

Robert Langen

Geistige Behinderung und diversitätssensible Didaktik

Zusammenfassung

Allgemeine Didaktik mit heilpädagogischer Akzentuierung ist für inklusiv arbeitende Schulen und heilpädagogische Einrichtungen gleichermaßen relevant. Sie unterstützt Lernende mit besonderem Förderbedarf wie auch «normalbegabte» Schülerinnen und Schüler. Im Folgenden wird schulische Bildung als Aufgabe eines diversitätsbejahenden Unterrichts beschrieben, der auch auf erschwerende Bedingungen im Zusammenhang mit kognitiven Beeinträchtigungen eingehen kann.

Résumé

La didactique générale orientée sur la pédagogie spécialisée est aussi pertinente pour les écoles travaillant de manière inclusive que pour les institutions spécialisées. Elle soutient des apprenant-e-s ayant des besoins spécifiques autant que des élèves « normalement doué-e-s ». Le présent article décrit la formation scolaire comme l'une des missions d'un enseignement qui dit oui à la diversité et qui peut entrer en jeu également lorsque les conditions sont plus complexes, en lien avec des déficiences cognitives.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-05

Heterogenität und Bildung im Kontext geistiger Behinderung

Dworschak, Kannevischer, Ratz und Wagner (2012) sprechen von einem «äusserst heterogenen Personenkreis» (S. 165), den sie im Kontext ihrer Studie zur «Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)» beschreiben. Dies gilt zum einen in Bezug auf klassisch schulische Bereiche wie Schriftspracherwerb und mathematische Fähigkeiten. Zum andern sind aber auch bei den herausfordernden Verhaltensweisen und den kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen enorme Unterschiede sichtbar, welche die Bereitstellung von zusätzlichen personellen und medialen Ressourcen (verstärkte Begleitung und Unterstützte Kommunikation) notwendig machen.

Darüber hinaus lassen sich bei Lernenden mit geistiger Behinderung grosse sozi-

ale Ungleichheiten feststellen, wobei prekären Ressourcenlagen eine besondere Bedeutung zukommt. Dworschak und Ratz (2012, S. 27f.) weisen zwar grundsätzlich unter Berufung auf Fornefeld (2004), Speck (2005) und Najmabadi et al. (2011) darauf hin, dass geistige Behinderung in erster Linie organisch-genetisch bedingt ist. Sie betonen aber gleichzeitig unter Bezugnahme auf Weiss (1985) und Cloerkes (2007), dass dieses Phänomen – obwohl es alle Teile der Bevölkerung betrifft – bei Populationen in schwierigen sozialen Lagen überproportional häufig auftritt.

Bestimmte Gruppen wie Familien mit Migrationshintergrund oder Alleinerziehende mit Kindern mit geistiger Behinderung, haben nach der *Family Affluence Scale* zu mehr als 60 Prozent einen niedrigen sozial-ökonomischen Status (Dworschak & Ratz, 2012, S. 46).

Ungeachtet dieser Umstände beschreiben neuere didaktische Ansätze einen Bildungsanspruch, der für Lernende mit kognitiven (und anderen) Beeinträchtigungen genauso wie für Menschen ohne Behinderung die «Aneignung der Welt durch das Subjekt» postuliert (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 51). Diese Weltaneignung findet für Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich nicht in reduzierter Form statt und geht über das lebenspraktische Training hinaus. Die Tatsache der kognitiven Einschränkung ist somit kein Argument für begrenzte pädagogische Angebote (Kulig, 2006, S. 23).

Individualisierung und Differenzierung im Umgang mit Diversität

Individualisierung und Differenzierung werden mit Blick auf unterschiedliche Lernausgangslagen und Lebensbedingungen oft als übergeordnete didaktische Grundsätze aufgeführt. So nennen Stöppler und Wachsmuth (2010) Individualisierung unter Rückgriff auf Josef (1974) als «Grundvoraussetzung für den Unterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung» (S. 55). Markowitz und Reich (2016) sehen in der «Inneren Differenzierung und Individualisierung» oder der «Inneren Differenzierung durch Individualisierung [...] ein[en] wertvolle[n] Schlüssel zur Bewältigung des Lernens in heterogenen Gruppen und de[n] Kern einer inklusiven Didaktik» (S. 345).

Häcker (2017) kritisiert am Begriff Individualisierung die fehlende theoretische Grundlage und seine häufige Verwendung als Synonym für Differenzierung, adaptives Lernen, offener Unterricht, individuelle Förderung oder Kooperatives Lernen. Individualisierung als didaktisches Konstrukt sei zu wenig wissenschaftlich abgestützt und verliere zunehmend an Relevanz.

Mit Blick auf den individualisierenden Unterricht für Lernende mit geistiger Behinderung wird ein weiteres Dilemma sichtbar. Entscheiden sich Lehrpersonen für entsprechende Lernangebote, so ist dies – unabhängig, ob dies in einem inklusiven oder separierenden Setting geschieht – mit extrem grossem Arbeitsaufwand und hohen Anforderungen an die didaktisch-methodische Expertise verbunden. Darüber hinaus birgt dieses Vorgehen das Risiko, dass selbst bei sorgfältiger Planung und Durchführung des Unterrichts nicht auf sämtliche Förderbedarfe aller Lernenden eingegangen werden kann. Stellen Lehrpersonen – was ebenso anspruchsvoll ist – ein Unterrichtsangebot zur Verfügung, das auf möglichst vielfältige und vielschichtige Adaption durch die einzelnen Lernenden ausgerichtet ist, sind die Schülerinnen und Schüler stärker dafür verantwortlich, wie sie ihr Lernen gestalten (Häcker, 2017). Das kann dazu führen, dass vor allem Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen überfordert werden.

Individualisierung und Differenzierung gelten als übergeordnete didaktische Grundsätze.

«Heilpädagogische Allgemeine Didaktik» in Regel- und Heilpädagogischen Schulen

Die Vielfalt didaktisch-methodischer Vorschläge korrespondiert mit der Diversität und Heterogenität aller Lernender. Angesichts der Notwendigkeit einer praxisaffinen Orientierung bei solider wissenschaftlicher Fundierung lassen sich folgende Anforderungen an die schulische Arbeit mit Lernenden mit und ohne (geistige) Behinderung formulieren:

- Alle Lernenden haben ein Recht auf hochwertige Bildung. Der Unterricht muss daher garantieren, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne optimaler individueller Weltaneignung am Lerngeschehen teilhaben können.
- Die Diversität der Lernenden mit (geistiger) Behinderung – beziehungsweise die Diversität aller Lernender (wenn man an inklusive Kontexte denkt) – muss bei der Unterrichtsplanung differenziert beachtet werden. Dabei müssen evidenzbasierte Lernstanderfassungen zugrunde gelegt werden.
- Binnendifferenzierung und Individualisierung müssen bei Einhaltung eines leistbaren Vorbereitungsaufwandes auf entwicklungs- wie auch lernpsychologischen Erkenntnissen beruhen und Wahrnehmungsbesonderheiten beachten.
- In inklusiven Kontexten ist die Zusammenarbeit zwischen Lernenden mit und ohne Behinderung, bei separierenden Settings zwischen den auch dort unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung. Die Gestaltung des Unterrichts muss so vorgenommen werden, dass ein komplementäres Miteinander aller am Lerngeschehen Beteiligten möglich wird.

Wege zur hochwertigen Bildung für alle

Zur Überwindung eines inhaltlich auf den lebenspraktischen Bereich reduzierten Unterrichts für Lernende mit geistiger Behinderung haben Lamers und Heinen (2006) einen Ansatz entwickelt, den sie «ForMat» nennen. Dieses Kunstwort steht als Begriff für «formal» bzw. «material» und rekurriert auf das klafkische Konzept der kategorialen Bildung. ForMat verbindet somit

Aspekte der «Aufnahme und Aneignung von Inhalten» mit der «Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften» (Klafki, 1964, S. 297).

Dies bedeutet, dass Lernende im Verlauf einer «doppelseitigen Erschliessung» (Klafki, 1964, S. 297) durch die Auseinandersetzung mit Unterrichtsthemen einen Teil von ihrer (Lebens-)Welt verstehen, wobei dieses Verständnis zur persönlichen Entwicklung beiträgt. Dies wiederum führt dazu, dass sich die Lernenden idealiter für diesen Ausschnitt der (Lebens-)Welt öffnen und gestaltend auf ihn zurückwirken. Voraussetzung dafür ist, dass es sich bei den Unterrichtsthemen um anspruchsvolle Inhalte handelt, die für den jeweiligen Menschen von Bedeutung sind.

Bei Lernenden mit geistiger Behinderung – Lamers und Heinen (2006) denken hier auch an Menschen mit komplexer Behinderung – muss dieser Prozess durch Elementarisierung unterstützt werden. Unter Elementarisierung versteht man keine Simplifizierung oder Verkürzung von Inhalten. Es geht vielmehr um einen «gemeinsame[n] Suchprozess» (ebd., S. 162), der unter sachorientierten, kulturell-gesellschaftlichen, anthropologischen, entwicklungspsychologischen und methodisch-medialen Blickwinkeln stattfindet. In der «Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden» (ebd., S. 160) werden die grundlegenden Strukturen des Lerngegenstandes und die damit verbundenen fundamentalen Lebensgrundlagen ermittelt. So erschliessen sich über Elementarisierung die jeweilige Lebensbedeutsamkeit und die biografisch-entwicklungsabhängigen Zugänge, die über geeignete Lernwege angelegt werden müssen.

Reich (2014) schlägt als «[i]nklusive Methoden in Lernkontexten» vier Grundformen für das Handeln im Unterricht vor, «um die Vielfalt der Methoden in Strategien für das Lernen zu verwandeln, die für eine heterogene Lerngruppe besonders geeignet sind» (S. 315 ff.):

- *Instruktion* als Führung durch Lehrpersonen oder auch kompetente Lernende, die sich für das Darlegen von Informationen in frontalen Phasen für die Gruppe, aber auch für die direkte Rückkopplung mit Einzelnen eignet (vor allem im Rahmen von Face-to-Face-Kontakten mit Lernenden mit schwerer Behinderung).
- *Lernlandschaften* als räumlich, zeitlich, materiell und personell definierte Unterrichtsbereiche, in denen ein je nach Voraussetzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler unterstütztes selbstreguliertes Lernen stattfinden kann, das auf unterschiedlichen Kompetenzstufen angesiedelt ist.
- *Projekte* als Formen der ganzheitlichen und ergebnisbezogenen Bearbeitung von bedeutsamen Themen, und dies mit individuellen Schwerpunkten, aber auch in Kooperation und im Austausch mit der Lerngruppe.
- *Werkstätten* als pädagogische Orte, an denen Lernende ihren besonderen Vorlieben und Begabungen nachgehen können.

Diese didaktisch-methodischen Angebote müssen jedoch bei ihrer Anwendung so modifiziert werden, dass es allen Lernenden möglich ist, den eigenen Lern- und Bildungsprozess zu vollziehen. Im Folgenden soll dargelegt werden, wie die Unterschiedlichkeit von Lernenden in allen Schulungsformen berücksichtigt werden kann.

Diversitätssensible Schularbeit

Der Umgang mit der Diversität von Lernenden (die sich nicht nur über die Dimension Behinderung, sondern auch über Merkmale wie Geschlecht, Interkulturalität und soziale Herkunft konstituiert) ist sehr herausfordernd. Kummer-Wyss und Kappus (2015) nennen folgende Aspekte, die für einen diversitätssensiblen Unterricht relevant sind:

- Lehrpersonen sollten die Dialektik von Gleichheit und Differenz dergestalt erfassen können, dass sie mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Lernenden umgehen können.
- Sie brauchen die Fähigkeit, mit Blick auf die «Lehr- und Lernbedingungen», welche die Lernenden in der Schule vorfinden, förderliche Lernumgebungen für alle zu gestalten.
- Die unterschiedlichen Expertisen im Lehrpersonenteam müssen zum «[g]emeinsamen Problemlösen» im Sinne der Milderung oder Aufhebung behindernder und diskriminierender Ungleichheiten genutzt werden.
- Ein «[a]daptives und unterstützendes Lernklima» ist Voraussetzung für Angebote, mit deren Hilfe «Lernen individualisiert in der Gemeinschaft stattfindet».

Mithin kommen in der «Lerngemeinschaft» alle Lernenden mit ihren jeweiligen «Ressourcen und Schwierigkeiten» zusammen, wobei diese Ressourcen und Schwierigkeiten «in ihrem Kontext und ihrer sozialen Bedingtheit zu betrachten sind» und einen «offenen Blick» auf die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten verlangen (ebd., S. 13f.). Lerngemeinschaften ermöglichen also individualisiertes Lernen in einem sozialen Bezugfeld.

Wirksame Individualisierung und Differenzierung

Die bereits erwähnten Zweifel an der Wirksamkeit der Individualisierung und Differenzierung, die auch in der »Hattie-Studie« (2009) laut werden, dürfen nicht zu deren Entfernung aus dem didaktischen Repertoire führen. Inckemann (2014) macht deutlich, dass «[...] Grundschullehrkräfte die Hattie-Studie zum Anlass nehmen (sollten), ihre Bemühungen für einen qualitativ hochwertigen individualisierenden und differenzierenden Unterricht für eine heterogene Schülerschaft fortzusetzen» (S.23). Dies kann man durchaus auch auf heilpädagogische Lehrkräfte beziehen. Inckemann (2014) führt im Weiteren aus, dass Hattie die Notwendigkeit der Anpassung von Unterrichtsformen und Medien an Lernstile und Lerngeschwindigkeiten von Schülerinnen und Schülern, aber auch die Bedeutung kooperativer Lernformen und förderlicher Feedback-Kulturen sieht, wobei isoliert betrachtet weniger wirksame Rahmenbedingungen wie finanzielle Ressourcen, Klassengrößen und settingbezogene Entscheidungen die pädagogisch-didaktischen Massnahmen unterstützen können.

Peer Tutoring scheint Lernenden mit geistiger Behinderung eher entgegenzukommen als das Kooperative Lernen.

Kooperation trotz und wegen Diversität

Büttner, Warwas und Adl-Amini (2012) vergleichen Kooperatives Lernen und *Peer Tutoring* im inklusiven Unterricht. Beim Kooperativen Lernen werden in der Regel im Klassenverband Kleingruppen gebildet, deren Mitglieder über koordinierte, aufgabengebundene und differenzierte Aktivitäten

Unterrichtsinhalte miteinander erarbeiten. Dabei tragen die Lehrpersonen Verantwortung für geeignete Formationen, modellhaft eingeführte gut strukturierte Aufgaben und angemessene Hilfestellungen. Sie sind auch für Rückmeldungen an die Gruppe und an einzelne Lernende zuständig.

Das *Peer Tutoring* findet vornehmlich in Zweiergruppen statt: Eine Person übernimmt die Tutoren- und die andere die Tutee-Rolle. Beim *Peer Tutoring* werden nicht primär neue Inhalte erarbeitet, sondern bereits bekannte Lernstoffe eingeübt und gefestigt. Von der Konzeption her werden die Tutoren- und Tutee-Rolle regelmässig getauscht. Dies ist aber nur möglich, wenn die Leistungsfähigkeiten sowie die Wahrnehmungs- und Verhaltenskompetenzen beider Partnerinnen und Partner nicht allzu weit auseinanderliegen.

Das stärker führende und mehr auf das Üben und Festigen angelegte *Peer Tutoring* scheint Lernenden mit geistiger Behinderung mehr entgegenzukommen als das Kooperative Lernen. Kinder und Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen zeigen eher bei solchen Settings in überschaubaren Zeiträumen sichtbare Fortschritte (Büttner et al., 2012). Gesamthaft betrachtet ist wohl folgender Schluss zulässig: «[S]tudents with special learning needs *might* benefit from peer-mediating learning experiences but it is not *inevitable* that they will if placed in such a learning context and it is certain that peer mediation is not *necessarily* the most efficient and effective learning strategy for all» (Patrick et al., 2005, zit. nach Ashman, 2008, S. 176).

Fazit

Lernende mit geistiger und komplexer Behinderung bereichern mit ihrer Individualität die Vielfalt aller Schülerinnen- und Schü-

lergruppen. Sie sind Teil einer heterogenen Lerngemeinschaft und haben das Recht, sich in der Welt, in der sie leben, gemäss ihren Bedürfnissen und unter optimaler Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten zu bilden. Damit werden keine speziellen Lehrformen für Menschen mit Behinderung gefordert. Vielmehr zeigt sich eine Allgemeine Didaktik als sinnvoll, die im Grundsatz alle Lernenden fördern kann – unabhängig von den Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten, die sie auszeichnen.

Die hier skizzierten Überlegungen zum Lernen mit geistiger Behinderung laufen Gefahr, dahingehend missverstanden zu werden, dass man heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte gar nicht mehr brauche, da die Schulische Heilpädagogik weitgehend in der Allgemeinen Didaktik aufgehe. Genau das Gegenteil trifft zu: Die anspruchsvollen separierenden und inklusiven Settings sind auf die Expertise von Spezialistinnen und Spezialisten angewiesen, die komplexe Lernausgangsvoraussetzungen diagnostisch bestimmen, Förderbedarfe definieren und didaktisch-methodische Massnahmen einführen können. Deren spezifisches Sensorium für «erschwerende Bedingungen» (Moor, 1999, S. 44) ist dann gefragt, wenn Lernschritte verzögert, behindert oder unmöglich gemacht werden. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen müssen die manchmal so mühsamen Wege der Aneignungsprozesse finden, ebnen, ausbauen und die Lernpfade aller Lernenden miteinander verbinden. Mithin wird die Bedeutung der Schulischen Heilpädagogik nicht ab-, sondern weiter zunehmen. Als Fachdisziplin für den Umgang mit «erschwerenden Bedingungen» ist sie unverzichtbar, wenn diese Umstände auftauchen – und das ist nicht nur bei geistiger Behinderung der Fall.

Literatur

- Ashman, A. F. (2008). School and inclusive practices. In R. M. Gilles, A. F. Ashman & J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative Learning in the classroom* (pp. 163–183). New York: Springer.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61 [Zugriff am 03.07.2019].
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T. & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66, 1429–1436.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (2012). Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 27–48). Oberhausen: Athena.
- Fornefeld, B. (2004). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

- Inckemann, E. (2014). Wirken Individualisierung und Differenzierung? Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Hattie-Studie. *Die Grundschulzeitschrift*, 20–23.
- Josef, K. (1974). *Lernen und Lernhilfen bei Geistigbehinderten*. Berlin: Marhold.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Kulig, W. (2013). *Quantitative Erfassung des Hilfebedarfs von Menschen mit Behinderung. Dissertation vorgelegt der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik*. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Aagbv%3A3-000011500> [Zugriff am 03.07.2019].
- Kummer-Wyss, A. & Kappus, E. (2015). Inklusion in der Regelschule. In A. Pompe (Hrsg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (S. 15–28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). «Bildung mit Format» – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation kritisch-konstruktiv* (S. 141–205). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Markowetz, R. & Reich K. (2016). Didaktik. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz, *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 338–346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moor, P. (1999). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe* (2. Aufl.). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Najmabadi, H. et al. (2011). Deep sequencing reveals 50 novel genes for recessive cognitive disorders. *Nature*, 478 (7367), 57–63.
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K.-N. & Townsend, M. A. R. (2005). Reconsidering the issues of cooperative learning with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 90–110.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: Reinhardt.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Paderborn: Schöningh.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Weiss, H. (1985). Behinderung und soziale Herkunft. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54 (1), 32–54.

Prof. Dr. Robert Langen
Dozent, Modulkordinator
und Projektleiter
PH Luzern
Töpferstrasse 10
6004 Luzern
robert.langen@phlu.ch

