

Holger Schäfer (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Grundlagen · Spezifika ·
Fachorientierung · Lernfelder



Mit Online-
Materialien



E-Book inside

BELTZ

Schäfer (Hrsg.)

Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Holger Schäfer (Hrsg.)

Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Mit Beiträgen von

Susanne Bauernschmitt, Andrea Beetz, Deborah-Madeleine Behle, Pia Bienstein, Gottfried Biewer, Beate Blaseio, Ariane Bühler, Konrad Bundschuh, Annette Damag, Katja Daun, Markus Dederich, Christoph Dönges, Wolfgang Dworschak, Andrea Erdélyi, Nils Euker, Sophia Falkenstörfer, Erhard Fischer, Melanie Flury-Abt, Kathrin Haag, Michael Häußler, Meike Heyer, Johannes Jöhnck, Christina Kießling, Karoline Klamp-Gretschel, Theo Klauß, Ferdinand Klein, Arno Koch, Susanne Kobler, Oliver Koenig, Bettina Lindmeier, Christian Lindmeier, Christiane Maaß, Roman Manser, Reinhard Markowetz, Lars Mohr, Tina Molnár, Oliver Musenberg, Isabelle Penning, Andrea Peter-Koop, Hans-Jürgen Pitsch, Christoph Ratz, Ulrike Reisenberger, Christiane Reuter, Ullrich Reuter, Christel Rittmeyer, Teresa Sansour, Tanja Sappok, Klaus Sarimski, Holger Schäfer, Helga Schlichting, Werner Schlummer, Karin Schönhofen, Heiko Schuck, Ute Schütte, Saskia Schuppener, Hans-Christoph Steinhausen, Reinhilde Stöppler, Ingeborg Thümmel, Antje Tuckermann, Grit Wachtel, Michael Wagner, Ilona Westphal, Anna Weyers, Sylvia Mira Wolf, Bernd Wollring, Peter Zentel, Kerstin Ziemer, Renate Zimmer

und einem Vorwort von Andreas Fröhlich

BELTZ

Dr. phil. Holger Schäfer ist Förderschulrektor und Schulleiter (SFgE) sowie Mitherausgeber der Fachzeitschrift LERNEN KONKRET



Die Download-Materialien zu den Beiträgen 26 (Herausforderndes Verhalten), 56 (Mobilität), 57 (Wohnen) und 61 (BNE) finden Sie unter www.beltz.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25800-7 Print
ISBN 978-3-407-25829-8 E-Book (PDF)

© 2019 Beltz Verlag
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Michael Matl

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Einleitung	15

Teil I Grundlagen

Einführung	22
1 Historische Linien der schulischen Geistigbehindertenpädagogik <i>Bettina Lindmeier/Christian Lindmeier</i>	25
2 Personenkreis <i>Gottfried Biewer/Oliver Koenig</i>	35
3 Leitidee Selbstbestimmung <i>Theo Klauß</i>	45
4 Ethische Aspekte der schulischen Geistigbehindertenpädagogik – Verantwortung, Anerkennung und Menschenwürde <i>Markus Dederich</i>	55
5 Konstruktivismus und seine Bedeutung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung <i>Michael Wagner</i>	66
6 Bildung <i>Erhard Fischer/Holger Schäfer</i>	74
7 Didaktik <i>Kerstin Ziemer</i>	85
8 Zur Gestaltung von Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung <i>Holger Schäfer</i>	92
9 Gefühle – Alter – Bildung: die Bedeutung der emotionalen Entwicklung für die schulische Förderung – eine Einführung <i>Tanja Sappok/Holger Schäfer</i>	99

10	Methoden I: Grundlagen <i>Hans-Jürgen Pitsch/Ingeborg Thümmel</i>	117
11	Methoden II: Offener Unterricht <i>Hans-Jürgen Pitsch/Ingeborg Thümmel</i>	125
12	Methoden III: Außerschulische Lernorte <i>Anna Weyers</i>	137
13	Diagnostik I: Grundlagen <i>Konrad Bundschuh/Holger Schäfer</i>	143
14	Diagnostik II: Förderplanung <i>Konrad Bundschuh/Holger Schäfer</i>	153
15	Übergänge I: KITA – Schule <i>Christina Kießling</i>	167
16	Übergänge II: Schule – Beruf (ÜSB) <i>Tina Molnár/Christina Kießling/Erhard Fischer</i>	175
17	Migration und Flucht <i>Sophia Falkenstörfer</i>	187
18	Schulentwicklung – Grundlagen und Perspektiven <i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	195
19	Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Inklusive Bildung als inklusiver und exklusiver Unterricht <i>Reinhard Markowetz</i>	209
20	Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung <i>Wolfgang Dworschak/Ullrich Reuter</i>	234
21	Forschung und Forschungsfragen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung <i>Saskia Schuppener</i>	243

Teil II Spezifika der schulischen Geistigbehindertenpädagogik

	Einführung	260
22	Gesundheit und Krankheit im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung <i>Karoline Klamp-Gretschel</i>	262

23	Genetische Syndrome und pädagogische Interaktionen <i>Teresa Sansour</i>	271
24	Psychische Störungen und geistige Behinderung – Herausforderungen und Handlungsoptionen <i>Klaus Sarimski/Hans-Christoph Steinhausen</i>	281
25	Autismus-Spektrum-Störung: Herausforderungen und unterrichtliche Möglichkeiten <i>Katja Daun/Antje Tuckermann</i>	291
26	Herausforderndes Verhalten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Herausforderungen für Unterricht und Schule <i>Christoph Ratz/Wolfgang Dworschak</i>	303
27	Schwerste Behinderung I: Grundlagen <i>Lars Mohr</i>	314
28	Schwerste Behinderung II: Grundlagen Förderdiagnostik <i>Sylvia Mira Wolf/Pia Bienstein</i>	321
29	Schwerste Behinderung III: Basale Stimulation – konzeptionelle Grundlagen und intentionale Kommunikationsförderung <i>Ulrike Reisenberger</i>	335
30	Schwerste Behinderung IV: Essen und Trinken <i>Annette Damag/Helga Schlichting</i>	344
31	Schwerste Behinderung V: Pflege <i>Helga Schlichting</i>	353
32	Elternberatung <i>Kerstin Ziemer</i>	360
33	Therapien – (unter)stützende Momente im schulischen Erziehungs- und Bildungsprozess – besonders durch pädagogisch-ärztliches Handeln <i>Ferdinand Klein</i>	368
34	Tiergestützte Pädagogik – Allgemeine Grundlagen und Möglichkeiten des Einsatzes des Schulhundes <i>Andrea Beetz/Karin Schönhofen/Meike Heyer</i>	379
35	Interdisziplinarität und Kooperation als heilpädagogische Aufgaben <i>Erhard Fischer</i>	392

36	Psychomotorik <i>Renate Zimmer</i>	404
37	Kommunikation I: Sprachförderung <i>Annette Damag/Kathrin Haag</i>	413
38	Kommunikation II: Zum Stand der Implementation von Unterstützter Kommunikation in Schulen <i>Andrea Erdélyi/Ingeborg Thümmel</i>	423
39	Kommunikation III: Leichte Sprache <i>Christiane Maaß/Holger Schäfer</i>	433

Teil III Fachorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Einführung	446
40 Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung <i>Oliver Musenberg</i>	450
41 Deutsch I: Grundlagen des Schriftspracherwerbs <i>Arno Koch/Nils Euker</i>	461
42 Deutsch II: Leseunterricht <i>Nils Euker/Arno Koch</i>	469
43 Grundlagen der Mathematik <i>Holger Schäfer/Andrea Peter-Koop/Bernd Wollring</i>	478
44 Sachunterricht <i>Beate Blaseio/Ilona Westphal</i>	498
45 Geographieunterricht <i>Christoph Dönges</i>	508
46 Historisches Lernen – Geschichte unterrichten <i>Holger Schäfer</i>	515
47 Die naturwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht <i>Michael Häußler</i>	531
48 Musik <i>Peter Zentel</i>	541

49	Kunstunterricht <i>Teresa Sansour/Susanne Bauernschmitt</i>	548
50	Sport <i>Christiane Reuter</i>	556
51	Grundlagen und Konzepte des Religionsunterrichts <i>Deborah-Madeleine Behle/Ingeborg Thümmel</i>	564
52	Hauswirtschaft <i>Melanie Flury/Susanne Kobler</i>	575
53	Wirtschaft – Arbeit – Technik <i>Isabelle Penning/Grit Wachtel</i>	584

Teil IV Lernfelder

	Einführung	598
54	Das Lernfeld Selbstversorgung unter der Perspektive von Befähigung <i>Ariane Bühler/Roman Manser</i>	600
55	Soziale und emotionale Entwicklung <i>Johannes Jöhnck</i>	614
56	Mobilitäts- und Verkehrserziehung <i>Reinhilde Stöppler</i>	620
57	Vorbereitung auf das Wohnen als unterrichtliche Aufgabenstellung <i>Wolfgang Dworschak</i>	628
58	Freizeitbildung <i>Heiko Schuck</i>	637
59	SMV und demokratiepädagogische Grundbildung <i>Ute Schütte/Werner Schlummer</i>	647
60	Medienbildung und neue Medien <i>Peter Zentel</i>	657
61	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) <i>Ilona Westphal</i>	663
62	Sexualität im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung <i>Karoline Klamp-Gretschel</i>	673

63 Spielen – konzeptionelle Grundlagen und unterrichtliche Möglichkeiten
Reinhilde Stöppler 682

Teil V Anhang

Abkürzungen 690

Autorenverzeichnis 694

Sachwortregister 700

Vorwort

Was muss man denn lesen, bevor man mit dem Lesen beginnt? Muss man so ein Vorwort lesen?

Eine Einleitung gibt es schon, man wird also in Konzeption und Struktur des Handbuches eingeweiht, lernt vorab schon einmal, was man wo findet und mit welcher Absicht das so und nicht anders zusammengestellt wurde.

Was kann dann ein Vorwort noch leisten?

Ein Vorwort ist ja auch keine Buchbesprechung und kein *Waschzettel*, der vom Verlag zur Steigerung des Verkaufsanreizes formuliert wurde. Ein Vorwort ist keine Zusammenfassung des Buches, das vor einem liegt.

Kann, soll, darf der Autor eines Vorwortes sich ein Urteil über die Beiträge des Handbuches erlauben? In diesem konkreten Fall kann er das nicht, dafür reicht seine Zeit, vor allem aber seine Kompetenz bei weitem nicht aus.

Diese Pädagogik, von der das Handbuch handelt, hat sich in einigen wenigen Jahrzehnten so ausdifferenziert und auch spezialisiert, dass es kaum möglich wäre, jedem Beitrag und seinen besonderen Schwerpunkten gerecht zu werden. Und hinter diesen Beiträgen steht ja die noch viel vielfältigere Alltagsrealität dieser Pädagogik für und mit besonderen Menschen.

Vielleicht erlaubt einem die Einladung, ein solches Vorwort zu schreiben, erst einmal ein paar Schritte zurück zu treten, geistig meine ich, um aus einer etwas vergrößerten Distanz einen Blick auf das Ganze zu werfen. Zwar ist auch das anmaßend, das ganze Buch und alle seine Informationen wird man einfach nicht in den Blick nehmen können. Aber versuchen kann man es immerhin, auch wenn man nicht zum Ende kommt.

Dieser Name *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* ist ja sprachlich schon so etwas wie ein Manifest, eine Kundgebung. Da wird ganz selbstverständlich nicht von Bildung und Erziehung gesprochen, sondern von Förderung. Hat das etwas zu bedeuten oder bedeutet es einfach nur die Übernahme einer aktuell üblichen, schulorganisatorischen Bezeichnung?

Um Schule geht es zentral in diesem Buch, darum herum finden sich inhaltsreiche Beiträge zu grundlegenden und weiterführenden Bereichen. Aber Schule steht im Mittelpunkt, Unterricht, Vermittlung und organisiertes Lernen. Didaktische Konzepte und Überlegungen bilden einen wesentlichen Schwerpunkt dieses Handbuches.

Es geht also offenbar nicht genau um das, was man einmal *Geistigbehindertepädagogik* nannte, jedenfalls nicht hauptsächlich. Schulpädagogik oder schulische Förderung hat sich emanzipiert, hat sich – auch das werden Sie in diesem Buch lesen – ein eigenes Wissenschaftsfeld, eine manchmal eigene Terminologie und natürlich ein spezielles Praxisfeld geschaffen.

Zur Ausdifferenzierung eines Faches in Wissenschaft und Praxis gehört eine systematische Fokussierung auf die speziellen Fragen. Die *Gegenstandsbereiche*, um die es geht, müssen genauer angesehen werden, man entdeckt Unterschiede, wo man zunächst nur Ähnlichkeiten sah, man nimmt Differenzierungen vor, an die anfangs gar nicht zu denken war. Unter den Blicken und durch die Blicke der Fachmenschen entfaltet sich eine zunehmend facettenreichere Wirklichkeit. Bezogen auf die Menschen, um die es thematisch geht, wird diese Differenzierung ebenfalls spürbar. Besonderheiten, die mit unterschiedlichen Syndromen verbunden sind, mit kulturellem Hintergrund, mit biografischen Erfahrungen, mit Lerngeschichten, solche Besonderheiten rücken in den Vordergrund und simple Typisierungen verschwinden langsam.

Historische Betrachtungen in diesem Buch versuchen zu zeigen, wie sich das Fach in dieser Richtung entwickelt hat. Diagnostische Herangehensweisen versuchen diesen Differenzierungsbemühungen zu entsprechen, um so eine individuell angemessene Förderung möglich zu machen.

Die älteren unter denen, die einen Beitrag zu diesem Handbuch geschrieben haben, werden feststellen können, dass sich *unsere* Schule seit ihrem Bestehen ganz erheblich gewandelt hat. Ganz sicher war diese Schulform immer wieder, da und dort, eine pädagogisch gelungene Idylle¹. Eine Schule ohne Leistungsnachweise und Noten, ohne Versetzungsängste, eine Schule ohne schrille Pausenzeichen, ohne einen starren Dreiviertel-Stunden-Takt, eine Schule, in der man auch am Tag mal schlafen durfte, in der man zusammen familiär um einen Tisch saß, sogar für sich selber kochte, in der man erzählen und spielen konnte. Die Lehrerin nahm Kinder in den Arm und sie musste sich um vieles kümmern, was sehr persönlich, intim und für viele Kollegen außerhalb dieser Schule undenkbar gewesen wäre.

Damals hofften manche von uns, diese erweiterte, offenere Sicht von Schule ließe sich als Modell für andere Schulen, für die Schule überhaupt sehen. Die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat sich weiterentwickelt, sie richtet den Blick deutlicher auf die Fachwissenschaften, auch um den Charakter von Schule stärker zu betonen. Zugleich legen die Pädagogen großen Wert auf das Bewahren zentraler »klassischer« Lernfelder des speziellen Schultyps.

Viele Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind beispielhaft eine Schule der Begegnung und der Gastlichkeit, eine Schule, deren pädagogische Haltung den einzelnen Schüler im Blick hat und individuelle Biographien zu berücksichtigen weiß. Eine Schule, die die Anliegen und Sorgen der Eltern wahrnimmt und ein Ort des Lernens, der jenseits des Leistungsdenkens individuelle Lernwege der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung entfalten kann.

Sie ist aber auch bereit sich den neuen Entwicklungen zu stellen, diese Entwicklungen auch programmatisch zu formulieren, inklusiver Ausrichtung offen gegenüber zu stehen, zugleich die für die Lernenden guten Lebenswege im Blick zu behalten. Sie ist offen gegenüber außerschulischen Partnern und offen gegenüber der Kooperation.

1 Den Begriff der Idylle wollen wir in seinem diversen Gebrauch verstehen als eine kleine Utopie, ein Ort an dem »bescheidenes Glück« gelebt werden kann.

Natürlich hat auch sie sich verändert und weiterentwickelt, aber im Bild der Schul-landschaft ist sie immer noch eine pädagogische Idylle.

Adaptive behavior – Kernstück einer neuzeitlichen Definition der Schülerschaft – betrifft die Schule selbst, charakterisiert sie selbst in hohem Maße. Die Entwicklung wird weiter gehen, was in heutiger Geschichtsschreibung als Endpunkt einer Entwicklung dargestellt wird, ist lediglich Zwischenstation weiterer Entwicklungen. Die Kinder und Jugendlichen, die jungen Frauen und Männer werden in Zukunft andere sein, andere Umstände werden dazu führen, dass man ihnen einen besonderen Förderbedarf zuschreibt, die Ausbildung ihrer Begleit- und Lehrpersonen wird sich verändern, ebenso wie deren Motivation, eine solche Ausbildung auf sich zu nehmen.

Und hier beginnen für mich tiefer gehende Fragen: Was bewegt (meist junge) Menschen, eine Ausbildung, ein Studium zu durchlaufen, das sie befähigt, das kulturelle Erbe der Menschheit in einfacher Sprache, in einfachen Bildern und in elementarer Erfahrung an andere weiter zu geben, die sich damit vor allem schwer zu tun scheinen? Welche Haltung dürfen wir dahinter vermuten? Gehören sie einfach zur Spezies der günstigstenfalls belächelten Gutmenschen? Haben sie irgendwo einen widerständigen, Non-Adaptive-Kern in sich? Wollen sie es anders machen als die Mehrheit? Oder scheint es zunächst für sie einfach mal bequemer, mit einem gewissen sozialen Bonus, für solche Kinder Lehrerin oder Lehrer zu werden?

Es gab immer wieder mal Untersuchungen zur Motivation einer solchen Berufswahl, je nach Fragestellung bekam man Ergebnisse, die einem zusagten oder nicht – aber das war und ist nicht befriedigend.

Wollen wir davon ausgehen, dass es letztlich ethische, gute, ambitionierte Motive sind, die hinter einer solchen Berufswahl stehen? Etwas mit denen unternehmen, die alleine schnell *unter die Räder des Wettbewerbes* kämen, deren *Selbstoptimierungskompetenz* den betriebswirtschaftlichen Verwertungserwartungen in unserer Gesellschaft nicht entsprechen dürfte?

Lassen wir es offen, weiter darüber nachdenken, es würde den Rahmen sprengen; zugleich bleibt die Hoffnung und damit der Anspruch eines dem Menschen zugewandten pädagogischen Bildes, einer damit verbundenen Haltung, die dem Kind kategorisch Teilhabe und Partizipation zuspricht und voraussetzungslos für es da ist.

Ein Handbuch, wie jedes Buch, sucht seine Leserinnen und Leser. Das im Buch versammelte (und Generationen übergreifende) Wissen, das ja zunächst das Wissen und die Erfahrung der Autorinnen und Autoren ist, soll nun mit anderen geteilt werden. Offene Partizipation am Fachwissen – so könnte man das beschreiben.

Man darf erwarten, dass die aufgenommenen Informationen in Leserinnen und Lesern eine Wirkung entfalten: Phänomene des Alltags könnten differenzierter betrachtet werden, die daraus folgende Bewertung wäre dann wissensbasiert. Verhalten soll sich ändern, der berufliche Alltag *besser* werden und die pädagogische, unterrichtliche Praxis auch von theoretischen Perspektiven durchdrungen werden.

Bücher wollen etwas bewirken, ein Handbuch will unmittelbar das Handwerk beeinflussen, d. h. auf die fachliche Praxis Wirkung ausüben. Und so stellt sich den Autorinnen und Autoren mit ihrem Herausgeber die Frage: kann dieses Wissen, die

strukturierte Information, die optimierte Handlungskompetenz die immanent angestrebte *Verbesserung* der Arbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bewirken? Ganz sicher nicht alleine, das Buch, das Wissen darin braucht reale Köpfe und Hände, die das Gedachte und Geschriebene in Handlung umsetzen. Dieses Buch widmet sich zentral dem Unterrichtshandeln. Dieses Handeln kann aber nur gelingen, wenn etwas vom Geist bedingungslosen Einsatzes für Menschen wächst, ein Geist, der nach den Möglichkeiten ausschaut, nicht nach den Hindernissen.

Und was macht dann guten Unterricht aus? Auch darüber gibt es gründlich erforshtes Wissen. Alles weist darauf hin, dass es die Beziehungsfähigkeit der Unterrichtenden ist, ihre Fähigkeit, eine positive Haltung zu ihren Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Ist es am Ende das *adaptive behavior* der Lehrenden, das vor allem anderen in den Blick zu nehmen wäre?

Müssten wir auch über das Verstehen, das Sich-berühren-lassen, über das Mitfühlen, sich Sorgen, sich kümmern und auch über das Begleiten, das einfach Dabei-Sein nachdenken? Über Respekt haben und gehen lassen? Wie könnten wir angesichts der zu erwartenden Lebenswirklichkeit und existenten Verletzbarkeit von jungen Menschen mit schweren und schwersten kognitiven Einschränkungen die Schule zu einem Ort der Resilienz werden lassen?

Die Vermittlung des kulturellen Erbes, die Ermöglichung von Teilhabe am kulturellen Erbe als Wesenskern von Bildung umfasst zweifellos mehr als die Inhalte eines schulischen Lehrplanes. Die zahlreichen, wichtigen Impulse des Handbuchs bieten hierzu vielfältige Anregungen im Sinne einer Balance von Bewahren und Entwicklung der Disziplin der Geistigbehindertenpädagogik.

Das Miteinander und Füreinander von Menschen ereignet sich immer in Kultur, ist geprägt von vorherigen Generationen, gelebt von den Lebenden für die Zukünftigen. Etwas davon muss Schule auch mitgeben. Diese Schule ganz besonders.

Kaiserlautern, im Frühling 2019
Prof. Dr. Dr. h. c. Andreas Fröhlich

Einleitung

Kategoriale Bildung und disziplinäre Verantwortung

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung setzen sich in ihrer schulischen Entwicklung und in Vorbereitung auf die daran anschließenden arbeitsweltlichen Perspektiven sowie den Fragen des Wohnens und der individuellen Lebensgestaltung mit vielfältigen Entwicklungs- und Lernaufgaben auseinander. Die Hinwendung zu inklusiven Wohnformen, zur aktiven Teilhabe im Sozialraum sowie denkbaren Beschäftigungsmöglichkeiten auch außerhalb unterstützter Formen zeigt neue bzw. andere Wege und viele Teilhabechancen, zugleich aber auch Unwägbarkeiten, Hürden und auch Risiken (von Exklusion) für Menschen mit Behinderung.

In Anbetracht der heterogenen Schülerschaft stellen diese, auf die Zukunft der Lernenden ausgerichteten didaktischen Aufgaben die Disziplin der schulischen Geistigbehindertenpädagogik vor erhebliche (teilweise auch neue) Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben:

- Was sollen Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung lernen und womit sollen sich gar Lernende mit schwerster Behinderung auseinandersetzen? (hier sind also Fragen der Didaktik in den Blick zu nehmen)
- Welche Wege, Methoden und Medien erweisen sich in diesem Zusammenhang als hilfreich und was kann die Profession aus interdisziplinärer Perspektive im Dialog mit anderen Wissenschaften lernen? (Nun sind die Fragen der Vermittlung, der Aufbereitung, zugleich der interdisziplinären Kooperation und eines gewinnbringenden Miteinanders zu beantworten)
- In welchem Lernumfeld und unter welchen inklusiven bzw. exklusiven Bedingungen lernen Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und welche Erwartungen dürfen wir ihnen gegenüber auch mit Blick auf die nachschulischen Beschäftigungs- und Lebensverhältnisse entwickeln? (Schließlich geht es um Lernräume und deren Gestaltung, um den Blick auf bildungsbiografische Begleitung sowie die Gestaltung von Übergängen – stets mit einem diagnostischen Blick und dessen Einbezug in unterrichtspraktische Tätigkeiten)

Dies sind bspw. nur einige der zentralen Fragen (also didaktischen Fragen im engeren Sinne des Wortes) (Klafki 1959; 2007) aber auch methodischen sowie organisatorischen Aufgaben im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) (Pitsch/Thümmel 2015a; 2015b; 2017), mit denen sich die schulische Geistigbehindertenpädagogik sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive (bspw. Forschung und Theoriebildung) als auch aus einer konkreten, schulpraktischen Sichtweise (Fach-

orientierung, Lehrerbildung, Weiterbildung) heraus auseinandersetzen muss (Fischer 2008).

Aber auch zu pädagogischen (anthropologischen) Fragestellungen und grundsätzlichen Positionen muss sich die Disziplin (und dies nicht nur bezogen auf das Handlungsfeld Schule) äußern, wenn es bspw. um das grundsätzliche Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und eine qualifizierte Unterrichts- und Schulentwicklung im FgE geht. Aus einer genuin heilpädagogischen Verantwortung heraus steht hier eine vorbehaltlose Anerkennung aller Lernenden im Mittelpunkt, die gemäß den förderschwerpunktspezifischen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1979; 1994; 1998) einen individualpädagogischen Zugang zu Grunde legt (Schäfer 2017).

Bach (1979) sprach im damals ersten Handbuch der *Pädagogik der Geistigbehinderten* im deutschsprachigen Raum von der »Überwindung besonderer Vorurteilstraditionen gegenüber den geistigbehinderten Menschen« (ebd., S. V) – ein Prozess, den es aus einer advokatorischen (anwaltlichen) Haltung der Disziplin heraus auch heute, 40 Jahre nach dem Erscheinen des o. g. (nicht mehr aufgelegten) Handbuches, noch immer zu begleiten und sorgsam zu achten gilt. Rationalisierung infolge Ökonomisierung sowie Technologiesierung (auch wieder mit dem Ziel der Rationalisierung) können zu Verdrängungsmechanismen in verschiedenen Bereichen führen (Bildung, Arbeit, Wohnen, Freizeit) – nicht selten auch zu Lasten von Menschen mit (geistiger) Behinderung.

Jede Schülerin und jeder Schüler ist somit Maßstab (und Akteur) der eigenen Entwicklung. Seine eigenen Fähigkeiten und Interessen, seine eigenen individuellen Möglichkeiten beschreiben den individuellen Lernweg und die biographische Entwicklung. Dieser Prozess ist mit den Eltern und Erziehungsberechtigten, nach Möglichkeit mit der Schülerin bzw. dem Schüler selber sowie mit denen am Entwicklungsprozess beteiligten Professionen und Einrichtungen (Therapie, Medizin, Psychologie, u. a. m.) kontinuierlich zu besprechen und zu reflektieren. Ein solcher intraindividuell-er Maßstab schließt eine Orientierung am Output im Sinne normativ ausgerichteter Vergleiche aus (Musenberg et al. 2008; Schäfer 2017).

Zugleich erfordert ein solcher offener (am Individuum ausgerichteter) curricularer Zugang mit den Möglichkeiten individualpädagogischer Förderplanung eine fundierte Gestaltung von Unterricht und eine an den aktuellen Erkenntnissen der Fachwissenschaften ausgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unabhängig vom Lernort sind deshalb zur Vermeidung einer beliebigen Didaktik gesamtschulische Vereinbarungen input- und prozessorientiert zu entwerfen, die für die Lehrenden einen verbindlichen und professionellen Rahmen und so für die Lernenden ein hohes Maß an didaktisch (für die persönliche gegenwärtige und zukünftige Entwicklung) gültiger Verlässlichkeit herstellen. Regelmäßig gilt es zu prüfen, ob Input und Prozess in die Zeit und in den (Sozial)Raum passen oder fortzuschreiben sind.

Auf der Grundlage der bildungstheoretischen Didaktik (Schäfer 2017) meint dies eine Annäherung der materialen (inhaltsbezogenen) und der formalen (funktionsbezogenen) Gegenstandsbereiche, wie es auch Speck (2018) in der aktuellen Neuauflage seines Standardwerks für die Lernenden mit geistiger Behinderung darstellen kann.

Zum Aufbau des Handbuches

Der Aufbau des Handbuches folgt diesen Überlegungen (orientiert an dieser pädagogischen Haltung) und beschreibt nach den Grundlagen (→ Teil I), die im Wesentlichen eine große Schnittmenge mit allgemeinen (sonder-)pädagogischen Fragestellungen aufweisen auch die Spezifika (also das Besondere) der schulischen Geistigbehindertenpädagogik (→ Teil II). Der Anschluss an die Fachwissenschaften sowie Überlegungen zu den wesentlichen Lernfeldern folgen in → Teil III und IV.

Wie schon Heinz Bach (1979) in seinem Handbuch zurecht nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben wollte, so kann auch diese Herausgeberschaft (auch anlehnd an das wissenschaftstheoretische Verständnis nach Urs Haeblerlin (2003, S. 58 ff.) für die Heil- und Sonderpädagogik) weder abschließend noch umfassend das gesamte Feld der schulischen Geistigbehindertenpädagogik berücksichtigen. Weder innerhalb der einzelnen Fach-Beiträge, noch in der Gesamtgliederung als solche können alle Facetten berücksichtigt worden sein, zu komplex und zu schnelllebig erscheinen die erziehungs- und fachwissenschaftlichen, die bildungspolitischen und schulrechtlichen Entwicklungen alleine im deutschsprachigen Raum. Auf diesen Gesichtspunkt der inhaltlichen Reduktion und Fokussierung sei auch im Namen der Beiträgerinnen und Beiträger ausdrücklich hingewiesen.

Vielmehr sollen mit diesem Handbuch bewährtes (und zu bewahrendes) Wissen und aktuelle Sichtweisen über die Grenzen von Lehrstuhl und Bundesland hinweg zusammengeführt werden, um sowohl für die Aus- und Weiterbildung an Hochschulen und Studienseminaren als auch für die Lehrer im Praxisfeld einen Orientierungsrahmen bieten zu können, der losgelöst vom schulischen Setting spezifisches Fachwissen und sonderpädagogische Kompetenz einander annähert.

Zur Handhabung des Handbuches

Vorweg seien dem Leser einige Hinweise zur Nutzung des Handbuches gegeben:

- Mit Bezug zur Akzentuierung wird vorweg in jeden Teil des Handbuches inhaltlich eingeführt. Zu den einzelnen Beiträgen finden sich je zu Beginn eine kurze Zusammenfassung sowie zentrale Schlüsselwörter, die einen ersten Eindruck zum Schwerpunkt des Beitrags geben können.
- Mit dem Anspruch eines Handbuchs einhergehen die inhaltlichen Querverweise zu anderen Beiträgen; genannt wird die Kapitelnummer mit folgender Systematik (→ Kap. 40; Kap. 43).
- Abkürzungen werden im Beitrag selber erläutert und ergänzend im Überblick in einem Abkürzungsverzeichnis ausgewiesen, ggf. erläutert (→ Anhang).
- Ebenfalls im Anhang findet sich das Sachwortregister mit ausgewählten Fachbegriffen und Angabe der Seitenzahlen.
- Im Autorenverzeichnis werden alle Autoren mit kurzen Hinweisen zum Tätigkeitsfeld und Kontaktmöglichkeit vorgestellt.

- Mit Blick auf die Lesbarkeit, den Raum und die aktuelle Formulierungsvielfalt wird durchgehend das generische Maskulinum verwendet; dankenswerterweise haben sich alle Beiträgerinnen und Beiträger auf diese vereinfachende Schreibweise eingelassen. In den Beiträgen sind stets alle Geschlechter mitgedacht.
- Unter www.beltz.de bietet der Verlag die Downloadmöglichkeit zu den einzelnen Beiträgen an. Im Sinne einer dynamischen Fortschreibung des Handbuchs findet sich hier schon bereits zu den Beiträgen eingereichtes Material (bspw. der Erhebungsbogen Wohnen in → Kap. 57), zugleich sollen aktuelle Ergänzungen bzw. Fortschreibungen, ggf. Neuerung angeboten werden können.

Über Rückmeldungen, Fragen und Anregungen freuen sich Verlag und Herausgeber (gerne per Mail an Holger.Schaefer@Rosenberg-Schule.de).

Terminologische Überlegungen

In den Veröffentlichungen zur schulischen Geistigbehindertenpädagogik aber auch in der (schulrechtlichen) Praxis sind die begrifflichen Umschreibungen der Schülerinnen und Schüler im FgE sehr unterschiedlich (bspw. geistige Behinderung bzw. Beeinträchtigung, geistige und ganzheitliche Entwicklung, kognitive oder intellektuelle Behinderung bzw. Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten oder intellektuelle Entwicklungsstörungen).

Auf diese begriffliche Problematik weisen in der aktuellen Herausgeberschaft von Tanja Sappok (2019) zur psychischen Gesundheit des Personenkreises konkret Sappok/Georgescu/Weber (2019) auch aus einer interdisziplinären Perspektive² hin (mit historischem Zuschnitt vgl. → Kap.1). »Einerseits birgt das mit einer bestimmten Bezeichnung verbundene Label die Gefahr der Stigmatisierung und damit auch der Ausgrenzung bzw. das Label ist stark mit dem Denken einer bestimmten Epoche gegenüber dieser Personengruppe verhaftet. Andererseits bietet eine kategoriale Begrifflichkeit eine verbindliche Beschreibung und liefert Erklärungen für auffällige intellektuell-kognitive Entwicklungen und damit assoziative Entwicklungsverläufe und Verhaltensweisen, über die sich dann wieder bestimmte soziale oder medizinische Unterstützungsbedarfe definieren lassen« (ebd., S. 15).

Unter Berücksichtigung der Vielfalt der beteiligten Disziplinen, sowie regionalen und länderspezifischen Ausprägungen und schließlich dem schulischen Zuschnitt soll im Handbuch von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. von Kindern und Jugendlichen (sowie Menschen) mit geistiger Behinderung gesprochen werden.

² Zugleich auch aus einer internationalen Betrachtung heraus mit terminologischen Bezügen zur ICF der WHO (2001), dem DSM-5 der APA (2013) und der ICD-10 und der neuen ICD-11 der WHO (1992; 2018) und den hier beschriebenen klassifikatorischen Zugängen.

Dies soll auch der Vermeidung von Missverständnissen dienen und ein möglichst klares Bild des Personenkreises umreißen (→ Kap. 2). Auf diesen pragmatischen Zugang ließen sich ebenso alle Beiträgerinnen und Beiträger dankenswerterweise ein.

Dank

Ein solches Handbuchprojekt ist gezeichnet von großer Prozesshaftigkeit und wird von zahlreichen Menschen im Entstehungsprozess mitgetragen und geprägt. Herzlicher Dank gilt allen, die das zügige Erscheinen im schnelllebigen Schul- und Wissenschaftsbetrieb ermöglicht haben:

- dem Beltz-Verlag, namentlich Herrn Frank Engelhardt (Verlagsleitung Pädagogik) und Herrn Dr. Erik Zyber (Lektorat Pädagogik) für die Möglichkeit der Publikation und die angenehme und sorgsame Begleitung im Entstehungs- und Herstellungsprozess,
- den Autorinnen und Autoren, die sich trotz stetig wachsender Belastungen im eigenen Arbeitsfeld auf dieses Projekt eingelassen, im persönlichen und/oder digitalen Austausch den inhaltlichen Diskurs mitgeprägt und so an der interdisziplinären Ausgestaltung des Handbuches maßgeblich mitgewirkt haben,
- Herrn Prof. Dr. Josef Fragner, für das Ermöglichen einer ersten inhaltlichen Zusammenstellung und Schwerpunktsetzung in der Zeitschrift »behinderte Menschen« (Österreich) mit der Ausgabe »Geistige Entwicklung kompakt (Nr. 6/2017) sowie der Gestattung des (aktualisierten und überarbeiteten) Übertrags einiger Beiträge im Handbuch.
- Herrn Prof. Dr. Dr. h. c. Andreas Fröhlich für seine Bereitschaft mit einem Vorwort in die Gesamthematik einzuführen sowie
- Herrn Dr. Lars Mohr und Herrn Roman Manser (Hfh Zürich), Herrn Prof. Dr. Peter Zentel (PH Heidelberg) und den Kolleginnen und Kollegen des wissenschaftlichen Beirats der Fachzeitschrift LERNEN KONKRET (Prof. Dr. Reinhilde Stöppler, Gießen; Prof. Dr. Inge Thümmel, Oldenburg; Ullrich Reuter, Nürnberg und Prof. Dr. Erhard Fischer, Würzburg), die in zahlreichen Gesprächen die Planung, Entwicklung und Umsetzung dieses Handbuchs mit wichtigen Hinweisen und Impulsen begleitet haben.

Bernkastel-Kues im Frühling 2019

Dr. phil. Holger Schäfer

Literatur

- Bach, H. (1979): Pädagogik der Geistigbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Band 5. Berlin: Marhold.
- Fischer, E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeberlin, U. (2003): Wissenschaftstheorie für Heil- und Sonderpädagogik. In: Leonhardt, A./Wember, F. B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim: Beltz. S. 58-80.
- Klafki, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (1979): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.02.1979) (Neuaufgabe 1982)
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994)
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998)
- Musenber, O./Riegert, J./Dworschak, W./Ratz, Ch./Terfloth, K./Wagner, M. (2008): In Zukunft Standard-Bildung? Fragen im Hinblick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 3 (53) S. 306-316.
- Pitsch, H.-J./Thümmel, I. (2015a): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 1: Basale, perzeptive, manipulative, gegenständliche und spielerische Tätigkeit. Oberhausen: Athena.
- Pitsch, H.-J./Thümmel, I. (2015b): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 2: Lernen in der Schule. Oberhausen: Athena.
- Pitsch, H.-J./Thümmel, I. (2017): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II. Oberhausen: Athena.
- Sappok, T. (Hrsg.) (2019): Psychische Gesundheit bei intellektueller Entwicklungsstörung. Ein Lehrbuch für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sappok, T./Georgescu, D./Weber, G. (2019): Intellektuelle Entwicklungsstörung – Überlegungen zur Begrifflichkeit. In: Sappok, T. (Hrsg.) (2019): Psychische Gesundheit bei intellektueller Entwicklungsstörung. Ein Lehrbuch für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 15-21.
- Schäfer, H. (2017): Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das MehrPerspektivenSchema als didaktischer Orientierungsrahmen. Weinheim: Beltz.

Teil I

Grundlagen

Einführung

Der erste Teil des Handbuchs umreißt eine Auswahl der allgemeinen Fragen der Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Sinne in Bezug auf die Disziplin der schulischen Geistigbehindertenpädagogik und nennt in diesem Zusammenhang dahingehende Akzentuierungen und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Hierbei wird deutlich, wie zahlreich die Berührungspunkte zur bspw. Allgemeinen Didaktik und zur Diagnostik eigentlich sind und wie wichtig die Annäherung der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Grundlagen an die fachspezifischen Überlegungen sowie die individuellen Bedarfe der Lernenden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) auch zukünftig sein wird.

In diesem Prozess der disziplinären Annäherung ist zu betonen, dass sich die Geistigbehindertenpädagogik in ihrer Gesamtheit erst in den 1960er Jahren als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren begann (Ackermann 1990, S. 65 ff.) und auch die konkreten schulischen (institutionellen) Entwicklungen (getragen auch von privaten Initiativen) sind in dieser Zeit einzuordnen. Während also die Allgemeine Pädagogik und in diesem Feld die Didaktik auf eine weitaus längere Tradition zurückblicken können (Kron 2001; Bönch 2006), bleibt für die schulische Geistigbehindertenpädagogik ein bisher eher kurzer Entwicklungszeitraum, in dem sowohl die Theoriebildung (hier auch nochmal die Gliederung in die allgemeine Theorie und die Fachrichtungen), als auch die praktische Umsetzung voranzutreiben waren (vgl. hierzu auch Lindmeier 2001) (→ Kap. 1).

In diesen vergangenen ca. 60 Jahren (als Orientierungspunkt kann die Lebenshilfe-Gründung 1958 genannt werden) fanden die Disziplin der Geistigbehindertenpädagogik (hier auch mit Bezug zur schulischen Ausgestaltung) und die Allgemeine Didaktik bzw. die Didaktiken der Fächer nicht (bzw. nur wenig) zueinander. Man muss in diesem Zusammenhang feststellen, dass diese Koexistenz bspw. für die Mathematik (stellvertretend auch für andere Fachdidaktiken wie bspw. Deutsch, usf.) aus beiden Richtungen geprägt war: Weder die schulische Geistigbehindertenpädagogik suchte die Nähe zur Mathematik, noch die Didaktik der Mathematik die der Geistigbehindertenpädagogik.

Aus curricularer Perspektive entwickelte sich eine eigene Didaktik, »die lebenspraktische und musische Bildung sowie funktionsbildende Übungen standen im Vordergrund« (Terfloth/Bauersfeld 2012, S. 39). Mit Verweis auf Stöppler/Wachsmuth (2010) betonen Terfloth/Bauersfeld (2012) zurecht, dass ein solches Bildungsverständnis heute als »reduziert und defizitorientiert« (ebd., S. 39) gelte.

Nicht zuletzt im Zuge der 1994er und 1998er-KMK-Empfehlungen und den inklusiven Aufgabenstellungen der UN-Behindertenrechtskonvention lassen sich (zu-

mindest deutlich aus Richtung der sonderpädagogischen Disziplinen) Annäherung und Dialog ausmachen. Dies sowohl im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. hierzu bspw. den Beitrag zur Bildung von Antor/Bleidick 2016, S. 19 ff. und zur Didaktik von Wember 2016, S. 34 ff.), als auch der fachlichen, interdisziplinären Annäherung (vgl. hierzu bspw. die Beiträge zur Diagnostik von Giest 2015, Wichelhaus 2015 und Wittmann 2015).

Diesem Verständnis folgt die inhaltliche Ausrichtung in Teil I des Handbuchs und beschreibt mit Bezug zu den Einschätzungen von Wiater (2009) zum komplexen Aufgabenspektrum der Institution Schule die in diesem Kontext einzuordnenden Grundlagen der schulischen Geistigbehindertenpädagogik:

- sowohl orientiert an den allgemeinen schulpädagogischen Bildern (Apel/Sacher 2009, S. 21 ff.) und deren Teilen wie bspw. didaktischen Perspektiven, methodischen Fragestellungen, Gestaltungsräumen von Übergängen sowie (quantitativen und qualitativen) diagnostischen Belangen,
- als auch mit dem Blick auf den Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, um bedarfsbezogen und subjektorientiert Schule und Unterricht gestalten und weiterentwickeln zu können (Fischer 2008; Schäfer 2017).

Literatur

- Ackermann, K.-E. (1990): Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Dreher, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik – vom Menschen aus. Gütersloh: Verlag Jakob van Hoddis. S. 65-84.
- Antor, G./Bleidick, U. (2016): Bildung. In: Dederich, M./Beck, I./Bleidick, U./Antor, G. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 19-28.
- Apel, H. J./Sacher, W. (2009): Schulpädagogik als Wissenschaft. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7-28.
- Bönsch, M. (2006): Allgemeine Didaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, H./Rittmeyer, Ch. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim: Beltz. S. 214-229.
- Kron, F. W. (2001): Grundwissen Pädagogik. München: Reinhardt.
- Lindmeier, Ch. (2001): Die Legitimation der Heilpädagogik im Spannungsfeld der ethischen und politischen Anerkennung. In: Die neue Sonderschule 6 (46) S. 404-421.
- Lindmeier, Ch. (2011): Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Ackermann, K.-E./Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena. S. 111-142.
- Schäfer, H. (2017): Das MehrPerspektivenSchema als curricularer Orientierungsrahmen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3 (68) S. 124-139.
- Stöppler, R./Wachsmuth, S. (2010): Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder. Schöningh: Paderborn.
- Terfloth, K./Bauersfeld, S. (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. München: Reinhardt.
- Wember, F. B. (2016): Didaktik. In: Dederich, M./Beck, I./Bleidick, U./Antor, G. (Hrsg.): Handlexi-

- kon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 34-36.
- Wiater, W. (2009): Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 311-337.
- Wichelhaus, B. (2015): Ästhetische Erziehung und Diagnostik. In: Schäfer, H./Rittmeyer, Ch. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim: Beltz. S. 250-264.
- Wittmann, E. Ch. (2015): Das systemische Konzept von mathe 2000+ zur Förderung rechenschwacher Kinder. In: Schäfer, H./Rittmeyer, Ch. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim: Beltz. S. 199-214.

Bettina Lindmeier/Christian Lindmeier

1 Historische Linien der schulischen Geistigbehindertenpädagogik

Zusammenfassung: Der Beitrag zeigt den Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von Bildungsfähigkeit und Bildungserfolgen einerseits sowie der Infragestellung von Bildungs- und Lebensrecht andererseits. Beginnend mit der Entdeckung der Bildungsfähigkeit geistig behinderter Kinder, gefolgt von einer zunehmend skeptischen Sicht ihres Bildungsrechts bis zur Ausschulung und Ermordung während des Nationalsozialismus zur Neugründung von Schulen in der Nachkriegszeit werden zentrale Entwicklungslinien skizziert.

Schlüsselwörter: Geschichte, Bildungsfähigkeit, Geistigbehindertenpädagogik, Bildungsrecht, Fachorientierung

1.1 Einleitung

Im Vergleich mit anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen ist die Geistigbehindertenpädagogik in den 1960er Jahren als letzte entstanden; es gibt allerdings Vorläufer der schulischen Bildung dieses Adressatenkreises im 19. Jahrhundert (Thümmel 2003; Lindmeier/Lindmeier 2002; 2006) (→ Kap. 2).

Geht man vom Konzept der Förderschwerpunkte aus (KMK 1994), handelt es sich bei der sonderpädagogischen Förderung im Schwerpunkt geistige Entwicklung (KMK 1998a) allerdings nicht um die jüngste Schwerpunktsetzung bzw. Ausdifferenzierung. Mit den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler (KMK 1998b) und den Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (KMK 2000b) wurden nämlich zur Jahrtausendwende zwei neue Förderschwerpunkte ausgewiesen, die sich in Abgrenzung und Ergänzung anderer Förderschwerpunkte etabliert hatten. Es erscheint konsequent, den Förderschwerpunkt Autismus nicht länger im Schwerpunkt geistige Entwicklung aufgehen zu lassen, da es sich bei Autismus um ein breites Spektrum von Erscheinungsformen handelt, von dem allenfalls der frühkindliche Autismus mit einiger Berechtigung dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) zugeordnet werden könnte (Lindmeier 2018) (→ Kap. 25).

1.2 Ein gefährdetes Bildungsrecht? Von der Entdeckung der Bildsamkeit bis zum Nationalsozialismus

Kennzeichnend für die frühen Erziehungsversuche bei sog. geistig behinderten Kindern sind Schilderungen, die die Bildsamkeit von *idiotischen* oder *blödsinnigen* Kindern, die bis dahin als nicht gegeben angesehen wurde, belegen sollen. So berichtet beispielsweise Guggenbühl, wie er einen sog. Kretin vor einem Kreuz habe beten sehen, und schloss daraus, dass zumindest eine Nachahmungsfähigkeit, Merkfähigkeit und grundsätzliche Ansprechbarkeit für Bildungsinhalte gegeben sein müsse. Nahezu zeitgleich werden verschiedene Erziehungsversuche aus Einrichtungen für Gehörlose berichtet, da hier mitunter Kinder aufgenommen wurden, die wegen fehlender Sprache für gehörlos gehalten wurden, sich aber als hörende Kinder mit deutlichen Entwicklungsverzögerungen erwiesen. In Frankreich wurde der Erziehungsversuch Itards international bekannt, der einen Versuch unternahm, ein ausgesetztes Kind, Victor von Aveyron genannt, zu erziehen und zu bilden (Lindmeier/Lindmeier 2002).

Alle erfolgreichen Erziehungs- und Bildungsversuche zeichneten sich durch eine gezielte und vielfältige Sinneserziehung aus, die verschiedene Entwicklungsbereiche gezielt ansprach. Auch eine bessere Hygiene, Ernährung und Pflege wurden genutzt, um die teilweise schwache Gesundheit der Kinder zu stärken und so die Voraussetzungen für Bildung zu verbessern. Lange vor der Entwicklung von Krankengymnastik, Logopädie und Ergotherapie wurden hier Konzepte entwickelt, die aus heutiger Sicht als interdisziplinär gelten können (→ Kap. 33; Kap. 35).

Bereits Kirmsse (1905) betrachtete die Erziehungsversuche von Séguin (1846) und von Georgens, Deinhardt und von Gayette (1858) als besonders innovativ. Neben der gezielten Förderung der Wahrnehmung, der Motorik und der Aufmerksamkeit stellte Séguin als erster die Willenserziehung deutlich heraus, die er im Rahmen einer handlungsorientierten Pädagogik umzusetzen suchte. Diese Tradition einer Willenserziehung, vielfältigen Anregung und Handlungsorientierung ist in der Pädagogik bei geistiger Behinderung im deutschsprachigen Raum allerdings weniger wirksam geworden als eine andere Tradition, die stark gelenkte und kleinschrittige Lernangebote konzipierte.

Dieser Konflikt – offene, komplexe Handlungsangebote oder kleinschrittige Entwicklungsförderung – ist bis heute in dieser sonderpädagogischen Fachrichtung erkennbar. Georgens und Deinhardt waren außerdem die ersten, die die Notwendigkeit eines *gesunden Elements* durch die Anwesenheit nicht beeinträchtigter Kinder als notwendig erkannten, da sie anregend und belebend wirkten. Sie schlugen daher vor, nicht beeinträchtigte und verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche gemeinsam mit *blödsinnigen* Kindern zu betreuen. Beiden Konzepten gemeinsam ist die starke Handlungsorientierung.

Nach einer großen Euphorie im Anschluss an die ersten erfolgreichen Erziehungsversuche, in der man von einer vollständigen oder partiellen »Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege« (Saegert 1845) oder wenigstens einer deutlichen *Besserung* ausging, entstand im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhun-

derts eine Unterscheidung zwischen *bildungsfähigen* und *nicht bildungsfähigen* Menschen. Sie etablierte sich anscheinend in der Praxis, denn sie wird mit großer Selbstverständlichkeit vollzogen, beginnend auf den »Konferenzen für Idioten-Heil-Pflege« und nachfolgend auch in Lehrbüchern (Lindmeier/Lindmeier 2002); es findet sich aber keine klare Abgrenzung beider Gruppen. Zeitgleich lässt sich ein standespolitischer Streit zwischen der erstarkenden Psychiatrie und der Anstaltspädagogik nachweisen, in dem es um die Frage geht, ob Einrichtungen für diesen Personenkreis psychiatrische oder pädagogische Einrichtungen sein sollen und dementsprechend ausschließlich durch Mediziner oder auch durch Lehrer und Geistliche geleitet werden dürfen.

Die zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch durch Ärzte vertretene Auffassung, es handele sich bei geistiger Behinderung um eine bereits abgelaufene hirnorganische Erkrankung oder Schädigung, wird nun erfolgreich durch die Auffassung ersetzt, es handele sich um eine andauernde Erkrankung, was den Vorrang medizinischer Überwachung vor Bildung begründete. In derselben Zeit erstarkte auch die Eugenik, und das medizinisch fundierte Schwachsinnskonzept wurde populär. Allerdings blieben viele, vor allem süddeutsche Einrichtungen, unter kirchlicher Leitung, meist wurden jedoch auch medizinische Dienste fest installiert.

Im Nationalsozialismus erfolgte bereits 1933 die Verabschiedung des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses*, 1938 die Ausschulung geistig behinderter Kinder als nicht bildbar und die Auflösung der Sammelklassen an Hilfsschulen sowie der Anstaltsschulen (Lindmeier/Lindmeier 2002). Diese Maßnahmen wurden erleichtert durch Publikationen wie diejenige von Binding und Hoche (1920), die in ihrer geistigen Entwicklung beeinträchtigte Menschen als *leere Menschenhülsen* und als *geistig tot* bezeichnet, und wurden begleitet durch massive Propaganda.

Hinzu kam das Erstarken der Eugenik seit Beginn des 20. Jahrhunderts: Ausgehend von Darwins Entdeckungen und den Erkenntnissen zur Vererbung entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts der Sozialdarwinismus, der Darwins Erkenntnisse auf menschliche Gesellschaften übertrug und die These vertrat, ein Schutz der Schwachen führe zu deren überproportionaler Vermehrung und einer Schwächung der Rasse. Aus dieser Idee entstanden zunächst humangenetische Beratungsstellen, die Menschen bezüglich der Gefahr einer Weitergabe erblicher Erkrankungen aufklären sollten, sowie Sterilisationsgesetze auf freiwilliger Basis in vielen europäischen Ländern sowie US-amerikanischen Bundesstaaten.

In den Jahren 1940/41 schloss sich die als T4-Aktion bezeichnete systematische Ermordung geistig behinderter und psychisch kranker Menschen an, die nach dem offiziellen Tötungsstopp noch bis 1945 in Form der sog. *wilden Euthanasie* weitergeführt wurde (Beck 1996). Die Quellen aus dieser Zeit belegen, wie eng verbunden das Bildungsrecht mit dem Lebensrecht ist, und wie das Absprechen von Bildungsfähigkeit schrittweise zum Absprechen eines Lebensinteresses, eines Lebensrechts und bis zur planmäßigen Ermordung führte:

»Die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik kann aufzeigen, wie sehr pädagogische und gesellschaftliche Phänomene miteinander verflochten sind, und wie

sehr prinzipiell gefährdet die Realisierung des Grundrechts auf Erziehung und Bildung gerade bei den schwächsten Staatsbürgern ist« (Speck 1979, S. 71).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass kennzeichnend für die Erziehung und Bildung seit der Entstehungszeit der Fachrichtung ein entwicklungsbezogener Fokus war, der sich bis ins 21. Jahrhundert in den Lehrplänen wiederfinden lässt, die lange Zeit weniger nach Schulfächern als nach Entwicklungsbereichen gegliedert waren. Dieser Fokus ermöglichte, die Bildungsfähigkeit von Kindern in diesem Förderschwerpunkt überhaupt zu erkennen und geeignete Bildungspläne und Curricula sowie Lehrmethoden zu entwickeln, so dass das Bildungsrecht durch diesen besonderen Fokus erst etabliert werden konnte. Nach Tenorth (2006) handelt es sich um ein spezifisches Zusammenspiel einer universalen Idee und einer partikularen Umsetzung dieser Idee (→ Kap. 40).

Soweit dieser entwicklungsbezogene Fokus allerdings nicht durch eine Handlungstheorie ergänzt wurde, die einen eigenständigen Willen und die Möglichkeit einer Interessensentwicklung der Kinder als möglich erachtete, eröffnete er auch die Gefahr einer stark defizitorientierten Beschreibung und Bewertung geistig behinderter Menschen, die nicht auf die Zeit des Nationalsozialismus beschränkt war, sondern sich als Strömung in der gesamten Geschichte aufdecken lässt.

1.3 Entwicklungen der Nachkriegszeit

1.3.1 Neugründung von Schulen und Einführung der Schulpflicht

Ein bildungspolitisches Engagement für die Einführung der Schulpflicht für geistig behinderte Kinder und Jugendliche und für die Einrichtung staatlicher bzw. staatlich anerkannter Schulen gab es in der Nachkriegszeit zunächst nicht. Der *Verband deutscher Sonderschulen* (VDS) hatte sich mehrfach dahingehend geäußert, dass die Aufgabe der Beschulung *imbeziller* Kinder nicht der Sonderschule, sondern der Sozialverwaltung zu übertragen sei (Schomburg 1963). Bis in die 1960er Jahre wurden mehr als 50.000 Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik³ Deutschland im Alter von fünf bis fünfzehn Jahren mit geistiger Behinderung nicht beschult, rechtlich fundiert noch immer durch das Reichsschulpflichtgesetz von 1938, in dem das zu erwartende Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zum Kriterium der schulischen Bildungsfähigkeit erhoben wurde (ebd.).

3 Aus Gründen des Raumes erfolgt eine Konzentration auf die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland. In der DDR wurde unterschieden zwischen *schulbildungsfähigen* und *nicht schulbildungsfähigen förderfähigen* sowie *nicht förderungsfähigen* Kindern mit Behinderung. Für die förderungsfähigen Kinder entstanden ebenfalls ab Mitte der 1960er Jahre Förderungsangebote, die nicht förderungsfähigen Kinder wurden in Pflegeeinrichtungen betreut (Bartsch 2013).

Es ist daher als bildungspolitischer Erfolg anzusehen, dass in dem 1960 vom Schulausschuss der Ständigen Konferenz der Kultusminister veröffentlichten *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* die staatliche Verpflichtung anerkannt wurde, »diesen bisher in der Gesetzgebung vergessenen Kindern eine ihnen gemäße Erziehung zuteilwerden zu lassen. Allerdings wird im Gutachten offengelassen, ob die Schul- oder Sozialverwaltung ,oder beide gemeinsam‘ Einrichtungen für diese Kinder schaffen oder beaufsichtigen sollen« (ebd., S. 130). Schomburg (1963) hielt es aber für grundsätzlich wichtig, dass diese Aufgabe »als eine vorwiegend heilpädagogische erkannt und die Verpflichtung der Schulverwaltung, an ihrer Lösung mitzuwirken, nachdrücklich gefordert wird« (ebd.).

Wie in anderen Ländern waren es auch in Deutschland die Eltern und Angehörigen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und ihrem Anliegen verbundene Fachleute aus Wissenschaft und Politik, die seit Ende der 1950er Jahre der staatlich anerkannten Schule für Geistigbehinderte und weiteren institutionalisierten pädagogischen Hilfen (z. B. Sonderkindergärten, Beschützende Werkstätten) zur Entstehung verhelfen. Der Anstoß wurde von dem Niederländer Tom Mutters gegeben, der 1952 als Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen in einem Ort namens Goddelau für eine Gruppe von 50 *schwersthirngeschädigten* verwaisten Flüchtlingskindern zu sorgen hatte. Angeregt durch Mutters Engagement für die sog. Goddelau-Kinder erklärten sich die Marburger Kinder- und Jugendpsychiater Villinger und Stutte bereit, »die Bemühungen, für weitere noch in Flüchtlingslagern wohnende geistig behinderte Kinder ein heilpädagogisches Heim bei Marburg zu schaffen, nach besten Kräften zu unterstützen« (Mutters 1968, S. 177).⁴

Insbesondere Mutters Zusammenarbeit mit Stutte führte schließlich im Jahre 1958 zur Gründung des Vereins *Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.* Die Orientierung am gesamten Lebenslauf und die internationale Ausrichtung der Arbeit sind trotz der anfänglichen Namensgebung seit der Gründung maßgeblich für die Arbeit der Bundesvereinigung *Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.*

Nach der anfänglichen Forderung nach *Sonderklassen an Hilfsschulen* nach dem Vorbild der Weimarer Republik und *Tages(bildungs-)stätten* als Schulersatz wurde durch die Lebenshilfe bereits zu Beginn der 1960er Jahre eine Erweiterung des Begriffs der (schulischen) Bildungsfähigkeit gefordert, die in dem Begriff der *lebenspraktischen Bildungsfähigkeit* (Schomburg 1963) ihren Ausdruck fand. Dieser implizierte vor allem, dass der Begriff der (schulischen) Bildungsfähigkeit nicht mehr ausschließlich am Erwerb der Kulturtechniken festgemacht werden sollte. Die neu entstehenden Schulen wurden deshalb zunächst in einigen Bundesländern als Schulen für »lebenspraktisch Bildbare«, »praktisch bildbare Kinder« oder »bildungsschwache Kinder« (Bach 1964) bezeichnet.

4 Herrmann Stutte und Werner Villinger gehörten auch zu den Gründungsmitgliedern der *Lebenshilfe*, ihre Tätigkeit im Rahmen der T-4-Aktion bzw. im Rahmen von Sterilisationsmaßnahmen (s. o.) führte im Jahr 1998 zu einer Distanzierung der Bundesvereinigung Lebenshilfe von ihnen.