu Stationen aufgebaut. Der Lehrer kann einen Laufzettel vorbereiten, der dem Schüler bei der Organisation der Arbeit hilft und dem Lehrer selbst zur Übersicht und Kontrolle von Arbeitsfortschritten dient (vgl. E. FISCHER 1997, 4).

Bezüglich der Begriffsbildung trennt Bauer zwischen der »Lernstation« und dem »Lernen an Stationen« und definiert:

»*Lernstation* ist ein einzelner Arbeitsauftrag, ein einzelnes Arbeitsangebot, das den Kindern im Rahmen des Lernens an Stationen zur Verfügung gestellt wird.

Lernen an Stationen (oder auch Lernzirkel, Stationenlernen, Übungszirkel usw.) beschreibt jeweils das zusammengesetzte Angebot mehrerer Lernstationen, die die Kinder im Rahmen einer übergeordneten Thematik bearbeiten und unter Umständen teilweise selbst mitgestaltet haben« (BAUER 1997, 27; H.i.O. gefettet).

An den einzelnen Arbeitsstationen sollen die Schüler(innen) selbständig arbeiten, die Abfolge der einzelnen Stationen selbst wählen und sich ggfs. auch Arbeitspartner selbst aussuchen können (vgl. BAUER 1997, 27).

Das selbständige Arbeiten erfordert jedoch eindeutige Arbeitsanweisungen, Versuchsbeschreibungen, funktional eindeutiges Material, Hinweise auf Informationsquellen u. ä., welche von der Lehrkraft vorzubereiten sind. Insoweit werden Handlungsorientierung und Handlungsplanung sowie Methoden und Medien der Handlungskontrolle vom Lehrer vorgegeben und lediglich die Handlungsausführung an die Schüler(innen) übergeben.

Das selbständige *Festlegen der Reihenfolge* der Bearbeitung der Stationen durch die Schüler(innen) erfordert die Partialisierung der Lern-/Arbeitsinhalte in hierarchisch unabhängige Teile. Dies erscheint möglich bei Einsatz der Stationen zum Üben und Anwenden, nicht möglich bei solchen Lernaufgaben, bei denen die Teilschritte strukturell voneinander abhängig sind (→ Lernen Schritt für Schritt). Die von Bauer als »Höchstziel« bezeichnete Intention von Lehrer(inne)n, »*sich als Lehrenden selbst überflüssig zu machen*« (1997, 29; H.i.O.), kann bei strukturell zu sequenzierenden Lernaufgaben nicht leicht realisiert werden, da die Abfolge der Lernschritte bei derartigen Lernvorhaben nicht in die Beliebigkeit der Schülerentscheidung delegiert werden darf – es sei denn zum Preis der Erfolglosigkeit.

Dennoch bleibt als wesentliches Merkmal des Stationenlernens festzuhalten, daß in dieser Form schulischer Lernorganisation wesentlich mehr Platz bleibt zur Berücksichtigung schülerspezifischer Merkmale wie Interessen, Bevorzugung bestimmter Arten der Informationsaufnahme und Arbeits-/Lerntempo als in einem am »Durchschnittsschüler« ausgerichteten lehrerzentrierten und lehrergesteuerten Konventional(Frontal-)unterricht.

Abbildung 71 zeigt, wie ein Thema in Teilthemen untergliedert werden kann, welche anschließend auf Stationen verteilt und bearbeitet werden.

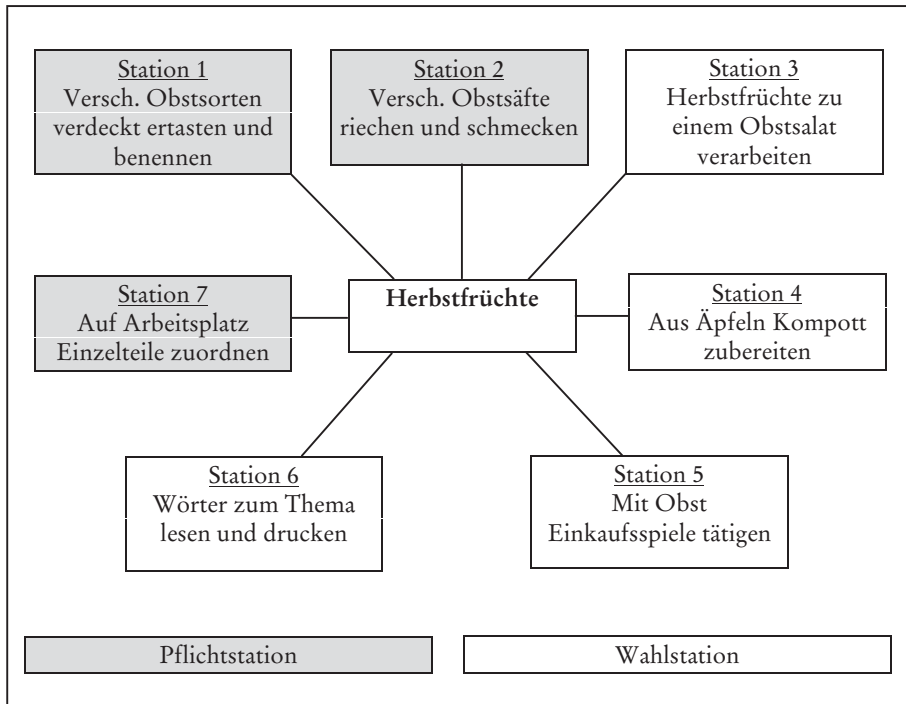


Abb. 71: Aufgliederung des Themas »Herbstfrüchte« auf Stationen
(nach E. FISCHER 1997, 4)

Die Stationen 3, 4 und ggfs. 5 stellen eigentlich selbständige Unterrichtseinheiten dar, die selbst für die gesamte Klasse als Handlungseinheiten organisiert werden können, so es denn um ein Neu-Lernen gehen sollte; Station 6 lässt sich auch dem Schreib-Lese-Lehrgang zuordnen.

Zielsetzung

»Das Ziel des Stationenlernens ist – wie bei anderen »Bausteinen« eines offenen Unterrichts auch – die Förderung der Selbsttätigkeit bzw. der »Eigenverantwortung« der Schüler« (GRÜNTGENS 1997, 131). Vom Schüler wird erwartet, daß er ohne Anleitung handelt und sich dabei zu organisieren weiß; der Lehrer gibt lediglich verbale Hinweise, er »führt« den Schüler aber nicht.

Aus seinen Überlegungen zu den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei Schüler(inne)n und den an F. Vester orientierten »Lerntypen« zieht Bauer Schlussfolgerungen für Planung, Organisation und Durchführung von Lernen an Stationen:

- Die Schüler(innen) werden im Rahmen eines Planungsgesprächs in die Unterrichtsplanung mit einbezogen.

- Bereits das Planungsgespräch kann eigene Fragestellungen der Schüler(innen) anregen, aus denen sich zusätzliche Lern-/Arbeitsstationen ergeben können.
- Eingangssituation und Bearbeitung sollen offen sein auch für unterschiedliche Wege der Bearbeitung.
- Unterschiedliche Lern-/Arbeitsweisen erfordern die Berücksichtigung unterschiedlicher Eingangskanäle auch bei der Gestaltung der Stationen (»zum Sehen, Hören, Lesen, Beobachten, Handeln und Begreifen«; BAUER 1997, 41).
- Das unterschiedliche Arbeitstempo der Schüler(innen) wird berücksichtigt.
- Die Schüler(innen) dürfen sich im Klassenraum (und ggf. auch auf dem Flur) frei bewegen, was ihrem »natürlichen Bewegungsdrang« (BAUER 1997, 42) entgegenkommt.
- Möglichkeiten zu Pausen ergeben sich beim Übergang von einer Station zur anderen wie auch durch ausdrücklich mit eingebaute »Entspannungsstationen« (BAUER 1997, 42).
- Die Schüler(innen) erhalten einen Gesamtüberblick über die Lerneinheit.
- Die Lerneinheit kann durch Hinweisschilder, mitgeteilte Ordnungsmerkmale und farbliche Kennzeichnung übersichtlich strukturiert werden.
- Die Entwicklung von Interesse und das Wecken von Neugier können dadurch gefördert werden, daß das gesamte Angebot bereits vor Beginn der Bearbeitung zur Verfügung gestellt wird.
- Stationen mit abgestuften Schwierigkeiten garantieren auch schwächeren Schüler(inne)n das Erleben von Erfolg.
- Die Schüler(innen) können ihre Ergebnisse selbst gestalten und durch die eigene Strukturierung ihrer Ergebnisse die Inhalte insgesamt in eine neue Struktur bringen.
- Stationen ermöglichen den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen entweder durch freie Wahl der Schüler(innen) oder dadurch, daß sie von vornherein auf Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit hin angelegt sind.
- Schüler(innen) können sich gegenseitig um Hilfe angehen oder solche als »Hilfe zur Selbsthilfe« (BAUER 1997, 43 in der Begrifflichkeit von PFEFFER 1982; 1984) beim Lehrer suchen.
- Stationenlernen erleichtert nach Bauer auch den Einsatz von Spielen, auch solcher, »die über eine längere Dauer gespielt werden« (BAUER 1997, 43).
- Alle Materialien werden im Prinzip nur einmal benötigt (mit Ausnahme kopierter Arbeitsblätter zur Einmalverwendung), so daß der Kostenrahmen einer »normalen« Klassenausstattung nicht überschritten werden muß.
- Die Überprüfung der Lern-/Arbeitsergebnisse kann in die Selbstkontrolle der Schüler(innen) übergeben werden.
- Da die Lehrer(innen) zunehmend von der permanenten Steuerung und Überwachung der Schüler(innen)tätigkeit freigestellt werden, erhalten sie mehr Freiräume für »emotionale Zuwendung, Zeit für Gespräche, Mitarbeit bei einzelnen

Kindern oder Gruppen, Beobachtungen, das Entdecken von fruchtbaren Momenten im individuellen Lernprozess« (BAUER 1997, 44); ihre Rolle wandelt sich stärker zum Berater hin.

Ablauf des Stationenlernens

Der Ablauf des Stationenlernens erfolgt in mehreren Phasen:

1. Zuerst wird in einem Anfangsgespräch das Thema mit den Schüler(inne)n aufgearbeitet. Es kann und soll an Vorerfahrungen der Schüler(innen) angeknüpft werden.
2. Im anschließenden Rundgang zeigt der Lehrer den Schüler(inne)n, welche Stationen vorbereitet worden sind, und was die Schüler(innen) dort erwartet. Zudem werden kurze Anweisungen zu den einzelnen Stationen gegeben.
3. Dann beginnt die eigentliche Arbeit an den Stationen, wobei diese so geplant sein sollen, daß der Einstieg von jeder Station aus möglich ist (vgl. E. FISCHER 1997, 4f.).

Die Schüler(innen) verteilen sich auf die verschiedenen Stationen (Gruppentische). Bei jeder Station ist unterschiedliches Übungsmaterial zum Teilthema bereitgestellt, mit dem sich die Schüler(innen) auseinandersetzen sollen. Dabei kann er unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen einsetzen. Jeder Schüler durchläuft jede Station (in der Regel im Rotationsprinzip), bis er wieder an der ersten Station angelangt ist (vgl. GRÜNTGENS 1997, 130). Beim Stationenlernen unterscheidet E. Fischer Pflicht- und Wahlstationen, d. h. bestimmte Stationen müssen durchlaufen werden, andere können angesteuert werden, falls der Schüler es möchte (siehe Abbildung 71).

4. Die Unterrichtseinheit endet mit einem Schlußgespräch, innerhalb dessen Arbeitsergebnisse vorgestellt und persönliche Bewertungen durch die Schüler(innen) vorgenommen werden (vgl. HONECK, MUTH 1999, 10).

Die Eigenverantwortung des Schülers liegt beim Stationenlernen darin, daß

- er bei freiwilligen Stationen entscheidet, welche er bearbeiten möchte;
- er die Reihenfolge der Stationen festlegt (falls das Rotationsprinzip nicht zwingend ist);
- er die Arbeits- und Sozialform festlegt;
- er entscheidet, wie lange er an einer Station arbeitet (vgl. GRÜNTGENS 1997, 132).

Diskussion

Aus der Beschreibung geht hervor, daß nach dem Rundgang und den Anweisungen des Lehrers die Schüler(innen) selbständig die einzelnen Aufgaben bewältigen sollen. Dies kann von den Schüler(inne)n nur dann erwartet werden, wenn sie sich bereits vorher mit dem Thema und der Arbeitsweise in der Klasse auseinandergesetzt, d. h. entsprechende Erfahrungen gesammelt haben. Sie müssen Schemata entwickelt und verinnerlicht haben, die sie jetzt beim Stationenlernen einsetzen (Assimilation).

Die Weiterführung dieses Gedankens führt zu dem Schluß, daß durch diese Unterrichtsmethode nichts Neues vermittelt wird (es finden keine Akkomodationsprozesse statt), sondern daß das Stationenlernen als maskierte Übungsphase zu verstehen ist, bei der die Schüler(innen) erworbene Handlungsschemata repetitiv einsetzen (also üben). Grüntgens erklärt in diesem Zusammenhang: »Stationenlernen wird damit zu einer Übungsform, anhand derer das Üben effektiver werden soll« (GRÜNTGENS 1997, 131).

Bauer behauptet, sich darin wohltuend von anderen Protagonisten »offenen« Unterrichts unterscheidend, daß Lernen an Stationen nicht alle Probleme des lehrer-gesteuerten Unterrichts zugunsten des völligen selbstgesteuerten Lernens der Schüler(innen) beseitigen kann: »Wir benötigen in der Schule auch ganz gezieltes Belehren. Es gibt Dinge, die nicht selbst entdeckt werden können, die wir einfach vorgeben müssen. Regeln, vielleicht uneinsichtige, die einen Sachverhalt regeln oder beschreiben, sind vielleicht nur über gezieltes Belehren an das Kind zu bringen« (BAUER 1997, 22). Anders sieht er das Üben, bei dem es »viele Wege« (BAUER a.a.O.) gibt.

Auch wenn vieles nur auf dem Wege des Belehrens zu vermitteln ist, so bleibt es auch nach Bauer Aufgabe der Schule, die »Eigenaktivitäten der Kinder« zu entfalten, »sich selbst Probleme und Themengebiete auszuwählen, sich einen Weg für die Erarbeitung zu suchen und festzulegen und dann diesen Weg auch erfolgreich zu gehen« (BAUER 1997, 24), was er als »echte« (ebd.) Freiarbeit bezeichnet. Freiarbeit ist in diesem Verständnis nicht Beschäftigung, Übung, Anwendung oder Spiel, sondern selbstinduziertes und selbstgesteuertes Neulernen selbstgewählter Inhalte. Ein solches Ziel könne durch offenen Unterricht angestrebt werden. Bauer hält aufgrund seiner eigenen Erfahrungen das Stationenlernen für »sehr gut geeignet, den Weg in mehr Selbständigkeit zu begleiten« (1997, 24).

Altenburg, Arnold und Schüürmann schreiben dem Lernen an Stationen die Möglichkeit zu, »Erkenntnisgeleitetes Handeln« (2000, 7) sowie »Originale Erfahrungen« (2000, 8) zu ermöglichen, welche letztere sie der »medienvermittelte[n] Wirklichkeit« (ebd.) der Kinder entgegensetzen. Gemeint sind allerdings lediglich »direkte Erfahrungen« im Umgang mit den von den Lehrer(inne)n bereitgestellten Materialien. Solche Materialerfahrung »original« zu nennen, erscheint zumindest gewagt. Auch die von den Autorinnen für Stationenlernen reklamierte »Selbständigkeit und Eigenverantwortung« wird dann zur leeren Phrase, wenn z. B. »im sprachlichen Bereich [...] die konkrete Anwendung bzw. Verwendung von Begriffen im Vordergrund« (ALTENBURG, ARNOLD, SCHÜÜRMAN 2000, 8) steht. Solche konkreten Beispiele verweisen Stationenlernen in den Bereich des Übens und Anwendens.

Nachdem sich der Übungscharakter dieser Unterrichtsform herauskristallisiert hat, bleibt zu fragen, in welchen Komponenten des Handelns der Schüler eigentlich aktiv ist, und in welchen Etappen der Lehrer dominiert. Zur Rolle des Lehrers er-

klärt Grüntgens: Er »wählt Inhalte aus dem Lehrplan bzw. aus seinem Arbeitsplan und zerlegt diese in Teilformen. Plant jede Einzelstation, z. B. als Pflicht- und freiwillige Stationen und bedenkt die entsprechenden Materialien, die möglichst dem Lernen mit mehreren Sinnen entsprechen. Legt den Zeitrahmen fest. Baut die Stationen im Klassenraum auf, der als anregende Lernumgebung gestaltet ist« (GRÜNTGENS 1997, 132).

Diese Beschreibung verdeutlicht, daß der Lehrer die Komponente »Handlungsplanung« für sich beansprucht (auch die Komponente »Handlungsorientierung«, weil er ja die Bedürfnisse der Schüler(innen) hinsichtlich des Bildungsbereiches definiert). Der Lehrer bereitet alles vor, und der Schüler soll dann die Handlung »nur« noch ausführen. Der Schüler hat also keine Möglichkeit, von seinen Bedürfnissen auszugehen, z. B. dem Bedürfnis, etwas zu lernen, was für ihn subjektiv bedeutsam ist und ihn daher intrinsisch zum Handeln motiviert. Er führt den vorgefertigten Plan des Lehrers aus und kann das Ergebnis seiner Handlung durch die im Material vorhandene Selbstkontrolle bewerten. Wenn der Schüler nur auf der Ebene »Handlungsausführung« aktiv ist, weil Thema, Material, Organisationsform und Zeitrahmen festgelegt sind, dann führt dies auch dazu, daß sein Entscheidungsverhalten auf äußere Wahlmöglichkeiten begrenzt bleibt (Arbeitstempo, Sozialform, Reihenfolge der Stationen bei der Ausführung). Diese sind vom Lehrpersonal so gewählt, daß sie den Schüler in der vorgeplanten Schiene halten. Die Selbstbestimmung des Schülers (Grüntgens bevorzugt den Begriff »verantwortliches Lernen«; vgl. GRÜNTGENS 1997, 115) kommt bei dieser Unterrichtsmethode in Form von äußeren Wahlmöglichkeiten zum Ausdruck. Das Stationenlernen wie auch andere »offene« Unterrichtsformen lassen nicht das große Ausmaß an Entscheidungsfreiheit zu, wie es oft in der Literatur beschrieben wird.

Bauer sieht unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten des Stationenlernens, die er nach Zielen unterschieden benennt:

- Übungszirkel,
- Vertiefendes Bearbeiten neuer Inhalte,
- Selbständiges Erarbeiten neuer Inhalte,
- Vorlagen/Schulbuchseiten aufarbeiten (vgl. BAUER 1997, 87 – 88).

Erscheinen die ersten beiden Einsatzmöglichkeiten auch an Schulen für Geistigbehinderte realisierbar, so ist beim selbständigen Erarbeiten neuer Inhalte und bei der Aufarbeitung schriftlicher Vorlagen Skepsis angebracht.

Die Offenheit dieser »offenen« Unterrichtsform »Stationenlernen« begründen Altenburg, Arnold und Schüürmann mit den Möglichkeiten zur klasseninternen (inneren) Differenzierung nach Interessen, Arbeitstempo, Leistung, Beherrschung der deutschen Sprache und sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. ALTENBURG, ARNOLD, SCHÜÜRMAN 2000, 9). Wie allerdings ein derart intern ausdifferenziertes behindertes Kind »ein Gefühl von Gleichwertigkeit entwickeln« (ebd.) soll, bleibt unserer Einsicht verschlossen.

Bewertung: Beitrag des Stationenlernens (Tab. 51) zur

Handlungs-orientierung	Handlungsplanung	Handlungs-ausführung	Handlungs-kontrolle
Orientierung auf eine vorgegebene Thematik und deren Teilthemen. Aktualisierung themenbezogener Vorerfahrungen.	Auswahl der Startstation. Ggf. Festlegung der Reihenfolge. Auswahl zusätzlicher Wahlstation(en), der Arbeitsform, der Sozialform (z. B. mit einem Partner). Vorabfestlegung der Arbeitszeit. Ablauforientierung an einem Laufzettel möglich. Orientierung an der räumlichen Position bzw. an Einzelanweisungen zu den Stationen.	Abarbeiten der Stationen nach den Einzelanweisungen unter Aktualisierung von Vorkenntnissen.	Selbstkontrolle anhand der Vorgaben (formativ und summativ). Gemeinsame Bewertung im Schlußgespräch als kooperative summative Evaluation.

Tab. 51: Beiträge des Stationenlernens zu Komponenten der Handlung

5.2.4 Wochenplanarbeit**Darstellung**

Den Wochenplan (WP) bestimmen Huschke und Mangelsdorf als »ein Konzept der Unterrichtsorganisation. Die Schüler erhalten zu Beginn eines bestimmten Zeitraumes (z. B. eine Woche) einen schriftlichen Plan, der Aufgaben verschiedenen Typs aus verschiedenen Inhaltsbereichen enthält« (HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 11).

Für die Bearbeitung dieser vorgegebenen Aufgaben (Plansoll) alleine oder in Gruppen werden besondere Unterrichtsstunden im Stundenplan ausgewiesen. Hilfe durch andere Schüler(innen) bzw. den Lehrer kann bei Bedarf in Anspruch genommen werden. Erledigte Aufgaben werden durch die Schüler(innen) selbst kontrolliert und als erledigt auf dem Plan vermerkt. Damit wird zunächst nichts anderes geleistet als eine »Zusammenfassung und Ausweitung der sonst über die Woche verstreuten Kurzphasen von Still-, Partner- und Gruppenarbeit« (HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 11). Vom WP-Unterricht versprechen sich Huschke und Mangelsdorf

- einfache Ansätze zur inneren Differenzierung;
- die Beteiligung der Schüler(innen) an der Unterrichtsgestaltung;
- die Selbstprüfung der Arbeitsergebnisse durch die Schüler(innen);

- die Vorbereitung der Schüler(innen) auf die Selbstorganisation ihrer Lernprozesse;
- den allmählichen Aufbau solcher Fähigkeiten, wie sie sich in Autonomie und Kooperation niederschlagen;
- eine aus der Not des Arbeitsaufwandes geborene verbesserte Kooperation unter den Lehrer(inne)n (vgl. HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 11 – 15).

Wenn den Schüler(inne)n die Arbeit mit dem Tagesplan vertraut ist und sie ihn angemessen bewältigen können, besteht die Möglichkeit, zur Wochenplanarbeit überzugehen. Bei der Wochenplanarbeit wird die Aufgabenzahl erhöht, und die einzelnen Aufgaben müssen innerhalb einer Woche während der Freiarbeitszeiten erledigt werden (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 33). Die Wochenplanarbeit bringt also größere Anforderungen mit sich, besonders im Hinblick auf die Zeiteinteilung. Der geistigbehinderte Schüler muß wissen, wie er seine Zeit einteilt, er muß den Einsatz von Zeit (*Sève: emploi du temps*; vgl. Band II, Abschnitt 9.2, S. 165 – 167) planen können. Von ihm wird erwartet, daß er bereits zu Beginn der Woche überlegt, wie er die Aufgaben auf die kommenden Tage verteilt.

Zur Förderung der *Handlungsorientierung* kann die Beteiligung der Schüler(innen) an der Aufgabenformulierung und die Auswahl der Aufgaben, auch von Zusatzaufgaben, beitragen.

Aspekte der *Handlungsplanung* sind angesprochen bei

- der Festlegung der Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben;
- der Auswahl der notwendigen/nützlichen Arbeitsmaterialien;
- der Orientierung an der mit den Aufgaben vorgegebenen Zeitleiste und der Verwendung der nicht für Pflichtaufgaben benötigten Zeit.

Die Förderung der *Handlungskontrolle* ist möglich durch

- die Selbstkontrolle der erledigten Aufgaben und
- das Bearbeiten der »Fertig«-Liste, das Abhaken der bearbeiteten Aufgaben auf dem Plan.

Der WP-Unterricht kann sich beziehen auf

- einfache Übungen zur »Wiederholung und Anwendung von Kenntnissen über Regeln, Begriffe, Zeichen oder Fertigkeiten« (HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 49) bei solchen Inhalten, die sich zur Festigung und Automatisierung eignen wie einfache Kenntnisse und Fertigkeiten;
- die »Übertragung, Anwendung und Übung von vorher Gelerntem«, wobei sich die WP-Situationen »von der Einführungssituation stärker unterscheiden« (HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 49);
- die selbständige Bearbeitung neuer Probleme mit der Anforderung an die Schüler(innen), sich notwendige neue Informationen selbst beschaffen zu müssen, in einfacherer Form der Vorarbeit zu nachfolgendem Unterricht, aber auch als Möglichkeit zur Bearbeitung solcher Aufgaben, »die außerhalb des WP gar nicht behandelt werden« (HUSCHKE, MANGELSDORF 1994, 52).

Hinsichtlich der Beteiligung der Schüler(innen) an der Planung von Offenem Unterricht trägt Huschke den interessanten Gedanken vor, Schule könne Offenen Unterricht und Projektorientierten Unterricht unmittelbar mit einem »Unterricht über Unterricht und Schule« (1996, 113) verbinden. Auch verweist er auf die »spontanen autodidaktischen Aktivitäten« (ebd.) der Schüler(innen), welche Schule aufgreifen, nutzbar machen und »dadurch weiterentwickeln« (ebd.) könne.

Geschlossener Wochenplan

Werden alle WP-Aufgaben vom Lehrer vorgegeben, sprechen Barkey u. a. vom »geschlossenen Wochenplan« (1998, 20 – 21). Dieser geschlossene Wochenplan spiegelt einen auf Lernziele zentrierten, jedoch binnendifferenzierten Unterricht. Die Wahlfreiheit der Schüler(innen) erstreckt sich lediglich »auf die Reihenfolge der Bearbeitung und die Zeiteinteilung« (BARKEY u. a. 1998, 21). Sind die Aufgaben nicht innerhalb einer Woche fertig, dann muß der Schüler sie in der »gestalteten Freizeit« nachholen und so die Konsequenz seines unzulänglichen Handelns tragen.

Um den Schüler(inne)n eine Orientierungshilfe in dieser Arbeit zu geben, schlagen Raeggel und Sackmann vor, ein Wochenplanbrett herzustellen, auf dem die Schüler(innen) die Symbolkarten der Arbeitsmittel unter ihrem Namen anheften können. Dies gibt ihnen eine visuelle Orientierungshilfe. Haben sie dann eine Aufgabe erledigt, wird neben die Symbolkarte ein Kreuz gehängt (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 35).

Weiterentwicklung

Das ursprüngliche WP-Modell sieht Huschke lediglich als »Rahmen differenzierter Übung und Anwendung« (1996, 145), welches es weiterzuentwickeln gilt. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung zu mehr Selbstentscheidung und Selbstbestimmung der Schüler(innen) sieht Huschke in folgenden Bereichen:

- Die Inhalte des WP sollten kohärenter sein, um die »Dichotomie zwischen »Gefordertem« und »Angebotenem«« (HUSCHKE 1996, 146) aufzulockern. Der Plan sollte den Arbeitsbereich eingrenzende, strukturierende Impulse ebenso vorgeben wie Hinweise auf möglicherweise interessante weitere Schülertätigkeiten wie z. B. eigene Untersuchungen (vgl. HUSCHKE 1996, 147).
- Auch wenn der Lehrer weiterhin helfend wird eingreifen müssen, sollten die Aufgaben vordringlich »kooperative Prozesse unter den Kindern stimulieren« (HUSCHKE 1996, 147).
- Sollten die Schüler(innen) bei der selbständig-kooperativen Bearbeitung einer Aufgabe wichtige Aspekte übersehen, bleibt es weiterhin Aufgabe der Lehrer(innen), diese »in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit der ganzen Klasse oder einer Schülergruppe zu rücken und von da aus weitere Entdeckungstätigkeit anzuregen« (HUSCHKE 1996, 147). Aus der Diskussion mit dem Lehrer könnten sich dann weitere Fragen der Schüler(innen) und weitere von diesen

formulierte Lernziele ergeben. Dies erfordert dann das Zwischenschalten von Diskussionen zwischen Phasen des selbständigen Arbeitens.

- So gestaltet, könnte der Plan auch längere Zeitspannen umfassen, womit ein Übergang vom WP-Unterricht zum Projektunterricht oder – bescheidener – zu projektorientiertem Unterricht geschaffen wäre. Damit würde das WP-Konzept »offen für unterschiedliche Zielprojektionen: Verselbständigung und bessere Kooperation der Schüler, Differenzierung der Lehrerhilfe, bessere Motivierung durch den WP-spezifischen Spielraum der Selbstorganisation« (HUSCHKE 1996, 153). Der Zusammenhang zwischen der Form der Unterrichtsorganisation und den intendierten Lernzielen wie Lernprozessen muß dabei gewährleistet bleiben. WP-Unterricht ohne Beachtung dieses Zusammenhangs verkommt zu modernistischem quasi-demokratischem l'art-pour-l'art-Gehabe oder zu mit Schüler-selbständigkeit lediglich maskierten Übungsstunden.
- WP-Unterricht sieht Huschke auch als eine Möglichkeit, die Sozialform des Gruppenunterrichts zu etablieren, wobei er an Schüler(innen)gruppen »mit einem gemeinsamen Anliegen, Problem, Lernziel usw.« (HUSCHKE 1996, 169) denkt. Ausdrücklich versteht er die Anregung zur Gruppenbildung als Absage an die Individualisierung des Unterrichts um jeden Preis: »Die Idee der letzten Jahre, der Lehrer müsse vor allem auf das einzelne Kind eingehen, erscheint mir nur von begrenztem Wert für die alltägliche Unterrichtsarbeit« (HUSCHKE 1996, 169).

Offener Wochenplan

Völlig offen ist ein WP nach Barkey u. a. dann, wenn die Schüler(innen) über die von ihnen gewünschten Aktivitäten völlig frei entscheiden, also Lern-/Arbeitsinhalte und -ziele selbst festlegen und sich daraus ihren individuellen WP selbst zusammenstellen (vgl. BARKEY u. a. 1998, 22). Die Autoren übersehen nicht, daß diese völlige Planungs- und Entscheidungsfreiheit »hohe Anforderungen [...] bezüglich Themenwahl, Zeiteinteilung, Strukturierung« (BARKEY u. a. 1998, 22) stellt und damit so etwas wie eine Endstufe pädagogischer Bemühungen um die Verselbständigung des Lernens von Schüler(inne)n darstellt.

Diskussion

Wochenplanarbeit, so wie sie von Raeggel und Sackmann (1997) sehr anschaulich beschrieben wird, kann bei geistigbehinderten Schüler(inne)n nur mit großen Schwierigkeiten umgesetzt werden, auch wenn die Darstellung dieser Autorinnen auf den ersten Blick interessant und nachvollziehbar erscheinen mag. Ein erster Grund für die Schwierigkeit der Umsetzung dieser Methode sind die hohen Anforderungen an die Schüler(innen), was die Zeitplanung betrifft. Auch wenn die Schüler(innen) schon bei der Tagesplanarbeit mit dem Zeitfaktor konfrontiert wurden, so wird jedoch bei der Wochenplanarbeit ein »Zeitmanagement« über mehrere Tage hinweg gefordert. Der geistigbehinderte Schüler soll die Arbeit und seine Ver-

teilung auf die verschiedenen Schultage bereits zum Wochenbeginn vorausplanen¹. Es ist fraglich, ob ein Schüler mit einer schwerwiegenden kognitiven Beeinträchtigung problemlos dieser Forderung gerecht werden kann. Häufig ist diese Frage mit nein zu beantworten, denn: Wenn er über derart ausgeweitete Fähigkeiten zum Zeitmanagement verfügen würde, dürfte er wohl kaum Schüler einer Schule für Geistigbehinderte sein.

Bei der Planung muß der Schüler zudem berücksichtigen, daß sein Plan auch aufgeht, d. h. daß alle Aufgaben zu einem bestimmten Zeitpunkt, in der Regel am Wochenende, erledigt sind. Wenn nämlich in der vorgegebenen Zeitspanne die geforderte Anzahl an Aufgaben nicht erledigt worden ist, muß dies in der »gestalteten Freizeit« nachgeholt werden. Somit muß der Schüler Verantwortung für sein Handeln tragen. Der geistigbehinderte Schüler, der vielleicht nicht in der Lage ist, sich zu organisieren, wird diese Regelung als Strafe empfinden. Er ist in der Regel nicht in der Lage rational nachzuvollziehen, daß das Nacharbeiten Folge seiner mangelnden Organisationsfähigkeit ist, sondern er bewertet es einfach als Strafe für Mißerfolg.

Zur Frage der möglichen Förderung des Entscheidungsverhaltens der Schüler(innen) durch Wochenplanarbeit ist festzustellen, daß dem Schüler – wie beim Stationenlernen – nur äußerliche Wahlmöglichkeiten zugestanden werden, die aber schon eine Herausforderung für geistigbehinderte Schüler(innen) sind:

- »Wahl der Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben,
- Bestimmung des Arbeitstempus,
- Wahl des Rhythmus von konzentrierter Arbeit und Pausen zur Erholung und
- Wahl der Arbeitsformen und -mittel bei der Suche nach Lösungen« (E. FISCHER 1997, 5).

Das Thema (die Aufgaben) und die Arbeitsmittel werden vom Lehrer vorgegeben, so daß der Schüler eigentlich nur bei der Ausführung der Handlungen über einige Elemente entscheiden kann. Wie beim Stationenlernen kann auch hier festgehalten werden, daß der Schüler weiterhin durch den Lehrer gelenkt wird durch Themen- und Materialvorgabe sowie eventuell durch die Gestaltung des Klassensaaes. Kritisch merkt Huschke gegenüber dem WP-Unterricht an, daß auch dieser nicht ohne Anleitungen und Kontrollen auskomme, diese jedoch »lediglich stärker auf einen schriftlichen Plan und dort aufgeführte Arbeitsmaterialien übertragen« (HUSCHKE 1996, 144) seien. Die direktive Funktion des Lehrers werde auf das Material übertragen, was insbesondere dann von Bedeutung sei, »wenn das Erreichen bestimmter Lernziele »gesichert werden soll« (HUSCHKE a.a.O.). Dies zeige sich überdeutlich in dem der Reformpädagogik zugeordneten Dalton-Plan von Helen Parkhurst

¹ »Planung ist eine gedankliche Vorbereitung zielgerichteter, zukünftiger Handlungen« (MORING 1972, 138).

(1922), auf den Huschke (1996, 144) in diesem Zusammenhang ausdrücklich hinweist (vgl. hierzu Exkurs »Quellen der Reformpädagogik« in Abschnitt 5.1.3).

Dem Wochenplan-Unterricht liegt nach Huschke (1996) die Theorie der Selbststeuerung von Lernprozessen zugrunde, aus der auch verwandte Konzepte wie Offener Unterricht und Freie Arbeit abgeleitet werden, und die zunächst unterrichtsorganisatorische Umsetzungen von Bemühungen um eine Reform der Grundschule waren. Neben der Selbststeuerung des Lernens durch die Schüler(innen) galt das Soziale Lernen als weitere Leitidee (vgl. HUSCHKE 1996, 9). So wie »Selbststeuerung« bei Huschke selbst nach eigenem Bekenntnis zur »fixen Idee« (1996, 10) geworden war, deren Beschränktheiten ihm erst allmählich bewußt geworden sind, so scheint die Übernahme von Konzepten des Offenen Unterrichts in die Geistigbehindertenpädagogik zumindest bei manchen Autor(inn)en zur »fixen Idee« geworden zu sein, die es, selbst unkritisch und fremde Kritik nicht zulassend, im Unterricht zu implementieren gilt. Huschke dagegen macht auch auf die Grenzen des Wochenplan-Modells aufmerksam und versucht die Bedingungen seiner Verwirklichung zu klären.

Dient Offener Unterricht und besonders Wochenplan-Unterricht dem Aufbau von Selbststeuerung des Lernens durch die Schüler(innen), so beziehen sich die Anforderungen und die Möglichkeiten solcher Selbststeuerung auf folgende Aspekte:

- Der Lern-/Arbeitsauftrag ist umfangreicher als die klassische Einzelanweisung durch den Lehrer.
- Ein umfangreicherer Lern-/Arbeitsauftrag verlangt eine größere zeitliche Ausdehnung.
- Diese größere Zeitspanne sollen die Schüler(innen) selbst »managen« (HUSCHKE 1996, 22) lernen.
- Dabei sollen sie sich auch »der Kooperation mit anderen Kindern und der Hilfe des Lehrers bedienen« (HUSCHKE 1996, 22) lernen.
- Sofern die Reihenfolge der Bearbeitungsschritte einer Aufgabe nicht von vornherein festliegt, sollen die Schüler(innen) über die Abfolge der Schritte selbst entscheiden lernen.
- Dabei können sie auch lernen, daß die für eine Aufgabe einzusetzende Zeit innerhalb bestimmter Grenzen variabel sein kann.
- Die klassische Abfolge mündlicher Anweisungen wird durch schriftliche Informationen ersetzt, welche die Schüler(innen) zunächst decodieren und in Arbeitsimpulse transformieren müssen.
- Mit der Flexibilisierung der Bearbeitungszeit geht auch die Festlegung des Arbeitsrhythmus, des Wechsels von Arbeit und Pause, in die Entscheidung der Schüler(innen) über.
- Die Schüler(innen) werden somit gefordert, ihre Arbeitsabläufe selbst zu organisieren.
- Auch ein Stück Kontrolle der Arbeitstätigkeit geht auf die Schüler(innen) über:

- Abgeschlossene Aufgaben werden auf dem Plan gekennzeichnet (»abgehakt«; HUSCHKE 1996, 22), wodurch
- die Schüler(innen) die eigene Übersicht über die bewältigte Arbeitsmenge erhalten und ggf. ihren Arbeitsrhythmus verändern können (z. B. »ranhalten«, wenn erst wenige Aufgaben erledigt sind und die Zeit knapp zu werden droht; bei guter Zeitausnutzung sich zur Belohnung eine Pause gönnen).
- Der Arbeitsauftrag selbst »kann für verschiedene Schülergruppen *differenziert* sein« (HUSCHKE 1996, 22; H.i.O.).
- Diese Differenzierung erlaubt den Schülern eigene Wahlen, ermöglicht diese oder erzwingt sie gar.
- Eigene Wahlmöglichkeiten aber erlauben den Schüler(inne)n die Zusammenstellung eigener, individueller Arbeitspläne.

Die bis hierher aufgelisteten Möglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten der Schüler(innen) bezeichnet Huschke als »äußerlich«, als lediglich die »formal-organisatorische Seite« (HUSCHKE 1996, 23) offenen Unterrichts.

Huschkes erste durch Unterrichtsbeobachtung erhobene Daten zeigten, daß Wochenplan-Unterricht (WP) »kein unterrichtsorganisatorisches ›Allheilmittel‹ ist, mit dem allein und in jedem Fall schlagartig Verbesserungen einer [...] gestörten Arbeitsbereitschaft der Schüler erreicht werden können« (HUSCHKE 1996, 28 – 29), auch wenn die Schüler im WP häufiger über ihre Arbeitstätigkeit kommunizierten und Störungen von außen abnahmen (vgl. HUSCHKE 1996, 29). In den jüngsten Grundschulklassen 1 und 2 scheint es nach Huschke »zu einem echten ›Einbruch‹ hinsichtlich der effektiven Arbeitszeit der Schüler gekommen zu sein« (HUSCHKE a.a.O.).

Als positives Ergebnis berichtet Huschke: »Die Kinder kooperierten nicht nur häufiger, sondern [...] in drei von vier Klassen auch in längeren Sequenzen« (1996, 31) und legten »nach längeren Anstrengungen auch einmal eine längere Pause« (a.a.O.) ein. Die »Persistenz des Arbeitsverhaltens« schien sich durch den WP jedoch »nicht verbessert zu haben« (HUSCHKE 1996, 32). Zumindest aber gelang den Kindern eine bessere oder wenigstens häufigere »Verknüpfung von individuellen und kooperativen Arbeitsphasen« (HUSCHKE a.a.O.). Erwartungswidrig nicht zu genommen hat die Häufigkeit der Wiederaufnahme der Arbeit »nach ›Trödeleien‹« (HUSCHKE 1996, 34); dagegen kam es nach informeller Kommunikation häufiger zu »Phasen kooperativer Arbeit« (HUSCHKE a.a.O.). Insgesamt war eine grundlegende Umstrukturierung von Verhaltensmustern zu mehr Selbststeuerung hin nicht zu beobachten (vgl. HUSCHKE a.a.O.).

Aus diesen ersten Beobachtungen zum Verhalten von Grundschulern nach Einführung des WP-Unterrichts zieht Huschke den Schluß:

- Schüler sollten sich aus einem größeren Angebot ihre Lern- und Spielgelegenheiten selbst auswählen können.

- Bei selbstgewählten Aufgaben sei die Persistenz ihres Arbeitsverhaltens größer als bei vorgegebenen Aufgaben (vgl. HUSCHKE 1996, 61).

Mit der zweiten Annahme stellt sich Huschke ausdrücklich gegen die Behauptung, Kinder würden durch die Notwendigkeit der Wahl zwischen verschiedenen Aufgaben in die Orientierungslosigkeit und in eine Art Buridans-Esel-Situation gestoßen werden; sie bräuchten einfach die genauen Anweisungen in jedem Moment (vgl. HUSCHKE 1996, 62). Seine Ergebnisse scheinen diese Annahmen der größeren Persistenz des Schüler-Arbeitsverhaltens bei selbstgewählten Aufgaben zu bestätigen, was ihn zu der Schlußfolgerung führt: »WP kann ein Organisationsrahmen für Unterricht sein, der den Schülern einen gewissen ›Spielraum für die Selbstorganisation ihrer Lernarbeit‹ gibt« (HUSCHKE 1996, 63). Schwieriger scheint es für die neu mit WP-Unterricht konfrontierten Lehrer(innen) zu sein, ihr schülerbezogenes Interaktionsverhalten auf die Notwendigkeit der subtilen Steuerung von Arbeitsprozessen umzustellen (vgl. HUSCHKE 1996, 100); sie bleiben weiterhin ergebnis-, nicht prozeßorientiert.

Insgesamt äußert Huschke erhebliche Bedenken gegen die auch im WP für einzelne Arbeiten begrenzte Arbeitszeit, welche sich als »Zeitdruck« negativ auswirke. »Wirklich anregende, das Subjekt berührende Auseinandersetzungen mit einer Sache/Aufgabe lassen sich nur schwer in einem Rahmen inszenieren, der dem Subjekt vorschreibt, es könne dafür z. B. nicht mehr als 15 Minuten verwenden und müsse sich dann mit etwas ganz anderem befassen« (HUSCHKE 1996, 104). Auch scheint ihm der bisherige Standard-WP nur teilweise »Anregungsbedingungen ›epistemischer‹, an die Gewinnung neuer Erkenntnisse gebundener Motivation« (HUSCHKE a.a.O.) zu bieten. So erscheint ihm das WP-Modell als »ein – noch nicht optimal gelungener – Kompromiß zwischen zwei ›didaktischen Philosophien‹; einer, von der aus effektives Lernen der Schüler nicht anders als durch eine Folge von ausgeklügelten ›Lernbefehlen‹ bewirkt werden kann; und einer anderen, aus deren Perspektive grundsätzlich nicht befohlen werden kann, sondern ›nur‹ mehr oder weniger günstige ›Gelegenheiten‹ für lernbereite Subjekte geschaffen werden können« (HUSCHKE 1996, 104). Auch Barkey u. a. (1998) sehen wie Huschke WP-Arbeit als einen ambivalenten Versuch, »einerseits das Kind als Akteur seines Lernens zu verstehen, und andererseits den Gedanken eines curricularen Lernfortgangs nicht aufzugeben« und damit auch die Gefahr, hinter der WP-Arbeit könne sich auch weiterhin ein »subtiles Arrangement eines binnendifferenzierten lehrer- und lernzielorientierten Unterrichts« (BARKEY u. a. 1998, 27) verstecken. Letzteres muß keineswegs von Schaden sein, wenn bei aller Lernzielorientierung Schüler(innen) durch WP-Unterricht die Möglichkeit erhalten, die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen in die Bereiche »Wahlaufgaben« (Additivum), »zeitliche Arbeitsorganisation« und »Partner-/Gruppenwahl« auszudehnen. Alles auf einmal geht nicht.

Wenn WP-Unterricht das Gegenteil des traditionellen »Lernbefehls« darstellen soll, kann er nur als die Schaffung von »Lerngelegenheiten« verstanden werden. Solche »günstigen Gelegenheiten« sind nach Huschke dann zu schaffen,

- »wenn Menschen im Verlauf der aktiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand auf entsprechende Inkongruenzen, Probleme, Widersprüche, Wissenslücken o. ä. mit besonderer Sensibilität reagieren (Aktivierung, Ausrichtung der Aufmerksamkeit, »Konzentration«),
- und wenn einem Individuum nicht einfach vorgeschrieben werden kann, was es an einem Gegenstand fraglich zu finden hat,
- und wenn das Individuum mit Antworten (Informationsangeboten) wenig wird anfangen können, wenn nicht zuvor durch seine Fragen der »Boden« dafür bereitet ist« (HUSCHKE 1996, 135; Spiegelpunktgliederung durch H.J.P.).

Günstige Gelegenheiten sind nach Huschke dann »solche Situationen, bei denen die Wahrscheinlichkeit relativ groß ist, daß eine Gruppe von uns anvertrauten Schülern motivierende Inkongruenzen erlebt, Fragen stellt, sich um Antworten bemüht bzw. solche mit Interesse aufnimmt« (HUSCHKE 1996, 135).

Gegenüber einem möglichen Lerngegenstand verfügt jeder Schüler bereits über unterschiedliche Vor-Erfahrungen als »motorische oder wahrnehmungsmäßige oder gedankliche Schemata, vermittelt deren es den Gegenstand »versteht«« (HUSCHKE 1996, 135) und die in der Lernsituation aktualisiert werden können. Diese Schemata sind in einer Klasse von Schüler(inne)n jedoch nicht einheitlich, so daß jeder Schüler auf der ihm je spezifisch eigenen Aktivierung aufbaut. Aufgabe des Lehrers ist dann die je individuumsspezifische Bereitstellung von Lernhilfen. Diese Lernhilfen können bestehen

- in der Unterstützung des Schülers »bei der Weiterentwicklung seiner epistemischen Handlungsmöglichkeiten« (HUSCHKE 1996, 139) und/oder
- in der mehr oder weniger direkten Hinführung des Schülers »zu der fraglichen begrifflichen Konstruktion« durch »gezielte Hinweise zur Einengung oder Ausweitung des Problemraumes« (HUSCHKE a.a.O.) oder durch direkte Erklärung, welche Huschke dem rezeptiven Lernen zuordnet (vgl. HUSCHKE a.a.O.).

Huschke hält es nicht für möglich, den sich hier andeutenden »Streit um entdeckendes vs. rezeptives Lernen« alleine »als Frage nach der Effektivität von Methoden« (HUSCHKE 1996, 139) zu klären. Nicht die Entscheidung für entdeckendes oder rezeptives Lernen hält Huschke für »das didaktische Problem [...], sondern die richtige Kombination« (1996, 140). Diese richtige Kombination von Methoden verlangt dann die Bereitstellung »einer Vielfalt von »günstigen Lerngelegenheiten«« (HUSCHKE 1996, 140), wie sie im Offenen Unterricht realisiert werden kann. Als Grundprinzip benennt er die Bereitstellung einer »mehr oder weniger große[n] Vielfalt von Materialien, Medien usw.« (HUSCHKE 1996, 141) zu einem thematischen Komplex, so daß verschiedene Schüler auch individuell verschiedene Zugangswege zur spezifischen Erschließung des Themas finden können. Der Lernen steuernde Ein-

fluß wird dann »durch die inhaltliche Breite, Tiefe und Ausrichtung des Materials« (HUSCHKE 1996, 142) ausgeübt, was ihn für solchen materialgesteuerten Unterricht nach einer eigenen »Materialdidaktik und -methodik« (HUSCHKE a.a.O.) rufen läßt.

Schließlich macht Huschke auch darauf aufmerksam, daß materialgesteuerter »offener« Unterricht nicht die ausschließliche Unterrichtsform sein kann, sondern daß »immer wieder Phasen vereinheitlichender, organisierender ›Anker‹ einzuschieben (HUSCHKE 1996, 142) sind.

Für besonders wichtig hält auch Huschke die Beteiligung der Schüler(innen) an der Planung offenen Unterrichts. Neben dem Effekt, daß sich Schüler(innen) hierdurch ernst genommen fühlen, verhilft ihnen ihre Beteiligung an der Unterrichtsplanung auch zu einer Zielorientierung, die sie nicht übernommen, sondern wenigstens zum Teil selbst (mit)geschaffen haben.

Bewertung: Beiträge der Wochenplanarbeit (Tab. 52) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung an mehreren Lern- oder Übungsaufgaben Orientierung an längeren Zeitabläufen (lineares Zeitverständnis): • Kalender • Wochen-Stundenplan	Auswahl mehrerer Arbeitsinhalte Zuordnung von Arbeitsinhalten zu Bearbeitungszeiten	Anwendung bekannter und beherrschter Verfahren	Fremdkontrolle durch Lehrer Selbstkontrolle am a) fixierten Arbeitsplan: Aufgabe zur vorgesehenen Zeit bearbeitet? b) Ergebniskontrolle am Arbeitsmittel: Erfolg?

Tab. 52: Beiträge der Wochenplanarbeit zu Komponenten des Handelns

5.2.5 Freiarbeit

Darstellung

Freiarbeit stellt das letzte Glied in der Kette des Konzeptes des zunehmend offenen Unterrichts dar. Der Übergang von der Wochenplanarbeit zur Freiarbeit ist nicht sehr einfach. Für die Schüler(innen) gelten weiterhin die gleichen Arbeitsregeln wie auch schon bei der Einführung des Freiarbeitsmaterials und der Wochenplanarbeit (z. B. leise sprechen). Andere Vorgaben werden aufgehoben wie z. B. die mengenmäßige Arbeitsvorgabe (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 36). Der Schüler muß jetzt selbst einschätzen können, welche Menge an Arbeiten er in der vorgegebenen Zeit vermutlich bewältigen kann und danach eine Entscheidung treffen. Daneben wird auch die Anzahl der Arbeitsmittel langsam gesteigert (vgl. RAEGGEL, SACK-

MANN 1997, 36), d. h. die Auswahlmöglichkeiten werden größer und damit auch der Auswahlprozeß schwieriger.

Bei der Vorstellung der Freiarbeit als weitere offene Unterrichtsform sind die Methoden »Tagesplanarbeit« und »Wochenplanarbeit« mit inbegriffen, die als Vorbereitung zur Freiarbeit angesehen werden können. Das pädagogische Konzept »Freiarbeit« wurde bereits 1970 von der Kultusministerkonferenz für die Grunschule empfohlen. In den letzten Jahren ist Freiarbeit immer häufiger Gegenstand von pädagogischen Diskussionen geworden. Auch der WP soll der allmählichen Hinführung der Schüler(innen) zur Freiarbeit dienen können. Ein erster Schritt ist nach Barkey u. a. (1998) die Anreicherung des vom Lehrer vorgegebenen Katalogs von Pflichtaufgaben um solche, die zu bearbeiten in die Entscheidung der Schüler(innen) übergeben wird (Wahlaufgaben; vgl. BARKEY u. a. 1998, 23). Ein weiterer Schritt kann dann sein, daß sich die Schüler(innen) einen oder mehrere Arbeitspartner hinzuwählen dürfen. Nehmen wir die Schüler(innen)entscheidung bezüglich der Aufgabenabfolge hinzu, finden wir drei Bereiche, in denen Fremdbestimmung durch Lehrer(innen) in Selbstbestimmung durch Schüler(innen) übergehen kann:

1. Entscheidungsbereich Arbeitsinhalt: Pflichtaufgaben → Wahlaufgaben;
2. Entscheidungsbereich Arbeitsorganisation (Zeitstruktur): festgelegte Abfolge → selbstbestimmte Abfolge;
3. Entscheidungsbereich Sozialform: Alleinarbeit → zugewiesener Partner/vorgegebene Gruppeneinteilung → selbstgewählter Partner/selbstgewählte Gruppe.

Freiarbeit stellt kein eigenständiges Unterrichtsfach dar, sondern wird als Ergänzung und Vertiefung des Fachunterrichts angesehen. »Freiarbeit ist eine Arbeitsform, die den SchülerInnen Gelegenheit gibt, sich Schritt für Schritt aus der bisher gewohnten Fremdbestimmung durch die Lehrperson zu lösen und ihren individuellen Lernbedingungen entsprechend zu arbeiten. Sie spricht sowohl den kognitiven, als auch den motorischen, sozialen und emotionalen Bereich an« (RAEGGEL, SACKMANN 1997, 11).

Freiarbeit zielt darauf ab,

- daß die Kinder selbständig arbeiten;
- daß sie den Inhalt, das Material und den Schwierigkeitsgrad selbst auswählen;
- daß sie die Sozialform während ihrer Arbeit bestimmen, d. h. ob sie lieber Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit betreiben wollen;
- daß sie das Resultat ihrer Arbeit anhand der im Material enthaltenen Selbstkontrolle selbst bewerten (Selbsteinschätzung);
- daß sie bei Problemen nicht sofort auf fremde Hilfe zurückgreifen, sondern durch selbständiges Probieren (nach dem Prinzip Versuch und Irrtum) zu einer Lösung gelangen (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 11).

In dieser Beschreibung werden die gleichen Zielsetzungen deutlich, wie sie auch beim Stationenlernen genannt worden sind.

Damit diese Unterrichtsform eingesetzt werden kann, müssen einige Rahmenbedingungen erfüllt sein. Zum ersten muß das Lehrpersonal davon überzeugt sein, daß Kinder lernen und aktiv sein wollen, und daß sie bei entsprechender Anleitung dazu befähigt werden können, ihre Lernprozesse selbst zu steuern. Ein zweiter wichtiger Faktor für eine effektive Freiarbeit ist eine sorgfältig vorbereitete Umgebung, die das Kind zur Freiarbeit anregen soll. In einem abgetrennten Nebenraum oder einem Teil des umstrukturierten Klassensaals soll das Material in offenen Regalen und Schränken jederzeit zugänglich sein. Zudem sollte das Kind eine Schublade oder ein Fach besitzen, in denen es persönliche Sachen und angefangene Arbeiten aufbewahren kann. Die Arbeiten der Schüler(innen) können an Tafeln und Wänden präsentiert werden (vgl. RAEGGEL, SACKAMNN 1997, 12).

Freiarbeit mit geistigbehinderten Schüler(inne)n

Der bayerische Lehrplan für Schulen für Geistigbehinderte stützt schulisches Lernen auf drei grundlegende Orientierungen: die Entwicklungsorientierung, die Fachorientierung und die Handlungsorientierung (STAAT SINSTITUT 1982). Susanne Dank reduziert diese Orientierungsbereiche auf zwei und geht davon aus, daß »in den Sonderschulen für Geistigbehinderte [...] die Erziehungs- und konkreten Lernziele innerhalb von *fachorientierten Lehrgängen* (Schaffung sachgerechter Grundlagen in den einzelnen Fachbereichen) und *Vorhaben/Projekten* (Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in praxisorientierten Aufgabenfeldern) verfolgt« (DANK 1999, 7) werden. Damit weist Dank den fachorientierten Lehrgängen den Auftrag zu, akkomodative Neubildungen (neues Lernen) in Gang zu bringen und dieses neu Gelernte in Vorhaben/Projekten assimilativ einzusetzen (vgl. Abb. 72).

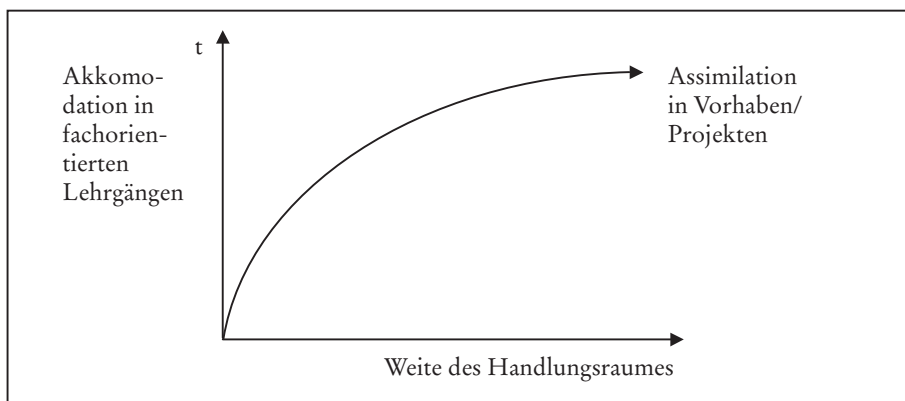


Abb. 72: Neulernen und Anwenden nach Susanne Dank (1999, 7)

Zum einen setzt Dank die Begriffe »Vorhaben« und »Projekt« gleich, zum anderen weist sie das Neulernen ausschließlich den fachorientierten Lehrgängen zu und ver-

neint damit implizit die Möglichkeit, auch bei der Bearbeitung von Projekten Neues lernen zu können. Dies trifft sich durchaus mit der Meinung auch anderer Autoren, die für den Fall, daß sich im Verlauf einer Projektbearbeitung Kenntnis- und/oder Fertigmängel erweisen, deren Erwerb »zwischen geschalteten Kurzlehrgängen« (GUDJONS 1992; 1999) zuweisen. Übersehen wird bei dieser Dichotomisierung, daß sich die Kategorie »Neulernen« in dieser Betrachtung nur auf kognitives (Kenntnisse) und motorisches Lernen (Fertigkeiten) beziehen kann und nicht auf das soziale Lernen, für welches entscheidende Beiträge gerade von den Vertretern des »offenen« Unterrichts reklamiert werden.

Raeggel und Sackmann (1997, 13) betonen die Wichtigkeit der Freiarbeit für geistigbehinderte Schüler, »weil diese leider aus einem falsch verstandenen Mitgefühl und aufgrund einer Fehleinschätzung ihrer Lernmöglichkeiten häufig unselbständig gehalten und dominiert werden« (RAEGGEL, SACKMANN 1997, 13). Durch Freiarbeit sollen sie progressiv lernen, selbständiger zu arbeiten (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 13). Selbständiges Arbeiten erfordert die Fähigkeit, Entscheidungen treffen zu können und auch deren Konsequenzen zu überblicken, was hohe Anforderungen an geistigbehinderte Kinder stellt.

Freiarbeit muß bei geistigbehinderten Schüler(inne)n schrittweise eingeführt werden, und sie erfordert ein hohes Maß an Geduld, Ausdauer und Einsatzbereitschaft (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 9). Es geht alles deutlich langsamer vonstatten als bei Grundschulkindern, und die obengenannten Ziele werden nicht sofort vollständig erreicht. Auch können viele Probleme auftauchen, die zuerst gelöst werden müssen (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 13). Ein wichtiges Problem in diesem Zusammenhang ist eben die noch nicht vorhandene Entscheidungsfähigkeit vieler Schüler(innen) (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 15).

Um die Entscheidungsfähigkeit anzubahnen und zu fördern, müssen offene Situationen bewußt geschaffen werden, in denen geistigbehinderte Schüler(innen) zu Entscheidungen angeregt werden. Diese geplanten Situationen sollten in den fachorientierten Unterricht eingebunden werden, d. h. sie sollten nicht losgelöst werden vom konventionellen Unterrichtsgeschehen (vgl. RAEGGEL, SACKMANN 1997, 16).

Um die Schüler auf Entscheidungen innerhalb der Freiarbeit vorsichtig vorzubereiten und sie nicht sofort mit zu hoch gesteckten Anforderungen zu überfordern, bietet es sich an stufenweise zu verfahren, sowohl im Hinblick auf den zeitlichen Aspekt einer Entscheidung als auch auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Dieses stufenweise Verfahren kann folgendermaßen aussehen:

1. begrenztes Angebot (z. B. nur 2 Materialien); das Kind soll sich für ein Material entscheiden.
2. Übergang zur Tagesplanarbeit.
3. Wochenplanarbeit als Vorstufe der Freiarbeit.
4. Freiarbeit.

Diskussion

Da Freiarbeit das letzte Glied in der Kette des Konzeptes des Offenen Unterrichts darstellt und also auf den vorherigen methodischen Bausteinen aufbaut, können hier mehr oder weniger die gleichen Kritikpunkte angeführt werden.

»Freiarbeit« meint nach Barkey u. a. »die freie Wahl des Lerngegenstandes, des Arbeitsrhythmus und der Arbeitsdauer« (1998, 18) bei ebenso eigener Entscheidung der Schüler über die soziale Arbeitseinheit (alleine, zu zweit, in kleinen Gruppen). Die Schüler(innen) arbeiten in dieser Form der Freiarbeit, anders als bei der von Feuser gemeinten »Tätigkeit am gleichen Gegenstand« (FEUSER 1989, 1995), wohl zur gleichen Zeit, jedoch »an unterschiedlichen Lerninhalten« (BARKEY u. a. 1998, 18).

Auch Barkey u. a. bemühen die Reformpädagogik als theoretische Urquelle der Freiarbeit (BARKEY u. a. 1998, 18) und reklamieren als Methode der Umsetzung die »Polarisierung der Aufmerksamkeit in vorbereiteter Umgebung«, die dann eintrete, »wenn die Lernsituationen mit den Entwicklungsstadien des Kindes (Sensitivität) übereinstimmen« (BARKEY u. a. 1998, 18). Diese Position scheint der ursprünglichen Piagets verwandt: Zuerst muß das Kind eine bestimmte Entwicklungsstufe erreicht haben, ehe es einen bestimmten Aufgabentyp bewältigen kann. Dem widersprechen jedoch Festingers Konstrukt der »kognitiven Dissonanz«, Heckhausens »dosierte Diskrepanz« und Wygotzkis Annahme einer »Zone der nächsten Entwicklung«, die es pädagogisch zu nutzen gilt. Die Theorie-Annahmen von Barkey u. a. (1998) verweisen Freiarbeit im günstigsten Fall auf den Bereich des Übens und Anwendens von bereits Gelerntem, im anspruchloseren Fall auf eher spielerische, d. h. nicht-produktorientierte Tätigkeit.

Bettina Krell macht darauf aufmerksam, daß von zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Freiarbeit sich nur wenige auf geistigbehinderte Schüler(innen) beziehen. Diese wenigen Publikationen enthielten wohl »viele praktische Beispiele, es fehlt aber häufig eine theoretische und wissenschaftliche Basis« (KRELL 2000, 55). Diese wissenschaftliche Basis sucht die Autorin im normativen Raum als »Grundlage eines belegbaren Menschenbildes«, von dem »Bildungs- und Erziehungskonzepte« (KRELL a.a.O.) abzuleiten sind. Statt auf eine Beschreibung dieses von ihr geforderten Menschenbildes¹ bezieht sie sich jedoch auf die Zielsetzungen freier Arbeit als Legitimation für deren schulischen Einsatz. Der Schüler soll frei sein in

- der Wahl seiner Arbeitsmittel,
- der Festlegung von Geschwindigkeit und Zeitdauer seines Arbeitens,
- der Wahl der Sozialform,
- der Wahl der Themen und Inhalte,

¹ Bausteine zu diesem Menschenbild bezieht Krell aus Grundannahmen der Reformpädagogik (vgl. KRELL 2000, 60 ff., bes. SS. 64 – 65).

wobei sie bereits dann von Freier Arbeit sprechen will, wenn lediglich die ersten drei Punkte zur Schülerentscheidung¹ frei gegeben sind (vgl. KRELL 2000, 57).

Dem konventionellen Unterricht mit Geistigbehinderten wirft Krell vor, nur »ein sehr verkürztes Handlungsverständnis« (KRELL 2000, 66) zu realisieren, wenn Handlungsplanung und -kontrolle beim Lehrer verbleiben und dem Schüler lediglich die Handlungsausführung überlassen wird. Von Freiarbeit erwartet sie auch die Übergabe der Handlungsplanung und der Handlungskontrolle an die Schüler(innen), sieht jedoch auch die Begrenzung in der Praxis des Unterrichts mit Geistigbehinderten (vgl. KRELL 2000, 67 – 68). Sie zieht daraus die Konsequenzen,

- daß auch wählen gelernt werden muß;
- daß Schüler(innen) lernen müssen, wie sie ihrer »eigenen Arbeit Bedeutung verleihen« (KRELL 2000, 71), wozu sie die Dokumentation der Arbeits-/Lernergebnisse und die Erörterung im Schlußkreis vorschlägt;
- daß Arbeitsregeln einzuführen sind (vgl. KRELL 2000, 71).

Freiarbeit ist bei geistigbehinderten Schüler(inne)n vermutlich nur selten adäquat umzusetzen, weil sie voraussetzt, daß der Schüler eben selbständig arbeitet, sich selbständig zu organisieren weiß, und der Lehrer sich aus dem Lerngeschehen zurückzieht, was verbale Instruktionen betrifft. Der geistigbehinderte Schüler muß also, soll er selbständig arbeiten, Schemata verinnerlicht haben, die er hier einsetzt. Er kann aber dann nicht auf ein solches Schema zurückgreifen, wenn er den Arbeitsinhalt aufgrund seiner Komplexität und der hohen Anforderungen nicht verinnerlicht hat. Im Gegensatz zur Tagesplan- und Wochenplanarbeit sind bei der Freiarbeit die Anforderungen auf zeitlicher und quantitativer Ebene sowie auf der Entscheidungsebene noch höher. Will man als Erzieher(in)/Lehrer(in) trotzdem konsequent mit den Schüler(inne)n auf die Freiarbeit hinarbeiten, so läuft man Gefahr, sich ein utopisches Ziel zu setzen und Fähigkeiten und Belastungsgrenzen von geistigbehinderten Kindern nicht realitätsgerecht einzuschätzen.

Prinzipiell sieht Monika Krell »keinen Grund, schwerstbehinderte Schüler von dieser Unterrichtsform auszuschließen« (2000, 75), obwohl »die Freie Arbeit methodisch und organisatorisch [...] in einer Form gedacht wird, zu der Schwerstbehinderte noch keinen Zugang haben« (KRELL a.a.O.), und auch die von Reformpädagogen entwickelten Materialien »für sehr junge oder schwerstbehinderte Schüler« (ebd.) nicht geeignet sind. Sie verweist für diese Schülergruppe auf Anregungen aus den Konzepten

- der Basalen Stimulation (FRÖHLICH),
- der Basalen Aktivierung (BREITINGER, FISCHER),

¹ Einen weiter gefaßten Entscheidungsraum einschließlich der Wahl von Themen und Inhalten schließt Bettina Krell durchaus nicht aus. Sie möchte lediglich bereits dann von Freier Arbeit sprechen, wenn Themen und Inhalte vom Lehrer vorgegeben, aber Arbeitsmittel, Tempo, Dauer und Partner- oder Gruppenwahl der Schüler(innen)entscheidung übertragen werden.

- der Sensorischen Integration (AYRES),
- des Kleinen Raumes (NIELSEN)

und geht davon aus, »dass der erste Schritt bei der Öffnung des Unterrichts zur Freien Arbeit für Schwerstbehinderte die Ermöglichung von Eigenaktivität ist« und der zweite Schritt »auf die Schaffung von Wahlmöglichkeiten« (KRELL 2000, 75 – 76) zielt. Dabei macht sie auf eine ganz elementare und wohl deswegen oft übersehene Wahlmöglichkeit aufmerksam, die Möglichkeit, etwas »abwählen« (KRELL 2000, 76), etwas ablehnen zu können. Ein »Angebot« charakterisiert sich eben gerade dadurch als Angebot, daß es abgelehnt werden kann.

Gehen die Vertreter der fast schon »klassischen« Freiarbeit von der selbständigen Wahl der Arbeitsinhalte und -ziele durch die Schüler(innen) aus, so versuchen Monika Köhnen und Erika Roos, Freiarbeit mit Vorhaben(Projekt-)unterricht in Verbindung zu bringen (KÖHNEN, ROOS 1999). Zur Begründung von Freiarbeit beziehen sich die beiden Autorinnen wohl auf die auch von anderen Autor(inn)en vorgetragenen Menschenbild-Grundpositionen der Anerkennung der »Eigenaktivität« und der »Entfaltung selbstaktivierender Kräfte« (KÖHNEN, ROOS 1999, 12), reduzieren jedoch den Raum der freien Entfaltung der Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte auf die Nutzung der vom Lehrer gestalteten, vorbereiteten Umgebung (vgl. hierzu PFEFFER 1982; 1984), innerhalb derer ein eingeschränktes, nämlich »das jeweils individuell mögliche Ausmaß an Selbstbestimmung« (KÖHNEN, ROOS 1999, 14) sich entfalten kann. Mit dieser Einschränkung der Selbstbestimmung auf »das jeweils individuell mögliche Ausmaß« (KÖHNEN, ROOS a.a.O.) führen die Autorinnen die im bayerischen Lehrplan explizite Orientierung auch an der kindlichen Entwicklung als individuelles Anforderungskriterium durch die Hintertür wieder ein, welche sie (1999, 15 – 16 sowie 19 – 22) kasuistisch diskutieren. Auch ihre Beschreibung des Ablaufs einer Freiarbeitsphase mit *Vorgespräch*, *Arbeitsphase* und *Abschlußphase* (vgl. KÖHNEN, ROOS 1999, 17 – 18) weist auf ein noch hohes Maß an Lehrersteuerung hin.

Freiarbeit, so Köhnen und Roos, »gelingt um so besser, je mehr die neue Unterrichtsform in enger Verbindung zum übrigen Unterricht gestaltet wird« (KÖHNEN 1997; nach KÖHNEN, ROOS 1999, 23). Im gleichen Eigenzitat wird auch darauf hingewiesen, daß im Nicht-Freiarbeitsunterricht auch solche Kenntnisse und Fähigkeiten angewandt werden können, die in der Freiarbeit erworben wurden (vgl. KÖHNEN, ROOS 1999, 23). In Freiarbeit kann nach dieser Meinung also auch Neues angeeignet werden. Dennoch reduzieren die Autorinnen den Einsatzbereich von Freiarbeit auf die Orientierung an laufenden Vorhaben, aus denen »der inhaltliche Aspekt hinzu[kommt], indem die Freiarbeitsmaterialien direkt aus dem Vorhaben erwachsen oder in Bezug dazu stehen« (KÖHNEN, ROOS 1999, 23). Als Ausweitung des Vorhabenunterrichts »ermöglicht die Freiarbeit:

- das individuelle Eindringen in unterschiedliche Aspekte eines Vorhabens

- Übung von Teilaspekten in Art und Häufigkeit entsprechend den individuellen Förderbedürfnissen
- erweiterte Angebote gemäß den individuellen Lernfortschritten, die weit über das hinausgehen, was im Gesamtunterricht an Differenzierung möglich ist
- Hinzunahme spezieller Lerninhalte zur Berücksichtigung von besonderen Interessen« (KÖHNEN, ROOS 1999, 23).

Damit reduziert sich die Köhnen-Roossche Freiarbeit zum Arrangement der Binnendifferenzierung innerhalb eines sachgebundenen Vorhaben- bzw. Projektunterrichts. Freiarbeit verliert ihre inhaltliche Freiheit.

Zum Entscheidungsverhalten des Schülers bleibt auch hier, wie bei den vorherigen methodischen Bausteinen, festzuhalten, daß sie auf äußere Wahlmöglichkeiten begrenzt bleibt. Material und Umgebung sind vom Lehrer vorgeplant, und durch diese Vorgaben lenkt er weiterhin indirekt das Lerngeschehen. Grüntgens erklärt in diesem Zusammenhang: »Der Lehrer, der die Außenleitung übernimmt, verbaut nun den Raum so, daß der Schüler nicht ausweichen kann und gibt einen Weg insgesamt oder Schritt für Schritt vor, so daß der Schüler nur diesen Weg vorankommen soll« (GRÜNTGENS 1997, 127). Weiterhin: »Nicht mehr der Lehrer lenkt, sondern die Arbeitsblätter und die Karteikarten! Hieraus folgere ich dann: Offensichtlich scheint mir, daß der Schüler in dieser Form der ›Freiarbeit‹ keine Verantwortung trägt. Er hat lediglich äussere Verhaltensmöglichkeiten, die jedoch nicht aus der Aufgabe selbst entstehen. Denn die gesuchten Aufgabenlösungen werden ja von aussen erzwungen« (GRÜNTGENS 1997, 127).

Diese Bemerkungen mögen besonders kritisch klingen, treffen aber den Kern der Sache nur dann, wenn Freiarbeit zur alleinigen oder vorherrschenden Unterrichtsform hochargumentiert wird, innerhalb derer geradezu jedwedes Lernen möglich sei. Grüntgens' Kritik geht dann an der Sache vorbei, wenn Freiarbeit wie andere Formen des Offenen Unterrichts nicht zum expliziten Neuerwerb eingesetzt wird, sondern um in notwendigen Übungs- und Anwendungsphasen die Räume selbständiger Schüler(innen)entscheidungen allmählich auszuweiten. Auch Krell will Freie Arbeit durchaus nicht als alleinige Unterrichtsform gewertet wissen, sondern als eine unter mehreren »in ein Gesamtkonzept integriert [...], das auch weitere Formen umfasst« (KRELL 2000, 81), da sich nicht alle Lernbereiche und Lernbedingungen in Freier Arbeit realisieren lassen. Als Beispiele für die Notwendigkeit anderer Unterrichtsformen nennt sie »einige Bereiche der Musik, Exkursionen, Unterrichtsgespräche mit der gesamten Klasse [...], weite Bereiche des Sports, des Sprachunterrichts und der Sprachtherapie« (KRELL 2000, 81 – 82) sowie einzelne an die Vermittlung durch Lehrer(innen) gebundene Schritte aus anderen Lernbereichen.

Bewertung: Beiträge der Freiarbeit (Tab. 53) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Orientierung auf Aneignung: etwas lernen wollen. Wahrnehmung der offenen Materialangebote als Aufforderung, damit tätig zu werden. Auswählen und entscheiden können. Die Konsequenzen einer Entscheidung überblicken.	Aus der Aktualisierung vorhandener Vorkenntnisse heraus.	Nach den Vorgaben der Wahlentscheidung und den aktualisierten Vorkenntnissen (im wesentlichen also algorithmisch).	Selbstkontrolle anhand der im Material vorgegebenen Möglichkeiten.

Tab. 53: Beiträge der Freiarbeit zu Komponenten der Handlung

5.2.6 Abschliessende Bemerkungen zum Konzept des Offenen Unterrichts**Materialgeleitetes Lernen**

Die Schule für Geistigbehinderte trägt in Bayern die Bezeichnung »Schule zur individuellen Lebensbewältigung« und hat wegen ihrer »extrem heterogenen Schülerschaft« die Aufgabe, diese »individuell beim Lernen zu unterstützen« (SCHNEIDER 1998, 1), wozu Freiarbeit bzw. materialgeleitetes Lernen gute Möglichkeiten böten. Mit der Bezeichnung »materialgeleitetes Lernen« (MGL) greift Schneider ausdrücklich auf die Montessori-Pädagogik zurück und sieht MGL als mehr denn lediglich »eine methodische Maßnahme der individuellen Förderung« an: »Wer beginnt konsequent zu individualisieren wird schnell bemerken, daß er eine andere – stärker schülerorientierte – Pädagogik betreibt« (SCHNEIDER 1998, 2; H.i.O.). Abgesehen davon, daß Individualisierung traditionell unter der Kategorie der Sozialformen diskutiert und damit den unterrichtssteuernden Methoden zugeordnet wird, ist fragwürdig, ob alleine die vermehrte und gezieltere Verwendung von Materialien bereits eine »neue« oder »andere« Pädagogik konstituieren kann, zumal es sich bei den in dem von Schneider eingeleiteten Band »Materialgeleitetes Lernen ...« (1998) wie bei Köhnen und Roos (1999) vorgestellten Materialien zumeist um solche handelt, die traditionell in der Schule für Geistigbehinderte auch vor der Erfindung von »Freiarbeit«, »Wochenplanunterricht« und »Stationenlernen« zum Zwecke der Übung und der Stillarbeit (Einzelarbeit) bereits eingesetzt worden sind. Auch mit dem Verweis auf Maria Montessori ist eine neue »Ideologie« oder »Philosophie« des Unterrichts in Schulen für Geistigbehinderte, ist eine neue, »andere Pädagogik« nicht zu

begründen. Auch das explizit genannte Ziel der Förderung der Selbständigkeit, der »Förderung der individuellen Selbstgestaltungskräfte« (BARKEY u. a. 1998, 17), kann zumindest seit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in Schulen für Geistigbehinderte von 1979 (SEKRETARIAT 1980) eine »neue« oder »andere« Pädagogik nicht begründen. Pädagogik ist immer und überall auf zunehmende Autonomie des Lernenden gerichtet.

Der Einstieg in materialgeleitetes Lernen (MGL) soll vorsichtig erfolgen. Arndt, Feser und Vogt schlagen vor:

- Beginn mit lediglich einer Wochenstunde und Begrenzung auf ein Fach.
- Festschreibung der MGL-Stunde im Stundenplan.
- Allmähliche Ausweitung auf
 - Übungseinheiten,
 - Übungsstunden,
 - Tagesplan- bzw. Wochenplanarbeit,
 - Freiarbeit (vgl. ARNDT, FESER, VOGT 1998, 30).

Ein Problem stellt die Leistungskontrolle dar. Bauer (1997) verweist auf die Lehrerbeobachtung während der Schülerarbeit, welche die für die Grund- und Sekundarschulen kultusministeriell weiterhin geforderten regelmäßigen schriftlichen Prüfungsarbeiten sinnvoll ergänzen könnte. Solche schriftlichen Prüfungen (»Klassenarbeiten«) kennt die Schule für Geistigbehinderte nicht. Für deren Gebrauch schlagen Rudolf und Scheuring das »Pensenbuch« (1998, 37 ff.) vor und nennen als ein bekannteres Beispiel den »Lernbegleiter« von Stuffer. An einem für alle Schüler(innen) einheitlichen Einsatz solcher Pensenbücher melden sie allerdings Kritik an: In heterogenen Klassen mit erheblich unterschiedlichem Leistungsstand und Lernfortschritt der Schüler(innen) kann »die Dokumentation des individuellen Lernpensums kaum mit einem einheitlichen Pensenbuch geleistet werden« (RUDOLF, SCHEURING 1998, 41). Auch die ausschließlich individuelle Fortschrittsdokumentation durch die Schüler(innen), zu der Glaab u. a. (1998, 43 – 57) Vorschläge unterbreiten, kann nur ein Teil der Lösung sein.

Für die Aufbewahrung von Freiarbeitsmaterialien geben Berendsen, Meier und Seibt (1998, 58 – 66) nützliche Hinweise.

Tagesplanarbeit, Lernen an Stationen und drei Formen der Wochenplanarbeit werden in nachfolgender Abbildung 73 nach den Kategorien

- zeitliche Erstreckung,
- Umfang der Lernaufgaben,
- Lehreranordnung vs. Eigenwahl

visualisiert. Es ist zu erkennen, daß sich WP 3 mit ausschließlich selbstgewählten Aufgaben in nichts von der »vollständigen« Freiarbeit unterscheidet.

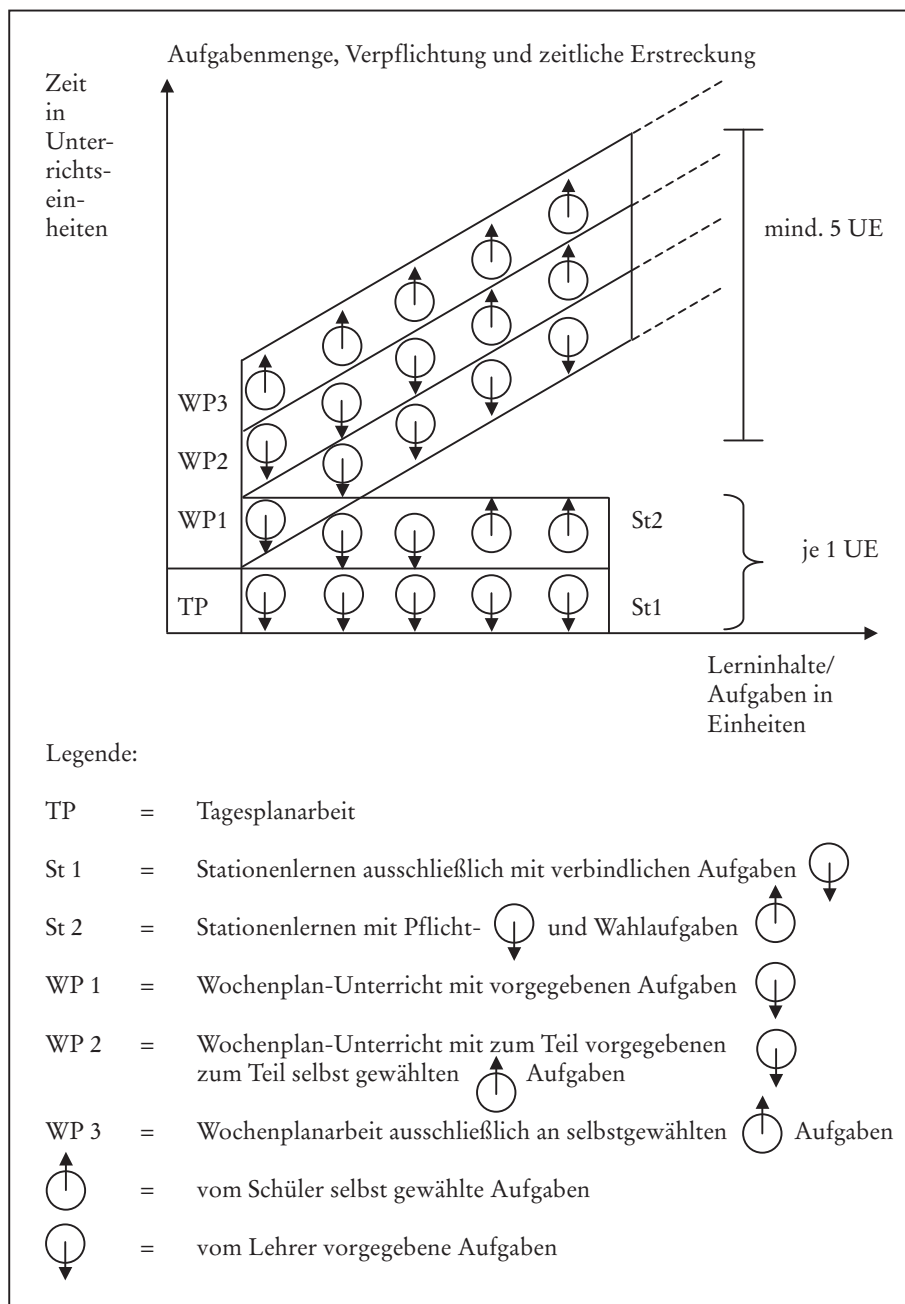


Abb. 73: Aufgabenmenge, Verpflichtung und zeitliche Erstreckung bei verschiedenen Formen des Offenen Unterrichts

Nachdem das Konzept des Offenen Unterrichts mit den verschiedenen methodischen Bausteinen vorgestellt worden und kritisch untersucht worden ist, sollen abschließend dessen erkennbare Vorzüge wie auch Kritikpunkte kurz zusammengefaßt werden.

Vorteile des Offenen Unterrichts

- Der Schüler wird an Entscheidungsprozesse herangeführt.
- Sein Entscheidungsverhalten kommt in äußeren Wahlmöglichkeiten zum Ausdruck.
- Das Auswahlverhalten kann auf andere, ähnliche Situationen transferiert werden.
- Der Offene Unterricht trägt bis zu einem gewissen Punkt zur Verbesserung der Zeitplanung bei.
- Das Selbstvertrauen und der Selbstwert des Schülers werden gestärkt.

Kritikpunkte am Offenen Unterricht

- Große Teile des Lerngeschehens werden weiterhin vom Lehrer vorgegeben (Ziel, Thema, Material, Raumgestaltung). Von dem Konzept wird aber behauptet, daß dem Schüler im Gegensatz zu anderen Unterrichtsformen große Freiheitsräume eingeräumt würden.
- Die methodischen Bausteine erweisen sich im Endeffekt als maskierte Übungsphasen, obwohl in der Literatur als Ziel ein entdeckendes Lernen angegeben wird.
- Offene Unterrichtsformen stellen häufig Anforderungen (z. B. an die Organisationsfähigkeit), denen ein geistigbehinderter Schüler nur schwer oder gar nicht gerecht werden kann.
- Der Schüler kann konsequent schwierige Aufgaben vermeiden, falls er den Schwierigkeitsgrad selbst auswählen kann.

5.3 Auf Handeln gestützter Unterricht

5.3.1 Die Handlungseinheit

Darstellung

Das Konzept der Handlungseinheit geht auf Rabenstein und Haas zurück, welche es auf den Grundgedanken des »handelnden Lernens« von Dewey bezogen »als methodisches Modell für normalbegabte Kinder konzipiert« (D. FISCHER 1994, 162) haben. Die Handlungseinheit greift Fragen und Probleme aus der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler auf und vollzieht sich an den Schülern vertrauten und bedeutsamen Gegenständen dieser eigenen Lebenswelt.

Als Beispiel für mögliche Inhalte nennt D. Fischer mit

»Ich pumpe mein Fahrrad auf,
Wir setzen einen Ableger ein,

Ich kann telefonieren« (D. FISCHER 1994, 154)

Themen, die denjenigen für handlungsbezogenen Unterricht bei Mühl wie

Wir fahren mit dem Zug nach A,
Wir schicken einen Mitschüler ein Paket,
Wir basteln ein Album und kleben Fotografien von uns ein,
Wir besuchen einen kranken Mitschüler im Krankenhaus,
Wir besuchen einen Arzt (vgl. MÜHL 1979, 151 – 171)

durchaus ähneln. Mühl weist darauf hin, daß solche Themen verschiedenen Sach- bzw. Lernbereichen zugeordnet werden können: der Umweltorientierung, der Sozialerziehung, der lebenspraktischen Förderung, der Entwicklung eines Selbstkonzepts usw.

Beide Autoren geben gemeinsam solche Vorhaben an, die eindeutig tätigkeitsorientiert sind, die die handelnde Auseinandersetzung vom Schüler verlangen und dadurch »im Kind Denkprozesse in Gang setzt und diese gleichzeitig qualifiziert« (D. FISCHER 1994, 163). Auch wird dieser handelnden Auseinandersetzung eine Förderung »der Speicherfähigkeit von Lerninhalten« (D. FISCHER 1994, 163) zugesprochen, da sie als bewußte, gewollte und zielgerichtete Handlung eine hohe Beteiligung des Bewußtseins, Planhaftigkeit und Aufmerksamkeit verlangt. Die Handlungseinheit setzt somit den handlungsfähigen Schüler bereits voraus. Dieser Schüler muß

- »Handlungen ausführen können,
- diese gedanklich mitvollziehen können,
- über sein Handeln und die damit in Zusammenhang stehenden Fragen/Objekte reflektieren können« (D. FISCHER 1994, 154).

Eine solche Handlungseinheit verlangt vom Lehrer, das gewählte oder vereinbarte Thema in eine Handlung, also eine strukturierte Abfolge einzelner Tätigkeiten, umsetzen zu können. Da sie sich bei D. Fischer in der Regel auf eine einzige Unterrichtseinheit beschränkt, erträgt die Handlungseinheit auch nur eine Mindestmenge an »Stoff«.

Stärker als Mühl (1979) betont D. Fischer die Produktorientierung: Es soll ein Werk, es sollen Gegenstände »hergestellt, untersucht, verwendet, verändert« (D. FISCHER 1994, 164) werden. Damit wird nicht nur der konkrete Handlungsprozeß bedeutsam, sondern auch – oder gar bereits – die »Möglichkeit eines Handlungsablaufs i. d. Vorstellung« (D. FISCHER 1994, 164). Das Handlungsziel (z. B. der aufgepumpte Fahrradreifen) leitet sich aus einem Problem ab (der Reifen ist platt, ich kann nicht fahren).

Für die methodische Aufbereitung können alle Gliederungssysteme gelten, die für problemlösenden Unterricht entworfen sind. Beispielhaft wird hier das von Machmutow (1972) wiedergegeben (s. Tab. 54 auf der folgenden Seite):

Etappen	Lerntätigkeit (Schüler)	Lehrtätigkeit (Lehrer)
I	Aktualisierung von Vorkenntnissen Entstehung einer Problemsituation	Vorbereitung des Problems durch Fragen u. a., Problemstellung durch Widerspruchsetzung
II	Analyse der Problemlage eigenständige Formulierung des Problems	lenkende Hinweise
III	erste, noch inadäquate Lösungs- versuche Äußerung von Vermutungen Aktualisierung entsprechender Kenntnisse und Überprüfung der Vermutungen Formulierung und Begründung einer Hypothese	Lenkung des Suchprozesses durch Informationsfragen, Hinweise, Vermittlung von Faktenkenntnissen u. a.
IV	Verifikation durch Anwendung vorhandener oder Gewinnung neuer Kenntnisse, Vergleiche, Ableitungen, Verallgemeinerungen u. a. Lösung des Problems und For- mulierung einer neuen Erkenntnis	Lenkung des Suchprozesses Bestätigung, Einordnung, Zurückweisung u. a.
V	Überprüfung der Lösung durch Vergleich mit Ausgangspunkt, An- wendung auf neue Situationen u. a.	Aufgaben- bzw. Fragestellung, Bestätigung, Präzisierung, Korrektur
VI	Analyse und Nachvollzug des Lösungsprozesses, Fehleranalyse	Lenkung des Rückblicks, Bewußt- machen des Lösungsvollzugs und seiner hemmenden bzw. fördernden Bedingungen
VII	Weiterführung der Lerntätigkeit	Einbeziehung der Ergebnisse des Problemlösens in weitere Lerntätig- keit, gegebenenfalls Vorbereitung einer neuen Problemsituation

Tab. 54: Schema grundlegender Etappen des Problemlösens im Unterricht nach
Machmutow (1972) (aus LOMPSCHER, GULLASCH 1977, 247)

Diskussion

Der Handlungseinheit werden weiterführende Zielsetzungen zugeschrieben, »nämlich *anhand* bzw. *durch* die Handlung Erkenntnisse, Einsichten, Begriffe, Beziehungen usw. zu erlernen« (D. FISCHER 1994, 163; H.i.O.). Diesen kognitiv anspruchsvollen Zielen steht D. Fischer sehr skeptisch gegenüber: Die Handlungseinheit »läßt sich zwar gut *vor* Geistigbehinderten zelebrieren, jedoch ohne sie zu dem beabsichtigten Lernerfolg zu führen« (1994, 163; H.i.O.). Dieser Skepsis kann der Verfasser nicht folgen:

- (1) Ein Lehrer, der lediglich *vor* seinen Schülern etwas »zelebriert«, vollzieht eine Demonstration, keinen handelnden Unterricht. Im günstigsten Falle liefert er noch eine Orientierungsgrundlage nach Galperin-Typ I.
- (2) Sind Schüler nicht oder nur teilweise in der Lage, die notwendigen koordinierten Bewegungsabläufe auszuführen, so greife der Lehrer bitte zur Methode des intensiven bzw. helfenden Führens nach Affolter.
- (3) In keinem Fall soll ein Lehrer eine *Lerntätigkeit als Lernmöglichkeit* verschenken, zu der ihm das konkrete Motiv von seinen Schüler(inne)n auf dem Silbertablett angeboten wird.
- (4) Wenn zur symbolischen Aufbereitung des konkreten Handlungsablaufs in der Form der Versprachlichung und/oder Verbildung die von D. Fischer (1994) angegebene *eine* Unterrichtseinheit nicht ausreicht, wird eben noch eine zweite angehängt, oder auch noch eine dritte usw.

Schließlich geht es, wie D. Fischer zurecht betont, um ein »Lernen durch Handeln u. Beobachten – Auflösen komplexer Erscheinungen der Umwelt – Herausarbeiten ihrer Struktur – Aufbau aus mehreren Handlungsschritten – Weg über ›trial and error‹ – Anbilden von Begriffen und Einsichten in Funktionszusammenhänge« (1994, 154) und, wie er betont, auch um »Lernhilfe für *schwierige* Sachverhalte« (D. FISCHER 1994, 164; H.d.H.J.P.). Solche mitunter schwierigen Sachverhalte dürfen wir unseren Schülern nicht deswegen vorenthalten, weil wir sie »geistigbehindert« nennen. Gerade bei solcher Lerntätigkeit erweist sich das methodische Geschick des Lehrers, der auf einen reichen Fundus unterschiedlicher methodischer Konzepte zurückgreifen kann.

Bewertung: Beiträge der Handlungseinheit (Tab. 55) zur

Handlungsorientierung	Handlungsplanung	Handlungsausführung	Handlungskontrolle
Problem-situation • erkennen • analysieren • formulieren Vorkennt-nisse aktua-lisieren Problem lö-sen wollen; Ziel festle-gen.	Mögliche Lösungs- wege beschreiben. Frühere Erfahrungen (Vorkenntnisse) ak-tualisieren. Günstigst erscheinen- den Lösungsweg aus-wählen. Materialien und an-dere Handlungsmittel auswählen. Bei Mißerfolg einen anderen Lösungsweg, andere Materialien und Hilfsmittel aus-wählen.	Ausführung dem aus- gewählten Lösungs- weg entlang → Einsatz vorhande- ner Kenntnisse und Fertigkeiten. Ggf. Erwerb neuer zur Ausführung not- wendiger Kenntnisse und Fertigkeiten → Dazwischenschalten einer Phase neuen Lernens.	Kontrolle des Suchpro- zesses aus der Erinne- rung. Kontrolle des Hand- lungsverlaufs durch Vergleich mit dem aus- gewählten Lösungsweg. Kontrolle des Ergebnis- ses durch Vergleich mit der Zielvorgabe → Erkennen von • Übereinstimmung • tolerabler Abwei- chung • intolerabler Abwei- chung (=Scheitern)

Tab. 55: Beiträge der Handlungseinheit zu Komponenten der Handlung

5.3.2 Handlungsorientierter Unterricht**Mühls Konzept**

Gudjons konzipiert den Projektunterricht als ein riesiges Unternehmen (vgl. Band I, Kap. 5.4), das selbst in der Regelschule kaum durchführbar erscheint. Bei geistig-behinderten Schüler(inne)n kann ein Projektunterricht in seinem Umfang und in seiner zeitlichen Erstreckung nur weitaus bescheidener aussehen. Die einzelnen Arbeitsschritte und die Zeit müssen für den Schüler überschaubar bleiben. In der Schule für Geistigbehinderte entwickelt sich Projektunterricht zu einem bescheidenen Vorhaben, das trotzdem handlungs- und zielorientiert bleibt. Mühl folgt dieser Forderung der Bescheidenheit und entwickelt ein Konzept, das sich weitaus besser für die Schule für Geistigbehinderte eignet. Er bezieht sich dabei sowohl auf den Projektunterricht, wie ihn Dewey konzipiert hat, als auch auf andere Konzepte aus der Reformpädagogik. Sein Konzept will er auch auf die Gruppe der schwer Geistigbehinderten (= der eindrucksfähigen und ausdrucksfähigen Geistigbehinderten

nach Thalhammers Klassifizierung) übertragen: »Immer, wenn es gelingt, sie in soziale Interaktion zu ›verwickeln‹, wird ihre soziale Handlungsfähigkeit angesprochen und gefordert. [...] Immer, wenn ein strebendes Verhalten, Dinge der Umwelt zu erreichen, zu manipulieren oder wahrzunehmen, erkennbar wird, sind Handlungsansätze vorhanden, die es aufzugreifen und zu fördern gilt« (MÜHL 1979, 72).

Mühl zieht die Formulierung »handlungsbezogener Unterricht« vor, da sie der Gefahr vorbeuge, die mit dem Begriff »Projekt« verbundenen hohen Ansprüche an die selbständige Mitarbeit der Schüler(innen) auch auf die geistigbehinderten Schüler(innen) zu übertragen, ohne deren eingeschränkte Handlungsfähigkeit zu berücksichtigen.

Das Ziel »Handlungsfähigkeit« ist, wenn überhaupt, nur für wenige geistigbehinderte Schüler(innen) umfassend¹ erreichbar, wenn unter Handeln bewußtes, kontrolliertes und zielgerichtetes Tun verstanden wird. Dennoch bleibt »Handlungsfähigkeit« in der Zielsetzung der Geistigbehindertenpädagogik von hoher Bedeutung. Nur meint dieses Ziel, daß die geistigbehinderten Schüler(innen) zu einem ihren Möglichkeiten entsprechenden selbständigen Handeln innerhalb der Gesellschaft geführt werden sollen.

Im handlungsbezogenen Unterricht wird selbständiges Handeln dadurch gefördert, daß er

- »– Bedürfnisse, Interessen, Erfahrungen und Fragen der Schüler berücksichtigt,
- die Schüler an der Formulierung von Handlungszielen beteiligt, ihnen nicht nur Aufträge erteilt, sondern sie Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen finden läßt,
- die Schüler an der Planung und Realisierung *nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten beteiligt* oder sie zumindest über geplante Ziele informiert,
- die Schüler in der Partner- und Gruppenarbeit *angemessene* Aufgaben eigenständig erfüllen läßt und nicht jede Aufgabe in »Häppchen« zerlegt,
- den Schülern mehr Freiheit läßt, nicht um den eigenen Egoismus auszuleben, sondern um Grenzen der physischen und sozialen Umwelt *selbsttätig* zu erkennen und zu erfahren« (MÜHL 1979, 71; H.d.H.J.P.).

Im Hinblick auf das Ziel der Handlungsfähigkeit sollte der Lehrer die geistigbehinderten Schüler(innen) in möglichst »reale Lebens- bzw. Handlungssituationen« (MÜHL 1979, 70) bringen. Die Schüler(innen) können nur dann effektiv handeln lernen, wenn sie in der Realität unter Anleitung des Lehrers erproben, selbst zu handeln.

Das Handeln hat in der Regel für den einzelnen Schüler individuelle und soziale Bedeutungen, was eine Lernerfahrung an sich darstellt. Zu sehr isoliertes Lernen verhindert dieses individuell und sozial bedeutsame Erlebnis. Daher ist es von gro-

¹ Erreichen wir dieses hochgesteckte Ziel tatsächlich, dann dürfen wir den derart fortgeschrittenen Schüler jedoch nicht mehr »geistigbehindert« nennen.

ßer Bedeutung, der Zersplitterung der Lernprozesse in allzu isolierte Einheiten entgegenzuwirken, indem im Unterricht einfache, sinnvolle Lernsituationen geschaffen werden, die in bedeutsamen Lebenszusammenhängen stehen. In diesen Zusammenhängen findet auch das »Prinzip der kleinen Schritte, das bei sensomotorischen Fähigkeiten durchaus seine Berechtigung hat, [...] seine Grenzen« (MÜHL 1979, 70).

Auf die Frage, ob das Verhalten der schwer Geistigbehinderten Handlungscharakter hat und damit auch gleichzeitig, ob das Konzept der »Handlungsfähigkeit« auf die Lerngruppe der schwer Geistigbehinderten anwendbar ist, antwortet Mühl, daß ein schwer geistigbehinderter Schüler, gleich einem Säugling in der Mutter-Kind-Dyade, als aktiver Teilnehmer in der Situation »handelnd« eingreift, indem er in eine soziale Interaktion »verwickelt« (MÜHL 1979, 72) wird. Durch sein strebendes Verhalten, seine Umwelt zu erreichen, wahrzunehmen und zu manipulieren, zeigt der schwer geistigbehinderte Schüler Ansätze zum Handeln, die es aufzugreifen und zu fördern gilt.

Diese Förderung ist so lange erforderlich, bis der Schüler in der Lage ist, tatsächlich gegenständlich zu handeln. Diese Handlungsfähigkeit, Handlungskompetenz, beschreibt Mühl mit dem Erfordernis folgender Fähigkeiten:

- »– Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und anderen mitteilen
- Bedürfnisse und Interessen anderer wahrnehmen und berücksichtigen
- Einschätzung der sozialen und sachlich-technischen Situation
- Vorstellungsfähigkeit
- Planungsfähigkeit, Probehandeln
- Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
- Psychomotorische Fertigkeiten und Techniken
- Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zur Kontrolle« (MÜHL 1979, 69).

Der Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte, wenn er das Ziel der Handlungsfähigkeit seiner Schüler verfolgt, hat diese Voraussetzungen zu schaffen. Schüler(innen) lernen das Handeln jedoch dann am effektivsten, wenn sie es in der Realität unter der Aufsicht und dem Schutz des Lehrers erproben können. Insoweit handelt es sich zunächst um ein *Lernen zu handeln*, welches unmerklich in ein *Lernen durch Handeln* übergeht.

Themenfindung und Themenbereiche

Jede Form des handlungsorientierten Unterrichts ist auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler(innen) verwiesen. Deren Interessen sind zu berücksichtigen wie auch deren Probleme und Erfahrungen. In erster Linie soll Handlungsorientierter Unterricht jedoch dazu dienen, den Schüler(inne)n zu einer bewußteren Wahrnehmung ihrer Umwelt zu verhelfen. Dabei sind deren »recht unterschiedliche Erfahrungen zum Ausgangs- und Mittelpunkt didaktischer Entscheidungen zu nehmen,

- da sie eine hohe Motivation für die meisten Schüler und damit effektive schulische Lernerfahrungen garantieren,
- um sie, da sie die Schüler unmittelbar betreffen, aufzuarbeiten und damit den Schülern Orientierung zu vermitteln und
- da sie die Vorbereitung auf ein Leben gewährleisten, das die Schüler unmittelbar betrifft und später erwartet« (MÜHL 1979, 90).

Handlungsbezogener Unterricht zielt damit auf Lebenssituationen, die nach folgenden Kriterien auszuwählen sind:

- Die auszuwählenden Situationen müssen keineswegs für alle Schüler(innen) idealtypisch sein. Sie sollen vielmehr »für die Kinder einer Gruppe von unmittelbarer Bedeutung sein« (MÜHL 1979, 111).
- Es soll sich um Situationen mit hohem Erwartungswert handeln, die in Gegenwart und Zukunft häufig eintreten.
- Diese Situationen »sollen von den Schülern beeinflussbar sein, sollen alternatives Handeln zulassen und eine Vielfalt sozialer Qualifikationen ansprechen« (MÜHL a.a.O.).
- Situationen, »in denen die Handlungsfähigkeit der Kinder eingeschränkt ist, weil sie unterdrückt, überfordert, geängstigt werden oder starre Verhaltensmuster anwenden« (MÜHL a.a.O.), sollen keineswegs gemieden werden.

Gerade das letzte Kriterium weist darauf hin, daß auch geistigbehinderte Schüler(innen) keineswegs vor Belastungen, Widerständen, möglichen Enttäuschungen um jeden Preis bewahrt werden sollen. Gerade die Forderung nach Realitätsnähe gebietet auch die Einbeziehung von Streßfaktoren, denn »dem Streben nach Realitätsnähe im Situationsansatz liegt die Annahme zugrunde, daß sich ein Kind, das in geschützter Wirklichkeit handelt, daraus unmittelbare Lernerfahrungen gewinnt und sie zu Regeln und Strategien koordiniert« (MÜHL 1979, 113).

Die Auswahl der für handlungsbezogenen Unterricht geeigneten Themen ordnet Mühl in nachfolgenden »Situationsfeldern« (1979, 114), die wir mit Pfeffer (1982) auch »Handlungsfelder« nennen können:

- Familie,
- Wohnen,
- Speisen und Getränke,
- Fest und Feier,
- Schule,
- Verkehr,
- Konsum,
- Öffentlichkeit (Versorgungseinrichtungen, Verwaltung, kulturelle Institutionen),
- Natur,
- Arbeit/Beruf,
- Freizeit/Urlaub,
- Zeitliche Orientierung.

Zu jedem dieser Handlungsbereiche gibt Mühl eine Reihe detaillierterer Themenhinweise (vgl. MÜHL 1979, 115 – 119). Diese Handlungsfelder lassen sich, ähnlich wie die weiter vorne dargestellten Formen von Projekten, mehreren Großbereichen zuordnen:

(1) *Lebenspraktische Vorhaben*

Solche sind seit jeher typisch für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte und umfassen insbesondere Selbstversorgung und Hauswirtschaft.

(2) *Erkundungs- und Orientierungsvorhaben*

Sie sollen vor allem Neugier wecken, Entdeckungs- bzw. Untersuchungsverhalten hervorrufen. Objekte bieten sich in der vorhandenen natürlichen Umgebung an, die zum Zwecke des Kennenlernens aufgesucht werden muß.

(3) *Kontakt- und Unterhaltungsvorhaben*

Diese erfordern gemeinsame Tätigkeit der Klasse, z. B. bei Vorbereitung und Durchführung von Festen, Feiern, Ausflügen, Fahrten, Spielen.

(4) *Veränderungs- und Gestaltungsvorhaben*

Hiervon sind auch traditionelle Unterrichtsbereiche wie der Werkunterricht, das textile Gestalten, das Konstruieren betroffen. Darüber hinaus zielen solche Vorhaben »aber auch auf Veränderungen in der Umgebung des Schülers, seien es nun Veränderungen im eigenen Klassenzimmer oder auf dem Schulgelände, seien es Veränderungen, die die eigene soziale Situation z. B. in der Schule betreffen« (MÜHL 1979, 121).

Eine übersichtliche Liste möglicher handlungsorientierter Vorhaben einschließlich der Zuordnung zu Situationsfeldern und Handlungsrichtungen legt Mühl (1979, 122 – 125) vor.

Planung für handlungsorientierten Unterricht

Handlungsorientierter Unterricht kann nicht derart strukturiert geplant werden wie traditionellere Unterrichtsformen. Es ist eher von einer »offenen« Planung zu sprechen, welche Ziele veränderbar gestaltet und ebenso die Wege zum Erreichen der Ziele veränderbar und anpassungsfähig läßt. Die Schüler(innen) sollen dabei mit solchen Themen konfrontiert werden, die ihren eigenen Erfahrungen, Ansprüchen und Interessen entsprechen; aber auch spontane Anlässe aus dem Leben der Schüler(innen) sollen aufgegriffen werden. Dabei dürfen die Vorgaben der Lehrpläne nicht völlig außer acht gelassen werden. Es geht vielmehr darum, spontane Anlässe und bedürfnisorientierte Themen in ihrer Ausführung so zu gestalten, daß die Lernergebnisse mit den Vorgaben der Lehrpläne noch einigermaßen in Deckung zu bringen sind. Handlungsorientierter Unterricht ist somit nicht in jedem Detail planbar, aber in der großen Linie.

Schwierigkeiten macht dann allerdings die minutiöse Kontrolle der Lernerfolge der einzelnen Schüler(innen). Handlungsorientierter Unterricht bringt es mit sich, »daß Unterrichtsbewertungen und Effektivitätsüberprüfungen nur unter Berück-

sichtigung des Handlungszusammenhangs und langfristig vorgenommen werden können« (MÜHL 1979, 141), wobei er neben der Ergebniskontrolle der Überprüfung der Lernprozesse besonderes Gewicht beimißt.

Phasenstruktur des handlungsorientierten Unterrichts

Ähnlich wie der Projektunterricht läuft auch der etwas bescheidener daher kommende handlungsorientierte Unterricht in deutlich unterscheidbaren Abschnitten ab:

1. Zielentscheidung, Zielsetzung, Zielformulierung

Insbesondere in der Schule für Geistigbehinderte ist die Zielsetzung in erster Linie vom Lehrer abhängig. Dieser hat jedoch den Schüler(inne)n die Ziele »einsichtig zu machen«, und dies aus zumindest drei Gründen (MÜHL 1979, 143):

- Ein Schüler, der das Unterrichtsziel nicht kennt, weiß auch nicht, »was im Unterricht getan werden soll« (MÜHL a.a.O.).
- Erst in Kenntnis des Ziels können sich Schüler(innen) an der Planung und Organisation des Vorhabens beteiligen. Diese Beteiligung jedoch stärkt ihr Selbstbewußtsein durch die Möglichkeit, ihre eigenen Kenntnisse, Erfahrungen, Vermutungen mit einbringen zu können.
- Die Schüler(innen) sollen befähigt werden »in die Zukunft hinein zu denken« (MÜHL 1979, 144), also »vorausschauendes Denken« (vgl. MIESSLER, BAUER 1994) zu entwickeln. Diese Fähigkeit zum vorausschauenden planenden Denken wird immer dann verlangt, wenn ein künftiges Handeln in der Vorstellung vorweggenommen werden soll. Damit ist gleichzeitig darauf hingewiesen, daß auch die Entwicklung des Vorstellungsvermögens zu den wesentlichen Aufgaben der Schule für Geistigbehinderte gehört.

2. Planungsphase

In dieser Phase werden die vereinbarten Ziele konkret überdacht und die Schritte auf dem Weg zu ihrer Erreichung festgelegt. Ebenso gehört die Auswahl von Medien und Lernhilfen in diese Phase.

Wesentliche methodische Form in diesem Arbeitsabschnitt ist das Unterrichtsgespräch, hier das themengebundene Gespräch. Allerdings wird der Lehrer darauf achten, solche Planungsgespräche so gradlinig wie möglich verlaufen zu lassen, um Spannungsabfall und Langeweile zu vermeiden wie auch, um die deutliche Orientierung auf das Ziel hin konsequent bewußt zu halten.

3. Aktions- oder Durchführungsphase

Schlicht: »In dieser Phase wird der Plan oder der Handlungsentwurf in die Tat umgesetzt« (MÜHL 1979, 145) innerhalb der Klasse, der Schule, auf dem Außengelände oder in der Öffentlichkeit. Tätigkeiten in der Öffentlichkeit lassen sich in ähnlicher Weise vorbereiten, wie es weiter vorne am Beispiel des Unterrichtsganges (s. in Abschnitt 4.2.3) dargestellt worden ist. Mühl weist auch darauf hin, daß sich hierzu »vor allem Simulations- und Rollenspiele« (1979, 145) eignen.

Beurteilung der Durchführung

Nunmehr geht es darum, »zu überprüfen, ob das angestrebte Handlungsziel erreicht worden ist« (MÜHL 1979, 145). Gründe für das Nichterreichen sind ebenso zu finden wie für ein möglicherweise nur teilweises Erreichen der vorgenommenen Ziele. Vorschläge zur Verbesserung der Handlungsdurchführung können gemacht werden, aber auch: Was gut funktioniert hat, sollte festgestellt werden; wer wem wobei geholfen hat, sollte positiv herausgehoben werden; überraschend positive Ergebnisse und Erfahrungen sollten akzentuiert werden.

Mühl weist aber auch darauf hin, daß es in dieser Phase auch um Generalisierungen und Transfer geht, z. B. bei der »Begutachtung eines Werkstückes hinsichtlich seiner Verwendbarkeit« (1979, 145), um die variantenreiche Sicherung von Ergebnissen im Rollenspiel und um ähnliches mehr.

Diese Ablaufphasen sieht Mühl nicht als starre Vorschrift, sondern vielmehr als ein variables Grundraster, »an dem sich handlungsbezogener Unterricht zu orientieren hat, wenn er als solcher bezeichnet werden soll« (1979, 146). Auch weist er darauf hin, daß im Ablauf eines solchen Unterrichts immer wieder der Rückgriff auf frühere Phasen erforderlich sein kann. Bezogen auf Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte macht er jedoch ausdrücklich darauf aufmerksam, daß die Planungsphase zeitlich nicht allzu sehr ausgedehnt werden sollte und »statt dessen je nach den Möglichkeiten der Schüler Planungs- und Aktionsphasen im häufigen Wechsel durchzuführen« (MÜHL a.a.O.) seien. Er empfiehlt, jeweils kleinere, überschaubare Arbeitsphasen zu planen und unmittelbar durchzuführen und danach die nächste Arbeitsphase in gleicher Weise anzugehen. »Diese Teilschritte kann man sinnvollerweise als Teilhandlungen verstehen, die aneinandergereiht oder netzhaft miteinander verbunden das Handlungsziel anstreben« (MÜHL 1979, 146).

Ein Beispiel

Um Mühls Konzept des handlungsbezogenen Unterrichts anschaulicher werden zu lassen, wird hier ein Beispiel in vollem Umfang mitgeteilt, welches sich bei Mühl (1979, 157 – 159) findet.

Beispiel: Wir schicken einem Mitschüler ein Paket

1. Begründung und Ziele

Vorrangig sollen die Schüler hierbei lernen, anderen eine Freude zu bereiten, indem sie für einen anderen ein angemessenes Geschenk herstellen oder kaufen. Häufiger haben die Schüler sicherlich die Rolle des Beschenkten erfahren, sie muß wohl nicht erlernt werden. Anders steht es mit der Rolle des Schenkenden, die gewissermaßen eine aktive Rolle darstellt und mannigfache Qualifikationen erfordert. Das Vorhaben gehört in den weiten Bereich der Sozialerziehung, indem mit Hilfe von Geschenken Kontakte und Beziehungen vertieft werden können.

Daneben erlernen die Schüler bestimmte Techniken beim Herstellen eines Geschenkes und erfahren dabei die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.

Verkehrserziehung kann betrieben werden beim Einkauf und beim Gang zur Post. Beide Unterrichtsgänge sind außerdem dazu geeignet, die Schüler mit fremden Menschen in der Öffentlichkeit zu konfrontieren und für die Schüler damit ein Stück Integration in die Gesellschaft zu erwirken.

Phasen	Lehrer (L)-, Schüler (Sch)-Aktivitäten	Lehrmittel	Übungen
1. Motivation Ein kranker Mitschüler soll beschenkt werden 2. Ziel: 3. Planung 4. Durchführung: Herstellen und/oder kaufen von passenden Geschenken <i>1. Schritt:</i> Was soll hergestellt und/oder gekauft werden? <i>2. Schritt:</i>	L oder Sch sprechen über einen Mitschüler, der krank ist oder sich in Kur befindet und beschließen, ihm einige Geschenke in einem Paket oder Päckchen zu schicken. L und Sch besprechen den möglichen Inhalt des Paketes: • Schokolade, Bonbons, Kuchen • Glas als Vase bemalen • Bilder, Bilderbuch • Puzzle • Buntstifte und Malbuch • Tiere aus Bast • Untersetzer u. a. und wählen sinnvolle Geschenke aus. L und Sch • kaufen Süßigkeiten im Kaufhaus • backen Kuchen • bemalen Glas als Vase • basteln Tiere aus Bast oder Untersetzer • u. a.	L oder Sch halten Gesprächsergebnisse bildhaft an der Tafel fest Geldbetrag zum Einkaufen Zutaten zum Backen entsprechendes Bastelmaterial	Umgang mit Geld Techniken beim Basteln

Phasen	Lehrer (L)-, Schüler (Sch)-Aktivitäten	Lehrmittel	Übungen
3. Schritt:	Tätigkeiten können auch, soweit möglich, in Gruppen durchgeführt werden. L und Sch packen die einzelnen Geschenke ein • suchen einen geeigneten Karton • packen die Geschenke in den Karton • schlagen das Paket in Packpapier ein • verschnüren das Paket • und beschriften es	u. a. Seidenpapier, Servietten Kartons verschiedener Größe Paketschnur, Schere Anschrift des Schülers und Absender an die Tafel schreiben	in Papier einpacken Größenvergleiche Kartons ins Packpapier einschlagen Abmessen der Schnur
4. Schritt: Abschicken des Paketes	L und Sch sprechen über folgende Punkte: • Wo wird Paket abgeschickt? • Was kostet dies? • Wie erfolgt die Aufgabe auf der Post? Sie gehen zur Post, um das Paket aufzugeben.		Wissen vermitteln über Funktionen der Post und Umgang mit Geld Rollenspiel: Paketaufgabe

Tab. 56: Planungsbeispiel (aus MÜHL 1979, 157 – 159)

Handlungsorientierter Unterricht in der Schulpraxis

Baginski (2000) berichtet über eine 1998 durchgeführte Befragung von Lehrkräften in Schulen für Geistigbehinderte im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit. 57 Fragebogen aus acht Schulen »im Allgäu und der Bodenseeregion« (BAGINSKI 2000, 92) konnten ausgewertet werden und geben erste Hinweise über die Verbreitung des Konzepts handlungsorientierten Unterrichts in der Fläche. Die Antworten werden an dieser Stelle in einer Übersicht (s. Tab. 57) zusammengefaßt.

Ist der eigene Unterricht handlungsorientiert?	59 % ja, 39 % ansatzweise, 2 % nein
Unterrichtsformen	»sehr oft« + »oft« zus.
Projekte, Vorhaben	73,7 %
Fachunterricht	77,2 %
lehrgangsartige Übungen	56,2 %
Verhaltenstraining	56,2 %
Freiarbeit	47,4 %
Stationenlernen	40,4 %

Sozialformen	
Einzelförderung	68,4 %
Gesprächskreise	66,6 %
Gruppenarbeit	59,6 %
Partnerarbeit	42,1 %
Unterrichtsinhalte	
Herstellung von Gegenständen	80,7 %
fächerübergreifende Handlungssituationen	80,7 %
multisensorische Erlebnisse	64,9 %
Lerngänge	57,9 %
Rollenspiele	38,6 %
Verfassen von Texten	7,0 %
Schülerbeteiligung	
spontane Schüleräußerungen	87,8 %
eigenverantwortliches Handeln	59,7 %
gemeinsame Planung	54,4 %
Experimentiermöglichkeiten	49,2 %
Gemeinsame Auswertung	33,4 %
Kooperation der Lehrer(innen)	
Kooperation mit Kollegen	84,2 %
Unterrichtsbesuche durch Eltern	17,5 %
Elternmitarbeit	1,8 %
Einschätzung des Zeitaufwandes gegenüber konventionellem Unterricht	
deutlich + etwas mehr	70,2 %
nach Eingewöhnung gleich	12,3 %
gleich	15,8 %
Eignung des handlungsorientierten Unterrichts für alle Schüler der SfG	
ja	64 %
nein	32 %
keine Angabe	4 %
Einschätzung der Erschwerung handlungsorientierten Unterrichts durch Beeinträchtigungen in den Bereichen	
Kognition (Niveauunterschiede, Auffassungsgabe, Überforderung, Ausdauer, Konzentration, Gedächtnis, Wahrnehmung)	61,1 %
Motorik (Bewegungseinschränkungen)	44,4 %
Sprache (Verständnis und Sprechfähigkeit)	50,0 %
Sozialverhalten (Autismus, Aggressionen, Regelverständnis, Lehrerzentriertheit)	50,0 %
Sonstiges (Schwerstbehinderung, Stereotypen, Sprunghaftigkeit)	22,2 %
Eignung des handlungsorientierten Unterrichts für	
heterogene Gruppen	»ja« + »eher ja« zus. 91,2 %
alle Schüler(innen)	84,2 %
fortgeschrittene Schüler(innen)	35,1 %.

Tab. 57: Erste Hinweise zur praktischen Realisierung handlungsorientierten Unterrichts
(zusammengefaßt aus BAGINSKI 2000, 93 – 100)

5.3.3 Handelnder Unterricht

Darstellung

Ausdrücklich auf marxistisches Gedankengut gründet Barbara Rohr (1980b) ihr Konzept des »Handelnden Unterrichts«, dessen theoretische Grundpfeiler sie in 18 Thesen skizziert. Sie geht davon aus, »daß der Unterrichtsprozeß in der Schule seinem Wesen nach ein Prozeß menschlichen Handelns, Lernens und Erkennens ist, der im Zusammenhang gesehen werden muß mit der gesellschaftlichen Funktion von Schule und Unterricht« (ROHR 1980b, 95). Wohl bezieht sich Rohr hinsichtlich ihrer speziellen Form eines auf Handeln gestützten Unterrichts auf die Schule für Lernbehinderte, verspricht sich durch das aktive Handeln der Schüler(innen) im Unterricht jedoch auch Profite für nichtbehinderte Kinder.

These 1: Handelnder Unterricht gründet auf einem marxistischen Menschenbild.

Die Grundannahme von Marx und Engels: »Das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« (MARX, ENGELS; zit. nach ROHR 1980c, 58) interpretiert die Autorin so, daß das Wesen des menschlichen Individuums nicht angeboren, sondern in den gesellschaftlichen Verhältnissen – also außerhalb des Individuums – vorhanden sei und sich erst entwickeln müsse. Damit wird der Umwelt, den »gesellschaftlichen Verhältnissen«, entscheidende Bedeutung beigemessen. Als solche gesellschaftlichen Verhältnisse gelten ihr »die Produktivkräfte, Produktionsverhältnisse, sozialen Verkehrsformen, die jede Generation als etwas Gegebenes vorfindet und die unabhängig vom Willen des Menschen objektiv existieren« (ROHR 1980c, 58), und die vom menschlichen Individuum anzueignen sind (vgl. Band I, Kap. 3), was in einer »Klassengesellschaft« erschwert und eingeengt würde.

These 2: Handelnder Unterricht ist eingebettet in die übergeordnete Kategorie »menschliche Tätigkeit«.

Hier folgt Barbara Rohr der Tätigkeitstheorie Leontjews, wie sie in Band I, Kap. 3 dargestellt ist. Für den Unterricht folgert sie daraus, daß die Lernhandlungen immer im Tätigkeits- und Lebenszusammenhang stehen müssen. Dem Schüler muß immer bewußt sein, weshalb er lernt und wo er das Gelernte einsetzen kann.

These 3: Handelnder Unterricht ist standortbezogen – Ziele und Inhalte sind orientiert an den objektiven und subjektiven Interessen der Schüler.

Die Lebensbedingungen von Schüler(inne)n stellen sich je nach Wohnort und -region unterschiedlich dar, was im Unterricht zu unterschiedlichen Zielen und Inhalten führen kann. Auch in der Geistigbehindertenpädagogik wird die Frage eines standortorientierten schulspezifischen Lehrplans erörtert, z. B. von Horvath (1990). Zu den objektiven Interessen zählt Rohr z. B. das Interesse an der Überwindung

und Beseitigung von Mängeln im Bildungsbereich, zu den subjektiven z. B. das Interesse an einer guten Ausbildung und einem sicheren Arbeitsplatz. Diese Interessen bestimmt sie als die Kriterien für die Auswahl der Ziele und Lerninhalte, wobei objektive und subjektive Interessen im Unterricht in Übereinstimmung gebracht und die objektiven Interessen in subjektive umgewandelt werden sollen.

These 4: Handelnder Unterricht ist bedürfnisorientiert.

Rohrs »Handelnder Unterricht« bezieht sich auf ein materialistisches Bedürfniskonzept. Danach sind die Bedürfnisse von Kindern (1) historisch erklärbar, (2) gegenstandsbezogen und (3) bilden sich im Verlauf der kindlichen Tätigkeit, also während der Entwicklung (vgl. ROHR 1980b, 104). Handelnder Unterricht soll sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und diese weiter entfalten. Konkret schreibt sie Kindern das Bedürfnis zu, sinnvolle Aufgaben zu erledigen, Verantwortung zu übernehmen und zu arbeiten.

These 5: Handelnder Unterricht ist plangeleitet und zielgerichtet.

Da »Handelnder Unterricht« den Handlungsbegriff der Kulturhistorischen Schule übernimmt und Lernen als Handeln (»Lernhandlung«) organisiert, gelten für ihn alle Bestimmungsmerkmale der Handlung und die von Hacker (1986) beschriebenen Strukturmerkmale (vgl. Band I, Kap. 2.6 sowie Kap. 3). Konstitutiv ist ebenso die Schaffung einer Orientierungsgrundlage sensu Galperin.

These 6: Handelnder Unterricht ist produktorientiert.

Auch zu diesem Punkt schließt sich Rohr an den Handlungsbegriff der Kulturhistorischen Schule an mit den Forderungen,

- daß »jede Handlung zu einem Ergebnis materieller oder immaterieller Art führt,
- daß das Handlungsergebnis dem Handelnden bewußt sein muß,
- daß der Zusammenhang zwischen Handlungsverlauf und Handlungsergebnis erkennbar sein muß,
- daß der Sinn des Ergebnisses dem Handelnden einsichtig sein muß
- und daß der Handlungsverlauf vom Ergebnis her geplant werden muß« (ROHR 1980b, 107).

These 7: Handelnder Unterricht ist kooperativ.

Menschliches Handeln wird als grundsätzlich kooperativ bestimmt (vgl. Leontjew). Zusätzlich verlangt Rohr von Kooperation »ein gemeinsam zu erstellendes Ergebnis, das gesellschaftlich nützlich ist« (ROHR 1980b, 108). Daß Kooperation zudem Kommunikation und Interaktion fördert, darf als trivial gelten. Unterrichtliche Kooperation bezieht sich nach Rohr auf Schüler(innen) und Lehrer(innen), auch wenn deren Verhältnis durch Ungleichheit im Lebensalter und in der Lebenserfahrung gekennzeichnet ist.

These 8: Handelnder Unterricht ist zeitlich-linear und zugleich hierarchisch-logisch strukturiert.

In dieser These greift Rohr die von Hacker (1986) beschriebenen drei Ebenen der Handlungsregulation auf (vgl. Band I, Kap. 2.6), wobei sie der intellektuellen Regulationsebene die Funktion zuschreibt zu ermöglichen, daß Handlungen nicht zerstückelt und isoliert erlebt werden, sondern in ihrer Komplexität durchschaubar bleiben.

These 9: Handelnder Unterricht gründet auf einem materialistischen Verständnis von Lernen.

Hier zieht Rohr die Aneignungstheorie der Kulturhistorischen Schule bei (vgl. Band I, Kap. 3) und insbesondere die Theorie der Interiorisation Galperins mit den von ihm beschriebenen Etappen (vgl. Band I, Kap. 3.4) wie das Konzept Wygotzkis von der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Band I, Abschnitt 3.4.4).

These 10: Handelnder Unterricht ist gestaltet nach den Gesetzmäßigkeiten menschlichen Lernens.

Rohr fordert eine entwicklungsfördernde Umwelt auch für den von ihr beschriebenen Unterricht, denn »nach materialistischem Verständnis ist die geistige Entwicklung Funktion des pädagogisch gelenkten Aneignungsprozesses« (ROHR 1980b, 119), der nach den Modellen von Wygotzki (in der Festlegung des Anforderungsniveaus) und Galperin (in seinem Ablauf) zu organisieren sei.

These 11: Im Konzept des Handelnden Unterricht wird »Isolation« als übergreifende Kategorie zur Erklärung gestörter Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozesse verwendet.

Isolation meint einen gestörten Stoffwechselprozeß zwischen Individuum und Umwelt, wobei Störungen sowohl im Menschen selbst als auch in der Umwelt liegen können. Rohr macht aber auch darauf aufmerksam, »daß Störungen auf den unterschiedlichen Stufen des Aneignungsprozesses dann auftreten können, wenn der Pädagoge die einzelnen Phasen nicht den Entwicklungsbedingungen der Kinder angemessen gestaltet hat, wenn Phasen übersprungen werden, wenn auf einzelnen Phasen nicht lange genug – oder auch zu lange – verweilt wurde, oder wenn im Falle überfordernder Lernbedingungen nicht rechtzeitig auf vorhergehende Stufen zurückgegangen wurde« (ROHR 1980b, 128), womit sie sich wiederum auf das Etappenkonzept Galperins bezieht.

These 12: Im Konzept des Handelnden Unterrichts werden Lernbehinderungen und Lernstörungen angesehen als Verhinderung des Lernens im Rahmen gesellschaftlicher Möglichkeiten.

Psychische menschliche Fähigkeiten werden nach materialistischer Anschauung »»gemacht«, herausgebildet, erzogen« (ROHR 1980b, 129). Lernbehinderung be-

schreibt sie als eine besondere Erscheinungsform der Isolation, als »eine Form der Verhinderung des Lernens im Rahmen gesellschaftlicher Möglichkeiten« (ROHR 1980b, 130). Auch macht sie auf die Abhängigkeit der Lernbehinderungs-Zuschreibung »von den jeweils historisch veränderbaren und regional variierenden Anforderungen des Schulsystems an die spätere Arbeitskraft des Schülers und von der jeweils unterschiedlichen Förder- und Tragfähigkeit der Regelschule« (ROHR 1980b, 130; Rechtschreibkorrektur durch H.J.P.) aufmerksam. Damit aber werden Lernstörungen überwindbar und ausgleichbar.

These 13: Das Konzept des Handelnden Unterrichts ist integrationsstark. Es integriert auf der Grundlage eines einheitlichen Wissenschaftsverständnisses positive Elemente bestehender oder auch bereits überholter didaktischer Ansätze in einen strukturellen Zusammenhang.

»Handelnder Unterricht« stellt kein völlig neues Konzept dar, sondern versucht ältere wie neuere didaktische Ansätze zu vereinigen: »Altes wird nicht einfach beseitigt, zerstört, vergessen, über Bord geworfen. Altes wird im Neuen aufbewahrt und auf einer qualitativ höheren Stufe fortgesetzt« (ROHR 1980b, 136). So integriert die Autorin das altbekannte Prinzip der kleinen Schritte in den Aufbau funktioneller Hirnorgane und das Prinzip der Wiederholung und Übung in Galperins Ablaufkonzept. Explizit nicht gemeint ist die Integration behinderter Schüler(innen) in das Regelschulsystem zum Zwecke gemeinsamen Unterrichts.

These 14: Handelnder Unterricht ist seinem Wesen nach ein Erkenntnisprozeß und gründet auf der Auffassung von der grundsätzlichen Erkennbarkeit der Welt.

Rohr vertritt die Ansicht, die Handlung basiere zunächst auf den subjektiven Wahrnehmungsfähigkeiten der Menschen und der Übertragung dieser Sinneswahrnehmungen in gedankliche Form (Widerspiegelung). Nur über das Bewußtsein, daß die Welt erkennbar ist und in Gedanken übersetzt werden kann, seien wir in der Lage, bewußt am Leben teilzunehmen.

These 15: Im Konzept des Handelnden Unterrichts wird der gesetzmäßige Zusammenhang von Theorie und Praxis im Prozeß menschlichen Erkennens berücksichtigt.

Ohne Theorie gibt es keine Praxis. Die Theorie aber entsteht aus Erfahrungen, welche vorab in bestimmten Situationen gemacht wurden und welche sich auf andere Situationen übertragen lassen. In diesem Sinne werden sinnliche Erfahrungen, Empfindungen und Wahrnehmungen rational verarbeitet. Theorie ist demnach ohne Praxis nicht denkbar. Soll die Schule »auf das Leben vorbereiten«, kann sie dies nach Rohr nur »in einem ständigen Wechselfprozeß von sinnlicher Erfahrung und deren theoretischer Durchdringung, in einem Lernprozeß, in dem die Einheit von sinnli-

cher und rationaler Erfahrung gewahrt bleibt« (1980b, 142), wie dies etwa im Projektunterricht der Fall sei. Konkret bedeutet dies:

- »– Lernen in und für ›Ernstsituationen‹, das der Verbesserung der natürlichen und sozialen Umwelt der Schüler dient;
- Lernen, welches den Schonraum der Schule sprengt und auch an außerschulischen Lernorten stattfindet;
- Lernen, welches in theoretischer Reflexion die hochkomplexe und oft undurchschaubare Realität auf ein erfahrbares und erlebbares Maß reduziert;
- Lernen, welches unter Ausschöpfung der Freiräume im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten von Schule den notwendigen Zusammenhang von sinnlichen und abstrakten Bestandteilen berücksichtigt« (ROHR 1980b, 142).

These 16: Handelnder Unterricht hat das Ziel, daß die Handelnden von der Fremderfahrung zur Selbsterfahrung gelangen.

Der materialistische Ansatz sieht den Menschen zugleich als Subjekt, als Handelnden, und als Objekt seiner Handlungen. Durch diese Dualität gelange der Mensch von der Fremderfahrung zur Selbsterfahrung. Selbsterfahrung wird nicht nur auf die Erfahrungen bezogen, die der Mensch als Subjekt mit seiner Umwelt macht, sondern auch auf solche Erfahrungen, die er als Objekt – mit seinem Selbst – macht (vgl. ROHR 1980b, 143 – 144). Handelnder Unterricht sei so »eine besondere Bedingung, für alle Handelnden Selbsterfahrung zu ermöglichen« (ROHR 1980b, 144).

These 17: Die Realisierungsbedingungen des Handelnden Unterrichts müssen im Zusammenhang gesehen werden mit der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von Schule und Unterricht.

Aus ihrer marxistischen Sicht beschreibt Rohr die gesellschaftliche Funktion der Schule als »eine staatlich organisierte und kontrollierte, dem Arbeitsmarkt vorgelagerte Institution im Bereich gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Sie hat die Aufgabe, die Schüler zum integrierten Bestandteil der Gesellschaft zu erziehen« (ROHR 1980b, 145), also auf das Berufsleben vorzubereiten, sie zu qualifizieren, aber zugleich zu selektieren und verschiedenen »Klassen« zuzuordnen, sie den Werten und Normen des Systems anzupassen und so die Gesellschaft zu reproduzieren. Über handelnden Unterricht sei die Sonderschule durchaus in der Lage, Lernbehinderten oder Geistigbehinderten eine adäquate Förderung zu bieten und sie emotional, sozial und intellektuell so zu formen, daß sie sich entfalten und sowohl im System wie auch darüber hinaus bestehen können.

These 18: Handelnder Unterricht ist das Kernstück materialistisch-orientierter Didaktik.

Rohr geht von einer doppelten Funktion der Didaktik aus: »Sie ist zum einen wissenschaftliches Instrumentarium zur Analyse von schulischen Lehr- und Lernprozessen. Sie ist zum anderen handlungsorientierte Wissenschaft zur Begründung, Pla-

nung, Durchführung und Reflektion einer verbesserten Unterrichtspraxis im Sinne des Handelnden Unterricht« (ROHR 1980b, 153). Diese Orientierung am Handeln fordert Barbara Rohr nicht nur für Sonderschulen, sondern für alle Schulen.

Diskussion

In einer späteren Veröffentlichung macht Barbara Rohr deutlich, daß ihr didaktisches Modell des Handelnden Unterrichts »hohen pädagogischen und *politischen* Ansprüche[n]« (1985, 65; H.d.H.J.P.) genügen soll und fordert dessen Einbettung »in die Einheit von Politik und Pädagogik« (1985, 83). Auch fordert sie die Anerkennung, »daß aller Unterricht politisch strukturiert ist« (ROHR 1985, 83), und sie fordert, »solche gesellschaftlichen Bedingungen [zu] bekämpfen, die der Fähigkeitsentwicklung entgegenwirken« (ebd.). Inwieweit dieser Kampfauftrag geistigbehinderten Schüler(inne)n übertragen werden kann, muß jedoch offen bleiben. Ebenso bleibt unklar, wie diese ihre »objektiven Interessen« erkennen sollen, so weit es sich um gesellschaftliche Verhältnisse und normative Setzungen handelt. Die Gestaltung eines Lebens in Normalität, das gemeinsame Lernen mit nichtbehinderten Mitschüler(inne)n, ein Arbeitsplatz auf dem freien Arbeitsmarkt außerhalb der Werkstatt für Behinderte – all dies sind Setzungen aus einem wertschätzenden Menschenbild Nichtbehinderter heraus, welche Schule für Geistigbehinderte ihren Schüler(inne)n allmählich und vorsichtig vermitteln muß, vorsichtig deswegen, um im Einzelfall keine uneinlösbaren Zukunftserwartungen zu erzeugen, deren Nichterfüllung nur zu weiterer Frustration führen kann. Dennoch ist »Handelnder Unterricht« bedeutsam für geistigbehinderte Schüler(innen) auch ohne das Ziel, daß diese selbst eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirken sollen. Die bescheidenere Zielsetzung bezieht sich dann auf einen Unterricht, der auf die Verwirklichung sozialer Ansprüche und auf den Erwerb von Qualifikationen gerichtet ist, die künftig auch zur Verbesserung des alltäglichen Lebens eingesetzt werden können.

Rohrs Konzept des »Handelnden Unterrichts« geht von dem Verständnis von »Handlung« der Kulturhistorischen Schule aus mit Bedürfnis, Zielsetzung, Planung, zielgerichteter Ausführung, plan- und zielorientierter Steuerung und Produktorientierung. Insoweit unterscheidet sich der »Handelnde Unterricht« nicht vom »handlungsorientierten«, »projektorientierten« oder »Projekt«-Unterricht, wie ihn Gudjons (1992) beschreibt (vgl. Band I, Kap. 4.4). Auch das Merkmal des kooperativen Lernens ist den genannten Unterrichtsformen gemeinsam. Hinsichtlich der Schülerinteressen macht Gudjons darauf aufmerksam, daß diese »keine Konstanten [sind], die immer schon da sind, Schülerinteressen müssen geweckt werden« (GUDJONS 1999, 7), was wiederum für jeden Unterricht zu gelten hat. Als besonderes Kennzeichen des »Handelnden Unterrichts« stellt Gudjons heraus, daß es sich hierbei um ein umfassendes, einheitliches »Konzept auf der Grundlage materialistischer Erkenntnis-, Lern- und Unterrichtstheorie« (1999, 8) handelt, während sich andere »Beispiele für einen stärkeren Handlungsbezug des Unterrichts eher wie ein »Stein-

bruch« aus[nehmen und] weithin ohne übergreifende Theorieableitungen« (GUDJONS a.a.O.) seien. Dieser Vorwurf ist insoweit unberechtigt, als auch Ableitungen aus Deweys Pragmatismus oder aus Piagets Rekonstruktion der Entwicklung kindlicher Kognitionen theoriefundiert sind; ihnen fehlt lediglich die ausdrückliche gesellschaftspolitische Akzentuierung.

Am Aneignungskonzept Galperins, welches Barbara Rohr ihrem Unterrichtsmodell zugrunde legt, kritisiert Gudjons, daß

- »Galperins Lerntheorie noch hypothetischen Charakter hat und sich zudem auf die Ausführung vorgegebener Handlungen bezieht« (1999, 12);
- »der Akzent stark auf der Seite der rezeptiv verarbeitenden Fähigkeiten liegt«, was ihn »für die Aneignung gesellschaftlicher Normen und Verhaltensregeln [...] die fatale Konsequenz überwiegender Anpassung« (ebd.) befürchten läßt;
- »nicht die Spontaneität und Kreativität des Subjektes, nicht das aktiv verändernde Eingreifen in die gegenständliche und gesellschaftliche Welt durch Handeln [...] im Vordergrund [steht], sondern eher die tätige Unterordnung unter die (möglicherweise vom Lehrer vorgeplante) *eine* Dimension der Sache« (ebd.; H.i.O.);
- »eine formalisierte, allgemein gültige, etappenweise Organisation von Lernprozessen als Handlungsprozesse [...] in der Gefahr [steht], die Grenzen ihrer Anwendungsmöglichkeiten nicht angemessen zu ziehen« (GUDJONS 1999, 13);
- die materialistische Lern- und Gesellschaftstheorie »auf dem Hintergrund einer sozialistischen Gesellschaftsform gewonnen« (ebd.) wurde und damit die Möglichkeiten ihrer Übertragung in andere Gesellschaften »ungeklärt« (ebd.) seien;
- die Anwendung der Galperinschen Etappentheorie »zu einer neuen Formalisierung pädagogischer Prozesse führt« (GUDJONS 1999, 13 – 14), was nach den Formalstufen der Herbartianer und Aebli »modernen Formalstufen« ein weiteres Formalstufensystem etablieren könnte, welches wiederum zum Verlust von Flexibilität führt.

Auch macht Gudjons – anders als Rohr – ausdrücklich darauf aufmerksam, daß auch beim handlungsorientierten Unterricht »die *Ergänzung durch Elemente des Lehrganges* nötig [sei], um Einzelerfahrungen in systematische Zusammenhänge einzuordnen, vorliegende »Forschungsergebnisse« mit eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen zu vergleichen, ja auch um den Anschluß an den vom Lehrplan vorgesehenen Kanon von Fachinhalten zu halten« (GUDJONS 1999, 22 – 23; H.i.O.). Gudjons' letzter Hinweis auf Lehrplanvorgaben ist für die Schule für Geistigbehinderte von geringerer Relevanz, seine übrigen Hinweise von um so größerer, insbesondere sein Hinweis auf die Notwendigkeit auch lehrgangsartigen Unterrichts.

Ganz nebenbei muß auch die Bezeichnung »Handelnder Unterricht« als sprachlich mißglückt gelten. Nicht der Unterricht handelt; Lehrer(innen) und Schüler(innen) handeln. Insoweit ist Allmers Begriffswahl »Lernen durch Handeln« (1985) vorzuziehen. Zum »Lernen durch Handeln« sind zu zählen

- Projektunterricht,
- projektorientierter Unterricht,
- handlungsorientierter bzw. handlungsbezogener Unterricht,
- anwendungs- bzw. produktorientierte Formen des offenen Unterrichts.

Die zu diesem Handeln erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in eher lehrgangsmäßigem Unterricht erworben.

Da sich Barbara Rohrs »Handelnder Unterricht« außer durch seine politische Orientierung nur wenig von anderen auf Handeln gestützten Unterrichtsformen unterscheidet, ist eine gesonderte Bewertung nicht erforderlich; die erkennbaren Unterschiede werden in die Synopse (Abschnitt 5.3.4) eingearbeitet.

5.3.4 Synopse

Synopse: Auf Handeln gestützte Unterrichtskonzepte				
Schritte u. Merkmale n. Gudjons	Projektunterricht (Gudjons 1992)	Handlungseinheit (D. Fischer 1994)	Handlungsorientierter/-bezogener Unterricht (Mühl 1979)	Handelnder Unterricht (Rohr 1980)
Schritt 1	Problemhaltige Sachlage auswählen			
Merkmal 1	Situationsbezug	unmittelbare Lebenswelt	von unmittelbarer Bedeutung für die Klasse und Zukunftsbezug	Lebenszusammenhang
Merkmal 2	Orientierung an den Interessen der Beteiligten	konkreter Anlaß	Bedürfnisse und Interessen der Schüler(innen)	»objektive« (gesellschaftliche) wie subjektive Interessen hat auch politischen Ansprüchen zu genügen
Merkmal 3	gesellschaftliche Praxisrelevanz	momentaner Bedarf	Konkordanz mit Lehrplanvorgaben	
Schritt 2	Plan gemeinsam erarbeiten			
Merkmal 4	Zielgerichtete Planung	Ziel ergibt sich aus unmittelbarem Bedürfnis	Schüler <i>beteiligung</i> an Zielformulierung	pädagogisch gelenkt
Merkmal 5	Selbstorganisation, Selbstverantwortung	Organisation durch den Lehrer	Schüler <i>beteiligung</i> ; Partner- u. Gruppenarbeit	kooperativ unter pädagogischer Lenkung
Schritt 3	Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen			
Merkmal 6	Einbeziehen vieler Sinne	nicht erwähnt	nicht erwähnt	nach materialistischer Annahme vorausgesetzt;
Merkmal 7	Soziales Lernen	lehrerzentriert	Partner- und Gruppenarbeit	Kooperation als Grundsatz

Schritte u. Merkmale n. Gudjons	Projektunterricht (Gudjons 1992)	Handlungseinheit (D. Fischer 1994)	Handlungsorientierter/-bezogener Unterricht (Mühl 1979)	Handelnder Unterricht (Rohr 1980)
Schritt 4	Erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit prüfen			
Merkmal 8	Produktorientierung	Produktorientierung	Ergebnisorientierung, z. T. auch Produktorientierung	Produktorientierung
Merkmal 9	Interdisziplinarität	nicht erwähnt	nicht erwähnt	nicht erwähnt
Merkmal 10	Grenzen: Neueingung im Lehrgang	Kompetenzmängel der Schüler(innen); kein Hinweis zu deren Überwindung	Überforderung bewußt einkalkulieren	Störungen durch Mißachtung der Entwicklungsbedingungen gelten als überwindbar
Zeitdauer	mehrere Wochen bis Monate	1 Unterrichtseinheit	kleine, überschaubare Arbeitsphasen (1-mehrere UE)	keine Angaben
»Stoff«-Menge	u. U. immens	Mindestmaß	überschaubar	keine Angaben

Tab. 58: Synopse: Auf Handeln gestützte Unterrichtskonzepte

Vorstehende Übersicht vergleicht die Unterrichtskonzepte »Handlungseinheit« (D. FISCHER 1994), »Handlungsorientierter Unterricht« (MÜHL 1979) und »Handelnder Unterricht« (ROHR 1980b) mit den von Gudjons (1992) dargestellten Merkmalen des Projektunterrichts. Dieser Vergleich ist nur unter Schwierigkeiten möglich: Während Mühl (1979) in seinem Argumentationsgang – wie Gudjons (1992) – dem Ablauf der Handlung folgt, ist dies bei D. Fischer (1994) nur eingeschränkt und bei Rohr (1980) überhaupt nicht der Fall. Deren mögliche Beiträge zu vorstehender Synopse müssen aus den Texten interpretiert werden, was insbesondere bei Rohr (1980b) Schwierigkeiten bereitet, da sie in ihren 18 Thesen zum »Handelnden Unterricht« nicht schulpädagogisch, sondern marxistisch-gesellschaftspolitisch argumentiert. Lediglich ihre Bezugnahmen auf Leontjew und Galperin erlauben in einigen Punkten Analogieschlüsse.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich einige »Linien« darstellen.

1. Gemessen an *Umfang* und *zeitlicher Erstreckung* ergibt sich von »wenig«/»kurz« zu »sehr viel«/»lang« eine Reihe: (1) Handlungseinheit – (2) Handlungsorientierter Unterricht – (3) Handelnder Unterricht – (4) Projektunterricht.
2. Gemessen an der *Weite des inhaltlichen Bezugs* stellt sich diese Reihe anders dar: (1) Handlungsorientierter Unterricht – (2) Handlungseinheit – (3) Projektunterricht – (4) Handelnder Unterricht.
3. Die *Interessen der Beteiligten* werden ebenfalls in unterschiedlicher Weite gesehen: (1) Handlungseinheit – (2) Handlungsorientierter Unterricht – (3) Projektunterricht – (4) Handelnder Unterricht.

4. Nach ihrer deklarierten *Praxisrelevanz* ordnen sich die Konzepte nach (1) Handlungseinheit – (2) Handlungsorientierter Unterricht – (3) Projektunterricht – (4) Handelnder Unterricht.
5. Die vier Unterrichtskonzepte unterscheiden sich auch in der *Beteiligung der Schüler(innen) an der Ausführungsplanung*: (1) Handlungsorientierter Unterricht – (2) Handelnder Unterricht – (3) Handlungseinheit – (4) Projektunterricht.
6. Das Ausmaß der vorgesehenen *Selbstorganisation der Schüler(innen)* verweist auf die Abfolge: (1) Handlungseinheit – (2) Handlungsorientierter Unterricht – (3) Handelnder Unterricht – (4) Projektunterricht.
7. Das gerade für die Schule für Geistigbehinderte unabdingbare *multisensorielle Herangehen* ist nur beim Projektunterricht (Gudjons 1992) ausdrücklich betont. Beim Handelnden Unterricht (ROHR 1980b) kann es aus der Bezugnahme auf Galperin erschlossen werden, und die beiden der Geistigbehindertenpädagogik verpflichteten Autoren Mühl und D. Fischer erwähnen es nicht, wie wir vermuten, da es in der Geistigbehindertenpädagogik geradezu axiomatischen Charakter hat.
8. Soziale *Orientierung auf den Mitschüler* hin bildet sich in folgender Reihe ab: (1) Handlungseinheit – (2) Handelnder Unterricht – (3) Handlungsorientierter Unterricht – (4) Projektunterricht.
9. Alle vier Konzepte gehen von einer eindeutigen *Produktorientierung* aus; lediglich Mühl (1972) läßt eine nicht-materielle Ergebnisorientierung zu, wenn er seinen »handlungsorientierten Unterricht« auch auf Erkundungs- und Orientierungsvorhaben hin ausgedehnt sehen will.
10. Die Forderung nach *Interdisziplinarität* ergibt sich aus der Sachlogik komplexer Vorhaben und wird nur von Gudjons (1992) ausdrücklich zum Merkmal des Projektunterrichts erhoben. Mühl (1979), Rohr (1980b) und D. Fischer (1994) lassen das Fehlen solch ausdrücklicher Erwähnung so verstehen, daß sie sich pragmatisch auf die reale Schulsituation einstellen: ein Lehrer – eine Klasse.
11. Während D. Fischer für die Teilnahme an seiner »Handlungseinheit« von Schüler(inne)n ein Mindestmaß an bereits *vorhandener Handlungsfähigkeit* fordert, propagiert Mühl (1979) ausdrücklich auch die Teilnahme schwerst- und mehrfachbehinderter Schüler(innen) auf basalem, u. U. lediglich perzeptiven Tätigkeitsniveau. Rohr (1980b) äußert sich hierzu nicht. Gudjons (1992) macht allerdings darauf aufmerksam, daß zur Projektbearbeitung fehlende Kompetenzen in Lehrgängen angeeignet werden können. Damit wird – anders als bei D. Fischers Handlungseinheit – Projektunterricht auch zur Chance für Schüler(innen), noch fehlende Kompetenzen selbst festzustellen und für deren Behebung außerhalb des Projektes zu sorgen.
12. Deutlich wird bei Mühl (1979), Rohr (1980b) und D. Fischer (1993) auch der hohe Stellenwert, der dem Lehrer auch in solchem Unterricht beigemessen wird,

welcher *Selbsttätigkeit*, *Selbstentscheidung*, *Selbstkontrolle* der Schüler(innen) fördern soll. Gudjons' Gymnasialschüler bedürfen dieser Einflußnahme durch Lehrer(innen) wohl etwas weniger als Lern- (ROHR 1980b) oder Geistigbehinderte (MÜHL 1979; D. FISCHER 1994).

5.4 Zusammenfassung

Haben unsere Schüler(innen) gelernt, mit den Dingen dieser Welt – soweit sie ihnen verfügbar sind – sachgerecht umzugehen (gegenständliche Tätigkeit) und mit anderen Menschen sich in ihrem Verhalten wechselseitig abzustimmen (Rollen ausfüllen und anerkennen, Perspektivübernahme, Regeln beachten und ggf. verändern), so gilt es nun, die Schüler(innen) bis zur vollständigen selbständigen Handlungsfähigkeit aus der Engführung durch Regeln und Anweisungen allmählich zu befreien und ihnen zunehmend weitere Spielräume zu eigenen Entscheidungen zu öffnen. Diese Erweiterung der Freiheitsräume betrifft

- die Auswahl der Inhalte möglicher Tätigkeiten;
- die Auswahl und Festlegung von Handlungszielen;
- die Auswahl möglicher Lösungswege und der mit ihnen assoziierten Lösungsmittel;
- die Ausweitung ihres Zeithorizonts von einer zunächst eher kurzfristig-zirkulären hin zu einer langfristig-linearen Zeitorientierung (vgl. hierzu DUNCKER 1987);
- die aufgaben- und zielorientierte Präferenzbildung in sozialen Bezügen durch quasi-rationale Wahl der Arbeitspartner;
- die zunehmende Eigenverantwortung für Tätigkeit und Ergebnis durch zunehmende Selbstkontrolle.

Diese Ausweitungen sind assimilative Prozesse und sollten klugerweise in solchen Lernarrangements verortet werden, die der Anwendung und Übung von bereits Bekanntem und Beherrschtem dienen und nicht erstrangig dem Neulernen.

1. Zur Förderung des Auswahlverhaltens hinsichtlich der Arbeitsmittel kann die von Raeggel und Sackmann (1997) vorgeschlagene *Einführungsphase zur Freiarbeit* dienen. Hierbei bleiben Aufgaben und Ziele vorab festgelegt; die Aufgabenlösung erfordert nur beherrschte Schemata. Jedes Lösungsschema ist an bestimmte Arbeitsmittel gebunden, so daß die zunehmend kompliziertere Wahl zwischen zwei bis sechs verschiedenen Arbeitsmitteln im günstigen Fall auch die Wahl zwischen zwei bis zu sechs verschiedenen Handlungsschemata bedeutet. Gleichzeitig werden die Festlegungszeiten (Dauer der selbstverpflichteten Beschäftigung mit einem Arbeitsmittel) ausgedehnt.
2. Bei festgelegten Lern- und Arbeitsaufgaben erlaubt die *Tagesplanarbeit* zunächst einmal eine Orientierung in einem festgelegten Zeitrahmen – wie es auch die Orientierung am Stundenplan ermöglicht –, darüber hinaus jedoch zusätzlich

die freie Disposition über kleinere Einheiten dieses Zeitrahmens und eine selbständige oder durch Hilfsmittel gestützte Kontrolle des so selbst disponierten Zeitabschnitts. Die im Zusammenhang mit der Tagesplanarbeit ebenfalls angebotene freie Auswahl eines Arbeitsmittels wird möglicherweise zunächst Irritationen stiften, mit zunehmender Gewöhnung an die eigene Zeitdisposition jedoch nicht mehr stören, sondern den nächsten Ausbauschritt vorbereiten.

3. Darauf aufbauend ermöglicht das *Stationenlernen* weitere Wahl- und Entscheidungshandlungen: Die Wahl der Reihenfolge der einzelnen Stationen erfordert eine Festlegung der zeitlichen Abfolge, somit nicht eine freie Disposition *über* die Zeit, jedoch ein selbständiges Aufteilen der Zeiteinheiten *innerhalb* der vorgegebenen verfügbaren Zeit. Gleichzeitig werden wechselnde soziale Orientierungen ermöglicht.
4. *Wochenplanarbeit* greift auf die bei der Tagesplanarbeit und beim Stationenlernen erworbenen, nunmehr flexibleren Kompetenzen im Wahl- und Entscheidungsverhalten zurück und bindet diese in komplexer werdende Zusammenhänge inhaltlicher, instrumenteller und zeitlicher Disposition ein. Die zeitliche Orientierung umspannt nunmehr einen größeren, aber dennoch überschaubaren Raum, innerhalb dessen mehrere Aufgabenbearbeitungen mit begrenzt vielen Lösungswegen und Lösungs-/Arbeitsmitteln zu verorten sind. Entsprechend dieser Erhöhung der Komplexität der Zeit-, Aufgaben-, Wege- und Mitteldisposition erhöht sich auch die Komplexität der angestrebten Selbstkontrolle, die sich nun nicht mehr ausschließlich auf die Kontrolle der benötigten Arbeitszeit *oder* des Arbeitserfolgs bezieht, sondern Arbeitszeit *und* Arbeitserfolg zu einer einheitlichen Kontrolleinheit verbindet und damit zu einer – immer noch schülerangemessenen – Kontrolle der Arbeitsleistung wird. Daß diese komplexe Form der Selbstkontrolle anfangs noch der Mithilfe des Lehrers bedarf, darf als trivial gelten.

Noch einmal sei betont, daß diese assimilativen Ausweitungen dann eher vermittelt werden können, wenn andere Variablen konstant gehalten werden, wenn Schüler auf vorhandenes Wissen und auf vorhandene Fähigkeiten zurückgreifen können und *nicht gleichzeitig* von ihnen akkomodative Neuaneignung, also inhaltlich neues Lernen, die Ausformung neuer Denkprozesse, verlangt wird. Insofern ist die Kritik von Grüntgens (1997) unangebracht. Was er »verantwortliches Lernen« (1997, 115) nennt und womit er mit individuellem Sinn geladenes inhaltliches Neu-Lernen meint, sollte nicht mit Arrangements verbunden werden, die auf die Ausweitung der Handlungsräume unter Beibehaltung und Anwendung bereits erworbener Handlungsschemata hin angelegt sind – zumindest nicht bei geistigbehinderten Schüler(inne)n. Lassen wir hier ruhig die Maxime des Lernens Schritt für Schritt weiter gelten in der Abfolge:

- Wir erwerben ein neues Handlungsschema.
- Wir wenden dieses Schema in unterschiedlichen Zusammenhängen an.

- Wir verorten diese Zusammenhänge an unterschiedlichen Plätzen im Raum.
 - Wir verorten diese Zusammenhänge an unterschiedlichen Plätzen in der Zeit.
 - Wenn wir dies alles stabil und flexibel handhaben können, sind wir so weit, ein wiederum neues Handlungsschema erwerben zu können.
5. Die zusammenfassende Kategorie der *Freiarbeit* vereinigt nunmehr die in Tagesplan-, Stationen- und Wochenplanarbeit erworbenen Dispositions-Kompetenzen in einer Form der Lern- und Arbeitsorganisation, die zusätzlich eine weitere Wahl gestattet und erfordert: Die Wahl eines Arbeitspartners oder mehrerer Arbeitspartner. Damit weitet sich das Wahl- und Entscheidungsverhalten in den sozialen Raum hinein aus und verlangt nicht nur Personalentscheidungen nach Oberflächenkriterien wie Bekanntheit oder Beliebtheit, sondern auch nach Tiefenmerkmalen wie der dem potentiellen Arbeitspartner zugeschriebenen aufgabenspezifischen Kompetenz und Kooperationsfähigkeit – auch dann, wenn vom Partner kompensatorische Hilfe bei eigenen Unzulänglichkeiten erwartet wird – oder nach altruistischen Kriterien, etwa der Frage, wer bei einer bestimmten Aufgabenbearbeitung meiner Hilfe bedarf.
 6. Zusammengefaßt werden können die in den sog. offenen Unterrichtsformen erworbenen Kompetenzen dann wieder in der eher geschlossenen Form der *Handlungseinheit*, die von der Schülergruppe die kollektive Bewältigung einer nur mäßig komplexen Aufgabe in überschaubar kurzer Zeit verlangt. Die kollektive Bearbeitung ist spätestens in der Phase der kooperativen Freiarbeit gelernt worden, die Orientierung auf überschaubare Zeiträume in der Wochenplanarbeit.
 7. Wird die Handlungseinheit im Umfang der zu bewältigenden Aufgaben und/oder im zeitlichen Rahmen ausgedehnt, sprechen wir vom *handlungs- oder projekt-orientierten Unterricht*. Gegenüber der Handlungseinheit stellt projekt-orientierter Unterricht inhaltlich eine assimilative Ausweitung dar, schülerbezogen eine Ausweitung der schülereigenen Entscheidungsmöglichkeiten.
 8. Der an ein umfangreiches und gesellschaftlich bedeutsames Projekt gebundene *Projektunterricht* ist dann ebenfalls nichts anderes als die assimilative Ausweitung des projektorientierten Unterrichts über den Rahmen der Klasse hinaus in klassenübergreifende und/oder schulübergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge hinein, deren Komplexität es jedoch angeraten erscheinen läßt, mit diesem Gudjonsschen »Projekt«-Begriff in der Schule für Geistigbehinderte höchst diskret umzugehen.

In einer Grafik zusammengefaßt (s. Abb. 74) lassen sich die zunehmenden Ausweitungen der beschriebenen Konzepte erkennen.

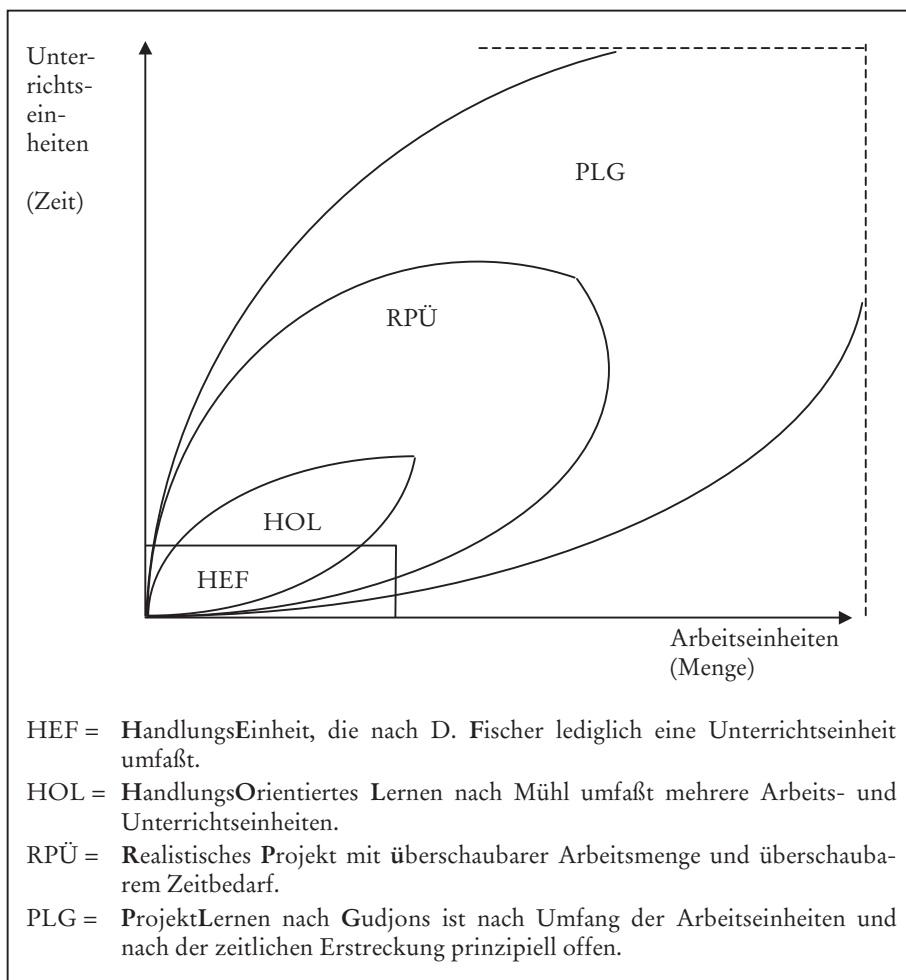


Abb. 74: Zunehmende Weite der handlungsbezogenen Konzepte

Die zusammenfassenden Bewertungen der in diesem Kapitel besprochenen Handeln fördernden Unterrichtskonzepte einschließlich des bereits an früherer Stelle (vgl. Band I, Kapitel 4.4) besprochenen Projektunterrichts sind in Tabelle 59 zusammengestellt.

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Selbststeuerung der Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
34 Einführungs- phase zur Freiarbeit	Entscheidung zwischen 2 Mitteln.	Einsatz vorhandener Schemata (Algorithmen).	Versuch und Irrtum.	Bei der Entscheidung bleiben.	Vorgegebene Inhalte und Ziele.
	Entscheidung zwischen 3 Mitteln.	Verlängerung der Zeitperspektive.	Nach begründeten Vermutungen	Am Erfolg. Zusätzlich Kontrolle der Arbeitszeit.	Aufbau von Kompetenz zum Zeitmanagement durch Kontrolle der Arbeitszeit.
	Entscheidung 1 aus 4 Arbeitsmitteln und für 10 Min.	Heuristikgestützt bei unbekanntem Mittel.	Nach abrufbaren Schemata.		Aufbau von Wahl- und Entscheidungsverhalten.
	Entscheidung zwischen 4 bekannten und 1 neuen Arbeitsmittel.	Algorithmengestützt bei bekannten Mitteln.	Nach Algorithmus.		
	Entscheidung für 1 aus 5 Arbeitsmitteln und 15 Min. Arbeitszeit.	Zeitperspektive mit einplanen.			
	Entscheidung für 1 aus 6 Arbeitsmitteln bei gleichbleibender Arbeitszeit.	Absprachen untereinander, wer welches Arbeitsmittel zuerst benutzt.			
35 Tagesplanarbeit	Orientierung über kürzere Zeitabläufe (lineares Zeitverständnis): • Sanduhr oder sonstiger Uhr-Ersatz • Klingelzeichen • Uhr	Festlegung der Arbeitszeit Auswahl eines Arbeitsinhalts	Anwendung bekannter und beherrschter Verfahren	Fremdkontrolle durch Lehrer Selbstkontrolle am Arbeitsmittel: Erfolg?	Selbstkontrolle möglich, ansonsten Fremdkontrolle selbständige Wahl der Arbeitsmittel Festgelegtes/vorgegebenes Ziel kurzfristiges Zeitmanagement
	Orientierung auf eine Lern- oder Übungsaufgabe				

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Selbststeuerung der Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
36 Stationen- lernen	Orientierung an Einzelanweisungen zu den Stationen. Orientierung an der räumlichen Position der Stationen (Orientierung im Raum). Aktualisierung themenbezogener Vorerfahrungen. Ablauforientierung an einem Laufzettel möglich. Orientierung auf eine vorgegebene Thematik und deren Teilthemen.	Vorabfestlegung der Arbeitszeit. Auswahl ggf. der Sozialform (z. B. mit einem Partner). Auswahl der Arbeitsform. Ggf. Auswahl zusätzlicher Wahlstation(en) Ggf. Festlegung der Reihenfolge. Auswahl der Startstation.	Abarbeiten der Stationen nach den Einzelanweisungen unter Aktualisierung von Vorkenntnissen.	Gemeinsame Bewertung im Schlußgespräch als kooperative summative Evaluation. Selbstkontrolle anhand der Vorgaben (formativ und summativ)	Kurzfristiges Zeitmanagement durch vorherige Festlegung der Arbeitszeit. Partner wählbar. Arbeitsform wählbar. Reihenfolge kann vorgegeben werden, sonst frei wählbar. Arbeitsanweisungen vorgegeben. Inhalte und Ziele vorgegeben.
37 Wochen- planarbeit	Orientierung an längeren Zeitabläufen (lineares Zeitverständnis): • Wochen-Stundenplan • Kalender Orientierung an mehreren Lern- oder Übungsaufgaben	Zuordnung von Arbeitsinhalten zu Bearbeitungszeiten Auswahl mehrerer Arbeitsinhalte	Anwendung bekannter und beherrschter Verfahren	Fremdkontrolle durch Lehrer Selbstkontrolle am fixierten Arbeitsplan: Aufgabe zur vorgesehenen Zeit bearbeitet? Ergebniskontrolle am Arbeitsmittel: Erfolg?	Selbstkontrolle, bei deren Versagen Fremdkontrolle selbstgewählte Komplexität flexibles mittelfristiges Zeitmanagement

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Selbststeuerung der Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
38 Freiarbeit	Wahrnehmung der offenen Materialangebote als Aufforderung, damit tätig zu werden. Orientierung auf Aneignung: etwas lernen wollen. Die Konsequenzen einer Entscheidung überblicken. Auswählen und entscheiden können.	Aus der Aktualisierung vorhandener Vorkenntnisse heraus.	Nach den Vorgaben der Wahlentscheidung und den aktualisierten Vorkenntnissen (im wesentlichen also algorithmisch).	Selbstkontrolle anhand der im Material vorgegebenen Möglichkeiten.	Lehrerberatung bei Bedarf. selbstbestimmte Kooperation mit Mitschülern mäßige Komplexität Überschaubare kurze bis mittlere zeitliche Reichweite
39 Handlungseinheit	Problemsituation • erkennen • analysieren • formulieren Vorkenntnisse aktualisieren Problem lösen wollen; Ziel festlegen.	Mögliche Lösungswege beschreiben. Frühere Erfahrungen (Vorkenntnisse) aktualisieren. Günstigst erscheinenden Lösungsweg auswählen. Materialien und andere Handlungsmittel auswählen. Bei Mißerfolg einen anderen Lösungsweg, andere Materialien und Hilfsmittel auswählen	Ausführung dem ausgewählten Lösungsweg entlang Einsatz vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten. Ggf. Erwerb neuer zur Ausführung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten Dazwischenschalten einer Phase neuen Lernens.	Kontrolle des Suchprozesses aus der Erinnerung. Kontrolle des Handlungsverlaufs durch Vergleich mit dem ausgewählten Lösungsweg. Kontrolle des Ergebnisses durch Vergleich mit der Zielvorgabe Erkennen von • Übereinstimmung • tolerabler Abweichung • intolerabler Abweichung (= Scheitern)	gut überschaubare kurze zeitliche Reichweite überschaubare mäßige Komplexität Kooperation mit Mitschülern weitgehend vorbestimmt Steuerung durch Lehrer (Überwachung) Erforderlichenfalls Wechsel zu Phase neuen Lernens

Bewertung: Zunehmende Beiträge ausgewählter Verfahren/Konzepte zur Selbststeuerung der Tätigkeit					
Verfahren/ Konzept	Beiträge der Verfahren/Konzepte zur				
	Handlungs- orientierung	Handlungs- planung	Handlungs- ausführung	Handlungs- kontrolle	Bemer- kungen
40 Hand- lungs- bzw. projekt- orientier- ter Unter- richt	Alltagssituatio- nen und Pro- bleme erkennen	einen Plan zur Problemlösung entwickeln	Abarbeiten nach dem festgelegten Plan	Ergebnisprüfung der Problem- lösung	überschau- bare mittlere zeitliche Reichweite
	Bedingungsfak- toren erkennen	Entscheiden zwischen ver- schiedenen Lösungsmitteln	Koordination mit Mitschülern und Lehrer	Überprüfung der einzelnen Lö- sungsschritte	mittlere Komplexität
	ein Problem aus- wählen	Ziel ggf. modi- fizieren	Handlungs- regulation	• selbständig	flexible Ko- operation mit Mitschü- lern, ggfs.
	Ziel zur Pro- blemlösung fest- legen	Sachwissen Handlungs- wissen	• zielorientiert • bei Notwen- digkeit auch flexibel	• kooperativ mit Mitschülern • kooperativ mit dem Lehrer • durch den Lehrer	auch durch den Lehrer gesteuert
	Bedürfnisse				ggf. zwi- schenge- schaltete Phasen neuen Lernens
41, 42 Handeln- der und Projekt- unterricht	Gesellschaftliche Situationen und Probleme erken- nen	Pläne zur Pro- blemlösung ent- wickeln nach vorher festgeleg- tem Ziel	Abarbeiten nach dem festgelegten Plan	Ergebnisprüfung der Problemlö- sung	große zeit- liche Reich- weite
	Situationen auf Bedingungsfak- toren hin analy- sieren und be- werten	Entscheiden zwischen ver- schiedenen Lösungswegen	Koordination mit vielen an- deren	Überprüfung der einzelnen Lö- sungsschritte	hohe Kom- plexität
	Probleme aus- wählen	Ggf. Ziel wech- seln	Handlungs- regulation	• selbständig	flexible Ko- operation mit anderen
	Ziele zur Pro- blemlösung fest- legen	Sachwissen Handlungs- wissen	• zielorientiert • aber flexibel	• kooperativ mit anderen • durch andere	ggf. zwi- schenge- schaltete Phasen neuen Lernens
	Bedürfnisse			→ Kritik anneh- men und verar- beiten	

Tab. 59: Bewertung ausgewählter Verfahren/Konzepte offenen und handlungs- bzw. projektorientierten Unterrichts zu Komponenten der Handlungsfähigkeit.
Numerierung wie in Tab. 60 in Kapitel 6.

5.5 Zum Abschluß

In den Kapiteln 4 des Bandes I sowie 2 bis 5 dieses Bandes III unserer Studie wurde der Versuch unternommen, ausgehend vom methodischen Wirrwarr in der Schule für Geistigbehinderte und anknüpfend an die von Feuser vorgeschlagene »Entwicklungslogische Didaktik« eine Orientierung an der zunehmenden Selbststeuerung der Schüler(innen) und der abnehmenden Fremdsteuerung durch Eltern, Erzieher(innen) und Lehrer(innen) zu gewinnen und entlang dieser Orientierungslinie den Bogen unterschiedlichster Förderverfahren und unterrichtlicher Maßnahmen aufzuspannen von der pädagogisch aufgeladenen Pflegehandlung bis zum weitgehend selbständigen Handeln unserer Schüler(innen). Es ist gezeigt worden, daß immer wieder Phasen der akkomodativen Neuaneignung sich mit Phasen der assimilativen Konsolidierung und Ausweitung der Anwendungsräume abwechseln müssen, daß der Lehrer Geistigbehinderter ein höchst umfangreiches Repertoire an Beeinflussungsverfahren beherrschen muß, wie es eigentlich die Bandbreite des gesamten menschlichen Lebens umfaßt, daß manche in der Literatur vorgestellten Konzepte sich nur in ihrer Benennung unterscheiden und daß manches Konzept nur Schaum ist, der auf der Krone einer Modewelle schwimmt. Wir hoffen dennoch, mit den einzelnen hier aufgespannten Fäden bereits eine erste Hilfe zur Orientierung gegeben zu haben.

Im folgenden Kapitel 6 werden wir den Versuch unternehmen, die einzelnen Fäden stärker zusammenzubinden und sie mit einigen Ergebnissen der theoretischen Erörterungen zusammenzuführen.

6 Ergebnisse: Fragen und Antworten

Übersicht über Kapitel 6

- 6.1 Einleitend wird auf die Ausgangsproblematik dieser Studie zurückgegriffen, um von dieser aus die Antworten zu den in den Kapiteln 1 bis 5 gestellten Fragen zusammenzufassen: Geistigbehinderte sind grundsätzlich handlungsfähige Menschen, deren Handeln mittels nicht originär pädagogischen Handlungstheorien theoretisch gefaßt werden kann. Insbesondere der Handlungsbegriff der Kulturhistorischen Schule eignet sich zusammen mit Piagets Beschreibung der Genese der Intelligenz und der von Stemme und von Eickstedt beschriebenen motorischen Entwicklung zur Beschreibung der Entwicklung kindlicher Handlungsfähigkeit, die ihre didaktische Fassung in einer veränderten und ergänzten Entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser erhält. Dessen unterrichtliche Verortung gemeinsamer Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand im Projektunterricht bildet den Rahmen für die weitere Beschäftigung mit einzelnen Methoden, Verfahren und Unterrichtskonzepten.
- 6.2 Die in den Kapiteln 2 bis 5 erörterten methodischen Verfahren und Konzepte werden auf Effektivität und Effizienz untersucht, wobei die Effektivitätsschätzungen in der Regel auf forschungsmethodisch gerade noch tolerablem relativ anspruchlosem Niveau erfolgen. Fragen der Effizienz werden kritisch diskutiert: Hohe Effizienz ist nicht zwingend Indikator für den Einsatz eines Verfahrens, niedrige nicht für dessen Ablehnung. Genauere Auskünfte sind aus der Analyse der Binnenstruktur der 42 besprochenen Verfahren und Konzepte zu erhalten, welche uns die Beschreibung von vier methodischen Hauptlinien, darunter einer durchgängigen Magistrale, und von sieben Nebenlinien mit weiteren Variationsmöglichkeiten gestattet, die unter je anderer Zielsetzung der Ausbildung unterschiedlicher, aber insgesamt unverzichtbarer Voraussetzungen zum selbständigen Handeln dienen. Dabei ergibt sich eine sanduhrartige Modellierung, deren Engstelle durch den Erwerb elementarer Handlungsschemata gebildet wird.
- 6.3 Die besprochenen Konzepte lassen sich in einem zweidimensionalen Schema entlang der Abfolge dominierender Tätigkeiten und entlang der Dimension zunehmend selbständiger Tätigkeit ordnen. Von pädagogischem Interesse sind diejenigen Verfahren/Konzepte, die zunehmende Selbständigkeit der Schüler(innen) erlauben und fördern können. Dies verlangt, daß zumindest die vier Hauptlinien als unverzichtbar für die Aneignung selbständiger Handlungsfähigkeit zu gelten haben. »Methode« und »Konzept« werden mit je unterschiedlichen Menschenbildern in einer Weise verbunden, welche entwicklungs-, förderungs- und situationsorientiert für unfruchtbar gehalten wird. Grundsätzlich angenommene menschliche Potentialität als Ausgangspunkt und Zielorientierung im Sinne einer Fiktionalität reichen aus, um dazwischen den Weg über die gemeinsame Tätigkeit aufzuspannen.

- 6.4 Auf einige offen gebliebene Fragen und Desiderate hinsichtlich der Theoriebildung, der Beachtung der Emotionalität, der Methodenbeschreibung, der empirischen Absicherung wie der Aus- und Fortbildung wird abschließend hingewiesen.
- 6.5 Die Qualität der unterrichtlichen Vermittlung verlangt, daß Lehrer(innen) Geistigbehinderter die gesamte Bandbreite methodischer Verfahren und Konzepte kennen, möglichst beherrschen, um deren Einsatz entlang der beschriebenen Linien disponieren zu können. Die Letztentscheidung verbleibt beim Unterrichtenden.

6.1 Beantwortete Fragen

Für die Schule für Geistigbehinderte müssen wir heute die *Spezifizierung der Methoden als zunehmende Größe* feststellen. Die zunehmende schulische Betreuung schwerst- und schwerstmehrfachbehinderter Schüler(innen) hat die Grenzen der Tragfähigkeit der in den Gründerjahren der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten Methoden längst gesprengt. Die Schule für Geistigbehinderte arbeitet heute mit Verfahren der aktivierenden Pflege und der Förderpflege, die aus medizinischen Tätigkeitsbereichen übernommen sind, mit körperorientierten und körperzentrierten Verfahren, die zunächst als psychologische Interventionsverfahren entwickelt worden sind, mit verhaltenstherapeutischen Techniken, deren Ursprung ebenfalls klinisch ist, bis hin zu Unterrichtsverfahren, die kaum noch Unterschiede zur Regulärmethodik erkennen lassen. Die Bandbreite des methodischen Instrumentariums der Schule für Geistigbehinderte hat also erheblich zugenommen und ist kaum noch überschaubar. Eine geschlossene Systematik dieser Methoden ist kaum zu erkennen.

Die Vielfalt der für die Schule für Geistigbehinderte angebotenen methodischen Verfahren und Konzepte führt, wie in Kapitel 1.1 dargelegt wird, zu Desorientierungen bei Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n und zur Suche nach Orientierungshilfen bei der Auswahl nützlicher Verfahren, wobei wir davon ausgehen, daß sich kein(e) Lehrer(in) und kein(e) Erzieher(in) bei der Methodensuche dem Spott aussetzen möchte, den Gelhausen (2000, 14) über eine ministerielle Fortbildungsveranstaltung ausgegossen hat (vgl. Fußnote 1 in Abschnitt 1.1). Dieser Suche nach Entscheidungshilfe hinsichtlich nützlicher unterrichtlicher Verfahren wird in vorliegender Studie die Prämisse zugrundegelegt, Schule für Geistigbehinderte habe die Handlungsfähigkeit der ihr anvertrauten Schüler(innen) zu fördern. Solcher unterrichtlicher Auftrag ist nur erfüllbar, wenn die gemeinten Schüler(innen) über Fähigkeiten verfügen, die in Richtung einer höheren Handlungskompetenz förderbar sind, wenn sie also grundsätzlich als handlungsfähige Menschen gesehen werden.

Die Arbeit steht damit unter der Leitfrage: Ist eine Hierarchie pädagogischer Methoden/Verfahren zur Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter dar-

stellbar? Dem erkenntnisleitenden Interesse des Verfassers folgend ist als leitende Annahme zu formulieren: Eine Hierarchie pädagogischer Methoden/Verfahren zur Förderung der Handlungsfähigkeit ist darstellbar.

Leitfrage wie Leitannahme erfordern die Ausdifferenzierung in Teilfragen und Teilannahmen, die sukzessive zu bearbeiten sind.

6.1.1 Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter

Unsere erste Teilfrage: »Sind Geistigbehinderte handlungsfähig?« (vgl. Abschnitt 1.2) dient der Klärung dieser grundlegenden Bedingung unter der Annahme, daß Geistigbehinderte per definitionem handlungsfähige Menschen seien. Der schulische Auftrag der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter ist implizit im Erziehungsziel »Selbständigkeit« enthalten, wie es als Leitidee der »Selbstverwirklichung in sozialer Integration« in die Empfehlungen für den Unterricht an Schulen für Geistigbehinderte der Kultusministerkonferenz vom 09.02.1979 (SEKRETARIAT 1980) eingegangen ist. Selbständigkeit wird verstanden als Unabhängigkeit von Hilfe und Versorgung durch andere Menschen, als Unabhängigkeit von fremden Entscheidungen und von Fremdsteuerung, also als Handlungsfähigkeit.

Traditionell ist zur Abgrenzung der Gruppe der Geistigbehinderten von anderen Gruppen neben dem Kriterium der adaptiven Fähigkeiten wesentlich das Kriterium der Intelligenz beigezogen worden (AAMD 1959 et passim; WHO 1968; DSM-IV; BACH 1979a, 1979b; DITTMANN 1974 bis hin zu JANTZEN 1998). Dabei bleibt weitgehend unklar, auf welche der vielen und unterschiedlichen Intelligenztheorien die Autoren das Intelligenzkriterium jeweils stützen wollen. Verstehen wir mit PINKER Intelligenz als »das Verfolgen von Zielen angesichts von Hindernissen« (PINKER 1998, 460), dann ist »Intelligenz« mit »Handeln« gleichzusetzen. Vollends deutlich wird diese Gleichheit von »Intelligenz« und »Handeln« bei der Verwendung der von Wechsler vorgeschlagenen Intelligenz-Definition, nach der »Intelligenz [...] die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums [ist], zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen« (WECHSLER 1961, 13; H.d.H.J.P.). Bezogen auf Wechslers Verständnis von Intelligenz bedeutet dann auch ein sehr niedriges Intelligenztestergebnis nicht das völlige Fehlen von Handlungsfähigkeit, sondern lediglich deren im Populationsvergleich geringere Ausprägung. Sobald Geistigbehinderte mittels Intelligenzmessungen auffindig gemacht werden sollen, wird ihnen Handlungsfähigkeit grundsätzlich zugeschrieben. Die weiteren von WHO, AAMD und Speck (1972, 1993) vorgeschlagenen Untergruppen Geistigbehinderter beschreiben dann eher grobe Abstufungen der Ausprägung einer grundsätzlich vorfindlichen Handlungsfähigkeit, die allerdings, da sie sich nur der IQ-Punktzahl bedienen, pädagogisch unfruchtbar bleiben. Pädagogisch fruchtbar erscheinen eher die Gruppierungsvorschläge von Thalhammer (1977), die sich auf beobachtbares Verhalten stützen.

Grundsätzlich jedoch, und damit ist unsere erste Frage beantwortet, *sind Geistig-behinderte handlungsfähige Menschen*. Unsere erste Annahme gilt als bestätigt.

6.1.2 Pädagogik und Handlungstheorie

Unsere *zweite Frage*: »*Verfügt die Pädagogik über eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns?*« dient, wenn Geistigbehinderte als – wohl förderungsbedürftige, aber auch förderungsfähige – Handlungskompetente zu gelten haben, der Suche nach einer theoretischen Orientierung der Förderung der Handlungsfähigkeit. Im günstigsten Fall, so unsere zweite Erwartung, verfügt die Pädagogik bereits über eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns (vgl. Abschnitt 1.3). Diese Erwartung wird nicht erfüllt.

Pädagogik hat wohl »sich immer auch handlungstheoretisch verstanden« (KIVELÄ 1998, 603), war jedoch zur Herausbildung einer Theorie des eigenen Handelns stets auf andere »Handlungswissenschaften und Praxen« (BENNER 1995, 299) angewiesen. Pädagogik hat keine originäre Handlungstheorie und mit ihrer Angewiesenheit auf andere Quellen den Status einer synthetischen Wissenschaft. Der Pädagogik kann noch zugestanden werden, daß sie über Theorien des pädagogischen Handelns als Theorien des Handelns von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n verfügt, mittels derer pädagogische Situationen als asymmetrische Situationen verstanden werden können. Der Partner in solchen Situationen, der Schüler, bleibt jedoch im Bereich des Fiktionalen (vgl. KIVELÄ 1998, 614). Auch wenn pädagogische Interaktion dem »Aufbau persönlicher Identität und sozialer Handlungsfähigkeit« (PEUKERT 1981, 67) dienen soll, bleibt eine *pädagogische* Theorie der persönlichen Identität *des Schülers* und bleibt eine *pädagogische* Theorie der sozialen Handlungsfähigkeit *des Schülers* im Bereich der Kivelä'schen Fiktionalität, wobei Kivelä sogar die Frage offen läßt, ob »durch die Einführung des Prinzips der Fiktionalität die Möglichkeit der Formulierung einer pädagogischen Handlungstheorie nicht selbst zu einer Fiktion« (KIVELÄ 1998, 614) wird. Fiktionalität verweist auf deterministisch Unbestimmbares. Solche die Pädagogik geradezu konstituierende Unbestimmtheit macht die Konzeption einer Art pädagogischer Weltformel unmöglich, erlaubt jedoch die Formulierung von Teiltheorien wie etwa von Theorien des Lehrerhandelns. Das Handeln der von Pädagogik angezielten Menschen, der Kinder und Schüler(innen) auf dem Wege zum weitgehend pädagogikfreien Erwachsensein, ist bislang nicht Gegenstand pädagogischer Theoriebildung. Insoweit ist auch Schlee zuzustimmen, wenn er die defizitäre Theoriebildung »für die zentrale Schwachstelle der Sonderpädagogik« (SCHLEE 2001, 331) hält. Das Handeln und Handelnlernen der Schüler(innen) muß nach Handlungstheorien anderer Wissenschaften zu beschreiben versucht werden.

Unsere zweite Annahme: »Die Pädagogik verfügt über eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns« *ist zurückzuweisen*.

6.1.3 Handlungstheorien anderer Wissenschaften

Da Pädagogik über keine der Förderung von Schüler(inne)n dienliche Handlungstheorie verfügt, da weiterhin Pädagogik als synthetische und synthetisierende Wissenschaft sich der Erträge anderer »Handlungswissenschaften und Praxen« (BENNER 1995, 299) bedient, muß Pädagogik diese anderen Handlungswissenschaften und Praxen auch bezüglich adaptierbarer Handlungstheorien befragen.

Die *Philosophie* bietet unter Berufung auf Aristoteles und seine Nikomachische Ethik insbesondere eine Wertorientierung an, die das Nützliche menschlichen Handelns mit dem »Guten«, dem moralischen Wertvollen, zu verbinden sucht. Insbesondere die von Aristoteles als »poietisch« bezeichnete praktische Tätigkeit des Einwirkens in die dingliche Umwelt wird von Rubinstein und Leontjew aufgegriffen und fließt als »gegenständliche Tätigkeit« in die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule ein. Bezogen auf solch konkretes Handeln betont auch die Philosophie die Aspekte des Willens, der zum Handlungsentschluß führt, wie den der Handlungsplanung (vgl. VON BRANDENSTEIN 1973, 683), der Zielorientierung, des praktischen Zwecks, der Handlungskontrolle und der Beteiligung des Bewußtseins.

Im Zentrum derartiger philosophischer Betrachtungen steht durchaus noch der einzelne Mensch, auch wenn er Teil einer sozialen Gemeinschaft ist. Diese Gemeinschaft rückt als soziales Phänomen, als Gesellschaft, in den Fokus der Betrachtungen der *Soziologie*. Die philosophische Orientierung an Zweck und Wert wird in der Soziologie durch die Kategorie »Sinn« ersetzt, welcher sowohl gesellschaftlich wie auch individuell gesehen wird. Individuelle Sinnbetrachtung, wie sie z. B. Schaeffler (1974) vornimmt, schafft bereits den Anknüpfungspunkt zum Übergang zu psychologischen Bemühungen individuellen Handelns.

Aus den soziologischen Erörterungen erscheint Webers Typologie des Handelns als zweckrationales, wertrationales, affektuelles und traditionelles Handeln pädagogisch bedeutsam. Mühl hat diese Typologie aufgegriffen, welche bereits auf Besonderheiten des Handelns Geistigbehinderter hinweist, auf ihre vielbeschriebenen Schwächen der Rationalität, die Bindung an das Affektuelle und die Gewohnheitsbildungen (vgl. MÜHL 1979, 69). Auch die von Habermas vorgenommene Gleichsetzung von »zweckrationalem Handeln« mit »Arbeit« (HABERMAS 1972, 93) ist pädagogisch bedeutsam, verhilft sie doch dem Handelnlernen Geistigbehinderter zu einer Lebensorientierung im Sinne der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule; auch die von Leontjew beschriebene Ontogenese menschlicher Tätigkeit findet ihren Gipfelpunkt in der »Arbeit«. Bezogen auf Arbeit als gegenständliche Tätigkeit wird auch die Unterscheidung von Handlungsentwurf (Luckmann: »Plan«), Handlungsausführung (Luckmann: »Handeln«) und Handlungsergebnis (Luckmann: »Handlung«) bedeutsam, obwohl Luckmann (1986a) mit seiner Begriffsbildung die alltagssprachliche Verständigung nicht gerade erleichtert.

Parsons' strukturell-funktionaler Systemtheorie entnehmen wir die Sicht des Menschen als biologisch-organisches System, welches nicht als »geschlossen« und damit von seiner Umwelt abgeschottet, sondern als – auch im Sinne der Konflikttheorie – »offenes« System zu sehen ist, als ein System, das mit seiner Umwelt in Austauschbeziehungen steht. Ausschließlich die Annahme von Umweltwirkungen auf das menschliche Individuum kann pädagogische Bemühungen um die Veränderung individueller Zustände begründen, eine Annahme, von der auch die Kulturhistorische Schule ausgeht, welche dem Erwachsenen als Vermittler zwischen Gesellschaft und heranwachsendem Individuum herausragende Bedeutung beimißt.

Bei der Betrachtung menschlichen Handelns aus Sicht der *Psychologie* beziehen wir uns zunächst auf Aebli, der Handlungskompetenz als die Verfügbarkeit von Handlungsschemata versteht und letztere unter den Aspekten des Sachwissens und des prozeduralen Wissens beschreibt. Der Kern des Handelns ist bei Aebli eine Tätigkeit. In einem das Handeln beschreibenden Satz, der »Proposition«, können Handelnder und Handlungsgegenstand als unbesetzte Endpunkte (terminals) bzw. als Leerstellen oder Platzhalter (slots) notiert werden. Aus so beschreibbarer konkreter Tätigkeit geht nach Aebli Denken hervor.

Die Einwirkung des Handelnden in die Umwelt beschreibt Aebli als das »Stiften von Beziehungen« (1993a, 13), das Handeln selbst als »eine Abfolge von Episoden in der Zeit« (1993a, 83) und damit als etwas entlang des Zeitpfeils ständig Fließendes. Dörner und Kaminski benutzen hierfür den Begriff »Verhaltensstrom« (1988, 381), Oesterreich den des »Aktivitätsflusses« (1987). Diesen Abfolgefluß unterteilt die Volitionspsychologie weiter in einzelne Phasen, was an Heckhausens »Rubikon«-Modell (HECKHAUSEN 1989) deutlich wird und was bereits in den philosophischen Erörterungen (vgl. VON BRANDENSTEIN 1973) angeklungen ist:

- Motivation prädezisional: Auswählen, Entscheiden;
- Volition präaktional: Planen;
- Volition aktional: Ausführen;
- Motivation postdezisional: Bewerten.

Bewertungen und permanente Anpassungen geschehen bereits während der Handlungsausführung und haben dort auch zu geschehen, soll das intendierte Ziel erreicht werden; hierauf macht uns insbesondere Galperin aufmerksam. Die Volitionspsychologie Heckhausens und anderer Autoren weist uns zusätzlich auf individuelle Phänomene hin, die bei der gesellschaftsorientierten Betrachtung der Kulturhistoriker weniger Beachtung finden.

Philosophie, Soziologie und Psychologie können unsere *dritte Frage*, ob nämlich Pädagogik eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns aus anderen Disziplinen sich nutzbar machen könne, bislang *nur zu einem Teil und nicht abschließend beantworten*. Zur endgültigen Beantwortung dieser Frage ist weitere Sucharbeit erforderlich.

6.1.4 Das Handeln und die Handlung

Bei der Suche nach einer Antwort auf unsere dritte Frage bieten uns psychologische Handlungstheorien eher einen Einblick in Querschnitte und Einzelaspekte, kaum in Aspekte der Entwicklung des Handelns, eine Orientierung die wir jedoch zwingend benötigen, wollen wir das Handeln und damit die Handlungsfähigkeit von Kindern und Schüler(inne)n fördern. Hierfür nützliche Hinweise finden wir

- in der anwendungsorientierten Arbeits- und Industriepsychologie (HACKER 1986; FRIELING, SONNTAG 1987)
- und in der Denkpsychologie (PIAGET 1975; AEBLI 1993a; 1994).

In dem vielfältigen Angebot an Handlungstheorien der unterschiedlichsten Provenienz erscheint derjenige Handlungsbegriff nutzbringend, der von Hacker auf der Grundlage der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule (WYGOTZKI; LEONTJEW; GALPERIN u. a.) vorgestellt worden ist. Hackers Handlungskonzept stellt unter Bezugnahme auf Leontjew die einzelne Handlung in den Gesamtzusammenhang menschlicher Tätigkeit, erlaubt die Aufgliederung der Handlung in einzelne Teilhandlungen, Operationen, und weiter in einzelne Bewegungseinheiten, und bietet damit Ansatzpunkte zur Konzeption pädagogischer Förderung der Handlungsfähigkeit durch die Ausbildung einzelner Handlungen. Letzteres hat Parallelen im Konzept des »chaining«, wie es aus der Verhaltenstherapie bekannt ist.

Kossakowski und Otto folgend gilt »Tätigkeit« als »übergreifende Bezeichnung für alle Arten der weitgehend bewußten Wechselwirkung eines menschlichen Individuums mit seinen Lebensbedingungen sowie [...] mit sich selbst« (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977, 37), die »Handlung«, hierin eingebettet, als »die kleinste Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit«, die sich als selbständige Einheit der Tätigkeit »nur Kraft ihres Ziels« (ebd.) abgrenzen läßt. Als »Operationen« werden solche Teile der Handlung bezeichnet, deren »Resultate nicht als selbständige Ziele auftreten bzw. bewußt werden« (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977, 37). Zu solchen Operationen zählen Kossakowski und Otto

- die Bestimmung des Handlungsziels (Zielfindung),
- die Auswahl der Handlungsverfahren (Handlungsplanung),
- die Regulation des Handlungsverlaufs (Handlungssteuerung, Handlungskontrolle).

Operationen sind in diesem Verständnis nicht bewußtseinspflichtig, aber bewußtseinsfähig. Sie können auf die Ebene der Bewußtheit gehoben, somit Handlungen werden und als Handlungen – bewußt – gelernt werden.

Eine Handlung hat nach Kossakowski und Otto

- einen Anfang: die Aufgaben- oder Zielstellung aus einem Bedürfnis, einem Motiv heraus;
- ein Ende: das Resultat, das Ergebnis, welches auf seine Erreichtheit hin überprüft werden kann;

- eine zeitliche Struktur: einen Ablauf Schritt für Schritt, der z. B. in der Form des Flußdiagramms dargestellt werden kann;
- eine logische Struktur: eine Struktur inhaltlicher Zusammenhänge und Abhängigkeiten, die nicht mit der zeitlichen Ablaufstruktur übereinstimmen muß.

Ziel jeglicher Erziehung, auch und gerade der Erziehung von geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen, ist das Erreichen individueller Handlungsfähigkeit des zu Erziehenden. Handlungsfähigkeit verstehen wir als Zuschreibung und als Konstituente menschlichen Seins, welche sich nach Begemann (1993) in den drei Formen

aktiv: einwirken,

pathisch: wahrnehmen,

passiv: auf sich einwirken lassen

äußern kann. Handlungskompetenz bezeichnet Aebli als das Verfügen über Handlungswissen, welches zugleich Sachwissen ist und damit Sachkompetenz (AEBLI 1993a, 98). Der Handelnde »verfügt über ein Repertoire von Handlungsschemata« (AEBLI 1993a, 99), womit der Schema-Begriff in das Handlungskonzept eingeführt wird.

Unsere dritte Frage: »Kann Pädagogik eine adressatenorientierte förderungsleitende Theorie des Handelns aus anderen Disziplinen nutzbar machen?« kann nach dieser Hinzunahme nunmehr eindeutig bejaht werden.

6.1.5 Handlungsregulation

Mit der Handlungstheorie der Kulturhistorischen Schule haben wir eine pädagogisch nutzbar zu machende Theorie des Handelns aufgefunden, von der wir jedoch noch nicht wissen, ab sie uns auch eine Orientierung bei der Förderung der Handlungsfähigkeit von Kindern und Schüler(inne)n bietet. Hierauf zielt unsere vierte Frage: »*Erlaubt eine solche aus einer nicht-pädagogischen Disziplin adaptierte Handlungstheorie den pädagogischen Zugang zur Förderung der Handlungsfähigkeit von Schüler(inne)n?*« Zur Beantwortung dieser Frage ist die »Handlung« weiter zu analysieren und ist danach zu fragen, wie Handeln gesteuert und kontrolliert, wie Handeln reguliert wird. Handlungsfähigkeit äußert sich in vier unterscheidbaren Komponenten,

der Handlungsorientierung,

der Handlungsplanung,

der Handlungsausführung,

der Handlungskontrolle.

Handlungsorientierung ist wie jede Orientierungstätigkeit eine aktive Tätigkeit der Wahrnehmung eines Kontextes, einer Situation, ihrer Elemente, Möglichkeiten, Bedrohungen, die es angezeigt erscheinen lassen, selbst aktiv zu werden. Wahrnehmung führt so zu einer Absicht, die eine Entscheidung verlangt. Im hier verfolgten Zusammenhang gilt es zu beachten, daß gerade geistige Behinderung »eine tiefgrei-

fende Einschränkung der Orientierungstätigkeit, der geistigen Antizipation der Tätigkeit« (JANTZEN 1988, 357) bedeutet.

Handlungsplanung ist die gedankliche wie materielle und/oder materialisierte Vorbereitung der auszuführenden Handlung. Ihr Ausgangspunkt ist »offensichtlich das Handlungsziel oder, diesem noch vorgeordnet, ein Bedürfnis oder ein diffuser Drang etwas zu tun« (AEBLI 1993a, 149). Aebli unterscheidet zwei Fälle von Handlungsplanung:

- Der Handlungsablauf ist bekannt, das Handlungswissen verfügbar: Die Routinehandlung.
- Der Handlungsweg zum Ziel und die Handlungsmittel sind noch nicht bekannt. In diesem Fall ist ein regelrechter Planungsprozeß durchzuführen, der
 - top-down, von der Zielvorstellung über die Teilhandlungen rückwärts oder
 - bottom-up, von »unten« nach »oben« verläuft, wobei jede Teilhandlung die Voraussetzung für die nächste schafft.

Handlungsausführung ist eine Aktivität, im Falle äußerer, gegenständlicher Handlungen die Ausführung beobachtbarer Bewegungen, in welchen Denken mit Sensorik ausdrücklich verknüpft wird. Bezieht sich Oesterreich (1987) auf diese sensumotorische Regulation, deren Betrachtung Guski (1989) noch um biomechanische Variablen ergänzt, so erweitert Hacker (1986) die Betrachtung auf drei Ebenen der kognitiv zunehmend anspruchsvolleren Handlungsregulation:

- die sensumotorische Regulationsebene,
- die begrifflich-perzeptive Regulationsebene,
- die intellektuelle Regulationsebene.

Die Ausdifferenzierung dieses Drei-Ebenen-Modells durch Oesterreich (1987) bietet Ansatzpunkte zur Förderung der Regulationsfähigkeiten Geistigbehinderter.

Handlungskontrolle hat die Aufgabe,

- den Handlungsablauf vor Fehlern und Abweichungen zu bewahren (Verlaufskontrolle) und
- das Handlungsergebnis mit dem geplanten Handlungsziel zu vergleichen und zu bewerten (Ergebniskontrolle).

Die *Verlaufskontrolle* hat die einzelnen Teilziele zu bewerten, den kürzestmöglichen, »optimalen Handlungsweg« (OESTERREICH 1987, 45) zu sichern und bereits bei minimalen Abweichungen gegenzusteuern. Die *Ergebniskontrolle* vergleicht mit dem antizipierten Produkt oder mit einem Modell, bedient sich also wie die Verlaufskontrolle der Prozesse des Vergleichens, Beurteilens und Bewertens. Diese Prozesse bedürfen bei Geistigbehinderten der Förderung (vgl. auch MIESSLER, BAUER 1994).

In Abb. 1 (Abschnitt 1.6) werden diese vier Komponenten der Handlungsfähigkeit grafisch dargestellt.

Der Erwerb der Handlungsfähigkeit wird in den oben genannten Konzepten der Kulturhistorischen Schule als »Aneignung« beschrieben. Das Konzept der Aneignung

nung, wie es von Leontjew beschrieben wird, wird als pädagogisch nützlich angesehen. Es beschreibt die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt durch die individuelle Tätigkeit als Interiorisation und Exteriorisation, als Prozesse in zwei gegensätzlichen Richtungen, die zusammen den Prozeß des Lernens, der Aneignung beschreiben, wie sie in Abb. 2 (Abschnitt 1.6) dargestellt sind.

Von der Kulturhistorischen Schule wird der Erwerb von Handlungsfähigkeit als Aneignung beschrieben, als ein vom Erwachsenen vermittelter Lernprozeß und damit als pädagogisches Ereignis. Unsere vierte Frage, *ob nämlich eine solche aus einer nicht-pädagogischen Disziplin adaptierte Handlungstheorie den pädagogischen Zugang zur Förderung der Handlungsfähigkeit von Schüler(inne)n erlaube*, ist nunmehr eindeutig positiv zu beantworten.

6.1.6 Entwicklung kindlichen Handelns

Das Handlungskonzept der Kulturhistorischen Schule bietet der Pädagogik eine Zugangsmöglichkeit zur Handlungsorientierung, -planung, -ausführung und -kontrolle im Querschnitt, noch nicht eine Orientierung über den Erwerb von Handlungsfähigkeit im Entwicklungsverlauf. Andeutungen zur Ontogenese von Handlungsfähigkeit können wohl Hackers Ebenenfolge der Handlungsregulation entnommen werden; das Hackersche Modell der Regulationsebenen bildet jedoch das Gesamt der Ontogenese kindlicher Handlungsfähigkeit nicht ab. Eine solche Rekonstruktion kindlicher Handlungsentwicklung benötigt die Pädagogik jedoch als Orientierungshilfe zur Planung didaktisch-methodischer Interventionen mit fördernder Absicht, wie es in unserer *fünften Frage* angedeutet ist: »Wenn Handlungsfähigkeit von Schüler(inne)n pädagogisch förderbar ist, *an welchen Leitlinien soll sich diese Förderung dann orientieren?*« Eine Rekonstruktion der Entwicklung kindlichen Handelns liegt in dem im Handlungsbegriff implizierten Umfang noch nicht vor, wohl dagegen separate Rekonstruktionen der Entwicklung kindlichen Denkens (insbes. PIAGET 1975; BIGGER 1993) und kindlichen Bewegungsverhaltens (z. B. HOLLE 1992; STEMME, VON EICKSTEDT 1998). Diese gilt es zusammenzuführen und in das von Leontjew beschriebene Konzept der Stufen der »dominierenden Tätigkeit« zu integrieren, wobei der jeweilige Stand der motorischen Entwicklung erste Auskünfte über die Weite des jeweils zugänglichen Handlungsraumes geben kann.

Bevor das Modell einer handlungsorientierten Didaktik konzipiert werden kann, ist die Orientierung an der Ontogenese menschlichen Handelns zu suchen. Diese Orientierung kann in Stufen zunehmender Differenziertheit gewonnen werden.

Eine *erste Orientierungslinie* gewinnen wir aus dem Konzept der Entwicklung der »dominierenden Tätigkeiten«, die Leontjew beschreibt als Abfolge von

- perzeptiver Tätigkeit (Ausbildung der Reflexe),
- manipulativer Tätigkeit,

- gegenständlicher Tätigkeit,
- Spieltätigkeit,
- (schulischer) Lerntätigkeit,
- Arbeitstätigkeit,

wobei das zeitliche Festschreiben dieser Tätigkeitsarten und deren Festmachen an sozialen Phänomenen (z. B. Spieltätigkeit während des Kindergartenbesuchs; vgl. ELKONIN 1980) in Bezug auf Geistigbehinderte kritisch diskutiert wird.

Die *zweite Orientierungslinie* gewinnen wir aus den Arbeiten von Piaget, insbesondere denen zur sensomotorischen Entwicklung. Zu diesem Aspekt kann auf die Darstellung bei Bigger (1993) zurückgegriffen werden. Die bei Bigger (1993) dargestellte Entwicklung des Verhaltens und der Nachahmung wird entlang einer *dritten Orientierungslinie* durch die Darstellung der Bewegungsentwicklung des Kindes nach Stemme und von Eickstedt (1998) ergänzt und vervollständigt. Die entlang der Zeitachse zunehmenden Handlungsmöglichkeiten werden als Ausnutzung zunehmend sich erweiternder Möglichkeitsräume beschrieben, deren Grundraster in Abb. 3 (Abschnitt 1.7) dargestellt wird. Damit kann auch die Entwicklung des Handelns geistigbehinderter Kinder als Einengung der Umwandlungsmöglichkeit von Möglichkeitsräumen in Wirklichkeitsräume beschrieben werden (vgl. auch Abb. 10 in Band II, S. 42).

Die Ausarbeitungen in Band II versuchen eine solche für pädagogische Planung notwendige umfassendere Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns und liefern die *Antwort* auf unsere fünfte Frage: *Eine am Handeln von Kindern orientierte Beschreibung der kindlichen Entwicklung kann als Orientierung zur Förderung kindlicher Handlungsfähigkeit dienen.*

6.1.7 Erweiterte Entwicklungslogische Didaktik

Die rekonstruktive Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns kann der Pädagogik wohl als Orientierungshilfe dienen, stellt als Entwicklungsbeschreibung jedoch noch kein didaktisches Modell dar. Unsere *sechste Frage*: »Kann eine Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns eine Didaktik der Förderung der Handlungsfähigkeit entwickeln helfen?« zielt auf dieses nunmehr akute Problem der pädagogischen Nutzbarmachung.

Mit den bisherigen Erörterungen sind die Grundlagen zur Konzeption eines Didaktikmodells gelegt, welches sich konsequent an der Entwicklung der Tätigkeit des Kindes orientiert und diese Entwicklung um die Dimensionen der Lerninhalte (Objektseite) und der individuellen Aneignung (Interiorisation nach Galperin) anreichert. Dieses Didaktikmodell ist von Feuser als »Entwicklungslogische Didaktik« (1989; 1995) entworfen worden und kann zu einem vierdimensionalen Modell weiterentwickelt werden (vgl. PITSCH 1998; 1999a; b; c). Es enthält einen aus vier »Leisten« bestehenden Rahmen, der zur weiteren Planung von Unterricht als

Orientierungshilfe dienen soll (vgl. Abb. 4 in Abschnitt 1.8 sowie Abb. 51 in Band I, S. 245). Der Kern der hier vorgenommenen Weiterentwicklung ist die Aufnahme der methodischen Dimension »Steuerung der Schüler(innen)«. Diese Steuerungsdimension erlaubt eine erste Ordnung von Förderkonzepten und -methoden entlang deren abnehmender Bindung an die Körperlichkeit und deren zunehmender Übergabe an die Selbststeuerung der Schüler(innen).

Unsere sechste Frage ist mit der Vorlage dieses Modells einer Erweiterten Entwicklungslogischen Didaktik eindeutig positiv beantwortet. In weiteren Schritten können den einzelnen Etappen der Entwicklung kindlichen Handelns nunmehr Methoden zu dessen Förderung derart zugeordnet werden, daß sich eine entwicklungslogisch wie sachlogisch begründbare Abfolge aufeinander aufbauender Förderverfahren darstellen läßt.

6.1.8 Verfügbare Verfahren

Nachdem die *sechste Annahme bestätigt* ist, ist ein Umschlagpunkt erreicht, ab dem Didaktik im engeren Sinne (KLAFKI) als Methodik zu befragen ist. Es stellt sich uns eine *siebte Frage*: *Verfügt die Schule allgemein, und verfügt speziell die Schule für Geistigbehinderte über Methoden/Verfahren, welche der Förderung der Handlungsfähigkeit dienen können?*

Speck vertritt bereits 1972 das Handeln als Möglichkeit des Lernens, von dem er einen Beitrag zum Erwerb von Einsicht erwartet. Handeln selbst gliedert er in methodische Elemente, bleibt dabei allerdings auf der Gegenwartsebene der je konkret stattfindenden Handlung, ohne sich zu Möglichkeiten des Aufbaus von Handlungsfähigkeit zu äußern. In gleicher Weise bearbeitet Mühl die Handlungsthematik, geht jedoch mit seiner Forderung, »weite Strecken des Unterrichts mit Handlungszielen zu steuern« (MÜHL 1979, 71) über Speck hinaus. Als Methode des *Lernens zu handeln* bietet Mühl ebenfalls kein durchkomponiertes Förderkonzept an, sondern empfiehlt – auf der jeweiligen Gegenwartsebene – den von ihm als »handlungsbezogen« bezeichneten Unterricht. Immerhin weist er auch auf das Prinzip der kleinsten Schritte hin. Auf die Sprache als handlungssteuerndes Instrument macht Meyer (1981) aufmerksam. Pfeffer (1984; 1982) schließlich beschäftigt sich mit der Struktur des Handlungsraumes »Alltagswirklichkeit« und definiert »Behinderung« als Beeinträchtigung des Erwerbs von Qualifikationen. Bezüglich des Aufbaus von Handlungsfähigkeit weist er auf die Notwendigkeit hin, nicht nur die behinderte Person unmittelbar zu fördern, sondern auch deren Lebenswelt förderungswirksam zu gestalten.

Ein dezidierter Vorschlag zum sukzessiven Einsatz sich einander ablösender Fördermethoden/-verfahren findet sich bei keinem der besprochenen Autoren, lediglich einzelne Hinweise. Die *Frage 7*: »Verfügt die Schule allgemein, und verfügt speziell die Schule für Geistigbehinderte über Methoden/Verfahren, welche der Förderung

der Handlungsfähigkeit dienen können?« *kann* aufgrund der wohl vorliegenden, jedoch sehr spärlichen Hinweise *noch nicht beantwortet werden*. Hierzu ist im praktischen Teil dieser Studie weitere Literatur beigezogen worden.

Feuser legt seiner Entwicklungslogischen Didaktik als einer integrationsförderlichen Didaktik das pädagogische Modell des Projektunterrichts zugrunde. Ebenso verweisen von Vertretern der Kulturhistorischen Schule abgeleitete Überlegungen auf dieses Modell. Einschließlich des von Feuser (1989) favorisierten Modells des Projektunterrichts sind insgesamt 42 Verfahren und Konzepte vorliegender Literatur entnommen worden, denen von ihren Autoren und Verfechtern förderliche Einflüsse zugeschrieben werden. Der Raum möglicher Förderverfahren ist demnach wesentlich weiter als sich bei Speck (1972), Mühl (1979) und Pfeffer (1982) andeutet. Auch wenn diese Verfahren noch nicht überprüft sind, so erlaubt doch deren Menge eine positive *Antwort* auf unsere siebte Frage: *Schule allgemein und speziell die Schule für Geistigbehinderte verfügt anscheinend über eine große Anzahl unterrichtlicher Verfahren (Methoden) zur Förderung der Handlungsfähigkeit ihrer Schüler(innen)*.

6.2 Zu beantwortende Fragen

6.2.1 Effektivität und Effizienz

Hinsichtlich schulpädagogischer Methoden/Verfahren hat die Geistigbehindertenpädagogik die Frage ihrer Wirksamkeit bislang kaum gestellt. Methoden/Verfahren sind in die Arbeit mit Geistigbehinderten eher deswegen übernommen worden, weil sie in anderen Arbeitsbereichen bekannt waren und sich zur vermeintlich analogen Anwendung angeboten haben. Markant hierfür ist die fast vollständige Orientierung der Geistigbehindertenpädagogen in den Anfangsjahren dieser Schulform an der allgemeinen Kindergartenpädagogik, was zum einen durch die Verwendung des Intelligenzalters-Konzepts bei der Diagnostik Geistigbehinderter nahegelegt wurde, zum anderen wegen der Beschäftigung von für die allgemeine Kindergartenerziehung ausgebildeten Erzieher(inne)n. Die durch den Entwicklungsaltersvergleich nahegelegte Analogie zur Kindergartenerziehung legte zunächst auch den Einsatz des methodischen Instrumentariums des Kindergartens in der Geistigbehindertenpädagogik nahe. Erst das zunehmende Bewußtwerden der Nichtanalogisierbarkeit führte zur Suche nach anderen und spezifischeren Arbeitsverfahren, die übernommen wurden, weil sie allem Anschein nach in anderen Arbeitsbereichen erfolgreich eingesetzt wurden und ohne sie einer geistigbehindertenspezifischen Effektivitätsprüfung zu unterziehen.

Verstärkt werden solche Übernahmetendenzen durch Marktmechanismen wie die Häufung von Fortbildungsangeboten, Medienberichte über erfolgreich »behandelte« Einzelfälle und durch von Eltern herangetragene Wünsche, wobei Elternwün-

sche häufig durch Einzelfallberichte in den Medien beeinflußt sind, häufig aber auch durch hohe Erwartungen an ihr geistigbehindertes Kind, dessen Fördereinrichtungen, wie z. B. Schulen, diesen drängenden Erwartungen durch – ungeprüften – Methoden- und Medieneinsatz nachzukommen suchen.

In pädagogischen Bereichen, die spezifizierte mikrostrukturelle und therapeutisch orientierte Verfahren für sich reklamieren, wie es die Schule für Geistigbehinderte wegen der Besonderheiten ihrer Schülerschaft tut, sind jedoch Effektivitätsprüfungen unverzichtbar. Entsprechend lautet unsere *achte Frage: Sind die in der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten und die für diese Schulform empfohlenen Methoden/Verfahren auf Effektivität oder gar auf Effizienz überprüft?* Diese Frage beinhaltet zwei Aspekte, die getrennt zu betrachten sind:

- die Frage nach der Effektivität
- und die Frage nach der Effizienz,

wobei die Frage nach der Effizienz sinnvoll erst dann zu stellen ist, wenn Effektivität, Wirksamkeit im erwünschten Sinne, nachgewiesen worden ist.

Nachfolgend werden über die 42 besprochenen Verfahren (s. die Kapitel 5.4 in Band I sowie 2 bis 5 in vorliegendem Band III) die aufgefundenen Hinweise bezüglich ihrer Effizienz und Effektivität in zwei Tabellen (A 01 und A 02 im Anhang) getrennt zusammengefaßt. Hinsichtlich der Beurteilung von Effektivität und Effizienz versuchen wir dabei, uns an der Evidenz-Pyramide von Faller u. a. (1999) in der Erweiterung durch Wood-Dauphinée (2000) zu orientieren, wie sie von Scherfer (2001, 950) mitgeteilt worden ist (vgl. Abb. 5 in Abschnitt 1.10):

1. Meta-Analysen und systematische Reviews;
2. Randomisierte kontrollierte Studien,
Kontrollierte Studien mit Pseudo-Randomisierung,
Kontrollierte Studien ohne Randomisierung;
3. Prospektive und retrospektive Kohortenstudien, Fall-Kontroll-Studien;
4. Vorher-Nacher-Studien ohne Kontrollgruppen, Fallanalysen;
5. Fallstudien,
Konsens-Konferenzen,
Expertenmeinungen.

Da aus dem Bereich des Unterrichts mit Geistigbehinderten fast keine forschungsmethodisch anspruchsvollen Studien vorliegen, wird sich die Beurteilung wesentlich auf die Quellen der Ebenen 4 und 5 stützen, zumeist auf Expertenmeinungen. Damit stellt sich auch die Frage, *wer* zur Methodenbeurteilung *als Experte* gelten kann. Für unseren Beurteilungsbedarf werden wir uns damit begnügen müssen, als »Experten« sowohl Fachwissenschaftler(innen) als auch Unterrichtspraktiker(innen) anzusehen, als Expertenäußerungen Veröffentlichungen in Fachliteratur und Fachzeitschriften. Damit sind unsere Anforderungen an »Experten« so weit heruntergeschraubt, daß hinsichtlich des Unterrichts mit Geistigbehinderten lediglich Praktiker(innen) aus anderen Fachbereichen und Laien ausgeklammert werden. Autoren

aus anderen Fachbereichen, die forschungsmethodisch akzeptable Studien vorgelegt haben, deren Ergebnisse auf Geistigbehinderte übertragbar sind, sollen in unserem Zusammenhang jedoch als Experten gelten.

Effektivität

Ein weiteres Problem ist die Einschätzung des Ausmaßes von Effektivität und Effizienz. Die Beurteilung z. B. unterschiedlich hoher Effektivität erfordert methodisch differenzierte Studien, die nicht vorliegen. Die forschungsmethodisch anspruchsvolle Äußerung von Unterrichtspraktikern kann lediglich so interpretiert werden, daß bestimmte Methoden/Verfahren *überhaupt Effekte* erzeugen, wir uns demnach in vielen Fällen mit der Feststellung begnügen müssen, ob Effektivität berichtet wird oder nicht. Die Ergebnisse der Effektivitätseinschätzungen sind in Tab. A 01 im Anhang zusammengefaßt.

Effektivität ist den meisten der in Tab. A 01 aufgelisteten Methoden/Verfahren zuzusprechen. Dabei ergeben sich gelegentlich widersprüchliche, wenn nicht gar paradoxe Situationen:

- Das *Festhalten* nach Welch und Prekop ist sicherlich höchst effektiv, wenn sich das Interesse des Beurteilers auf das Unterbinden von Bewegungen des Kindes richtet. Zielt dieses Interesse jedoch auf die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit oder auf die Förderung einzelner ihrer Komponenten, sind die Expertenäußerungen widersprechend, so daß »Festhalten« als »nicht nachgewiesen« effektiv gelten muß. Wegen ethischer Bedenken und der Verhinderung kindlichen Handelns wird dieses Verfahren ohnehin aus der weiteren Betrachtung ausgeschlossen.
- *Krankengymnastik* kann wegen der Vielfalt ihrer Methoden nicht summarisch eingeschätzt werden. Sie gehört auch nicht zu den originär pädagogischen Arbeitskonzepten, sondern hat wegen ihrer Spezifität und den Anforderungen an die Ausbildung ihrer Anwender in der Hand approbierter Physiotherapeuten zu verbleiben. Bei der weiteren Betrachtung lehrer-/erzieherauglicher Methoden/Verfahren wird Krankengymnastik daher ausgeklammert.
- Ähnlich umstritten wie »Festhalten« ist auch *Snoezelen*, dem Effektivität nur zugeschrieben werden kann, wenn sich das Interesse des Beurteilers auf mögliche Erleichterungen des Erzieheralltags richtet. Zur Förderung der Handlungsfähigkeit geistigbehinderter Schüler(innen) ist Snoezelen ineffektiv und daher nicht weiter zu betrachten.
- *Habituation* hingegen wird als hocheffektiv eingeschätzt, ist jedoch als biologisch-neurophysiologischer Vorgang außerhalb der Möglichkeit des planmäßigen Einsatzes. Habituation kann von Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n nicht methodisch instrumentalisiert werden.
- Im Falle des *Freien Aktionsfeldes* widerspricht unsere Einschätzung derjenigen des beigezogenen Experten. Die eigene Erfahrung aus 25 Jahren Unterrichts-

tätigkeit mit Geistigbehinderten läßt es geraten erscheinen, in vorstehender Übersicht auch die eigene Einschätzung zu dokumentieren.

- Gleiches gilt für den *Unterrichtsgang*.
- *Wochenplanarbeit* wird wegen widersprüchlicher Expertenmeinungen als umstritten eingeschätzt. Geradezu berauschenden Berichten von Praktiker(inne)n der Geistigbehindertenpädagogik stehen zur Skepsis mahnende Forschungsberichte aus Grundschulen gegenüber. Wir gehen davon aus, daß Verfahren, mit denen Grundschüler(innen) Schwierigkeiten haben, Geistigbehinderte vor noch größere Probleme stellen werden. Anderslautende Berichte aus der schulischen Arbeit mit Geistigbehinderten können, da sie nicht empirisch belegt sind, auch auf

- ein unreflektiert-positives Menschenbild,
- Argumentationssuche zur Abwehr lehrerzentrierten oder gar Frontal-Unterrichts,
- die Suche nach Selbstbestätigung

der jeweiligen Verfasser(innen) zurückführbar sein wie möglicherweise auch auf elitäre Schülerauswahl.

- Auch *Freiarbeit* wird in ihrer Effektivität als umstritten eingeschätzt. Freiarbeit ist die Fortsetzung von D. Fischers Freiem Aktionsfeld auf höherem Niveau und erscheint zum selbständigen Neu-Lernen Geistigbehinderter ineffektiv. Effektivität kann diesem Unterrichtsarrangement aber dann zugestanden werden, wenn es der Anwendung und Übung von bereits Gelerntem dient. Gerade dieses Beispiel verweist darauf, daß *Methoden/Verfahren nicht unabhängig von der pädagogischen Intention und den gemeinten Inhalten* gesehen werden dürfen.

Bei den meisten der vorstehend aufgelisteten Methoden/Verfahren wurde lediglich konstatiert, daß Effektivität »vorhanden« ist, ohne daß – mangels qualifizierter empirischer Studien – eine weitere Differenzierung möglich wäre. »Vorhandene« Effektivität weist so lediglich darauf hin, daß mittels der so gekennzeichneten Methoden/Verfahren erwünschte Veränderungen bei geistigbehinderten Schüler(inne)n erreicht werden können. An dieser Stelle bleibt uns die Hoffnung, daß die an sich wünschenswerte weitere Differenzierung der Methoden-/Verfahrenseinschätzung mit der Einschätzung ihrer Effizienz gelingen möge.

Effizienz

Hinsichtlich der Frage der Effizienz, der Ökonomie einer Methode/eines Verfahrens, erscheint eine Vorab-Warnung angebracht: Die Zuschreibung lediglich geringer Effizienz kann eine Methode, ein Verfahren *nicht* diskreditieren. Geringe Effizienz weist bei feststellbarer Effektivität auf hohen Zeit-, Material- und/oder Personalaufwand hin, der alleine als solcher den Einsatz einer Methode/eines Verfahrens nicht obsolet machen darf. Möglicherweise muß eine Einrichtung in solchen Fällen (nachgewiesene Effektivität bei geringer Effizienz) den Verfahrenseinsatz auf selte-

nere extreme Fälle beschränken, in denen jedoch der Interventionsversuch geradezu zur moralisch-ethischen Verpflichtung werden kann. Als Beispiel mag der Einsatz der Basalen Stimulation bei apallischen Patienten dienen, zu dem auch Partner(innen) mit enger Beziehung zum Patienten beizuziehen sind, und bei dem gute, aber keine schnellen Ergebnisse erwartet oder erhofft werden dürfen. Effizienz ist der ethischen Verpflichtung unterzuordnen. Wir werden bei der Diskussion der Ergebnisse der nachfolgend vorzunehmenden Einschätzungen (s. Tab. A 02 im Anhang) auf diese Fragen zurückzukommen haben.

Im Gegensatz zum technischen, kaufmännischen oder medizinischen Effizienzdenken, welches Effizienz an hohe Effektivität und geringen Aufwand an manpower, Material- und Zeiteinsatz bindet, ist pädagogischer Methodeneinsatz nicht eindeutig an diesen Kriterien festzumachen. Langfristig stabile Lernergebnisse erfordern i.d.R. zeitlich längerdauernde Bemühungen mit vielfältig variierten Materialien, also hohem input. So sehr dies auch technischem, kaufmännischem oder medizinischem Effizienzdenken widersprechen mag, pädagogische Bemühungen sind, sollen sie langfristig effektiv (=erfolgreich) sein, von hohem input gekennzeichnet, nach den beigezogenen Kriterien also von geringerer Effizienz. Am Beispiel der Basalen Stimulation bei apallischen Personen wird dies besonders deutlich: Die hierbei erreichbaren Effekte sind nur mit hohem Aufwand erzielbar. Dieser Aufwand ist jedoch verpflichtend aus Achtung vor der betroffenen Person. Ethisch-moralische Gründe erzwingen in bestimmten Fällen extrem hohen Aufwand und damit den Einsatz wohl effektiver, aber wenig effizienter Methoden/Verfahren.

Umgekehrt bergen hocheffiziente Verfahren die Gefahr, daß in kurzer Zeit erreichte Ergebnisse wieder verschwinden, wenn sie nicht planmäßig weiter gepflegt (z. B. durch intermittierende Verstärkung, regelmäßige Anwendungs- und Übungsphasen) und stabil gehalten werden. Der Einsatz von als hocheffizient eingeschätzten Methoden/Verfahren zum Neulernen erfordert so den nachfolgenden Einsatz nur wenig effizienter Methoden/Verfahren zur Sicherung der erreichten Ergebnisse und zur Ausweitung der Transferräume. Beide Verfahrensarten bedingen sich wechselseitig; sie können nicht unabhängig voneinander betrachtet und eingesetzt werden.

Hocheffiziente Verfahren bergen noch ein weiteres Risiko in sich. Als hocheffizient wird z. B. die Ausbildung von Gewohnheiten eingeschätzt, als deren Ergebnis zeitstabile, jedoch unflexible Verhaltensweisen erwartet werden (Algorithmen). Damit sind solche effektiven Verhaltensweisen an die Bedingungen der ursprünglichen Lernsituation gebunden; sie versagen bei veränderten Situationsbedingungen. Hohe Effizienz kann mit algorithmischer Automatisierung und damit mit u. U. extremer Einengung der Handlungsbereiche verbunden sein. Dies mag bei mathematischen Algorithmen erwünscht sein, keinesfalls jedoch im Bereich sozialer Verhaltensweisen. Eine in einer bestimmten Situation schnell und effektiv erlernte Verhaltensweise kann in einer davon abweichenden Situation störend oder gar schädlich werden.

Synopse: Effektivität und Effizienz

In nachfolgender Tabelle 60 sind diejenigen Methoden/Verfahren zusammengefasst, bei denen die Einschätzung ihrer Effektivität und/oder Effizienz die weitere Prüfung ihrer unterrichtlichen Verwendbarkeit nahelegen.

Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effektivität Effizienz		Bemerkungen
02 Basale Kommunikation	+	++	1:1-Personaleinsatz
03 Basale Stimulation	+	+	Einsatz bei Schwerstbehinderten und im klinischen Bereich.
04 Förder- bzw. Aktivierende Pflege	+	++	Gestattet die Ausnutzung von Alltagshandlungen.
06 Sensorische Integration	+	+	In Bewegungsförderung, Rhythmik, Sport einzubauen.
07 Passives Lernangebot	+	++	Einbindung in Alltagshandlungen möglich.
11 Ereignis- bzw. Erlebnisangebot	+	?	Handlungsgewinne bei passiver Teilnahme bleiben unklar.
12 Mischkonzepte	+	++	Komposition aus positiv bewerteten Grundkonzepten.
13 Führen	++	++	Trotz Wiederholungsbedarf hier empfohlener »Königsweg«.
14 Aufbau funktioneller Systeme	+	++	Bedient sich unterschiedlicher Methoden.
15 Basale Aktivierung	+	+	Einbindung in Alltagshandlungen möglich.
16 Integriertes Lernen	+	+	Einbindung in Alltagshandlungen möglich.
17 Ausbildung von Gewohnheiten	+	+++	Gefahr der Rigidität.
18 Freies Aktionsfeld	?	?	Geeignet nur zur Beobachtung des spontanen manipulativen Verhaltens.
19 Gebundenes Aktionsfeld	+	?	Geeignet zur Beobachtung des spontanen gegenständlichen Verhaltens.
20 Kleiner Raum	+	++	Nur bei spontan aktiven Kindern handlungsfördernd.
21 Lernen am Modell	+++	+++	Abhängig von Imitationsfähigkeit und -bereitschaft des Kindes. Ggf. durch Führen unterstützen.
22 Bauen	+	+	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich.

Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effektivität	Effizienz	Bemerkungen
23 Basteln	+	++	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich.
24 Konstruieren	+	++	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich.
25 Lernen Schritt für Schritt	+	+++	Bedarf der Anleitung.
26 Aktives Lernangebot	+	++	Einbindung in Alltagshandlungen möglich.
27 Aufgabenfolge	+	+++	Bedarf der Anleitung.
28 Lehrgang	++	+++	Bedarf der Anleitung.
30 Objekterkundung	+	+++	Ohne Anleitung geringere Effizienz.
31 Rollenspiel	+	++	Wechselseitige Schülerkontrolle möglich.
32 Nonverbales Theater	+	++	Wechselseitige Schülerkontrolle möglich.
33 Regelspiel	+	++	Wechselseitige Schülerkontrolle möglich.
34 Einführung zur Freiarbeit	+	++	Bedarf der Anleitung.
35 Tagesplanarbeit	+	++	Bei Ausrichtung auf die Orientierung in der Zeit.
36 Lernen an Stationen	+	++	Wenn Übungsarrangement
37 Wochenplanarbeit	+/-	++	Bei Ausrichtung auf die Orientierung in der Zeit.
38 Freiarbeit	+/-	+	Abhängig von Vorerfahrungen und Spontaneität des Kindes.
39 Handlungseinheit	+	++	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich.
40 Handlungsorientierter Unterricht	+	++	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich. Allmähliche Ausdehnung des Arbeitsumfanges (Erhöhung der Komplexität) möglich.
41 Handelnder Unterricht	+	+	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich. Allmähliche Ausdehnung des Arbeitsumfanges (Erhöhung der Komplexität) möglich.

Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der		Bemerkungen
	Effektivität	Effizienz	
42 Projektunterricht	+	++	Gleitende Übergänge von Lehrer(Fremd-)steuerung zu Schüler(Selbst-)steuerung möglich. Allmähliche Ausdehnung des Arbeitsumfangs (Erhöhung der Komplexität) möglich.
<i>Erläuterungen</i>	+ vorhanden ++ hoch +/- umstritten	? unklar + gering ++ akzeptabel +++ hoch	<i>Mit »Alltagshandlungen« sind solche Handlungen gemeint, die zu einer humanen Lebensgestaltung obnehin durchgeführt werden müssen. Sie können förderungsorientiert gestaltet werden.</i>

Tab. 60: Zusammenfassung der Einschätzungen von Effektivität und Effizienz schulpädagogisch verwendbarer Methoden/Verfahren

Prima vista auffällig ist, daß insbesondere solche Methoden/Verfahren als akzeptabel oder hoch effektiv eingeschätzt werden, die von einer erkennbaren bis hohen Steuerung durch Lehrer(innen) gekennzeichnet sind. Sie dienen in erster Linie der Aneignung von Neuem durch die Schüler(innen). Bei diesem Prozeß der Neuaneignung ist die Kontrolle und Korrektur von Fehlern oder Ungeschicklichkeiten wesentlicher Teil der Lehrersteuerung, der ebenfalls zur Zeit- und Umwegersparnis und damit zur Effizienz beiträgt. Demgegenüber sind trial-and-error-Situationen von Umwegen, Fehlversuchen und »verlorener« Zeit gekennzeichnet, wegen der selbsterzielten Erfolge wohl häufig effektiv, jedoch wenig effizient. So besehen wird Effizienz zur Frage des Anteils an planhafter und strukturierender Tätigkeit der Lehrer(innen) und Erzieher(innen) und nicht zur Frage der Methode als solcher. Wiederum werden wir auf die Grenzen einer »reinen« Methodenbetrachtung verwiesen.

Unsere achte Frage: »Sind die in der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten und die für diese Schulform empfohlenen Methoden/Verfahren hinsichtlich ihrer Effektivität und Effizienz überprüft?« kann nur auf dem untersten Treppchen der Faller-Wood-Dauphinéischen Evidenzpyramide (vgl. SCHERFER 2001, 950; s. Abschnitt 1.10) positiv beantwortet werden. Die Datenlage ist äußerst bescheiden; ebenso bescheiden sind die Ansprüche an das Expertentum der beigezogenen Autoren. Bei strengeren Ansprüchen an empirisches Datenmaterial müßte die Frage verneint werden. Dennoch erlaubt auch die Analyse der vorliegenden »weichen« Daten eine grobe Orientierung im Raum der besprochenen Methoden/Verfahren. Differenziertere Auskünfte werden von der Analyse der Binnenstrukturen dieser Methoden/Verfahren erwartet.

6.2.2 Methoden-/Verfahrensstruktur

Nach unseren Vorannahmen war zu vermuten, daß die Annahmen 8 bezüglich der Effektivität und 9 bezüglich der Effizienz zurückzuweisen seien. Eine vollständige Zurückweisung ist nach der Analyse in Abschnitt 6.2.1 nicht möglich; allerdings beruhen unsere Einschätzungen der Effektivität und der Effizienz auf »weichem« Datenmaterial und auf geringen Anforderungen hinsichtlich des Expertentums der beigezogenen Autor(inn)en. Obwohl sich unsere Ergebnisse noch in der Faller-Wood-Dauphinéeschen Evidenzpyramide abbilden lassen, bleibt dennoch ein gehöriger Rest Unzufriedenheit wegen der unbefriedigenden empirischen Absicherung. Es ist also weiter danach zu fragen, auf welche Weise der Nutzen einer Methode/eines Verfahrens überprüft werden kann. Eine mögliche Antwort wird in der Struktur der Methoden/Verfahren vermutet, wie sie in den Kapiteln 2 bis 4 dargestellt ist.

Ausgehend vom Phänomen der *Habitation* (s. Abb. 18) zeichnen sich zwei unterschiedliche Arten der methodischen Beeinflussung ab:

- Beeinflussung durch Menschen und
- Beeinflussung durch die Umwelt.

Die einfachste Form der Mensch-Mensch-Beeinflussung stellt sich im Konzept der *Basalen Kommunikation* dar, bei welcher im Prinzip keinerlei Gegenstände als Hilfsmittel benötigt werden, sondern Einflüsse unmittelbar vom Erwachsenen (Lehrer, Erzieher) auf das Kind (Schüler) genommen und zurückgegeben werden (s. Abb. 9). Die gleiche Interaktionsstruktur sehen wir in der *Krankengymnastik* (s. Abb. 13), sofern ohne weitere Hilfsmittel unmittelbar am und mit dem Körper des Kindes gearbeitet wird. Beim *Festhalten* nach Welch und Prekop ist dagegen dem Kind die Möglichkeit der Reaktion wie der Spontanaktion genommen.

Benutzt der Erwachsene in der Interaktion mit dem Kind einen Gegenstand, der nur ihm, aber nicht dem Kind verfügbar ist, so wirkt das Kind wohl auf den Erwachsenen, nicht jedoch auf den Gegenstand zurück. Diese Interaktionsstruktur finden wir bei

- der *Förderpflege/Aktivierenden Pflege* (s. Abb. 12) und
- den *Kombinierten Konzepten* (s. Abb. 20).

Beim *Passiven Lernangebot*, wie es von D. Fischer (1994) beschrieben wird, wirkt der Erwachsene auf einen Gegenstand und über diesen (also mittelbar) auf das Kind ein. Das Kind seinerseits wirkt unmittelbar auf den Gegenstand ein und über den Gegenstand mittelbar auf den Erwachsenen (s. Abb. 15). Eine ähnliche Interaktionsstruktur beobachten wir auch bei vielen Übungen, die dem Konzept der *Sensorischen Integration* zugeordnet werden, obwohl deren eigentliches Anliegen das Ingangsetzen autonomer Prozesse beim Kind ist (s. Abb. 14).

Gegenüber dem Passiven Lernangebot verändert sich bei der *Basalen Aktivierung* die Interaktionsstruktur (s. Abb. 29). Wiederum wirkt der Erwachsene unmittelbar auf den Gegenstand ein und über diesen Gegenstand mittelbar auf das Kind; das

Kind seinerseits kann sowohl auf den Gegenstand als auch auf den Erwachsenen einwirken. Die gleiche Interaktionsstruktur finden wir beim *Integrierten Lernen* (Tabellen 27 sowie 60, Nr. 16; s. auch Abb. 30).

Beide Einwirkungsarten finden wir beim *Führen* (s. Abb. 24) nach Félicie Affolter (1980). Der Erwachsene wirkt hier unmittelbar auf das Kind ein und über das Kind mittelbar auf den Gegenstand. Dessen (Lage-, Form-) Veränderungen wirken zunächst auf das Kind zurück und über das Kind mittelbar auf den Erwachsenen.

Bei den bis hierher analysierten Methoden, Verfahren oder Konzepten geht die Initiative stets vom Erwachsenen aus. Auch dann, wenn der Erwachsene sich in eine Bewegung des Kindes synchron mit einbringt und dann beginnt, diesen Bewegungsablauf zu verändern (wie z. B. bei der Basalen Kommunikation), handelt es sich um eine Initiative des Erwachsenen. Der Punkt, an dem wir »Initiative« festmachen, ist die Absicht der (Ver-)Änderung, die wir als »pädagogische« Absicht begreifen. Entsteht die Absicht der (Ver-)Änderung im Kind, so schreiben wir dem Kind die Initiative auch dann zu, wenn diese durch Wahrnehmung(en) aus der Umwelt initiiert ist.

Ausschließliche Wahrnehmung der Umwelt bietet D. Fischers *Ereignis-/Erlebnisangebot* (s. Abb. 31). An dem beobachteten Ereignis ist das Individuum nur perzeptiv-aufnehmend, nicht jedoch motorisch-aktiv beteiligt. Gleichsinnig stellt sich die Interaktionsstruktur dar bei der *Pränatalraum-Musiktherapie* und beim (passiven) *Snoezelen*. In beiden Fällen wirkt lediglich Umwelt auf das Kind, nicht auch umgekehrt.

In ähnlicher Weise wirken bei der *Basalen Stimulation* Reize aus der Umwelt auf das Kind ein (vgl. Abb. 10). Diese Reize sind jedoch teilweise unmittelbar auf den Körper des Kindes gerichtet (Hautkontakt, Vibrationen), sprechen die Nahsinne an, und werden vom Erwachsenen derart unmittelbar gesetzt, daß das Kind ihnen nicht ausweichen kann. Diese unmittelbare Aktion [Erwachsener mit Gegenstand → Kind] läßt sich auch ohne Einbeziehung der Umwelt darstellen (s. Abb. 11) und entspricht dann dem Interaktionsschema der Förder-/Aktivierenden Pflege bzw. der Kombinierten Konzepte (s. Abb. 12 und 20) ohne die dort implizierte Möglichkeit, daß das Kind unmittelbar auf den [Erwachsenen mit Gegenstand] zurückwirken kann. Erst bei Arrangements der Basalen Stimulation mit Einwirkung etwa auf den Fernsinn Sehen kann das Kind sich durch Augenschließen entziehen. Die Einwirkungen über Hören und Riechen sind vom Kind aus nur schwer beendbar, wenn es seinen Platz nicht verlassen kann (z. B. Körperbehinderte).

Motorische Aktivität des Kindes bedeutet, in die Umwelt verändernd einzugreifen, hinein zu greifen, zu ziehen, zu drehen, loszulassen. Solche motorischen Aktivitäten will Lilli Nielsen mit ihrem *Kleinen Raum* (s. Abb. 36) evozieren, wobei grundsätzlich zwei Ablaufformen möglich sind:

- Die Wahrnehmung eines Gegenstandes wirkt als Signal auf das Kind ($U \rightarrow K$), auf welches das Kind motorisch (Kopf wenden, greifen) reagiert ($K \rightarrow U$).

- Ein zufälliges Berühren eines Gegenstandes ($K \rightarrow U$) bewirkt die Ausrichtung der taktilen, auditiven und/oder visuellen Wahrnehmung auf diesen ($U \rightarrow K$).

Um eine Interaktion zwischen Kind und Umwelt handelt es sich auch beim *Bauen*, wobei nur ein spezifischer Teil der Umwelt – die Bausteine – in die Interaktion einbezogen ist (s. Abb. 39). Wiederum sind zwei Startpunkte möglich:

- Das Kind nimmt die Bausteine wahr und beginnt damit zu hantieren.
- Das Kind will bauen und sucht sich seine Bausteine zusammen.

Das Kind verfügt zunächst noch über keinen Bauplan. Dieser kann durch den Erwachsenen als unmittelbare Anweisung oder durch die weitere Umwelt als materialisierte Anweisung (Modell, Bauplan) zur Verfügung gestellt werden (s. Abb. 40). Hat das Kind den Handlungsplan internalisiert, so kann die Grafik wie in Abb. 41 vereinfacht werden. Diese Darstellungsform haben wir in jedem der folgenden Fälle gewählt, in denen das Kind den Handlungsplan zu seinem Gedächtnisbestand gemacht hat.

Setzt sich das Kind mit einem Gegenstand auseinander, der selbst aus mehreren (mindestens zwei) Gegenständen (Teilen besteht), so symbolisieren wir dies durch einen Kreis , der zwei Gegenstandskreise  enthält (s. Abb. 61). Dies bildet die Interaktionsstruktur der *Objekterkundung* ab, die in zwei Richtungen verlaufen kann:

- Analyse des Objekts, etwa durch Dekonstruktion¹, durch Zerlegen in seine Teile;
- Synthese des Objekts, Zusammenbau der Teile.

Wiederum kann der Handlungsplan durch den Erwachsenen oder durch die Umwelt vorgegeben sein (s. Abb. 62), oder K hat diesen bereits internalisiert (s. Abb. 63).

Sowohl die Dekonstruktion wie die Konstruktion eines komplexen Objekts verlangen ein Vorgehen Stück für Stück, welches in der Unterrichtsform des *Lernens Schritt für Schritt* (chaining) beschrieben wird. Hier steuert zunächst der Erwachsene die Handlung des Kindes, und zwar gerichtet zunächst auf die erste Operation, dann auf die zweite usw.. Die gleiche Struktur bildet sich ab, wenn es um den sukzessiven *Aufbau funktioneller Systeme* geht (s. Abb. 26). Wiederum führt die Entwicklung

- vom Handlungsplan beim Erwachsenen
- über den materialisierten Handlungsplan
- zum vom Kind internalisierten Handlungsplan.

Eine Erhöhung der Komplexität des Lernens Schritt für Schritt findet sich in der *Aufgabenfolge*. Bezieht sich Lernen Schritt für Schritt auf eine einzige Aufgabe (Handlung) und deren Bestandteile (Operationen), was in Abb. 45 als Oval dargestellt wurde, so geht es bei der Aufgabenfolge um das sukzessive Bearbeiten mehre-

¹ Zu »Dekonstruktion« wird auf Fußnote 1 in Abschnitt 4.2.4 verwiesen.

rer Aufgaben (Handlungen), die jede für sich das Abarbeiten einer Reihe von Teilschritten (operationen) erfordern (s. Abb. 54). Wiederum führt der Weg

- vom Handlungsplan beim Erwachsenen
- über den materialisierten Handlungsplan
- zum vom Kind internalisierten Handlungsplan.

Eine noch höhere Komplexität wird erreicht, wenn mehrere Aufgabenfolgen in einem *Lehrgang* zusammengefaßt werden, den wir am Beispiel »Erste-Hile-Lehrgang« weiter vorne dargestellt haben und der hier inhaltlich neutralisiert wird (s. Abb. 75):

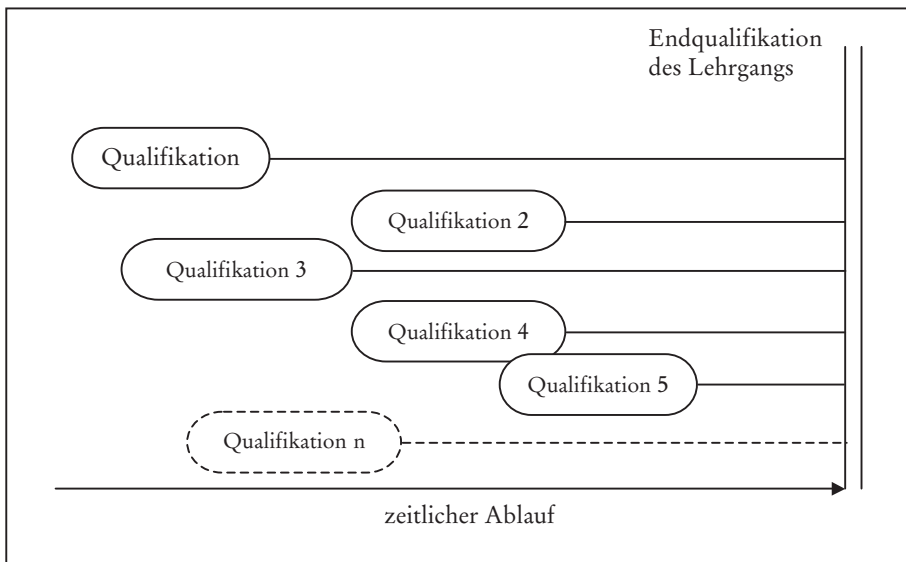


Abb. 75: Mögliche Anordnung des Erwerbs einzelner (Teil-)Qualifikationen in einem Lehrgang

Die Ausbildung von *Gewohnheiten* führt über den Erwerb von Handlungsschemata und deren Automatisierung, bis dieses Schema zum abrufbaren Algorithmus geworden ist. Abgerufen wird dieser Algorithmus durch gleichbleibende Signale (Reize) oder Signal(Reiz-)konstellationen aus der Umwelt. Bleiben bei gleichen auslösenden Reizen (roter Apfel auf der Tasse) auch die reaktiven Handlungen (meine Tasse; ich nehme sie) gleich, sprechen wir von Gewöhnung bzw. von Gewohnheits-handeln (s. Abb. 32), in erweitertem Verständnis mit Weber von traditionalem Handeln.

Gleichbleibende Reize erfährt das Kind, wenn es in das von D. Fischer (1994) so bezeichnete *Freie Aktionsfeld* verbracht wird (s. Abb. 34). Die im Freien Aktionsfeld vorfindlichen funktionsoffenen Materialien lassen unterschiedliche und probie-

rende Tätigkeiten zu, welche der manipulativen Tätigkeit im Sinne Leontjews zugeordnet werden können.

Im *Gebundenen Aktionsfeld*, wie es von D. Fischer (1994) beschrieben wird, werden dem Kind solche Materialien angeboten, welche sich zur Gestaltung von Situationen eignen, welche also – mehr oder weniger – funktional festgelegt sind und damit einen möglichen Handlungsplan (s. Abb. 35) repräsentieren. Solche materialinduzierten und materialgesteuerten Tätigkeiten können sich darstellen als gegenständliches Spiel, als Nachahmung von bei anderen beobachteter Tätigkeit, als Konstruktion.

Sofern eine Tätigkeit als *Nachahmung* ausgeführt wird, muß sie vorher an einem Modell beobachtet worden sein. Die beobachtete Handlung $[E \leftrightarrow G]$ stellt hierbei den Reiz bzw. die Reizkonstellation dar, welche(r) die Imitation durch das Kind auslöst. Mit der beobachteten Handlung übernimmt das Kind auch den Handlungsplan (das Handlungsschema) des beobachteten Vorbildes (s. Abb. 65). Übernimmt das Kind lediglich das Ausführungsmuster vom Modell, nicht jedoch die Gegenstände dessen Handelns, sondern ersetzt diese durch andere, für das Kind handhabbare Gegenstände (z. B.: K ersetzt das Pferd durch einen Besenstiel), sprechen wir von einem *Rollenspiel* (Das Kind spielt die Rolle »Reiter« mit dem Ersatzgegenstand Besenstiel; vgl. ELKONIN 1980.).

Die Nachahmung der Handlung eines Modells gilt dann als gelungen, wenn sie alle Strukturmerkmale der Vorbildhandlung enthält: alle einzelnen Operationen und deren genaue zeitliche Abfolge. Diese Strukturmerkmale stellen den Handlungsplan dar, den der Nachahmer vom Modell übernimmt. Wird dieser Handlungsplan internalisiert und flexibel reaktiviert, entspricht die Ausführungshandlung nicht mehr in allen Details, sondern nur noch in ihren Grundzügen der Modellhandlung. Dies ist kennzeichnend für szenische Darstellungen, *Theaterspiele* – ob mit oder ohne Sprache (s. Abb. 66).

Regeln müssen nicht zwingend von einem Modell übernommen werden, sondern können auch aus unmittelbarer Anweisung, mittelbarer (materialisierter) Anweisung (z. B. schriftlicher Vorgabe von Spielregeln) oder auch aus dem Funktionieren eines Gerätes erschlossen werden. In jedem Fall entstammen sie zunächst der Umgebung des Kindes (s. Abb. 67). Werden solcherart übernommene Regeln internalisiert und automatisiert, so sind sie zum verfügbaren Handlungswissen des Individuums (s. Abb. 68) geworden.

An dieser Stelle werden Übereinstimmungen mit der Planvermittlung und Planverfügung beim Basteln und Konstruieren deutlich (vgl. Abb. 40 und 41). Der Erwerb von Handlungsfähigkeit verfolgt in beiden Bereichen den Weg:

- Plan des Erwachsenen wird zum Plan des Kindes bzw.
 - Plan aus der Umwelt wird zum Plan des Kindes
- und führt zum Vollbesitz des Handlungsplans (= der Regel) beim Kind.

Das von D. Fischer (1994) so bezeichnete *Aktive Lernangebot* (s. Abb. 49) stellt sich dar als Zwischenschritt zwischen dem »Lernen Schritt für Schritt« (s. Abb. 45) und der »Aufgabenfolge« (s. Abb. 54) unter Steuerung des Lehrers. Diese Lehrersteuerung bezieht sich auf die zeitliche Abfolge solcher Aufgabenbewältigungen (Handlungen), welche das Kind vorher einzeln erlernt hat, etwa durch »Lernen Schritt für Schritt« oder durch Übernahme aus der Beobachtung des Handelns eines Modells.

Diejenigen Unterrichtskonzepte, die dem »Offenen Unterricht« zugeordnet werden, unterscheiden sich von den bisher diskutierten in mehrfacher Weise. »Offene« Unterrichtsformen sollen

- das Wahl- und Entscheidungsverhalten
 - hinsichtlich der Tätigkeitsinhalte,
 - hinsichtlich der Arbeitsmittel und
 - hinsichtlich des Umfangs der Kooperation,
- die Dauer des Verbleibens bei einer Tätigkeit,
- die Disposition des Einsatzes von Zeit

aufbauen und ausdehnen helfen und damit selbständiges Entscheidungsverhalten der Schüler(innen) fördern. Selbständiges Entscheiden wird dabei als Teil der persönlich-individuellen Autonomie des Menschen angesehen. Die in Kapitel 5 diskutierten Unterrichtskonzepte können hierzu unterschiedliche Beiträge leisten. Mit der Zentrierung der Betrachtung auf selbständiges Entscheidungsverhalten kommen jedoch andere Aspekte in den Blick als bei denjenigen Methoden, Verfahren und Konzepten, die in den Kapiteln 2 bis 4 erörtert worden sind. Mit diesen veränderten Aspekten ändert sich auch die Art der Darstellung der Verfahrensstrukturen. Daß Schüler(innen) sich mit einem Gegenstand auseinandersetzen, gilt nunmehr als nicht mehr hinterfragbare Voraussetzung und wird bei der Strukturanalyse vernachlässigt. Ebenso vernachlässigt wird der Lehrer – der Erwachsene – in seiner Rolle als unmittelbarer Initiator, Lenker und Korrigierender des Schülerverhaltens. Er tritt gegenüber den nunmehr zu betrachtenden Aspekten zurück und wird Teil der eher amorph erscheinenden Umwelt.

Hinsichtlich der *Tätigkeitsinhalte* bildet sich eine Abfolge zunehmenden Umfangs ab (s. Abb. 76).

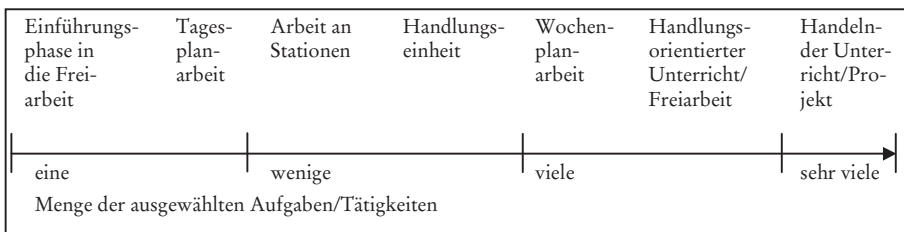


Abb. 76: Zunehmende Menge vorab festgelegter Aufgaben/Tätigkeiten in verschiedenen Formen des Offenen Unterrichts

Hinsichtlich der zu wählenden *Arbeitsmittel* stellt sich die gleiche Abfolge dar (s. Abb. 77):

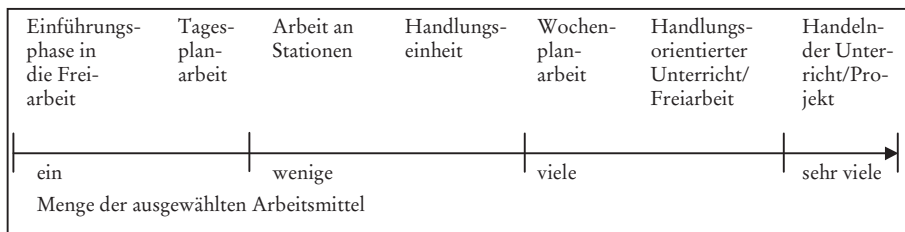


Abb. 77: Zunehmende Menge auszuwählender Arbeitsmittel in verschiedenen Formen des Offenen Unterrichts

Bezüglich des Umfangs der Kooperation von Schüler(inne)n bei der Durchführung von Lern-, Übungs- und Anwendungsarbeit bleibt die von Raeggel und Sackmann (1997) vorgestellte »Einführungsphase« außer Betracht, da in diesem Modell lediglich die Entscheidung über die Wahl aus einer zunehmend größeren Menge von Arbeitsmitteln und die Festlegung einer zunehmend längeren Arbeitszeit vorgesehen sind. Auch das Konzept der Tagesplanarbeit der gleichen Autorinnen hebt auf die Arbeitsmittel- und Zeitaspekte ab, nicht auf Kooperation der Schüler(innen). Erst in Zusammenhang mit dem Lernen an Stationen erwähnt Bauer (1997, 27) die Möglichkeit der Wahl eines Arbeitspartners.

Grundsätzlich ergeben sich hinsichtlich der Partnerwahl die Möglichkeiten in Tab. 61:

Einzelarbeit	Feste Partner	Wechselnde Partner	Feste Kleingruppe	Flexible Kleingruppe	Feste Großgruppe	Flexible Großgruppe
--------------	---------------	--------------------	-------------------	----------------------	------------------	---------------------

Tab. 61: Möglichkeiten der Schülerkooperation

Diese Kooperationsformen können den verschiedenen Konzepten des offenen Unterrichts grob zugeordnet werden (s. Tab. 62):

Einzelarbeit	Feste Partner	Wechselnde Partner	Feste Kleingruppe	Flexible Kleingruppe	Feste Großgruppe	Flexible Großgruppe
Einführungsphase	Stationenlernen	Stationenlernen	Stationenlernen	Stationenlernen		
Tagesplanarbeit	Handlungseinheit	Handlungseinheit	Handlungseinheit	Handlungseinheit		
Wochenplan	Wochenplan	Wochenplan	Wochenplan	Wochenplan		
	Handlungsorientierter Unterricht	Handlungsorientierter Unterricht	Handlungsorientierter Unterricht	Handlungsorientierter Unterricht		
Freiarbeit					Projektunterricht	Projektunterricht

Tab. 62: Zuordnung von Kooperationsformen zu Formen des Offenen Unterrichts

Die Ausdehnung der Dauer der *Arbeitszeit* als Selbstverpflichtung der Schüler(innen) soll durch verschiedene Formen des Offenen Unterrichts erreicht werden. Von den beigezogenen Autor(inn)en wird allerdings der triviale Zusammenhang zwischen Arbeitsumfang und aufzuwendender Arbeitszeit nicht ausdrücklich erwähnt: Arbeitsumfang und Arbeitszeit stehen in einem eindeutigen positiven Zusammenhang. Ein Großprojekt erfordert einen wesentlich höheren Zeiteinsatz als eine einfache Übungsaufgabe. Insoweit ist der Zeitaufwand weniger vom Unterrichtsarrangement als solchem abhängig als vielmehr von dessen inhaltlicher Komplexität.

Dennoch lassen sich die vorgestellten Konzepte des Offenen Unterrichts grob nach dem Zeitaufwand ordnen (s. Tab. 63):

Einführungsphase	Tagesplan	Stationenlernen	Handlungseinheit	Wochenplan	Handlungsorientierter Unterricht	Projektunterricht
Minuten	Stunden	Stunden	Stunden	Tage	Stunden bis Tage	Tage bis Wochen

Tab. 63: Zuordnung von Formen des Offenen Unterrichts zur zeitlichen Erstreckung

Innerhalb dieser zeitlichen Erstreckung einer aufgetragenen oder vorgenommenen Arbeit haben wir zu unterscheiden

- die Disposition des Einsatzes von Zeit und
- die Dauer des Verbleibens bei einer Tätigkeit.

Der letztgenannte Aspekt der Ausdauer ist nicht einfach zu fassen. Ausdauer in der Schülertätigkeit ist von vielen Faktoren abhängig wie z. B.

- internen Faktoren: Aufmerksamkeitssteuerung, Konzentration, Interesse an der Tätigkeit, Interesse am Ziel (Zielbindung), Erfolgsorientierung vs. Angst vor Mißerfolg,
- externen Faktoren: Verfügbarkeit von Arbeitsmitteln und Kooperationspartnern, Arbeitsklima, Störungsfreiheit, Bedeutung der Tätigkeit und des geplanten Produkts, Verstärkung durch andere,

um nur einige häufig angeführte Bedingungsfaktoren zu benennen.

Die Ausdauer scheint jedoch auch beeinflusst zu sein durch die sich selbst auferlegte Verpflichtung, das vorgenommene Ziel in überschaubarer Zeit zu erreichen. Damit kann die Zielbindung durch eine Zeitbindung ergänzt werden, zu deren Aufbau und Ausbau Formen des offenen Unterrichts in unterschiedlicher Weise beitragen sollen (s. Tab. 64):

Einführungsphase	Tagesplan	Stationenlernen	Handlungseinheit	Wochenplan	Handlungsorientierter Unterricht	Projektunterricht
Zeitbindung im Minutenbereich	Zeitbindung im Stundenbereich ohne Unterbrechungen			Zeitbindung im Tagesbereich mit Unterbrechungen	Zeitbindung im Stunden- und Tagesbereich mit Unterbrechungen	Zeitbindung im Tages- und Wochenbereich mit Unterbrechungen

Tab. 64: Mögliche Dauer der Zeitbindung bei verschiedenen Formen des Offenen Unterrichts

Weite der verschiedenen Konzepte des »Offenen Unterrichts«

Zwischen den Alternativwahlen (1 aus 2) der Einführungsphase in die Freiarbeit und den fast unbegrenzten Auswahlmöglichkeiten, die ein Großprojekt bietet, deuten sich Übergänge und Zwischenstufen an, die in den vorstehenden Abbildungen 76 und 77 sowie in Tabelle 62 erfasst worden sind. Zur weiteren Analyse werden den dortigen Stufen Gewichte wie folgt zugeordnet:

- Menge der auszuwählenden Aufgaben/Tätigkeiten (Abb. 76) und Menge der auszuwählenden Arbeitsmittel (Abb. 77) die Gewichte

eines:	1	viele:	3
wenige:	2	sehr viele:	4
- Kooperationsmöglichkeiten (Tab. 62) die Gewichte

Einzelarbeit	1
Partnerarbeit	2
Kleingruppenarbeit	3
Großgruppenarbeit	4

Auf eine Unterscheidung zwischen »festen« und »wechselnden« Partnern, Klein- oder Großgruppen wird der Übersichtlichkeit wegen verzichtet. Diese Gewichte lassen sich tabellarisch erfassen (s. Tab. 65).

Unterrichtskonzept	Gewichte bei Wahl und Entscheidung hinsichtlich der			Mittlerer Gewichtungswert	Rangplatz
	Tätigkeitsinhalte	Arbeitsmittel	Kooperation*		
1 Einführungsphase	1	1	1	1,0	1
2 Tagesplan	1	1	3	1,7	2
3 Stationenlernen	2	2	3	2,3	4
4 Handlungseinheit	2	2	3	2,3	4
5 Freiarbeit	3	3	3	3,0	6,5
6. Wochenplan	3	3	1	2,3	4
7 H.-orient. Unterr.	3	3	3	3,0	6,5
8 Projektunterricht	4	4	4	4,0	8

* Es wird jeweils der höchstmögliche Gewichtungswert nach Tab. 62 vergeben

Tab. 65: Zusammenstellung der gewichteten Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten in verschiedenen Formen des »Offenen Unterrichts«

Grafische Darstellungen eignen sich zur einfacheren Erfassung solcher Zusammenhänge. Schwierigkeiten bereitet jedoch eine perspektivische Darstellung der drei hier erfaßten Dimensionen, weshalb die Form einer »geklappten« zweidimensionalen Darstellung (s. Abb. 78) gewählt wird. Auf die Mitberücksichtigung der Freiarbeit wird verzichtet, da deren zeitliche Erstreckung völlig beliebig ist.

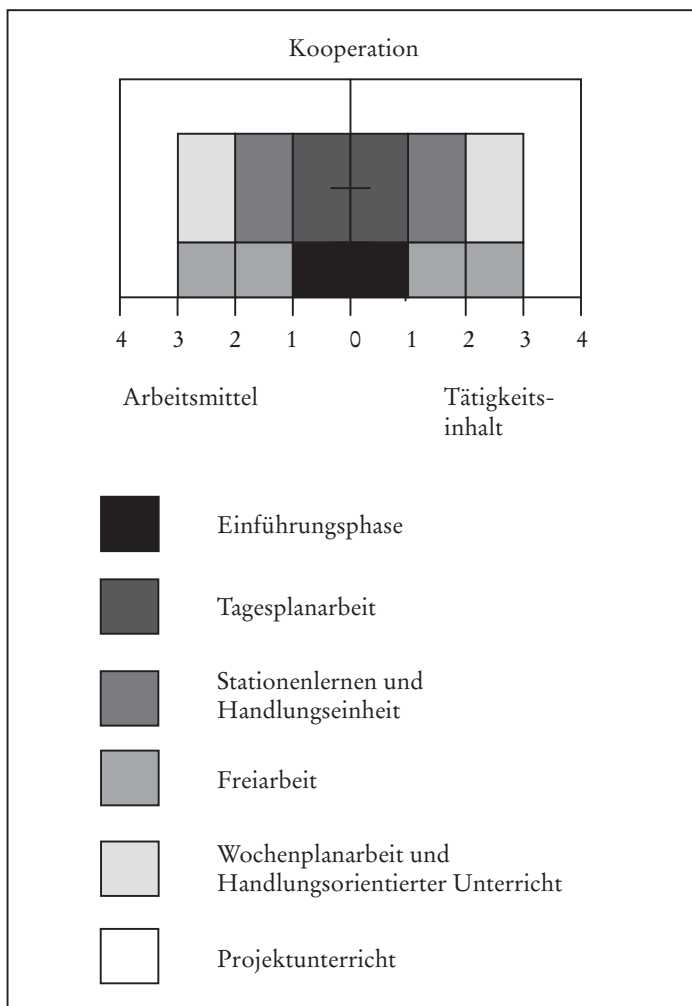


Abb. 78: Zunehmende Weite der Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich Tätigkeitsinhalten, Arbeitsmitteln und Kooperationsformen

Neben der Ermöglichung von Auswählen und Entscheiden wird den verschiedenen Formen des »Offenen Unterrichts« auch zugeschrieben, die Möglichkeiten der Zeitplanung und der Ausdauer bei einer Tätigkeit ausdehnen zu können (s. Tab. 64). Die

grobe Aufgliederung der zeitlichen Erstreckung läßt sich in eine Rangstufung umformen:

Minuten:	1	Tage:	3
Stunden:	2	Wochen:	4

Hinsichtlich der Bewertung der Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten werden die Rangplätze aus Tab. 65 benutzt. Zwischen der disponierten und der durchgehaltenen Arbeitszeit wird in dieser vorsichtigen Analyse nicht differenziert, da zu diesen Aspekten keinerlei empirische Daten aus Schulen für Geistigbehinderte vorliegen. Erfahrungen aus der Praxis legen es allerdings nahe, die durchgehaltene Arbeitszeit als kürzer einzuschätzen denn die disponierte Arbeitszeit. Für unser vorsichtiges Herantasten muß allerdings genügen, die beiden Aspekte der zeitlichen Erstreckung zusammenzufassen (s. Abb. 79).

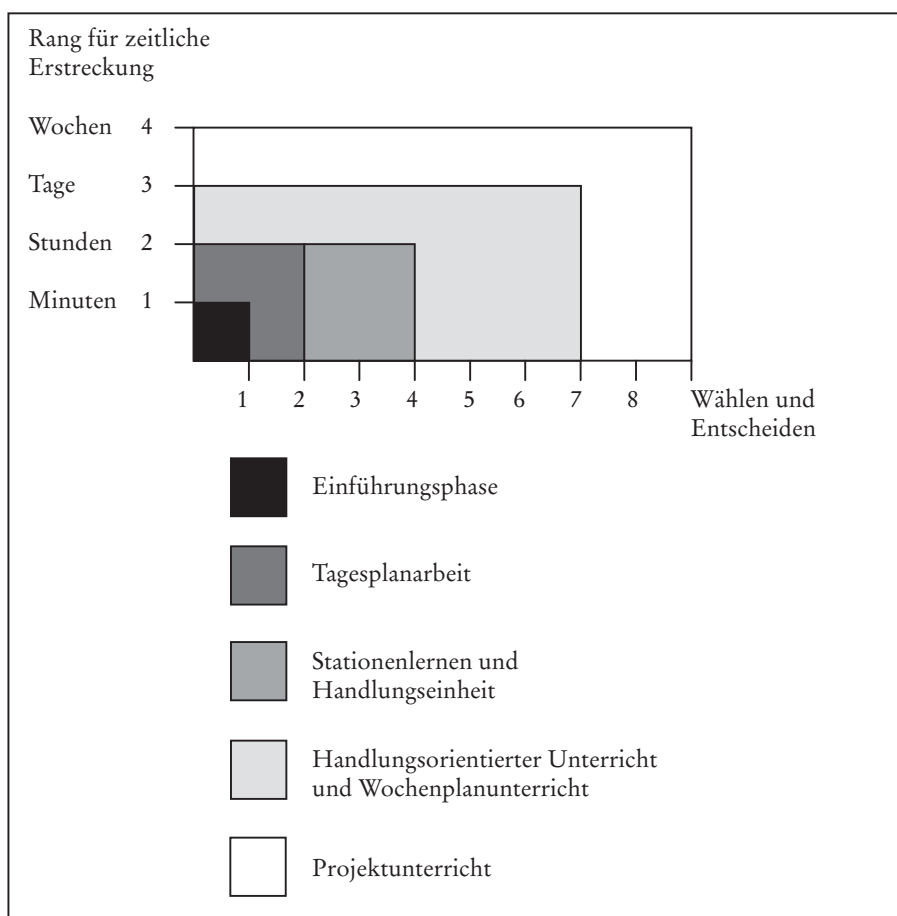


Abb. 79: Dimensionen »Entscheidungsmöglichkeiten« und »zeitliche Erstreckung« bei Formen des »Offenen Unterrichts«

6.2.3 Austauschbarkeit

Bei dieser Methodenevaluation ist damit zu rechnen, daß unterschiedlich benannte, von ihren Autoren unterschiedlich begründete und evtl. sogar auf unterschiedliche Ziele gerichtete Methoden/Verfahren die gleiche Binnenstruktur aufweisen, damit unter gleichen Ausgangsbedingungen dem Erreichen gleicher Ziele dienen und somit wechselseitig substituierbar, gegeneinander austauschbar sind. Finden sich solche substituierbaren Methoden/Verfahren tatsächlich, wäre es ein Verstoß gegen das Ökonomie-Gebot, sie Lehrer(inne)n alle vermitteln und ihren Einsatz in der vollen Menge fordern zu wollen. Aus unserer *Frage 10: »Finden sich Methoden/Verfahren, die wechselseitig austauschbar sind?«* ergibt sich unsere *Annahme 11: Bestimmte Verfahren/Methoden der Schule für Geistigbehinderte sind austauschbar*. Diese Annahme ist zu überprüfen.

Da wir unterrichtliche Methoden/Verfahren unter dem Blickwinkel ihrer Interaktionsstrukturen betrachten, sind Methoden/Verfahren mit gleicher Interaktionsstruktur vorläufig als potentiell austauschbar zu betrachten.

Gruppe 1: Pflegegestützte Förderung

Förderpflege bzw. Aktivierende Pflege und Kombinierte Konzepte haben gemeinsam, daß in Alltagshandlungen Praktiken mit eingeschlossen werden, die an anderer Stelle als Einzelverfahren beschrieben sind. Der uns erkennbare Unterschied liegt alleine darin, daß bei Susanne Dank (1993) der Kompositionscharakter deutlicher benannt wird als bei Breitinger und Fischer (1993) und daß bei Dank neben Förderpflege bzw. Aktivierender Pflege ausdrücklich auch Basale Stimulation, Snoezelen, Basale Kommunikation, Basale Aktivierung und als nicht-pädagogischer Bestandteil die Krankengymnastik benannt werden. Danks Kombiniertes Konzept schließt damit Breitingers und Fischers Aktivierende Pflege ein und geht darüber hinaus, hebt Aktivierende Pflege/Förderpflege in sich auf, greift jedoch nicht so weit in den Lebensraum hinein wie Breitingers und Fischers »Basale Aktivierung« (1993).

Förderpflege/Aktivierende Pflege (BREITINGER, FISCHER 1993) und das Kombinierte Konzept (DANK 1993) umfassen die gleichen Lebensbereiche und beschreiben gleiche Aufgaben. Sie können unter der Bezeichnung »*Pflegegestützte Förderung*« zusammengefaßt werden.

Gruppe 2: Wahrnehmungsangebote

Die drei Konzepte Ereignis-/Erlebnisangebot, Pränatalraum-Musiktherapie und passives Snoezelen heben auf die passive Wahrnehmung von Umweltereignissen ab, die nur im Falle des Ereignis-/Erlebnisangebots (D. FISCHER 1994) Teile des wirklichen Alltagslebens sind, im Falle der Pränatalraum-Musiktherapie (vgl. THEUNISSEN 1995) und des passiven Snoezelen (HULSEGG, VERHEUL 1997) höchst artifizielle Wahrnehmungsinhalte anbieten. Eine wechselseitige Ersetzbarkeit ist nicht zu erkennen. Pränatalraum-Musiktherapie und passives Snoezelen verfallen dem päd-

agogischen Verdikt, wogegen D. Fischers Ereignis-/Erlebnisangebot zum einen die Teilhabe am Leben gestattet und zum anderen die Chance zum Lernen durch Beobachtung eröffnet. Als Gruppenbezeichnung wird »Angebote zur Wahrnehmung« oder kürzer »Wahrnehmungsangebote« vorgeschlagen.

Gruppe 3: Alltagsgestützte Aktivierung

Basale Aktivierung und Integriertes Lernen nutzen den Alltag zur Initiierung von Lernprozessen in einem weiteren Sinn als die pädagogisch gestaltete Pflege. In beiden Ansätzen wird die Förderung der kindlichen Handlungsfähigkeit in Alltagshandlungen, den regelmäßig wiederkehrenden Verrichtungen, intendiert und ermöglicht; beide Konzepte können einer Ausweitung der Handlungsorientierung vom Erkennen vitaler Bedürfnisse zur differenzierten Wahrnehmung von Umwelt, dem Aufbau von Handlungsplanung wie -ausführung und der Verlagerung der Handlungskontrolle von der Umwelt zum Individuum hin dienen. Beide Konzepte beschreiben eine *Alltagsgestützte Aktivierung*.

Gruppe 4: Erwerb einfacher Handlungsschemata

Lernen Schritt für Schritt und der Aufbau funktioneller Systeme verfolgen das Endziel des automatisierten Operierens durch schrittweisen Aufbau (chaining) einer Fertigkeit unter Anleitung des Pädagogen und anschließendem Üben bis zur nicht mehr bewußtseinspflichtigen Perfektion in Sinne der sensumotorischen Regulation Hackers (1986). Nach Kossakowski und Otto (1977) führt der Weg von der gelenkt-reproduktiven zur selbständig-reproduktiven Tätigkeit des Kindes. Betont D. Fischer (1994) beim Lernen Schritt für Schritt stärker das pädagogische Vorgehen, so betrachten Vertreter der funktionellen Systeme eher die cerebral-neuralen Prozesse. Beider Ziel ist das gleiche: Der Erwerb von Handlungsschemata. Zusammengefaßt können beide Ansätze als »Erwerb einfacher Handlungsschemata« bezeichnet werden.

Gruppe 5: Manipulationsangebote

Gemeinsam ist den drei Ansätzen Freies Aktionsfeld, Gebundenes Aktionsfeld und Kleiner Raum, daß dem Kind reizvolle Objekte angeboten werden, also permanent verfügbare Wahrnehmungsgegenstände (im Gegensatz etwa zu bestimmten Snoezelen-Installationen), die das Kind auch erreichen und mit denen es hantieren kann, beim Freien Aktionsfeld (D. FISCHER 1994) und im Kleinen Raum (NIELSEN 1993) eher im Sinne einer manipulativen Tätigkeit i. S. Leontjews (1973), beim Gebundenen Aktionsfeld (D. FISCHER 1994) eher im Sinne einer gegenständlichen Tätigkeit. Unterschiede in der Auslösung einer Tätigkeit sind nicht zu erkennen, jedoch in der Art der Ausführung; das Gebundene Aktionsfeld erfordert die Erfassung des Werkzeugcharakters der Wahrnehmungsgegenstände und ähnelt damit den Arrangements eines materialgesteuerten Lernens. Gegenüber dem Freien Aktionsfeld D. Fischers ist Nielsens Kleiner Raum als eine Sonderinstallation aufzufassen mit Positionie-

rung der Wahrnehmungsobjekte in Greif- bzw. Berührungsweite des Kindes. Insofern können Freies Aktionsfeld und Kleiner Raum durchaus als Facetten eines einzigen Konzepts angesehen werden, das sich »Angebot an Manipulationsobjekten« bzw. »Manipulationsangebot« nennen läßt.

D. Fischers Gebundenes Aktionsfeld ist ein »Angebot zu gegenständlicher Tätigkeit« und mit den beiden anderen Arrangements nicht austauschbar.

Gruppe 6: Konstruktive Tätigkeit

Den vier Arbeitskonzepten Basteln, Konstruieren, Objekterkundung, Regelspiel ist gemeinsam, daß sie dem Erwerb von Tätigkeitsregeln, also Handlungsplänen, dienen. Basteln und Konstruieren zielen dabei auf die Herstellung eines Produkts, die Objekterkundung auf das Verstehen seines Funktionierens und das Regelspiel auf die Umsetzung der Regel in der Tätigkeit ohne Orientierung auf ein Produkt, es sei denn, das Spiel selbst wird als Produkt mit erstrebtem Existenzende angesehen.

Objekterkundung und Regelspiel sollen auch weiterhin als nichtsubstituierbare Einzelverfahren betrachtet werden; Basteln und Konstruieren lassen sich zu »Konstruktiver Tätigkeit« zusammenfassen.

Gruppe 7: Auf Handeln gestützter Unterricht

Zu diesen Unterrichtsformen zählen wir die von D. Fischer (1994) beschriebene Handlungseinheit (vgl. Abschnitt 5.3.1), den Handlungsorientierten Unterricht, wie er zuerst von Mühl (1979) beschrieben wurde (vgl. Abschnitt 5.3.2), Barbara Rohrs (1980) Handelnden Unterricht (vgl. Abschnitt 5.3.3) und den Projektunterricht in seinen vielfältigen Variationen (vgl. Abschnitt 5.4 in Band I). Diese vier Unterrichtsformen sind in Abschnitt 5.3.4 in einer Synopse betrachtet und nach Abfolgelinien zunehmender Komplexität und zunehmender Schülerbeteiligung in sieben Merkmalen mit Rangplätzen bewertet worden (vgl. Abb. 76 und 77 sowie Tab. 61 bis 64). Diese Rangplatzeinschätzungen werden in Tabelle 66 (s. S. 365) zusammengefaßt.

Damit bildet sich nach der insgesamt in sieben Merkmalen eingeschätzten Konzeptweite folgende Rangfolge ab:

1. HE = Handlungseinheit (D. Fischer),
2. HOU = Handlungsorientierter Unterricht (Mühl),
3. HU = Handelnder Unterricht (Rohr),
4. PU = Projektunterricht (Gudjons),

wobei der Abstand zwischen D. Fischers »Handlungseinheit« und Mühls »Handlungsorientiertem Unterricht« mit drei Rangsummenpunkten ebenso eng ist wie zwischen Rohrs »Handelndem Unterricht« und Gudjons' »Projektunterricht«. Die beiden erstgenannten und die beiden letztgenannten Unterrichtskonzepte unterscheiden sich nur wenig voneinander, jedoch deutlich von den je beiden anderen. Die Unterschiede zwischen HE und HOU sowie HU und PU sind derart minimal, daß sich HE in HOU und HU in PU inkludieren lassen. Wegen der prima-vista-

Zusammenstellung der vergebenen Rangzahlen zu Merkmalen				
	Projekt- Unterricht	Handlungs- einheit	H.-orientierter Unterricht	Handelnder Unterricht
Umfang und zeitliche Erstreckung	4	1	2	3
Weite des inhaltlichen Bezugs	3	2	1	4
Interessen der Beteiligten	3	1	2	4
deklarierte Praxisrelevanz	3	1	2	4
Beteiligung der Schüler(innen) an der Ausführung	4	3	1	2
vorgesehene Selbstorganisation der Schüler(innen)	4	1	2	3
Soziale Orientierung auf den Mitschüler	4	1	3	2
Summe der Rangplätze	25	10	13	22

Tab. 66: Zusammenfassung der Rangplätze für sieben Merkmale von vier Formen handlungsgestützten Unterrichts

Evidenz sowohl der Zusammenhänge wie auch der Distanz zwischen der beiden Verfahrensgruppen wird auf eine statistische Signifikanzprüfung¹ verzichtet. Als Grafik wird dieses Ergebnis in Abb. 80 dargestellt.

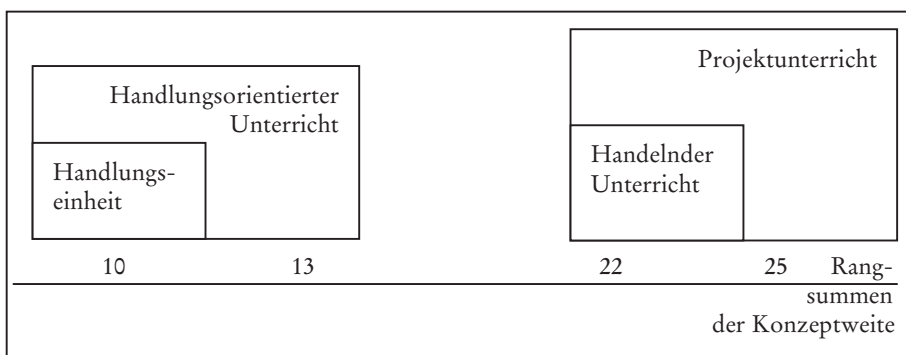


Abb. 80: Anordnung von Handlungseinheit, Handlungsorientiertem Unterricht, Handelndem Unterricht und Projektunterricht nach der Konzeptweite.

¹ Eine solche Signifikanzprüfung kann über die Berechnung von Rangkorrelationskoeffizienten R und deren Beurteilung nach den von Ferguson (1959) mitgeteilten Zufallshöchstwerten erfolgen (vgl. CLAUSS, EBNER 1970, 249).

Die erhebliche Differenz zwischen [HE in HOU] einerseits und [HU in PU] andererseits erlaubt es nicht, alle vier Unterrichtskonzepte zu einer einheitlichen Form zusammenzufügen. Es bietet sich jedoch die Vereinigung von jeweils zwei dieser Konzepte unter jeweils einheitlicher Bezeichnung an:

Gruppe 7: Handlungsgestützter Unterricht
und

Gruppe 8: Projektunterricht.

Nicht austauschbare Methoden/Verfahren und Konzepte

Andere in dieser Studie erörterte Methoden/Verfahren und Konzepte betonen jeweils unterschiedliche Aspekte oder beziehen sich auf unterschiedliche Vorgehensweisen, so daß sie nicht mit anderen austauschbar erscheinen. Sie werden weiterhin als Einzelverfahren behandelt.

Basale Stimulation

Basale Stimulation ist nach unserem Dafürhalten nicht mit anderen Verfahren in der Weise vergleichbar, daß sich Substituierbarkeit ergäbe. Basale Stimulation wird weiterhin als Einzelverfahren behandelt.

Körperliches Führen

Gleiches gilt für das Konzept des körperlichen Führens nach Félicie Affolter (1990). Diese Methode ist trotz der von Affolter vorgenommenen Einbindung in die Lösung von Alltagsproblemen, also in Alltagshandeln, inhaltsfrei und in jeder Bedarfssituation manipulativer oder gegenständlicher Tätigkeit einsetzbar. Das Verfahren erscheint nicht substituierbar, jedoch fortführbar im Lernen am Modell und in der sprachlichen Anleitung.

Lernen am Modell

Lernen durch Beobachtung und Nachahmung ist in sehr weiten Tätigkeitsbereichen möglich und eher als ein Quasi-Führen aus körperlicher Distanz einzuschätzen. Aus dieser Distanz heraus erscheint Lernen durch Nachahmung durch keine andere Methode substituierbar, jedoch weiterführbar etwa durch sprachliche Anleitung.

Aktives Lernangebot, Aufgabenfolge, Lehrgang

Diese Verfahren sind gekennzeichnet durch ein hohes Ausmaß an Lehrersteuerung, durch welche die Abfolge der einzelnen Schülertätigkeiten reguliert und reglementiert wird. Sie unterscheiden sich im Ausmaß ihrer inhaltlichen Weite von der Einzelfertigkeit über die Einzelhandlung zur Handlungsfolge und zum ein Handlungsfeld umfassenden Handlungskomplex und bauen in dieser Ausweitung aufeinander auf. Damit sind sie nicht wechselseitig substituierbar und weiterhin einzeln zu betrachten.

6.2.4 Effizienzunterschiede bei austauschbaren Methoden/Verfahren

Sind Methoden/Verfahren jedoch austauschbar, so ist denjenigen mit der höheren Effizienz der Vorzug zu geben. Höhere Effizienz hat diejenige Methode/dasjenige Verfahren, welche(s) bei gleichen zu erwartenden Effekten den geringeren Aufwand an Planungsarbeit, Materialien und Lernzeit erfordert. Diese Überlegungen führen unmittelbar zu *Frage 11: Unterscheiden sich gegenseitig austauschbare Methoden/Verfahren hinsichtlich ihrer Effizienz?* Aus dieser Frage haben wir unsere *Annahme 12* abgeleitet: *Gegenseitig austauschbare Methoden/Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Effizienz.*

An dieser Stelle betrachten wir ausschließlich die in Abschnitt 6.2.3 erörterten Methoden, Verfahren und Konzepte, wobei wir uns auf die in Tabelle 60 zusammengefaßten Einschätzungen beziehen. Die Ergebnisse sind in nachstehender Tabelle 67 erfaßt.

Gruppe	Gruppenbezeichnung	Verfahren	Einschätzung der		Bewertung
			Effektivität (s. a. Tab. A 01 und 60)	Effizienz (s. auch Tab. A 02 und 60)	
1	Pflegegestützte Förderung	Förder- bzw. Aktivierende Pflege	+	++	Bei gleicher Einschätzung empfiehlt sich die Zusammenfassung wie vorgeschlagen.
		Kombiniertes Konzept	+	++	
2	Wahrnehmungsangebote	Ereignis- bzw. Erlebnisangebot	+	?	Wahrnehmen ohne eigene motorische Aktivität des Kindes kann nicht unser Anliegen sein.
		Pränatalraum-Musiktherapie	n. b.	n. b.	
		Snoezelen	n. b.	n. b.	
3	Alltagsgestützte Aktivierung	Basale Aktivierung	+	+	Bei gleicher Einschätzung empfiehlt sich die Zusammenfassung wie vorgeschlagen.
		Integriertes Lernen	+	+	
4	Erwerb einfacher Handlungsschemata	Lernen Schritt für Schritt	+	+++	Die Betonung des »Schritt für Schritt« kommt pädagogischem Denken näher und ist handlungsleitend.
		Aufbau funktioneller Systeme	+	++	
5	Manipulationsangebote	Freies Aktionsfeld	?	?	Die räumliche Nähe im Kleinen Raum erlaubt eher Kontaktaufnahme durch das Kind.
		Kleiner Raum	+	++	

Gruppe	Gruppen- bezeich- nung	Verfahren	Einschätzung der		Bewertung
			Effekti- vität (s. a. Tab. A 01 und 60)	Effizienz (s. auch Tab. A 02 und 60)	
6	Kon- struktive Tätigkeit	Basteln	+	++	Plangestützte pro- duktive Tätigkeit
		Konstruieren	+	++	
7	Hand- lungsge- stützter Unter- richt	Handlungseinheit	+	++	D. Fischers enge Lehrersteuerung wird als Kennzei- chen dieser Unter- richtsform aufgege- ben.
		Handlungsorientierter Unterricht	+	++	
8	Projekt- unterricht	Handelnder Unterricht	+	+	Auf B. Rohrs poli- tische Implikationen wird verzichtet.
		Projektunterricht	+	+	

Tab. 67: Übersicht über zusammengefaßte Unterrichtsformen und -verfahren

Wir haben damit gerechnet, daß unterschiedlich benannte und von ihren Autoren unterschiedlich begründete und evtl. auf unterschiedliche Ziele gerichtete Methoden/Verfahren die gleiche Binnenstruktur aufweisen können, damit unter gleichen Ausgangsbedingungen dem Erreichen gleicher Ziele dienen und somit wechselseitig substituierbar, gegeneinander austauschbar sein können. Solche substituierbaren Methoden/Verfahren finden sich tatsächlich und werden unter teilweise neuer Bezeichnung zusammengefaßt, da es ein Verstoß gegen das Ökonomie-Gebot wäre, sie Lehrer(inne)n alle zu vermitteln und ihren Einsatz in der vollen Menge zu fordern.

Bei Betrachtung der Tabelle 67 fällt auf, daß die hier als austauschbar bezeichneten Methoden, Verfahren bzw. Unterrichtskonzepte sich nicht oder nur wenig in ihrer geschätzten Effektivität und Effizienz unterscheiden. Wo keine Unterschiede zu erkennen sind, wie z. B. bei Förder-/Aktivierender Pflege und Kombiniertem Konzept, ist die wechselseitige Substituierbarkeit unmittelbar evident. Bei abweichender Effektivitäts- und/oder Effizienzschätzung, wie z. B. beim Freien Aktionsfeld und dem Kleinen Raum, bietet sich die Zusammenfassung zu einem einheitlichen Konzept – hier: Manipulationsangebote – dennoch an, da beide Verfahren mit gleichen oder ähnlichen Mitteln die gleiche Intention verfolgen.

Unsere Frage 10: »Finden sich Methoden/Verfahren, die wechselseitig austauschbar sind?« mit der daraus abgeleiteten Annahme 11: »Bestimmte Verfahren/Methoden der Schule für Geistigbehinderte sind austauschbar.« kann als teilweise bestätigt gelten.

6.2.5 Vorgänger – Nachfolger – Beziehungen

Methoden/Verfahren dienen dem Erreichen eines vorab festgelegten Ziels. Ist dieses Ziel erreicht, hat im medizinisch-therapeutischen Bereich die Bemühung um den Patienten ihr Ende gefunden; der »Fall« ist abgeschlossen. Anders jedoch im pädagogischen Arbeitsbereich. Ein durch Erziehung und Unterricht erreichtes Ziel schließt Erziehung und Unterricht nicht ab, sondern hebt beide Bemühungen auf eine neue Ebene, von der aus weitere, über das bisher Erreichte hinausgehende Ziele angestrebt werden. Eine gegenwärtige Lernaufgabe beruht auf einer in der Vergangenheit bereits bewältigten und führt zu einer oder mehreren in der Zukunft zu bewältigenden. Da solche Lernaufgaben-Bewältigung entlang des Zeitablaufs ineinander übergeht, da künftiger Lerninhalt auf gegenwärtigem und dieser auf vergangene aufbaut, ist analog zu vermuten, daß auch Lern- und Vermittlungsmethoden in vergleichbarer Weise aufeinander aufbauen, daß sich bestimmte Methoden/Verfahren als günstige Vorläufer für den künftigen Einsatz anderer bestimmter Methoden/Verfahren, ebenso wie sich bestimmte Methoden/Verfahren als günstige Anschlußverfahren an zeitlich vorgängige Methoden/Verfahren darstellen lassen. Diese Überlegungen sind als *Frage 12* formuliert worden: »Lassen sich Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen zwischen verschiedenen Methoden/Verfahren darstellen?« Aus dieser Frage haben wir unsere *Annahme 13* abgeleitet: »Zwischen unterschiedlichen Methoden/Verfahren lassen sich Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen.«

In nachstehender Tabelle 68 sind diese Zusammenhänge erfaßt.

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Voraussetzungen bzw. Vorgänger	Darauf aufbauende Nachfolger
02 Basale Kommunikation	keine	04+12 Pflegegestützte Förderung
03 Basale Stimulation	keine	04+12 Pflegegestützte Förderung 06 Sensorische Integration
04 +12 Pflegegestützte Förderung	02 Basale Kommunikation 03 Basale Stimulation	07 Passives Lernangebot 11 Wahrnehmungsangebote 15+16 Alltagsgestützte Aktivierung
06 Sensorische Integration	03 Basale Stimulation	nicht erkennbar
07 Passives Lernangebot	02 Basale Kommunikation 04+12 Pflegegestützte Förderung	17 Ausbildung von Gewohnheiten 21 Lernen am Modell
11 Wahrnehmungsangebote	04+12 Pflegegestützte Förderung	15+16 Alltagsgestützte Aktivierung 18+20 Manipulationsangebot 21 Lernen am Modell

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Voraussetzungen bzw. Vorgänger	Darauf aufbauende Nachfolger
13 Führen	02 Basale Kommunikation 18+20 Manipulationsangebot	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata 21 Lernen am Modell
14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	15+16 Alltagsgestützte Aktivierung	19 Gebundenes Aktionsfeld 17 Ausbildung von Gewohnheiten 22 Bauen 21 Lernen am Modell
15+16 Alltagsgestützte Aktivierung	11 Wahrnehmungsangebote	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata 18+20 Manipulationsangebot
17 Ausbildung von Gewohnheiten	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	nicht besprochen: Flexibilisierung
18+20 Manipulationsangebot	11 Wahrnehmungsangebote 15+16 Alltagsgestützte Aktivierung	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata
19 Gebundenes Aktionsfeld	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	22 Bauen 23+24 Konstruktive Tätigkeit
21 Lernen am Modell	11 Wahrnehmungsangebote 14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	22 Bauen 23+24 Konstruktive Tätigkeit 26 Aktives Lernangebot 27 Aufgabenfolge 31 Rollenspiel 32 Nonverbales Theater 33 Regelspiele
22 Bauen	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	23+24 Konstruktive Tätigkeit
23+24 Konstruktive Tätigkeit	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	26 Aktives Lernangebot 27 Aufgabenfolge
26 Aktives Lernangebot	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata	27 Aufgabenfolge
27 Aufgabenfolge	26 Aktives Lernangebot	28 Lehrgang
28 Lehrgang	27 Aufgabenfolge	39+40 Handlungsgestützter Unterricht 41+42 Projektunterricht

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Voraussetzungen bzw. Vorgänger	Darauf aufbauende Nachfolger
30 Objekterkundung	23+24 Konstruktive Tätigkeit	39+40 Handlungsgestützter Unterricht
31 Rollenspiel	14+25 Erwerb einfacher Handlungsschemata <i>21 Lernen am Modell</i>	32 (Nonverbales) Theater 33 Regelspiel
32 Nonverbales Theater	31 Rollenspiel	nicht besprochen
33 Regelspiele	31 Rollenspiel	nicht besprochen: Simulation, Offener Unterricht
34 Einführungsphase zur Freiarbeit	23+24 Konstruktive Tätigkeit 33 Regeln	35 Tagesplanarbeit 36 Lernen an Stationen
35 Tagesplanarbeit	34 Einführungsphase zur Freiarbeit	37 Wochenplanarbeit 36 Lernen an Stationen
36 Lernen an Stationen	34 Einführungsphase zur Freiarbeit	37 Wochenplanarbeit 38 Freiarbeit 39+40 Handlungsgestützter Unterricht
37 Wochenplanarbeit	35 Tagesplanarbeit	38 Freiarbeit 39+40 Handlungsgestützter Unterricht
38 Freiarbeit	23+24 Konstruktive Tätigkeit 36 Lernen an Stationen 37 Wochenplanarbeit	39+40 Handlungsgestützter Unterricht 41+42 Projektunterricht
39+40 Handlungsgestützter Unterricht	23+24 Konstruktive Tätigkeit 28 Lehrgang 30 Objekterkundung 36 Lernen an Stationen 37 Wochenplanarbeit 38 Freiarbeit	41+42 Projektunterricht
41+42 Projektunterricht	39+40 Handlungsgestützter Unterricht	Als Hochform der Organisation gemeinsamer Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand steht Projektunterricht am Ende unserer Liste.

Tab. 68: Vorgänger – Nachfolger – Beziehungen. *Kursiv* gedruckt sind solche Methoden, die inhaltlich nicht gebunden sind.

6.2.6 Bereichsbezogene Vorgänger – Nachfolger – Beziehungsketten

Solche Zusammenhänge aufzufinden ist von originär pädagogischem Interesse, da Erziehung und Unterricht gerade auf die Ermöglichung solcher Übergänge auf das nächsthöhere Niveau hinzielen. Im utopisch günstigsten Fall müßte sich vom Ausgangspunkt status nascendi bis zu voll entfalteten Handlungsfähigkeit eine durchgängige hierarchische Abfolge günstiger (d. h. besser als andere geeigneter) Methoden/Verfahren darstellen lassen, womit wir zur Leitfrage und zur Leitannahme zurückgekehrt sind. Die Enttäuschungen abmildernde Skepsis führt bereits zur Verwendung des Utopie-Begriffs. Realistischer erscheint es, nicht eine durchgängige Hierarchie zu erwarten, jedoch begrenzte Voraussetzungs-Nachfolge-Zusammenhänge in einzelnen Bereichen, die sich in dem gedachten Methodenraum wenigstens als »Fäden« (strings) aufspannen lassen. Die anfängliche Leitfrage wird somit umformuliert in die gegenüber der Formulierung in Band I, Kapitel 1 leicht veränderte *Frage 13: Lassen sich zwischen verschiedenen Methoden/Verfahren Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen?*, woraus wir unsere *Annahme 14* ableiten: *In Teilbereichen lassen sich Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen.*

Gelingt eine solche Darstellung von Beziehungen wenigstens in Teilbereichen der umfassenden pädagogischen Aufgabe »Förderung der Handlungsfähigkeit geistig-behinderter Schüler(innen)«, wäre bereits ein – wenn auch noch bescheidener – Beitrag zur Verbesserung der Ordnung und Übersicht im Methodenraum der Schule für Geistigbehinderte geleistet. Besondere Beachtung verdienen einige Abfolgen, die bei der Analyse der Interaktionsstrukturen eigentlich erst deutlich werden.

Hauptlinie 1: Von der Basalen Kommunikation bis zum Projektunterricht

Tabelle 68 mit den dort erfaßten Beziehungen Vorgänger – Einsatzverfahren – Nachfolger erlaubt das Herausanalysieren von denkbaren Verfahrensabfolgen, die sich grafisch in einer komplexen Struktur anordnen lassen. Dabei zeigt sich eine auffällige Hauptlinie, die von der voraussetzungsfreien Basalen Kommunikation unter Steuerung der Aneignungsprozesse durch den Erwachsenen (Lehrer) bis zum Lehrgang führt und vom Lehrgang aus unter Zurücknahme der Lehrersteuerung zum Handlungsgestützten und zum Projekt-Unterricht weitergeführt werden kann. Diese Hauptlinie (»Magistrale«) ist in nachfolgender Abbildung 81 dargestellt, wobei weiterhin – auch bei zusammengefaßten Verfahren – die Numerierung der Ausgangstabellen A 01, A 02 und 60 benutzt wird.

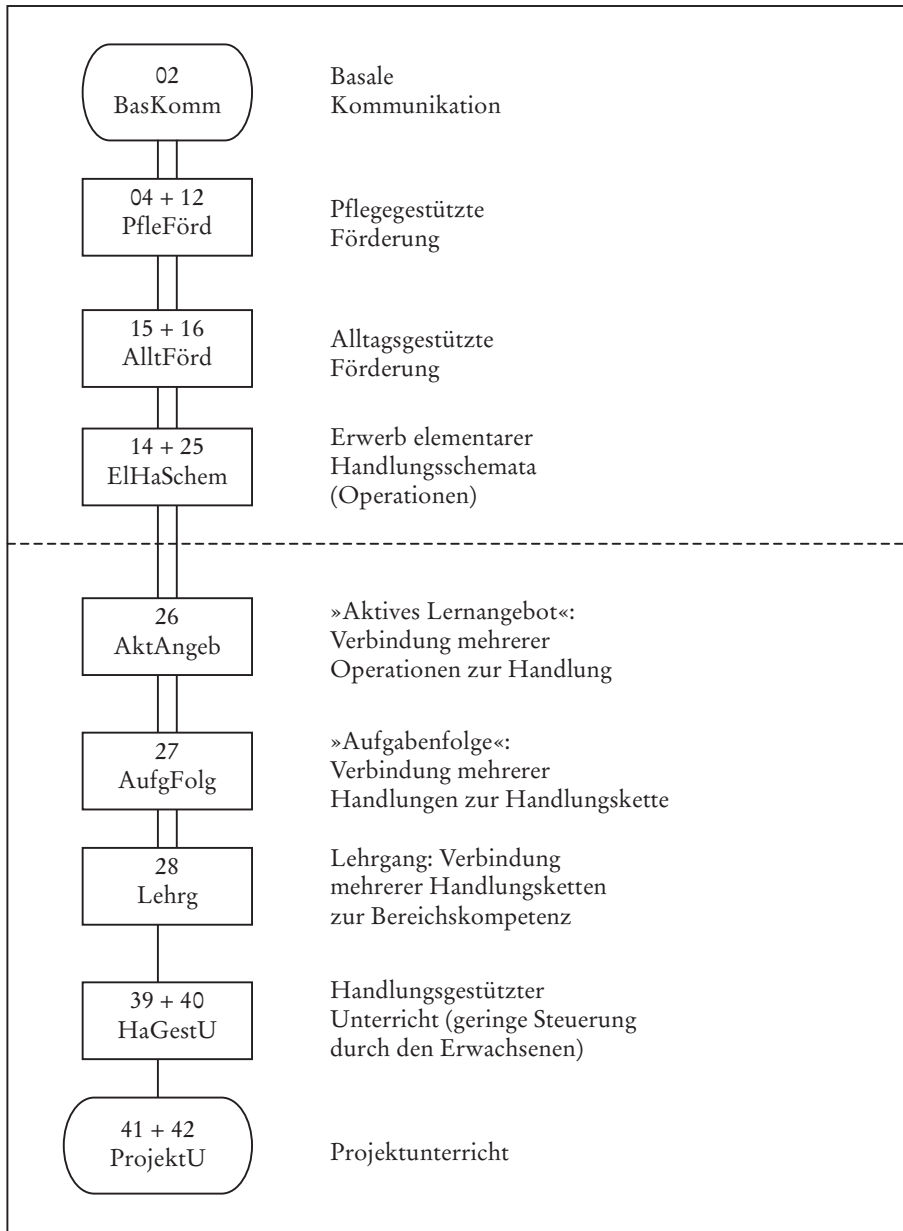


Abb. 81: Hauptlinie (»Magistrale«) der Abfolge lehrer(erwachsenen-)gesteuerter Verfahren; === hohe Außensteuerung; — geringe Außensteuerung

Diese Hauptlinie (»Magistrale«) bildet diejenige Verfahrensabfolge ab, die einer konservativen Auffassung von der Erfordernis intensiver Steuerung der Lernprozesse Geistigbehinderter durch den Erwachsenen/Lehrer (Bachs »spezieller Führungsbedürftigkeit«) entspricht. Entgegen dieser konservativen Auffassung zeigen sich jedoch Verbindungen zwischen Verfahren mit hoher Lehrersteuerung auf der Magistrale und anderen Förderkonzepten mit entweder zurückgenommener oder nur noch indirekter Lehrersteuerung, so daß sich auch Nebenlinien aufweisen lassen. Unmittelbar auffällig ist, daß sich die darstellbaren Nebenlinien zu zwei getrennten Bereichen ordnen:

- dem Bereich von der Voraussetzungslosigkeit (02: Basale Kommunikation bzw. 03: Basale Stimulation) bis zum Erwerb elementarer Handlungsschemata 14 + 15 einerseits
- und dem Bereich zwischen dem Erwerb elementarer Handlungsschemata 14 + 15 und den unterrichtlichen Großformen des handlungsgestützten Unterrichts 39 + 40 und des Projektunterrichts 41 + 42 andererseits.

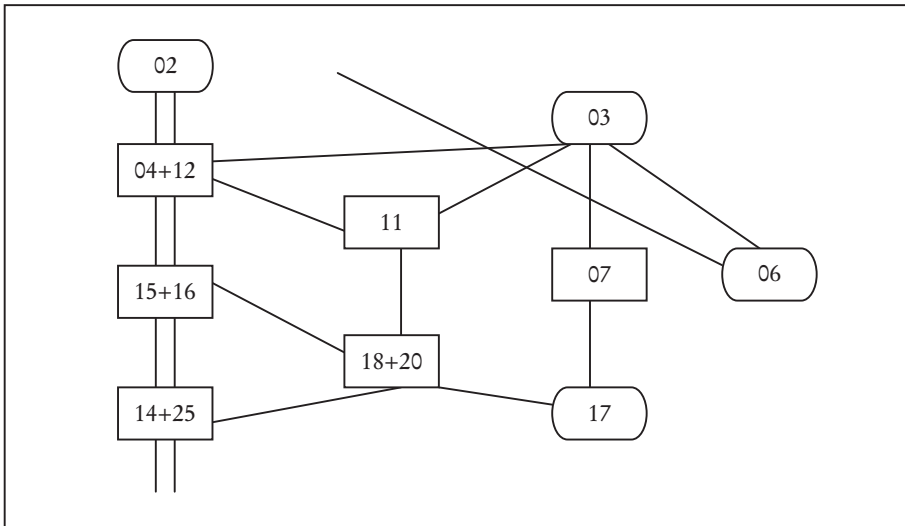
Wegen dieser auffälligen Verteilung auf zwei unterscheidbare Bereiche empfiehlt es sich, die Betrachtung der Nebenlinien bereichsbezogen vorzunehmen.

Bereich 1: Von der Voraussetzungslosigkeit bis zum Erwerb elementarer Handlungsschemata

In diesem ersten Förderungsbereich bis zum Erwerb elementarer Handlungsschemata stehen folgende Methoden, Verfahren, Konzepte mit denen auf der Magistrale angesiedelten in Beziehung:

03	Basale Stimulation,
06	Sensorische Integration,
07	Passives Lernangebot,
11	Wahrnehmungsangebote,
17	Ausbildung von Gewohnheiten,
18+20	Manipulationsangebote.

Diese Beziehungen sind in nachstehender Abbildung 82 dargestellt.



Nebenlinie 1: Pflegegestützte Förderung – Wahrnehmungsangebot – Manipulationsangebot

Die Interaktionsformen auf dieser Nebenlinie $\boxed{04+12} - \boxed{11} - \boxed{18+20}$ stellen sich dar wie in Abbildung 83 (S. 376)

Habituation ist ein Prozeß der Selbstorganisation, als dessen Ergebnis die Wahrnehmung von Dingen, Personen, Ereignissen in der Umwelt ermöglicht wird. Solche Wahrnehmungen aus der Umwelt will das Konzept des Ereignis- bzw. Erlebnisangebots ermöglichen (s. Abb. 19), welches wir mit anderen Arrangements unter der Bezeichnung »Wahrnehmungsangebote« zusammengefaßt haben.

An dem beobachteten Ereignis/Erlebnis ist das Individuum nur perzeptiv-aufnehmend, nicht motorisch aktiv beteiligt. Motorische Aktivität des Kindes bedeutet, in die Umwelt verändernd einzugreifen, hinein zu greifen, zu ziehen, zu drehen, loszulassen. Solche motorischen Aktivitäten will Lilli Nielsen mit ihrem »Kleinen Raum«

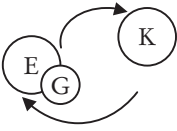
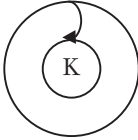
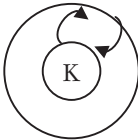
Pflegegestützte Förderung (04 Aktivierende Pflege; 12 Kombiniertes Konzept)		Erwachsener handelt mit Gegenstand: Kind reagiert nur auf das Handeln des Erwachsenen.
11 Wahrnehmungsangebote		Das Kind ist nur perceptiv beteiligt, nicht motorisch aktiv.
18 + 20 Manipulationsangebote		Zwei Wege der Aktivierung: (1) ausgehend von der Wahrnehmung des Gegenstandes; (2) ausgehend von einer (zufälligen) Bewegung des Kindes

Abb. 83: Nebenlinie 1 mit nur mittelbarem Einfluß des Erwachsenen

(s. Abb. 36) und will D. Fischer mit seinem »Freien Aktionsfeld« evozieren. Beide Konzepte haben wir unter der Bezeichnung »Manipulationsangebote« zusammengefaßt.

Auf ein mögliches Mißverständnis sei in diesem Zusammenhang aufmerksam gemacht: Der »Kleine Raum« soll nicht als ein von allen Förderungsbemühten verpflichtend zu übernehmendes Arrangement gelten, sondern lediglich als Modell für geschickte, anregungsreiche und Aktivität provozierende Umweltgestaltung. Es soll auch nicht von einem »Angebot« gesprochen werden, sondern von einer Provokation, einer Aufforderung. Angebote können – alltagssprachlich verstanden – abgelehnt werden. Lehnt das Kind die Aufforderung zu eigener Aktivität ab, so ist es Auftrag des Erwachsenen/Pädagogen, solche Aktivität durch eigenes Eingreifen in Gang zu bringen. »Führen« nach Affolter (1990) ist eine sich hierfür anbietende Methode.

Die zunehmenden Ausweitungen sind in Abbildung 84 (S. 377) zusammengefaßt.

Wahlmöglichkeiten und damit Entscheidungsfreiheiten werden dem Kind zunächst in solchen Konzepten eingeräumt, die auf die Anwendung und transferierende Übung bereits erworbener Handlungsschemata hin angelegt sind, die also Leistungen der Assimilation fordern. Es sind dies

- die Aktivierung und Anwendung eines funktionellen Systems, z. B. des Greifschemas;
- die Beobachtung, wie im Konzept des Ereignis-/Erlebnisangebots beschrieben: die Auswahl des Beobachtungsobjektes;

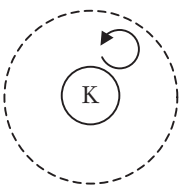
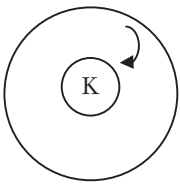
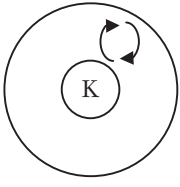
10 Habituation		Ausblenden von Umweltreizen
11 Wahrnehmungs- angebote (z. B. Ereignis- oder Erlebnisangebot) Beobachtung		motorisch passive perzeptive Aufnahme von Umweltreizen
18+20 Manipulations- angebote (Kleiner Raum, Freies Aktionsfeld) Stimulation Manipulation		motorisch aktives Eingreifen in die Um- welt und reafferent- perzeptive Aufnahme der Effekte

Abb. 84: Ausweitung der Interaktion Kind-Umwelt.

Bei den Manipulation ermöglichenden Arrangements sind zweierlei Initiierungen der Aktivität möglich: (1) Das Kind wird aktiv und wirkt auf die Umwelt ein ($K \rightarrow U$). (2) Die Umwelt wirkt auf das Kind ein ($U \rightarrow K$) und provoziert dessen Re-Aktion.

- das »Freie Aktionsfeld«: Einsatz gleicher manipulativer Schemata an unterschiedlichen Objekten;
- das »Gebundene Aktionsfeld« nur dann, wenn zur Anwendung des gleichen gegenstandsbezogenen Handlungsschemas wenigstens zwei Gegenstände zur Auswahl stehen;
- der »Kleine Raum« mit der vorarrangierten Möglichkeit, das gleiche Schema (funktionelle System) auf verschiedene Gegenstände anzuwenden.

Damit dienen assimilationsorientierte Verfahren auch der Vorbereitung auf und der Einübung von Wahl- und Entscheidungsverhalten, wie es zum Erreichen selbständiger Handlungskompetenz erforderlich ist. Anscheinend »nur« übungsorientierte Lernarrangements erhalten so einen anderen und beachtlichen Stellenwert.

Nebenlinie 2: Vom Wahrnehmungsangebot über das Manipulationsangebot zu einer Verzweigung

Hat das Kind – etwa im Rahmen der alltagsgestützten Förderung [15+16] – die Gebrauchsfertigkeit der Hände erlangt, so können Manipulationsangebote [18+20] als Anwendungs- und Übungsfelder bereitgestellt werden.

Andererseits kann manipulative Tätigkeit im Arrangement [18+20] auch durch das Wahrnehmen [11] angeregt und ausgelöst werden. Solche manipulative Tätigkeit kann in die Ausbildung von Gewohnheiten [17] ebenso übergehen wie in den Erwerb einfacher Handlungsschemata [14+25] unter Steuerung durch den Erwachsenen. Im Bild stellt sich Nebenlinie 2 dar wie in Abbildung 85 dargestellt.

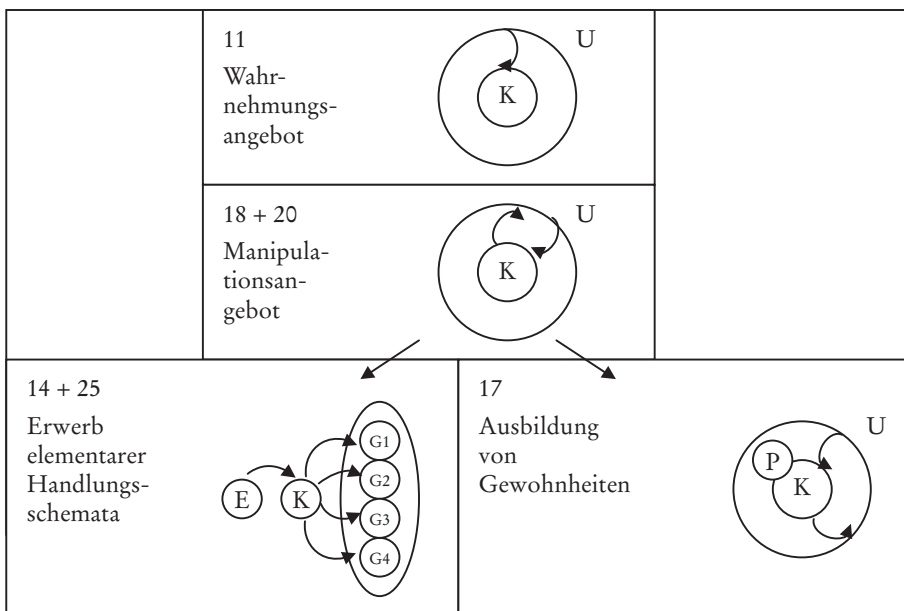


Abb. 85: Nebenlinie 2 kann zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Nebenlinie 3: Ausgang von Basaler Stimulation aus

Ebenso wie die Basale Kommunikation wird auch die Basale Stimulation [03] als voraussetzungsfrei verstanden, beschreibt aber keine allgemein übliche Umgangsform zwischen Erwachsenen und jungen Kindern wie die Basale Kommunikation, sondern ein Interventionskonzept bei besonders erschwerter Reizbeschaffung von Kindern mit schwerwiegenden Entwicklungsauffälligkeiten.

Basale Stimulation als voraussetzungsfreies Erst-Interventionsverfahren [03] kann in vier Richtungen weitergeführt werden:

- nach [04+12] : Pflegegestützte Förderung,

- nach 11 : Wahrnehmungsangebote,
- nach 07 : Passives Lernangebot und
- nach 06 : Sensorische Integration.

Sensorische Integration ist mit 06 als Abschlußverfahren gekennzeichnet, da von diesem Förderansatz aus keine unmittelbar sich anbietenden Nachfolgeverfahren zu erkennen sind. Gleiches gilt für 17 Ausbildung von Gewohnheiten, die durchaus auf perzeptivem oder manipulativem Niveau – etwa als Stereotypen – verharren können.

Nachstehende Abbildung 86 ist der verbesserten Übersichtlichkeit wegen gegenüber den bisherigen Grafiken vereinfacht.

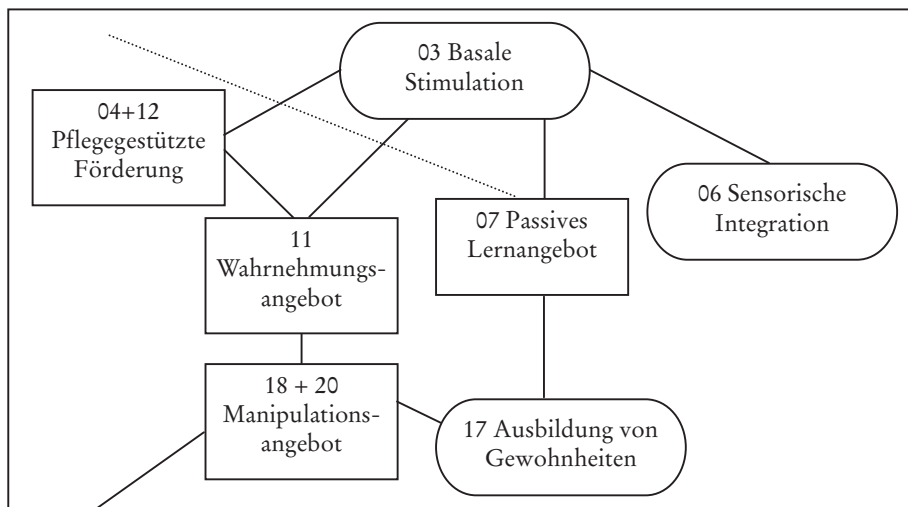


Abb. 86: Von Basaler Stimulation ausgehende Linien der Förderung

Lediglich die Linie Basale Stimulation – Wahrnehmungsangebot – Manipulationsangebot bietet die Chance, zur Hauptlinie zurückzukehren und die manipulativen Schemata bei 14+25 zu elementaren Handlungsschemata auszuformen.

Nebenlinie 4: Basale Kommunikation – Passives Lernangebot – Erwerb von Gewohnheiten

Basale Kommunikation nach Mall (1984) dient dem vorsichtigen Aufbau einer Beziehung und damit einer Orientierung auf einen menschlichen Partner durch synchrones gemeinsames Handeln mit beiden Körpern. Das von D. Fischer (1994) vorgestellte Passive Lernangebot baut darauf auf und geht durch die Einführung einer Vorankündigung darüber hinaus. Das Passive Lernangebot dient damit auch dem Signallernen im Sinne Gagnés (1970). Da erlernte Signale auch Auslöser von Gewohnheitshandlungen sein können und das Passive Lernangebot D. Fischers sich im

Erwerb von Gewohnheiten fortsetzen kann, erscheint es nicht günstig, diese drei Konzepte zu einer Gruppe unter gemeinsamer Bezeichnung zusammenfassen zu wollen. Diese drei Konzepte sind vielmehr unter dem Aspekt der Entwicklung als Vorgänger-Nachfolger zu betrachten (s. Abb. 87).

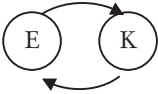
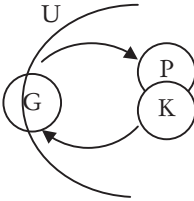
02 Basale Kommunikation		Körper E interagiert mit Körper K ohne Mitwirkung eines Gegenstandes.
07 Passives Lernangebot		E wirkt auf G ein und über diesen auf K – und umgekehrt.
17 Ausbildung von Gewohnheiten		Gleichbleibende Signale von G (aus der Umwelt) lösen gleiche Reaktionen aus, deren Wiederholung den Plan P bei K ausbildet.

Abb. 87: Veränderungen durch Einführung eines Gegenstandes G

Bereich 2: Vom Erwerb elementarer Handlungsschemata bis zum Projektunterricht

Der zweite Teil der Hauptlinie setzt mit 14+15, dem Erwerb elementarer Handlungsschemata ein, womit dieser Lernaufgabe eine Schlüsselrolle zufällt. Ohne einfache, elementare Handlungsschemata (die »Handlungskerne« sensu MÜHL 1979) erworben zu haben, ist dem Kind kein weiterführendes, weil darauf aufbauendes Lernen möglich. Jegliche Förderung hat sich somit zunächst darauf zu konzentrieren, solche elementaren Handlungsschemata zu vermitteln, um weiterführender (schulischer) Förderung überhaupt einen Ausgangspunkt zu geben. Ein Mensch ohne solch einfache, noch anspruchslose elementare Handlungsmöglichkeiten wird – auch eine eingeschränkte – Handlungsfähigkeit nicht erreichen können.

Von der Verfahrensabfolge her führt der unterrichtliche Weg über 26 das Aktive Lernangebot und 27 die Aufgabenfolge zum 28 Lehrgang und von dort zu handlungsgestütztem 39+40 und 41+42 Projektunterricht. Die Interaktionsstrukturen der Unterrichtskonzepte in dieser Abfolge sind in Abb. 88 zusammengestellt.

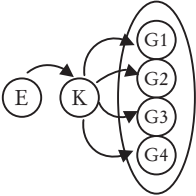
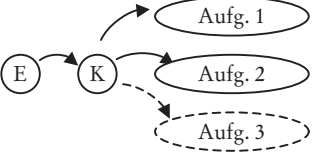
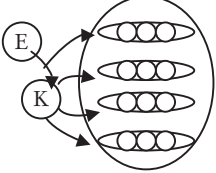
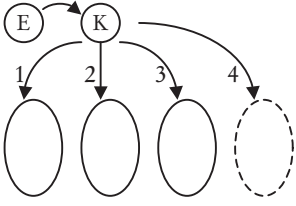
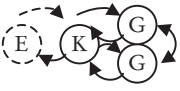
14 + 25 Erwerb elementarer Handlungsschemata (Operationen)		E steuert K Schritt für Schritt bei der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.
26 Aktives Lernangebot		E steuert K bei der Abfolge einer Reihe von Einzeloperationen bis zur abgeschlossenen Handlung.
27 Aufgabenfolge		E steuert K nur noch in den Schritten von einer Handlung zur nächsten.
28 Lehrgang		E steuert K von einer Handlungsfolge (Makro-Handlung) zur nächsten.
39 + 40 Handlungsgestützter Unterricht		Die Steuerung durch E/L wird allmählich zurückgenommen und geht zunehmend auf die Schüler(innen) über,
41 + 42 Projekt-Unterricht/-Lernen		bis im Idealfall die gesamte Steuerungstätigkeit vom Individuum bzw. von der Lerngruppe ausgeführt wird.

Abb. 88: Teil 2 der methodischen Hauptlinie als Abfolge zunehmender Komplexität und abnehmender Lehrersteuerung.

Da diese Art der Darstellung wegen der Abbildung der Interaktionsstrukturen sehr raumfordernd ist, verlangt die Darstellung komplexerer Zusammenhänge die Reduktion auf lediglich noch die Benennung der Methode bzw. des Unterrichtskonzepts. Für den zweiten Teil der Hauptlinie ergibt sich nach solcher Vereinfachung folgende Abbildung 89:

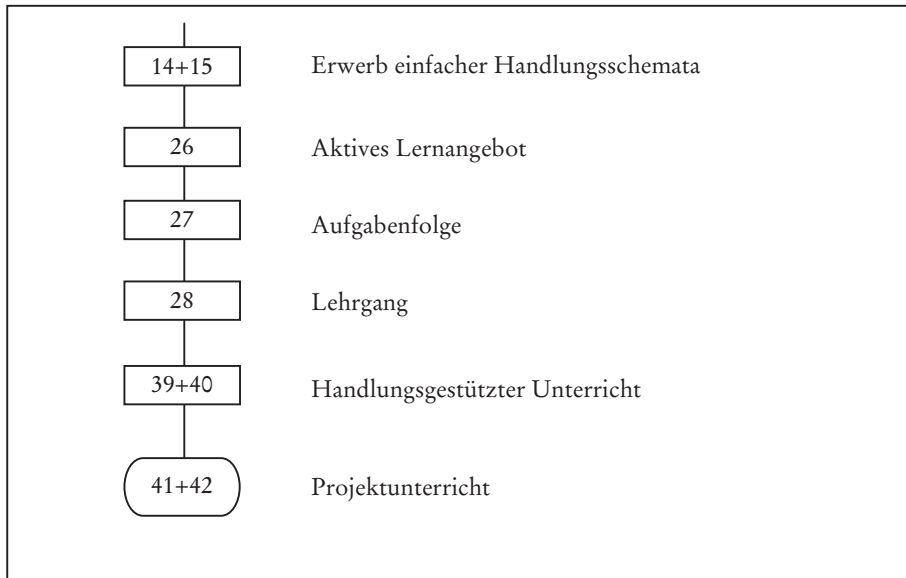


Abb. 89: Teil 2 der methodischen Hauptlinie in vereinfachter Darstellung

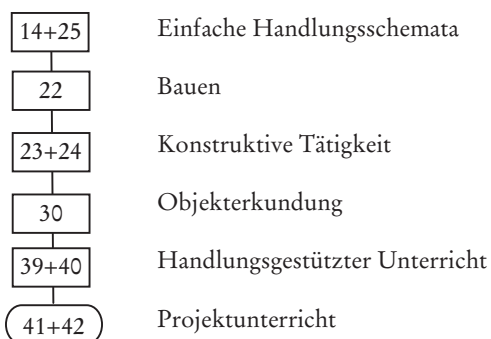
Den Kern dieses zweiten Teils unserer Hauptlinie 1 bildet die Abfolge 14+15 Erwerb elementarer Handlungsschemata – 26 Aktives Lernangebot – 27 Aufgabenfolge – 28 Lehrgang. Alle vier Verfahren sind gekennzeichnet durch ein hohes Ausmaß an Lehrersteuerung, durch welche die Abfolge der einzelnen Schülertätigkeiten reguliert und reglementiert wird. Sie unterscheiden sich im Ausmaß ihrer inhaltlichen Weite von der Einzelfertigkeit über die Einzelhandlung zur Handlungsfolge und zum ein Handlungsfeld umfassenden Handlungskomplex und bauen in dieser Ausweitung aufeinander auf. Damit sind sie nicht wechselseitig substituierbar und unter dem Aspekt der Vorgänger – Nachfolger – Beziehung zu betrachten. In nachfolgender Abbildung 90 sind die Ausweitungen in Stichworten und in Begriffen der kulturhistorischen Handlungstheorie zusammengestellt.

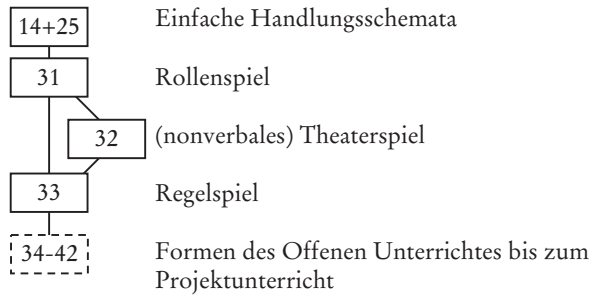
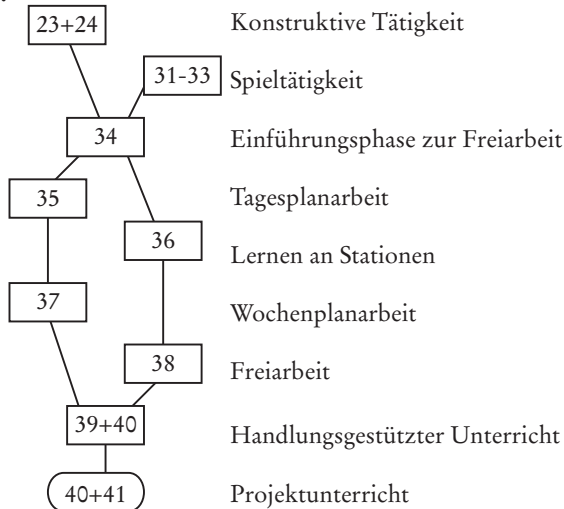
Aneignung als gelenkt-reproduktiver Erwerb einer			
Operation	Handlung	Handlungsfolge	Bereichskompetenz
Schrittweiser Erwerb von Handlungsschemata (aus: Lernen Schritt für Schritt und Aufbau funktioneller Systeme)	Aktives Lernangebot Erwerb der Kompetenz zur Ausführung einer Handlung	Aufgabenfolge pädagogisch gesteuerte Ausführung einer Folge einzelner Handlungen	Lehrgang pädagogisch gesteuerter Erwerb mehrerer Handlungsfolgen in einem zusammengehörigen Bereich
$\begin{array}{c} O_1 + O_2 \\ + O_3 \dots + O_n \end{array} \longrightarrow H$			
$\begin{array}{c} H_1 + H_2 \\ + H_3 \dots + H_n \end{array} \longrightarrow HF$			
$\begin{array}{c} HF_1 + HF_2 \\ + HF_3 \dots + HF_n \end{array} \longrightarrow BK$			
Legende: O = Operation H = Handlung (einzelne)		HF = Handlungsfolge BK = Bereichskompetenz	

Abb.90: Zunehmende Ausweitung vom Erwerb einzelner Handlungsschemata zur Kompetenz in umfassenden Handlungsbereichen. Die gleiche Abfolge lässt sich auch mit Hilfe der bisher eingeführten Interaktions-Grafiken beschreiben, wie in Abbildung 88 dargestellt.

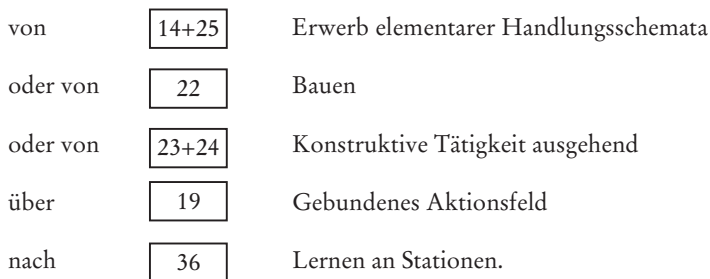
Von **14+25** gehen weitere Verfahrenslinien aus, die bei Betonung der *Lehrersteuerung* als weitere *Nebenlinien*, bei Betonung der erwünschten zunehmenden *Selbststeuerung* der Schüler(innen) als weitere *Hauptlinien* angesehen werden können. Es sind dies die Linien

• **Hauptlinie 2:**



• **Hauptlinie 3:**• **Hauptlinie 4:**

Schließlich finden wir auch noch eine

• **Nebenlinie 5:****Hauptlinie 2: Bauen – Konstruieren – Objekterkundung – Handeln**

Hauptlinie 2 betont mit Bauen, Konstruieren und Objekterkundung die unmittelbare Bindung an Gegenstände und die an ihnen möglichen analytisch-dekonstruktiven und synthetisch-konstruktiven Prozesse und eröffnet die Möglichkeit der zu-

nehmenden Übernahme der Handlungspläne durch das Kind bis zu deren Selbstkonstruktion. Abb. 91 faßt diese Merkmale zusammen.

14 + 25 Erwerb einfacher Handlungsschemata		E steuert K Schritt für Schritt bei der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen
22 Bauen		vom planlosen Hantieren zur Übernahme des Bau(=Handlungs-)plans
23 + 24 Konstruktive Tätigkeit		Interaktion K – G mit internalisiertem Handlungsplan
30 Objekterkundung		zunehmende Komplexität des Gegenstandes; De-konstruktion und Kon-struktion
39 + 40 Handlungsgestützter Unterricht		Die Steuerung durch E/L wird allmählich zurückgenommen und geht zunehmend auf die Schüler(innen) über,
41 + 42 Projekt-Unterricht/ -Lernen		bis im Idealfall die gesamte Steuerungstätigkeit vom Individuum bzw. von der Lerngruppe ausgeführt wird.

Abb. 91: Hauptlinie 2 über Bauen – Konstruieren – Objekterkundung

Der besondere Wert dieses Weges über die Hauptlinie 2 liegt zum einen in der Produktorientierung bei der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Umwelt und damit der Vorbereitung auf künftige Arbeitstätigkeit, zum anderen in der Zusammenführung von synthetischer (konstruktiver) und analytischer (dekonstruktiver) Tätigkeit, deren Bedeutung für das Verstehen von Aufbau und Funktion der Dinge (Werkzeuge, Geräte ...) in der Objekterkundung kumuliert (s. Abb. 92).

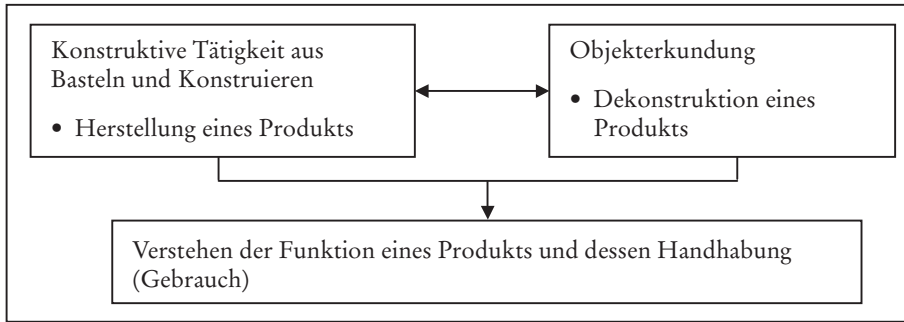


Abb. 92: Beziehungen zwischen konstruktiver und dekonstruktiver Tätigkeit und Verständnis bzw. Gebrauchskompetenz

In vereinfachter Darstellung bildet sich die Hauptlinie 2 wie in nachstehender Abbildung 93 ab, deren Form so gewählt wird, daß sie mit analogen Abbildungen der

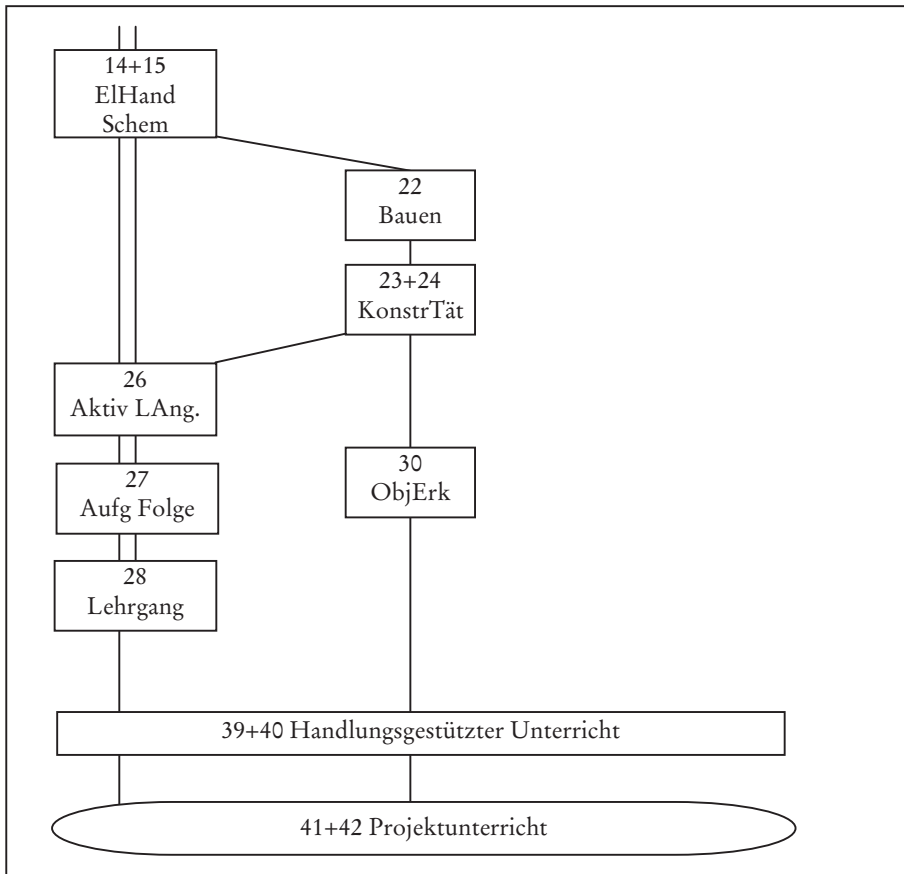


Abb. 93: Hauptlinie 2 über Konstruktive Tätigkeit

weiteren Haupt- und Nebenlinien zu einer Gesamtübersicht zusammengefaßt werden kann.

Hauptlinie 3: Der Weg über die Spieltätigkeit

Hauptlinie 3 hebt dagegen weniger auf die Gegenstände ab als vielmehr auf die Tätigkeitsformen und die diesen inhärenten Verfahrensvorschriften, Regeln, Gesetzmäßigkeiten. Das weiter vorne besprochene Verfahren [32] (nonverbales) Theater wird einerseits als eine Spezialisierung von [31] Rollenspiel angesehen, andererseits erfordert es die Übernahme und Ausführung von Regeln, die noch an das Darstellungssujet gebunden sind, und stellt damit einen möglichen Übergang zur Aneignung weitgehend sujetfreier »reiner« Regeln dar. Zudem eröffnet theaterbetontes Rollenspiel den unterrichtlichen Einsatz zum Kennenlernen und zur Einübung von sozialen Rollen (z. B. Polizist regelt Verkehr) durchaus mit »dramatischen« Gesten, ohne hierfür unverstandene französische Bezeichnungen¹ bemühen zu müssen. Hauptlinie 3 ist in nachstehender Abbildung 94 dargestellt.

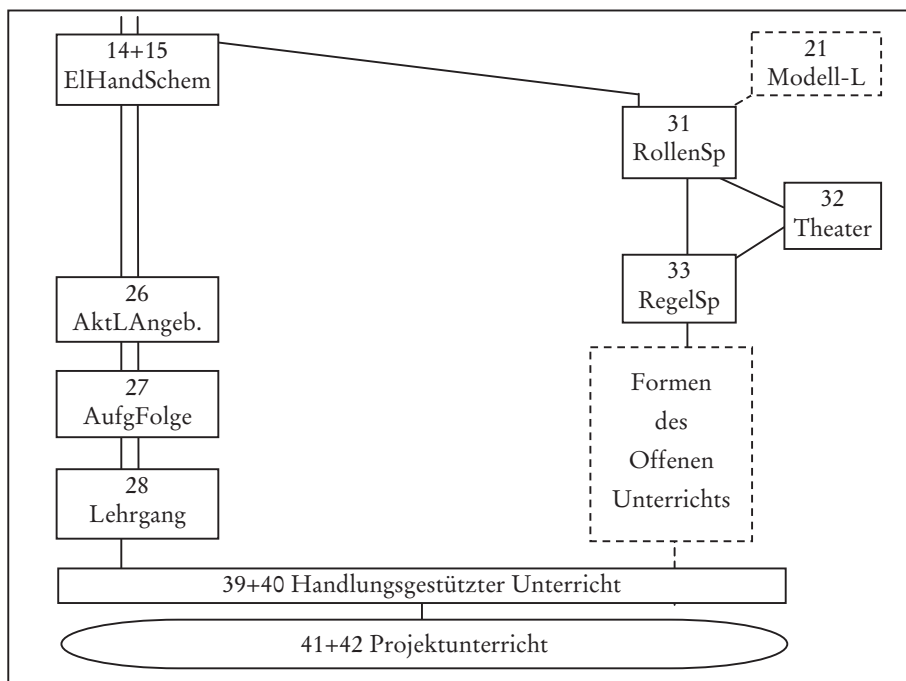


Abb.94: Hauptlinie 3 über die Spieltätigkeit

¹ Französisch »le jeu« (Singular): das Spiel; »les jeux« (Plural): die Spiele; »dramatique« (Singular): dramatisch, auch: hochgespielt, künstlich mit Scheinbedeutung aufgeladen. Im Plural erhält das Adjektiv ein Plural-s, somit »jeux dramatiques«. Wird allerdings danach gefragt, was am Konzept der (Pl.) »Jeux dramatiques« neu sei, so gilt der Singular »nouvel«: »Qu'est-ce qu'est nouvel aux jeux dramatiques?« auch dann, wenn das französische Adjektiv in einen ansonsten deutschen Satz eingebaut wird, wie bei Thümmel und Theis-Scholz (1997, 24) geschehen.

Das [33] Regelspiel erlaubt die Aneignung von zunächst rigiden, jedoch flexibilisierbaren und zuletzt auch selbst definierbaren Handlungsalgorithmen im sozialen Handlungsfeld und ist daher analog dem Erwerb gegenstandsgebundener Handlungsregeln(-algorithmen) in den Handlungsfeldern [22] Bauen und [23+24] Konstruktive Tätigkeit. Wegen dieser Analogie sind die grafischen Notationen auf gleiche Höhe gesetzt. Handlungsregeln(-algorithmen) können selbstverständlich auch in den lehrergesteuerten Unterrichtsformen [14+25] Erwerb elementarer Handlungsschemata, [26] Aktives Lernangebot, [27] Aufgabenfolge und [28] Lehrgang erworben werden, jedoch unter deutlich stärkerer Fremdsteuerung als beim [22] Bauen und [23+24] Konstruieren und insbesondere in der Spieltätigkeit. Insoweit können lehrergesteuerte Aneignungsprozesse auf der Hauptlinie 1 dem Erstlernen dienen, Tätigkeiten im Feld Bauen/Konstruieren erstrangig der Anwendung und Übung, zweit-rangig der Flexibilisierung, und Spieltätigkeiten wesentlich der flexiblen Anpassung an – auch selbst – veränderte Situationen. Die volle Breite der wünschenswerten Aneignung kann somit nicht durch einen der Bereiche alleine abgedeckt werden, wie sie hier in den »Hauptlinien« erfaßt sind, sondern nur durch alle Hauptlinienbereiche gemeinsam.

Kennzeichnend für diese Verfahren/Konzepte ist die Aneignung von Verfahrensweisen durch das Kind in zunehmender Distanz zum Erwachsenen. Beim Führen ist E noch ganzkörperlich anwesend in unmittelbarem Hautkontakt zum Kind, bei der Übernahme einer Modellhandlung von E durch K besteht kein körperlicher Kontakt mehr, lediglich ein visueller und auditiver. Gleiches gilt für die Übernahme von Rollen als Nachahmung der Tätigkeit von E an Ersatzgegenständen, während das Regelspiel von den Verfahrensvorschriften für die Tätigkeit geprägt wird, welche K sich aneignet. Ihren Beginn findet die Spieltätigkeit sowohl im Manipulieren wie in der gegenständlichen Tätigkeit. Bei der Aufnahme der Spieltätigkeit in unsere Erörterung müssen wir auf eine Lern(nicht: Unterrichts-)form zurückkommen, die bislang in unserer Systematik noch nicht berücksichtigt worden ist, auf [21] das Lernen am Modell. Rollenübernahme erfolgt weitgehend durch Übernahme von einem Vorbild (Modell) und durch dessen Nachahmung. Die vom Modell übernommenen Verhaltensweisen werden zunehmend internalisiert und damit zum subjekteigenen Handlungsplan. Die Veränderungen der Interaktionsstrukturen lassen sich wie in nachstehender Abbildung 95 darstellen.

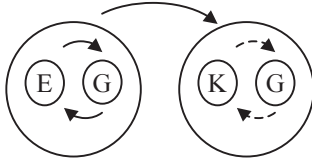
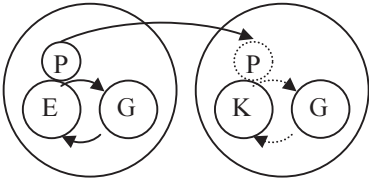
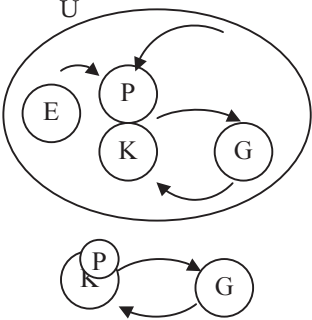
21 Nachahmung (Lernen am Modell)		E wirkt auf G _i ein. K wiederholt diese Tätigkeit mit einem anderen, aber gleichen Gegenstand.
31 und 32 Rollenspiel (Übernahme von Tätigkeiten)		K übernimmt den Handlungsplan P von E und setzt diesen mit einem Ersatzgegen- stand um.
33 Regelspiel (Übernahme von Regeln, Vorschrif- ten)		Regeln P werden von E oder aus der Umwelt U übernommen, von K internalisiert und so verfügbares Hand- lungswissen.

Abb. 95: Veränderungen in der Abfolge Lernen am Modell – Rollenspiel – Regelspiel

Hauptlinie 4: Über Formen des Offenen Unterrichts

Eine vierte Hauptlinie führt über Formen des Offenen Unterrichts (s. Abb. 96). Sie hat zwei »Eingänge«, entweder **23+24** Konstruktive Tätigkeit oder **33** Regelspiel. Konstruieren wie Regeln anwenden sind zunächst algorithmisierte Tätigkeiten, die bis zur vollen sozialen Handlungskompetenz der Ausweitung und Flexibilisierung bedürfen. Genau dies sollen Formen des Offenen Unterrichts leisten.

Offenen Unterricht lassen wir mit der von Raeggel und Sackmann (1997) beschriebenen Einführungsphase beginnen, auch wenn diese übersprungen werden kann. Wesentlicher ist, daß Offener Unterricht selbst in zwei getrennten Linien dargestellt werden kann, in denen sich unterschiedliche Schwerpunkte abbilden:

- Die Linie **36** Stationenlernen – **38** Freiarbeit betont die zunehmenden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Arbeitsinhalte, Arbeitsmaterialien und Arbeitspartner.

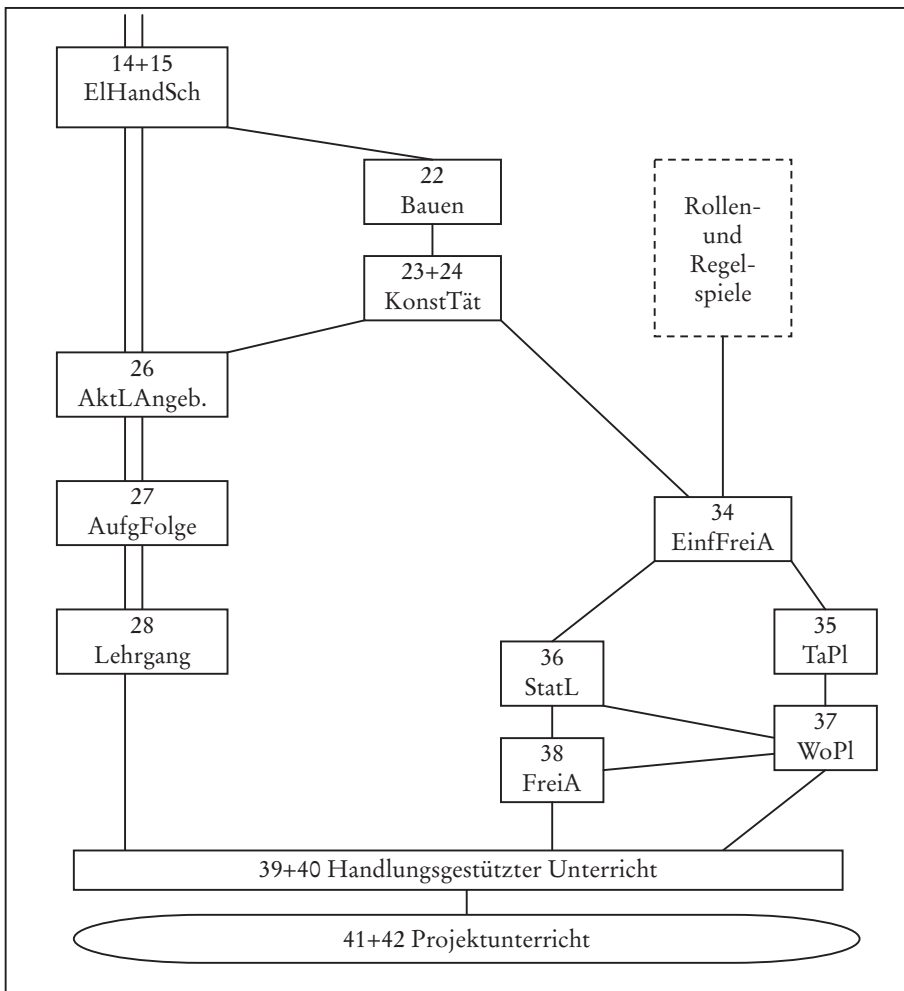


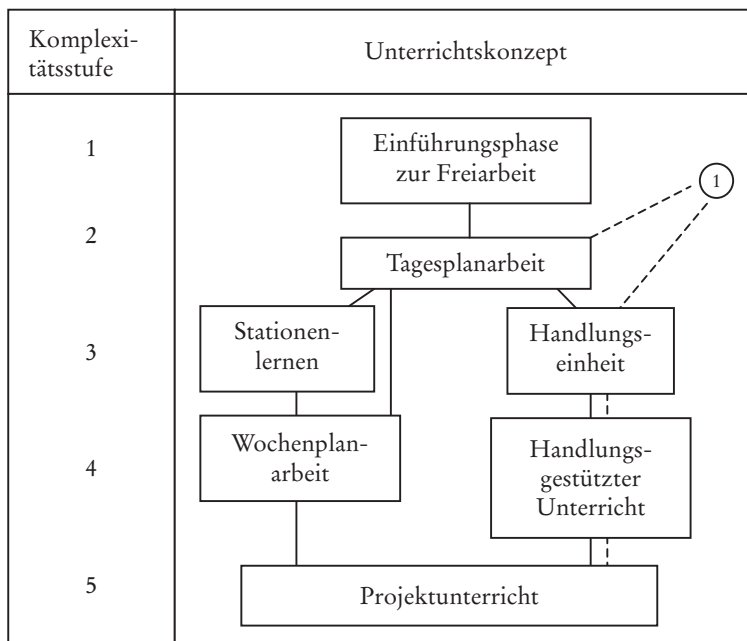
Abb. 96: Hauptlinie 4 über Konstruktive Tätigkeit und offenen Unterricht

- Die Linie [35] Tagesplanarbeit – [37] Wochenplanarbeit betont die zunehmende Disposition von Zeit und Orientierung an und in der Zeit¹.

¹ Menschen sind »Zeit-Binder«, sagt Postman (1996, 224), »während Pflanzen »Chemie-Binder« und Tiere »Raum-Binder« sind. Postman hält es für eine geradezu einzigartige »Begabung, Erfahrung durch die Zeit transportieren zu können [...], Wissen der Vergangenheit an[zu]sammeln und das, was wir wissen, der Zukunft mit[zu]teilen« (POSTMAN 1996, 224). Er geht sogar so weit zu sagen: »Wir sind die Zeitmaschinen des Universums« (ebd., H.i.O.). Nur sind wir Menschen keine geborenen Zeitmanager; der Umgang mit Zeit ist – zumindest auch – ein kulturelles Phänomen und damit lernbedürftig.

Auf die besondere Bedeutung der Fähigkeit des Zeitmanagements in höherem Lebensalter und bei Demenz macht neuerdings Theunissen aufmerksam, der darauf hinweist, daß z. B. Tages- und Wochenpläne nützliche Orientierungshilfen (neben anderen) für demente ältere geistigbehinderte

Wiederum bildet sich eine Entwicklung der Komplexität ab, die wie in Abb. 97 dargestellt werden kann.



① Die Handlungseinheit wie andere Formen des »Offenen Unterrichts« speisen sich wesentlich auch aus hier nicht dargestellten Formen eines stärker lehrergesteuerten Unterrichts, worauf an dieser Stelle nur ergänzend hingewiesen werden kann.

Abb. 97: Mögliche Abfolgen der Komplexitätszunahme bei Konzepten des »Offenen Unterrichts«.

Wie ersichtlich, können zwei unterschiedliche Wege zum Ziel Projektunterricht gegangen werden:

- (1) über konventionelle Formen des stärker lehrergestützten Unterrichts;
- (2) über Formen des eher materialgestützten »offenen« Unterrichts.

Weg (1) fördert vordringlich das Ausführungshandeln mit dem Risiko der Vernachlässigung der Autonomie der Schüler(innen), die zu fördern Weg (2) beansprucht – allerdings mit dem Risiko der Vernachlässigung gegenständlicher Kompetenzen. Hieraus ist nur eine einzige Folgerung möglich: Beide Wege sind synchron zu ge-

Menschen sein können (vgl. THEUNISSEN 2001, 7). Aber auch der alte geistigbehinderte Mensch kann solche Hilfsmittel – auch bei Demenz – nur nutzen, wenn er den Umgang mit ihnen möglichst frühzeitig erlernt hat (Verlust des Kurzzeitgedächtnisses bei Erhalt des LZG). Aus dieser zunächst fernen Lebensperspektive betrachtet gewinnt das Erlernen zunehmender Selbststeuerung und des Umgangs mit Selbststeuerung erleichternden Hilfsmitteln nicht nur, aber ganz besonders in der Schule für Geistigbehinderte ganz besondere Bedeutung, die in der gegenwärtigen schulpädagogischen Fachliteratur noch keine Beachtung erfährt.

hen, Autonomie und gegenständliche Handlungskompetenz bedingen sich gegenseitig. Damit sind auch Unterrichtsarrangements in dialektischer Verschränkung zu sehen.

Nebenlinie 5: Bauen – Gebundenes Aktionsfeld – Stationenlernen – Freiarbeit

D. Fischers Gebundenes Aktionsfeld (1994) bietet dem Kind in ihrer Verwendungsmöglichkeit eingeschränkte Gegenstände an mit der Absicht, das Kind zur funktionsgerechten Handhabung anzuregen. Noch enger funktionsgebunden sind diejenigen Gegenstände, welche dem Kind als Baukästen zum Bauen angeboten werden (vgl. Abschnitt 4.2.1). Es handelt sich um nur zum Bauen geeignete Materialien. Materialien werden auch beim Lernen an Stationen angeboten, sinnvollerweise zum Lernen und Üben geeignet und mit entsprechender Handlungsanweisung versehen. Ein noch breiteres Materialangebot steht in der Freiarbeit zur Verfügung, wobei keine Handlungsanweisungen mehr vorgegeben werden. Insoweit sind die vier genannten Konzepte nicht wechselseitig austauschbar, sondern spiegeln eine Entwicklungslinie wider: Bauen – Gebundenes Aktionsfeld – Stationenlernen – Freiarbeit (s. Abb. 98).

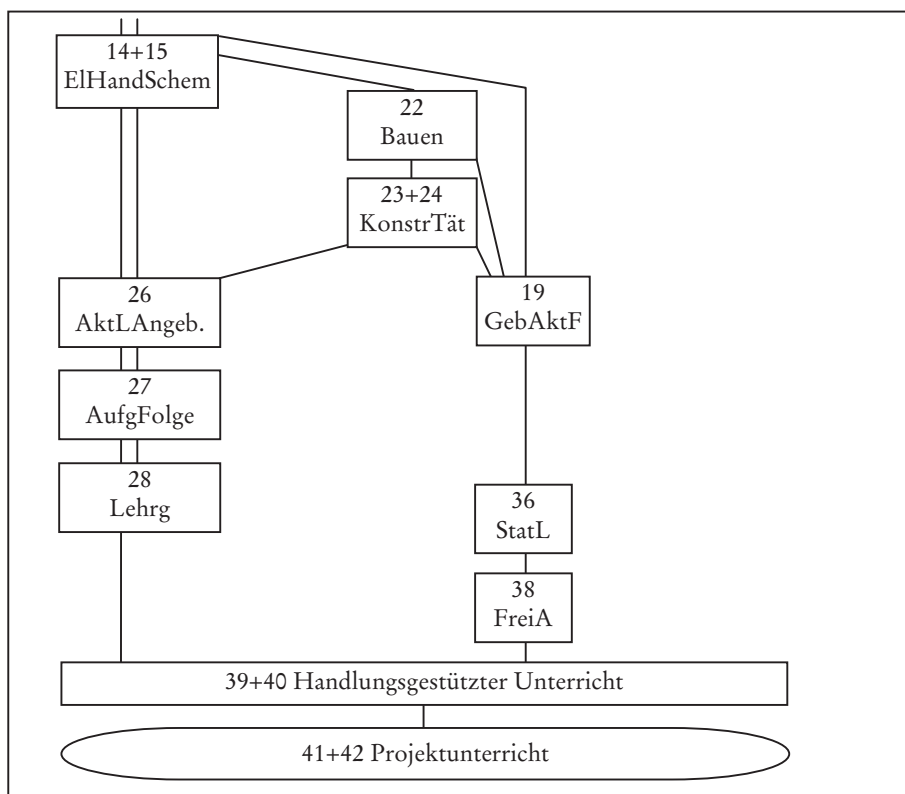


Abb. 98: Nebenlinie 5 über das Gebundene Aktionsfeld

Die auf dieser Nebenlinie entscheidenden Interaktionen und deren Veränderungen in der Abfolge der Linie sind in Abbildung 99 dargestellt.

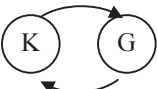
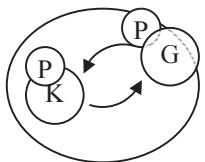
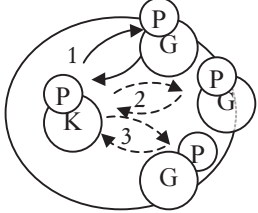
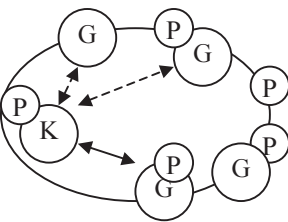
23 Bauen		Bauen ist zunächst reine Interaktion zwischen K und G.
19 Gebundenes Aktionsfeld		Handlungsplan P ist als Verwendungsmöglichkeit in G enthalten und wird von K übernommen.
36 Stationenlernen		Begrenzte Anzahl funktionsgebundener G aktivieren K in fester oder freier Reihenfolge.
38 Freiarbeit		Umfangreiche Anzahl funktionsoffener (G) oder -gebundener (G + P) Gegenstände können K aktivieren, müssen es aber nicht.

Abb. 99: Zunehmende Anreicherung der Umwelt mit funktionsoffenen ((G)) und funktionsgebundenen ((G^P)) Gegenständen eröffnet zunehmende Wahlmöglichkeiten

Weitere, schwächere Beziehungen

Nebenlinie 6: Erwerb elementarer Handlungsschemata – Gebundenes Aktionsfeld

Wie bereits des öfteren betont, bedürfen neu angeeignete Fähigkeiten der Anwendung und Übung in vielfältigen Formen und an unterschiedlichen Gegenständen, um zum flexibel-stabilen Besitz des Individuums und damit zur Kompetenz zu werden. Als ein solches Anwendungs- und Übungsarrangement beschreibt D. Fischer (1994) das [19] Gebundene Aktionsfeld, welches sich als Anschlußarrangement an den [14+25] Erwerb elementarer Handlungsschemata anbietet (s. Abb. 100).

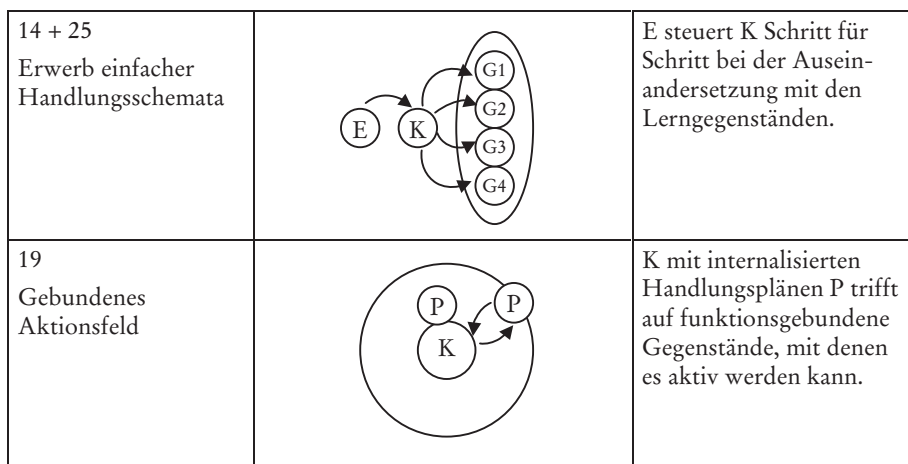


Abb. 100: Neulernen elementarer Handlungsschemata und deren Anwendung und Übung

Hat Anwenden und Üben an vom Pädagogen bereitgestellten funktionsgebundenen Objekten zur flexibel-stabilen Beherrschung geführt, kann der Schüler diese gefestigten Kompetenzen auch in anderen Lernarrangements einsetzen. Als eine Möglichkeit hierzu wird bei Nebenlinie 5 die Anwendung im Stationenlernen beschrieben.

Verzweigungen

Ebenfalls kann der Schüler im [19] Gebundenen Aktionsfeld geübte und gefestigte Kompetenzen bei der [30] Objekterkundung einsetzen wie auch zum Lernen im [26] Aktiven Lernangebot, der [27] Aufgabenfolge, dem [28] Lehrgang, der [34] Einführung in die Freiarbeit, der [35] Tagesplanarbeit oder der [37] Wochenplanarbeit.

Diese Beziehungen zwischen dem [19] Gebundenen Aktionsfeld und weiteren Anwendungsbereichen sind in den beiden abschließenden Strukturgrafiken durch gepunktete Linien [...] dargestellt. Auf Einzeldarstellungen der Interaktionsstrukturen wie in vorstehender Abbildung 100 wird verzichtet.

Nebenlinie 7

Ähnliche, sich nicht unmittelbar aufdrängende Beziehungen deuten sich auch an zwischen der [35] Tagesplanarbeit und dem [36] Stationenlernen wie der [38] Freiarbeit, die ebenfalls nur in den abschließenden Strukturgrafiken (s. Abb. 101 und 102) als gestrichelte Linien (---) dargestellt werden.

Gesamtstruktur des zweiten Bereichs

Alle Beziehungslinien des zweiten Förderbereichs, der durch den zweiten Teil unserer magistralen Hauptlinie 1 abgesteckt ist, können zu einer Gesamtstruktur zusammengefaßt werden, wie sie in Abbildung 101 dargestellt ist.

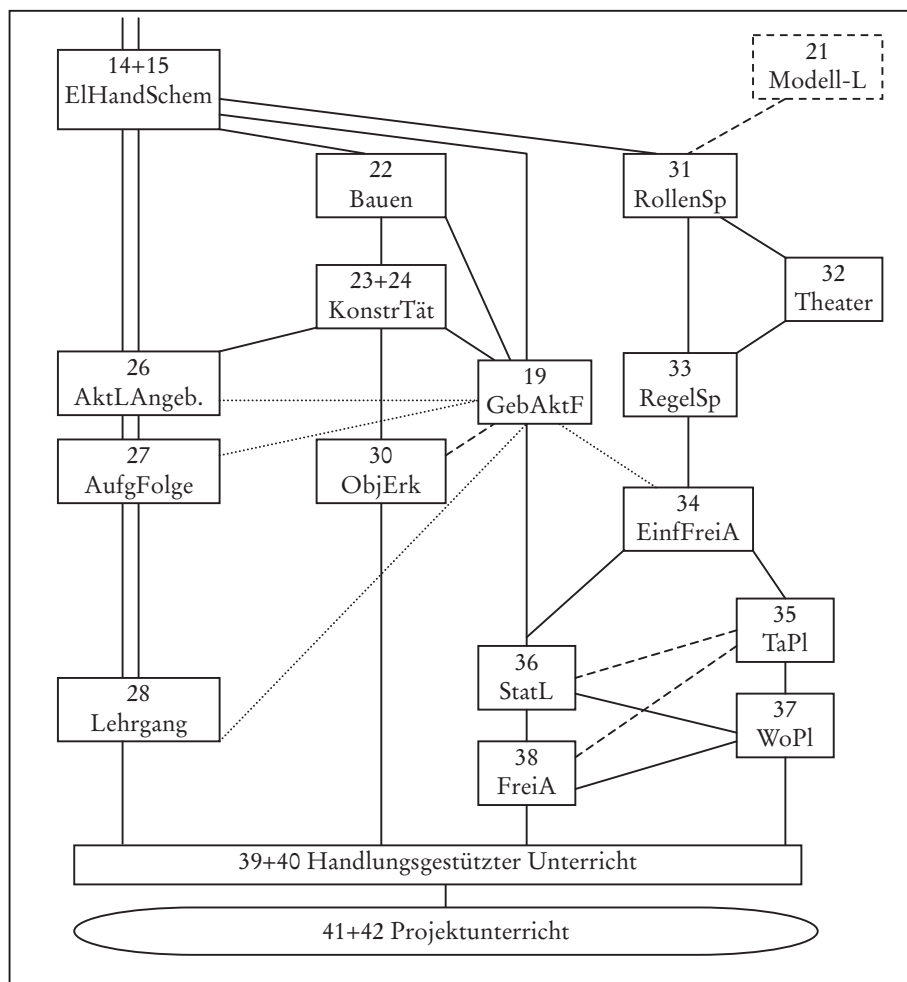


Abb. 101: Gesamtstruktur des zweiten Förderungsbereichs (Teil 2 der Hauptlinie 1)

Zu erkennen ist auch in dieser Strukturgrafik, daß zum Ziel »Handeln im Projektunterricht« mehrere Wege begangen werden können. Der Weg des effizienten Neulernens führt dabei über die Magistrale (Hauptlinie 1) mit starker Steuerung durch den(die) Lehrer(in). Die erörterten Hauptlinien 2, 3 und 4 sind von geringerer Außensteuerung durch Lehrer/Erzieher gekennzeichnet und von stärkeren Selbstwahl- und Selbstentscheidungsmöglichkeiten der Schüler(innen). Falsch wäre nun die Annahme, ein Unterricht, der auf Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler(innen) abzielt, dürfe nur die »emanzipierenden« Wege entlang den Hauptlinien 2, 3 und 4 oder den Weg über die Nebenlinie 5 gehen. Diese methodischen Linien dienen nicht vordringlich dem effizienten Neulernen, sondern eher dem Anwenden,

Üben, Transferieren – der Assimilation. Akkomodative Prozesse, sollen sie nicht dem Zufall des trial and error oder der Beliebigkeit überlassen werden, sollen auch weiterhin der pädagogischen Steuerung durch den Erwachsenen (älteres Kind, Elternteil, Erzieher(in), Lehrer(in)) anvertraut bleiben und damit die von Wygotzki eingeforderte Hilfe durch den Erwachsenen auf dem Weg zur Zone des nächsten Lernens sicherstellen. Die zu solchem Neulernen mit Hilfe des Erwachsenen, des Erziehers/Lehrers tauglichen Unterrichtsverfahren sind auf der Hauptlinie 1, der »Magistrale«, angeordnet. Bezeichnet »Magistrale« üblicherweise eine Hauptverbindungsline, z. B. eine Straßen- oder Eisenbahnverbindung wie etwa die Transsibirische Eisenbahn, so steckt in dieser Bezeichnung doch auch der »magister« (lat.), der Meister, der Mehrwissende und Mehrkönnende, der Anleiter. Die pädagogische Intention gebietet, daß diese Hilfe eine abnehmende ist. Abnehmende Hilfen werden durch die Hauptlinien 2, 3 und 4 und durch die Nebenlinien repräsentiert. Hilfen können jedoch nur abnehmen, wenn sie zunächst einmal gegeben wurden.

Realistisch war uns erschienen, nicht eine durchgängige Hierarchie zu erwarten, jedoch begrenzte Voraussetzungs-Nachfolge-Zusammenhänge in einzelnen Bereichen, die sich in dem gedachten Methodenraum wenigstens als »Fäden« (strings) aufspannen lassen. Die anfängliche Leitfrage haben wir unter dieser Annahme in der leicht umformulierten *Frage 13* so gefaßt: »*Lassen sich zwischen verschiedenen Methoden/Verfahren Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen?*«, woraus wir unsere *Annahme 14* abgeleitet haben: »*In Teilbereichen lassen sich Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen darstellen*«. Diese Annahme kann nunmehr als bestätigt gelten.

6.2.7 Zusammenschau

Die zur Förderung geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher angebotenen Methoden, Verfahren und Unterrichtskonzepte haben wir in zwei Abschnitten betrachtet,

- einmal von der Voraussetzungslosigkeit aus, wie sie für Basale Kommunikation und Basale Stimulation benannt wird, bis zum Erwerb elementarer Handlungsschemata (Bereich 1: Voraussetzungen zum Handeln),
- zum anderen von der Verfügung über elementare Handlungsschemata bis zum durch weitgehend selbständiges Schülerhandeln in komplexen Sachzusammenhängen gekennzeichneten Handlungsgestützten und Projekt-Unterricht (Bereich 2: Erwerb von Handlungskompetenz).

Beide Bereiche beschreiben zusammengekommen sowohl den Förderauftrag der Schule für Geistigbehinderte als auch die Bandbreite der dieser Schulform verfügbaren Förderverfahren. Der gesamte Verfahrensraum läßt sich aus den für die beiden Bereiche beschriebenen Verfahren additiv bilden und wie in nachstehender Abb. 102 darstellen.

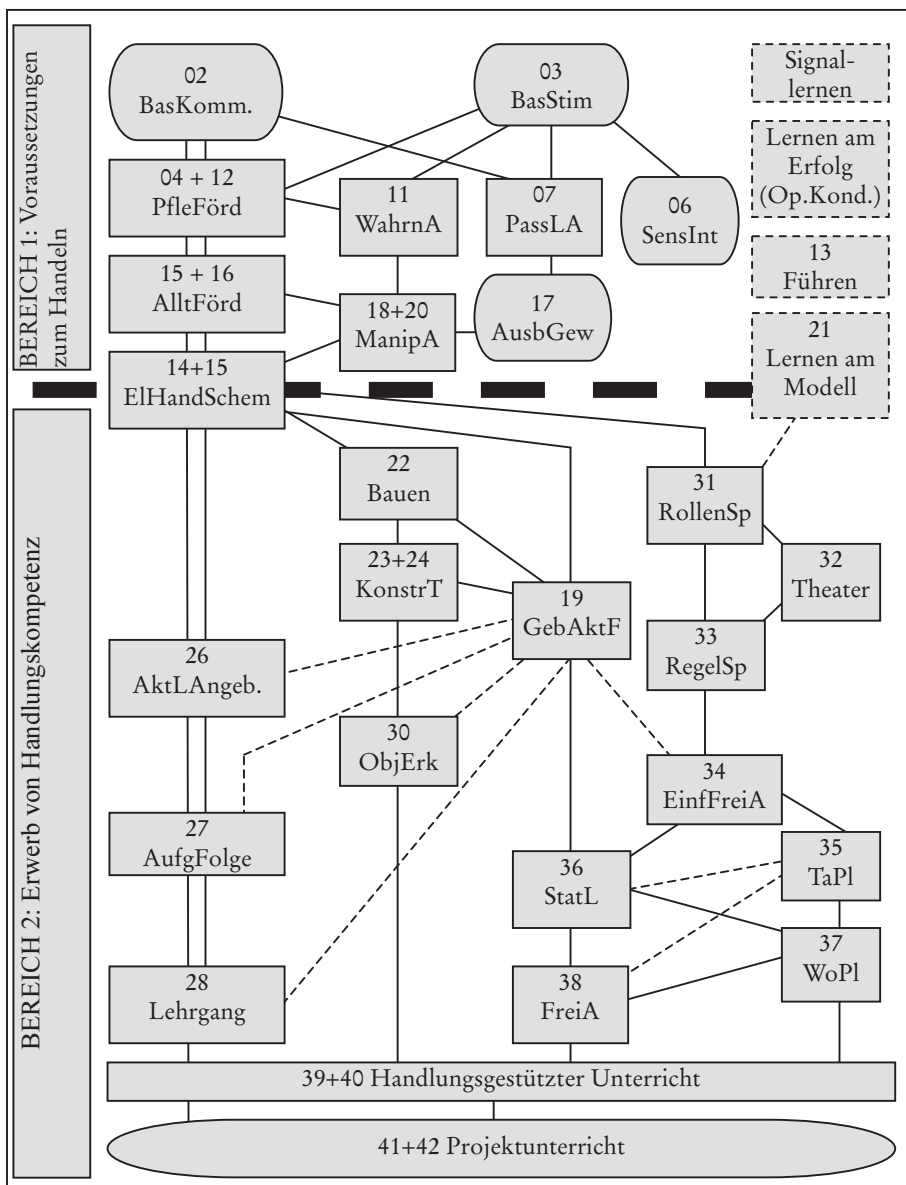


Abb. 102: Strukturelle Zusammenhänge der erörterten Methoden, Verfahren, Konzepte

Die im Verlaufe vorliegender Studie besprochenen grundlegenden Lern- und Vermittlungsformen Signallernen (Klassisches Konditionieren), Lernen am Erfolg (Operantes Konditionieren), körperliches Führen und Lernen am Modell (Modellvorgabe) lassen sich jeweils mit vielen Förderansätzen in Verbindung bringen. Diese

Verbindungen in die Grafiken einzuarbeiten erscheint aus zwei Gründen nicht angebracht:

1. Die Grafiken würden bis zur Unübersichtlichkeit komplex werden.
2. Die genannten Lernformen sind nicht an konkrete Lerninhalte oder an inhaltliche Komplexitätsstufen gebunden und stellen als Lernmöglichkeiten der Schüler(innen) *keine Unterrichtsformen bzw. Förderkonzepte* dar.

Aus diesen Gründen sind die vier besprochenen inhaltsübergreifenden Lern- und Vermittlungsformen in Abb. 102 in gestrichelten Kästchen an den Rand gesetzt. Dabei wird als einzige Ausnahme mittels einer gestrichelten Linie auf die enge Beziehung zwischen [21] Lernen am Modell und [31] Rollenübernahme im Rollenspiel aufmerksam gemacht.

Zwischen den beiden Bereichen der Schaffung von Handlungsvoraussetzungen und dem Erwerb von Handlungskompetenz ist eine dicke, aber unterbrochene Linie eingezeichnet. Die Stärke dieser Linie soll verdeutlichen, daß sie zwei deutlich unterscheidbare Bereiche trennt, die Unterbrechung der Linie, daß es einen Übergang zwischen diesen Bereichen gibt. Unter unserer Fragestellung des Erwerbs bzw. der Förderung der Handlungsfähigkeit wird dieser Übergang durch den

Erwerb elementarer Handlungsschemata

gebildet. Alle Förderungsbemühungen im Bereich 1 münden in den Erwerb elementarer Handlungsschemata, alle Förderungsbemühungen im Bereich 2 nehmen von dort ihren Ausgang. Wollen wir das Bild der Sanduhr oder das zweier verbundener Trichter bemühen, so stellen elementare Handlungsschemata den engen Hals dar. Ohne die Verfügung über solch elementare Handlungsschemata ist keine weiterführende Förderung möglich. Diese Engführung im Flaschenhals weist gleichzeitig auf die außerordentliche Bedeutung hin, welche basale Förderung bis zum Erwerb einfacher Handlungsschemata hat.

Die Flaschenhalsqualität des [14+15] Erwerbs elementarer Handlungsschemata drängt eine entsprechende grafische Darstellung auf, die in Abbildung 103 versucht wird.

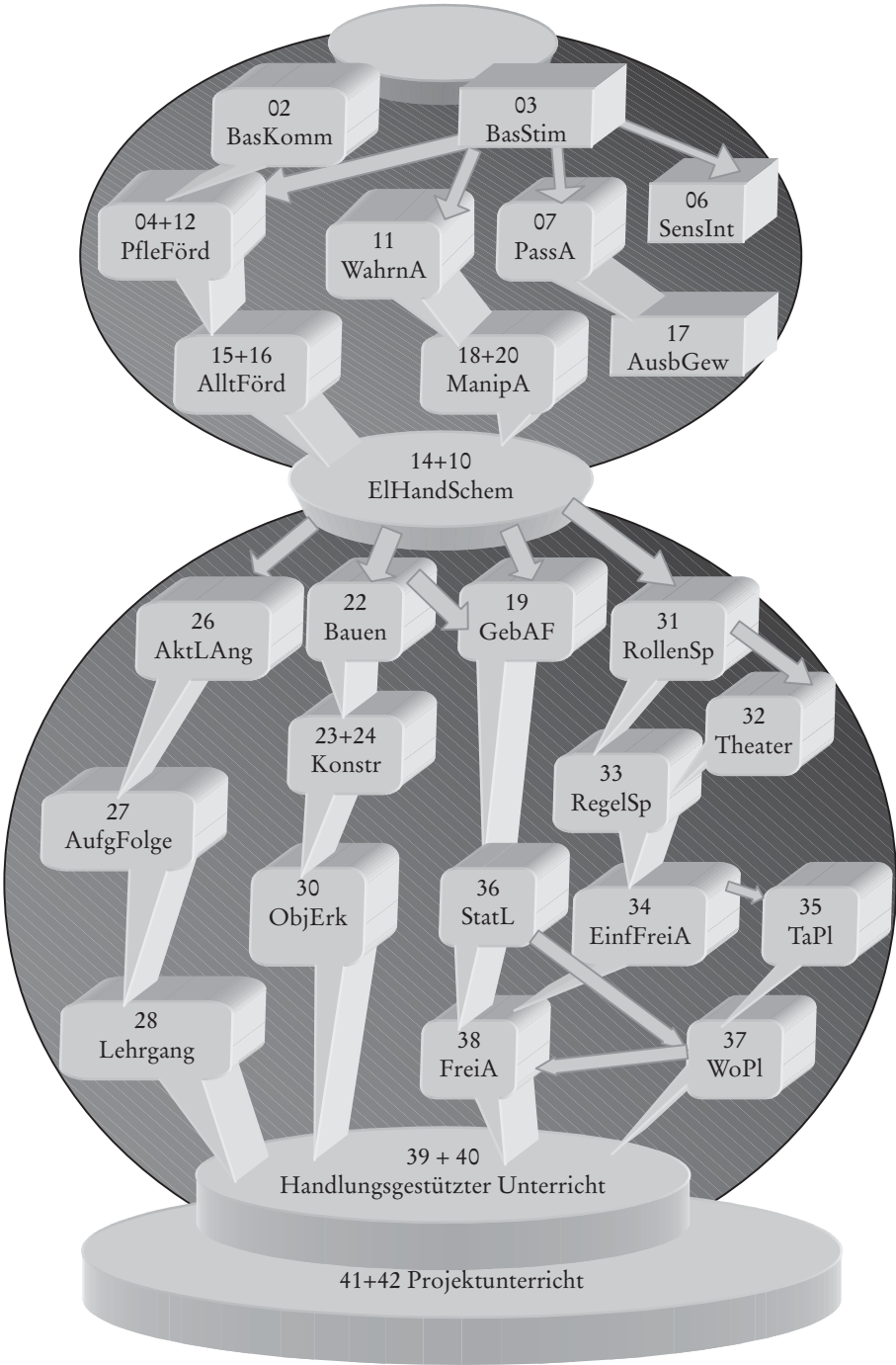


Abb. 103: Die Methoden-, Verfahrens- und Konzeptsammlung im Sanduhr-Modell

6.3 Rückgriff und Einordnung

6.3.1 Makrokonzepte der Handlungsförderung

In Band I, Kapitel 5.6, haben wir Makrokonzepte, Grobkonzepte der Entwicklung der Handlungsfähigkeit und damit auch erste Orientierungen für Leitlinien zu deren Förderung vorgestellt, die an dieser frühen Stelle noch keinerlei Beziehung zur Erörterung einzelner Methoden, Verfahren oder Konzepte hatten. Es ist nunmehr zu prüfen, ob und inwieweit sich die in Abb. 102 und 103 erfaßten Verfahren mit den in den Tabellen 24 und 25 dargestellten Schemata der Handlungsentwicklung in Beziehung setzen lassen. Bereits die Synopse in Band I, Tabelle 26, zeigt, daß die von Kossakowski und Otto (1977) beschriebenen und vom Verfasser ergänzten Handlungsformen

- passiv-reaktiv,
- gelenkt-reproduktiv,
- reproduktiv-selbständig,
- schöpferisch-selbständig

nicht ausschließlich lebensaltersbezogene Entwicklungen im engeren Sinne beschreiben, sondern sich spätestens ab dem Niveau der manipulativen Tätigkeit wiederholen und abwechseln. Insoweit beschreiben diese Handlungsformen eher Etappen auf dem Weg zur Selbständigkeit analog den Etappen der Interiorisation, wie sie Galperin (vgl. Abschnitt 5.3 in Band I) beschrieben hat, und liegen damit quer zur zunehmend anspruchsvoller und komplexer werdenden Neuaneignung. Im Sinne der von Galperin benannten und von Wilhelmer genauer beschriebenen »Parameter« des Aneignungsprozesses (vgl. Abschnitt 3.4.3 in Band I) können sie der verfeinerten Zuordnung der Methoden, Verfahren und Konzepte nach Abb. 102 und 103 zu Etappen zunehmender Selbständigkeit dienen. So angeordnet, ergibt sich nachstehende Tabelle 69 (S. 401 – 402).

Auch diese Einordnung kann nur eine grobe sein; die Kästchen suggerieren eine in der Realität nicht vorfindliche Abgeschlossenheit, die im pädagogischen Interesse keine sein kann und keine sein darf. Vielmehr ist Pädagogik darauf verwiesen, daß die Verfahrensgrenzen fließend sind, daß ein Verfahren in ein anderes oder in mehrere andere überführt werden kann, um das Erreichen der jeweils neu zu bestimmenden »Zone des nächsten Lernens« angemessen methodisieren zu können.

Es wird aber auch deutlich, daß

- manche Verfahren/Konzepte von vornherein so flexibel sind, daß sie die Übergabe von Steuerungsmöglichkeiten an das Kind/den Schüler erlauben;
- manche Verfahren/Konzepte zu solcher Flexibilisierung nicht geeignet, sondern an ein einziges Steuerungsniveau gebunden sind;
- manche Verfahren/Konzepte durchaus förderliche Beiträge auf mehreren Tätigkeitsniveaus, andere lediglich auf einem einzigen Tätigkeitsniveau leisten können;

Dominierende Tätigkeit (DT) bzw. Stufe nach Kobi (KO)	Tätigkeitsform				Handlungsfeld (Breitinger, Fischer)
	passiv-reaktiv	gelenkt-reproduktiv	reproduktiv-selbständig	schöpferisch-selbständig	
DT: perzeptive Tätigkeit KO: objekt-hafte Reaktionsstufe	Pflegegest. Förderung				Körperfeld, Vitalfeld
	Basale Stimulation				
	Basale Kommunikation				
DT: manipulative Tätigkeit KO: Realisationsstufe	Basale Stimulation	Sensorische Integration			Körperfeld, Vitalfeld, Greiffeld, engeres Umfeld
		Passives Lernangebot	Ausbildung von Gewohnheiten		
	Wahrnehmungsangebote				
	Manipulative Angebote				
	Basale Kommunikation				
	Pflegegestützte Förderung				
	Alltagsgestützte Förderung				
		Körperliches Führen			
		Erwerb elementarer Handlungsschemata			
DT: gegenständliche Tätigkeit KO: Handlungsstufe Deutungsstufe		Aktives Lernangebot			Greiffeld, engeres
			Bauen		Umfeld, näheres
		Konstruktive Tätigkeit			Umfeld
		Objekterkundung			
			Gebundenes Aktionsfeld		

Dominierende Tätigkeit (DT) bzw. Stufe nach Kobi (KO)	Tätigkeitsform				Handlungsfeld (Breitinger, Fischer)	
	passiv-reaktiv	gelenkt-reproduktiv	reproduktiv-selbständig	schöpferisch-selbständig		
DT: Spiel-tätigkeit KO: Be-Deu-tungs-stufe		Aufgaben-folge	Rollenspiel, Theater		engeres Umfeld,	
			Regelspiele		näheres Umfeld	
DT: (schuli-sches) Lernen KO: Be-Deu-tungsstufe Decodie-rungsstufe		Einführung in die Frei-arbeit			weiteres Umfeld	
			Stationen-lernen			
			Tagesplan-arbeit			
Codie-rungsstufe		Lehrgang	Wochenplanarbeit			
DT: Arbeit (auch be-bereits im schuli-schen Lernen)			Freiarbeit			
		Handlungsgestützter Unterricht				
		Projektunterricht				

Tab. 69: Einordnung der besprochenen Verfahren auf den Dimensionen »Tätigkeitsniveau« und »Zunehmende Selbststeuerung«

- der Erwerb elementarer Handlungsschemata die Schaltstelle ist und bleibt, auf die hin jegliche basale Förderung sich zu orientieren hat und von der alleine aus weitere, anspruchsvollere Förderung in komplexere Bereiche hinein ihren Ausgang nehmen kann;
- die an früherer Stelle als »Magistrale« bezeichnete lehrergebundene Hauptlinie 1 sich auch in dieser Übersicht in einer einzigen Spalte abbildet, derjenigen der gelenkt-reproduktiven Tätigkeit;
- die dem »Offenen Unterricht« zugerechneten Unterrichtsformen eher dem Übergang von der gelenkt-reproduktiven zur reproduktiv-selbständigen und von dieser zur schöpferisch-selbständigen Tätigkeit dienen;
- daß handlungsgestützter wie Projekt-Unterricht nicht eo ipso Formen der selbständigen Schülertätigkeit sind, sondern ebenso die Formen der gelenkt-reproduktiven wie der reproduktiv-selbständigen Tätigkeit umfassen. Handlungsgestützter wie Projekt-Unterricht können bereits sehr früh auf dem Weg zur Selbst-

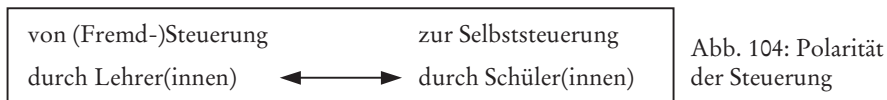
ständigkeit mit gelenkt-reproduktivem Arbeiten einsetzen und über reproduktiv-selbständige Schülertätigkeit allmählich zur Hochform der schöpferisch-selbständigen Tätigkeit der Schüler(innen) führen, womit das Maximalziel schulischer Förderung selbständiger Handlungsfähigkeit erreicht wäre.

6.3.2 Inter- und intraindividuelle Steuerung

Mit Blick auf die im Zuge der Qualitätssicherungsdiskussion erhobene Forderung nach Evaluation von Unterricht streift Speck (2001) auch unser Anliegen der Bewertung und Einordnung unterrichtlicher Verfahren (Methoden, Konzepte). Speck geht zunächst davon aus, daß »der für ganze Gruppen geplante Unterricht [...] der postmodernen Selbstständigkeitsmentalität der Kinder und ihren individualisierten Verhaltensmustern zuwider[läuft]« (SPECK 2001, 311 – 312), womit er die Denkfiguren der Autonomie der Schüler(innen) mit deren Selbstbewertung und Selbstbezüglichkeit in seine Argumentation einführt: »Im Begriff des Lernens stoßen wir auf den Gegenpol zur Autorität des Lehrenden, nämlich auf die Autonomie und Eigenbedeutung (Autorität) der Lernenden. Gemeint ist jeweils eine unaufhebbare Selbstreferenz oder Gültigkeit« (SPECK 2001, 312). Andererseits wolle das Kind jedoch »lernen und will auch belehrt, d. h. angeleitet und unterstützt werden, wo sein elementares Selbstlernen nicht ausreicht oder fehllaufen könnte« (SPECK a.a.O.). Mit diesem Belehrtwerdenwollen koppelt sich das biologisch und psychologisch autonome System Mensch in seine Umwelt ein, in der Schule in eine Umwelt »mit seinen Lehrern« (SPECK 2001, 313), suche »die Verträglichkeit zwischen sich und seiner sozialen und kulturellen Umwelt« (SPECK a.a.O.) und mache damit seine individuelle Autonomie zu einer relativen.

Relativ ist damit auch die Autorität des Lehrers, der zur Veränderung der subjektiven Wirklichkeit seiner Schüler(innen) auf deren »Mit-Lernen angewiesen« (SPECK 2001, 313) ist. Organisiert wird dieses Mit-Lernen über »systematischen Unterricht«, den Speck geradezu als »eine kulturell unverzichtbare Notwendigkeit« (2001, 313) bezeichnet. Die Aufgabe dieses systematischen Unterrichts sieht Speck »darin, Lernumwelten im Sinne einer lebenswerten Kultur so zu gestalten, dass die Schüler angeregt und angeleitet werden, selber aktiv zu werden, deren Inhalte und Bedeutungsgehalte, soweit sie lebensbedeutsam sind, bewusst wahrzunehmen und gegebenenfalls zu internalisieren« (SPECK 2001, 313). Selber aktiv werden können Schüler(innen) auch bereits in Formen des konventionellen lehrergesteuerten Unterrichts, günstiger jedoch in solchen unterrichtlichen Arrangements, die von vorneherein zur Ermöglichung von Schüleraktivität als eigengesteuerter Aktivität vorgesehen sind: Formen des Übens und Anwendens, der produktfreien spielerischen Betätigung, der Eigenwahl von Arbeitszeit, Arbeitsinhalt, Arbeitsmitteln und Arbeitspartnern.

Damit stellt auch Speck unterrichtliche Formen in die Polarität



so wie wir auch das methodische Repertoire der Schule für Geistigbehinderte (vgl. Abb. 1 in Band I) und die Dimension »Lenkung« in Ergänzung der Feuserschen Entwicklungslogischen Didaktik (vgl. Abb. 50 und 51 in Band I) verortet haben.

Als Idealfall zwischen diesen beiden Polen sieht Speck, daß es »zu einem ko-konstruktiven Zusammenwirken kommt« (SPECK 2001, 314). Heben inzwischen nicht nur in soziale (Wohnheime, Werkstätten für Behinderte), sondern auch in schulische Bereiche vorgedrungene Konzepte der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagement auf die »Kundenzufriedenheit« ab, so macht Speck darauf aufmerksam, daß mit einer rein kunden(schüler)orientierten Zufriedenheit einer »Spaspädagogik« (KRAUS 1998) die Klassentür geöffnet und die Auswahl der Bildungsinhalte in die Beliebigkeit der Schüler(innen) übergeben werde. Dem setzt er entgegen: »Bildungsinhalte und -ziele, die über persönlichen »Spaß« hinausgehen und von übergreifender Bedeutung für die eigene Bildung sind, behalten ihre Bedeutung« (SPECK 2001, 315), ohne sich allerdings dazu zu äußern, *wer* denn nun die übergreifende Bedeutung bestimmter Bildungsinhalte und -ziele für die solches (noch) nicht erkennenden Schüler(innen) evaluiert.

Andererseits zieht Speck aus der strukturellen Verkopplung von Lernenden und Lehrenden die Konsequenz: »Wenn Unterricht nicht von Bildung zu trennen ist und auf Selbstbildung gerichtet ist, so *kann das Lernen nicht sich selbst, d. h. der individuellen Beliebigkeit, überlassen sein*; es muß der Lebenstüchtigkeit, der Selbstbestimmung und der kulturellen Eingliederung der Lernenden dienen« (SPECK 2001, 315; H.d.H.J.P.). Für die geforderte Lebenstüchtigkeit kann ein Lernen stark machen, dessen Aspekte Speck in Anlehnung an die Deutsche UNESCO-Kommission (1997) so beschreibt:

- »Eigenaktivität und Lebenstüchtigkeit entwickeln« (SPECK 2001, 315), wozu sowohl die enggeführte Vermittlung durch Lehrer(innen) als auch das selbstgesteuerte Üben und Anwenden beitragen;
- »Lebenswissen aufbauen« (SPECK a.a.O.), was bei Schüler(inne)n der Schule für Geistigbehinderte ohne systematische (Lehrer-)Vermittlung nur wenig erfolgreich verläuft;
- »Gefühle anregen und sich entwickeln lassen« (SPECK a.a.O.), wobei das Anregen wiederum den Lehreraufgaben zuzurechnen ist;
- »Kultur erleben und mitgestalten« (SPECK a.a.O.), wobei das zuerst genannte »Kultur erleben« darauf verwiesen ist, daß eine kulturelle Umwelt vom Lehrer gestaltet und bereitgestellt, vom Schüler wahrgenommen und bewertet und dann erst, je nach dem Ergebnis dieser Bewertung, vom Schüler neu, anders mitgestaltet werden kann;

- »Gemeinschaft erleben und gestalten« (SPECK a.a.O.), in die unsere Schüler(innen) der Schule für Geistigbehinderte durch ihre Lehrer(innen) ebenfalls zuerst eingeführt werden müssen;
- »Selbstbestimmung als rechten Gebrauch der Freiheit einüben« (SPECK 2001, 316), wozu sich weniger lehrergesteuerte, dafür mehr schüleroffene Formen der Lerntätigkeit anbieten.

Speck läßt also beides gelten, die systematische Vermittlung unter enger Lehrersteuerung wie die weitgehend selbstgesteuerte Eigentätigkeit der Schüler(innen), ja er hält beides für als in wechselseitiger Verflochtenheit unabdingbar. Nichts anderes wird in vorliegender Studie postuliert: die wechselseitige Verflochtenheit von lehrergesteuerten und schülergesteuerten Aktivitäten und die Unverzichtbarkeit beider Formen (vgl. Abb. 101, 102 und 103), sollen die Schüler(innen) nicht nur »kumulatives Weltwissen« (AEBLI 1993a) erwerben, sondern das zur Handlungsfähigkeit ebenso erforderliche »Handlungswissen« (AEBLI 1993a).

Bei der Sichtung von Methoden, Verfahren und Konzepten, die für die Erziehung, Förderung und Bildung Geistigbehinderter, für deren Erwerb von »kumulativem Weltwissen« (AEBLI 1993a), besonders empfohlen werden, haben sich unter dem Aspekt der Förderung der Handlungsfähigkeit, des Erwerbs von »Handlungswissen« (AEBLI 1993a), regelrechte Abfolgelinien erwiesen, aber auch Neben- und Seitenwege und Sackgassen.

Die von uns so benannte erste Hauptlinie folgt quasi »natürlichen« Umgangsformen zwischen Erwachsenen und Kindern und betont explizit die Rolle des Erwachsenen als Vermittler zwischen Gesellschaft/Kultur und Kind. Von Mall (1984) als »Basale Kommunikation« beschriebene Umgangsformen spiegeln erste Interaktionen wider, welche in pflegerischen Verrichtungen eine ganz alltägliche Einbettung finden. Die pflegerische Interaktion erweitert sich zur Interaktion auch im nicht-pflegerischen Alltag, aus der heraus sich Kinder allererste eigene Handlungsmöglichkeiten in der Form einfacher Schemata aneignen können.

Ein Einstieg in die Förderung behinderter Kinder in der Form der Basalen Stimulation spiegelt solche Normalität des Alltags nicht wider, sondern kann sich nur aus dem Vorliegen besonderer Entwicklungsprobleme (»Defizite«; siehe weiter hinten) begründen. Verharrt der Erzieher/Lehrer ausschließlich und/oder zu lange bei der Applikation dieses Verfahrens, so können andere, weiterführende Entwicklungschancen des Kindes beschnitten werden. Weitet sich Fröhlichs Basale Stimulation auf gesamtkörperliche Übungsarrangements bei gleichzeitiger Einengung auf den vestibulär-kinästhetischen Bereich aus (Sensorische Integration sensu Ayres), besteht ebenfalls die Gefahr der Verfestigung einer Methode zum ausschließlichen Arbeitskonzept ohne Eröffnung weiterer Entwicklungschancen.

Entwicklungschancen werden dem Kind aber nicht nur dadurch geboten, daß der Erwachsene unmittelbar körperlich mit ihm interagiert, sondern auch dadurch, daß er dem Kind Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten für das bereits Angeeignete

bereitstellt. Wahrnehmungsangebote und Manipulationsangebote sind solche Möglichkeiten, bei welchen solchen Angeboten der Vorzug zu geben ist, die nicht nur motorisch-passive Wahrnehmung aus der Ferne, sondern motorisch-aktives Manipulieren erlauben. Aus dem Manipulieren heraus ist der Erwerb erster elementarer Handlungsschemata ebenso möglich wie aus der unmittelbaren Beeinflussung durch den Erwachsenen z. B. durch Affoltersches Führen heraus, ebenso wie auch aus manipulativer Tätigkeit Gewohnheiten entstehen können. Letztere können sich auch aus Umgangsformen entwickeln, die D. Fischer (1994) als »Passives Lernangebot« beschrieben hat und die wir als ein mögliches Nachfolgekonzept der Basalen Stimulation nachgeordnet haben.

Den Erwerb von stabilen Gewohnheiten auf dem Niveau der manipulativen Tätigkeit sehen wir jedoch nicht als eine Voraussetzung an, welche die weitere Ausbildung einer flexibel-stabilen Handlungsfähigkeit begünstigen kann. Gewohnheiten können auch im Sinne von Webers »traditionalem Handeln« das nur wenig bewußtseinspflichtige Alltagshandeln erleichtern. Gewohnheiten im *Alltagshandeln* sind algorithmisierte Schemata, die auf dem je geforderten Handlungsniveau jedoch durch Anwendung und Übung von Alltagshandlungen neu angeeignet werden müssen. Zur Aneignung solcher algorithmisierbarer Alltagshandlungen ist nicht die bereits erworbene manipulative Gewohnheit Voraussetzung, sondern das noch nicht zur Routine sedimentierte elementare Handlungsschema. Ziel jeglicher basaler Förderung muß somit die Aneignung einfachster elementarer Handlungsschemata sein, wie sie sich eindrucksvoll im Gebrauch der Hand als Werkzeug zeigen.

Verfügt das Kind über solche elementaren Handlungsschemata, *können* sich die methodischen Wege verzweigen. Ob sie sich verzweigen *sollen* ist davon abhängig, ob das Kind unter der rigiden Steuerung durch den Erwachsenen (Erzieher, Lehrer) verbleiben oder ob es zunehmend seine Tätigkeit autonom gestalten lernen soll, also abhängig von einer normativen Setzung des Erwachsenen. Die unterrichtliche Hauptlinie 1 folgt dann der Abfolge über das Aktive Lernangebot und die Aufgabenfolge zum Lehrgang (vgl. Abb. 88) und dient der ersten Aneignung neuer Kompetenzen, nicht deren stabiler Beherrschung und situationsangepaßter flexibler Verwendung.

Die Autonomie des Kindes im Aneignungsprozeß wird stärker in den Hauptlinien 2 und 3 betont, wobei sich Hauptlinie 2 über Bauen und Konstruieren bis zur Objekterkundung auf gegenständliche Tätigkeit und Produktorientierung zentriert, Hauptlinie 3 auf nicht-gegenständliche soziale Tätigkeit und die Aneignung sozialer Umgangsformen. Mit dieser je unterschiedlichen Zentrierung ist die Möglichkeit des Mißverständnisses verbunden, es brauche nur einer dieser beiden Wege gegangen werden. Ausschließliche Förderung gegenständlich-konstruktiver Tätigkeit kann den kommunikationslosen und a-sozialen »Fachmann« hervorbringen, ausschließlich rollen- und regenspielbetonte soziale Förderung den gegenständlich handlungsunfähigen »netten Menschen«. Förderung in beiden Bereichen gehört un-

abdingbar zusammen, sollen unsere Schüler(innen) kompetent in der Bewältigung ihres Alltags werden, der immer auch sozialer Alltag ist.

Zusätzlich zu den bisher diskutierten Hauptlinien 1, 2 und 3 haben wir eine Hauptlinie 4 beschrieben, die ihren Ausgang sowohl von der konstruktiven Tätigkeit als auch von der regelgesteuerten Spieltätigkeit nehmen und über Formen des Offenen Unterrichts zur selbständigen Handlungsbewältigung führen kann. Innerhalb dieser offenen Formen kann sowohl die zunehmende Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Aufgaben, Arbeitsmittel und Arbeitspartner in den Unterrichtsformen des Stationenlernens und der Freiarbeit betont werden, als auch die zunehmende Weite der vom Schüler selbst zu disponierenden Zeit in den Unterrichtsformen der Tagesplan- und Wochenplanarbeit (vgl. Abb. 96). Auch sind abweichende Abfolgen unterrichtlicher Arrangements möglich wie z. B. vom Stationenlernen über die Wochenplanarbeit zur Freiarbeit. Der Weg über Formen des Offenen Unterrichts ist auch für den Lehrer der flexibelste, der die bestmögliche Anpassung an die je bereits vorhandene Schüler(innen)kompetenz erlaubt. Abbildung 97 läßt erkennen, daß ebenso der Weg von der Tagesplanarbeit über das Stationenlernen zur Wochenplanarbeit möglich ist.

Die besondere Flexibilität der Verfahrensordnung wird zusätzlich deutlich in den von uns so benannten »Nebenlinien«, von denen wir nach Auswertung der uns vorliegenden Literatur annehmen, daß sie in der Praxis der Schule für Geistigbehinderte nicht oder nur selten eingeschlagen werden. Es sind dies die

- Nebenlinie 5: Bauen bzw. Konstruktive Tätigkeit – Gebundenes Aktionsfeld – Stationenlernen – Freiarbeit (vgl. Abb. 98);
- Nebenlinie 6: vom Erwerb elementarer Handlungsschemata zum Gebundenen Aktionsfeld und von dort ihren Ausgang nehmende weitere Verzweigungen sowohl in die Richtung der gelenkt-reproduktiven wie der reproduktiv-selbständigen Unterrichtsformen;
- Nebenlinie 7 innerhalb der Formen des Offenen Unterrichts, die als Modifikation der Hauptlinie 4 verstanden werden kann.

Alle beschriebenen Linien münden im handlungsgestützten Unterricht und von dort aus im Projektunterricht und bringen in diesen Unterrichtsformen unterschiedliche, aber unverzichtbare Voraussetzungen ein:

- Hauptlinie 1 unter Lehrersteuerung erworbenes Weltwissen (Kenntnisse, Fähigkeiten);
- Hauptlinie 2 in der Auseinandersetzung mit den Dingen sowohl unter Lehrersteuerung als auch selbständig erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten;
- Hauptlinie 3 in der sozialen Auseinandersetzung erworbene Fähigkeiten der sozialen Interaktion;
- Hauptlinie 4 Fähigkeiten zur Wahl und Entscheidung sowie zum Management von Zeit.

Handeln stützt sich auf alle genannten Fähigkeitsbereiche, nicht nur auf einzelne. Insofern werden alle Fähigkeiten im handlungsgestützten Unterricht zusammengefaßt und in sinngebende Arbeitsvorhaben eingebunden. Diese Arbeitsvorhaben dürfen durchaus – anfänglich – vom Lehrer vorgegeben werden, wenn die Schüler(innen) ihnen individuellen Sinn und damit individuelle Motivation entnehmen können. Kannheiser (1992) macht uns ausdrücklich auch auf diese Möglichkeit der Motivübernahme aufmerksam (vgl. auch Abschnitt 8.3 in Band II).

An mehreren Stellen ist angedeutet worden, daß die Übergänge zwischen handlungsgestütztem Unterricht und Projektunterricht fließend sind, daß die Unterscheidung zwischen diesen beiden Unterrichtsformen eine artifizielle ist. Für die Beibehaltung dieser Unterscheidung spricht eigentlich nur das Alltagsverständnis und die Verbreitung dieser Begriffe im Schulbereich. »Handlungsorientierter« Unterricht ist inzwischen in Schulen für Geistigbehinderte weit verbreitet, wie Baginski (2000) aufgezeigt hat. »Projektunterricht« ist konnotiert mit maximal-umfangreichen Vorhaben, mit welchen Geistigbehinderte überfordert sein können, zum anderen ist der »Projekt«-Begriff nicht frei von Mißbrauch, was etwa bei Viola Degen (1998) deutlich wird.

Viola Degen stellt unter der Überschrift »Projektorientierter Unterricht« drei »Projekte« aus ihrer Schule für Geistigbehinderte vor (1998, 31 – 37), die von dem hier erörterten Projekt-Verständnis erheblich abweichen. Zum einen wurden die Projekt-Themen, -Inhalte und -Ziele wesentlich von den Lehrer(inne)n festgelegt, zum anderen wurden zwei von drei »Projekten« dazu genutzt, den Schüler(inne)n in Form von »Kursen« (z. B. Reparatur und Pflege des Fahrrades, Aufbau von Zelten) Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Auch die Darstellung des dritten Projektes »Schulsport macht Laune« erweckt den Eindruck, als seien in den angegebenen »Kursen« (Volkssport, Kleine Spiele¹, Reiten) lediglich Fertigkeiten vermittelt worden. Daß jeweils am Ende einer solchen Projektwoche eine Veranstaltung stattfand, kann nicht kaschieren, daß hier der »Projekt«-Begriff lediglich einer Anzahl zusammenpassender »Kurse«, also Lehrgänge, zu Werbe- und Motivierungszwecken übergestülpt worden ist. Die Entscheidungsfreiheit der Schüler(innen) bestand lediglich in der Wahl der Kurse und beim Zelt-»Projekt« in »Absprachen untereinander, wer mit wem im Zelt übernachtet« (DEGEN 1998, 34).

Aus solchen Mißverständnissen und Konzept-Überschneidungen kann uns Freys pragmatische Stellungnahme heraushelfen. Frey unterscheidet »Kleinprojekte, Mittelprojekte und Großprojekte« (1998, 21; H.i.O.) nach folgenden Kriterien:

- *Kleinprojekte* umfassen 2 bis 6 Unterrichtsstunden und stützen sich auf wenige (2 oder 3) der von ihm beschriebenen Komponenten. Sie entsprechen dem »pro-

¹ Die Autorin teilt nicht mit, was sie unter »Volkssport« und »Kleine Spiele« versteht (vgl. DEGEN 1998, 35).

jektartigen Lernen« (FREY 1998, 22; H.i.O.) und damit der »Handlungseinheit« D. Fischers (1994) wie dem »handlungsorientierten Unterricht« Mühls (1979).

- *Mittelprojekte* umfassen Zeiträume von einem Unterrichtstag bis zu gut einer Unterrichtswoche und können sich, auf kürzere Zeiteinheiten aufgeteilt, über ein Vierteljahr hin erstrecken. Solche »Mittelprojekte« bezeichnet Frey »gewissermaßen als Normalfall« (1998, 22).
- *Großprojekte* sind die in der Öffentlichkeit bekannteren und können sich von mindestens einer Woche (der vielerorts beliebten »Projektwoche«) bis zu mehreren Jahren erstrecken, »nicht selten unter Beteiligung mehrerer Gruppen oder Institutionen« (FREY 1998, 23).

Der Autor betont ausdrücklich, daß sich diese Einteilung auf »keine Theorie« (FREY 1998, 23), sondern auf eigene Erfahrungen und den alltagsüblichen Sprachgebrauch stützt sowie auf die in der Öffentlichkeit erzielbare Aufmerksamkeit: »Die Großprojekte erregen Aufsehen [...], die vielen kleinen Projekte, die sich über einen Morgen oder zwei Doppelstunden erstrecken, können weniger Aufmerksamkeit auf sich ziehen« (FREY 1998, 24). Sinn unterrichtlicher Förderung geistigbehinderter Schüler(innen) ist nun auch nicht das Erregen maximalen öffentlichen Aufsehens, zu dem ruhige, alltägliche, auch projektartige Unterrichtsarbeit sich auch nicht eignet. Aufmerksamkeit wünschen wir uns von der Öffentlichkeit auch nicht für unsere alltägliche Schularbeit, sondern für unsere Schüler(innen) in ihrer gesellschaftlichen Randposition, die zu verschieben uns nur gelingen kann, wenn am Ende unserer unterrichtlichen Bemühungen nicht wir, sondern unsere – dann ehemaligen – Schüler(innen) Aufmerksamkeit und Anerkennung finden. Wir sollten uns davor hüten, Ziel und Weg zu verwechseln.

So besehen, ist handlungsorientierter, ist auf Handeln gestützter und Handeln stützender Unterricht Projektunterricht. Den »Handlungs«-Begriff in der Bezeichnung des Unterrichts behalten wir bei, weil »Handeln« uns eher als »Projekt« auf die Bereiche und Aspekte der Selbständigkeit hinweist, die es in der Schule für Geistigbehinderte zu fördern gilt.

6.3.3 Methoden, Konzepte, Menschenbilder

»*Methoden* sind in. *Konzepte* sind out. *Praxis* ist in. *Theorie* ist out.« beginnt Schönberger (1991, 5; H.i.O.) seine Überlegungen zum Zusammenhang von Menschenbild und Methode, den wir bislang noch nicht an-, geschweige denn ausdiskutiert haben. Bislang haben wir auch die Begriffe »Methode«, »Verfahren« und »Konzept« nicht definitorisch voneinander getrennt, sondern in der Aneinanderreihung weitgehend synonym verwandt. Eine Ausnahme bildet bisher lediglich die Erörterung von Gröschkes Begriff des »Praxiskonzepts« (1989) und der von uns für den schulischen Bereich nicht akzeptierten Konsequenzen hinsichtlich der Bindung von Erzieher(inne)n an je bestimmte Verfahrenskonglomerate. Am Ende dieser Studie müssen

wir jedoch Stellung beziehen, wozu Schönbergers Ausführungen als Anknüpfungspunkt dienen.

Zunächst weist Schönberger darauf hin, »daß man *Methode und Konzept nicht trennen* darf, sondern sie vielmehr *nur unterscheiden* muß, um sie *zueinander in Beziehung setzen* zu können« (SCHÖNBERGER 1991, 6; H.i.O.), um selbst eine »grobe Unterscheidung« (ebd.) anzubieten:

- »Methoden sind *an gleichartige Probleme gebundene Schemata* des Verhaltens, gegründet auf *bewährte* Anschauungen – z. B. Weltanschauungen und *Menschenbilder* [...]. Die ihnen gemäßen *Vorgehensweisen* heißen *Technik* oder *Strategie*. Sie orientieren sich an *Idealen* und *Normen*« (SCHÖNBERGER 1991, 6; H.i.O.).

Und wenige Zeilen zuvor:

»Für eine *Methode* wird in erster Linie geworben mit ihrer leichten Handhabbarkeit und ihrer Wirksamkeit bei Problemen, die als genau bestimmbar bezeichnet werden« (SCHÖNBERGER 1991, 6; H.i.O.).

- »Konzepte sind *für vielfältige Probleme offene Pläne* des Handelns, begründet aus *durchdachten Beziehungen* – z. B. aus *Theorien* über die Beziehungen zwischen der sich verändernden Problemsituation und ihren Vorgehensweisen [...]. Die ihnen gemäßen *Vorgehensweisen* heißen *Entwurf* oder *Hypothese*. Sie orientieren sich an *Ideen* und *Werten*.« (SCHÖNBERGER 1991, 6; H.i.O.).

Und wiederum einige Zeilen zuvor:

- »Für *Konzepte* wird ins Feld geführt, daß sie ein komplexes Verständnis der sich wandelnden, daher nie genau bestimmaren Wirklichkeit ermöglichen – und folglich im Endeffekt effektiver sind als die zunächst praktikabler scheinenden Methoden« (SCHÖNBERGER 1991, 6; H.i.O.).

Damit stellt sich Schönberger in gewissen Gegensatz zu Gröschke (1989); letzterer bezieht sein »Praxiskonzept« auf das Bild des Erziehers von sich selbst, ersterer sein methodenimplizites Menschenbild auf den von der »Methode« betroffenen Menschen, den Schüler, das Kind, den Behinderten, also auf ein Bild des Erziehers vom anderen Menschen. Schönbergers methodengebundenes Menschenbild wird so zum Fremdbild. Mit dieser Selbstbild-Fremdbild-Bestimmung sind zwei nur auf den ersten Blick gegensätzliche Positionen beschrieben, deren scheinbaren Gegensatz bereits WINKEL (1978) aufgelöst hat mit der Feststellung, daß eine Methode nicht nur zum Schüler passen müsse, sondern auch zum Lehrer (vgl. WINKEL 1978; auch Abschnitt 5.3.4 in Band I). Schönberger stützt jedoch in gewisser Weise Gröschkes Plädoyer für die Erziehergebundenheit seiner »Praxiskonzepte« mit der Feststellung: »Es gibt eine bemerkenswerte *Entsprechung* zwischen der *Persönlichkeit* der Therapeuten und Pädagogen und den von ihnen *angewandten Konzepten* bzw. *Methoden*«, die sich bereits darin zeige, »daß jeder von ihnen *eine bestimmte Arbeitsform bevorzugt*« (SCHÖNBERGER 1991, 10; H.i.O.).

Seine Unterscheidung zwischen »Methode« und »Konzept« weiterführend, beschreibt Schönberger »zwei Typen von Persönlichkeiten [...]: Solche, die vorgegebene Ordnungen bevorzugen, und solche, die das Ordnen lieber selbst übernehmen« (1991, 10), um dann der ersten Gruppe der algorithmisch Kochbuch-Orientierten die Verwendung von »Methoden« zuzuordnen und den flexibel Selbstbestimmenden die von »Konzepten«, »denn nach einer *Methode* zu arbeiten, fordert in erster Linie Anpassung und fördert daher bevorzugt die Bereitschaft zur *Einordnung*; nach einem *Konzept* zu arbeiten, fordert in erster Linie Entscheidung und fördert daher bevorzugt die Bereitschaft zur *Planung*« (SCHÖNBERGER 1991, 10; H.i.O.), weshalb Konzepte, Rahmenkonzepte, insbesondere dann benötigt würden, wenn mehrere Personen zusammenarbeiten, was er so begründet: »*Kooperation* verlangt, daß die *Einzelmethoden* der *Beteiligten* in einem Rahmenkonzept koordiniert werden« (SCHÖNBERGER 1991, 10; H.i.O.).

Dieser Argumentation können wir nicht folgen. Wir sehen ein »Konzept« nicht an Kooperationszwang unter Menschen gebunden, sondern als einen komplexeren strategischen Rahmenplan, der im Verlaufe seiner Umsetzung der flexiblen, von der jeweiligen Situation geforderten methodischen Präzisierung bedarf, als eine Art Bauplan, der je nach Stand seines Fortschreitens die Verwendung je anderen Materials und je anderen Werkzeugs erfordert. Solche Beherrschung von Script und Algorithmus ist nicht der personalen Vielheit zuzuordnen, sondern bereits von der personalen Einheit des Pädagogen zu fordern. In diesem Verständnis können Konzepte als übergeordnete, längerfristige Ziel- und Wegevorstellungen gelten und Methoden als die handlungssteuernden taktischen Pläne für weniger komplexe und zeitlich begrenztere Arbeitseinheiten, wie wir sie im Unterricht vorfinden und dort als »Unterrichtsmethoden« bezeichnen.

Unterrichtsmethoden bestimmt Leo Roth als »Organisationsformen der Lernbedingungen« (L. ROTH 1971, 209), in welche sowohl schulische als auch außerschulische Variablen eingehen, »u. a. auch politische Determinanten« (ebd.). Wegen dieser Unterricht mit beeinflussenden außerschulischen Variablen hält L. Roth rein technologisch angelegte Methoden-Effektivitäts-Studien »nicht mehr als hinreichend« (ebd.). »Es wird in Zukunft bei der Untersuchung der Organisationsformen von Lernbedingungen darum gehen müssen, die *Zusammenhänge* der Variablen, die möglichen »Mechanismen« im Unterricht stärker als bisher zu bestimmen. [...] Ebenfalls muß der Zusammenhang zwischen den Organisationsformen und den engeren, aber auch allgemeineren Lernzielen in den Blick genommen werden« (L. ROTH 1971, 209).

So verstanden, können wir auch Schönberger wieder zustimmen, wenn er sagt: »*Es gibt keine Methode, die ganz ohne Konzept, aber auch kein Konzept, das ganz ohne methodischen Ansatz wäre*« (SCHÖNBERGER 1991, 8; H.i.O.). An dieser Stelle können wir auch über Schönberger hinausgehen und bestimmen: Alle Methoden erfüllen ihren Zweck nur im Rahmen übergreifender leitender Konzepte. Alle Kon-

zepte sind zu ihrer Realisierung auf die Verwendung je spezifischer Methoden angewiesen. Winkel (1978) hat dies bereits angedeutet: Wollen wir selbständiges Lernen unserer Schüler(innen) erreichen (Konzept), sind Stillsitzen und rigide Lehrersteuerung (Methoden) kontraproduktiv. Es macht also wenig Sinn, »Methode« und »Konzept« streng voneinander trennen und als separate Kategorien betrachten zu wollen; sie sind es nicht, sie stehen vielmehr in dialektischer Beziehung zueinander. Wegen dieser dialektischen Beziehung ist auch Schönbergers verächtliche Feststellung »*Kleine Geister* verkleinern jedes Konzept zur Methode, während *die größeren* die Methode zum Konzept erweitern« (SCHÖNBERGER 1991, 8) unzutreffend. »Kleine Geister«, um bei Schönbergers Wortwahl zu bleiben, klammern sich an einmal erlernte und nunmehr mühsam beherrschte Methoden (z. B. Basale Stimulation auch noch bei Schüler(inne)n auf dem Niveau der gegenständlichen Tätigkeit), weil sie eben kein übergreifendes Konzept haben, aus dem sie neue (Handlungs-, Förderungs-)Ziele ableiten können. »Größere Geister« sind dann auch nicht diejenigen, die eine »Methode zum Konzept erweitern« (SCHÖNBERGER 1991, 8) [um im Beispiel zu bleiben: »Schule für Geistigbehinderte« wird zur »Schule für Basale Stimulation«], sondern diejenigen, die (eine) Methode(n) in ein übergreifendes Konzept nutzbringend und angemessen integrieren können.

Es stellt sich dann auch nicht mehr die Frage, ob für »Methode« und »Konzept« verschiedene, gar noch als einmal moralisch minderwertig, ein anderes Mal als moralisch hochwertig beurteilte Menschenbilder erkenntnis- und handlungsleitend seien, oder die Notwendigkeit, unterschiedliche pädagogische Handlungsformen unterschiedlichen Menschenbildern zuzuordnen, wie dies Schönberger (1991, insbes. S. 12) tut (vgl. Tabelle 70, S: 413).

Solche Zuordnungen greifen zu kurz, weil

- kein heranwachsender Mensch über seine pädagogisch verfügbare Lebenszeit hinweg nur an einer der von Schönberger »Menschenbild« genannten Ellen gemessen werden kann und darf,
- kein verantwortungsvoller Lehrer/Erzieher seine Schüler(innen) in allen Äußerungsbereichen ihres Lebens und über die gesamte Erziehungs-/Schulzeit hinweg nur als (potentiell) systemfunktional oder nur als (potentiell) kooperationsfähig oder nur als (potentiell) emanzipiertes Individuum sehen kann und darf.

Das emanzipierte Individuum ist Individuum nur innerhalb einer Sozietät, in der sich weitere emanzipierte Individuen aufhalten, mit denen zu kooperieren es genötigt ist. Zu kooperieren ist unser Individuum aber bereits genötigt auf dem Wege zur Emanzipation in der Zeit seiner Erziehung, (Aus-)Bildung, Sozialisation, was wiederum sowohl ein bestimmtes »Funktionieren« innerhalb seines Gesellschaftssystems erfordert wie auch das »Funktionieren« seiner eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen innerhalb des Systems Mensch (= Individuum). Schönbergers »Menschenbilder« bilden nicht den Menschen in toto ab, sondern beleuchten nur einzelne wenige und zeitlich begrenzte Facetten.

Menschenbild	Systemisch-funktionalistisch	Humanistisch-kooperativ	Emanzipatorisch-individualistisch
Leitidee des Handelns	Ordnung eines Systems	Leben/Glück der Menschheit	Freiheit des Individuums
Wesensmerkmal des Menschen	Reaktiv	Dialogisch/Verantwortlich	(Inter-)Aktiv
Umgang mit Materialien	L: Anbieten S: Sich-einfügen	L: Vorschlagen S: prüfen, ggfs. ändern	L: Faszilieren S: Sich-halten
Praktiken	L: Festhalten S: Nachgeben	L: Sensumotorische Kooperation S: Sich-abstimmen	L: Massieren S: Sich-aufrichten
Begriffe	Alltagsverhalten, Gewöhnung	Alltagshandeln, Besorgung	Alltagsgeschehnis, Problemlösung

L = Lehrer, Erzieher, Erwachsener

S = Schüler, Kind

Tab. 70: Menschenbilder und Methoden pp. nach Schönberger (1991, 12; verkürzt und umgeordnet)

Jeder Mensch ist im Verlaufe seines Heranwachsens und seiner Erziehung irgendwann auf »Gewöhnung, Nachgeben und Sich-einfügen« (SCHÖNBERGER 1991, 20), damit auf re-aktives Handeln (Verhalten) verwiesen, ohne daß damit bereits ein »systemisch-funktionalistisches Menschenbild« (SCHÖNBERGER a.a.O.) begründet werden könnte, jeder Mensch erobert sich im Verlaufe seines Heranwachsens und seiner Erziehung zunehmend Freiräume und erwirbt »eigene Einsichtigkeit in der Problemlösung« (SCHÖNBERGER a.a.O.), baut seine Eigenaktivität auf und aus, ohne daß dies des Rekurses auf das »Erbe der bürgerlichen Aufklärung« (SCHÖNBERGER a.a.O.) oder eines emanzipatorisch-individualistischen Menschenbildes bedürfte, und jeder Mensch tritt in Dialog und Kooperation mit anderen Menschen, deren Freiheiten seine eigene Freiheit begrenzen et vice versa, ohne daß hierfür ein humanistisch-kooperatives Menschenbild reklamiert werden muß.

Diese Menschenbild-Diskussion zieht Grenzen dort, wo weder Parzellen noch Länder aneinanderstoßen, schafft Schubladen zum bequemen Sortieren in nicht vorhandenen Kommoden und dient nicht der Profilierung pädagogischen Handelns (höchstens dessen Profitierung); sie fördert auch nicht die vertiefte Einsicht in das, was Mensch ist, was er sein soll und was er braucht. Was Mensch sein soll, ergibt sich aus dem, was er ist: individueller Teil einer umfassenden Population gleicher Bioformen in einem begrenzten Lebensraum. In diesem Lebensraum drängen alle Individuen nach Selbstentfaltung und werden von allen anderen in der Weite dieser Entfaltung begrenzt. Die Maxime der 1979er KMK-Empfehlungen für die Schule für Geistigbehinderte beschreibt dies als »Selbstverwirklichung in sozialer Integra-

tion« (SEKRETARIAT 1980) in eindrucksvoller Kurzform als Zielvorstellung, mit Kivelä (1998) als »Fiktion«.

Was der Mensch im Verlaufe seines Heranwachsens und seiner Erziehung braucht, um diesen Zielzustand der Selbstverwirklichung in sozialer Integration zu erreichen, sind andere Menschen, die ihm bei der zunehmenden Verwirklichung seiner selbst helfen wie beim Lernen, sich in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren. Solche Hilfe erfährt der Mensch zunächst auf intuitiv-naive Weise, durch seine Eltern, insbesondere wohl durch seine Mutter, seine Geschwister und andere Menschen in räumlicher Nähe, bei besonderen Problemen oder später in systematisierter professioneller Weise durch Pfleger(innen), Erzieher(innen), Lehrer(innen), Ausbilder(innen), und immer in Formen der Kooperation, des Dialogs im weitesten Sinne. Solche Kooperation, solche gemeinsame Tätigkeit, konstituiert gleichzeitig seine soziale Welt und bietet damit Hilfen zur allmählichen Integration des Individuums in das Sozialgefüge.

Damit ist aber auch die Frage zu stellen, ob der Mensch – und ob der geistigbehinderte Mensch – überhaupt die Möglichkeit hat, solches als Fiktion beschriebene Ziel zu erreichen oder sich ihm wenigstens anzunähern, die Frage also nach den Voraussetzungen und Bedingungen seines Menschseins. Um uns einer Antwort auf diese Frage anzunähern, haben wir zur Beschreibung geistiger Behinderung ganz konventionell auf das Konzept der »Intelligenz« zurückgegriffen und mit Hilfe von Wechslers »Intelligenz«-Definition (1961) diese mit »Handlungsfähigkeit« übersetzt. Das heißt nun: Dort, wo »Intelligenz« – in welchem Ausmaß auch immer – angenommen oder unterstellt wird, wird »Handlungsfähigkeit« – in welchem Ausmaß auch immer – angenommen, unterstellt, zugeschrieben. Mit Seidel und Ulmann (1968) gehen wir von einer allen Menschen verfügen »Intelligenz« aus, von einer allen Menschen und damit auch allen Geistigbehinderten verfügbaren »Handlungsfähigkeit«, von einem, wie Rödler es formuliert, »*dazu fähig zu sein* als anthropologische Grundlage« (RÖDLER 2001, 249; H.i.O.). Der zielorientierten Fiktionalität Kiveläs stellen wir so die anthropologisch bestimmte Potentialität im Sinne Rödlers gegenüber und spannen die individuelle Menschwerdung zwischen diesen beiden Polen auf (vgl. Abb. 105).

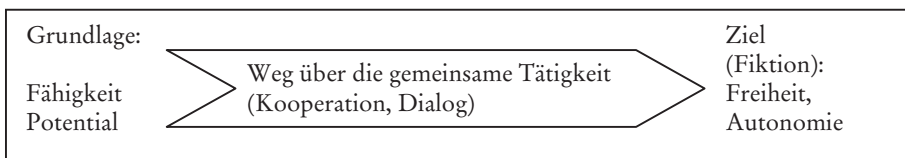


Abb. 105: Potentialität (RÖDLER 2001) führt über die gemeinsame Tätigkeit zu dem, was zunächst nur als Fiktionalität (KIVELÄ 1998) bestimmt war.

Beide Begriffe, »Potentialität« wie »Fiktionalität«, beschreiben Unscharfes, nicht genau Bestimmbares, die »Potentialität« die »biologische Unbestimmtheit« (RÖD-

LER 2001, 250), die »Fiktionalität« die Unbestimmbarkeit der individuellen Ergebnisse gesellschaftlicher pädagogischer Bemühungen, die Speck mit dem Satz beschreibt: »Erziehung als Ergebnis läßt sich nicht berechnen« (SPECK 1991, 229).

Konventionell ist der geistigbehinderte Mensch, ist das geistigbehinderte Kind in seinen Möglichkeiten auch in der gemeinsamen Tätigkeit begrenzt gesehen worden, ob bei Bach (1974; 1976) in seinen positiv gemeinten Umschreibungen abweichender Merkmale, bei Meyer (1977; 1978) mit dessen Hinweisen auf als »Outerdirektivität« bezeichnete fehlende Selbständigkeit, bei Thalhammer (1977) mit seinen Festlegungen auf zum Teil außerordentlich eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten oder in der Folge von Specks (1972) Klassifizierung von Untergruppen Geistigbehinderter bei der Zuordnung von Unterrichtsformen durch D. Fischer (1994). Auch wenn die genannten Autoren anscheinend »positive« Begriffe bemühen, beschreiben sie doch mehr oder weniger nur sprachlich zugekleisterte Mängel, als negativ empfundene Abweichungen von Normen, Defizite.

Eine defizitäre Sicht des (behinderten, jungen) Menschen nennt Klaufuß »kulturlos« (1998, 159), womit er meint, daß wir ihn »auf seine Mängel, auf Funktionalität und Brauchbarkeit« (ebd.) reduzieren. Klaufuß verschweigt, daß solche defizitorientierte Reduktion des Menschen dem Schulsystem der BRD inhärent ist: Wer etwa aufgrund einer Schädigung in seinen Aneignungsprozessen so erheblich beeinträchtigt ist, daß er außergewöhnlicher, im Regelschulsystem nicht vorfindlicher Hilfen zur Überwindung seiner »Isolation« (JANTZEN 1977) bedarf, ist durch geltendes Schulrecht gezwungen, diesen Hilfebedarf in einer staatlichen Prüfung (»Aufnahmeprüfung« zur Sonderschule, auch »Überprüfungsverfahren« oder ähnlich genannt) nachzuweisen. Das Gleiche gilt auch für den Fall, daß diese Hilfen nicht im Sonderschulsystem, sondern in der Form der integrativen Unterrichtung im Regelschulsystem angefordert werden (vgl. SAARLAND 1987; PITSCH 1987; 1988). Hilfestellung ist, da mit (u. a. auch finanziellem) Aufwand verbunden, vom nachzuweisenden Hilfebedarf abhängig; Hilfebedarf wiederum wird definiert aus dem Abstand des Individuums vom Durchschnitt, also aus dem Aufweis eines Defizits. Da nützt kein Jammern und kein Klagen über immer noch vorfindliche defizitäre Sichtweisen. Um besondere Hilfen etablieren zu können, sind die Schulämter/Schulräte auf den Nachweis von Defiziten verwiesen.

Anders stellt sich die Defizit-Problematik erst in der konkreten pädagogischen Situation als Frage, in welcher Weise sich Lehrer(innen) um beeinträchtigte Schüler(innen) bemühen (sollen):

- Sollen die erkannten Defizite, Rückstände gegenüber dem Altersdurchschnitt ausgeglichen werden? Wird diese Frage bejaht, wird Pädagogik kompensatorisch.
- Sollen die vorhandenen je individuell unterschiedlichen Möglichkeiten der Schüler(innen) aufgegriffen, als »Zone der gegenwärtigen Entwicklung« im Sinne

Wygotzkis verstanden und zur »Zone der nächsten Entwicklung« hin gefördert werden, sprechen wir mit Salomon (1975) vom »Präferenz-Modell«¹.

Der Defizitorientierung stellt Klaufß eine Kompetenz- und Entwicklungsorientierung gegenüber, ausgehend von der Grundannahme, daß Menschen *immer* kompetent sind, Autonomie zeigen und »ihren Wert nicht erst begründen« (KLAUFß 1998, 163) müssen. Die von Klaufß gemeinte Entwicklungsorientierung geht auch von der Annahme aus, daß Menschen sich grundsätzlich über ihre gesamte Lebenszeit entwickeln. Schule kann bei dieser Sicht des Menschen Entwicklung nicht bis zu ihrem Ende fördern, Bildung nicht abschließend vermitteln. Das in Band I dargestellte Beispiel »Jutta« mit ihrem erst in Zusammenhang mit dem Wunsch nach Ehe und eigener Wohnung aufkeimenden Bildungsbedarf und kommunizierten Bildungswunsch mag als (kasuistischer) Beleg dienen.

Die Förderung so verstandener Entwicklung erwartet Klaufß von handlungsorientiertem Unterricht, der es ermöglichen soll, »auch Erfahrungen machen, Beziehungen eingehen, Dinge genießen, Vielfalt oder auch Leid erleben« (KLAUFß 1998, 163) zu können. Auch wenn nach seiner Meinung »der Fortschritt der Fertigkeiten [...] hier nicht an erster Stelle« (ebd.) steht, so geht Klaufß mit Wopp dennoch davon aus, daß »die materiellen Tätigkeiten der Schüler [...] dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses [bilden] und [...] Handlungsprodukte als konkrete Ergebnisse des Lern- und Arbeitsprozesses erstellt werden« (WOPP 1986, 200; nach KLAUFß 1998, 163). Für diesen handlungsgestützten Unterricht benennt er mit Wopp »zwei unterschiedliche Traditionslinien [...], die erst in jüngster Zeit in einigen Bereichen ineinanderfließen« (WOPP 1986; nach KLAUFß 1998, 163):

- die Reformpädagogik und
- die Tätigkeitspsychologie der Kulturhistorischen Schule.

An Stelle einer noch fehlenden Definition handlungsgestützten Unterrichts benennt Klaufß »gemeinsame Merkmale [...]:

- die Zielorientierung,
- die aktive Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch handelnden Umgang,
- Eröffnung von Erfahrungs- und Handlungsspielräumen und
- tendenzielle Aufhebung der Trennung von Schule und Leben« (KLAUFß 1998, 163; Spiegelpunktgliederung durch H.J.P.).

Projektunterricht und Handlungsorientierten Unterricht rechnet Klaufß der amerikanischen, west- und mitteleuropäischen Traditionslinie der Reformpädagogik zu, *Handelnden Unterricht*, wie von Rohr oder Mann (= Christel MANSKE) vertreten,

¹ Salomon (1975) beschreibt drei Modelle, mittels derer die Berücksichtigung individueller Schüler(innen)merkmale im Unterricht realisiert werden kann:

- das »remedial training«, das Lücken-schließende Lernen,
- das kompensatorische Modell,
- das Präferenz-Modell.

der Kulturhistorischen Schule (vgl. KLAUß 1998, 164). Allerdings beklagt Klaufuß erneut, daß »dem handlungsorientierten Unterricht weitgehend die theoretische Grundlage« (1998, 164) fehle und regt mit Wopp an, »diese im Handlungsbegriff (z. B. des symbolischen Interaktionismus) zu suchen« (KLAUß 1998, 164). Damit bezieht der Verfasser wiederum eine »abendländische« Position, der wir in vorliegender Studie nicht gefolgt sind.

Der abendländischen Traditionslinie ist auch zuzurechnen, daß handlungsgestützte Unterrichtsformen »meist von der Projektidee abgeleitet« (KLAUß 1998, 165) sind und daß für geistigbehinderte Schüler(innen) ein »vollkommen eigenständiges Handeln [...] für ebenso unmöglich gehalten [wird] wie ein vollständiges Projekt« (KLAUß a.a.O.). Abgesehen davon, daß Klaufuß nicht darlegt, was er unter »vollkommen eigenständigem« Handeln und unter einem »vollständigen« Projekt versteht, unterläuft er mit dieser durchaus defizitär orientierten Argumentation sein eigenes Argument der lebenslangen Entwicklungsmöglichkeit des Individuums. Hinzu kommt, daß *kein* Mensch in *allen* Bereichen menschlicher Handlungsmöglichkeiten *vollkommen* selbständig (autonom) handeln kann, sondern stets nur begrenzt im Rahmen des je aktuell Möglichen. Inwieweit sich dieses aktuell Mögliche im Laufe der individuellen Entwicklung herausbilden kann, ist in Band II darzulegen versucht worden. Darauf, daß dieses aktuell Mögliche nicht nur durch die individuelle Entwicklung bestimmt wird, sondern auch durch die gesellschaftlichen Bedingungen der Vermittlung in der Aneignung von Welt, haben Vertreter der Kulturhistorischen Schule ebenso aufmerksam gemacht wie auch westliche Autoren. Als Beispiele seien die kulturorientierte Sicht der Möglichkeiten kindlichen Spiels bei Sutton-Smith (1978) ebenso genannt wie Freys (1998) kritische Anmerkungen zum Bildungs-Begriff: »Es gibt keinen Satz von Gegenständen, den alle Menschen als bildungsrelevant ansehen. Was bedeutet Goethe für einen Hirten in der Mandschurei? Es gibt auf der Welt auch keinen Satz von Zielen für Bildung, den alle als zentral anschauen. [...] Es wird auch kein universelles Ziel werden, daß alle Menschen lesen, schreiben und nach unserer Art rechnen können« (FREY 1998, 26).

Frey bietet eine andere, eine originär pädagogische Orientierung an: »Der einzige Weg, über den Bildung bestimmt werden könnte [...] ist die Entstehung von Bildung – genauer: die Art und Weise, wie es zu dem kommt, was man Bildungsveranstaltung oder an deren Ende Bildung nennen könnte. Oder als Formel: die Qualität der Generierung von beabsichtigten Lehr- und Lernsituationen« (FREY 1998, 26).

Mit dem Verweis auf »die Qualität der Generierung von beabsichtigten Lehr- und Lernsituationen« (FREY 1998, 26) verweist der Autor auf Art und Form der Organisation von Unterricht, damit auf den Lehrer (die Lehrerin) und dessen (deren) methodische Handlungskompetenz. Damit schließt sich der Kreis wieder zu der Frage: Mit welcher Methode, welchem Verfahren, welchem Unterrichtskonzept kann kindliche Handlungskompetenz in welchem Bereich, in welchem Aspekt und über

welchen bereits erreichten Kompetenzstand hinaus gefördert werden? Bildung im Sinne von Frey wird zur Frage der Qualität der Vermittlung.

6.4 Offene Fragen

Unsere in dieser Studie selbst gestellten 13 Fragen mit den daraus abgeleiteten 14 Annahmen haben im Verlauf der Bearbeitung wohl ihre Antworten gefunden, jedoch weitere Fragen aufgeworfen und Probleme aufgedeckt, die zu verfolgen nicht mehr möglich war. Auf die wesentlichen offen gebliebenen Fragen und ungelösten Probleme sei abschließend aufmerksam gemacht.

Zum ersten handelt es sich um den *Stand der Theoriebildung*, den Schlee (2001) als provinziell beklagt. Unser Versuch der Beschreibung der Entwicklung kindlichen Handelns unter Einbeziehung der motorischen Entwicklung kann zur Formulierung einer kindorientierten Theorie der individuellen Handlungsentwicklung nur einen bescheidenen Beitrag leisten. Wünschenswert erscheint seine Integration in andere, zusätzliche Aspekte berücksichtigende Theorien wie etwa die von Jantzen (1992) unter Einbeziehung psychoanalytischer Aspekte vorgestellte.

Zum zweiten erscheint es dringend erforderlich, unter den Aspekten der Handlungsinitiierung und der Handlungssteuerung der *Emotionalität Geistigbehinderter* wie deren emotionaler Entwicklung und den Möglichkeiten einer »Pädagogik der Emotionen« verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen.

Zum dritten hat die Erörterung der Methodenproblematik auf das Fehlen eines einheitlichen und konsensfähigen *Beschreibungs- und Beurteilungsrasters* aufmerksam gemacht, zu dessen Ausarbeitung zwei gleichzeitig zu begehende Wege vorgeschlagen werden:

1. die Analyse der verfahrensinhärenten Interaktionsstrukturen, wie sie in vorliegender Studie versucht worden ist;
2. die weitere Verfeinerung und Präzisierung der Analyse möglicher Beiträge der einzelnen Verfahren, Methoden und Konzepte zur Förderung einzelner Komponenten der Handlungsfähigkeit.

Zum vierten ist auf die *Notwendigkeit empirischer Studien* zur Effektivität und Effizienz der in der Schule für Geistigbehinderte eingesetzten Methoden und Verfahren hinzuweisen und gleichzeitig auf die forschungsmethodischen Probleme, welche diese Schülerpopulation alleine durch ihre Heterogenität aufweist. Ein möglicher Weg ist vorstellbar über vielfältige Einzelfallstudien nach einheitlichem Design, welches zusammenfassende Metaanalysen gestattet. Die Frage der empirischen Überprüfung von Verfahrens-Abfolgen ist getrennt davon zu erörtern.

Zum fünften geraten Unterrichtspraxis wie *Ausbildung* der Erzieher(innen) und Lehrer(innen) Geistigbehinderter in den Blick, deren eingeeengte Methodenverwendung nicht nur eine Frage der persönlichen Präferenz, sondern vorgängig und vorrangig eine der in der Ausbildung vermittelten eingeeengten Kompetenz zu sein

scheint. Ausbildung hat ein breites Verfahrensrepertoire zu vermitteln, womit die Kompetenzweite der in der Schul- und sonstigen Förderpraxis Tätigen von der vermittelten Kompetenzweite ihrer Ausbilder ebenso abhängig wird wie auch der flexible Verfahrenseinsatz.

Zum sechsten sind für solche Ausweitungen der Erzieher- und Lehrerkompetenzen auch die Verantwortlichen für *Zweite Ausbildungsphasen* wie für *berufsbegleitende Fortbildung* in die Pflicht zu nehmen.

6.5 Schlußwort

In diesem abschließenden Teil der vorliegenden Studie wurde der Versuch unternommen, ausgehend von methodischem Wirrwarr in der Schule für Geistigbehinderte und anknüpfend an die von Feuser vorgeschlagene »Entwicklungslogische Didaktik« eine Orientierung an der zunehmenden Selbststeuerung der Schüler(innen) und der abnehmenden Fremdsteuerung durch Eltern, Erzieher und Lehrer zu gewinnen und entlang dieser Orientierungslinie den Bogen unterschiedlichster Förderverfahren und unterrichtlicher Maßnahmen aufzuspannen von der pädagogisch aufgeladenen Pflegehandlung bis zum weitgehend selbständigen Handeln unserer Schüler(innen). Es ist gezeigt worden, daß immer wieder Phasen der akkomodativen Neuaneignung sich mit Phasen der assimilativen Konsolidierung und Ausweitung der Anwendungsräume abwechseln müssen, daß der Lehrer Geistigbehinderter ein höchst umfangreiches Repertoire an Beeinflussungsverfahren beherrschen muß, wie es eigentlich die Bandbreite des gesamten menschlichen Lebens umfaßt, daß manche in der Literatur vorgestellten Konzepte sich nur in ihrer Benennung unterscheiden und daß manches Konzept nur Schaum ist, der auf der Krone einer Modewelle schwimmt. Wir hoffen dennoch, mit den hier aufgespannten Fäden eine Hilfe zur Orientierung gegeben zu haben. Mit welchen Methoden, Verfahren, Arbeitskonzepten Lehrer(innen) jedoch am günstigsten arbeiten, entscheiden diese alleine. Winkel (1978) und Gröschke (1989) ist unbedingt zuzustimmen: Die gewählten Methoden müssen nicht nur zur Sache und zum Schüler passen, sondern auch zum Lehrer, von dem wir jedoch verlangen müssen, daß er über angemessene Konzepte verfügt, innerhalb derer er seine Methoden flexibel verorten kann.

Anhang

Anlage 01

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effektivität	Evidenzniveau nach Faller u. a.
01 Festhalten	nicht nachgewiesen	5 Expertenmeinungen
02 Basale Kommunikation	vorhanden	5 Fallstudien, Expertenmeinungen
03 Basale Stimulation	vorhanden, insbesondere aus der Arbeit mit apallischen Patienten berichtet	4 Fallanalysen, 5 Expertenmeinung
04 Förder- bzw. Aktivierende Pflege	vorhanden	5 Expertenmeinungen
05 Krankengymnastik	unterschiedlich je nach Methode	4 Fallanalysen (bei potentiell schädigenden Methoden) 5 Fallstudien, Expertenmeinungen
06 Sensorische Integration	vorhanden	5 Expertenmeinungen
07 Passives Lernangebot	vorhanden	5 Expertenmeinungen
08 Pränatalraum-Musiktherapie	bestritten	5 Expertenmeinungen
09 Snoezelen	umstritten	5 Expertenmeinungen
10 Habituation	hoch	0 gesichertes neurobiologisches und neurophysiologisches Fachwissen
11 Ereignis- bzw. Erlebnisangebot	vorhanden	5 Expertenmeinungen
12 Mischkonzepte	vorhanden	5 Expertenmeinungen Da Mischkonzepte sich additiv aus bereits als effektiv beurteilten Grundkonzepten zusammensetzen, ist eine Gesamt-Effektivität anzunehmen.
13 Führen	hoch	5 Expertenmeinungen
14 Aufbau funktioneller Systeme	vorhanden	5 Expertenmeinungen
5 Basale Aktivierung	vorhanden	5 Expertenmeinungen Da Mischkonzepte sich additiv aus bereits als effektiv beurteilten Grundkonzepten zusammensetzen, ist eine Gesamt-Effektivität anzunehmen.

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effektivität	Evidenzniveau nach Faller u. a.
16 Integriertes Lernen	vorhanden	5 Expertenmeinungen Da Mischkonzepte sich additiv aus bereits als effektiv beurteilten Grundkonzepten zusammensetzen, ist eine Gesamt-Effektivität anzunehmen.
17 Ausbildung von Gewohnheiten	vorhanden	5 Expertenmeinungen
18 Freies Aktionsfeld	gering	eigene Einschätzung
19 Gebundenes Aktionsfeld	vorhanden	eigene Einschätzung
20 Kleiner Raum	vorhanden	5 Fallstudien
21 Lernen am Modell	hoch	1, 2, 3 vielfältige empirische Belege
22 Bauen	vorhanden	4 Vorher-Nacher-Studien 5 Fallstudien
23 Basteln	vorhanden	5 Expertenmeinungen
24 Konstruieren	vorhanden	5 Expertenmeinungen
25 Lernen Schritt für Schritt	vorhanden	5 Expertenmeinungen
26 Aktives Lernangebot	vorhanden	5 Expertenmeinungen
27 Aufgabenfolge	vorhanden	5 Expertenmeinungen
28 Lehrgang	hoch	5 Expertenmeinungen
29 Unterrichtsgang	nicht erkennbar	eigene Einschätzung
30 Objekterkundung	vorhanden	5 Expertenmeinungen
31 Rollenspiel	vorhanden	5 Expertenmeinungen und Fallstudien
32 Nonverbales Theater	vorhanden	5 Fallstudien
33 Regelspiele	vorhanden	5 Fallstudien, Expertenmeinungen
34 Einführungsphase zur Freiarbeit	vorhanden	5 Expertenmeinungen
35 Tagesplanarbeit	vorhanden	5 Expertenmeinungen
36 Lernen an Stationen	vorhanden	5 Expertenmeinungen
37 Wochenplanarbeit	umstritten	3 Kontrollstudien, 5 Expertenmeinungen
38 Freiarbeit	umstritten	5 Expertenmeinungen
39 Handlungseinheit	vorhanden	5 Expertenmeinungen

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effektivität	Evidenzniveau nach Faller u. a.
40 Handlungsorientierter Unterricht	vorhanden	5 Expertenmeinungen
41 Handelnder Unterricht	vorhanden	5 Expertenmeinungen
42 Projektunterricht	vorhanden	5 Expertenmeinungen

Tab. A 01: Einschätzung der Effektivität von 42 Methoden/Verfahren

Anlage 02

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effizienz	Grundlage der Einschätzung
01 Festhalten	negativ	Hoher Aufwand an man-power verhindert Handeln des Kindes.
02 Basale Kommunikation	akzeptabel	hoher Personaleinsatz (1:1)
03 Basale Stimulation	gering	Hoher Personaleinsatz (1:1), viele Wiederholungen erforderlich.
04 Förder- bzw. Aktivierende Pflege	akzeptabel	Viele Wiederholungen von ohnehin notwendigen Handlungen erforderlich, die pädagogisch nutzbar gemacht werden können.
05 Krankengymnastik	unterschiedlich	je nach Methode
06 Sensorische Integration	gering	Hoher Personal- und insbesondere apparativer Aufwand bei vielfachen Wiederholungen.
07 Passives Lernangebot	akzeptabel	Einbindung in Alltagshandlungen
08 Pränatalraum-Musiktherapie	negativ	Hoher Installationsaufwand verhindert Handeln des Kindes.
09 Snoezelen	negativ	Bei Großanlagen u. U. immenser Bau- und Installationsaufwand; schafft keine bis kaum Handlungsmöglichkeiten.
10 Habituation	hoch	Biologische Funktion
11 Ereignis- bzw. Erlebnisangebot	unklar	Lediglich Zusehen/Zuhören ist hinsichtlich der Förderung der aktiven Handlungsfähigkeit nicht einschätzbar.
12 Mischkonzepte	akzeptabel	Viele Wiederholungen von ohnehin notwendigen Handlungen erforderlich, die pädagogisch nutzbar gemacht werden können.
13 Führen	akzeptabel	Hoher Personaleinsatz (1:1), viele Wiederholungen erforderlich.
14 Aufbau funktioneller Systeme	akzeptabel	Zunächst unter Anleitung. Übungen und Wiederholungen bis zur Automatisierung erforderlich.
15 Basale Aktivierung	akzeptabel	Viele Wiederholungen von ohnehin notwendigen Handlungen erforderlich, die pädagogisch nutzbar gemacht werden können.

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effizienz	Grundlage der Einschätzung
16 Integriertes Lernen	akzeptabel	Viele Wiederholungen von ohnehin notwendigen Handlungen erforderlich, die pädagogisch nutzbar gemacht werden können.
17 Ausbildung von Gewohnheiten	hoch	Viele Wiederholungen von ohnehin notwendigen Handlungen erforderlich, die pädagogisch nutzbar gemacht werden können.
18 Freies Aktionsfeld	unklar	Vom Kind, seinen Vorerfahrungen und seiner Spontaneität abhängig.
19 Gebundenes Aktionsfeld	unklar	Vom Kind, seinen Vorerfahrungen und seiner Spontaneität abhängig.
20 Kleiner Raum	akzeptabel	Hoher Installationsaufwand; nur bei spontaner Tätigkeit des Kindes effektiv.
21 Lernen am Modell	akzeptabel	Abhängig von Imitationsfähigkeit und -bereitschaft des Kindes. U. U. zu ergänzen durch 13: Führen, dann hohe Effizienz.
22 Bauen	akzeptabel	Bei Anleitung günstigere Einschätzung.
23 Basteln	akzeptabel	Bei Anleitung günstigere Einschätzung.
24 Konstruieren	akzeptabel	Bei Anleitung günstigere Einschätzung.
25 Lernen Schritt für Schritt	hoch	Nur unter Anleitung.
26 Aktives Lernangebot	akzeptabel	Mit graduellen Unterschieden je nach Komplexität und zeitlicher Erstreckung.
27 Aufgabenfolge	hoch	Nur unter Anleitung.
28 Lehrgang	hoch	Nur unter Anleitung.
29 Unterrichtsgang	mäßig	Wenn Beförderung zum Lernort.
30 Objekterkundung	hoch	Unter Anleitung. Ohne Anleitung eher gering.
31 Rollenspiel	akzeptabel	Gegenseitige Kontrolle und Korrektur durch die Schülergruppe möglich.

Besprochene Methoden, Verfahren, Konzepte	Einschätzung der Effizienz	Grundlage der Einschätzung
32 Nonverbales Theater	akzeptabel	Gegenseitige Kontrolle und Korrektur durch die Schülergruppe möglich.
33 Regelspiele	akzeptabel	Gegenseitige Kontrolle und Korrektur durch die Schülergruppe möglich.
33 Regelspiele	akzeptabel	Gegenseitige Kontrolle und Korrektur durch die Schülergruppe möglich.
34 Einführungsphase zur Freiarbeit	akzeptabel	Nur unter Anleitung.
35 Tagesplanarbeit	akzeptabel	Wenn auf Zeitorientierung ausgerichtet.
36 Lernen an Stationen	akzeptabel	Wenn Übungsarrangement.
37 Wochenplanarbeit	akzeptabel	Wenn auf Zeitorientierung ausgerichtet.
38 Freiarbeit	niedrig	Vom Kind, seinen Vorerfahrungen und seiner Spontaneität abhängig.
39 Handlungseinheit	akzeptabel	Wenn abweichend von D. Fischers (1994, 163) Meinung Anleitung und Kontrolle durch den Lehrer zurückgenommen werden.
40 Handlungsorientierter Unterricht	akzeptabel	Auch als Übergangskonzept zum selbständigen Schülerhandeln hin.
41 Handelnder Unterricht	gering	Wegen der (gesellschafts-)politischen Implikationen, mit denen Schüler(innen) der SfG i.d.R. überfordert sind; ohne diese wie Handlungseinheit, Handlungsorientierten und Projekt-Unterricht einzuschätzen.
42 Projektunterricht	akzeptabel	Mit graduellen Unterschieden je nach Komplexität und zeitlicher Erstreckung.

Tab. A 02: Einschätzung der Effizienz von 42 Methoden/Verfahren

Literaturverzeichnis

Gesamtverzeichnis der Bände I, II und III

- ACKERMANN, Heike: Das Konzept von Félicie Affolter und seine Bedeutung für die Geistigbehindertenpädagogik. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 2001
- ADAM, Heidemarie: Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte. Eine Untersuchung zu Theorie und Praxis in den USA, unter besonderer Berücksichtigung des Normalisierungsprinzips. Solms-Oberbiel: Jarick, 1978
- ADAM, Heidemarie: Unterricht mit geistigbehinderten Schülern im Spannungsfeld von geschlossenem und offenem Curriculum. Zeitschrift für Heilpädagogik 32 (1981), 482 – 493
- ADAM, Heidemarie: Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: edition bentheim, 1993
- ADAM, Heidemarie: Arbeitsplan für den Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Würzburg: edition bentheim, 1997
- AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart: Klett, 1961
- AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitions-psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett, 1969
- AEBLI, Hans: Zur Einführung. In: NORMAN, RUMELHART 1978, 9 – 12
- AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1987 (1983)
- AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993a
- AEBLI, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993b (1987)
- AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994
- AFFOLTER, Félicie: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1990 (1987)
- AFFOLTER, Félicie; BISCHOFBERGER, Walter: Lernen im Alltagsgeschehen. In: FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.) 1991, 241 – 247
- ALLMER, Henning: Entwicklungspsychologie aus handlungstheoretischer Sicht: Implikationen für die Theoriebildung und Forschungskonzeption. Psychologische Rundschau XXXVI (1985), H. 4, 181 – 190
- ALTENBURG, Erika; ARNOLD, Gisela; SCHÜÜRMAN ANJA: Stationenlernen im fächerübergreifenden Sachunterricht. Donauwörth: Auer, 2000
- ALY, Monika: Das Sorgenkind im ersten Lebensjahr. Frühgeboren, entwicklungsverzögert, behindert – oder einfach anders? Ein Ratgeber für Eltern. Berlin et al.: Springer, 1998
- ANGERMEIER, W. F.; KUHLMANN, J.: Grundlagen des Lernens. Lerntheorien, Kurseinheit 1. Studienbrief 3254-3-01-S1 der FernUniversität Hagen 1978; überarbeitete Fassung 2000a

- ANGERMEIER, W. F.; KUHLMANN, J.: Verbales Lernen. Lerntheorien, Kurseinheit 2. Studienbrief 3254-3-02-S1 der FernUniversität Hagen 1978, überarbeitete Fassung 2000b
- ANGERMEIER, W. F.; KUHLMANN, J.: Kognitive Lerntheorien. Lerntheorien, Kurseinheit 3. Studienbrief 3254-3-03-S1 der FernUniversität Hagen 1978; überarbeitete Fassung 2000c
- ANOCHIN, P. K.: Physiologie und Kybernetik. In: KITTNER u. a. (Hrsg.) 1968, 59 – 76
- APRAUSCHEV, A. V.: Erziehung durch Optimismus. Solms-Oberbiel: Jarick, 1988
- ARNDT, G.; FESER, W.; VOGT, D.: Planungskonzept des materialgeleiteten Lernens. In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 29 – 36
- ARNOLD, Wilhelm; EYSENCK, Hans Jürgen; MEILI, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. 3 Bände. Augsburg: Bechtermünz, 1996
- ASTINGTON, Janet W.: Wie Kinder das Denken entdecken. München, Basel: Reinhardt, 2000
- AUTORENKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGIE: Materialistische Wissenschaft und Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein 1975
- AUTORENTEAM MÜLHEIM a. d. Ruhr: Beispiel zur veränderten Schülerschaft: Und das sollen nun »Geistigbehinderte« sein? Lernen konkret 18 (1999), Heft 2, 2 – 3
- AWO-SfG: Schule für Geistigbehinderte der Arbeiterwohlfahrt D-66763 Dillingen: Einschulungsgutachten Cansel A. (1995); Akte S 442
- AYRES, A. Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin et al.: Springer, ²1992
- BACH, Heinz: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin: Marhold, ⁴1971a
- BACH, Heinz: Lesereife und Lesenlernen mit Geistigbehinderten. Sonderpädagogik 1 (1971b), H. 4, 149 – 156
- BACH, Heinz: Unterrichtslehre L. Allgemeine Unterrichtslehre der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin: Carl Marhold, 1971c
- BACH, Heinz: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Sonderpädagogik 3 – Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Verfahren der Aufnahme. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 34. Stuttgart: Klett, 1974, 17 – 116
- BACH, Heinz: Didaktik der Sonderschule für Geistigbehinderte. In: KLUGE, Karl-J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976, 16 – 51
- BACH, Heinz: Personenkreis Geistigbehinderter (1979a). In: BACH, Heinz (Hrsg.) 1979c, 3 – 18
- BACH, Heinz: Kooperation (1979b). In: BACH, Heinz (Hrsg.): 1979c, 196 – 207
- BACH, Heinz (Hrsg.): Pädagogik der Geistigbehinderten (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 5). Berlin: Marhold, 1979c
- BACH, Heinz: Geistigbehindertenpädagogik (1983a). In: BACH, Heinz 1983b, 91 – 96
- BACH, Heinz: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin: Carl Marhold, ¹⁰1983b
- BACH, Heinz: Allgemeine Sonderpädagogik (1983c). In: BACH, Heinz 1983b, 5 – 78

- BACH, Heinz: Geistige Behinderung unter pädagogischem Aspekt – Begriff, theoretische Grundlegung, praktische Konsequenzen. Hagen: FernUniversität, Studienbrief 4029-2-01-S1, 1997
- BACH, Heinz: Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – sogenannter geistiger Behinderung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik. Bern: Haupt, 2001
- BAGINSKI, Sven: Handlungsorientierter Unterricht – Bedeutung eines reformpädagogischen Konzeptes in der Praxis der Schule für Geistigbehinderte. In: KLAUß, Theo (Hrsg.) 2000, 85 – 104
- BAIER, Herwig; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Lernbehindertendidaktik. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1983
- BANDURA, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Ernst Klett, 1976
- BARKEY, B.; EBERT, H.; ECKL, H.; HANFT, H.; HÖHN-GRADWOHL, B.; KRANZ, M.; REGER C.: Arbeit mit dem Wochenplan. In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 17 – 28
- BASTIAN, Johannes: Projektunterricht – seine Geschichte – seine Merkmale – seine bildungspolitische Bedeutung. Mitteilungen VDS (= Verband Deutscher Sonderschulen) Landesverband Hamburg 31/32 (1985/86), 34 – 45
- BASTIAN, Johannes; GUDJONS, Herbert: Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg: Bergmann + Helbig, ³1991
- BAUER, Roland: Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997
- BAUMGARTEN, Heinz Hermann: Persönliche Mitteilung an den Verfasser vom 05. November 2001
- BECK, Mario: Lernmöglichkeiten für Michaela. In: FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.) 1995, 47 – 84
- BECK, Mario; FRÖHLICH, Andreas D.: Lernen mit Kindern in und durch Alltagshandlungen. In: FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.) 1995, 45 – 46
- BECKER, F. W.: Basteln im Vorschulalter. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV 1970
- BECKER, F. W.; LAUNER, Irmgard; ARNDT, Marga: Die Bedeutung des Bastelns für die sozialistische Erziehung der Vorschulkinder und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. In: BECKER, F. W. 1970, 9 – 17
- BEGEMANN, Ernst: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der »Hilfsschulpädagogik«. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel, 1970
- BEGEMANN, Ernst: Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers in der Schule für Lernbehinderte – ein Arbeitsbuch (Arbeitsmaterial zum Weiterbildungslehrgang »Aufstiegsprüfung« des Staatl. Instituts f. Lehrerfort- und -weiterbildung Rheinland-Pfalz). Speyer: SIL, 1982
- BEGEMANN, Ernst: Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1984
- BEGEMANN, Ernst: »Sonder«-(schul)Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 43 (1992), 217 – 267
- BEGEMANN, Ernst: Eigenwelt und Teilsein der Wirklichkeit als Basis für alles menschliche Leben und Lernen. Vergessene Dimensionen in der (Sonder-) Pädagogik. Dar-

- stellung, Begründung und schulische Konsequenzen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 16 (1993) 1, 3 – 62
- BEGEMANN, Ernst: Piaget, Normal-Entwicklung, individuelle Erfahrung. Überlegungen und Bilanzierungen für (>Sonder-)Schulen und Pädagogen. *Behindertenpädagogik* 37 (1998a) 2, 138 – 155. Auch: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 21 (1998b) 3, 59 – 74
- BELSCHNER, Wilfried; HOFFMANN, Monika; SCHOTT, Franz; SCHULZE, Christa: *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, ²1974
- BENDIX, Reinhard: Max Webers Soziologie heute (1972a). In: KÄSLER, Dirk (Hrsg.) 1972, 50 – 67
- BENDIX, Reinhard: Max Webers Religionssoziologie (1972b). In: KÄSLER, Dirk (Hrsg.) 1972, 153 – 176
- BENGEL J[ürgen]; KOCH, U[we] (Hrsg.): *Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften. Themen, Strategien und Methoden der Rehabilitationsforschung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 2000
- BENNER, Dietrich. Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: LENZEN, MOLLENHAUER (Hrsg.) 1995, 283 – 300
- BERENDSEN, K.; MEIER, H.; SELBST, G.: Aufbewahrung von Freiarbeitsmaterial und dabei auftretende Probleme. In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 58 – 66
- BERNARD-OPITZ, Vera: Funktionale Verhaltensanalyse und strukturierte Therapie bei autistischen und geistig behinderten Kindern. *Geistige Behinderung* 33 (1995), H. 4, 298 – 307
- BERRES-WEBER, Anneliese: *Geistigbehinderte lesen ihren Stundenplan. Bilder lesen und Handlungen planen*. Dortmund: verlag modernes lernen, 1995
- VON BERTALANFFY, Ludwig: Vorläufer und Begründer der Systemtheorie. In: SYSTEMTHEORIE (Forschung und Information Bd. 12). Berlin, Colloquium, 1972, 17 – 28
- BESKE, Fritz (Hrsg.): *Lehrbuch für Pflegeberufe. Theoretische Grundlagen, Krankheitslehre. Sonderausgabe in einem Band*. Stuttgart, New York: Thieme, 1997
- BESONDERHEITEN der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern. Berlin (Ost): Volk und Wissen VEV, ³1975
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT, Redaktion Naturwissenschaft und Medizin (Hrsg.): *Humboldt-Psychologie-Lexikon*. München: Humboldt, 1990
- BIENSTEIN, Christel: Einleitung zur Basalen Stimulation. In: BIENSTEIN, FRÖHLICH 1994, 5 – 9
- BIENSTEIN, Christel; FRÖHLICH, Andreas: Basale Stimulation in der Pflege. *Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen*. Düsseldorf: vlg. selbstbestimmtes leben, ⁵1994
- BIEWER, Gottfried: Die Schule für geistig Behinderte und die Diskussion über Integration. *Geistige Behinderung* (1995), 275 – 281
- BIGGER, Alois: *Förderdiagnostik Schwer- und Schwerstbehinderter. Diagnostik und Förderung unter dem Aspekt der Kognition*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, ²1993
- BILDUNGSPLAN der Sonderschulen für Geistigbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. Grünstadt: Emil Sommer, 1971

- BIRBAUMER, N[iels]; SCHMIDT, R[obert] F.: Biologische Psychologie. Berlin et al.: Springer, ²1991
- BISCHOFBERGER, Walter: Aspekte der Entwicklung Taktil-Kinaesthetischer Wahrnehmung. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen einer Gruppe sehender und blinder Kinder im Alter von 10 und 16 Jahren im Taktilem Formenkennen und im Vibrotaktilem Sukzessiven Mustererkennen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1989
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München, 1973
- BLEIDICK, Ulrich: Didaktik der Hilfsschule. In: HEESE, WEGENER (Hrsg.) 1965, Sp. 621
- BLEIDICK, Ulrich: Allgemeine Übersicht: Begriff, Bereiche, Perspektiven. Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), 650 – 657
- BLEIDICK, Ulrich; HECKEL, Gerhard: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold, ²1970 (¹1968)
- BLEIDICK, Ulrich; WACKER, Margarete: Projektunterricht. In: BAIER, BLEIDICK (Hrsg.) 1983, 183 – 201
- BLÖSCHL, Lilian: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, ⁴1974
- BÖNSCH, Manfred: Lehrgang oder Lernpfad? Zur Konstruktion von Lernwegen. Fördereschulmagazin 1997, H. 6, 5 – 8
- BONDY, Curt; COHEN, Rudolf; EGGERT, Dietrich; LÜER, Gerd: Testbatterie für geistig behinderte Kinder TBGB. Manual. Weinheim: Beltz Test, ³1975
- BONSE-OLSEN, K.; GERHARD, Ch.; GUTWERK, H.; HAART, M.; OTTENBREIT-STOß, W.; RAUSCHER, I.; REINWALD, K.: Hinführung zum materialgeleiteten Lernen. In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 4 – 16
- BORING, E. G.: Intelligence as the test tests it. New Republic, 1923
- BOSHOWITSCH, L[ydia] I.: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV, 1970
- BOSSING, Nelson L.: Die Projekt-Methode. In: NOHL, WENIGER, GEISSLER (Hrsg.) 1967, 133 – 167
- BOUTER, Hans P.; SMEETS, Paul M.: Teaching toothbrushing behaviour in severely retarded adults: Systematic reduction of feedback and duration training. International Journal of Rehabilitation Research 2 (1979), H. 1, 61 – 69
- BRACKHANE, Rainer; FRANKE, Monika; POSCHE, Rolf; WESTPHAL-BINDER, Ingrid: Lernwege zur beruflichen Bildung. Materialien für den Arbeitstrainingsbereich in Werkstätten für Behinderte. Forschungsbericht zum Projekt »Lernwege P8« (16.09.88 – 15.09.90). Detmold: Verlag Lebenshilfe Detmold, 1990
- BRAND, Ingelind; BREITENBACH, Erwin; MAISEL, Vera: Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg: edition bentheim, 1995
- VON BRANDENSTEIN, Bela: Handlung. In: KRINGS, BAUMGARTNER, WILD (Hrsg.) 1973, Bd. 3, 677 – 685
- BRAUN, Karl-Heinz (Hrsg.): Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen. Köln: Pahl-Rugenstein, 1980
- BRAUN Karl-Heinz, GEKELER Gerd (Hrsg.): Subjektbezogene Handlungsstrategien in Arbeit, Erziehung, Therapie. Praxisanalysen der Kritischen Psychologie. Solms-Oberbiel: Jarick, 1985

- BRAUN, Reinhold: Möglichkeiten und Grenzen der klassischen Verhaltenstherapie. Aus der Praxis mit schwer geistig behinderten Menschen in einem heilpädagogischen Heim. *Geistige Behinderung* 33 (1994), H. 2, 131 – 144
- BRAUN, Reinhold: Stellungnahme zum Leserbrief von Andreas Fröhlich. *Geistige Behinderung* 34 (1995), H. 1, 70 – 71
- BREDENKAMP, Jürgen: Lernen, Erinnern, Vergessen. München: Beck, 1998
- BREINIG, Walter: Analyse und Ergebnisse über den Erstumgang mit technischen Spiel- und Lernbauelementen in der Vorschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 20 (1973), 345 – 360
- BREITENBACH, Erwin: Auf neuen Pfaden zu alten (sonder-)pädagogischen Prinzipien. Neuropsychologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 47 (1996), 408 – 419
- BREITENBACH, Erwin: Wie frei sind die Bahnen? – Edu-Kinestetik aus empirischer Sicht. In: SCHMETZ, WACHTEL (Hrsg.) 1999, 195 – 203
- BREITINGER, Manfred; FISCHER, Dieter: Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg: edition bentheim, 1993
- BRENGELMANN, J. C.; TUNNER, W. (Hrsg.): Behaviour Therapy – Verhaltenstherapie: Praktische und theoretische Aspekte. European Association for Behaviour Therapy and Modification, First Meeting, 1971, at Munich. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg, 1973
- BRITZ, Stéphanie: Handlungsziele finden: vergleichen, bewerten, entscheiden. Semesterarbeit im Seminar »Psychopédagogie des apprentissages cognitifs chez l'enfant affecté d'un handicap mental« am Institut d'Etudes Educatives et Sociales, Fentange-Livange (Luxembourg), SS 2000 (polycopié)
- BRÖSE, Bodo: Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten. Berlin (Ost): VEB Volk und Gesundheit, 1978
- BRUNER, Jérôme S.: Über kognitive Entwicklung. In: BRUNER, OLVER, GREENFIELD (Hrsg.) 1971, 21 – 44; 55 – 96
- BRUNER, Jérôme: Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber, 1987
- BRUNER, Jérôme S.; OLVER, R. R.; GREENFIELD, P. M. (Hrsg.): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1971
- BUCHANAN, Brigitte: Betr.: Jacobi, G., Th. Riepert, M. Kieslich, J. Bohl: »Todesfall während der Physiotherapie nach Vojta«. Heft 4/2001, S. 573 ff. Krankengymnastik. *Zeitschrift für Physiotherapeuten* 53 (2001), 1015 – 1016
- BÜHL, Walter L. (Hrsg.): Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie. München: Nymphenburger, 1979a
- BÜHL, Walter L.: Einleitung: Entwicklungslinien der Konfliktsoziologie (1979b). In: BÜHL (Hrsg.) 1979a, 9 – 64
- BÜTTNER, Michael: Diagnostik der intellektuellen Minderbegabung. Untersuchung über die Zuverlässigkeit von Testbefunden. *Praxis der Kinderpsychologie* 33 (1984), 123 – 133
- BURGSCHAT, Sabine: Gesundheitslehre. Studieneinheit Gesundheitslehre, Biologie im Fernkurs Erziehen – Aufgabe, Chance, Beruf. Erprobungsfassung o. O., 1994 (Quelle: Kath. Fachschule für Sozialpädagogik Trier)

- BURT, C.: The differentiation of intellectual ability. *British Journal of Educational Psychology* 24 (1954), 76 – 90
- BURTSCHER, Reinhard: *Bewegende Selbstorganisation. Aspekte einer Entwicklungstheorie*. Diplomarbeit zur Erlangung eines akademischen Grades eines Magisters der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck, 1997; Internet-Adresse: www.bidok.uibk.ac.at
- CASATI MODIGNANI, Sveva: *Der schwarze Schwan*. München: Goldmann, 1995 (Original: Mailand 1992)
- CATTELL, R. B.: Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology* 54 (1963), 1 – 22
- CHOMSKY, Noam: *Probleme sprachlichen Wissens*. Weinheim: Beltz, 1996
- CLARK, David; NICOL, Linda: *Was soll ich heute tun?* Hamburg: Neuer Tesseloff Verlag, ²1993
- CLAUSS, Günter; EBNER, Heinz: *Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen*. Frankfurt a. M., Zürich: Harri Deutsch, 1970
- COHEN, Jack; STEWART, Ian: *Chaos – Antichaos. Ein Ausblick auf die Wissenschaft des 21. Jahrhunderts*. Sonderausgabe. Berlin: Byblos, 1997
- COMENIUS, Johann Amos: *Große Didaktik*. Übersetzt u. hrsg. v. Andreas FLITNER. Düsseldorf, München: Helmut Küpper vorm. Georg Bondi, ²1960
- CPM: RAVEN-Matrizen-Test Coloured Progressive Matrices. Manual. Deutsche Bearbeitung von Armin SCHMIDTKE, Sylvia SCHALLER, Peter BECKER. Weinheim: Beltz Test, ²1978
- CRICK, Francis: *Was die Seele wirklich ist. Die naturwissenschaftliche Erforschung des Bewußtseins*. München, Zürich: Artemis & Winkler, 1994
- CRUSE, Holk; DEAN, Jeffrey; RITTER, Helge: *Die Entdeckung der Intelligenz oder Können Ameisen denken?* München: Beck, 1998
- DAMASIO, Antonio R.: *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, ³1998
- DANK, Susanne: *Warum individuelle Förderplanung? – Plädoyer für das Kombinierte Konzept in der schulischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher*. *Lernen konkret* 12 (1993), H. 2, 2 – 11
- DANK, Susanne: *Individuelle Förderung Schwerstbehinderter*. Dortmund: verlag modernes lernen, ⁵1996
- DANK, Susanne: *Übungsreihen für Geistigbehinderte? Idee und Anliegen*. In: KÖHNEN, ROOS 1999, 7 – 8
- DANZER, Barbara: *Das Projekt PRIMA: Das Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein. Klassenübergreifender Unterricht in der Unterstufe*. *Geistige Behinderung* 34 (1995), 235 – 254
- DEFOE, Daniel: *Über Projektentmacher*. In: Ders.: *Über Projektentmacherei* (Original: An Essay on Projects). Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1890. Wiesbaden: B. Heymann, 1975, 20 – 22 (erstmalig London 1697)
- DEGEN, Viola: *Projektorientierter Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte – Ein Erfahrungsbericht*. *Praxis Info G, Fachzeitschrift für den Unterricht an Schulen für Geistigbehinderte* 16 (1998), 1, 31 – 37

- DENNETT, Daniel C.: Darwins gefährliches Erbe. Die Evolution und der Sinn des Lebens. Hamburg: Hoffmann & Campe 1997
- DEUTSCH, Karl W.: Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven. Freiburg i. Br.: Rombach, ³1979
- DICKOPP, Karl-Heinz: Systematische Pädagogik I. Studienbrief 03003-1-01-S1 der FernUniversität Hagen 1997; hier: Ausgabe 1999
- DICKOPP, Karl-Heinz: Systematische Pädagogik III. Studienbrief 3011-3-01-S1 der FernUniversität Hagen 1999; hier: Ausgabe 2000a
- DICKOPP, Karl-Heinz: Systematische Pädagogik II. Studienbrief 3004-4-01-S1 der FernUniversität Hagen 2000b
- DITTMANN, Werner: Eine Intelligenzuntersuchung mit dem Binetarium (BBN) bei Schülern der Sonderschule für Geistigbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 25 (1974), 92 – 108
- DITTMANN, Werner: Intelligenz beim Down-Syndrom. Forschungsstand zur Problematik der Intelligenz-Leistungen beim Down-Syndrom. Heidelberg: G. Schindele, 1982
- DITTMANN, Werner: Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Aspekte ihres Lebens. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, 1992
- DÖNHOF, Knut: Geistigbehindertenpädagogik. In: KLAUER (Hrsg.) 1992, 61 – 74
- DÖRNER, Dietrich; KAMINSKI, Gerhard: Handeln – Problemlösen – Entscheiden. In: IMMELMANN, SCHERER, VOGEL, SCHMOOCK (Hrsg.) 1988, 375 – 414
- DOLCH, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth, ⁵1965
- DORNES, Martin: Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer, 1997
- DOSEN, A.: Geestelijke gezondheid bij verstandelijk gehandicapte mensen. Europäisches Behindertenmagazin 1995, Nr. 5, 8
- DOWE, Georg; HEILHECKER, Paul; KITTLER, Gerhard; STRECKENBACH, Klaus; STRITZKE, Fritz (Hrsg.): Psychologische Studientexte Unterstufe für die Ausbildung an Instituten für Lehrerbildung. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV, 1972
- DRAVE, Wolfgang; RUMPLER, Franz; WACHTEL, Peter (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: edition bentheim, 2000
- DUDEN: Das Bedeutungswörterbuch, Bd. 10: Wortbildung und Wortschatz. Hrsg. v. Müller, Wolfgang unter Mitwirkung von Eckey, W.; Folz, J.; Martmann, H.; Köster, R.; Mang, D.; Schrupp, Chr.; Trunk-Nußbaumer, M.. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut, ²1985
- DUMONT, Marianne: Untersuchungen zur Förderung der Handlungsfähigkeit bei Schülern der Mittelstufe einer Sonderschule für Geistigbehinderte durch Handpuppenspiel. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Fachbereich IV – Sonderpädagogik. Unveröffentlichte Examensarbeit. Mainz, 1981
- DUNCKER, Ludwig: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau-Ulm: Armin Vaas, 1987
- DUPUIS, Gregor; KERKHOFF, Winfried (Hrsg.): Enzyklopädie der Heilpädagogik, der Sonderpädagogik und ihrer Nachbarggebiete. Berlin: Marhold, 1992
- DUSCHA, Rolf (Oberhausen): Persönliche Mitteilung an den Verfasser vom 30. Mai 1998

- DWORATSCHEK, Sebastian: Entscheidung. In: MANAGEMENT I (1972), 168 – 182
- EBERLE, Gerhard; HILLIG, Axel: Schülerduden Pädagogik. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1989
- ECCLES, John C.: Wie das Selbst sein Gehirn steuert. München, Zürich: Piper, 1997
- EDELMAN, Gerald M.: Göttliche Luft, vernichtendes Feuer. Wie der Geist im Gehirn entsteht – die revolutionäre Vision des Medizin-Nobelpreisträgers. München, Zürich: Piper, 1995
- EDELMANN, Gudrun; MÖLLER, Christine: Grundkurs Lernplanung. Einzel- und Gruppenübungen zu praxisorientierten Problemen der Lernzielerstellung. Weinheim, Basel: Beltz, 1976
- EDELSTEIN, Wolfgang; HOPF, Diether (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett, 1973
- EDELSTEIN, Wolfgang; FREUDENBERG, Gisela; SCHÄFER, Walter (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung nach Hilda TABA. Übersetzt und bearbeitet von REINDEL, Helga, unter Mitarbeit von EDELSTEIN, Wolfgang, HOPF, Diether; PETRY, Christian. Stuttgart: Ernst Klett, 1974
- EDUCATION DIFFÉRENCIÉE: Plan d'études. Version provisoire 1993. Ministère de l'Education Nationale Luxembourg; Courrier de l'Education Nationale, numéro spécial. Luxembourg: Avril 1993
- EDUCATION DIFFÉRENCIÉE: Plan d'études. Version 1996, éditée par la Ministre aux Handicapés et aux Accidents de la Vie et par le Ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Luxembourg 1996
- EGGERT, Dietrich: Zur Bewährung der Testbatterie für geistigbehinderte Kinder (TBGB) in der Schulpraxis. Eine Längsschnittuntersuchung zur prognostischen Gültigkeit. Zeitschrift für Heilpädagogik 25 (1974), 75 – 91
- EICHHORN I, Wolfgang; HAHN, Erich; HEYDEN, Günter; PUSCHMANN, Manfred; SCHULZ, Robert; TAUBERT, Horst (Hrsg.): Wörterbuch der Marxistisch-Leninistischen Soziologie. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1969
- EIGLER, Gunther: Bildsamkeit und Lernen. Weinheim, Berlin: Julius Beltz, 1967
- ELKONIN, Daniil: Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein, 1980 (Original: Moskau 1978)
- ELLNEBY, Ylva: Die Entwicklung der Sinne. Wahrnehmungsförderung im Kindergarten. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1997
- ERHEBUNGSBOGEN 31: Begleitkatalog für den Arbeitsbereich (Bereichskataloge zum Detmolder Lernwege-Modell Nr. 31). Detmold: Lebenshilfe-Verlag, 1995
- ERLEBACH, E.; IHLEFELD, U.; ZEHNER, K.: Psychologie für Lehrer und Erzieher. Berlin (Ost): Volk und Wissen VEV, 1972
- FALLER, H[ermann]; HAAE, H[ans]-G[ünter]; LÖSCHMANN, C[hristoph]; MAURISCHAT, C[arsten]; SCHULZ, H[olger]: Experimentelle und nicht-experimentelle Studienpläne in der Rehabilitationsforschung. In: BENDEL, KOCH (Hrsg.) 2000, 271 – 286
- FARIN, E[rik]; ANTES, G[erd]: Forschungsintegration und Metaanalysen im Kontext Evidenz-basierter Medizin. In: BENDEL, KOCH (Hrsg.) 2000, 429 – 449
- FEGE, Hubert; VON TROTSCHENBURG, Edmund: Paradigmen für die Unterrichtsforschung (Deutsche Bearbeitung des Kapitels 3: Paradigms for Research on Teaching

- von N. L. GAGE, Stanford University). In: INGENKAMP, PAREY (Hrsg.) 1971, 268 – 366)
- FERRIÈRE, Adolphe: Die geistige Arbeit in der Tatschule. In: NOHL, WENIGER, GEISLER (Hrsg.) 1967, 98 – 102 (dt. erstmals 1928)
- FESTINGER, Leon: Theorie der kognitiven Dissonanz. Hrsg. v. IRLE, Martin; MÖNTMANN, Volker. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1978
- FEUSER, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1989), H. 1, 4 – 48
- FEUSER, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995
- FIKAR, Heinz: Körperorientierte Förderansätze im Unterricht bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 25 (1987), H. 4, Innenheftung 1 – 19
- FISCHER, Dieter: Bauen – eine Spieltätigkeit nicht nur für geistigbehinderte Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. In: FISCHER, Dieter: Ich setzte meinen Fuß in die Luft – und sie trug. Band 1. Würzburg: edition bentheim, 1992, 295 – 304
- FISCHER, Dieter: Eine methodische Grundlegung (Reihe: Neues Lernen mit Geistigbehinderten). Rheinbreitbach: Dürr & Kessler, ⁵1994
- FISCHER, Dieter; MEHL, Maria; SCHREBLER, Renate; VOLLMUTH, Irmhild: Wir lernen in der Küche (Reihe: Neues Lernen mit Geistigbehinderten). Würzburg: Vogel, 1979
- FISCHER, Erhard: Offener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte: Möglichkeiten und Grenzen. Lernen konkret 16 (1997), H. 4, 2 – 10
- FISCHER, Erhard; MERTES, Josef Peter (Hrsg.): Unterrichtsplanung in der Schule für Geistigbehinderte. Dortmund: borgmann, 1990
- FISCHER, Margret: Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Weinheim, Basel: Beltz, ¹¹1975
- FLAMMER, August: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode. Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Bd. V (1973), H. 2, 130 – 147
- FLAMMER, August: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In SCHWARZER, STEINHAGEN (Hrsg.) 1975, 27 – 41
- FLORIN, Irmela; TUNNER, Wolfgang: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. München: Wilhelm Goldmann, ²1971
- FORNEFELD, Barbara: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg: C. Winter (Edition Schindele), ²1998
- FREY, Karl: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz, ⁸1998 (¹1982)
- FRIELING, Ekkehart; SONNTAG, Karlheinz: Lehrbuch Arbeitspsychologie. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1987
- FRÖHLICH, Andreas D.: Der somatische Dialog. Zur psychischen Situation schwerst mehrfachbehinderter Kinder. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 5 (1982), 4, 15 – 20
- FRÖHLICH, Andreas: Basale Stimulation. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 1991
- FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 12). Berlin: Marhold, 1991

- FRÖHLICH, Andreas: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit apallischem Syndrom. *Geistige Behinderung* 33 (1994), H. 4, 316 – 322
- FRÖHLICH, Andreas: Möglichkeiten und Grenzen der klassischen Verhaltenstherapie. Zum Beitrag von Reinhold Braun in Ausgabe 2/94. *Geistige Behinderung* 34 (1995), H. 1, 68 – 69
- FRÖHLICH, Andreas D. (Hrsg.): Lernmöglichkeiten: Aktivierende Förderung für schwer mehrfachbehinderte Menschen. Heidelberg: C. Winter (Edition Schindele), ³1995
- FRÖHLICH, Andreas (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. Heidelberg: Schindele, 1996
- FRÖHLICH, Andreas; HAUPT, Ursula: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Eine praktische Anleitung zur pädagogisch-therapeutischen Einschätzung. Dortmund: verlag modernes lernen, ⁵1992
- FRÜHAUF, Theo: Verhaltenstherapie kontra Selbstbestimmung? *Geistige Behinderung* 34 (1995), H. 1, 69 – 70
- FUCHS, Herbert: Systemtheorie. In GROCHLA, E. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Organisation*. Stuttgart: Poeschel, 1973, 1618 – 1630
- FUCHS-HEINRITZ, W.; LAUTMANN, R.; RAMMSTADT, O.; WIEWOLD, H. (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Mit Beiträgen von Vanberg, Kreck, Lüdtke. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994
- FURTADO, Erikson F.: Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Säuglingsalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie* 44 (1992), H. 4, 139 – 145
- FURTH, Hans G.: *Piaget für Lehrer*. Düsseldorf: Schwann, ³1981
- GAGE, Nathaniel L.; BERLINER, David C.: *Pädagogische Psychologie*. Hrsg. von BACH, Gerhard. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996
- GAGNÉ, Robert M.: *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel ²1970 (¹1965)
- GALPERIN, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: KITTLER, DOWE, GÖBEL, KRÜGER (Hrsg.) 1968, 317 – 328
- GALPERIN, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen (1972a). In: GALPERIN, LEONTJEW u. a. 1972, 33 – 49
- GALPERIN, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen (1972b). In: DOWE u. a. (Hrsg.) 1972, 128 – 138
- GALPERIN, P[jotr] J[akowlewitsch]: Zum Problem der Aufmerksamkeit. In: LOMPSCHER (Hrsg.) 1973, 15 – 23
- GALPERIN, Pjotr J.: *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein, 1980
- GALPERIN, P. J.; LEONTJEW, A. N. u. a.: *Probleme der Lerntheorie*. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEB, ³1972; ⁴1974
- GALPERIN, Pjotr J[akowlewitsch]; SAPOROSHEZ, A. W.; ELKONIN, D. B.: Probleme des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten und neue Unterrichtsmethoden in der Schule. In: GALPERIN, LEONTJEW u. a. 1972, 66 – 81; 1974, 66 – 81
- GARDNER, Howard: *Multiple Intelligenzen*. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 20 (1997), H. 2, 5 – 10 (Autorisierte Übersetzung aus GARDNER, Howard: *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1996)

- GARIN, Eugenio: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I: Mittelalter. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1964 (italienische Originalausgabe ›L'educazione in Europa‹ Bari: Editori Laterza 1957)
- GELHAUSEN, Henry: Der Lehrkörper tanzt. tageblatt (Luxemburg) vom 23.02.2000, S. 14
- GEULEN, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisations- theorie. Frankfurt 1977
- GINSBURG, Herbert; OPPER, Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Eine Einführung. Stuttgart: Ernst Klett, 1975
- GLAAB, U.; KÖTZEL, T.; RATZ, Ch.; SCHÜLER R.: Dokumentation des Lernfortschritts der Schüler. In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 43 – 57
- GLEITMAN, Henry: Basic Psychology. New York, London: W. W. Norton & Company, 1992
- GOEDMANN, M. H.; KOSTER, H.: Was tun mit diesem Kind? Förderung geistig behinderter Kinder. Weinheim, Basel: Beltz, ²1977
- GOERGEN, Tamara; KISCH, Françoise: Lernen zu planen. Seminararbeit zum Seminar »Psychopédagogie des apprentissages cognitifs chez l'enfant affecté d'un handicap mental« am Institut d'Etudes Educatives et Sociales, Fentange-Livange (Luxembourg), SS 1997
- GOTTMAN, John: Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern. München, Zürich: Diana, 1997
- GOTTSCHALDT, Kurt: Begabung und Vererbung. Phänogenetische Befunde zum Begabungsproblem. In: H. ROTH (Hrsg.) 1970, 129 – 150
- GOTTWALD, Peter; REDLIN, Wiltraud: Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern. Grundlagen, Ergebnisse und Probleme der Verhaltenstherapie retardierter, autistischer und schizophrener Kinder. Göttingen, Toronto, Zürich: C. J. Hogrefe, ³1975
- GRÄFF, Peter; FUCKS, Wolfgang; PELZ, Georg: Praxis der Verhaltensmodifikation in Sonder-, Grund- und Hauptschulen. Berlin, Marhold, 1976
- GRAMPP, Gerd: Über die Notwendigkeit heilpädagogischer Prinzipien. Lebenshilfe 19 (1980), H. 2, 96 – 100
- GRAMPP, Gerd: Alternatives Lernen mit geistig behinderten Schülern. Stuttgart: Konrad Wittwer, 1982
- GRAMPP, Gerd: Partnerschaftlich-offener Unterricht. Geistige Behinderung 35 (1996), H. 4, 326 – 334
- GREENSPAN, Stanley J.; BENDERLY, Beryl Lieff: Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München: Bertelsmann, 1999
- GRÖSCHKE, Dieter: Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Versuch einer Systematisierung und Grundlegung. München, Basel: Reinhardt, 1989
- GROOTHOF, Hans-Hermann; unter Mitwirkung v. REIMERS, Edgar (Hrsg.): Pädagogik. Fischer Lexikon 36. Frankfurt a. M.: Fischer, 1971 (Erstdruck 1964)
- GRÜNTGENS, Willi: Offener Unterricht und verantwortliches Lernen – Eine kritische Anfrage. Behindertenpädagogik 36 (1997), 114 – 138

- GRUNDER, Hans-Ulrich: Konzepte und Praxis der Heimerziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 64 (1995), 273 – 300
- GRUNWALD, Arno: Kritische Anmerkungen zu den »sonderpädagogischen Prinzipien« in der Lernbehindertenschule. Sonderpädagogik 4 (1974), H. 1, 5 – 11
- GRUSZKA, U.: Zum Aufbau einer Kommunikation mit nichtsprechenden geistig behinderten Kindern. Die Sonderschule 37 (1992), H. 7, 425 – 429
- GRZESKOWIAK, Ullrich; KLEUKER, Käte: Grundlagen der Sprachheilpädagogik. Eine Einführung für Mitarbeiter in der Behindertenarbeit. Edemissen: Selbstverlag Käte Kleuker, 1979
- GUDJONS, Herbert: Was ist Projektunterricht? In: BASTIAN, GUDJONS (Hrsg.) 1991, 14 – 27
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1992
- GUDJONS, Herbert: Handelnder Unterricht. In: MANN 1999, 7 – 25
- GUILFORD, J. P.: The nature of human intelligence. New York: McGraw Hill, 1967
- GUSKI, Rainer: Wahrnehmung. Eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1989
- GURMANN, Andreas: Förderdiagnostik und Förderplanung – Das Detmolder Lernwegemodell. Referat beim Seminar »Ausbildung und Qualifizierung nach Maß« der Dienststelle für Personen mit Behinderung vom 10.-12.02.2000. Eupen (Belgien), 2000 (vervielfältigt)
- GUTHKE, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin (DDR): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1972
- HABERMAS, Jürgen: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. In: KÄSLER (Hrsg.) 1972, 89 – 127
- HACKER, Winfried: Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber, 1986
- HÄNDLE, Frank; JENSEN, Stefan: Einleitung der Herausgeber. In: HÄNDLE, JENSEN (Hrsg.) 1974, 9 – 61
- HÄNDLE, Frank; JENSEN, Stefan (Hrsg.): Systemtheorie und Systemtechnik. München: Nymphenburger, 1974
- HAHN, Gustav-Peter: Hilfen für das Zusammenleben mit geistig Behinderten. Erfahrungen aus jahrzehntelanger Tätigkeit. Berlin: V. Spiess (Edition Marhold), 1995
- HAHN, Martin: Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerstbehinderter Menschen. München 1981
- HAKEN, Hermann; HAKEN-KRELL, Maria: Gehirn und Verhalten. Unser Kopf arbeitet anders, als wir denken. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1997
- HALDER, Petra: Verhaltenstherapie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1973
- HAMAÏDE, Amélie: Der pädagogische und methodische Gesichtspunkt der Methode Decroly. In: NOHL, WENIGER, GEISSLER (Hrsg.) 1967, 90 – 97 (dt. erstmals 1928)
- HARTFIEL, Günter: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, 1972
- HAUG, Frigga: Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie. Frankfurt a. M.: Fischer, 1972

- HAWKING, Stephen: Die illustrierte kurze Geschichte der Zeit. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997
- HECKHAUSEN, Heinz: Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, ²1989
- HEESE, Gerhard; WEGENER, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold, 1995
- HEIMANN, Paul: Didaktik 1965. In: HEIMANN, OTTO, SCHULZ 1970, 7 – 12
- HEIMANN, Paul; OTTO, Gunter; SCHULZ, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel, ⁵1970
- HEIPCKE, Klaus: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Unterrichtsforschung (Deutsche Bearbeitung des Kapitels 2: Logic and Scientific Method in Research on Teaching von May BRODBECK, University of Minnesota). In: INGENKAMP, PAREY (Hrsg.) 1971, Teil I, 140 – 267
- HEITS, Helga; JOHN, Erika: Unterrichtsarbeit an der Schule für Geistigbehinderte. Planung, Durchführung und Analyse. Berlin: Volker Spiess, ²1993
- HERBIG, Manfred: Praxis lehrzielorientierter Tests (Studien zur Lehrforschung, Bd. 15). Düsseldorf: Schwann, 1976
- HERZOG, W.: Piaget im Lichte der Phänomenologie: Eine pädagogische Erkundung. In: HERZOG, GRAUMANN (Hrsg.) 1991, 288 – 312
- HERZOG, M.; GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg: Asanger, 1991
- HESLINGA, K.: Über die lebenspraktische Erziehung blinder Kinder. Berlin: Marhold, ²1981
- HESSE, Hans Albrecht; MANZ, Wolfgang: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1972
- HIEBSCH, H. (Hrsg.): Ergebnisse der Sowjetischen Psychologie. Stuttgart. Klett, 1969
- HILLENBRAND, Clemens: Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994
- HILLER, Gotthilf Gerhard: Erziehung zur Geschäftsfähigkeit. In: HILLER, SCHÖNBERGER 1977, 9 – 30; 71 – 73; 78 – 81
- HILLER, Gotthilf Gerhard; SCHÖNBERGER, Franz: Erziehung zur Geschäftsfähigkeit. Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag, 1977
- HILLIG, Axel: Schülerduden Psychologie. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996
- HOFMANN, Theodor: Allgemeine Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts bei Geistigbehinderten. In: BACH (Hrsg.) 1979, 151 – 157
- HOLLE, Britta: Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, ²1992
- HOLTZ, Karl-Ludwig: Ein Interventions-Entscheidungs-Modell als mögliche Variante sonderpädagogisch-diagnostischer Vorgehensweise. In: KORNMAN, Reimer (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Rheinstetten: Schindele 1975, 36 – 57
- HOLTZ, Karl-Ludwig: Argumente für eine Entwicklungstherapie. Sonderpädagogik 21 (1991), 70 – 82

- HOLTZ, Karl-Ludwig: Geistige Behinderung und Soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte. Heidelberg: C. Winter, 1994
- HOLTZ, K. L.; EBERLE, G.; HILLIG, A.; MARKER, K. R.: Soziale Kompetenz als diagnostische und pädagogische Kategorie bei geistig Behinderten. *Geistige Behinderung* 21 (1982), 2, 97 – 108
- HONECK, Ute; MUTH, Bettina: Selbstbestimmung im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen – Offene Unterrichtsformen. *Lernen konkret* 18 (1999), H. 4, 8 – 11
- HORN, H. A.: Methode, Methodik. In: HORNEY, RUPPERT, SCHULTZE (Hrsg.) 1970, Bd. 2, Sp. 367 – 370
- HORNEY, Walter; RUPPERT, Johann Peter; SCHULTZE, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Wissenschaftliche Beratung SCHEUERL, Hans. Zweiter Band K – Z. Gütersloh: Bertelsmann, 1970
- HORVATH, Johann: Der schuleigene Lehrplan. *Lernen konkret* 9 (1990), H. 3, 1 – 20
- HUBLOW, Christoph: Lesenlernen – ein heißes Eisen? *Lebenshilfe* 16 (1977), H. 4, 200 – 207
- HUBLOW, Christoph; WOHLGEHAGEN, Ernst: Lesenlernen mit Geistigbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (1978), H. 1, 23 – 28
- HUGO VON ST. VIKTOR: Didascalicon [= Lehrbuch] über das Lesestudium (nach der lateinischen Ausgabe von Chr. H. BUTTIMER, Washington 1939). In: GARIN 1964, 164 – 208
- HULSEGGE, Jan; VERHEUL, Ad: Snoezelen. Eine andere Welt. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, ⁵1996
- HUSCHKE, Peter: Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim, Basel: Beltz, 1996
- HUSCHKE, Peter; MANGELSDORF, Marei: Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim, Basel: Beltz, ⁵1994
- IMMELMANN, Klaus; SCHERER, Klaus S.; VOGEL, Christian; SCHMOOCK, Peter (Hrsg.): Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens. Stuttgart, New York: Gustav Fischer; Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, 1988
- INGENKAMP, Karlheinz: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: H. ROTH (Hrsg.) 1970, 407 – 431
- INGENKAMP, Karlheinz i. Zus.arb. m. PAREY, Evelore (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I: Theoretische und methodologische Grundlegung. (Deutsche Bearbeitung der Kapitel 1 – 9 des »Handbook of Research on Teaching«, ed. by N. L. GAGE). Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, ²1971
- INNERHOFER, P.: Das Münchner Trainingsmodell. Beobachtung, Interaktionsanalyse, Verhaltensänderung. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1977
- INNERHOFER, Paul; MÜLLER, Gerd F.: Elternarbeit in der Verhaltenstherapie. Tabellarische Übersicht, Fallstudie und Elternt raining in einer Sonderschule (Sonderheft I/1974 der »Mitteilungen der GVT e. V.«). München: GVT, 1974
- INNERHOFER, P.; WARNKE, A.: Eltern als Co-Therapeuten. Analyse der Bereitschaft von Müttern bei der Durchführung therapeutischer Programme ihrer Kinder. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1978

- JÄGER, A. O.: Dimensionen der Intelligenz. Göttingen: Hogrefe, 1967
- JACOBI G[ert]; RIEPERT, Th[omas]; KIESLICH, M.; BOHL, J[ürgen]: Todesfall während der Physiotherapie nach Vojta. Krankengymnastik – Zeitschrift für Physiotherapeuten 53 (2001), H. 4, 573 – 576
- JAKOBS, H.-J.: Förderungskonzepte und psychische Problematik bei schwerstmehrfach-behinderten Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter, 1991
- JANTZEN, Wolfgang: Materialistische Analyse der Sozialisation von Behinderten und Folgen für Erziehung und Unterricht. Behindertenpädagogik 16 (1977), Beiheft 3 – 5, 37 – 55
- JANTZEN, Wolfgang: Fortschrittliche Erziehung ist hier und heute möglich. Anmerkungen zur Erziehungsdebatte. Demokratische Erziehung 9 (1983a), H. 3, 61 – 63
- JANTZEN, Wolfgang: Galperin lesen. Anmerkungen zur Entwicklung einer historisch-materialistischen Theorie schulischen Lernens. Demokratische Erziehung 9 (1983b), Heft 5, 30 – 37
- JANTZEN, Wolfgang: Kritische Psychologie in der Behindertenpädagogik. In: REXILIUS (Hrsg.) 1988, 352 – 372
- JANTZEN, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlage, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim, Basel: Beltz, 1990
- JANTZEN, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik, Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz, 1992
- JANTZEN, Wolfgang: Persönliche Mitteilung an den Verfasser vom 16.05.1997
- JANTZEN, Wolfgang: Zur Neubewertung des Down-Dyndroms. Geistige Behinderung 37 (1998a), 224 – 238
- JANTZEN, Wolfgang: Vom Nutzen der Syndromanalyse am Beispiel des Rett-Syndroms. Behindertenpädagogik 37 (1998b), 4, 342 – 360. Im Internet unter <http://www.bidok.uibk.ac.at/bhp/bhp498-syndromanalyse.html>
- JANTZEN, Wolfgang: Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundlagen. Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000) 2, 46 – 55
- JANZOWSKI, Frank; KLEIN, Ferdinand; SCHMÄH, Birgit: Grundlagen der Haltetherapie zur Behandlung des frühkindlichen Autismus. Zeitschrift für Heilpädagogik 41 (1990), 12, 859 – 868
- JECKER-PARVEX, Maurice: Retard mental. Contribution pour un lexique commenté. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 1996
- JENSEN, Arthur R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review 1969, 1 – 123
- JENSEN, Stefan: Einleitung. In: PARSONS 1976a, 9 – 67
- JOKISCH, Rodrigo: Zur Beobachtung von Handlung. Distiktionspragmatische Überlegungen. Quelle: [http://www.zrz.tu-berlin.de/~society/Jokisch_Form der Handlung.htm](http://www.zrz.tu-berlin.de/~society/Jokisch_Form%20der%20Handlung.htm); download 29.06.1999
- JOSEF, Konrad: Lernen und Lernhilfen bei geistig Behinderten. Berlin: Marhold, 1974
- JUCHLI, Liliane, unter Mitarbeit von MÜGGLER, Elisabeth und DUDLI, Marie-Louise: Pflege. Praxis und Theorie der Gesundheits- und Krankenpflege. Stuttgart, New York: Thieme; 7., neubearb. Aufl. 1994

- JUDITH-WALLRAVEN, I[ngrid]; KEYMLING, Gabriele: Pädagogik. In: BESKE (Hrsg.) 1997, Bd. I, 196 – 219
- KABYLNIZKAJA, S. L.: Die experimentelle Herausbildung der Aufmerksamkeit. In: LOMPSCHER (Hrsg.) 1973, 24 – 39
- KÄSLER, Dirk: Einleitung. In: KÄSLER (Hrsg.) 1972, 7 – 34
- KÄSLER, Dirk (Hrsg.): Max Weber. Sein Werk und seine Wirkung. München: Nymphenburger, 1972
- KÄSLER, Dirk: Wege in die soziologische Theorie (sammlung dialog 69). München: Nymphenburger, 1974
- KALLÖS, Daniel: Zur Bedeutung der ATI-Forschung für die Pädagogik und für die Theorie und Praxis des Unterrichts. In: SCHWARZER, STEINHAGEN (Hrsg.) 1975, 174 – 186
- KANE, John F.; KANE, Gudrun: Geistig schwer Behinderte lernen lebenspraktische Fertigkeiten. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber, ²1978
- KANNHEISER, Werner: Arbeit und Emotion. Eine integrierende Betrachtung. München: Quintessenz Vlg., 1992
- KANTER, Gustav O.: Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Konsequenzen für die Didaktik und Methodik der Sonderschule für Lernbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 21 (1970), 248 – 264
- KAPITZKE, Evelyne: Signalunterricht für das Entwicklungsalter von 2 bis 7 Jahren – Schriftenreihe zur pädagogischen Information, Bd. 2. o. O., o. J.
- KERKHOFF, Winfried; ULBRICHT, Wolfgang: Kleines medizinisches Wörterbuch für Sonderpädagogen und Sozialpädagogen (42 Beilagen zur Zeitschrift Sonderpädagogik). Berlin: Marhold, o. J.
- KERN, Horst J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Anleitung für die Schulpraxis. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1974
- KERN, Horst J.: Lehrer- und Schülerverhalten. Forschungsergebnisse und Anleitung zur Verhaltensmodifikation. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1976
- KEßLER, Edeltraud; KRÄTZSCHMAR, Christine: Schulpädagogisches Repetitorium. Eine systematische Darstellung von Grundbegriffen und Basistheorien. Neuwied, Berlin, Frankfurt, M.: Luchterhand, 1993
- KIPHARD, Ernst J.: Dyspraxie – das Problem kindlicher Handlungsstörungen. Praxis der Psychomotorik 1988, H. 3, 132 – 134; 139 – 142
- KIRSCH, Rolf: Aspekte der äußeren Differenzierung in der Schule für Geistigbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 30 (1979), 478 – 489
- KISTNER, Walter: Professionelle Beziehungsgestaltung in der psychiatrischen Pflege. In: SAUTER, RICHTER (Hrsg.) 1999, 110 – 119
- KITTLER, Gerhard; DOWE, Georg; GÖBEL, Rudi; KRÜGER, Heinz (Hrsg.): Psychologische Studientexte. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV, 1968
- KIVELÄ, Ari: Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns? Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), 603 – 616
- KLAFFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Fünfte Studie: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958). Weinheim: Beltz, 1963
- KLAFFKI, Wolfgang: »Pädagogische Wege« und »Grundstile der Erziehung« als allgemeine Rahmenstrukturen pädagogischer Methoden (= Der Erziehungs-, Bildungs-

- prozeß und das Problem der pädagogischen Methoden in der Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Kurseinheit 2). Hagen: FernUniversität, Studienbrief 3027-2-02-S1, 1981
- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Verhältnis – der pädagogische Bezug als Grundvoraussetzung pädagogischer Methoden. (= Der Erziehungs-, Bildungsprozeß und das Problem der pädagogischen Methoden in der Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Kurseinheit 1). Hagen: FernUniversität, Studienbrief 3027-2-01-S1, 1982
- KLAFKI, Wolfgang: Bildungsformen, Methoden, Erziehungsmittel: Allgemeine Bestimmungen – Gesamtaufriß – Exemplarisches Beispiel: Das Spiel (= Der Erziehungs-, Bildungsprozeß und das Problem der pädagogischen Methoden in der Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Kurseinheit 3). Hagen: FernUniversität, Studienbrief 3027-2-03-S1, 1984
- KLAUER, Karl Josef (Hrsg.): Grundriß der Sonderpädagogik. Berlin: Edition Marhold bei Volker Spiess, 1992
- KLAUS, G.: Wörterbuch der Kybernetik 2. Frankfurt a. M.: Fischer, 1969
- KLAUß, Theo: Handlungsorientierter Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte als Chance zur Realisierung eines nicht defizitären Verständnisses von Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), 4, 159 – 168
- KLAUß, Theo (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung (Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 1). Heidelberg: Winter, 2000
- KLAUß, Theo: Vorwort (2000a). In: KLAUß (Hrsg.) 2000, 5 – 6
- KLAUß, Theo: Aktuelle Themen der Schulischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung (2000b). In: KLAUß (Hrsg.) 2000, 9 – 17
- KLAUß, Theo: Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung (2000c). In: KLAUß (Hrsg.) 2000, 105 – 150
- KLAUß, Theo; LAMERS, Wolfgang: Zur schulischen Situation von Schüler(inne)n mit schwerster Behinderung. Geistige Behinderung 39 (2000), 287 – 289
- KLEBER, Eduard W.; FISCHER, Rudolf; HILDESCHMIDT, Anne; LOHRIG, Klaus: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts. Weinheim, Basel: Beltz, 1977
- KLEIN, Ferdinand: Grundsätze für das Lernen mit Geistigbehinderten. Sonderpädagogik 3 (1973), 119 – 125
- KLEIN, Gerhard: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. Sonderpädagogik 1 (1971), 1 – 13
- KLEIN, Gerhard: Frühförderung als Spielförderung oder Training nach Förderprogrammen? Zeitschrift für Heilpädagogik 1996, 373 – 380
- KLIEBISCH, Udo W.; SOMMER, Peter: Projektarbeit. Konzeption und Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1997
- KLOSTERKÖTTER, Birgit-Susanne: Spielendes Lernen und Rollenspiel zwischen Sinnlichkeit und Vernunft. Rheinstetten: Schindele, 1980
- KÖHNEN, Monika; ROOS, Erika: Vorhabenorientierte Freiarbeit. Praxisbeispiel/69 Materialien. Dortmund: vlg. modernes lernen, 1999

- KÖSEL, Edmund: Sozialformen des Unterrichts (Workshop Schulpädagogik, Materialien 4). Ravensburg: Otto Maier, ⁶1978
- KORNMANN, Reimer: Diagnostisch indizierte und evaluierte Hilfen zur Förderung emotionaler Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bei Oberstufenschülern aus Sonderschulen für Lernbehinderte. Forschungsprojekt Dokumentation und Auswertung förderungsbezogener Fallstudien, Arbeitsbericht 2. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fachbereich Sonderpädagogik, 1988
- KOSSAKOWSKI, Adolf; KÜHN, Horst; LOMPSCHER, Joachim; ROSENFELD, Gerhard (Redaktion): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Köln: Pahl-Rugenstein, 1977
- KOSSAKOWSKI, Adolf; LOMPSCHER, Joachim: Teilfunktionen und Komponenten der psychischen Regulation der Tätigkeit. In: KOSSAKOWSKI U. A. (Hrsg.) 1977, 107 – 148
- KOSSAKOWSKI, Adolf; OTTO, Karlheinz: Persönlichkeit – Tätigkeit – psychische Entwicklung. In: KOSSAKOWSKI U. A. (Hrsg.) 1977, 15 – 63
- KRAUS, Josef: Spasspädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München: Universitas, ²1998
- KRELL, Bettina: Freie Arbeit mit geistig behinderten Schülern. In: KLAUß (Hrsg.) 2000, 55 – 84
- KRINGS, Hermann; BAUMGARTNER, Hans Michael; WILD, Christopf (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe in sechs Bänden. München: Kösel, 1973 – 1974
- KROHWINKEL, Monika: Der Pflegeprozeß am Beispiel von Apoplexiekranken. Eine Studie zur Erfassung und Entwicklung Ganzheitlich-Rehabilitierender Prozeßpflege (Schriftenreihe des Bundesministers für Gesundheit, Bd. 16). Baden-Baden: Nomos, 1993
- KROHWINKEL, M[onika]: Fördernde Prozeßpflege – Konzepte, Verfahren und Erkenntnisse. In: OSTERBRINK, Jürgen (Hrsg.): Erster Internationaler Pflegetheorienkongress Nürnberg. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 1998, 134 – 154
- KRON, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München, Basel: Ernst Reinhardt, 2., verb. Aufl. 1994
- KRUMBOLTZ, John D.; THORESEN, Carl E. (Ed.): Behavioral Counseling. New York, Chicago et al.: Holt, Rinehard and Winston, 1969
- KUHL, Julius: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin, Heidelberg: Springer, 1983
- KUHL, Julius; HECKHAUSEN, Heinz: Motivation, Volition und Handlung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 1996
- KUHLEN, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter. Grundlagen, Methoden und Forschungsergebnisse. München: Juventa, ²1973
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Reihe: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Schriftreihe des Kultusministers, Heft 51. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn, 1973
- KUTZER, Reinhard: Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktik der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler. Sonderpädagogik 4 (1974), 55 – 66

- KUTZER, Reinhard: Strukturorientierter Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule. In: PROBST, Holger (Hrsg.) 1980, 29 – 62
- LANDA, L. N.: Das Problem der Vermittlung von Denkmethoden an die Schüler. In: DOWE u. a. (Hrsg.) 1978, 152 – 166
- LANDMANN, Salcia: Jüdische Witze. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, ⁷1965
- LANDMANN, Salcia: Der jüdische Witz und seine Soziologie. In: LANDMANN 1965, 19 – 54
- LANDMANN, Salcia (Hrsg.): Der jüdische Witz. Soziologie und Sammlung. Vollst. neu bearbeitete und wesentlich ergänzte Ausgabe. Düsseldorf: Patmos, ¹³1988; hier: Ausgabe 1999
- LANDMANN, Salcia: Einleitung. In: LANDMANN 1999, 13 – 46
- LANGEWAND, Alfred: Handeln. In: LENZEN, MOLLENHAUER (Hrsg.) 1995, 427 – 431
- LAUTEMANN, Tora: Belohnung als Mittel der Erziehung. In: Briefe an Eltern – Erziehungshilfen für das geistig behinderte Kind, Brief 24. Hrsg. v. d. Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg, 1972, 49 – 53
- LEDoux, Joseph: Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München: Carl Hanser, 1998
- LEGEWIE, Heiner; EHLERS, Wolfram: Knaurs moderne Psychologie. München: Droemer Knaur, 1992
- LEIJTEN, Tatiana; WERNER, Romaine: Der Einfluß von nonverbalen Theaterspielen auf die Kommunikationsfähigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung und eventuellen psychosozialen Verhaltensauffälligkeiten. Mémoire d'intérêt scientifique présenté en vue de l'obtention du diplôme d'éducateur gradué. Fentange-Livange (G. D. de Luxembourg): Institut d'Etudes Educatives et Sociales, 1995
- LENZEN, Dieter unter Mitarbeit von SCHRÜNDER, Agi (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart, Dresden: Klett, 1995
- LENZEN Dieter, MOLLENHAUER, Klaus (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Bd. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von LENZEN, Dieter unter Mitarbeit von SCHRÜNDER, Agi. Stuttgart, Dresden: Klett, 1995
- LEONTJEW, Alexejew Nikolajew: Psychologische Probleme der Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter. In: KITTLER u. a. (Hrsg.) 1968, 176 – 183
- LEONTJEW, Alexejew Nikolajew: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt: Athenäum Fischer, 1973; Königstein: Athenäum ³1980
- LEONTJEW, Alexejew Nikolajew: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett, 1977
- LEONTJEW, Alexejew Nikolajew; GALPERIN, Pjotr J[akowlewitsch]: Die Theorie des Kenntniserwerbs und der programmierte Unterricht. In: GALPERIN, LEONTJEW ³1972, ⁴1974, 50 – 65
- LERNEN MIT DEM COMPUTER. Themenheft. Geistige Behinderung 36 (1997), Heft 2
- LERNZIELKATALOG NR. 16: Industrie-Montage und Verpackung. Detmolder Lernwegemodell, Lernwege zur Beruflichen Bildung. Detmold: Verlag Lebenshilfe, Kreisvereinigung Detmold e. V., 1995
- LILJEROTH, NIMEUS: Praktische Bildung für geistig Behinderte. Weinheim, Basel: Beltz, 1973

- LISCHKE, G.: Verhalten. In: ARNOLD, EYSENCK, MEILI (Hrsg.) 1996, Bd. 3, Sp. 2453
- LIUNGMAN, Carl G.: Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1973
- LJUBLINSKAJA, Anna: Kinderpsychologie. Köln: Pahl-Rugenstein, o. J. (²1973); (Original Moskau 1971)
- LÖSCHENKOHL, Erich; METZNER, Elke: Kognitive Sozialisation des Spielverhaltens. Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), 173 – 176
- LÖWITH, Karl: Max Webers Stellung zur Wissenschaft. In: KÄSLER (Hrsg.) 1972, 310 – 337
- LOMPSCHER, Joachim: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule P. J. Galperins. Köln: Pahl-Rugenstein, 1973, 5 – 14
- LOMPSCHER, Joachim (Hrsg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule P. J. Galperins. Köln: Pahl-Rugenstein, 1973
- LOMPSCHER, Joachim: Psychische Regulation und persönlichkeitsbildende Potenzen der Lerntätigkeit. In: Ders. (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Konferenzbericht. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV, 1977, 18 – 36
- LOMPSCHER, Joachim; GULLASCH, Reinhard: Entwicklung von Fähigkeiten. In: KOSSAKOWSKI u. a. (Hrsg.) 1977, 199 – 263
- LOMPSCHER, Joachim; KOSSAKOWSKI Adolf: Persönlichkeitsentwicklung in unterschiedlichen Tätigkeitsarten. In: KOSSAKOWSKI u. a. (Hrsg.) 1977, 65 – 106
- LUCKMANN, Thomas: Grundlagen der Soziologie: Strukturen sozialen Handelns. Kurs-einheit 1. Studienbrief 3764-7-01-S1 der FernUniversität Hagen, 1986a (Ausgabe 1998)
- LUCKMANN, Thomas: Grundlagen der Soziologie: Strukturen sozialen Handelns. Kurs-einheit 2: Studienbrief 3764-7-02-S1 der FernUniversität Hagen, 1986b (Ausgabe 1998)
- LUCKMANN, Thomas: Grundlagen der Soziologie: Strukturen sozialen Handelns. Kurs-einheit 3: Studienbrief 3764-7-03-S1 der FernUniversität Hagen, 1986c (Ausgabe 1998)
- LUHMANN, Niklas: Funktion und Kausalität. In: Ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 1. Opladen: Westdeutscher Verlag 1970 u.w.A., 9 – 30
- LUHMANN, Niklas: Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Theorie-Diskussion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971 u.w.A., 7 – 24
- LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996
- LURIJA, Alexander R.: Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek: Rowohlt, 1995
- MACMILLAN, Donald L.; GRESHAM, Frank M.; SIPERSTEIN, Gary N.: Conceptual and Psychometric Concerns About the 1992 AAMR Definition of Mental Retardation. American Journal on Mental Retardation 98 (1993), No. 3, 325 – 335
- MAJERES, Mireille; ORIGER, Marianne: Der Einfluß des tätigkeitsorientierten Aspektes der Spielentwicklung des Kindes im Alter von zwei bis sechs Jahren. Mémoire d'intérêt scientifique présenté en vue de l'obtention du diplôme d'éducateur gradué.

- Fentange-Livange (G. D. de Luxembourg): Institut d'Etudes Educatives et Sociales, 1998
- MAJORIBANKS, K.: Environment, social class and mental abilities. *Educational Psychology* 63 (1972), 103 – 109
- MALETZKI, Walter; STEGMAYER, Angelika: *Klinikleitfaden Pflege. ATL, Arbeitstechniken, Krankheitsbilder, Spezielle Pflege*. Lübeck, Stuttgart, Jena, Ulm: Gustav Fischer, 2., neu bearb. Aufl. 1995; 3. Nachdruck 1998
- MALL, Winfried: Basale Kommunikation – ein Weg zum andern. Zugang finden zu schwer geistig behinderten Menschen. *Geistige Behinderung* 23 (1984), H. 1, Praxis-
teil, 1 – 16
- MANAGEMENT für alle Führungskräfte in Wirtschaft und Verwaltung. Grundlagen der kooperativen Führung. Bd. I. Überarb. u. erg. Neuauf. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1972
- MANDL, Heinz; ZIMMERMANN, Achim: *Intelligenzdifferenzierung*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1976
- MANN, Iris (Pseudonym für Christel MANSKE): *Schlechte Schüler gibt es nicht. Hilfen für die Grundschule*. Lizenzausgabe Augsburg: Weltbild/Bechtermünz, 1999
- MANNHEIMER FORUM 75/76. Ein Panorama der Naturwissenschaften, zusammengestellt und redigiert von Hoimar VON DITFURTH. Mannheim: Boehringer GmbH, 1975, 76
- MATERIALIEN für Gruppenleiter in Werkstätten für Behinderte. Detmolder Lernwegemodell, Lernwege zur beruflichen Bildung. Detmold: Verlag Lebenshilfe für Behinderte, Kreisvereinigung Detmold e. V., 1997
- MATURANA, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg, 1985a
- MATURANA, Humberto R.: Biologie der Kognition (1985b). In: MATURANA 1985a, 32 – 80
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco H.: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. O. O.: Goldmann, o. J. (1987)
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG (MPIPF): Ehemaliger Arbeitsbereich Motivationspsychologie. Aktualisiert am 11.04.1997. Internetadresse <http://www.mpipf-muenchen.mpg.de>, MPIPF, history2_g.htm; download am 29.06.1999
- MEILI, R.: Grundlegende Eigenschaften der Intelligenz. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen* 2 (1944), 166 – 175; 265 – 271
- MEISTER, Hans: *Förderung schulischer Lernmotivation. Eine Einführung in die Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten*. Düsseldorf: Schwann, 1977
- MENGE, Hermann: *Langenscheidts Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache*. Neubearbeitet von MÜLLER, Heinrich. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt, 1952¹³
- MENNE, Albert: Definition. In: KRINGS, BAUMGARTNER, WILD (Hrsg.) 1973, Bd. 1, 268 – 274
- MERTENS, K.; SERNAU, J.: *Snoezelen auf dem Weg zu einem multimodalen Förderkonzept*. *Praxis der Psychomotorik* 24 (1999), H. 3, 207 – 208
- MESSER, August: *Pädagogik der Gegenwart*. 2. Aufl. Leipzig: August Kröner, 1931

- MEYER, Hermann: Zur Psychologie der Geistigbehinderten. Ein kritischer Beitrag zur Theorienbildung. Berlin: Marhold, 1977; hier zitiert nach dem Manuskript
- MEYER, Hermann: Basisförderung bei Geistigbehinderten. Dortmund: Wulff, 1978
- MEYER, Hermann: Möglichkeiten zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Zeitschrift für Heilpädagogik 32 (1981), 133 – 136
- MEYER, Hermann: Verhaltensorientierte Interventionen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Konzeption und Planung. Heidelberg: C. Winter, Edition S, 2000
- MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON in 24 Bänden; Bd. 9. Mannheim, Wien, Zürich: B. I. – Taschenbuchverlag, 1992
- MEYERS TASCHENLEXIKON in 10 Bänden. Hrsg. und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion. Lizenzausgabe Augsburg: Weltbild Vlg., 1999
- MICH, Josef: Grundriß der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre. Wien, Troppau: Buchholz & Diebel, ²1875
- MINISTERIUM für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (MFBKW SAAR): Persönliche Mitteilung an den Verfasser, 1999
- MIESSLER, Maria; BAUER, Ingrid: Wir lernen denken (Reihe: Neues Lernen mit Geistigbehinderten). Rheinbreitbach: Dürr & Kessler, ⁴1994
- MILANI COMPARETTI [, Adriano]: Fetale und neonatale Ursprünge des Seins und der Zugehörigkeit zur Welt. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 21 (1998), H. 1, Einheftung
- MILLER, Georg A.; GALANTER, Eugene; PRIBRAM, Karl H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart: Klett-Cotta, ²1991
- MÖLLER, Christine (Hrsg.): Praxis der Lernplanung. Weinheim, Basel: Beltz, 1974
- MÖLLER, Christine: Strategien der Lernplanung, In: MÖLLER (Hrsg.) 1974, 23 – 54
- MOGEL, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Berlin u. a.: Springer, ²1994
- MOMMSEN, Wolfgang J.: Universalgeschichtliches und politisches Denken bei Max Weber. In: KÄSLER (Hrsg.) 1972, 246 – 300
- MONTADA, Leo: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: OERTER, MONTADA (Hrsg.) 1995, 518 – 560
- MOOR, Paul: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 1994
- MORING, Karl-Ernst: Planung. In: MANAGEMENT 1972, 138 – 151
- MÜHL, Heinz: Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn-Bad Godesberg: Dürr, 1979
- MÜHL, Heinz: Handlungsbezogenes Lernen mit geistig Behinderten. Lebenshilfe 19 (1980), H. 2, 69 – 79
- MÜHL, Heinz: KMK-Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte – Didaktischer Ansatz und unterrichtliche Umsetzung. Geistige Behinderung 21 (1981), 214 – 224
- MÜHL, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, ²1991
- MÜHL, Heinz: Handlungsbezogener Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62 (1993), 409 – 421

- MÜHL, Heinz: Geistige Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), 684 – 687
- MÜHL, Heinz: Mit nichtsprechenden Menschen kommunizieren. Der Erwerb von Handzeichen bei nichtsprechenden Menschen mit geistiger Behinderung und mit autistischem Verhalten. Eine Literaturanalyse. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) der Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg, ²1996
- MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome: Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta, ³1981
- MUTZECK, Wolfgang: Verhaltensmodifikation in der Schule – Methoden zur Änderung von Lern- und Sozialverhalten. In: SEIB 1976, 157 – 199
- NEEB, Dieter: Aspekte der Aneignungspsychologie für das Lernen mit Geistigbehinderten. Unveröffentlichte Prüfungsarbeit. EWH Rheinland-Pfalz, FBR IV. Mainz, 1981
- NIELSEN, Lilli: Das Ich und der Raum. Aktives Lernen im »Kleinen Raum«. Würzburg: Edition Bentheim, 1993
- NOHL, Herman; WENIGER, Erich; GEISSLER, Georg (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode (Kleine Pädagogische Texte, Heft 18). Weinheim, Berlin: Julius Beltz, 1967
- NORMAN, Donald A.; RUMELHART, David E.: Strukturen des Wissens. Wege der Kognitionsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978
- OBERACKER, Peter: Sprechen, Lesen, Schreiben mit geistig Behinderten. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1980a
- OBERACKER, Peter: Entscheidungsprozesse beim Übergang vom Zielkatalog zum Themenkatalog. In: Fachseminar für Sonderpädagogik Reutlingen: Curriculare Arbeitshilfen. Reutlingen 1980b, 57 – 73
- OBERACKER, Peter: Unterrichtsinhalte im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg (1983a). In: OBERACKER (Hrsg.) 1983b, 39 – 53
- OBERACKER, Peter (Hrsg.): Selbstverwirklichung in sozialer Integration – ein neuer Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart: Wittwer, 1983b
- OEHMEN, Stefan: Pflegebeziehungen gestalten. Über den Umgang mit Pflegebedürftigen und ihren Angehörigen im häuslichen Umfeld. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1999
- OERTER, Rolf: Kindheit. In: OERTER, MONTADA (Hrsg.) ²1987, 204 – 264
- OERTER, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz, 1993
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, ³1995; ²1987
- OESTERREICH, Rainer: Handlungspsychologie, Kurseinheit 1: Handlungsregulationstheorie. Hagen: FernUniversität, Studienbrief 3275, 2, 01, S1, 1987
- O'LEARY, K. Daniel; O'LEARY, Susan G.: Classroom Management: The Successful Use of Behavior Modification. New York, Toronto et al.: Pergamon Press, 1972
- OTTO, Gunter; SCHULZ, Wolfgang (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hrsg. v. Dieter LENZEN unter Mitarbeit von Agi SCHRÜNDER, Bd. 4. Stuttgart, Dresden: Ernst Klett, 1995
- VON OY, Clara Maria; SAGI, Alexander: Lehrbuch der heilpädagogischen Übungsbehandlung. Ravensburg: Otto Maier, ²1977

- PAPOUŠEK, Hanuš; PAPOUŠEK, Mechthild: Vorsprachliche Kommunikation: Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. In: PETZOLD (Hrsg.) 1995, 123 – 141
- PARSONS, Talcott: Systematische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick. In: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1964, 31 – 64
- PARSONS, Talcott: Das System moderner Gesellschaften. München: Juventa, 1972
- PARSONS, Talcott: Zur Theorie sozialer Systeme. Hrsg. v. Stefan JENSEN. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1976a
- PARSONS, Talcott: Der Begriff der Gesellschaft: Seine Elemente und ihre Verknüpfungen (1976b). In: PARSONS 1976a, 121 – 160
- PAWLOW, I[wan] P.: Der bedingte Reflex. In: DOWE u. a. (Hrsg.) 1968, 3 – 58
- PEAK, David; FRAME, Michael: Komplexität – das gezähnte Chaos. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser, 1995
- PETZOLD, Hilarion G. (Hrsg.): Die Kraft liebevoller Blicke (Psychotherapie & Babyforschung Bd. 2). Paderborn: Junfermann, 1995
- PEUKERT, Helmut: Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion. Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz, 1981, 61 – 70
- PFEFFER, Wilhelm: Aspekte eines handlungsorientierten pädagogischen Begriffs von Behinderung. In: SCHMIDTKE (Hrsg.) 1982, 60 – 70
- PFEFFER, Wilhelm: Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Geistige Behinderung 23 (1984), H. 2, 101 – 111
- PIAGET, Jean: Psychologie der Intelligenz. Olten, Freiburg: Walter, 1974
- PIAGET, Jean: Gesammelte Werke. Studienausgabe in 10 Bänden. Stuttgart: Klett, 1975
- PIAGET, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (Gesammelte Werke. Studienausgabe, Band 1). Stuttgart: Klett, 1975a
- PIAGET, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde (Gesammelte Werke. Studienausgabe, Band 2). Stuttgart: Klett, 1975b
- PIAGET, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum (Gesammelte Werke. Studienausgabe, Band 5). Stuttgart: Klett, 1975c
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett, 1971
- PINKER, Steven: Wie das Denken im Kopf entsteht. München: Kindler, 1998
- PITSCH, Hans-Jürgen: Probleme der Zusammenarbeit von Mitarbeitern unterschiedlicher Berufsqualifikationen in Sonderschulen. Sonderpädagogik 5 (1975), 105 – 120
- PITSCH, Hans-Jürgen: Untersuchungen zur Diagnose und Förderung der kognitiven Entwicklung bei geistig behinderten Kindern. Diplomarbeit. Saarbrücken: Universität des Saarlandes und Pädagogische Hochschule, 1977 (unveröffentlicht)
- PITSCH, Hans-Jürgen: Perspektiven der schulischen Bildung Geistigbehinderter. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 36 (1985), 101 – 110
- PITSCH, Hans-Jürgen: Gemeinsamer Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten in Regelschulen des Saarlandes. Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz 1987, H. 4, 29 – 33

- PITSCH, Hans-Jürgen: Gemeinsamer Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten in Regelschulen des Saarlandes. Zeitschrift für Heilpädagogik 39 (1988), H. 3, 183 – 187
- PITSCH, Hans-Jürgen: Méthodologie et didactique des apprentissages scolaires chez l'enfant et l'adolescent affectés d'un handicap mental, tome 1^{er} (dt.: Didaktik und Methodik des schulischen Lernens beim geistigbehinderten Kind und Jugendlichen, 1. Band). Livange (Luxemburg): Institut d'Etudes Educatives et Sociales (I.E.E.S.), 1996 (polycopié)
- PITSCH, Hans-Jürgen: Entwicklungslogische Didaktik und Methodik. Ergänzungen und Variationen zu Georg Feuers Konzept. Behindertenpädagogik 38 (1999a), H. 1, 31 – 49. Im Internet unter <http://www.bidok.uibk.ac.at/bhp/1-99-entwicklungslogische-didaktik.html>
- PITSCH, Hans-Jürgen: Entwicklungslogische Didaktik und Methodik. Ergänzungen und Variationen zu Georg Feuers Konzept. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999b) 2, 166 – 184
- PITSCH, Hans-Jürgen: Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena, 1998; 2., durchgesehene Auflage 1999c
- PITSCH, Hans-Jürgen: Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena, 2002
- PITSCH, Hans-Jürgen: Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena, 2003
- PITSCH, Hans-Jürgen; THÜMMEL, Ingeborg: Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena, 2005
- PÖPPEL, Ernst: Lust und Schmerz. München: Goldmann, 1995
- PÖPPEL, Ernst; EDINGSHAUS, Anna-Lydia: Geheimnisvoller Kosmos Gehirn. München: Bertelsmann, 1994
- PÖRTNER, Marlis: Fördern und Fordern. Gratwanderung zwischen Überforderung und Unterforderung. Geistige Behinderung 39 (2000), 31 – 39
- POPPER, Karl R.: Von den Quellen unseres Wissens und unserer Unwissenheit. In: MANNHEIMER FORUM 75/76, 9 – 52
- PORSZOLT, Franz (2001): Leitlinien: Zunehmende oder Abnehmende Bedeutung? Quelle: www.uni-ulm...eutung/hauptteileitlinienbedeutung.gtml. Stand: 09. April 2001. Download am 15.07.2001
- PORSZOLT, Franz; GÖTTLER, Simone; LEONHARDT-HUOBER, Heike: Evidence-Based Medicine in der Inneren Medizin. Terminologie, Ziel, Konzept, Implementierung und Perspektive. Abdruck in Z. Internistische Praxis. Internet: www.uni-ulm...onen/Innere_Med/hauptteil_innere_med.html. Stand: 09. April 2001. Download am 15.07.2001
- POSTMAN, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin: Berlin Verlag, ³1996
- POTTHOFF, Willy: Curriculum-Entwicklung. Modelle und Strategien (= Workshop Schulpädagogik, Materialien 7). Ravensburg: Otto Maier, ²1974
- PREKOP, Irina: Förderung der Wahrnehmung bei entwicklungsgestörten Kindern. Ein Beitrag zur Förderung von geistig behinderten und von geistiger Behinderung gefährdeten Kindern. Geistige Behinderung 19 (1980); Teil 1: H. 2, Einheftung SS. 1 –

- 20 (1980a); Teil 2: H. 3, Einheftung SS. 21 – 40 (1980b); Teil 3: H. 4, Einheftung SS. 41 – 60 (1980c)
- PREKOP, Irina: Geschichte einer Förderung. Geistige Behinderung 20 (1981), H. 1, Einheftung, 1 – 20
- PREKOP, Jirina: Geleitwort. In: WELCH 1996, 7 – 9
- PRIGOGINE, Ilya: Die Gesetze des Chaos. Frankfurt a. M., Leipzig: Insel, 1998
- PROBST, Holger: Zur Diagnostik und Didaktik der Oberbegriffsbildung. Solms-Oberbiel: Jarick, 1981
- PROBST, Holger (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Bericht zum Studentenkongreß Marburg 1978 (Beiheft 7 der Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik). Solms-Oberbiel: Jarick ²1982 (¹1980)
- RADIGK, Werner: Theorien und Modelle einer sonderpädagogisch orientierten Didaktik. Sonderpädagogik 8 (1978), 112 – 117
- RAEGGEL, Mechthild; SACKMANN, Christa: Freiarbeit mit Geistigbehinderten! Geht das denn überhaupt? Ein Erfahrungsbericht mit Materialsammlung, Übungsbeispielen, Tips und Anregungen. Dortmund: verlag modernes lernen, 1997
- RAPP, Friedrich: Methode. In: KRINGS, BAUMGARTNER, WILD (Hrsg.) 1973, Bd. 4, 913 – 929
- RATZ, Christoph; SCHNEIDER, Karl-Heinz (Hrsg.): Materialgeleitetes Lernen an der Schule zur individuellen Lebensbewältigung. Rimper: von freisleben, 1998
- RAUCH, Eberhard; ANZINGER, Wolfgang (Hrsg.): Wörterbuch kritische Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer, 1975
- RAUSCH, Eberhard: Ideologiekritik. In: RAUCH, ANZINGER (Hrsg.) 1975, 169 – 175
- RAVEN, J. C.: Coloured Progressive Matrices, Sets A, A_b, B. London: H. K. Lewis, ⁹1986
- REGENBOGEN, Armin; MEYER, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner, 1998
- REXILIUS, Günter (Hrsg.): Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988
- RHEINBERG, Falko: Motivation. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1995
- RICHTER, Dirk: Training sozialer und lebenspraktischer Fertigkeiten. In: SAUTER, RICHTER (Hrsg.) 1999, 120 – 128
- RITTMAYER, Christel: Leseförderung bei geistigbehinderten Kindern. Sonderschulmagazin; Teil 1: 1993a, Heft 7 – 8, 9 – 12; Teil 2: 1993b, Heft 9, 9 – 10; Teil 3: 1993c, Heft 10, 7 – 8; Teil 4: 1993d, Heft 11, 7 – 11
- ROBINSON, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, Berlin: Luchterhand, ³1971
- RÖDLER, Peter: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt a. M., Griedel: Afra, 1993
- RÖDLER, Peter: »Noli me tangere!« – Zur Dialektik menschlicher Freiheit. Behindertenpädagogik 40 (2001) 3, 242 – 261
- ROHR, Barbara: Handelnder Unterricht. Rheinstetten-Neu: Schindele 1980a
- ROHR, Barbara: Thesen zum Handelnden Unterricht (1980b). In: ROHR 1980a, 93 – 156
- ROHR, Barbara: Die Bedeutung materialistischer Lerntheorie für die Didaktik der Lernbehinderten (1980c). In: ROHR 1980a, 57 – 69

- ROHR, Barbara: »Nicht Schmuck vor die Falten hängen!« – Zum handelnden Unterricht im Themenfeld »weibliche Ästhetik«. In: BRAUN, GEKELER (Hrsg.) 1985, 65 – 83
- ROSENDERGER, H. A.: Vorteile eines patientenorientierten Dokumentationssystems. Delmenhorst: Institut Rosenderger, o. J. (ervielfältigt)
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 6. Aufl. Berlin, Hannover, Darmstadt, 1962
- ROTH, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4). Stuttgart: Klett, ⁵1970
- ROTH, Leo: Effektivität von Unterrichtsmethoden. Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Hannover: Schroedel, 1971
- RUBINSTEIN, S. L.: Der Mensch: Das Persönlichkeitsproblem in der Psychologie. In: KITTNER u. a. (Hrsg.) 1968, 15 – 23
- RUBINSTEIN, S. L.: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR): Volk und Wissen VEV, ⁹1977a
- RUBINSTEIN, S. L.: Sein und Bewußtsein. Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt. Berlin (DDR): Akademie-Verlag, ⁸1977b
- RUDOLF, B.; SCHEURING, K.: Das Pensbuch – eine Möglichkeit zur Dokumentation des Lernfortschritts in der Freiarbeit und beim materialgeleiteten Lernen in der Schule zur individuellen Lebensbewältigung? In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 37 – 42
- RÜEGG, Walter: Soziologie. Frankfurt a. M.: Fischer, 1969
- RUMELHART, David E.; NORMAN, Donald A.: Das aktive strukturelle Netz. In: NORMAN, RUMELHART 1978, 51 – 77
- SAARLAND: Richtlinien Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Schriftenreihe des Ministers für Kultus, Bildung und Sport, o. Nr. Saarbrücken, o. J. (1980)
- SAARLAND: Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft: Verordnung – Schulordnung – über die gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in Schulen der Regelform (Integrationsverordnung). Vom 4. August 1987. Amtsblatt des Saarlandes 1987, S. 972
- SAARLAND: Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchOG). Amtsblatt des Saarlandes Nr. 37 vom 26. August 1996a, 846 – 863
- SAARLAND: Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland (Schulpflichtgesetz) vom 21. August 1996. Amtsblatt des Saarlandes Nr. 37 vom 26. August 1996b, 864 – 868
- SAARLAND: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Referat B4: Mündliche Auskunft zu Heilerziehungspfleger(inne)n im Schuldienst vom 06.11.2001
- SALOMON, Gavriel: Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen. In: SCHWARZER, STEINHAGEN (Hrsg.) 1975, 127 – 145
- SANDER, Alfred (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Referate der 11. Arbeitstagung der Dozenten an Sonderpädagogischen Studienstätten in Saarbrücken. Berlin: Marhold, 1976
- SAPOROSHEZ, A. W.; ELKONIN, D. B.: Psychologie für Kindergärtnerinnen. Berlin (Ost): Volk und Wissen VEB, 1969
- SAUTER, Dorothea; RICHTER, Dirk (Hrsg.): Experten für den Alltag. Professionelle Pflege in psychiatrischen Handlungsfeldern. Bonn: Psychiatrie-Verlag, 1999

- SAUTER, Dorothea; RICHTER, Dirk: Einleitung: Pflege im Wandel, Psychiatrie im Wandel. In: SAUTER, RICHTER (Hrsg.) 1999, 7 – 17
- SCHÄFER, Karl-Hermann; SCHALLER, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, ³1976
- SCHAEFFLER, Richard: Sinn. In: KRINGS, BAUMGARTNER, WILD (Hrsg.) 1974, Bd. 5, 1325 – 1341
- SCHATZ, Elisabeth: Der Projektunterricht in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. Sonderschulmagazin 1982, H. 10, 3 – 4
- SCHERFER, Erwin: Evidenzbasierte Praxis in der Physiotherapie – Bedrohung oder Chance? Krankengymnastik. Zeitschrift für Physiotherapeuten 53 (2001), 6, 945 – 958
- SCHEUERL, Hans: Klassiker der Pädagogik I. München: C. H. Beck, 1991
- SCHLEE, Jörg: Ist die sonderpädagogische Forschung in Deutschland provinziell und rückständig? Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (2001) 8, 331 – 337
- SCHMETZ, Ditmar; WACHTEL, Peter (Hrsg.): Entwicklungen-Standorte-Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongreß 1998, Materialien. Würzburg: Verband Deutscher Sonderschulen, 1999
- SCHMID, Rudolf (Hrsg.): Intelligenzforschung und pädagogische Praxis. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1978
- SCHMID, Rudolf: Einleitung: Vier Zugänge zum Begriff Intelligenz. In: SCHMID (Hrsg.) 1978, 7 – 14
- SCHMIDT, Alfred: Praxis. In: KRINGS, BAUMGARTNER, WILD (Hrsg.) 1973, Bd. 4, 1007 – 1138
- SCHMIDT, Hans-Joachim; BESSOTH, Richard: Einleitung und Überblick. In: BESSOTH, Richard; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Bd. 1: Schulorganisation, Schulrecht. Loseblattsammlung. Neuwied: Luchterhand, 5. Ergänzung 1985, 1 – 18
- SCHMIDT, R[obert] F.: Integrative Leistungen des Zentralnervensystems. In: SCHMIDT, THEWS (Hrsg.) 1993, 132 – 175
- SCHMIDT, R[obert] F., THEWS, G[erhard] (Hrsg.): Physiologie des Menschen. Berlin u. a.: Springer, 25. korr. Aufl. 1993
- SCHMIDT, R[obert] F.; WIESENDANGER, M.: Motorische Systeme. In: SCHMIDT, THEWS (Hrsg.) 1993, 87 – 131
- SCHMIDTKE, Hans-Peter (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema »Arbeit am Behinderten oder Arbeit mit Behinderten? Welchen Beitrag leisten Sonder- und Sozialpädagogen?« im Oktober 1980 an der Universität Essen. Heidelberg: G. Schindele, 1982
- SCHMITZ, Edgar: Elternprogramm für behinderte Kinder. München, Basel: Ernst Reinhardt, ²1979 (¹1976)
- SCHMITZ, Gudrun: Sensomotorische Förderung: »Festhalten und Loslassen«. Ein Projekt zur Beschulung schwer geistigbehinderter Kinder. Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1978), 341 – 353
- SCHMITZ, Gudrun: Projektorientierter Unterricht in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 32 (1981), 513 – 515

- SCHNEIDER, Karl-Heinz: Vorwort – Warum dieses Buch? In: RATZ, SCHNEIDER (Hrsg.) 1998, 1 – 3
- SCHOECK, Helmut: Soziologisches Wörterbuch. Freiburg, Basel, Wien: Herder, ⁸1974
- SCHÖNBERGER, Franz: Lernen als Zusammenarbeit. In: HILLER, SCHÖNBERGER 1977, 31 – 69; 73 – 78; 81 – 83
- SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; LANSING, Margaret: Strategien der Entwicklungsförderung für Eltern, Pädagogen und Therapeuten. Dortmund: vlg. modernes lernen, ²1990
- SCHÜTZ, Josef: Verhaltensmodifikation bei Geistigbehinderten. Unveröffentlichte Examensarbeit. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Fachbereich IV – Sonderpädagogik. Mainz, 1977
- SCHULTE, Dietmar (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg, 1974
- SCHULTE-PESCHEL, Dorothee; TÖDTER, Ralf: Einladung zum Lernen. Geistig behinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept. Dortmund: verlag modernes lernen, 1996
- SCHULZ, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, OTTO, SCHULZ 1970, 13 – 47
- SCHULZ, Wolfgang: Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: OTTO, SCHULZ (Hrsg.) 1995, 53 – 73
- SCHULZ, Wolfgang; TREDER, Michael: Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: OTTO, SCHULZ (Hrsg.) 1995, 121 – 130
- SCHULZE, Christa: Praktische Hinweise für die Therapie von Verhaltensproblemen. In: BELSCHNER, HOFFMANN, SCHOTT, SCHULZE 1974, 180 – 190
- SCHULZE, Friedemann; MÜLLER, W.; WASSERMAYER, D.: Stellungnahme zum Beitrag »Todesfall während der Physiotherapie nach Vojta« im Heft Nr. 4/2001 der Zeitschrift für Physiotherapeuten. Krankengymnastik. Zeitschrift für Physiotherapeuten 53 (2001), 6, 944
- SCHURAD, Heinz: Konzept eines handlungs- und situationsorientierten Unterrichts in der Schule für Geistigbehinderte. Lernen konkret 9 (1990), H. 4, 1 – 8
- SCHURAD, Heinz: Schule, Sonderschule, Förderschule, Schule für Geistigbehinderte: Leistungsangebot und Qualitätssicherung. Ein Handbuch für die Erarbeitung eines Leistungsangebotes und der Qualitätssicherung in der Schule für Geistigbehinderte. Oberhausen: Athena, 1999
- SCHURAD, Heinz; SCHUMACHER, Werner; STABENAU, Iris; THAMM, Jürgen: Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Oberhausen: Athena, ²1999
- SCHWAGER, Michael: Verständigung mit geistigbehinderten Menschen. Zur (sonder-) pädagogischen Relevanz transzendental-pragmatischer Reflexion. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang, 1990
- SCHWARZER, Ralf: Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, ³1993
- SCHWARZER Ralf; STEINHAGEN, Klaus: Adaptiver Unterricht als Beitrag zu einer pädagogischen Ökologie. In: SCHWARZER, STEINHAGEN (Hrsg.) 1975, 11 – 26

- SCHWARZER, Ralf; STEINHAGEN, Klaus (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München: Kösel, 1975
- SCHWEGLER, Johann S.: Der Mensch – Anatomie und Physiologie. Schritt für Schritt Zusammenhänge verstehen. Mit 200 Beiträgen von Christel BIENSTEIN. Stuttgart, New York: Thieme, 1996
- SCHWINN, Dorothea: Einstellung lernbehinderter Schüler gegenüber körper- und geistigbehinderten Kindern. Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Fachbereich IV – Sonderpädagogik. Mainz, 1978
- SCRAGG, Gregg W.: Beantwortung von Fragen über Vorgänge. In: NORMAN, RUMELHART 1978, 347 – 395
- SEIDEL, Reiner; ULMANN, Gisela: Ansätze zu einem neuen Konzept der Intelligenz. In: SCHMID (Hrsg.) 1978, 72 – 119
- SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 9.2.1979. Neuwied: Hermann Luchterhand, 1980
- SEKRETARIAT: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994
- SEKRETARIAT: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998
- SENCKEL, Barbara: Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. München: C. H. Beck, 1996
- SINNHUBER, Helga: Spielmaterial zur Entwicklungsförderung von der Geburt bis zur Schulreife. Dortmund: verlag modernes lernen, o. J.
- SKINNER, B[urrhus] F.: Erziehung als Verhaltensformung. Grundlagen einer Technologie des Lehrens. Hrsg. u. eingeleitet von Werner CORRELL. München-Neubiberg: E. Keimer, 1971
- SKOWRONEK, Helmut (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart: Klett, 1973
- SOKOLOV, E. N.: Orientierungsreflex. In: ARNOLD, EYSENCK, MEILI (Hrsg.) 1996, Bd. 2, Sp. 1521 – 1524
- SPEARMAN, Ch.: The abilities of man. New York: McMillan, 1927
- SPECK, Otto: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt, 1972
- SPECK, Otto: System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München: Reinhardt, 1991; 1987
- SPECK, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. 7. akt. u. erg. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt, 1993
- SPECK, Otto: Verbessert die Evaluation von Unterricht das Lernen? Die Qualität von Unterricht in der öffentlichen Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (2001), H. 8, 310 – 316

- SPECK, Otto; THALHAMMER, Manfred: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt, 1977
- SPEICHERT, Horst (Hrsg. im Auftrag der päd.extra-Redaktion): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975
- SPOERL, Heinrich: Der Maulkorb. München: Piper, ¹⁴1992
- STAATSMINISTERIUM für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der Allgemeinen Richtlinien. München: Alfred Hintermaier, 1982
- STABENAU, Iris; THAMM, Jürgen: Lesen und Schreiben in den Ober- und Werkstufen. In: SCHURAD u. a. 1999, 88 – 90
- STADLER, Michael; SEEGER Falk; RAEITHEL Arne: Psychologie der Wahrnehmung. München: Juventa, ²1977
- STEMME, Gisela; VON EICKSTEDT, Doris: Die frühkindliche Bewegungsentwicklung. Vielfalt und Besonderheiten. Düsseldorf. vlg. selbstbestimmtes leben, 1998
- STERN, W.: Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig, 1912
- STÖRMER, Norbert; KISCHKE, Wolfgang; Festhaltetherapie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie 37 (1988), 326 – 333
- STRASSER, Urs: Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Förderdiagnostik für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, ²1994
- STRAßMEIER, Walter: Spielerziehung und Kreativitätsförderung Geistigbehinderter. Studienbrief 3508/1/01/S1 der FernUniversität – Gesamthochschule – Hagen. Hagen, 1982
- STRÜVER, Peter: Lernen von sogenannten geistig behinderten Menschen über Motorik. Solms-Oberbiel: Jarick, 1982
- STRUNZ, K[urt]: Handlung. In: HORNEY, RUPPERT, SCHULZE (Hrsg.) 1970, Bd. 1, Sp. 1188 – 1189
- STUFFER, Georg (Hrsg.): Leben lernen in der Schule. Materialien für den Unterricht mit Geistigbehinderten. München: Paul List, 1980
- SUIN DE BOUTEMARD, Bernhard: Projektunterricht – wie macht man das? Betrifft: Erziehung 8 (1975a), H. 1, 31 – 36
- SUIN DE BOUTEMARD, Bernhard: 75 Jahre Projektunterricht. Betrifft: Erziehung 8 (1975b), H. 2, 35 – 39
- SUIN DE BOUTEMARD, Bernhard: Projektunterricht – Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert. In: BASTIAN, GUDJONS (Hrsg.) 1991, 62 – 77
- SUTTON-SMITH, Brian: Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf: Karl Hofmann, 1978
- TAUSCH, Reinhard; TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen: Hogrefe, ⁶1971; ⁵1970
- TELEKOLLEG MANAGEMENT = Management für alle Führungskräfte in Wirtschaft und Verwaltung. Grundlagen der kooperativen Führung. 2 Bde., Stuttgart: dva, 1972
- THALHAMMER, Manfred: Geistige Behinderung. In: SPECK, THALHAMMER ²1977, 9 – 72
- THESING, Theodor: Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1990

- THESING, Theodor: Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch zur Berufskunde. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1996
- THESING, Theodor; VOGT, Michael: Pädagogik und Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch. Freiburg i. Br.: Lambertus, 1996
- THEUNISSEN, Georg: Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten – Ein Kompendium für die Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1995
- THEUNISSEN, Georg: Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz verstehen und begleiten. Fachdienst der Lebenshilfe 2001, H. 4, 1 – 10
- THEUNISSEN, Georg; STICHLING, Melitta: Verhaltensauffälligkeiten bei geistig behinderten Schülern. Geistige Behinderung 36 (1997), H. 1, 25 – 39
- THIMM, Walter: Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe oder: Es muß ja immer wieder einmal etwas Neues sein... Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), 6, 222 – 232
- THIMM, Walter: Zur Lebenssituation behinderter Kinder und Jugendlicher morgen: gesellschaftspolitische und behindertenpädagogische Perspektiven. Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), 8, 377 – 385
- THÜMMEL, Ingeborg; THEIS-SCHOLZ, Margit: Was ist ›nouveau‹ an den ›Jeux Dramatiques‹? Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), 24 – 27
- THÜMMEL, Ingeborg: Persönliche Mitteilung an den Verfasser. Koblenz, 2001
- THURSTONE, L. L.: Primary Mental Abilities. Psychometric Monographs No. 1. Chicago, 1938 (Neudruck 1969)
- TINBERGEN, Niko: Geleitwort. In: WELCH 1996, 10
- TUNNER, Wolfgang: Lernpsychologische Methoden bei der Behandlung von Verhaltensstörungen. Lebenshilfe 10 (1971), H. 2, 67 – 71
- UTECHIN, S. V.: Geschichte der politischen Ideen in Rußland. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1966
- VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN (VDS): Kriterien für die Sonderschulbedürftigkeit Lernbehinderter. Bericht über eine Arbeitsgruppe des Verbandes Deutscher Sonderschulen e. V.. Zeitschrift für Heilpädagogik 25 (1974), 40 – 50
- VERNON, P. E.: The structure of human abilities. London, 1961
- VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv, 201993 (1978)
- VESTER, Heinz-Günther: Soziologie der Postmoderne. München: Quintessenz Vlg., 1993
- VOLLMERS, Burkhard: Streben, leben und bewegen. Kleiner Abriss der Motivationspsychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999
- VOLPERT, Walter: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln: Pahl-Rugenstein, 1974
- WAGNER, Michael: Menschen mit geistiger Behinderung – Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995
- WALBURG, Wolf-Rüdiger: Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter. Berlin: Marhold, 1972
- WALBURG, Wolf-Rüdiger: Lebenskundliche Orientierung (Lebenspraktische Förderung bei Geistigbehinderten II, Kurseinheit 1). Hagen: FernUniversität – Gesamthochschule, Drucksache 3514, 1, 01, S1 o. J. (1982)

- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen, ²1972a
- WEBER, Max: Vorbemerkungen zu den Gesammelten Aufsätzen zur Religionssoziologie (1972b). In: KÄSLER (Hrsg.) 1972, 36 – 49
- WECHSLER, David: Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Bern, Stuttgart, ²1961 (¹1956)
- WEINER, Bernard: Motivationspsychologie. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988
- WEINERT, Franz E.: Entwicklungsgemäßer Unterricht. Unterrichtswissenschaft 1977, H. 1, 1 – 13
- WELCH, Martha G.: Die haltende Umarmung. Mit Geleitworten von Jirina PREKOP und Niko TINBERGEN. München, Basel: Reinhardt, ²1996
- WENDELER, Jürgen: Psychologische Analysen geistiger Behinderung. Weinheim, Basel: Beltz, 1976
- WENDELER, Jürgen: Psychologie des Down-Syndroms. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber, 1988
- WENZL, A.: Theorie der Begabung. Leipzig, 1934 (2. Aufl. Heidelberg, 1957)
- WEWETZER, Karl-Hermann: Intelligenz und Intelligenzmessung. Ein kritischer Überblick über Theorie und Methodik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1972
- WHITTAKER, Joe: Kann mir irgendwer helfen, den Sinn des »Snoezelen« zu verstehen? In: Inclusion News 1993 – 94, 9. Hier in der Fassung des Abdrucks in betrifft: integration 1998, H. 2. Download von [www.bidok.uibk.ac.at, bi298-Snoezele.html](http://www.bidok.uibk.ac.at/bi298-Snoezele.html)
- WILHELMER, Bernhard: Lernen als Handlung. Psychologie des Lernens zum Nutzen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Köln: Pahl-Rugenstein, 1979
- WILKENING, Friedrich; KRIST, Horst: Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik. In: OERTER, MONTADA (Hrsg.) 1995, 487 – 517
- WILMS, Wolf Rüdiger: »Precision Teaching« als eine Möglichkeit zur Förderung lernschwacher Schüler. In: SANDER, Alfred (Hrsg.) 1976, 197 – 213
- WINKEL, Rainer: Zur Theorie der Unterrichtsmethoden. Die Deutsche Schule 70 (1978), 669 – 683
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1963
- WOCKEN, Hans: Die klassische Hilfsschulmethodik. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1978), 469 – 478
- WOLMAN, Benjamin B. (Ed.): Dictionary of Behavioral Science. London: Macmillan Press und Stuttgart: Klett, 1974
- WOLZFELD, Christian: Jeunes en difficulté d'apprentissage et acquisition de la langue écrite: Constructions. In: Le Centre Propédeutique Liewenshaff. Une rétrospective sur 10 ans d'existence de »l'a.s.b.l. Pærd's Atelier«. Luxembourg: Pærd's Atelier asbl 2000, 39 – 55
- WREDE, Helmut: Snoezelen. Praxis der Psychomotorik 16 (1991), 4, 248 – 250
- WREDE, Helmut: Snoezelen im Schwimmbad. Planung und Überlegungen für ein Erlebnisschwimmbad der besonderen Art unter besonderer Berücksichtigung der Stimulierung des auditiven Sinnes in und unter Wasser. Praxis der Psychomotorik 24 (1999), 4, 267 – 271

- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer, 1993
- ZIELNIOK, Walter J.: Anstöße zur Selbständigkeit. Die Gestaltung von Funktionstrainings-Programmen für geistig Behinderte im Freizeitbereich. Freiburg i. Br.: Lambertus, ²1978
- ZIMBARDO, Philip G.: Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, ⁶1995
- ZIMMER, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg: Herder, ⁵1997
- ZIMMERMANN, M.: Das somatoviscerale sensorische System. In: BIRBAUMER, SCHMIDT (Hrsg.) 1993, 207 – 233
- ZUR DISKUSSION gestellt: Wie wichtig ist es, daß geistig behinderte Menschen lesen, schreiben und rechnen lernen? Zusammen 14 (1994), H. 7, 15

Sachregister

- Abenteuerpädagogik 217, 240
 Ablaufanalyse 155, 194, 195
 Akkomodation 50, 109, 149
 Aktives Lernangebot 155, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 239, 356, 366, 380, 382, 388, 394, 406
 Aktivierende Pflege 13, 63, 65, 87, 93, 332, 351, 362, 368
 Algorithmus 84, 123, 200, 248, 347
 Alltag 27, 155, 342, 362, 363, 406
 Alltagsgestützte Förderung 378
 Arbeitspsychologie 19, 337
 Arbeitstätigkeit 24, 176, 227, 283, 284, 341, 385
 Assimilation 49, 50, 94, 124, 128, 187, 275, 376, 396
 Aufgabenfolge 155, 184, 187, 188, 191, 192, 193, 201, 202, 209, 214, 239, 247, 353, 356, 366, 380, 382, 388, 394
 Ausbildung von Gewohnheiten 100, 137, 139, 347, 354, 374, 378, 379
 Basale Aktivierung 100, 122, 129, 132, 133, 134, 135, 150, 292, 351, 362, 363
 Basale Kommunikation 56, 57, 58, 59, 62, 70, 74, 75, 86, 93, 94, 128, 351, 352, 362, 372, 374, 378, 379, 396, 405
 Basale Stimulation 59, 60, 61, 62, 63, 81, 86, 93, 96, 121, 130, 133, 292, 347, 352, 362, 366, 374, 378, 379, 396, 405, 406, 412
 Basteln 155, 167, 175, 176, 177, 178, 186, 235, 239, 355, 364
 Bauen 155, 167, 168, 169, 173, 174, 178, 179, 180, 186, 238, 239, 353, 383, 384, 385, 388, 392, 406, 407
 Bestimmen von Eigenschaften 220, 221, 222, 240
 Bewerten 18, 247, 261, 336
 Bewußtsein 17, 110, 161, 162, 299, 335
 Beziehung 18, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 92, 106, 109, 117, 133, 165, 200, 214, 220, 230, 235, 241, 308, 336, 347, 372, 374, 379, 386, 416
 Bobath 66, 67, 94
 Chaining 19, 57, 127, 162, 181, 183, 184, 239, 247, 337, 353, 363
 Dekonstruktion 219, 353
 Differenzierung 35, 179, 204, 226, 253, 254, 255, 271, 277, 278, 281, 284, 294, 346
 Doman 66, 69
 Effektivität 28, 29, 31, 37, 286, 331, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 368, 418
 Effizienz 28, 29, 31, 35, 37, 54, 139, 203, 331, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 367, 368, 418
 Einzelarbeit 73, 253, 255, 288, 295, 359
 Entscheiden 14, 18, 21, 84, 143, 147, 245, 248, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 269, 277, 283, 285, 287, 288, 290, 291, 294, 298, 304, 322, 323, 324, 333, 336, 338, 356, 357, 360, 377, 407, 411
 Entwicklungslogische Didaktik 13, 26, 27, 28, 331, 342, 343, 404
 Ereignisangebot 85, 95, 96, 136
 Erfassen 40, 131, 217, 220, 221, 222, 223, 225, 240
 Erkennen 48, 170, 173, 197, 225, 363
 Erlebnisangebot 77, 83, 86, 135, 136, 150, 352, 362, 375, 376
 Erlebniseinheit 85, 95, 96, 136
 Erlebnispädagogik 217, 240
 Evidenz 28, 29, 30, 33, 344, 365
 Evidenzhierarchie 32
 Experte 14, 32, 33, 344, 345
 Festhalten 33, 34, 54, 55, 56, 70, 82, 93, 345, 351
 Fiktionalität 16, 37, 331, 334, 414

- Flußdiagramm 20, 195, 197, 200, 338
- Förderpflege 13, 63, 65, 66, 86, 87, 93, 132, 332, 351, 362
- Freiarbeit 240, 245, 248, 257, 265, 266, 268, 276, 283, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 322, 324, 346, 359, 360, 384, 389, 392, 394, 407
- Freies Aktionsfeld 140, 141, 345, 354, 363, 368, 376, 377
- Führen 32, 100, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 149, 150, 247, 301, 352, 366, 376, 388, 397, 406
- funktionelle Systeme 100, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 149, 184, 247, 353, 363, 376
- Funktionstraining 61, 62
- Gebundenes Aktionsfeld 100, 140, 141, 142, 150, 355, 363, 364, 377, 384, 392, 393, 394, 407
- Gewöhnung 50, 84, 85, 95, 106, 130, 137, 138, 139, 323, 354, 413
- Gliedern 170, 220, 221, 240
- Gruppenarbeit 203, 251, 252, 253, 274, 278, 288, 303
- Habituation 38, 49, 50, 84, 85, 92, 95, 100, 107, 148, 345, 351, 375
- Handelnder Unterricht 245, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 364, 365, 416
- Handlung 18, 19, 20, 21, 27, 34, 83, 94, 102, 111, 117, 120, 127, 128, 135, 149, 151, 157, 163, 164, 178, 183, 184, 186, 187, 200, 201, 225, 227, 235, 236, 246, 299, 301, 313, 315, 317, 320, 335, 337, 338, 342, 353, 355
- Handlungsablauf 21, 22, 157, 179, 181, 193, 195, 197, 206, 238, 241, 339
- Handlungsausführung 17, 18, 21, 93, 94, 120, 128, 146, 147, 150, 178, 180, 235, 239, 247, 272, 277, 292, 335, 336, 338, 339
- Handlungsbezogener Unterricht 299, 303, 305, 308, 319
- Handlungseinheit 192, 202, 206, 245, 246, 298, 299, 301, 302, 320, 321, 324, 364, 365, 409
- Handlungsentschluß 17, 335
- Handlungsfähigkeit 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 36, 37, 42, 82, 85, 96, 121, 136, 155, 156, 180, 192, 204, 233, 235, 238, 244, 303, 304, 305, 321, 322, 331, 332, 333, 334, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 355, 363, 372, 380, 398, 400, 403, 405, 406, 414, 418
- Handlungsgestützter Unterricht 365, 366, 374, 383, 384, 416
- Handlungskette 186, 187, 237
- Handlungskompetenz 14, 18, 20, 42, 121, 214, 247, 304, 332, 336, 338, 377, 389, 392, 396, 398, 417
- Handlungskontrolle 17, 19, 21, 22, 93, 94, 95, 96, 128, 136, 146, 147, 150, 178, 179, 180, 238, 239, 272, 279, 292, 335, 337, 338, 339, 363
- Handlungsmittel 21, 39, 248, 339
- Handlungsorientierter Unterricht 302, 304, 306, 307, 310, 311, 320, 321, 364, 365, 416
- Handlungsorientierung 21, 23, 38, 51, 53, 62, 81, 83, 93, 94, 98, 135, 146, 147, 149, 150, 178, 179, 180, 186, 239, 272, 277, 279, 289, 338, 340, 363
- Handlungsplanung 17, 19, 21, 95, 146, 147, 150, 178, 179, 180, 239, 272, 277, 279, 292, 335, 337, 338, 339, 363
- Handlungsregulation 21, 22, 23, 179, 314, 338, 339, 340
- Handlungsschema 18, 20, 123, 138, 139, 186, 187, 191, 239, 276, 322, 323, 336, 338, 354, 363, 376, 378, 383, 396, 398, 406
- elementares 37, 331, 374, 379, 380, 382, 383, 384, 388, 393, 394, 396, 398, 402, 406, 407
- Handlungsstruktur 178
- Handlungstheorie, pädagogische 13

- Handlungsweg 21, 22, 248, 339
Handlungswissen 20, 21, 234, 338, 339, 355, 405
Handlungsziel 21, 22, 27, 182, 192, 247, 257, 260, 299, 303, 308, 322, 339, 342
Heilerziehungspfleger 38, 89, 90, 91, 98
Heuristik 200
Individualisierung 248, 255, 281, 295
Integriertes Lernen 61, 62, 86, 132, 134, 135, 150, 352, 363
Interiorisation 22, 25, 124, 126, 314, 340, 341, 400
Isolation 314, 315, 415
Kind-Umwelt-Interaktion 54, 76, 135
Kleiner Raum 100, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 293, 352, 363, 368, 375
Kombiniertes Konzept 65, 86, 87, 88, 89, 96, 135, 137, 150, 351, 362, 368
Kommunikation 43, 44, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 127, 130, 133, 150, 230, 284, 313
Konditionieren 38, 50, 52, 53, 74, 92, 94, 100, 103, 106, 128, 130, 138, 149, 156, 157, 397
Konstruieren 155, 167, 168, 178, 179, 180, 186, 235, 238, 239, 240, 306, 355, 364, 384, 385, 388, 389, 406
Konstruktion 142, 168, 178, 180, 219, 238, 286, 353, 355
Kozijawkin 66, 69
Krankengymnastik 66, 67, 70, 86, 93, 345, 351, 362
Kulturhistorische Schule 13, 17, 19, 21, 22, 23, 28, 34, 123, 313, 314, 317, 331, 335, 337, 338, 339, 340, 343, 416, 417
Lehrgang 91, 155, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 212, 214, 215, 239, 247, 354, 366, 372, 380, 382, 388, 394, 406
Lernen am Modell 115, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 247, 366, 388, 389, 397, 398
Lernen an Stationen 240, 245, 248, 257, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 288, 295, 296, 323, 357, 384, 389, 392, 394, 407
Lernen Schritt für Schritt 126, 127, 155, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 191, 192, 201, 209, 214, 239, 247, 272, 323, 353, 356, 363
Lerntätigkeit 24, 156, 238, 301, 341, 405
Manipulationsangebot 364, 374, 375, 378, 379
Menschenbild 291, 293, 312, 317, 346, 409, 410, 412, 413
Mensch-Mensch-Interaktion 54
Methodenevaluation 32, 33, 362
Nachahmung 24, 46, 56, 142, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 227, 228, 231, 236, 341, 355, 366, 388
Neugier 99, 100, 107, 108, 110, 111, 112, 274, 306
Nikomachische Ethik 17, 335
Objekterkundung 155, 217, 218, 219, 220, 240, 260, 353, 364, 383, 384, 385, 394, 406
Offener Unterricht 35, 204, 212, 245, 246, 248, 255, 256, 258, 273, 276, 283, 284, 287, 290, 291, 294, 295, 297, 298, 319, 356, 357, 358, 359, 360, 384, 389, 391, 407
Ökonomie 33, 35, 203, 346, 362, 368
Operation 19, 20, 50, 51, 163, 165, 201, 220, 225, 236, 239, 337, 353, 355
Partnerarbeit 203, 208, 250, 254, 288, 359
Passives Lernangebot 72, 73, 75, 93, 94, 128, 129, 132, 351, 374, 379, 406
Petö 66, 70
Pflege 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 62, 65, 83, 89, 90, 91, 92, 98, 150, 250, 352, 363

- Pflegegestützte Förderung 362, 375, 378
- Philosophie 17, 19, 335, 336
- PLAG 117, 119
- Postmoderne 33, 34, 219
- Potentialität 37, 331, 414
- Pränatalraum-Musiktherapie 76, 77, 83, 86, 95, 136, 352, 362
- Projektorientierter Unterricht 246, 280, 319, 324, 408
- Projektunterricht 13, 28, 245, 246, 247, 257, 281, 294, 302, 307, 316, 319, 320, 321, 324, 325, 331, 343, 364, 365, 366, 372, 374, 380, 383, 384, 395, 396, 402, 407, 408, 409, 416
- Qualifikation 27, 44, 203, 204, 209, 210, 211, 213, 305, 308, 317, 342, 354
- Reflex 50, 107, 123
- Reformpädagogik 245, 248, 249, 251, 255, 282, 291, 302, 416
- Regelspiel 227, 232, 233, 234, 241, 364, 384, 388, 389
- Regulation 125
begrifflich-perzeptive 22, 339
intellektuelle 22, 339
sensumotorische 22, 339
- Rollenspiel 46, 165, 166, 176, 186, 209, 216, 227, 229, 230, 232, 235, 236, 241, 308, 355, 384, 387, 389, 398
- Routinehandlung 21, 339
- Selbständigkeit 14, 37, 48, 65, 79, 130, 169, 175, 176, 177, 239, 248, 254, 267, 276, 285, 296, 331, 333, 395, 400, 403, 409, 415
- Sensorische Integration 71, 72, 93, 94, 293, 351, 374, 379, 405
- Signallernen 38, 50, 52, 53, 92, 100, 149, 197, 379, 397
- Sinn 17, 46, 85, 165, 169, 224, 237, 262, 313, 323, 335, 363, 408, 409, 412
- Snoezelen 32, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 95, 121, 136, 345, 352, 362, 363
- Soziologie 17, 19, 36, 335, 336
- Spielförderung 155, 237
- Spieltätigkeit 24, 167, 168, 227, 235, 244, 341, 384, 387, 388, 407
- Spüren 56, 116, 118, 119
- Struktur
logische 20, 338
zeitliche 20, 338
- Synchronisation 115
- System
biologisches 18, 336
offenes 18, 336
- Tagesplanarbeit 245, 257, 269, 270, 281, 288, 290, 296, 322, 323, 357, 384, 390, 394, 407
- Tätigkeit 13, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 83, 93, 105, 115, 120, 126, 164, 175, 232, 249, 264, 291, 312, 313, 322, 335, 336, 337, 340, 341, 355, 363, 364, 384, 406
dominierende 23, 24, 100, 156, 238, 340
gegenständliche 24, 95, 121, 130, 150, 151, 180, 186, 227, 239, 240, 241, 244, 341, 363, 366, 388, 406, 412
geistige 218, 226
gemeinsame 37, 155, 163, 164, 236, 239, 306, 331, 414, 415
konstruktive 383, 384, 386, 388, 389, 390, 407
manipulative 24, 60, 81, 121, 130, 135, 137, 141, 146, 148, 150, 151, 169, 238, 240, 340, 355, 363, 378, 400, 406
perzeptive 24, 51, 53, 85, 92, 340
praktische 335
- Theaterspiel 230, 231, 232, 241, 355, 384, 387
- time-out-Methode 104
- Übergang 23, 36, 67, 359, 372, 408
- Unterrichtsgang 155, 215, 216, 240, 346

Vergleichen 220, 223, 224, 225, 240,
250, 257, 259, 260
Verstärkung 50, 53, 103, 104, 107, 156,
157, 158, 163, 166, 203, 347, 358
Vojta 66, 67, 68
Vorgänger-Nachfolger 36, 369, 371,
372, 380, 382, 396
Wahrnehmungsangebot 362, 363, 374,
375, 378, 379, 406

Wahrnehmungslernen 38, 49, 50, 92
Widerstandsveränderung 116, 117, 118,
119, 146
Wille 17, 161, 175, 176, 335
Wochenplanarbeit 245, 257, 270, 278,
279, 281, 282, 285, 286, 287, 288,
290, 292, 296, 323, 324, 346, 384,
390, 394, 407
Zielfindung 19, 337