

Kinder *wollen* lernen!
Impulse des Offenen Unterrichts für die Schule
für Geistigbehinderte

von

Florian Felten

Kinder *wollen* lernen!
Impulse des Offenen Unterrichts für die Schule für
Geistigbehinderte

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für
Sonderpädagogik, dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für das
Lehrämter an Schulen in Köln vorgelegt von:

Florian Felten

Gutachter: Prof. Dr. W. Dreher

Köln, den 6. August 2004

Universität zu Köln
Heilpädagogische Fakultät
Seminar für Sondererziehung und Rehabilitation der Geistigbehinderten

Erklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Köln, den 6. August 2004

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung - Persönliche Motivation und Aufbau	1
2	Perspektivenwechsel an der Schule für Geistigbehinderte	6
2.1	Normalisierung	7
2.2	Integration und Inklusion	10
2.3	Selbstbestimmung	13
2.4	Selbstbestimmung vs. Erziehung? – Die Selbstbestimmungsdebatte	15
2.5	Konsequenzen für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte	18
3	Mit Offenem Unterricht zu mehr Selbstbestimmung	19
3.1	Offener Unterricht – ein Name, viele Formen	20
3.2	Kinder <i>wollen</i> lernen! – Offener Unterricht nach PESCHEL	22
3.2.1	Umsetzung im Unterricht	23
3.2.2	Lerntheoretische Erklärungen	31
3.2.2.1	Interessegeleitetes Lernen	32
3.2.2.2	Individuelle Differenzierung durch Freigabe des Lernweges	35
3.2.2.3	Konstruktivistische und systemische (Lern-)Theorie	36
3.2.2.4	Implizites Lernen	40
3.3	Unterschiede zu anderen Formen des Offenen Unterrichts	42
3.4	Zusammenfassung – Anforderungen an einen Offenen Unterricht	44
4	„Wollen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung auch lernen?“ Voraussetzungen für eine Umsetzung an der Schule für Geistigbehinderte	46
4.1	Auswertung der Richtlinien und KMK-Empfehlungen und Vergleich mit dem Konzept „Offener Unterricht“	47
4.1.1	Was sollen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung lernen? Unterrichts- und Erziehungsziele der Schule für Geistigbehinderte	48
4.1.2	Wie lernen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung? Lernvoraussetzungen in den Richtlinien und Empfehlungen	55
4.1.3	Fazit - Entspricht PESCHELs Konzept den gesetzlichen Anforderungen an Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte?	60
4.2	Können SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung selbstbestimmt lernen? Aspekte der heilpädagogischen Lernpsychologie	61
5	Wie kann der Perspektivenwechsel mittels des Offenen Unterrichts nach PESCHEL an der Schule für Geistigbehinderte umgesetzt werden?	66

„We, in our educational system, have burdened the memory with a load of unconnected facts, and laborously striven to impart our laborously-acquired knowledge. We teach people how to remember, we never teach them how to grow. It has never occurred to us to try and develop in the mind a more subtle quality of apprehension and discernment.“

(Oscar Wilde, „The critic as artist“, um 1900)

(Wir, in unserem Erziehungssystem, haben das Gedächtnis mit einer Menge unverbundener Fakten beladen, und mühsam danach gestrebt, dieses mühsam erworbene Wissen zu vermitteln. Wir lehren die Menschen, sich zu erinnern; wir lehren sie nie zu wachsen. Es kam uns nie in den Sinn zu versuchen, im Verstand eine subtilere Qualität von Verständnis und Urteilskraft zu entwickeln.)

S. soll die Karte mit dem richtigen Monat auswählen und überlegt.

Nach wenigen Sekunden zeigt seine Lehrerin ihm die richtige.

„Lass’ ihn das doch mal selbst machen!“, protestiert F., seine Mitschülerin. „Genau!“, fordert S., und zeigt auf die falsche Karte.

(Unterrichtsbeobachtung an einer Schule für Geistigbehinderte)

„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“

(afrikanisches Sprichwort)

1 Einleitung - Persönliche Motivation und Aufbau

„Kinder *wollen* lernen!“, sagte der Dozent. Ich dachte an meine eigene Schulzeit zurück und schüttelte in Gedanken den Kopf. Die Erinnerung an die endlosen Stunden, die ich damit hatte verbringen müssen, mir Daten, Fakten, Wissen ‚einzutrichtern‘, um sie nach der nächsten Prüfung meist sofort wieder zu vergessen, ließ mich müde lachen über soviel naiven Idealismus, den er mit diesem Satz scheinbar ausdrückte. Schule bedeutete für mich bis dahin immer: Kinder *sollen* lernen (und wollen in der Regel nicht).

Ich befand mich damals im ersten Semester in einem Seminar über „Neue Formen des Sachunterrichts“, geleitet von Falko Peschel.

Der nächste Satz klang da schon interessanter: „-Aber nach ihren eigenen Interessen, auf ihre eigene Art, nach ihrem eigenem Tempo!“. Das machte schon eher Sinn. Ich erinnerte mich an einige Fächer, die mir zeitweise wirklich Spaß gemacht hatten, da ich den Stoff so interessant fand.

Mir fielen auch die ‚Spezialthemen‘ ein, zu denen ich als Kind von überall her Wissen ansammelte (Titanic, Tut-Anch-Amun, ...), und wie stolz ich mit 6 Jahren auf mein erstes selbst geschriebenes und –gebasteltes Buch war („Üba den Uawalt“). Wollen Kinder wirklich lernen? Klar, dachte ich, solange es sie interessiert! Diese Erkenntnis in der Schule zu nutzen erschien mir nur logisch, und Falko Peschel hatte dazu viele gute Ideen, damit der Unterricht trotzdem Unterricht bleibt, die Kinder also wirklich ‚etwas lernen‘.

So erfuhr ich von einem der für mich wichtigsten Prinzipien einer mir bis dato unbekanntem, vielseitigen Unterrichtsform – dem Offenen Unterricht. Dieser unterschied sich grundlegend von dem, was ich bisher als ‚Schule‘ gewöhnt war.

Die Semester gingen weiter und ich besuchte hier und da weitere Veranstaltungen zum Thema. Dabei lernte ich vor allem, dass es *den* Offenen Unterricht gar nicht gibt, sondern bloß eine Vielzahl von verschiedenen Konzepten, Ideen und Methoden, die sich unter diesem Begriff sammeln.

Ich fand aber auch in anderen Bereichen Seminare, die diese Prinzipien weiter ergänzten. So faszinierte mich der Konstruktivismus und seine Didaktik, der (grob gesagt) davon ausgeht, dass sich jeder Mensch seine Wirklichkeit selbst und individuell konstruiert, und somit auch jeder anders lernt. Deshalb fordert die konstruktivistische Didaktik, jedem Kind seinen eigenen Zugang zum Unterrichtsstoff zu ermöglichen, um sich seine ‚Wirklichkeit‘ zu konstruieren, da die LehrerInnen* diesen Prozess nur erahnen und dabei beraten kann. Das klang für mich wie die wissenschaftliche Formulierung des oben beschriebenen Prinzips, dass jedes Kind nach eigenen Interessen, Arten und Tempo lernen will und sollte.

Nun werde ich aber nicht ‚nur‘ Pädagoge, sondern *Sonderpädagogin*, und habe somit (angeblich) eine ganz eigene ‚Klientel‘ mit eigenen, ‚besonderen‘ Anforderungen an den Unterricht. Deshalb lernte ich viel über Behinderungsarten, Förderdiagnostik, Erstellung von Förderplänen, „Mathematik/Rechnen (Deutsch/Sprache, Sachunterricht,...) an der Schule für Geistigbehinderte“ etc.; all das, was man als das „Handwerkszeug“ der *Sonderpädagogik* bezeichnen könnte.

Gleichzeitig erfuhr ich aber auch viel vom veränderten Menschenbild in der Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung, von den erschreckenden Anfängen der „Wechselbälger“ und der Euthanasie im Dritten Reich bis hin zu den heute gültigen Prinzipien der Normalisierung, Selbstbestimmung und dem erklärten Ziel der Schule für Geistigbehinderte, „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (vgl. z.B. PITSCH 1999, 35). Es wurde dabei viel geredet über einen „Perspektivenwechsel“ oder das neue „Paradigma“ der Sonderpädagogik. Die dahinter stehenden

* Ich habe mich dafür entschieden, bezüglich der Geschlechter auf die übliche „allgemeine Verkürzung aus Übersichtsgründen“ weitgehend zu verzichten und verwende stattdessen das „Binnen-I“ („LehrerIn“ usw.). Die sonst gebräuchliche männliche Abkürzung geht m.E. an der Realität gerade an den Sonderschulen vorbei, wo es i.d.R. weit mehr Lehrerinnen als Lehrer gibt. Trotzdem verwende ich an den Stellen, an denen es unübersichtlich werden würde („der/die LehrerIn“), die männliche Form, da das „Binnen-I“ mehr wie die weibliche Form wirkt und somit eine gewisse Ausgeglichenheit erreicht und somit jeder angesprochen wird. Man kann dies als „Inkonsequenz“ auslegen; ich bitte aber zu beachten, dass ich diese Regelung konsequent benutze. FF.

Prinzipien entsprachen auch meinem Selbstverständnis als (angehender) Lehrer sowie meinen Wünschen an eine Gesellschaft und konkretisierten diese noch, z.B. in der Forderung nach Inklusion.

Dachte ich zurück an meine Zivildienstzeit an einer „Schule für praktisch Bildbare“ in Hessen, schien mir dieser Perspektivenwechsel aber noch nicht wirklich an der Schule angekommen zu sein. Da wurden SchülerInnen stundenlang auf dem Gang (oder in einer Ecke des Klassenzimmers) ‚abgestellt‘ oder vor den anderen SchülerInnen ausgelacht, und die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung beschränkten sich oft auf die Auswahl der Farbe eines Stiftes, um etwas zu bearbeiten. Von vielen LehrerInnen wurden die SchülerInnen so gut wie nie ernst genommen. Ihnen wurde selten etwas zugetraut, so dass es vorkam, dass gerade wir Zivildienstleistende durch unseren ‚unprofessionellen‘, unbedarften Umgang mit den SchülerInnen bei diesen neue Fähigkeiten entdeckten, die die LehrerInnen in Staunen versetzten.

Auch an der Universität hatte ich oftmals Probleme, in dem Gelernten diese Prinzipien wieder zu finden. Widerspricht die hier gelehrt und an der Schule für Geistigbehinderte gängige Praxis von individuellen Förderplänen, *Richtlinien* für Sonderschulen und speziellen Fachdidaktiken für sonderpädagogischen Unterricht nicht diesen Forderungen nach Selbstbestimmung, Respektierung, Normalisierung und Inklusion? Wie kann ein Kind zu einer ‚normalen‘ Selbstständigkeit ‚erzogen‘ werden, wenn der Weg dorthin von außen, durch einen Sonderpädagogen, bestimmt wird, der auf Grund der in seiner Ausbildung erworbenen Kompetenzen wissen soll, ‚was das Beste für das behinderte Kind ist‘? Und besagen konstruktivistische Theorien nicht, dass man im Prinzip gar nicht erziehen *kann* im Sinne einer „Instruierung“?

Aus all diesen Beobachtungen entwickelte sich schließlich die Frage, die ich in dieser Arbeit behandeln möchte:

Wie kann der Perspektivenwechsel an der Schule für Geistigbehinderte umgesetzt werden?

PESCHELs Konzept des Offenen Unterrichts scheint an der Regelschule für viele der gerade beschriebenen Probleme eine Lösung gefunden zu haben. Er geht, ganz im Sinne des Konstruktivismus', davon aus, dass nur die Kinder selbst wissen, wie sie am Besten lernen. Deshalb lässt er die Kinder ihre eigenen Lernwege finden (oder eben: selbst bestimmen) und ,erzieht' somit nicht zu Selbständigkeit und Selbstbestimmung, sondern erklärt diese zum grundlegenden Unterrichtsprinzip. Dies geschieht dann vor allem über die eigene, *intrinsische Motivation* der SchülerInnen, denn ,Kinder wollen ja lernen'!

Der Satz ist dabei zwar wichtig für das Konzept, steht darin allerdings gar nicht so zentral wie in dieser Arbeit. Ich habe diesen Titel gewählt, da er die *Grundannahme* von PESCHELs Konzept gut zusammenfasst. Will man dieses auf die Schule für Geistigbehinderte übertragen, muss man folglich der Frage nachgehen, ob bzw. inwieweit diese Grundannahme auch für SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung gilt.

Wollen diese SchülerInnen auch lernen? –Bei der Frage wird sofort klar, dass sie nicht so einfach zu beantworten ist, denn *den* Schüler mit einer geistigen Behinderung gibt es gar nicht. Die Schülerschaft ist höchst heterogen, und bei vielen SchülerInnen wird es schwierig, überhaupt etwas über ihre Interessen zu erfahren (z.B. Schüler mit einer schweren Behinderung oder autistischen Zügen), oder ihre physischen Voraussetzungen können ein eigenes, selbstgesteuertes Lernen extrem erschweren oder unmöglich machen, wenn diese z.B. auf Grund einer Tetraspastik im Rollstuhl sitzen und ständig auf Hilfe von außen angewiesen sind, um auch nur Materialien zu benutzen. Ich erinnere mich auch an den Schüler meiner Klasse im Zivildienst, der den ganzen Tag nur lachend das Licht an- und ausschalten würde, wenn man ihn ließe (bei meinem letzten Besuch, drei Jahre später, war dies immer noch seine Lieblingsbeschäftigung...).

Die Frage lässt sich somit wohl nur individuell beantworten. Prinzipiell gehe ich jedoch davon aus, dass Neugier und der Wunsch nach Weiterentwicklung in jedem Kind vorhanden ist. Dies will ich in der vorliegenden Arbeit begründen.

Können ‚diese‘ SchülerInnen selbstbestimmt lernen? Die oben genannten Beispiele lassen darauf schließen, dass dies an der Schule für Geistigbehinderte oft nur teilweise und mit Hilfe geschehen kann. Wie dies aussehen könnte, wird ebenfalls Gegenstand dieser Arbeit sein.

Sollten sie denn überhaupt selbstbestimmt lernen?

Viele der in den Unterricht eingebetteten Therapie- und Förderkonzepte, welche sozusagen ‚von außen‘ an die SchülerInnen herangetragen werden, haben sich als sehr erfolgreich erwiesen. Deshalb will ich keinesfalls sämtliche heil- und (sonder-)pädagogischen Theorien als ‚Fremdbestimmung‘ über Bord werfen. Die neuere Bezeichnung unserer Klientel als „SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ erscheint mir dabei hilfreich, da sich unser Augenmerk somit a) nach vorne, auf das Entwicklungspotenzial, richtet (im Gegensatz zur reinen ‚Defizitbeschreibung‘ „Geistigbehinderte“ früherer Tage), und dabei b) auf gewisse Entwicklungsschwierigkeiten blickt, die sie von selbst vielleicht (!) nicht überwinden können und in diesem Fall von außen beeinflusst werden sollten, damit sie ihrem Ziel der „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ näher kommen.

Und trotzdem – ‚meinen‘ SchülerInnen den Wunsch ‚zu Lernen‘ und die Fähigkeit abzusprechen, ihre eigenen Lernwege zu finden, widerspricht meinen innersten Überzeugungen von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen und vielen, auch lernpsychologischen, Prinzipien, die ich an der Universität immer wieder gehört habe (und die im Folgenden noch erörtert werden).

Deshalb soll es in dieser Arbeit vor allem darum gehen,

- den Perspektivenwechsel mit seinen Forderungen nach Selbstbestimmung, Inklusion und „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zunächst zu verdeutlichen (Kapitel 2),
- mit dem „Offenen Unterricht“ nach PESCHEL ein Konzept vorzustellen, das diese Forderungen im Unterricht erfüllen könnte (Kapitel 3),

- es bezüglich seiner Umsetzbarkeit an der Schule für Geistigbehinderte zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizierende Aspekte herauszustellen, um dabei nie den sonderpädagogischen Förderauftrag und seine Theorien aus den Augen zu verlieren (Kapitel 4) und somit letztlich
- neue Impulse für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte zu geben, den Perspektivenwechsel umzusetzen (Kapitel 5).

2 Perspektivenwechsel an der Schule für Geistigbehinderte

„Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ – dies ist, wie bereits erwähnt, Leitziel der Schule für Geistigbehinderte und somit auch für diese Arbeit. Dieses Leitziel ist die Folgerung aus einem Perspektivenwechsel, den die Sonderpädagogik in Folge von zahlreichen erziehungswissenschaftlichen, heilpädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte vollzog.

Ich möchte nun zunächst einmal diesen Perspektivenwechsel verdeutlichen. Wie in der Einleitung bereits geschildert, habe ich oft den Eindruck, dass sich dieser Wechsel an der Schule oft noch nicht durchgesetzt hat. Soll die inklusive Gesellschaft Wirklichkeit werden, in der *jeder* als ein Teil von ihr respektiert wird und selbstbestimmt leben kann, muss man zunächst verstehen, worin der Unterschied zur alten Sichtweise besteht. Mit der Beschreibung der mit ihm verbundenen Begriffe *Normalisierung* (2.1), *Integration* und *Inklusion* (2.2) sowie *Selbstbestimmung* (2.3), soll deshalb die Entwicklung und Bedeutung dieses Perspektivenwechsels verdeutlicht werden, damit diese Ausdrücke nicht bloß ‚pädagogische Modewörter‘ bleiben, die dann in der Praxis schnell zugunsten von ‚gewohnten‘ Einstellungen vergessen werden. Aus der Betrachtung der Begriffe sollen darum auch Anforderungen an einen modernen Unterricht zusammengefasst werden, der diesem Perspektivenwechsel und seinen Begriffen Rechnung trägt. Dies lässt sich

dabei vor allem durch die „Selbstbestimmungsdebatte“ verdeutlichen, wie sie in Punkt 2.4 beschrieben wird.

2.1 Normalisierung

„Letting the mentally retarded obtain an existence as close to normal as possible“ (BANK-MIKKELSEN, zit. n. BECK 2001, 82) – ‚Geistigbehinderte eine Existenz erhalten lassen, die so normal wie möglich ist‘ (Übers. v. FF) – so formulierte als Erster der dänische Jurist BANK-MIKKELSEN 1959 das Normalisierungsprinzip, zunächst als sozialpolitische Leitidee. Er verstand dieses Prinzip als „Antidogma“ (ebd.) gegen die bis dahin vorherrschende Praxis der Verwahrung, Segregation und Diskriminierung behinderter Menschen. Das Wort „Dogma“ in diesem Ausdruck zeigt deutlich, dass es sich hier um etwas Grundlegendes handelt.

Dem Prinzip liegt dabei die Ansicht zu Grunde, „dass alle Menschen, seien sie behindert oder nicht, die gleichen Rechte haben; es ist also ein Gleichheitsprinzip“ (BANK-MIKKELSEN/BERG 1982, 109; zit. n. OMMERLE 1999), dessen „normative Begründung [...] man in den Werten der Gleichheit, Solidarität und Menschenwürde“ (BECK 2001, 84) findet.

Somit sollte also (zunächst) Menschen mit einer geistigen Behinderung ein möglichst ‚normales‘ Leben ermöglicht werden; dieses Prinzip wurde später auch auf andere Menschen mit Behinderungen ausgeweitet. Was ein ‚normales‘ Leben sei, und ob dieser Begriff gerade mit Blick auf Behinderungen überhaupt zulässig sei (oder ob man nicht stattdessen besser von einer ‚Normalität der Vielfalt‘ sprechen solle, s. Punkt 2.2); darüber wurde im Folgenden oft diskutiert (vgl. BECK 2001, 83). NIRJE jedenfalls schlüsselte das Normalisierungsprinzip auf in acht Bereiche, „die große handlungsleitende Bedeutung erlangte[n]“ (BECK 2001, 84) und den Begriff ‚normal‘ zunächst verdeutlichen:

„normaler Tagesrhythmus; Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen; normaler Jahresrhythmus; normaler Lebenslauf; Respektierung von Bedürfnissen; angemessene Kontakte zwischen den Geschlechtern; normaler wirtschaftlicher Standard; Standards von Einrichtungen, wie sie auch für Nichtbehinderte gelten“ (ebd.)

Somit wird klar, dass das Normalisierungsprinzip alle Bereiche des alltäglichen Lebens beeinflusst, wie Wohnen, Arbeit, Freizeit, Schule, Lebensstandard, Sexualität.

Doch auch auf anderen Ebenen hat dieses Prinzip für Veränderungen gesorgt; für NIRJE „sollte es ein Leitbild darstellen für die medizinische, pädagogische, psychologische, soziale und politische Tätigkeit auf diesem Gebiet“ (KUGEL/WOLFENBERGER 1974, 97; zit. n. THIMM 1994, 19).

Auf der politischen Ebene führte es zu weit reichenden Reformen, z.B. in der Sozialgesetzgebung (vgl. ebd., 85). Für viele Menschen mit Behinderungen bedeutet dies somit nun auch das Recht, die Hilfen zu erlangen, die sie benötigen, um ein möglichst ‚normales‘ Leben zu führen, z.B. in Form von Assistenzmodellen, die ihnen ermöglichen, außerhalb von ‚Sonder‘-Institutionen wie Anstalten, Wohnheimen oder Werkstätten zu leben. Auch im Grundgesetz findet sich dieses Recht nun wieder, wo es heißt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung diskriminiert werden“ (Art. 3 Abs. 3 GG).

Auf der wissenschaftlichen Ebene bedeutete das Normalisierungsprinzip einen Perspektivenwechsel mit weit reichenden Konsequenzen. Man wechselte den Blickwinkel, weg von einer defizitorientierten, medizinisch-pathologischen Sichtweise, hin zu einem entwicklungsorientierten Verständnis von Behinderung.

So wurden in der Humangenetik die oftmals wertenden, gängigen Begriffe wie „Gendefekte“ erstmals kritisiert, z.B. in dem Artikel „Vom Defekt zur Vielfalt“ von STENGEL-RUTKOWSKI (2002). Sie forderte dazu auf, stattdessen (wissenschaftlich korrekter) von „Genveränderungen“ zu sprechen als „Ursachen für unterschiedliche Konstitutionen, mit denen Menschen geboren werden können“ (alle STENGEL-RUTKOWSKI 2002, 47f), und statt der „Prävention des Auftretens“ (durch Pränataldiagnostik und Abtreibungen) sollte das Augenmerk auf die „Prävention nachteiliger Auswirkungen“ (beide ebd., 49) gelenkt werden.

Dahinter steckte das zunehmende Problem, dass aufgrund der großen medizinischen Fortschritte der Pränataldiagnostik die Gefahr drohte, „zum Instrument einer gesellschaftlich erwünschten, negativen Eugenik zu

werden“ (ebd., 47) und somit eine scheinbare ‚Normalität des Gesunden‘ geschaffen werde, in der sich (bereits jetzt!) Eltern dafür rechtfertigen müssen, sich für die Geburt eines voraussichtlich behinderten Kindes entschieden zu haben (vgl. ebd.). Die Nähe dieser Praxis zu den Euthanasieprogrammen der Nazis dürfte deutlich sein. Damit einher gingen auch neue Debatten über das Lebensrecht von Menschen mit Behinderungen allgemein (vgl. die ‚Singer-Debatte‘ (SINGER 1994; RÜDISSER 1998)). Diesen Tendenzen sollte entgegengewirkt werden, denn „aus biologisch-anthropologischer Sicht ist auch das Seltene normal“ (STENGEL-RUTKOWSKI 2002, 49). Also sollte sich die Humangenetik auch „als Wissenschaft von der ‚genetisch bedingten Vielfalt‘ definieren“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HUMANGENETIK, zit. n. STENGEL-RUTKOWSKI 2002, 47) – und so eben die ‚Normalität der Vielfalt‘ betonen.

Eine weitere Gefahr wurde in dem Umstand erkannt, dass durch eine bloße Fokussierung auf die Defekte oft eine vorschnelle, pessimistische Urteilsbildung erfolgt bezüglich der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes. Mit der bisherigen negativen Behaftung der Diagnose ‚behindert‘ ändert sich oft das gesamte Verhalten im Umgang mit dem Kind; es wird unterfordert, abgelehnt, überbehütet, oder allgemein ‚besonders‘ behandelt (STENGEL-RUTKOWSKI 2002, 49; 54). Folglich ändert sich mit der Orientierung von Eltern, LehrerInnen, ÄrztInnen etc. am Defekt des Kindes dessen Wirklichkeit. Es gilt mittlerweile als pädagogisches Grundwissen, dass „an der Ausprägung von Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung auch familiale Sozialisationsbedingungen und das Maß der jeweils erfahrenen Förderung beteiligt sind“ (MÜHL 1999, 149). So „kann die Erwartungshaltung der Umwelt sowohl positive als auch negative sich selbst erfüllende Prophezeiungen zur Folge haben“ (STENGEL-RUTKOWSKI 2002, 53). Wenn man das Kind als ‚behindert‘ betrachtet und dementsprechend mit ihm umgeht, entwickelt es sich auch dementsprechend; das Kind wird also erst durch seine Umwelt ‚behindert‘. In ihrem Satz beschreibt die Autorin aber gleichzeitig die Chancen eines Perspektivenwechsels: mit einer ‚normalen‘ Grundeinstellung, die sich z.B.

in einer *positiven* Erwartung hinsichtlich des Entwicklungspotenzials (wie bei jedem anderen Kind auch) ausdrücken kann, vermag das Kind sich auch ‚normal‘ zu entwickeln – zwar im Rahmen seiner physischen Möglichkeiten, aber frei von ‚behindernden‘ Umwelt- und Sozialisationseinflüssen.

Das veränderte Menschenbild zeigt sich auch in der Entwicklung des Behinderungsbegriffes der WHO (Weltgesundheitsorganisation). Während ältere Definitionen wie die ICDH von 1980 eher eine „Klassifikation von *Krankheitsfolgen*“ (DIMDI 2002, 9) darstellten, umfasst die 2001 veröffentlichte „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (WHO 2001), kurz ICF genannt, die „Komponenten der *Gesundheit*“ (DIMDI 2002, 9). Diese Komponenten sind in Bereiche (sog. „Gesundheitsdomänen und mit Gesundheit zusammenhängende Domänen“; ebd., 8) eingeteilt und ermöglichen eine ganzheitliche Beschreibung von Behinderung, die biologische Aspekte ebenso wie psychologische und soziale umfasst. Dabei wurden die alten Begriffe der ICDH „Schädigung“, „Fähigkeitsstörung“ und „(soziale) Beeinträchtigung“ (vgl. ebd., 5), die lediglich eine rein defizitorientierte Kategorisierung erlaubten, ersetzt. Die ICF umfasst nun die Aspekte „Körperfunktionen und –strukturen“, „Aktivitäten“ und „Partizipation / Teilhabe“ (vgl. ebd.). Diese Begriffe „erweitern die Reichweite der Klassifikation, sodass die Beschreibung positiver Erfahrungen ermöglicht wird“ (ebd., 8). Die Betrachtung potentieller Entwicklungsmöglichkeiten in allen Teilbereichen gehört nun also ebenso zur Klassifikation.

2.2 Integration und Inklusion

Nach dem Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens (auf der Basis der Akzeptanz der generellen Bildbarkeit *aller* Menschen) folgte nun als weitere Konsequenz der Normalisierung für die Sonderpädagogik die Forderung nach *Integration* behinderter Menschen an ‚normalen‘ Regelschulen. Dabei wird Integrationspädagogik als „eine Pädagogik verstanden, deren Gegenstand die gemeinsame Erziehung und

Unterrichtung nichtbehinderter und behinderter Kinder ist“ (SANDER 2003, 313). So können Kinder in heterogenen Gruppen von- und miteinander lernen und erleben dadurch gleichzeitig alltäglich die ‚Normalität des Verschiedenseins‘ – eine anthropologische Grundeinstellung sowohl der Normalisierung als auch der Integration (vgl. ANTOR/BLEIDICK 2001, 77). Seit 1981 wurden nun an immer mehr deutschen Schulen Integrationsklassen gegründet; heute sind „in nahezu allen Ländern integrative Schulen und Klassen zu finden, mit deutlichem Schwerpunkt in der Grundschule“ (ebd.). SANDER gibt den Anteil integrierter Kinder mit Behinderungen allerdings mit lediglich 14% an (vgl. 2003, 317), laut MÜHL „mit eher stagnierender als zunehmender Tendenz“ (1999, 151).

In der Praxis ergaben sich aus diesem veränderten Schulalltag jedoch mit der Zeit Probleme, die zur Forderung der *Inklusion* führten. SANDER sieht darin eine „optimierte und erweiterte“ Integration (2002, 149f; zit. n. REISER 2003, 308), während für REISER die „Forderung nach Inklusion ein Ergebnis der integrationspädagogischen Diskussion pointiert formuliert und mit einer programmatischen Verschiebung der Perspektive beantwortet“ (ebd., 309). Beiden gemein ist die Erkenntnis, dass in den Integrationsklassen heute häufig die integrierten Kinder mit einer Behinderung lediglich ‚anwesend‘ sind und dort von einem Sonderpädagogen unterrichtet werden, während der Unterricht für den Rest der Klasse wie zuvor erfolgt (REISER 2003, 307f; SANDER 2003, 316f). „Die sonderpädagogische Serviceleistung mündet allzu oft in die ‚integrierte Selektion‘, [...] statt in die Unterstützung der regelpädagogischen Lehrkräfte bei der *Einbeziehung* der Kinder“ (REISER 2003, 307). Dadurch bleibt die ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (z.B. LINDMEIER 2003, 303) erhalten, die dem Normalisierungsprinzip diametral entgegensteht: es wird weiter unterschieden zwischen ‚behinderten‘ und ‚nichtbehinderten‘ Kindern, mit der Folge einer ‚Sonder-‘ und einer ‚Regelpädagogik‘ (vgl. ebd.). Inklusion soll dieser von den ‚Nichtbehinderten‘ vollzogenen Spaltung der Gesellschaft entgegenwirken und der angestrebten Normalität des Verschiedenseins Rechnung tragen.

Laut DREHER geht es darum, „Menschen mit sogenannten Behinderungen anders sehen zu lernen und sie durch ein sich wandelndes Denken *bedingungslos* und *inklusiv* als jeglicher Gemeinschaft zugehörig zu erkennen“ (2000, 52). Der Perspektivenwechsel wird hier wörtlich beschrieben. Nach FEUSER charakterisiert Inklusion „sozusagen ein gesamtgesellschaftliches Fernziel“ (2002, 3). Während im ersten Zitat Inklusion als Forderung nach einem Umdenken, ja grundlegender Philosophie für die heutige Arbeit mit Menschen mit und ohne Behinderungen gesehen werden kann, benutzt FEUSER ihn zur Bezeichnung eines noch nicht erreichten Fernziels, auf das es hinzuarbeiten gilt. Bedeutend ist bei beiden jedoch die „Wahrnehmung der realen Vielfalt und Heterogenität, die in jeder Schulklasse [...] besteht“ (SANDER 2003, 320), und der (u. a.!) die Pädagogik Rechnung zu tragen hat. Dies geschieht z.B. in der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ und der Inklusiven Pädagogik bereits jetzt (z.B. SCHNELL 2004).

Dabei verweist HINZ zu Recht darauf, dass diese Vielfalt in den Klassen auch unterschiedliche „Geschlechterrollen, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen“ (2002, 126; zit. n. SANDER 2003, 320) beinhaltet – eine enorme und notwendige Ergänzung der ‚Normalität der Vielfalt‘ als Fernziel der Normalisierung.

Normalisierung und Inklusion sind sich somit sehr ähnlich. Beide bezeichnen (je nach Perspektive oder Autor) sowohl ein Ziel als auch einen Prozess, wobei Inklusion mit dem Ziel einer sozusagen ‚ungeteilten inklusiven Gesellschaft‘, in der „Vielfalt als ‚Normalfall‘“ (WILHELM/BINTINGER 2001, 45 in SANDER 2003, 317) gilt, den Blick schon jetzt eher nach *vorne* richtet als die Normalisierung, wenn man sie als einen Weg aus der bisherigen ‚unnormalen‘ Trennung mit dem Ziel einer ‚normalisierten‘, also nicht mehr getrennten Welt sieht. Inklusion bietet sich aus diesem Grund somit auch eher als eine Art neuer Philosophie an, eben des ‚theoretisch‘ bereits „bedingungslos“ (DREHER, s. o.) vorausgesetzten

Zusammengehörens aller Menschen, im Gegensatz zu einer sich aus der (negativen) Trennung konstituierenden Normalisierung.

Allerdings bleibt Inklusion ein Ergebnis der Normalisierungsdebatte und deckt sich dadurch in vielen Punkten mit ihr. So bedeutet Normalisierung auf der individuellen Ebene laut BECK eine „Respektierung des Individuums (Subjekt- und Bedürfnisorientierung)“ (2001, 84). Ähnliches verlangt auch THIMMs „kommunikatives Paradigma“ und dessen Forderung nach einem „Aufbau symmetrischer (gleichberechtigter) Kommunikationsstrukturen als Basis identitäts- und integrationsfördernder Prozesse“ (zit. n. BECK 2001, 84). Strukturen, die Kommunikation und Interaktion fördern, sind demnach auf-, diese Prozesse Verhindernde dagegen abzubauen (vgl. ebd.). In der Forderung nach gleichberechtigten Strukturen als Basis für einen integrativen Prozess finden sich hier also ebenfalls inklusive Ideen wieder; die Idee der inklusiven Gesellschaft kann dabei als Begründung für die Forderung nach Gleichberechtigung verstanden werden.

2.3 Selbstbestimmung

Die geforderte Gleichberechtigung traf und trifft in der Realität jedoch häufig auf advokatorische, stellvertreterische Strukturen und Einstellungen, die diesen Menschen die Teilnahme am gleichberechtigten Dialog verwehren (vgl. z.B. FORNEFELD 2000; RITTMAYER 2001). Somit ist es nur logisch, dass im Zuge des Aufkommens des Normalisierungsprinzips auch Forderungen nach mehr Selbstbestimmung (als Teil dieses Prinzips) immer lauter wurden.

Selbstbestimmung bezeichnet dabei laut MÜHL „die Möglichkeit des Individuums, Entscheidungen zu treffen, die den eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Interessen oder Wertvorstellungen entsprechen“ (1997, 312; zit. n. RITTMAYER 2001, 142).

In Deutschland traten zum ersten Mal in den Sechziger Jahren selbstorganisierte Gruppen von Menschen mit Behinderungen für ihr Recht auf Selbstbestimmung ein (vgl. BARTUSCHAT 2002). Diese Gruppen wurden immer verbreiteter; 1990 kam es schließlich zum nationalen

Zusammenschluss der bundesdeutschen Selbstbestimmt-Leben-Initiativen zur „Interessenvertretung selbstbestimmt Leben in Deutschland (ISL e.V.)“, welche heute eine starke politische Kraft bildet und viele Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen anbietet. Ihre Grundsätze sind:

- Gleichstellung und Antidiskriminierung Behinderter
- Abkehr vom medizinischen Krankheitsbild
- Integration und Nicht-Aussonderung
- Kontrolle über die eigenen Organisationen
- Kontrolle über die Dienstleistungen für Behinderte
- Peer Support - Beratung Behinderter durch Behinderte
(vgl. MILES-PAUL 1992, 122ff; zit. n. BARTUSCHAT 2002)

Dieser Zusammenschluss wird zwar größtenteils von Menschen mit einer Körperbehinderung geführt, setzt sich allerdings explizit für die „Befriedigung der Bedürfnisse von allen behinderten Menschen“ (MILES-PAUL 1992, 152; zit. n. BARTUSCHAT 2002) ein.

In verschiedenen Ländern gibt es mittlerweile auch Organisationen von und für Menschen mit einer geistigen Behinderung, so in England, den Niederlanden und Schweden. International haben sich diese Gruppen bereits im „Comitee Self-Advocacy“ der „Internationalen Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung (ILSMH)“ (ROCK 1997, 357; zit. n. BARTUSCHAT 2002) zusammengeschlossen. Die Self-Advocacy-Bewegung setzt sich dabei zum Ziel, Menschen mit einer geistigen Behinderung ein neues Selbstbild zu ermöglichen sowie einen Bewusstseinswandel in der Gesellschaft zu initiieren (vgl. ebd.).

RITTMEYER (2001, 141) beschreibt ebenfalls die hier geschilderte Tendenz, dass die Forderung nach Selbstbestimmung vor allem auf die Initiative von Menschen mit Behinderungen zurückzuführen ist. Seit einem Kongress der Lebenshilfe mit dem Titel „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ im Jahre 1994 gewann das Thema so an Bedeutung, dass Selbstbestimmung „gegenwärtig als das die Pädagogik bei Menschen mit einer geistigen Behinderung beherrschende Thema“ angesehen werden kann“ (ebd.).

Somit ist heute das Ziel der Geistigbehindertenpädagogik, „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“, ohne die Prinzipien und

Paradigmen ‚Normalisierung‘ und ‚Selbstbestimmung‘ nicht mehr zu denken. Der Perspektivenwechsel erfordert, diese auch umzusetzen.

„Selbstbestimmung hat“ dabei, so schreibt RITTMEYER, „eine zweifache Bedeutung: Sie ist Zielperspektive, aber auch Prinzip im Prozess des Lernens“ (2001, 141).

2.4 Selbstbestimmung vs. Erziehung? – Die Selbstbestimmungsdebatte

‚Selbstbestimmung als Prinzip im Prozess des Lernens‘ (s. o.) – wie in der Einleitung erwähnt, braucht man nur an seine eigene Schulzeit zurückzudenken, um das Neue, scheinbar Widersprüchliche in dieser Aussage zu entdecken. Man wurde belehrt von Anfang bis Ende; selbstständige Entscheidungen waren in den seltensten Fällen gefragt. Der Lehrer bestimmte den Prozess, den Weg, die Inhalte des eigenen Lernens, man selbst folgte bloß – manchmal mehr schlecht als recht.

Nun ist der Bildungsauftrag an der Schule für Geistigbehinderte ein anderer (und auch der der Regelschule hat sich verändert). Wie in den vorherigen Punkten beschrieben, geht es darum, unter den Leitvorstellungen Normalisierung und Selbstbestimmung die SchülerInnen zur weitestgehenden „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu befähigen. Doch der scheinbare Widerspruch bleibt der Selbe: Wie kann ich als Lehrer *für das Kind* entscheiden, wie und was das Kind zu lernen hat, wenn ich Selbstbestimmung als ‚Prinzip im Prozess des Lernens‘ mit der Zielperspektive Selbstbestimmung verstehe? Oder, mit den Worten FORNEFELDS: „Wie kann die Selbstbestimmung des Heranwachsenden durch Fremdbestimmung erreicht werden? Mit diesen Fragen werden wir auf eine gewisse Paradoxie in unserem Erziehungsverständnis aufmerksam. Erziehung zu Freiheit, zu Selbstbestimmung qua Fremdbestimmung und Unfreiheit“ (2000). Dies beschreibt gut das Spannungsfeld, in dem sich SonderpädagogInnen heute bewegen.

Dieses Paradox ist der Pädagogik nicht neu. So schreibt LINDMEIER: "Erziehen und Bilden selbst bedeutet aber richtungsgebende Einflussnahme. Die Grundfrage aller Pädagogik lautet daher: Wie kann die

Freiheit aus der installierten Einflussnahme hervorgehen?" (1999, 215; zit. n. FORNEFELD 2000).

Im Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung ergeben sich aus der Selbstbestimmung weitere Schwierigkeiten. „So sind vor ihrem Hintergrund z.B. Verhaltenstherapien für Kinder mit einer geistigen Behinderung problematisch“, schreibt RITTMAYER (2001, 144). Im Kontakt zu Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung kann es auch vorkommen, dass eine versuchte Interaktion scheinbar zu keiner oder einer für uns nicht verständlichen Reaktion führt, was zur Folge hat, „dass die Fähigkeit zur Selbstbestimmung nicht erwartet und dann auch nicht gewährt wird“ (vgl. FORNEFELD 1997, in RITTMAYER 2001, 146). So kann schon der Versuch einer Erziehung zur Selbstbestimmung an unserer eigenen kommunikativen Inkompetenz scheitern.

Die Selbstbestimmungsdebatte ist somit aber auch in einer besonderen Weise konstruktiv für die Sonderpädagogik, in dem sie „zu einem kritischen Hinterfragen sonderpädagogischer Praxis führt“ (RITTMAYER 2001, 144).

Verschiedene Lösungsansätze des Paradoxes wurden bereits formuliert. So bezeichnet FRÜHAUF „die Notwendigkeit, Interessen des Kindes zu überschreiten, um Verhaltensalternativen zu erweitern, als Paradoxie, die er als der Selbstbestimmung immanent begreift und deshalb auch nicht aufzulösen versucht“ (vgl. 1997, 304; zit. n. RITTMAYER 2001, 145). MÜHL meint dazu, „dass im Erziehungsprozess eine sogenannte „Unterlegenheitszumutung“ notwendig wird und sich dann legitimieren lässt, wenn die Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung führt“ (1997, 312; zit. n. RITTMAYER 2001, 145). Beide zielen also darauf ab, pädagogisches Handeln als *zunächst* notwendige fremdbestimmte Förderung *mit dem Ziel* der Selbstbestimmung zu legitimieren und stimmen folglich mit RITTMAYERS Forderung nach Selbstbestimmung lediglich in der Zielperspektive überein, während die Methoden, um dieses Ziel zu erlangen, im Gegensatz zu RITTMAYERS ‚Selbstbestimmung als Prinzip‘ (s. o.) zu stehen scheinen.

Insofern halte ich RITTMeyer's Sichtweise zwar für wenig konkret, aber zumindest richtungsweisender, eben dadurch, dass sie in der Selbstbestimmung *sowohl* „Zielperspektive“ als auch „Prinzip im Prozess des Lernens“ sieht und somit den Ansatz einer Methode erkennen lässt.

THIMM kritisiert in diesem Zusammenhang trotz einer „grundsätzlichen Übereinstimmung mit der Forderung nach mehr Selbstbestimmung“ die bisherige Diskussion als „einseitig, weil soziale Beziehungen vernachlässigt würden“ (1997, in RITTMeyer 2001, 145). Er betont folglich sein (bereits in 2.1 erwähntes) „kommunikatives Paradigma“. Mit dem Aufbau „symmetrischer Kommunikationsstrukturen“ (s. o.) könnte dadurch meines Erachtens erreicht werden, dass es durch den gleichberechtigten Dialog zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu einem hohen Maß an Selbstbestimmung kommt und dieser Dialog infolgedessen Voraussetzung für die Aufhebung bzw. Eingrenzung des ‚pädagogischen Dilemmas‘ ist. Somit ergänzt dieses Argument den von RITTMeyer vorgeschlagenen Weg um die Perspektive des Dialogs.

FORNEFELD kommt in ihrem Beitrag, der sich ebenfalls mit dem pädagogischen ‚Selbstbestimmungs-Dilemma‘ befasst, zu ähnlichen Schlüssen. Zunächst beschreibt sie: „Soll Erziehung lernwirksam sein, also beim Kind zur Selbstüberschreitung führen, dann muss die Provokation des Pädagogen oder der Pädagogin, also die Herausforderung "von außen" eine Entsprechung "von innen" (Evokation) finden“ (2000), da bei einer nicht gegebenen Evokation, sei es durch ‚Nicht-Verstehen‘ oder durch eine Art ‚gelangweilter Unterforderung‘ seitens des Kindes, die Provokation ‚verpufft‘ und es zu keiner Selbstüberschreitung kommt. Im folgenden zitiert sie LINDMEIER: "In diesem lebendigen Wechselspiel von Provokation und Evokation zeigt sich, dass das 'Außen', das Einfluss nimmt, nicht im Sinne eines 'äußeren Reizes' innerhalb eines 'Reiz-Reaktions-Zusammenhangs' aufgefasst werden darf, sondern dass es sich um einen Prozess handelt, im Zuge dessen sich das Subjekt ('Innen') und die Welt ('Außen') gleichzeitig aneinander und in der Einheit derselben Struktur konstituieren" (1999, 218; zit. n. FORNEFELD 2000). SchülerIn

und LehrerIn sind somit „in einem dynamischen wechselseitigen Geben- und Nehmen-Prozess eingespannt“ (ebd.). „Die Aufgabe des Pädagogen und der Pädagogin ist es, mit dem Kind eine Form leiblicher Erziehung zu realisieren, indem er sich auf das Kind und seine Welt einlässt, damit im unmittelbaren Erziehungsgeschehen ein 'Drittes' zwischen ihnen entstehen kann. Ein 'Drittes', das dem Kind den Mut zur Überwindung seiner Grenzen gibt und es damit auf seinem Weg zur Selbstwerdung stärkt (vgl. LINDMEIER 1999, 219)“ (zit. n. FORNEFELD 2000).

Sie bestätigt dadurch sowohl konstruktivistische Theorien (vgl. 3.2.2.3), RITTMEYERS ‚Selbstbestimmung als Prozess‘, als auch THIMMs Forderung nach ‚symmetrischer Kommunikation‘ (s. o.). Selbstbestimmung kann somit nicht einfach von außen ‚anerzogen‘ werden. „Um selbstbestimmt leben zu können, um diese Arbeit an sich selbst leisten zu können, bedürfen wir des Anderen. Das Kind bedarf des Pädagogen, wie er des Kindes“ (ebd.). Dies beinhaltet also auch eine Arbeit an sich selbst, an der Einstellung des Pädagogen, einer generellen Offenheit für Neues, Unvorhergesehenes, das sich aus einer gleichberechtigten Interaktion mit dem Menschen entwickelt. Dies beschreibt auch GRAMPP, wenn er sagt, dass es für die Entwicklung von „Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein [...] von Seiten der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen einer Haltung von Offenheit und Partnerschaft [bedarf]“ (1996, 327).

2.5 Konsequenzen für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Der Perspektivenwechsel mit dem Leitbild der inklusiven Gesellschaft, in der Vielfalt und Verschiedenheit als ‚normal‘ gelten und es somit auch keine besonderen Regelungen für einige geben darf, besteht somit (wie das Wort schon sagt) in einem Wechsel der Blickrichtung. Man sieht nicht mehr ‚die Behinderten‘ im Gegensatz zu ‚den Normalen‘, sondern begreift ‚diese‘ als inklusiven Teil der Gesellschaft und behandelt ‚sie‘ genauso wie jeden anderen Menschen. Daraus resultiert eine veränderte Lehrerrolle; statt ‚von oben herabblickend‘ (‚Sonderpädagoge ⇒ Behinderter‘) sollte sich der Lehrer

nun gewissermaßen ‚auf gleiche Augenhöhe‘ (‚Mensch ⇔ Mensch‘) mit den SchülerInnen begeben. Dies erfordert also vom pädagogischen Handeln eine weitgehende Gleichberechtigung. Natürlich hat dabei der Pädagoge auch eine Aufgabe, die sich u. a. aus seinem Beruf und seinem (nicht nur) altersmäßigen Wissensvorsprung ergibt. Diese liegt bei der Geistigbehindertenpädagogik in der weitestgehenden Befähigung der SchülerInnen zur „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“. Doch kann Selbstverwirklichung nur erreicht werden, wenn man auch die Fähigkeit besitzt, für seine Rechte einzutreten und seine Wünsche bezüglich Selbstverwirklichung zu äußern. Die dafür zu erwerbende Fähigkeit, Selbstbestimmung, ist deshalb Aufgabe der Pädagogik.

Darüber hinaus müssen die SchülerInnen natürlich auch befähigt werden, diese Welt und ihren Platz in ihr zu verstehen, z.B. um ihre mittels Selbstbestimmung erworbenen *Möglichkeiten* der Selbstverwirklichung überhaupt zu erkennen. Wissensvermittlung bleibt somit klar eine weitere Aufgabe der Pädagogik – reden wir jedoch lieber umgekehrt vom ‚Wissenszuwachs‘ der SchülerInnen, in welcher Form auch immer. Eine Vermittlung betont meines Erachtens zu sehr ein ‚Wissens-Gefälle‘ zwischen dem Wissenden (LehrerIn) und dem Unwissenden (SchülerIn), was dem gerade durch FORNEFELD dargestellten neuen Unterrichtsbild widerspricht.

Somit erfordert der Perspektivenwechsel, dass Unterricht vor allem

- ⇒ auf der Basis eines *gleichberechtigten Dialoges* geschieht, bei dem
- ⇒ *Selbstbestimmung* gleichzeitig als „*Zielperspektive*, aber auch als *Prinzip im Prozess des Lernens*“ zu sehen ist, da somit die
- ⇒ *Respektierung* des Individuums als
- ⇒ *inklusive Teil* dieser Gesellschaft umgesetzt wird.

Nachdem nun die Prinzipien für einen Unterricht herausgearbeitet wurden, die dem Perspektivenwechsel Rechnung tragen, stellt sich nun die Frage, wie ein solcher Unterricht aussehen kann oder sollte.

3 Mit Offenem Unterricht zu mehr Selbstbestimmung

Sucht man in der pädagogischen Literatur nach Unterrichtsformen, die selbstbestimmtes Lernen fördern oder nutzen, stößt man unweigerlich auf verschiedene und teilweise sehr unterschiedliche Formen des Offenen Unterrichts und der Reformpädagogik allgemein (wenn man dabei beachtet, dass „die Begriffe ‚selbstgesteuertes Lernen‘, ‚selbstreguliertes Lernen‘, ‚autonomes Lernen‘, ‚selbstbestimmtes Lernen‘ in der Literatur vielfach austauschbar erscheinen“ (PESCHEL 2003, 11)).

Die Vergleiche von HARTKE (2002) und BRÜGELMANN (1998), welche mehrere Untersuchungen zur Effektivität von Offenem Unterricht analysierten, zeigen, dass diese Unterrichtsform allgemein „im nicht leistungsbezogenen Bereich (Einstellung zu Schule und Lehrern, Kooperativität, Kreativität, Selbständigkeit) etwas günstigere Ergebnisse“ (HARTKE 2002, 136; vgl. BRÜGELMANN 1998, 12f) als der traditionelle Unterricht bewirkt und somit gerade im Bezug auf Selbstbestimmung eine interessante Unterrichtsform darstellt.

Deshalb soll nun zunächst der Versuch einer Begriffsbestimmung gemacht werden (3.1). Anschließend wird mit dem Konzept „Offener Unterricht“ nach PESCHEL (3.2) eine Form vorgestellt, die die in 2.5 geforderte „Selbstbestimmung als Zielperspektive und Prinzip im Lernprozess“ konsequent umsetzt und dabei auf gewissen lerntheoretischen Annahmen beruht, die ebenfalls vorgestellt werden. Anhand dieser Annahmen erfolgt dann eine Abgrenzung zu anderen Formen des Offenen Unterrichts (3.3), um daraus schließlich allgemeine Anforderungen an Offenen Unterricht herauszuarbeiten (3.4).

3.1 Offener Unterricht – ein Name, viele Formen

Wie bereits angesprochen, gibt es *den* Offenen Unterricht gar nicht. So schreibt WALLRABENSTEIN in einer Definition:

„Auf der Grundlage verschiedener Vorschläge [...] möchte ich Offenen Unterricht kennzeichnen als einen Sammelbegriff für verschiedene Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem

Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (1991, 54; zit. n. PESCHEL 2002, 73).

Der hier zitierte „veränderte Lernbegriff“ wird bei WOCKENs Beschreibung des Offenen Unterrichts deutlich:

„Kinder lernen vor allem, weil sie selbst lernen wollen. Die offene Schule ist für Kinder Raum und Gelegenheit, das naturgegebene Potential an Entdeckungsfreude, Wissbegierde, Spontaneität und Tatendrang zu aktualisieren. Im offenen Unterricht ist das Kind der Agent seiner eigenen Sozialisation, das im selbsttätigen Umgang mit den Lerngegenständen und im freien Verkehr mit seinen Lehr- und Lernpartnern bedeutsame Lernerfahrungen sammelt“ (1988, Punkt 1).

Somit bilden die verschiedenen Konzepte des Offenen Unterrichts vor allem eine Alternative zum Frontalunterricht. Nach HARTKE sind sie allgemein gekennzeichnet durch:

- eine veränderte Lehrerrolle (die dem in Punkt 2.4 herausgearbeiteten „Lernpartner“ entspricht),
- die „Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen der einzelnen Schüler [...] durch stark individualisierte Lernangebote“,
- den Einbezug außerschulischer Lernorte, sowie
- „Elemente wie Tages-/Wochenplan, Freie Arbeit in Abgrenzung zu Pflichtaufgaben, projekt- und handlungsorientiertes fächerübergreifendes Arbeiten, Morgenkreis sowie Handlungs- und Auswertungsgespräche; frontale Unterrichtsphasen werden weitgehend vermieden.“ (vgl. 2000, 368)

Im letzten Punkt werden bereits einige Unterrichtsformen erwähnt, die allgemein dem Oberbegriff „Offener Unterricht“ zugeordnet werden. Die gängigsten Formen sind laut PESCHEL: *Freie Arbeit, Wochenplan, Projekt, Werkstattunterricht, Stationslernen* (vgl. 1997).

Diese Konzepte sind bereits vielfach besprochen, erklärt und analysiert worden (vgl. z.B. PESCHEL 1997 & 2002; WOCKEN 1988; HARTKE 2000), weshalb mit Hinweis auf diese Quellen auf eine ausführliche Darstellung in dieser Arbeit verzichtet wird. Es geht hier auch nicht darum, das Prinzip „Offener Unterricht“ in seiner ganzen Bandbreite darzustellen, sondern mit dem Konzept von PESCHEL eine Form vorzustellen, mit der der Perspektivenwechsel umgesetzt werden kann. Viele der unter dem Oberbegriff „Offener Unterricht“ gesammelten Formen verhindern sogar selbstbestimmtes Lernen, doch dazu später mehr (siehe 3.3). Einen Hinweis auf die Unterschiede in den Formen hinsichtlich der

Selbstbestimmung gibt jedoch schon folgendes Zitat von NEUHAUS-SIEMON:

„Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch die Kinder wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung den jungen Menschen in der Frage, wann sie was mit wem und wie lernen wollen, zugewilligt wird, umso offener ist der Unterricht“ (1996, 19f; zit. n. PESCHEL 2002, 78).

Dabei gilt aber natürlich noch nicht automatisch die Gleichung ‚Je offener, desto besser‘. Es muss also zunächst der Frage nachgegangen werden, ob eine ‚größtmögliche Offenheit‘ auch zugleich die ‚beste‘ Form von Unterricht bedeutet, gerade (aber nicht nur) im Bezug auf Selbstbestimmung. Dies wird nun mit der Vorstellung und Analyse von PESCHELs Konzept des Offenen Unterrichts geschehen, wobei die dabei gewonnenen Erkenntnisse im Punkt 3.3 mit bestehenden Konzepten wie dem Wochenplan verglichen werden. Erst dann lässt sich diese Frage beantworten.

3.2 Kinder *wollen* lernen! – Offener Unterricht nach Peschel

„Kinder *wollen* lernen!“ – Dies ist, wie schon mehrfach erwähnt, die Grundannahme des Konzeptes von PESCHEL. Sie könnte dass in Punkt 2.4 behandelte „pädagogische Dilemma“ auflösen: Wenn dem so sein sollte, könnte man sie doch einfach ‚lernen *lassen*‘, und es gäbe kein „pädagogisches Dilemma“ mehr zwischen Selbstbestimmung und Erziehung!

Wie müsste dann ein solcher Unterricht des ‚Lernen Lassens‘ konkret aussehen? PESCHEL setzt dies mittels der kompletten Öffnung aller Dimensionen des Unterrichts um – von der Planung über die Inhalte, die Methodik, die Sozialformen, bis hin zur Zeiteinteilung. Somit steht er gewissermaßen im Gegensatz zu einem ‚traditionellen‘ Verständnis davon, wie Unterricht auszusehen hat; einem Unterricht, in dem die gesamte Gestaltung des Unterrichts vom Lehrer ausgeht.

Aber: „Wie können Kinder die zu unterrichtenden Inhalte lernen, wenn diese nicht mehr eingeführt werden? Und wofür braucht man dann noch

eine Schule, wenn Kinder anscheinend gar nicht unterrichtet werden müssen?“ (PESCHEL 2002, 124).

Zunächst einmal sollte man deshalb das häufig als Vorwurf eingebrachte „Laisser-faire“, das „Machen-Lassen“, näher erläutern. Die so veränderte Lehrerrolle muss, richtig angewandt, nichts Negatives bedeuten und ist durchaus anspruchsvoll:

„Denn „Machen lassen“ ist auch das Grundgebot des Offenen Unterrichts. Aber es ist kein „Einfach-Machen-Lassen“. Der Lehrer hält sich nicht aus dem Prozess heraus und billigt stillschweigend alles was passiert, sondern er ist als Person anwesend, die sehr wohl eine wichtige Rolle spielt, sich einmischt, provoziert, in Frage stellt, Impulse gibt – allerdings ohne die Freiheit und das Recht des Einzelnen auf eigene Meinung und Entscheidungen zu berühren“ (PESCHEL 2003, 206).

Der Lehrer hat also eine überaus wichtige Rolle beim ‚Machen lassen‘ – jedoch eine sehr veränderte im Vergleich zum traditionellen ‚Wissensvermittler‘.

Dies entspricht somit auch dem in Kapitel 2 von FORNEFELD geforderten veränderten Rollenverständnis der LehrerInnen, welches mit der Hervorhebung eines „gleichberechtigten Dialoges“ herausgearbeitet wurde.

Als Konsequenz aus diesem Verständnis der Lehrerrolle sieht PESCHELs Form von Offenem Unterricht nun folgende Grundannahmen vor:

- „die „methodische Öffnung“ als unabdingbare Grundanforderung für jegliche Öffnung, das heißt die *Freigabe des Lernweges* der Kinder [...]
- die „methodisch-inhaltliche Öffnung“, das heißt die weitgehende *Freigabe der Inhalte* als weitere Öffnung unter dem Aspekt *interessegeleiteten Lernens* [...]
- und letztendlich additiv die „soziale-integrative Öffnung“, das heißt die konsequente Weiterführung der Öffnung in der Form einer *Mitbestimmung bzw. Selbstregulierung* auch im *sozialen Bereich*.“
(PESCHEL 2002, 235; Hervorhebung durch *Kursivschrift* FF)

3.2.1 Umsetzung im Unterricht

Bei der völligen Öffnung aller Dimensionen des Unterrichts orientiert sich PESCHEL in der praktischen Umsetzung an der „Didaktik des weißen (leeren) Blattes“ (vgl. PESCHEL 2002, 118), wie sie von der Grundschullehrerin ZEHNPFENNIG als durchgängiges Unterrichtsprinzip

durchgeführt wird (vgl. ZEHNPFENNIG / ZEHNPFENNIG 1992, 1994a, b, c), und ergänzt diese durch die „sozial-integrative Öffnung“ (s. u.).

„Die Eigenproduktion der Kinder ist das Herzstück dieses Unterrichts“ (PESCHEL 2002, 121). Das ‚leere Blatt‘ dient als Lernanstoß, denn es soll gefüllt werden. Die SchülerInnen dürfen sich ihre Themen und/oder Tätigkeiten für den Tag, die Woche oder allgemein ‚die nächste Zeit‘ frei wählen und sollen diese dann der Klasse präsentieren. Somit ähnelt er dem Projektunterricht, unterscheidet sich von diesem jedoch durch die freie Wahl des Themas, der Sozialform etc. und vor allem, weil er *durchgängiges Unterrichtsprinzip* ist. „Dabei scheint es keine große Rolle zu spielen, welchem Fach bzw. Stoffgebiet das Thema angehört, die Schüler äußern sich zu den Arbeiten der anderen, machen Verbesserungsvorschläge, greifen Ideen auf und sprechen gemeinsame Arbeiten ab“ (ebd., 124). Der Lehrer ist dabei anwesend, beobachtet genau, „gibt Impulse zum Weiterdenken und Weiterarbeiten, schlägt Brücken zu vorangegangenem Stoff und strahlt selbst eine gewisse Lernmotivation aus, die durch das ehrliche Würdigen der Kinderarbeiten noch verstärkt wird“ (ebd.).

Zusätzlich stellt er das von den SchülerInnen geforderte Material – aber eben *keine* (bzw. kaum, s. u.) vorstrukturierten Arbeitsblätter, Lehrbücher und –mittel etc. „In der Klasse sollte dazu auch immer ein gewisses Maß an Werkzeugen und Utensilien bereitstehen, damit die Forschungsvorhaben der Kinder entsprechend unterstützt werden können“ (ebd., 122).

Dabei erlernen die SchülerInnen die meisten der vom (hier: Grundschul-) Lehrplan geforderten Fähigkeiten nun ‚nebenbei‘ und unbewusst (oder *implizit*, s. Punkt 3.2.2.4). Dies wird am Besten durch ein Beispiel deutlich: Will sich z.B. ein Schüler mit dem ägyptischen Pharaon ‚Tut-Ench-Amun‘ beschäftigen (weil er vielleicht einen Film darüber gesehen hat), wird er nun Sachbücher darüber suchen und lesen, weil das Thema ihn interessiert (und dabei Lesen üben und sich somit gleichzeitig an ‚richtige‘ Rechtschreibung gewöhnen) – und nicht, weil er ein Buch lesen *soll*. Er

versucht herauszufinden, wo Ägypten liegt, und sucht es auf dem Globus oder der Weltkarte (Geographie, räumliche Vorstellung). Das gewonnene Expertenwissen soll nun den anderen SchülerInnen präsentiert werden, also fertigt er eine Wandzeitung mit Bildern und kurzen Texten an, die er selbst schreibt (und dabei Schreiben übt) – anstatt Schreiben durch z.B. Diktate zu irgendeinem Thema üben zu *müssen*. Dabei entdeckt er vielleicht auch in einem Sachbuch einen Zeitstrahl, den er ebenfalls darstellen möchte. Hierfür braucht er nun schon Fähigkeiten der Geometrie und der räumlichen Vorstellung (mit dem Lineal umgehen und Längen richtig darstellen können) sowie die Fähigkeit, Zahlen zu schreiben (und sei es zunächst nur durch Abmalen aus dem Buch); er bekommt somit auch eine erste Idee von Geschichte und ein gewisses Zeitgefühl bei der Erstellung dieses Zeitstrahls. Da der abgebildete Zeitstrahl im Buch aber zu klein für die Wandzeitung ist, experimentiert er nun vielleicht mit einer Verdopplung oder Verdreifachung der einzelnen Abschnitte (Multiplikation, obwohl er vielleicht noch nicht einmal zählen kann), oder er bittet den Lehrer um Hilfe. Dabei fällt ihm auf, dass er so einen Strahl schon ein mal in einem Buch über Dinosaurier gesehen hat und schlägt dies noch einmal nach (eine Transferleistung bzw. -übung); vielleicht versteht er das aber trotzdem noch nicht so ganz, weiß aber, das eine Mitschülerin so etwas schon mal dargestellt hat. Also fragt er sie, und sie erklärt es ihm auf ihre Weise (soziale Kompetenzen). Am Ende, also mit der fertigen Präsentation, hat er neben dem Wissen über Tut-Ench-Amun noch eine ganze Menge anderer Dinge gelernt und geübt – und hatte, weil es ja ‚sein‘ Thema war, dabei ‚sogar‘ noch Spaß! - Dabei fand er vielleicht das Vergrößern des Zeitstrahls als besonders interessant und fängt deshalb nun an, alle Gegenstände im Klassenzimmer auszumessen und vergrößert darzustellen – aber das geht doch bestimmt auch in die andere Richtung (Verkleinern/Division)?!...

Der entscheidende Punkt ist dabei, dass er dieses Wissen eben nicht ‚gelehrt‘ bekommen, sondern es sich selbst auf seine eigene Art angeeignet hat – die SchülerInnen lernen zu lernen.

Die Vorteile dieses Unterrichts gegenüber eines von außen Gesteuerten in Bezug auf Selbstbestimmung ergeben sich also aus der Tätigkeit:

„Da in der Klasse das *„weiße Blatt Papier“* das zentrale Arbeitsmittel ist und sich die Schüler ganz individuell für ein Lernthema entscheiden, *müssen* sie notgedrungen agieren, sie können nicht mehr nur konsumieren und „aberledigen“. Jede Beschäftigung, die gewählt wird, zwingt dazu, aktiv zu sein und das Lernen zu lernen. Der Schüler muss sich ein Thema suchen, er *muss* sich überlegen, wie er dieses angeht, er *muss* produzieren und reflektieren, er *muss* gestalten und formulieren und zwar so, dass er den anderen Schülern ein für sie verständliches Ergebnis präsentieren kann. Der Schüler erzieht sich selbst zur Selbständigkeit“ (PESCHEL 2002, 122).

Fremdbestimmung beschränkt sich in diesem Unterricht nun darauf, dass der Lehrer ‚das Lernen hochhält‘: „Seine primäre Aufgabe ist es, das „Lernen“ in der Klasse „hochzuhalten“, d. h. zusammen mit den Kindern für eine lern- und arbeitsorientierte Atmosphäre zu sorgen“ (ebd., 126). Aus dieser Atmosphäre können nun die unterschiedlichsten Motivationen und Lernanlässe entspringen:

„Auch extrinsische Motivationsanlässe können zu intrinsischen werden: Gruppenmotivation, Freundschaften, anregende Lernumgebungen, Zufälle können innere Begeisterung und Neugier für eine Sache bzw. die Auseinandersetzung mit dieser auslösen. [...] Es geht also für die Schule nicht um die Frage, wie man eine „interessante Unterrichtsgestaltung“ vornimmt, um den Schülern ein „interessantes Lernen“ zu ermöglichen, sondern es geht darum, dass die Schüler ihr Lernen als (für sie) sinnvoll und selbstbestimmt und damit als interessegeleitet *erleben* können“ (PESCHEL 2003, 16).

Unter diesen offenen, ‚freien‘ Bedingungen, in denen der Schüler das eigene Lernen als sinnvoll und eben interessant empfindet, können dann durchaus auch frontale Unterrichtssequenzen als Elemente eines Offenen Unterrichts vorkommen – „nämlich dann, wenn der Lernende die frontale Vermittlung als ein informierendes Element in seinem selbstgesteuerten Lernprozess wahrnimmt“ (ebd., 17).

Dabei bietet PESCHEL den SchülerInnen nur wenige, einfache Mittel an, um die von den Lehrplänen geforderten Kompetenzen selbständig zu erlangen. So verwendet er für den Bereich Sprache Elemente des Konzepts „Lesen durch Schreiben“, entwickelt von Jürgen REICHEN (1982) und basierend auf Buchstaben- bzw. Anlauttabellen

immer lesend zu orientieren – allein um zu wissen, welche Buchstaben er schon verschriftet hat bzw. welche ihm noch fehlen“ (ebd., 56). So schreiben die Kinder zunächst Wörter oder Sätze, ohne diese selber lesen zu können. „Mit der Zeit – und das erstaunlich schnell – beginnen sie dann aber vielfach direkt sinnentnehmend zu lesen“ (ebd., 107), und das ganz ohne Übungen einzelner Buchstaben, Phoneme, Silben, Zusammenschleifen, ... Der Grund dafür dürfte in den Vorteilen impliziten Lernens liegen, siehe Punkt 3.2.2.4.

Für die Rechtschreibung entwickelte er darüber hinaus das „Sprachforscherbuch“ (PESCHEL/REINHARDT, 2001), mit dem die Kinder selbständig und natürlich freiwillig Regeln der Rechtschreibung entdecken können.

Um den Forscherdrang der Kinder zu stillen, bietet er außerdem viele Sachbücher (z.B. „Was ist Was“ etc.) und Lexika an.

Im Bereich Rechnen machte PESCHEL ähnliche Beobachtungen in der Schulpraxis wie bei den Sprachlehrgängen. So zitiert er REICHEN, laut dem „häufiges Üben in Form von Drill und Regellernen in der Gefahr [steht], zu unverstandenen Fertigkeiten statt zu Fähigkeiten zu führen“ (REICHEN 1991, 11; zit. n. PESCHEL 2003, 159). Ginge es bloß um das Erlernen von Rechentechniken wie der Multiplikation, bräuchte es in Zeiten von Taschenrechnern eigentlich keine Mathematik mehr:

„Dabei sind Fertigkeiten wie das Rechnen kein Selbstzweck, sondern unterstehen Fähigkeiten des begrifflichen Denkens bzw. des Problemlösens. Grundfertigkeiten wie Kreativität, Argumentieren und Mathematisieren geben der Mathematik in diesem Zusammenhang eine Bedeutung für das tägliche Leben und integrieren sie in andere Unterrichtsfächer“ (PESCHEL 2003, 117).

Mathematik kann eine spannende Angelegenheit sein – wenn man erkennt, dass sie für eigene Interessen hilfreich sein kann. Dies zu entdecken, sollte eine Aufgabe der Schule sein. Deshalb setzt PESCHEL auch hier auf die Eigenproduktion der Kinder und lässt sie dabei ihre eigenen „halbschriftlichen“ Rechenverfahren für ihre Aufgaben erfinden (die vielleicht oftmals notwendige Umwege und/oder Fehler enthalten).

„Die schriftlichen Normalverfahren sind hingegen nichts anderes als eine mechanisch zu erledigende Technik zur Arbeitserleichterung – und als wirkliches mathematisches Ziel entsprechend unbedeutend“ (PESCHEL 2003, 143). Viel wichtiger ist ihm, dass die SchülerInnen zunächst ein mathematisches Gespür entwickelt haben, bevor er sie mittels Impulsen und „Zahlenforscherbüchern“ (vgl. ebd., 149ff) *möglichst spät* die Normalverfahren entdecken lässt.

Als Materialien stellt er dementsprechend unstrukturierte Rechenhilfen wie Wendepfättchen, Zwanziger- oder Hundertertafeln, Mengentabellen, 1+1- oder 1x1-Tafeln aus „mathe 2000“ (vgl. WITTMANN /MÜLLER 1992) oder einfache Techniken wie den Rechenstrich (einem Zahlenstrahl ohne Einteilung, siehe Abb. (Quelle: FF)) zur



Verfügung. Zusätzlich können durchaus auch Arbeitsblätter und Aufgaben aus ‚herkömmlichen‘ Mathebüchern *angeboten* werden (z.B. in einer Ideenkiste), um Forschungsanreize zu schaffen – für die SchülerInnen in PESCHELs Klasse war es jedoch meist interessanter, sich gegenseitig ‚Kniffelaufgaben‘ zu stellen...

All das wird nicht in eigene ‚Mathestunden‘ eingebettet, sondern taucht automatisch immer wieder in den selbst gestellten Aufgaben auf, und entspricht somit in gewisser Weise der Forderung REICHENs nach Anwendungs- und Alltagsbezug: „Rettet die Mathematik – macht Sachunterricht!“ (vgl. 1994; zit. n. PESCHEL 2003, 138).

In diesem Satz wird auch verdeutlicht, warum der Offene Unterricht in dieser Form als durchgängiges (Sach-)Unterrichtsprinzip durchgeführt werden kann und sollte. PESCHEL redet in dem Zusammenhang vom *„integrativen Sachunterricht“* – im Gegensatz zum (oft geforderten) ‚fächerübergreifenden‘ Unterricht:

„Der Begriff integrativ soll dabei verdeutlichen, dass es um eine Gesamtheit geht, die gar nicht erst durch die Aufteilung in Fächer zerstört wird. [...] Der integrierend verstandene (Sach-)Unterricht bietet als handlungsoffene Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit die Möglichkeit zum ganzheitlichen „Begreifen“ von Sache, Wort und Zahl. Er bietet den Raum, eigenen

Vermutungen nachzuspüren, Informationen zu sammeln, Vermutungen auszutesten, Lösungen festzuhalten“ (PESCHEL 2003, 226f).

Neben dieser ‚Erziehung‘ zum ganzheitlichen Denken durch die *methodische* und *inhaltliche* Öffnung (und als Erweiterung der „Didaktik des weißen Blatts“ nach ZEHNPENNIG) ist PESCHEL jedoch noch ein weiterer Aspekt wichtig: die *sozial-integrative* Öffnung. Diese basiert auf Erfahrungen aus Schulen wie Summerhill (NEILL 1969, APPLETON 2000) und Glocksee (PESCHEL 1995); „Schulen, in denen Lehrer und Schüler zwar ihre festen Rollen innehaben, aber doch versuchen, diese partnerschaftlich zu interpretieren und sich zugleich im Umgang miteinander als gleichberechtigt anzusehen“ (PESCHEL 2002, 139).

Interessant für die Schule für Geistigbehinderte ist hierbei die Ähnlichkeit zur in der Zusammenfassung von Kapitel 2 geforderten veränderten Lehrerrolle, sowie der Umstand, dass er (wahrscheinlich unbewusst) dieselbe Formulierung gebraucht, die auch das Leitziel unserer Schule beschreibt und, mit Blick auf die Selbstbestimmung, konkretisiert: „Soziale Integration – von unten, nicht von oben“ (ebd.). Dazu erläutert er:

„Ich wollte nicht eine Klassengemeinschaft, die mir meine Erwartungen von den Augen ablesen oder unhinterfragt irgendwelche Konventionen akzeptierten, sondern Kinder, die den schwierigen Gang der eigenen Regelfindung gemeinsam gehen. Nur so, dachte ich, kann eine richtige soziale Integration erfolgen“ (ebd.).

Die SchülerInnen sollen also gemeinsam die Regeln für das Zusammenleben in der Klasse finden bzw. diese immer wieder demokratisch (z.B. durch Thematisierung von Problemen und Abstimmung im Stuhlkreis) aushandeln. Der Lehrer hat dabei höchstens eine vermittelnde Rolle und ansonsten das gleiche Stimmrecht wie alle anderen. Durch das ständige Thematisieren können so z.B. bei Streitigkeiten entscheidende Sozialkompetenzen geübt werden, „das heißt das Anerkennen von Regeln, das Achten anderer Menschen, die eigene Disziplin, das Entwickeln einer „emotionalen Intelligenz““ (ebd., 145). Dadurch können individuell höchst unterschiedliche Verhaltensnormen von SchülerInnen integriert werden (und diese individuellen ‚Normen‘ sind an der Schule für Geistigbehinderte sicher noch unterschiedlicher). „Wenn ich

also davon spreche, das Bedingungsfeld, in dem ich mich als Lehrer bewege, wirklich anzunehmen, um präventiv zu arbeiten, so habe ich dabei eine Integration vor Augen, die eben nicht erst aussondern muss, um die so „segregierten“ Teile dann wieder (hochgelobt) zusammenzuführen, zu „integrieren“. *Für mich ist die Hochform einer integrativen Erziehung die, erst gar keine „Segregation“ aufkommen zu lassen“* (ebd., 144; Kursivschrift FF) – die Nähe zur Inklusion ist offensichtlich. Die dazu nötige veränderte Lehrerrolle wird im folgenden Zitat abschließend verdeutlicht:

„Ist einmal die Rolle des Lehrers als Regelfinder und Entscheidungsinstanz etabliert, so richten sich die meisten Kinder der Einfachheit halber danach. Ist den Kindern aber das demokratische Prinzip zumindest in der Schule selbstverständlich, so wird die Meinung des Lehrers als eine unter anderen akzeptiert und relativ gleichrangig gewertet, was unabdingbare Grundlage für eine echte Meinungsbildung ist.

Natürlich behält der Lehrer seine Rolle als letztendlich Verantwortlicher für das Geschehene inne, das ist den Kindern auch sehr wichtig, aber die Beziehung wechselt vom Bestimmenden zum Partner.“ (ebd., 146)

Die Umsetzung des Konzeptes Offener Unterricht nach PESCHEL dürfte klar geworden sein. Widmen wir uns nun den diesem zugrunde liegenden lerntheoretischen Annahmen.

3.2.2 Lerntheoretische Erklärungen

PESCHELs Konzept basiert (wie viele andere Formen des Offenen Unterrichts auch) auf gewissen lerntheoretischen und –psychologischen Annahmen, die den gerade beschriebenen Unterricht auf ein ‚wissenschaftliches Fundament‘ stellen. Wenn in dieser Arbeit geklärt werden soll, ob und wie SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung mittels des Offenen Unterrichtes optimal gefördert werden können, müssen diese allgemeinen lerntheoretischen Annahmen zunächst erläutert werden, um sie dann mit der heil- bzw. sonderpädagogischen Lerntheorie zu vergleichen. Dies soll durch die Erklärungen zum Interessegeleiteten Lernen, der Freigabe der Lernwege (vor allem auf der Basis konstruktivistischer Erkenntnisse) sowie zum Impliziten Lernen geschehen.

Es geht also um die Frage, warum diese Form von selbstbestimmtem Lernen überhaupt sinnvoll ist, um dann im nächsten Kapitel zu klären, ob dies auch für die Schule für Geistigbehinderte zutrifft.

3.2.2.1 Interessegeleitetes Lernen

Grundsätzlich, stellen z.B. ANTOR und BLEIDICK fest, „kann der Begriff des *Lernens* als Grundsachverhalt angesehen werden“ (2000, 96); „der Mensch ist von Natur aus auf Lernen angelegt“ (ebd.). Dies wird umso deutlicher, wenn man sich folgenden Gedanken von REICHEN vor Augen hält: „Fängt man an, darüber nachzudenken, was ein Schulanfänger im Vergleich zu einem Neugeborenen schon alles gelernt hat (und zwar ohne Schule), dann kann man nachvollziehen, dass es Schätzungen gibt, wonach Schulanfänger bereits mehr als die Hälfte dessen erlernt haben, was in unserem Kulturkreis ein durchschnittlicher 20-Jähriger weiß und kann“ (2001, 34; zit. n. PESCHEL 2003, 20).

Kinder sind wie ein Schwamm, die alle Eindrücke aufsaugen, diese versuchen zu ordnen, dabei neue Fähigkeiten erwerben, die zunächst durch Zufall entdeckt, dann wiederholt, gezielt eingesetzt und verfeinert angewendet werden. Auf diese Weise erlernen sie grundlegende Kompetenzen von der Motorik über die Sprache bis hin zu sozialen Verhaltensweisen.

„Alles, was zur Lernkompetenz gehört, ist den Kindern bereits aus ihrem vorschulischen Lernen bekannt. Im Umgang mit Menschen und Gegenständen haben sie erfahren, was es bedeutet, Resonanz zu spüren und zu erzeugen, Vorhandenes spielerisch zu variieren und Regelmäßigkeiten zu entdecken. Weil Lernprozesse außerhalb der Schule aber kaum von langer Hand vorbereitet und systematisch auf gewisse Ziele hin gelenkt werden, verlaufen sie spontan und unbemerkt. Kinder lernen unmittelbar aus den Situationen, in die sie mehr oder weniger zufällig hineingeraten, darum brauchen sie kein Bewusstsein des Lernens zu entwickeln“ (RUF / GALLIN 1998, 239; zit. n. PESCHEL 2003, 18).

Nun wird deutlich, was mit dem Satz „Kinder *wollen* lernen“ gemeint ist. Würde dies nicht zutreffen, fände keine Entwicklung statt. Kinder lernen also in der Regel automatisch und unbewusst, gerade in den ersten Lebensjahren. Dies erfolgt zumeist spielerisch und, wie gerade beschrieben, in den seltensten Fällen von außen gesteuert. Es liegt also

eine *intrinsic Motivation* vor, die das Kind zu einem selbstgesteuerten Lernen und damit zu einem Sich-Selbst-Entwickeln treibt. Dieses entspricht auch der neueren Lernpsychologie: „Das den behavioristischen Lerntheorien zugrunde liegende Menschenbild des passiven, von außen gesteuerten Wesens wurde in der kognitionspsychologischen Forschung abgelöst von der Annahme einer mentalen Eigenaktivität des Individuums, welches sich als aktiv-reflexiv und intern gesteuert auszeichnet und zu selbstgesteuertem Lernen fähig ist“ (BUNDSCHUH 2002, 185).

Mit dem Eintritt in die Schule ändert sich dieses Lernen nun meist grundlegend.

„Die Kinder, die so mühelos Symbolsysteme wie Sprachen und Künste wie die Musik meistern; dieselben Kinder, die komplexe Theorien über das Universum oder den Geist entwickeln, haben oft die größten Schwierigkeiten beim Schuleintritt. Es war unproblematisch, Sprache zu sprechen und zu verstehen, aber Lesen und Schreiben erweisen sich vielleicht als schwierige Herausforderungen; Zählen und Zahlenspiele sind vergnüglich, aber mathematische Verfahrensweisen zu erlernen, kann mühevoll sein, und die höheren Bereiche der Mathematik bleiben den Kindern manchmal für immer verschlossen. Auf eine Weise scheint das natürliche, universale oder intuitive Lernen, das in den ersten Lebensjahren zu Hause oder im näheren Umkreis vor sich geht, von einer völlig anderen Art zu sein als das Lernen, das in der ganzen schreib- und lesekundigen Welt mit dem Schuleintritt gefordert wird“ (GARDNER 1994, 14; zit. n. PESCHEL 2003, 19).

Der Unterschied dürfte deutlich sein: im Gegensatz zum spielerischen, interessegeleiteten Lernen der Kindheit wird nun (zumindest im traditionellen Unterricht) von außen vorgegeben, ‚was man zu lernen hat‘. Und dies entspricht oftmals nicht dem, was das jeweilige Kind gerade für wichtig oder interessant hält. Im schlechtesten Fall wird Unterricht dann als langweilig, als Überforderung oder als Zwang erlebt und Schule somit generell als etwas Negatives gesehen.

Dabei spielen Emotionen eine entscheidende Rolle für das Lernen. Dies wird mittlerweile von verschiedenen Wissenschaftsbereichen bestätigt:

- „Gestaltpsychologie und neuere psychologische, neuropsychologische, -physiologische und -biologische Forschungen und Publikationen heben hervor, dass Emotionen, Gefühle und Affekte zielgerichtetes Verhalten geradezu fördern“ (BUNDSCHUH 2002, 65).
- „Auch aus neurobiologischer Sicht stellt gerade die – positive – emotionale Befindlichkeit die Basis für Lernen dar“ (ebd., 177).

Daraus ergeben sich für den Unterricht Konsequenzen: „Das Problem der Leistungsmotivation ist nicht in erster Linie eine Frage des Lerngegenstandes, sondern eine Frage der emotionalen Beziehung zum Lerngegenstand“ (ebd., 183).

Bei den oben beschriebenen ‚spielerisch-entdeckenden‘ Kindern ist der ‚Lerngegenstand‘ meist ein selbst Gewählter, woraus sich die emotionale Beziehung von selbst ergibt – kein Kind beschäftigt sich freiwillig mit etwas, was ihm keinen Spaß macht. In der Schule ist dies nur noch selten der Fall, da der Lerngegenstand, ja der Lernprozess als solcher, nun größtenteils von außen durch den Lehrer bzw. durch das von ihm bereitgestellte Material bestimmt wird. Dies führt dann oft zu den bekannten Problemen: „Wenn der Wunsch, das eigene Tun selbst zu steuern, durch Vorgaben eingeschränkt wird, [entsteht] automatisch Unzufriedenheit, Opposition und Reaktanz auf Seiten des Lernenden“ (PESCHEL 2002, 13). „Die Lösungen, die Lehrern in den Sinn kommen, haben gewöhnlich eines gemeinsam: sie gehen alle davon aus, dass es darauf ankommt, die Fremdsteuerung des Schülerverhaltens zu verfeinern oder zu intensivieren“ (GRELL / PALLASCH 1978, 95; zit. n. PESCHEL 2003, 13; vgl. auch BRÜGELMANN 1997, A1).

ROGERS hatte ähnliches beobachtet und zog daraus den Schluss, dass es nötig sei, den Schülern *signifikantes Lernen* zu ermöglichen; ein Prinzip, auf das sich auch PESCHEL im Folgenden beruft. So schreibt ROGERS:

„Meine Erfahrungen sind gewesen, dass ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lernt. [...] Ich bin zu der Ansicht gekommen, dass die einzigen Lerninhalte, die Verhalten signifikant beeinflussen, selbst entdeckt, selbst angeeignet werden müssen. Solch ein selbst entdeckter Lerninhalt – Wahrheit nämlich, die man sich durch Erfahrung persönlich zu eigen gemacht und die man assimiliert hat – kann einem anderen nicht direkt vermittelt werden“ (ROGERS 1974, 153f; zit. n. PESCHEL 2003, 13f).

Demnach sollte Lernen also vornehmlich selbst gesteuert erfolgen – gerade in Bezug auf den Lerninhalt.

Die neuere Lernpsychologie scheint sich mittlerweile einig darin zu sein, dass interessegeleitetes Lernen, also ein Lernen aufgrund einer eigenen, intrinsischen Motivation zum Thema, die günstigste Form von Lernen ist,

da sie zu einer stärkeren Interiorisierung und Verallgemeinerung des Erlernten führt. So schreibt REICHEN in einem Appell an die Eltern von SchülerInnen, die ‚offen‘ unterrichtet werden: „Glauben sie der Lernpsychologie, die nachweisen kann, dass alles, was das Kind von sich aus lernt, besser haftet und eine stabilere Basis für weiterführendes Lernen bietet, als das, was nachahmend übernommen wird“ (2001, 199; zit. n. PESCHEL 2002, 191). Im „Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie“ findet sich zu diesem Thema:

„Für selbstgesteuerte Lernprozesse erscheint ein gewisses Ausmaß an intrinsischer Motivation günstig zu sein. Der Wunsch, eine bestimmte Lernaktivität auszuführen, weil das Thema und die Aktivität selbst als interessant, anregend, befriedigend oder wertvoll angesehen wird, kann sich sowohl auf das Durchhaltevermögen als auch auf die Qualität der Arbeit und der Lernleistung auswirken. Insbesondere tiefergehende Lernprozesse (elaborative Strategien) korrelieren hoch mit intrinsischen Zielorientierungen, während einfach strukturierte Lernprozesse (Wiederholungsstrategien) eher mit extrinsischen Zielorientierungen in Zusammenhang stehen (SCHIEFELE/SCHREYER 1994). Lerntheoretisch betrachtet kann intrinsisch motiviertes selbstgesteuertes Lernen sich zu einem selbstverstärkenden Prozess entwickeln, bei dem als erfolgreich erlebte und bewertete Lernschritte zu positiven Verstärkern werden“ (HARTKE 2000, 375).

Somit scheint die selbst bestimmte Wahl der Inhalte aufgrund der positiven Emotionen, die durch intrinsische Motivation entstehen, lernpsychologisch von Vorteil zu sein.

Wenden wir uns nun der Freigabe des Lernwegs als weitere Öffnung des Unterrichts zu.

3.2.2.2 Individuelle Differenzierung durch Freigabe des Lernweges

„Als erwiesen gilt, dass unterschiedliche Schüler auf unterschiedlichem Wege zu optimalen Schulleistungen gelangen“ (HARTKE 2000, 371). Auf diesen Umstand wurde in der traditionellen Pädagogik zumeist mit größerer Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts reagiert (vgl. PESCHEL 2002, 68).

Die Notwendigkeit einer Differenzierung gerade bei großen Klassen wird deutlich bei den Problemen, die ein undifferenzierter Frontalunterricht hervorruft. So schreibt HARTKE über den Frontalunterricht:

„Die mangelnde Differenzierung führt bei einem Teil der Gruppe zu einer Über-, bei einem anderen Teil zu einer Unterforderung. Dies wiederum wirkt sich negativ auf die Leistungsmotivation, das Selbstbild sowie die Schulleistung aus. Die Entstehung von Schulunlust und -ängsten sowie von Schulversagen wird begünstigt“ (2000, 366).

Deshalb bleibt ein grundlegendes Problem der Pädagogik, den jeweiligen Schüler und dessen Lernstand richtig einzuschätzen und ihm daraufhin das richtige Lernangebot zu machen. An der Grundschule soll dies auch noch für 25 oder 30 SchülerInnen gleichzeitig erfolgen, und an der Schule für Geistigbehinderte treten die Probleme dabei vor allem in der richtigen Förderdiagnose auf.

PESCHEL umgeht durch die Freigabe des Lernweges einfach dieses Problem, bzw. stellt es sich hier gar nicht mehr:

„Viele Lern- und Disziplinschwierigkeiten herkömmlichen Unterrichts tauchen im Offenen Unterricht gar nicht erst auf. Dadurch, dass das Kind sein Thema nach eigenem Interesse aussuchen und selbstreguliert bearbeiten kann, erfolgt eine *individuelle Differenzierung durch das Kind selbst*. Der einzelne kann den Lernstoff dabei so angehen, wie es seiner Art zu lernen, seinem derzeitigen Fähigkeitsstand und seinem Lerntyp entspricht. Lernen ist Vernetzung von etwas Neuem mit schon bestehendem Wissen. Dabei hat der Lernende meistens schon irgendeine Theorie über den Lernstoff, die der Lehrer gar nicht kennen kann. Entsprechend kann nur der Lernende selbst die Vernetzung so vornehmen, dass der neue Lernstoff nicht isoliert und damit unbrauchbar bleibt“ (PESCHEL 2002, 168; Kursivschrift FF).

Diese Art zu Lernen entspricht dabei Erkenntnissen aus den Theorien des Konstruktivismus und der konstruktivistischen Didaktik, welche dem Konzept von PESCHEL als Erklärung für die Freigabe des Lernweges dienen und deshalb hier nun kurz vorgestellt werden sollen.

3.2.2.3 Konstruktivistische und systemische (Lern-)Theorie

Das Thema ist umfangreich und beinhaltet verschiedene Positionen und Strömungen, die z. T. stark diskutiert werden, weshalb ich an dieser Stelle nur sehr verkürzt die für diese Arbeit relevanten Ideen und Begriffe erklären kann.

Als Literaturlösung habe ich mich dabei u. a. für das Buch „Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik“ von HUSCHKE-RHEIN (2003) entschieden, da dieses einen guten Überblick auf die Thematik, gerade im Bezug auf pädagogische Fragen, bietet.

„Systemisches und konstruktivistisches Denken sind genuin *epistemologischer* Art; es bezieht sich nicht auf Fragen der Existenz, sondern auf die Frage der Erkenntnis von Wirklichkeit. Hier wird nicht gefragt: *Was ist?*, sondern: *Wie wissen wir?*“ (PETERSEN 2001, 97).

Somit wird die Relevanz für die Pädagogik und (gerade) die Didaktik deutlich, da sich diese ja ebenfalls stets mit der Frage auseinandersetzen zu haben, wie wir lernen, also auch: wie wir erkennen.

„Wichtigster systemischer Grundbegriff ist inzwischen [...] der Begriff der ‚*Selbstorganisation*‘ geworden, oft synonym mit ‚*Autopoiesis*‘ verwendet, was wörtlich ‚Selbsterstellung‘ bedeutet“ (HUSCHKE-RHEIN 2003, 14). Die Neurobiologen Maturana und Varela lieferten mit ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis“ (1987) die biologischen Grundlagen für die Theorie und verstehen unter dem Begriff Autopoiesis die Idee, „dass alle Lebewesen sich [...] andauernd selbst erzeugen“ (Maturana / Varela 1987, zit. n. Schwakenberg 2003, 3). „Allgemein ist Autopoiesis ein Theorem für die interne Selbststeuerungsfähigkeit lebender und sozialer Systeme [...]: Alle lebenden Systeme organisieren ihr Verhältnis zur Umwelt nicht durch Anpassung, sondern durch Selbstorganisation. Dabei operieren sie insofern ‚autonom‘, als sie durch ihre Struktur selbst ihre Umweltbeziehungen organisieren“ (Huschke-Rhein 2003, 14).

Hier tauchen nun zwei weitere wichtige Begriffe für den systemischen Konstruktivismus auf: *Struktur* und *Organisation*.

„Jedem Lebewesen bzw. jeder autopoietischen Einheit sind die Kategorien der Organisation und der Struktur immanent. Dabei wird die Organisation als konstant, die Struktur jedoch als Änderungen unterworfen verstanden. Gleichzeitig ist die Organisation von verschiedenen Lebewesen einer selben Klasse gleich, dient als das bestimmende Kriterium und definiert entsprechend die Zugehörigkeit zu eben dieser Klasse, während sich die Struktur der verschiedenen Lebewesen durchaus unterscheidet. Diese ist also im Gegensatz zur Organisation zwischen den einzelnen Individuen verschieden und divergiert auch innerhalb eines Individuums zwischen verschiedenen Zeitpunkten“ (Schwakenberg 2003, 3f; vgl. auch Maturana/Varela 1987, 54).

Die Struktur eines Systems verändert sich dabei in Interaktion mit ihrer Umwelt. Diese Interaktion wird jedoch maßgeblich von der so genannten

Selbstreferenz beeinflusst. Diese „bedeutet, dass ein autopoietisches System jede eingehende Information operational zunächst auf seinen internen Zustand beziehen muss und auf Anschlussfähigkeit hin prüft. Es reagiert also nicht als Input-Output-Maschine. *Es kann also seine Umwelt nur nach Maßgabe seiner internen Struktur wahrnehmen, nicht ‚direkt‘ oder ‚an sich‘ und nicht einmal ‚objektiv‘ oder ‚allgemeingültig‘* (HUSCHKE-RHEIN 2003, 15). Somit ergibt sich eine individuelle Wahrnehmung auf der Basis der jeweiligen und momentanen Struktur des Individuums, was nun wiederum weit reichende Konsequenzen für die Erkenntnistheorie hat. Einfach formuliert: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (v. FOERSTER 1985, 40; zit. n. SCHWAKENBERG 2003, 2). HUSCHKE-RHEIN schreibt weiter: „Lebende Systeme sind ‚operational geschlossen‘, aber ‚energetisch offen‘, d.h. sie sind ihrer Umwelt gegenüber für die Aufnahme von *Information, Energie und Materie* offen, aber die Maßstäbe für ihre Verarbeitung setzen sie selbst“ (2003, 14). Dabei überprüfen sie also die eingehenden Informationen etc. auf eine entsprechende ‚*Passung*‘ (*Viabilität*) mit den eigenen Strukturen.

Betrachtet man nun den viel zitierten ‚Nürnberger Trichter‘ als vereinfachtes Beispiel für einseitige Pädagogik, wird klar, dass Wissen eben nicht wie mit einem Trichter in die ‚leeren‘ Köpfe der SchülerInnen gefüllt werden kann. Wenn jeder Schüler, also jedes System, eine andere Struktur aufweist, können die Informationen, die der Lehrer vermitteln will, nur auf ganz individuelle Art vom Schüler wahrgenommen, verarbeitet, ‚gelernt‘ werden. Dies wird von HUSCHKE-RHEIN als „Instruktionsvorbehalt“ bezeichnet (vgl. ebd., 26). Er folgert nun als Konsequenz für jegliche Pädagogik: „Da eine direkte, instruktive Intervention in die interne Selbstorganisation eines Menschen nach systemischer Auffassung nicht möglich ist, besteht eine erzieherische Hauptaufgabe in der *Organisation bildungsrelevanter Kontexte* für die Entwicklung eines Menschen oder einer Gruppe“ (ebd., 16). Durch die niemals gleiche Aneignung von Wissen kann der Lehrer also nicht einfach instruieren und erwarten, dass alle SchülerInnen dies annehmen. „*Darum*

kann jeder pädagogische Akt seiner Struktur nach als ‚Konsultation‘, als Beratung beschrieben und verstanden werden“ (ebd., 15).

Diesen Vorbehalt beachtend, ist „Aufgabe der Erziehung demnach *die Organisation der Förderung von Selbstorganisation*“ (ebd., 15). Hierbei stößt allerdings auch er auf das in Punkt 2.4 beschriebene ‚pädagogische Dilemma‘: In dem beschriebenen Erziehungsauftrag „liegt die Legitimation für die zeitweilige Fremdsteuerung eines Menschen oder einer Gruppe durch Erziehung. Der Erziehungsbegriff enthält nach systemischer Auffassung also ein logisch notwendiges *Paradox*: Erziehung bedeutet die Fremdsteuerung eines Systems, das sich auf Grund seiner wesensmäßigen Struktur selbst steuern kann und muss“ (ebd., 16). Dies ist legitim, „wenn diese mit dem Ziel der Förderung der Selbstorganisation verbunden und begründet ist“ (ebd., 15). Vielleicht lässt sich so die Fremdsteuerung legitimieren, doch bleibt die Frage, wie man ein System ‚fremdsteuern‘ kann, das eigentlich gar nicht fremd gesteuert werden kann.

Meines Erachtens muss dies allerdings kein Paradox sein – es kommt nur darauf an, was man in diesem Zusammenhang unter Erziehung versteht. Laut den obigen beiden Zitaten bedeutet Erziehung Fremdsteuerung im Sinne von *Organisation* der Förderung von Selbstorganisation (z.B. durch entsprechend gestaltete Lernumgebungen und -angebote in der Unterrichtsplanung); betrachtet man jedoch PESCHELs Unterricht, wird deutlich, dass sich seine ‚Erziehung‘ auf die *Ermöglichung* von Selbstorganisation beschränkt. Der Lehrer organisiert hier zwar durch die Wahl dieser Unterrichtsform in gewisser Weise die Lernumgebung; durch die völlige Öffnung beschränkt sich die Fremdsteuerung aber höchstens auf die Anwesenheitspflicht in der Schule bzw. darauf, das „Lernen hochzuhalten“. Nun können die SchülerInnen selbstgesteuert die für ihre individuelle Struktur ‚passenden‘ Informationen suchen und sich somit ‚autonom‘ selbst organisieren.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse lassen also darauf schließen, dass ein selbstgesteuertes Lernen nach individuellen Interessen und auf eigenem

Weg sinnvoll für den Unterricht sind, da auf diese Weise eine Über- oder Unterforderung der SchülerInnen verhindert und eine anhaltende Lernmotivation erreicht wird. Kinder lernen also interessegeleitet konzentrierter und auch mit Spaß; doch *wie* lernen die Kinder dabei? Wie können sie sich die von den Lehrplänen und der Gesellschaft geforderten Bildungsinhalte aneignen, wenn sie doch nur tun, was *sie* wollen?

3.2.2.4 Implizites Lernen

Wie gesagt: „Die Kinder wissen in der Regel, warum sie in der Schule sind: sie wollen lernen und tun dies auch“ (PESCHEL 2002, 125), nur diesmal eben ganz nach ihren eigenen Interessen – und dementsprechend konzentriert und motiviert.

Dabei dürfte deutlich geworden sein, dass es bei dieser Form von Unterricht nicht mehr nur um die klassische Wissensvermittlung oder –aneignung geht, sondern vor allem um das Erlangen von Kompetenzen. Entscheidend ist dabei also nicht mehr das, was explizit gelernt wird, sondern was dabei *implizit*, also indirekt und unbewusst, geschieht.

„Implizite Lernprozesse zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie komplexe Systeme erfassen und dort hohe Abstraktions- und Transferleistungen bedingen, das heißt der „nicht-bewusste“ Lernvorgang ermöglicht ein unbewusstes Erfassen der Strukturen und Zusammenhänge und vor allem ein Übertragen auf andere, fremde Situationen, das sich durch ein implizites Bilden von Regularitäten auszeichnet“ (PESCHEL 2003, 24).

„POLANYI betont darüber hinaus, dass vieles nur auf diese Weise gelernt werden kann. In dem Ausmaß, in dem sich komplexe Dispositionen der Formalisierung entziehen, können sie nur implizit erworben [...] werden“ (NEUWEG 2000, 210; zit. n. PESCHEL 2003, 25).

In diesem Zusammenhang sollte man sich vielleicht noch einmal vor Augen führen, wie Kleinkinder z.B. Sprache ‚nebenbei‘ erlernen, teilweise sogar mehrere gleichzeitig.

Das Beispiel des Schülers, der sich mit Tut-Ench-Amun beschäftigt hat (P. 3.2.1), verdeutlichte bereits: Durch das interessegeleitete ‚Lernen‘ der SchülerInnen an einem von ihnen gewählten Thema, erfolgt die Erlangung von verschiedensten Kompetenzen dabei unbewusst.

„Diese Vorgehensweise ist dabei alles andere als beliebig, denn dadurch, dass alle möglichen Inhalte im Laufe der Grundschulzeit immer wieder zu den

unterschiedlichsten Zeitpunkten und auf unterschiedlichem Niveau auftauchen, wird ein *Spiralcurriculum* erzeugt, das sicherer nicht sein könnte: Jedes Kind kann sich zu jedem Zeitpunkt genau auf seinem Niveau mit einer Sache beschäftigen, umgeben von der ständigen Herausforderung, noch einen Schritt weiter zu gehen“ (ebd., 125f; Kursivschrift FF).

Das hier angesprochene Spiralcurriculum ist zwar ein durchaus gängiges Prinzip der Curriculumentwicklung (vgl. PITSCH 1999, 31ff), entsteht allerdings bei dieser Form des Unterrichts von selbst. Seine Merkmale sind jedoch dieselben und bedeuten laut Überlegungen von Jerome BRUNER, dass „das Curriculum mit dem intuitiven Erfassen und Gebrauchen grundlegender Ideen durch junge Schüler beginnen und „bei seinem Verlauf wiederholt auf diese Grundbegriffe zurückkommen und auf ihn aufbauen“ (BRUNER 1970 nach POTTHOFF 1974, 27) sollte. Die Entwicklungsorientierung dieses Ansatzes liegt darin, „den Unterrichtsstoff in die Denkformen des Kindes zu übertragen“ (BRUNER a.a.O.)“ (PITSCH 1999, 31). Der Lehrer kann dabei auch durch entsprechende (vorsichtige) Impulse auf Zusammenhänge mit dem bereits Gelernten verweisen – falls dies die SchülerInnen nicht schon selbst erkannt haben.

Selbstkontrolle stellt beim impliziten Lernen einen weiteren wichtigen Aspekt dar. Durch das eigene Setzen von Zielen (z.B. Erforschung einer Frage, Erstellung einer Präsentation,...) erfolgt das Evaluieren des Lernerfolgs durch den Schüler selbst (Frage beantwortet? Bzw. MitschülerInnen haben es verstanden?). „Sie [die Selbstkontrolle] verlangt dann eine Haltung gegenüber der eigenen Arbeit, die von PsychologInnen als Metakognition bezeichnet wird (im Sinne einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung und –korrektur bei der Arbeit)“ (BRÜGELMANN 1997, A2). Der Schüler bewegt sich bei einer solchen Öffnung stets entlang seiner eigenen Grenzen, wobei sich das Gefühl des Lernerfolgs bei beendeter Aufgabe von selbst einstellt und die Motivation, bei auftretenden Problemen (wie z.B. unverstandenen Teilaspekten) weiterzuforschen, durch das eigene Interesse an der Sache erhalten bleibt. Im ‚herkömmlichen‘, material- oder lehrerzentrierten Unterricht hingegen beschränkt sich die Selbstkontrolle auf ein Vergleichen seiner Lösung mit

der Vorgegebenen und endet dann auch bei falscher Lösung meist genau hier.

3.3 Unterschiede zu anderen Formen des Offenen Unterrichts

Es dürfte nun deutlich geworden sein, dass die völlige Öffnung aller Dimensionen des Unterrichts durchaus lerntheoretisch sinnvoll ist. Aufgrund der gerade vorgestellten Erkenntnisse bezüglich der Wichtigkeit von intrinsischer Motivation und der Freigabe des Lernweges erscheint diese vollständige Öffnung sogar als notwendig für ein sinnvolles und erfolgreiches Lernen. Durch den Verzicht sowohl auf Instruierung seitens des Lehrers als auch auf die Verwendung von fertigen Unterrichtsmaterialien wird den individuellen Interessen, Wissensständen und Strukturen (im konstruktivistischen Sinn) der SchülerInnen entsprochen.

Betrachtet man nun andere Formen des Offenen Unterrichts, wird offensichtlich, dass die meisten dieser Konzepte gerade diese wichtigen Punkte nicht ausreichend berücksichtigen. Dies kann man z.B. beim *Wochenplanunterricht* feststellen.

„Der Wochenplan legt fest, welche Pflicht- und Wahlaufgaben die Schüler bearbeiten sollen [...]. Die Schüler bestimmen selbst, z. T. in Absprache mit den Partnern, die Reihenfolge der Bearbeitung, die Sozialform, ihr Arbeitstempo, den Umfang der erwünschten Hilfen und der freiwilligen Aufgaben. Der Lehrer berät und hilft bei dieser Arbeit“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW 1983, RL 12; zit. n. PESCHEL 2002, 13).

Die SchülerInnen lernen also wieder mittels vom Lehrer ausgewählter Aufgaben und Themen; eine intrinsische Motivation ist hierbei nicht gewährleistet. Auch die individuelle Differenzierung gestaltet sich schwierig, da der Lehrer den genauen Lernstand jedes einzelnen Schülers kennen und ein darauf passendes Angebot vorbereiten müsste – dies bedeutet einen enormen Aufwand, wodurch die individuelle Differenzierung dann letztendlich meist nur durch die Anzahl der Aufgaben umgesetzt wird. So kommt auch PESCHEL aufgrund vieler Unterrichtsbesuche sowie Vergleichen verschiedener Untersuchungen zu dem Schluss, dass diese

Form in der Praxis häufig dazu benutzt wird, die ohnehin in dieser Woche zu behandelnden Themen in anderer, ‚freierer Form‘ zu üben, „sodass es sich bei den Wochenplanaufgaben größtenteils um nachbereitende (Übungs-)Aufgaben handelt“ (2002, 14). Die Einführung von neuen Unterrichtsthemen, wie z.B. einem neuen Buchstaben, erfolgt dabei dann meist wieder ganz ‚klassisch‘ durch den Lehrer. Die Selbstbestimmung beschränkt sich auf die Wahl der Reihenfolge der Bearbeitung.

Durch die fehlende individuelle Motivation und ‚Passung‘ kommt es dann oft zu dem Umstand, dass sich bei den SchülerInnen ein Ehrgeiz entwickelt, möglichst viele Aufgaben möglichst schnell ‚abzuarbeiten‘, um dann z. B. die freie Zeit für andere, ‚angenehmere‘ Tätigkeiten zu nutzen (vgl. ebd., 15). Somit kommt es zu einer oft nur sehr oberflächlichen Bearbeitung der Themen und Aufgaben.

PESCHEL schlägt deshalb eine Öffnung der Wochenpläne vor, die die Berücksichtigung der individuellen Motivation und des Lernweges ermöglicht und dabei die strukturierende Hilfe des Wochenplanes nutzt, in dem sich das Kind einfach seinen eigenen Plan erstellt. Dies könnte z.B. wie in der nebenstehenden Abbildung (Quelle: FF, vgl. PESCHEL 2002, 56) geschehen und dann eine Einführung des gänzlich offenen Unterrichts erleichtern.

Woche vom _____ bis _____		Name: Niki	
Ich nehme mir für diese Woche vor:			
	Tips für die Arbeit	Fertig	
Freies Schreiben: Geschichte weiterschreiben	Wann willst du dich für eine Schreibkonferenz anmelden? Freitag		
Lesen: Ronja Räubertochter	Denke daran, dein Lesetagebuch weiterzuführen		
Rechnen: Ich übe: 1x7, 1x8, 1x9	Axel, Petra und Nina üben das Gleiche	XX	
Rechtschreibung: Worthirtenrenning		X	
Vortrag halten: Fledermäuse	Schaffst du es bis Montag in 2 Wochen?		
Gedicht lernen: Herbstvögel	Das Gedicht fehlt noch in unserem Gedichtebuch	X	
Sonstiges: Drachen bauen	Frage Marc, der weiß, wo du das Material findest		
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag
			Freitag

Bei anderen Formen des Offenen Unterrichts sind die Probleme ähnlich. Beim *Werkstattunterricht*, der dem *Stationenlernen* ähnelt, bereitet der Lehrer zu einem Thema (z.B. Wasser, Sommer, ...) verschiedene Angebote vor, die die SchülerInnen dann (je nach Konzept) alle oder teilweise, durcheinander oder in einer bestimmten Reihenfolge, bearbeiten

müssen. Ob dieses Thema wirklich alle SchülerInnen interessiert, ist fraglich; das gleiche gilt für die Frage, ob die Angebote auch wirklich für jeden einzelnen Schüler sinnvoll sind. Eine Alternative dazu könnte so aussehen, dass man, wenn die Klasse es z.B. aus einem speziellen Anlass wünscht, zusammen eine gemeinsame Lernwerkstatt mit mehreren Stationen erstellt, wobei verschiedene Gruppen sich zu Experten in ihrem Teilbereich machen und diesen dann den anderen vorstellen, bzw. die Station vorbereiten.

Genauso könnte man auch mit dem *Projektunterricht* verfahren. PESCHEL beschreibt in seinem Buch eine Situation in seiner Klasse, als ein Schüler vom Obst- und Gemüsegarten seines Opas berichtete und die anderen daraufhin vorschlugen, einen solchen könne man doch auch hier machen. Schon fing die ganze Klasse mit großem Eifer an, das Projekt in Angriff zu nehmen; es wurden Briefe an den Rektor und den Hausmeister verfasst, die Wiese vor dem Klassenzimmer ausgemessen und Pläne erstellt, Gartenbücher gewälzt, Samen gekauft, ... (vgl. 2002, 57ff). Entscheidend dabei war, dass alle SchülerInnen an diesem Thema interessiert waren.

3.4 Zusammenfassung – Anforderungen an einen Offenen Unterricht

Offener Unterricht nach PESCHEL ist also eine theoretisch begründbare Alternative sowohl zum ‚traditionellen‘ Unterricht als auch zu vielen anderen offenen Formen. Sie stimmt dabei auch mit dem in Kapitel 2.5 geforderten ‚gleichberechtigten‘ Unterricht mit dem „Ziel und gleichzeitigen Prinzip der Selbstbestimmung“ überein. Kinder *wollen* lernen - durch die hier vollzogene komplette Öffnung des Unterrichts können sie dies nun individuell nach ihren Möglichkeiten tun und haben auch noch Spaß daran, was sich wiederum positiv auf ihr Lernverhalten auswirkt. Sie erfahren so tagtäglich, zu welchen Erfolgen ihnen Selbstbestimmung und eigene Entscheidungen verhelfen. Durch die sozial-integrative Öffnung erhalten sie dabei soziale Kompetenzen, die der ebenfalls in 2.5 geforderten „Respektierung des Individuums in einer inklusiven Gesellschaft“ entsprechen.

Ich möchte nun noch einmal die hierzu notwendigen Grundsätze anhand einer Tabelle aus PESCHELs Buch darstellen. Mit ihnen können den Anforderungen des individuellen Lernweges, der Schaffung eigener Lernmotivation, der Entwicklung von sozialen Kompetenzen sowie der Respektierung des Individuums aufgrund weitgehender Selbstbestimmung entsprochen und diese wichtigen Prinzipien für den Schüler nutzbar gemacht werden. Im nächsten Kapitel soll dann die Umsetzbarkeit dieses Konzeptes an der Schule für Geistigbehinderte überprüft werden.

Grundsätze der Unterrichtsgestaltung im Offenen Unterricht
<p>Organisatorische Öffnung – Öffnung von Raum, Zeit und Sozialformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Wahl des Arbeitsplatzes richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer einmal getätigten Zuweisung, auch Arbeitsplätze außerhalb der Klasse können sinnvoll sein. - Die Einteilung der Arbeitszeit richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung, auch ein eigener Pausenrhythmus kann sinnvoll sein. - Die Wahl der Arbeits- und Sozialform richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung, es lassen sich die verschiedensten Kombinationen und Rhythmen vorstellen. <p>Methodische Öffnung – Öffnung der Lernwege</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Lernweg wird über das Erstellen von Eigenproduktionen freigegeben, d. h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einem fremd vorgegebenen Lehrgang; statt Arbeitsmitteln finden sich „Werkzeuge“ (wie eine Buchstabentabelle, ein Wörterbuch, ein Hunderterfeld etc.) sowie verschiedenste Alltagsmaterialien (Bücher, Experimentiermaterial etc.) zur Unterstützung des Lernens. <p>Inhaltliche Öffnung – Öffnung der Fächer und Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Eigenproduktionen der Kinder werden fachlich freigegeben, d. h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, sie unterliegt innerhalb des offenen Lehrplans als „Minimalcurriculum“ keinen fremd vorgegebenen Fachabfolgen und – lehrgängen; statt Fachstunden findet ein überfachliches, interessegeleitetes Arbeiten und Austauschen statt. <p>Soziale Öffnung – Öffnung zu Mitbestimmung, Demokratie und gegenseitigem Austausch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Regulierung der Gemeinschaft wird freigegeben, d. h. Regeln, Austausch, Klassenleben etc. richten sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, sie sind prozessual und können jederzeit in entsprechenden Verfahren angepasst bzw. geändert werden; als organisatorisches Hilfsmittel hat sich hier die Versammlung der Klasse oder Einzelner im Sitzkreis bewährt.

(PESCHEL 2003, 38)

4 ,Wollen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung auch lernen?' - Voraussetzungen für eine Umsetzung an der Schule für Geistigbehinderte

Nach dem in den vorherigen Kapiteln zunächst Anforderungen an den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte herausgearbeitet wurden, die sich aus dem Perspektivenwechsel in der Sonderpädagogik ergeben (Kap. 2) und dann eine Unterrichtsform vorgestellt wurde, die diesen Anforderungen gerecht wird (Kap. 3), soll es nun darum gehen, zu überprüfen, ob sich dieses Konzept, welches für die Grundschule entwickelt wurde, auch an der Schule für Geistigbehinderte umsetzen lässt. Grundsätzlich gilt dabei zunächst:

„Es ist unbestreitbar, Erziehung geistig behinderter Menschen heute heißt: Ohne Abstriche die Intentionen, die Zielrichtung dieser Erziehung identisch zu sehen mit denen, die für jeden anderen Menschen gelten.“ (BACH 1995, 178).

Diese Feststellung ist sicherlich Ausdruck des Perspektivenwechsels und deckt sich auch mit der Forderung nach Inklusion, in der niemand anders behandelt werden darf, weil es eben nur eine Gesellschaft gibt, zu der alle gehören. Doch ergeben sich bei der Umsetzung dieser (selben) Ziele aufgrund der Schädigungen gewisse Beeinträchtigungen, die das Erreichen dieser Ziele erschweren. Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt der Schule für Geistigbehinderte nun auf der „Förderung der geistigen Entwicklung“ (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1998) – aber wie gesagt mit den gleichen Zielen wie die allgemeinbildende Schule.

Um zu überprüfen, ob das hier beschriebene Konzept des Offenen Unterrichts auch an dieser Schule umgesetzt werden kann, muss man deshalb zunächst zwei Dinge betrachten:

- Welches sind die *Ziele* der Schule für Geistigbehinderte, wie sie in den gültigen Richtlinien und Empfehlungen angegeben sind, und können diese mit dem Konzept erfüllt werden? („Darf“ ich dieses Konzept verwenden, und ist es sinnvoll?)
- Können diese Ziele, im Hinblick auf die Schülerschaft mit ihren *Lernvoraussetzungen*, mit diesem Konzept erreicht werden? (Wie

lernen die SchülerInnen, und können sie auf diese Art sinnvoll gefördert werden?)

Darum möchte ich die nun gültigen Richtlinien und Empfehlungen bezüglich dieser Fragestellungen betrachten und die Ergebnisse zusammenfassen (4.1). Im Anschluss daran werden (aktuellere) Erkenntnisse der heilpädagogischen (Lern-)Psychologie vorgestellt bezüglich der Frage, ob SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung selbstbestimmt lernen können (4.2).

4.1 Auswertung der Richtlinien und KMK-Empfehlungen und Vergleich mit dem Konzept „Offener Unterricht“

Wie bereits angedeutet, gelten für die Schulen für Geistigbehinderte in NRW immer noch die „Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)“ (KULTUSMINISTER DES LANDES NRW) aus dem Jahr 1980. Diese wurden 1985 durch die „Richtlinien für die Förderung schwerstbehinderter Schüler in Sonderschulen und Hinweise für den Unterricht“ (KULTUSMINISTER DES LANDES NRW) ergänzt. Momentan arbeitet man an neuen Richtlinien, die den Entwicklungen der Sonderpädagogik der letzten zwei Jahrzehnte Rechnung tragen sollen; bisher liegt jedoch lediglich eine Entwurfsfassung vor, weshalb ich sie nicht in den Vergleich miteinbezogen habe.

Betrachten wir nun einmal diese Dokumente hinsichtlich ihrer Lernziele. Dies kann aus Platzgründen nur recht oberflächlich im Sinne von Grobzielen erfolgen, welche dann mit dem Konzept „Offener Unterricht nach PESCHEL“ verglichen werden.

(Die Herausgeber kann man dieser Einleitung entnehmen; ich werde aus Platz- und Übersichtsgründen in den folgenden drei Punkten nur noch von den „Richtlinien“ und „Empfehlungen“ mit ihrem jeweiligen Erscheinungsjahr sprechen.)

4.1.1 Was sollen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung lernen? – Unterrichts- und Erziehungsziele der Schule für Geistigbehinderte

In den Richtlinien aus dem Jahr 1980 werden als „*Pädagogische Grundsätze*“ (12ff) für den Unterricht zunächst die Berücksichtigung der „Bedürfnisse, Interessen und Lernerfahrungen des Schülers“ als „Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Lernprozesse“ (1980, 12) gefordert. Auch in den Empfehlungen (1998) soll der Unterricht zu „unmittelbarer Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst, mit eigenen Wünschen und Vorstellungen in Familie, Schule, Freizeit, Beschäftigung und Arbeit sowie in der Gesellschaft“ (3) verhelfen. Weiter heißt es, dass „sonderpädagogische Förderung an der individuellen Ausgangslage des einzelnen Kindes und Jugendlichen anknüpfen und den persönlichen Entwicklungsgegebenheiten entsprechen muss“ (5). Laut den Richtlinien sollten deshalb „ihren Möglichkeiten entsprechend [...] die Schüler an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt“ (1980, 12) werden.

Diesen Grundsätzen dürfte das Konzept Offener Unterricht mehr als die meisten anderen (mehr lehrerzentrierten) Formen entsprechen, da durch die freie Wahl der Aufgaben der Unterricht *immer* direkt am Schüler, seinen Interessen und seiner Ausgangslage ansetzt und er diesen Prozess dann selbst gestaltet. Es bleibt allerdings die Einschränkung „ihren Möglichkeiten entsprechend“. Diese Möglichkeiten werden im folgenden Punkt noch näher erörtert. Erst dann können wir feststellen, in welchem Umfang sie an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt werden können – bzw., ob sie diesen vollkommen selbständig gestalten können, wie es das Konzept von PESCHEL vorsieht.

Als *Organisations- und Sozialformen* sehen die Richtlinien Klassen-, Kurs-, Gruppen- und Einzelunterricht vor (vgl. 1980, 12f). Dies deckt somit in gewisser Weise die freie Wahl der Sozialform nach PESCHEL. Jedoch kann z.B. der Kursunterricht zur „psychomotorischen und sprachpädagogischen Förderung“ (ebd., 13) genutzt werden, was auf eine besondere Anforderung der Schule für Geistigbehinderte hindeutet, die nicht wirklich in dieses rein selbstbestimmte Konzept passt. Auch die

Empfehlungen sagen hierzu: „Differenzierung der Unterrichtseinheiten und Förderung in Kleingruppen oder in Einzelmaßnahmen [...] müssen das unterrichtliche Bemühen ergänzen“ (1998, 12).

Als „*Lehr- und Lernformen des Unterrichts*“ wird in den Richtlinien beschrieben: „Der handlungsbezogene und am Projekt orientierte Unterricht entspricht dem praxisgeleiteten und situationsverhafteten Lernen des geistigbehinderten Schülers“ (1980, 13f). Auch die Empfehlungen sehen in der Handlungsorientierung einen Grundsatz der Unterrichtsgestaltung (vgl. 1998, 11). Dazu heißt es dort außerdem: „Damit der Phasenablauf für die Schülerin oder den Schüler überschaubar bleibt, muss der Handlungszusammenhang durch eine erkennbare Lernzielgebung gewährleistet sein“ (ebd.).

Die selbständige Bearbeitung eines selbst gewählten Themas und dessen Präsentation im Offenen Unterricht erfüllen diese Forderung, wobei sich der Schüler das Lernziel quasi selbst wählt (und *implizit* noch eine Menge Anderes lernt). Dagegen soll die *Unterrichtsplanung* nach den Richtlinien möglichst konkret, detailliert, differenziert und zeitlich festgelegt erfolgen (vgl. ebd., 15). Dies widerspricht in hohem Maße dem Vorgehen im Offenen Unterricht. In den Empfehlungen wird dies dann allerdings nur noch in abgeschwächter Form gefordert: „Die Lehrkräfte berücksichtigen die pädagogisch bedeutsamen Auswirkungen einer geistigen Behinderung, informieren sich hinreichend über Möglichkeiten pädagogischer Einflüsse und Lernhilfen, um Erziehungsmaßnahmen und Unterricht behinderungsgemäß und individuell gestalten zu können“ (1998, 11). Dies ist im Offenen Unterricht ebenfalls nötig und auch möglich.

In den Richtlinien werden „*fachorientierte Lehrgänge*“ für „eine Reihe von Lernzielen“ als „notwendig“ beschrieben, wie „Lesen und Schreiben, im Umgang mit Mengen, Zahlen und Größen, in Arbeitslehre, in Sport, Musik und im Religionsunterricht“ (1980, 16). Die im Offenen Unterricht nach PESCHEL benutzten Konzepte wie „Lesen durch Schreiben“ oder das „Zahlenforscherbuch“, welche auf unstrukturierten Materialien basieren (und so ein entdeckendes Lernen fördern), können diesem fachorientierten Lehrgang entsprechen – nur eben nicht in Form eines *Lehrganges* im

Sinne einer lehrergesteuerten (Fach-)Unterrichtseinheit. Sie werden viel mehr integrativ verwendet (vgl. Punkt 3.2.2.4). Dies entspricht auch der Forderung der Empfehlungen nach „Ausformung von lebenspraktisch orientierten Kulturtechniken“ (1998, 13).

- In den Richtlinien werden an dieser Stelle jedoch noch weitere Aspekte angesprochen, die in PESCHELs Konzept fehlen: Arbeitslehre, Sport, Musik und Religionslehre sind nur im Unterricht enthalten, wenn sie von den SchülerInnen selbst aufgegriffen werden. Eventuell müssten deshalb diese Punkte bei einer Umsetzung stärker berücksichtigt werden.

Die Richtlinien geben nach diesem allgemeinen Teil auch relativ konkrete „*Unterrichts- und Erziehungsziele*“ an. Diese sind zunächst in fünf Leitziele gefasst, welche sich dann in verschiedene Richt-, Grob- und Feinziele aufschlüsseln. Sie stellen jedoch keine bindende Forderung dar, sondern „geben stattdessen ein umfangreiches Angebot an möglichen Lernzielen“ (PITSCH 1999, 44) auf einem „mittleren Abstraktionsniveau“ (ebd.), welche der Lehrer dann in die Praxis umsetzen kann. Die Richtziele lassen sich in den Empfehlungen von 1998 wieder finden, sind hier jedoch wieder wesentlich allgemeiner gefasst.

Diese Ziele sind:

1. „Fähigkeit zum Erfahren der eigenen Person und zum Aufbau eines Lebenszutrauens“ (vgl. 1980, 27ff; 137)

Die Grobziele sehen dazu die Förderung der Körperwahrnehmung (1.1), der Eigenaktivität (1.2), der Kontrolle der Empfindungen (1.3) sowie der Wahrnehmung der eigenen Person (1.4) vor (vgl. ebd.). Auch gemäß den Empfehlungen „müssen Körpererfahrungen gemacht und erweitert werden, Körperfunktionen beherrscht und senso- und psychomotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden“ (1998, 4), um somit „Hilfen zur Entwicklung der individuell erreichbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geben“ (ebd.).

Durch die ständige Erfahrung von selbstbestimmtem, eigenständigem Handeln und den Erfolgserlebnissen, die das ‚Lernen entlang seiner eigenen Grenzen‘ sowie deren ständige Überschreitung (vgl. 3.2.2.4) mit sich bringt, kann dieses Ziel anscheinend gerade im Offenen Unterricht

realisiert werden. Ob der körperliche Aspekt dabei jedoch wirklich in den selbstgewählten Aufgaben enthalten ist, ist nicht automatisch gewährleistet und müsste insofern vielleicht stärker vom Lehrer betont werden. Er könnte in vielen Fällen sicher auch (mit diesen Unterpunkten im Sinn) dem jeweiligen Schüler entsprechende *Impulse* oder *Anregungen* geben. Hier ist die Beobachtungsgabe und Kreativität des Lehrers gefragt, um die Fremdbestimmung auf einem Minimum zu halten.

Betrachtet man die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft, haben diese Ziele allerdings je nach SchülerIn unterschiedliche Gewichtung. So ist dieses Leitziel sicherlich sehr wichtig für z.B. SchülerInnen mit einer schweren Behinderung, während solche mit einer nur leichten Lernbeeinträchtigung vielleicht kaum Probleme mit der Körperwahrnehmung haben; ihre Lernziele liegen eventuell in einem ganz anderen Bereich. Insofern ist es anscheinend nötig, sich diese Leitziele stets vor Augen zu halten und evt. an manchen Stellen des Offenen Unterrichts oder für manche SchülerInnen die Selbstbestimmung zeitweilig einzuschränken, um sie in Richtung dieser Ziele besser fördern zu können. Die individuelle Differenzierung ermöglicht dabei aber gerade auch solche Unterrichtsanteile.

Betrachten wir nun die weiteren Unterrichts- und Erziehungsziele, stoßen wir auf ähnliche Probleme:

2. „Fähigkeit, sich selbst zu versorgen und zur Sicherung der eigenen Existenz beizutragen“ (vgl. 1980, 49ff; 138)

Diese Fähigkeit beinhaltet, Bedürfnisse ausdrücken zu können (2.1), diese selbst zu befriedigen oder Hilfen in Anspruch zu nehmen (2.2), Gefahren zu erkennen und darauf zu reagieren (2.3), sowie sich selbst richtig einzuschätzen (2.4) (vgl. ebd.). Auch die Empfehlungen fordern, „dass die Kinder und Jugendlichen befähigt werden, die Verrichtungen des alltäglichen Lebens nach Möglichkeit ohne fremde Hilfe bewältigen zu können [und] ihre Selbständigkeit in Bereichen der Selbstversorgung gewinnen zu lernen“ (1998, 5).

Hier gilt ebenfalls: für manche SchülerInnen sind einige oder viele dieser Punkte (bereits) selbstverständlich, für andere wiederum nicht – sei es

Toilettenhygiene (1980, 2.2.3) oder Essen und Trinken (1980, 2.2.1). Einige Aspekte können irgendwann aus der Notwendigkeit oder einem Wunsch entspringen und Unterrichtsthema werden (z.B. Kochen), während andere (wie die Toilettenhygiene) vielleicht aktiv durch den Lehrer gefordert und/oder ‚trainiert‘ werden müssen.

3. „Fähigkeit, sich in der Umwelt zurechtzufinden und sie angemessen zu erleben“ (vgl. 1980, 65ff; 138ff)

Die Unterpunkte sind hierbei, sich im Alltagsleben (3.1) und im Verkehr zurechtzufinden (3.2) sowie allgemein öffentliche Institutionen und Veranstaltungen nutzen zu können (3.3), Zeitabläufe zu verstehen (3.4) und Natur ganzheitlich zu erfahren und verstehen (3.5) (vgl. 1980, 65ff; 138ff). Auch in den Empfehlungen soll Erziehung dazu befähigen, „die Umwelt angemessen zu erleben sowie soziale Hilfen zu nutzen“ (1998, 10).

Bei diesem Richtziel ist der Offene Unterricht für viele seiner Bereiche bestens geeignet, da er einen ganzheitlichen und lebensnahen Ansatz hat und direkt am Schüler und seinen Erfahrungen ansetzt bzw. erst aus diesen entsteht – dies hängt jedoch wiederum von den jeweiligen Fähigkeiten des Schülers ab.

4. „Fähigkeit, sich in der Gemeinschaft zu orientieren, sich einzuordnen, sich zu behaupten und sie mitzugestalten“ (vgl. 1980, 96ff; 140)

Dieses Richtziel entspricht der Forderung in den Empfehlungen, „Förderung soll je nach den individuellen Voraussetzungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung des Lebens und zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft beitragen“ (1998, 3), weshalb sie auch hier „ausreichend Gelegenheit [bietet], sich in der Gemeinschaft zu orientieren, sich einzuordnen und sich zu behaupten“ (1998, 10). Laut den Richtlinien umfasst dies die Bereiche der Kommunikation (4.1) sowie der sozialen Erziehung (4.2-4.4) (vgl. 1980, 96ff; 140).

Auch diese Bereiche können (je nach Fähigkeiten des Schülers) durchaus im Offenen Unterricht gut gefördert werden, was die Betonung des sozial-integrativen Aspektes in PESCHELs Konzept verdeutlicht. Allerdings gilt

hier ebenfalls die Einschränkung, die z.B. in Punkt 4.1.1 (1980, 140) deutlich wird: „Anbahnen von Kontakten; Verstehen und Erwidern gestischer und mimischer Zeichen“. Dies bezieht sich wohl vor allem auf SchülerInnen mit schweren Behinderungen oder autistischen Zügen, die anscheinend besondere Bedürfnisse bei der Kontakthanbahnung und Kommunikation generell haben.

5. „Fähigkeit, die Sachumwelt zu erkennen und mitgestalten zu können“ (vgl. 1980, 112ff; 141f)

Dieser Bereich befasst sich mit den Fähigkeiten, mit Werkzeugen, Geräten und Materialien umgehen zu können (5.1), seine Umwelt zu gestalten (5.2), der konsequenten Durchführung von Tätigkeiten und Spielen (5.3), seine Sachumwelt verstehen und nutzen zu können (5.4), in Arbeit und Beruf tätig zu sein (5.5) sowie seine Freizeit zu gestalten (5.6) (vgl. ebd.). Auch hier sehe ich ein großes Potenzial in den Möglichkeiten, die der Offene Unterricht für diesen Bereich bietet. Gerade die permanente Nutzung von Dingen seiner Umwelt zur Umsetzung seiner selbst gewählten Ziele, die hohe intrinsische Motivation, die Vernetzung von Fähigkeiten und Vorwissen zur Umsetzung der eigenen Ziele und die Erfahrung, dass man sein Lernen (und damit sein Leben) aktiv steuern kann, dürften dies verdeutlichen.

In der Ergänzung zu den Richtlinien von 1985, welche sich mit der „Förderung schwerstbehinderter Schüler in Sonderschulen“ befasst, lautet der *pädagogische Auftrag* ebenfalls, dem schwerstbehinderten Schüler „zu dem Maße an „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu verhelfen, das im Rahmen seiner Behinderung möglich ist“ (1985, 5). „Ziel der Arbeit ist es, die größtmögliche Beziehungsfähigkeit zur Welt zu erreichen“ (1985, 7), heißt es an anderer Stelle. Dazu sei jedoch gerade bei SchülerInnen mit einer schweren Behinderung „Einzelarbeit“ erforderlich, die darauf abziele, „Eindrücke zu erhalten, Wirkungen zu erzeugen [und] erworbene Verhaltensweisen zur Erreichung eines Zieles einzusetzen“ (vgl. ebd., 8). Deshalb seien Übungsphasen „ein fester Bestandteil im Tagesablauf“ (ebd.), um „Reaktionen und Fähigkeiten anzubahnen, Fertigkeiten zu

entwickeln, unzweckmäßige Handlungsmuster abzubauen, Erfahrungsrückstände auszugleichen“ (ebd.). Diesen „speziellen Förderbedürfnissen ist in fachorientierten Lehrgängen zu entsprechen“ (ebd., 10). Auch hier stoßen wir also wieder auf die Forderung nach spezieller (Einzel-)Förderung.

Die Empfehlungen weisen im Bezug auf SchülerInnen mit einer schweren Mehrfachbehinderung ebenfalls darauf hin, dass „verschiedene Förderschwerpunkte - insbesondere zur Sicherstellung der Förderung basaler Funktionen - zu beachten sind“ (1998, 5), da diese SchülerInnen „zur Sicherung ihrer existentiellen Grundbedürfnisse basale Erfahrungen als Voraussetzung für Lernen und Entwicklung“ (ebd., 6) benötigen. Der Aspekt der basalen Förderung wird also bei einer Umsetzung des Offenen Unterrichts zu berücksichtigen sein.

Die „*Unterrichts- und Erziehungsziele*“ in der Ergänzung der Richtlinien (vgl. 1985, 11ff) entsprechen denen der Richtlinien von 1980, liegen jedoch „in ihren Ansprüchen unterhalb“ (ebd.) dieser Richtlinien und haben deshalb „lediglich richtungsweisenden Charakter“ (ebd.). Dabei ist zu beachten:

„Alle Fördermaßnahmen zielen auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers, nicht auf das Training einzelner Funktionen. Dieser Aspekt muss bei der praktischen Arbeit stets berücksichtigt werden“ (11). Ein solcher Anspruch auf eine ganzheitliche Förderung entspricht in hohem Maße dem Offenen Unterricht, da dieser durch die Prinzipien des impliziten Lernens und des Spiralcurriculums stets mehrere Bereiche gleichzeitig umfasst. Wie dies im Rahmen einer therapeutischen Fördermaßnahme umgesetzt werden kann, wird noch zu klären sein. Einen viel versprechenden Ansatz beschreibt LAMERS (2000), doch dazu später mehr.

Zusammenfassend kann man wohl sagen, dass die in den Richtlinien vorgesehenen Richtziele und die ‚Grundsätze für die Unterrichtsgestaltung‘ der Empfehlungen (*Handlungsorientierung; Bewegungsförderung; Förderung der Wahrnehmung, des kommunikativen Handelns, des*

Denkens und der sozialen Kompetenzen; vgl. 1998, 11f) durch den Offenen Unterricht anscheinend durchaus erreicht werden können, in einigen Bereichen sogar besonders gut. Es tauchten jedoch zwei Probleme auf:

1. sehen die Richtlinien noch eine detaillierte und individualisierte Unterrichtsplanung vor, die auch fachorientierte Lehrgänge beinhaltet. Dies ist gewissermaßen das Gegenteil von PESCHELs Konzept und seinen Annahmen von sinnvollem Lernen. Es scheint aber notwendig zu sein, auch ‚fremdgesteuerte‘, individuelle Förderkonzepte in den Unterricht einzubeziehen.

Und 2. wird deutlich, dass die Umsetzung und Erreichung der Lernziele, ebenso wie deren Auswahl, stark von den Voraussetzungen der einzelnen SchülerInnen abzuhängen scheint. Dieser Vermutung wird nun näher nachgegangen.

4.1.2 Wie lernen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung?

Lernvoraussetzungen in den Richtlinien und Empfehlungen

Sowohl die Richtlinien von 1980 als auch die Empfehlungen von 1998 enthalten eine Liste von Merkmalen, die das Lernverhalten von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung kennzeichnen sollen. Die der Empfehlungen sind dabei allgemeiner gehalten, weshalb ich diese nun vorstelle (vgl. 1998, 4) und die entsprechenden Punkte aus den Richtlinien zuordne (vgl. 1980, 8), um sie dann mit dem Konzept Offener Unterricht nach PESCHEL zu vergleichen.

Gemäß den Empfehlungen haben „Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung [...] insbesondere Auswirkungen auf:“

⇒ das situations-, sach- und sinnbezogene Lernen (Richtlinien: direkte Bezogenheit der Lerninteressen auf vitale Bedürfnisse; weitgehende Gebundenheit des Gelernten an die Lernsituation; sach- und situationsverhaftete Ansprechbarkeit; überwiegend handlungsbezogenes Lernen).

Diesem Aspekt dürfte das interessegeleitete, selbstbestimmte Lernen im Offenen Unterricht gut entsprechen. Die „weitgehende Gebundenheit des Gelernten an die Lernsituation“ könnte dabei durch das implizite Lernen entlang einer Art Spiralcurriculums vielleicht sogar verringert werden.

⇒ die selbständige Aufgabengliederung, die Planungsfähigkeit und den Handlungsvollzug (Richtlinien: begrenzte Fähigkeit zu selbständiger Aufgabengliederung; geringe Spontaneität im Hinblick auf bestimmte Lernaufgaben).

Dies weist deutlich auf Probleme bei der Umsetzung des Offenen Unterrichts hin. Zwar könnte meines Erachtens bei einigen SchülerInnen diese Kompetenzen durch das Befassen mit einem selbst gewählten Thema und die dadurch entstehende hohe Motivation und Passung gefördert werden, doch scheinen dabei strukturierende Hilfen und Hilfen bei der Planung und Umsetzung der Vorhaben nötig zu sein. In dieser Hinsicht müsste das Konzept also sicher modifiziert werden.

⇒ das persönliche Lerntempo sowie die Durchhaltefähigkeit im Lernprozess (Richtlinien: extrem geringes Lerntempo, stark begrenzte Durchhaltefähigkeit im Lernprozess).

Solchen Beeinträchtigungen könnte PESCHELs Konzept gut entgegenkommen, da den SchülerInnen ja ihr Lernweg und somit auch das Lerntempo freigegeben sind und durch die hohe (intrinsische) Motivation die Durchhaltefähigkeit sicherlich oftmals gefördert werden könnte. Gerade in Bezug auf das Lerntempo erscheint mir dabei das Konzept sinnvoller als die von mir häufig beobachtete Praxis von z.B. Mathe- oder Sprachunterricht in (Klein-)Gruppen, in denen das individuelle Lerntempo ebenfalls noch sehr unterschiedlich sein dürfte, wodurch es zu Über- und Unterforderung der SchülerInnen kommen kann.

⇒ die individuelle Gedächtnisleistung (Richtlinien: eingeschränkte Gedächtnisleistungen).

Wie in Punkt 3.2.2.1 bereits angesprochen, beeinflussen Emotionen entscheidend das Lernen. So schreibt BUNDSCHUH: „Die eigentliche Basis kognitiver Prozesse oder geistiger Operationen stellt die Emotionalität dar. „Die Speicherung und Verarbeitung von Informationen

wird (...) stark durch deren emotionalen Gehalt beeinflusst“ (VESTER 1997, 52f)“ (BUNDSCHUH 2002, 181). Insofern könnte das Befassen mit selbst gewählten Inhalten und der damit verbundenen hohen Motivation wiederum ermöglichen, diese Beeinträchtigung zu verringern. Allerdings sind evt. auch hier strukturierende Hilfen nötig (wie z.B. der modifizierte, „offene“ Wochenplan von PESCHEL, wie er in 3.3 vorgestellt wurde), damit trotz einer schwachen Gedächtnisleistung ein Weiterentwickeln der eigenen Ideen möglich ist.

⇒ die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit (Richtlinien: begrenzte sprachliche Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit; Auswirkungen auf das Ausdrucksverhalten sowie sprachliche und nichtsprachliche Entwicklung)

Dies stellt sicherlich eine starke Einschränkung der Möglichkeiten des Offenen Unterrichts dar (die jedoch individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann, wie alle Punkte in dieser Liste). Wenn sich einzelne SchülerInnen z.B. nicht oder nur schlecht ausdrücken können, würde das bedeuten, dass für sie eine Präsentation ihrer Vorhaben entfallen oder in anderer Form erfolgen müsste.

Ein wichtiger Hinweis steckt dabei in dem Unterschied zwischen den Formulierungen ‚*sprachliche* Fähigkeiten‘ (Richtlinien) und ‚*kommunikative* Fähigkeiten‘ (Empfehlungen). Diese Erweiterung verdeutlicht, dass Sprache nur *ein* Mittel der Kommunikation neben vielen anderen ist. Förderung von kommunikativen Fähigkeiten stellt somit eine wichtige Aufgabe der Schule für Geistigbehinderte dar, gerade im Bezug auf SchülerInnen mit einer schweren oder mehrfachen Behinderung. Es wäre zu überlegen, inwiefern nicht-sprachliche Kommunikations- und Interaktionsformen sowie neue Techniken wie die Unterstützte Kommunikation in den Unterricht eingebunden werden könnten, um diese Beeinträchtigungen in gewisser Weise zu kompensieren. Darüber hinaus müsste der Unterricht bei Bedarf jedoch auch kommunikative Förder- und Therapieprogramme wie Basale Kommunikation und Logopädie enthalten.

Die folgenden Punkte haben keine direkten Entsprechungen in den Richtlinien mehr:

⇒ die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen

Dies ist nicht unbedingt eine Voraussetzung für Offenen Unterricht, da man sich hier über längere Zeit (Stunden, Tage, Wochen) mit einem Thema beschäftigen kann (im Gegensatz zum, den Schultag aufteilenden, Fachunterricht). Auf die dabei auftauchenden Teilaspekte und –fragen müsste jedoch evtl. der Lehrer hinweisen und bei ihrer Lösung Hilfe anbieten. Da diese Beeinträchtigung wie gesagt nicht auf alle SchülerInnen zutreffen muss, ist dies im individuell differenzierten Unterricht auch durchaus möglich.

⇒ die Übernahme von Handlungsmustern

Durch das Lernen im für den Schüler sinnvollen Kontext, das der Offene Unterricht ermöglicht, dürfte das Erlernen von Handlungsmustern von größerer Bedeutung für ihn sein, als wenn er bestimmte Muster zu einem vom Lehrer bestimmten Zeitpunkt ‚antrainiert‘ bekommt. Insofern dürfte Offener Unterricht auch hier hilfreich sein.

⇒ die Selbstbehauptung und die Selbstkontrolle

⇒ die Selbsteinschätzung und das Zutrauen.

Beide Aspekte können, das dürfte nun deutlich geworden sein, durch den Offenen Unterricht in besonderer Weise gefördert werden. Eine Über- oder Unterforderung einzelner SchülerInnen durch unpassende Lehrgänge oder –materialien kann dadurch vermieden werden, und durch die sozial-integrative Öffnung sowie die Würdigung der Arbeit und die Hilfe der SchülerInnen untereinander werden wichtige soziale Kompetenzen erlernt. Auch durch das Lernen entlang seiner eigenen Grenzen kann schon mit wenig Zutrauen und Selbstvertrauen viel erreicht werden - ein „Ich kann das nicht!“ dürfte bei selbst gestellten Vorhaben wesentlich seltener vorkommen als bei Arbeitsblättern u.ä. mit nur wenig Bezug zu den SchülerInnen.

Der Lehrer nimmt dabei eine Perspektive ein, in der er den SchülerInnen zunächst einmal alles zutraut, und kann gerade dadurch Zutrauen erreichen (siehe Kap. 5).

Laut den Richtlinien kann sich eine geistige Behinderung darüber hinaus auch auswirken auf kognitive und emotionale Aufnahme-, Verarbeitungs- und Speicherprozesse sowie auf die Motorik und weist damit wiederum auf die Notwendigkeit von speziellen Förderkonzepten zur Förderung z.B. der Psychomotorik oder der Kognition hin. Dies ist allerdings in dieser Form in den Empfehlungen nicht mehr zu finden.

In den Richtlinien zur „Förderung schwerstbehinderter Schüler in Sonderschulen“ von 1985 wird das Lernverhalten dieser SchülerInnen beschrieben als „gekennzeichnet durch Beeinträchtigungen der Aufnahme, Verarbeitungs- und Speicherprozesse sowie der Ausdrucksmöglichkeit“ (6). Im Folgenden werden mehrere Verhaltensweisen angegeben, zwischen denen sich das Lernverhalten erstrecken kann. So kann dies z.B. von „noch keinem beobachtbaren Interesse, nicht einmal auf vitale Bedürfnisse ausgerichtet, bis hin zu Lerninteresse auf vitale Bedürfnisse“ (ebd.) reichen. Dadurch beinhalten diese Richtlinien eine stärkere Betonung der individuellen Unterschiede bei den ‚typischen‘ Merkmalen im Lernverhalten von SchülerInnen mit schweren Behinderungen, als in den Richtlinien von 1980.

Betrachtet man jedoch einige der dort erwähnten eingeschränkteren Formen (noch kein beobachtbares Interesse, Stereotypien, keine erkennbare Ansprechbarkeit, kein Aufgabenverständnis, apathisches Verhalten, kein erkennbares Kommunikationsverhalten, ...), wird auch deutlich, dass für einige dieser SchülerInnen ein Offener Unterricht stark verändert werden müsste. Dies geht auch aus den Empfehlungen (1998, 6) bezüglich der Förderung von schwer mehrfach behinderten SchülerInnen hervor, wo es heißt, dass für sie „eine weitere Differenzierung und Intensivierung der schulischen Maßnahmen erforderlich“ (ebd.) sei.

4.1.3 Fazit - Entspricht PESCHELs Konzept den gesetzlichen Anforderungen an Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte?

Es scheint also, dass Offener Unterricht nach PESCHEL für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte modifiziert werden müsste, da er noch keine Möglichkeiten enthält, Förderkonzepte wie z.B. die Basale Stimulation einzubinden. Diese Konzepte erscheinen dabei aufgrund der Betrachtung der Richtlinien und Empfehlungen für unerlässlich, gerade im Bezug auf SchülerInnen mit einer schweren Behinderung. Es bleibt zu überlegen, wie man diese Konzepte in den Unterricht einbeziehen und dabei den größtmöglichen Grad an Selbstbestimmung wahren kann.

Mit diesem Vorbehalt scheint der Offene Unterricht jedoch gute Möglichkeiten zu bieten, die von den Richtlinien und Empfehlungen vorgesehenen Lernziele zu erreichen.

Stellen wir uns nun aber die Frage dieses Kapitels, ob SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung auch lernen wollen, fällt auf, dass sich in diesen Schriften keine Antwort darauf finden lässt. Der Perspektivenwechsel, der eine Behinderung nicht mehr allein auf eine Schädigung reduziert, sondern auch die Fähigkeiten und soziale Komponenten mit einbezieht (vgl. z.B. DIMDI 2002 zur ICF), scheint hier durch die Summierung von ‚typischen‘ Defiziten und deren ‚Bekämpfung‘ durch sonderpädagogische Förderung verhindert zu werden. Gerade bei den (recht aktuellen!) Empfehlungen verwundert dies. So schreiben auch DREHER / HEINEN / MÜNCH in ihrem Kommentar zu den Empfehlungen, dass hier „letztendlich die Unklarheit darüber bleibt, wie „geistige Entwicklung“, deren „Beeinträchtigung“ und damit „geistige Behinderung“ gesehen bzw. verstanden werden soll“ (2000, 292). Dabei kritisieren sie, dass „Unterricht, Erziehung und Bildung in den Empfehlungen eine nachrangige Bedeutung zuzukommen scheint, da die sonderpädagogische Förderung als zentrale Kategorie sowohl Grundlage als auch Fokus des Beschlusses der Kultusministerkonferenz bildet“ (ebd.). In der ungenauen Verwendung des Begriffs „Förderung“ sehen sie dabei die Gefahr, dass er

defizit- und kompensationsorientiert ist, segregierend wirkt und Bildung ersetzt (vgl. 292ff), wodurch die Schule bei einer defizitorientierten Sicht- und Handlungsweise bliebe.

Wenn „Entwicklungsabweichungen besondere pädagogische Zugänge verlangen, eben nicht Erziehung und Unterricht, sondern Förderung, Therapie, Pflege“ (FORNEFELD 1995, 91; zit. n. DREHER / HEINEN / MÜNCH 2000, 293) und sich diese „Förderung aber gerade auf die ‚behinderte‘ Entwicklung“ (ebd.) richtet, führt dies wieder zu etwas, was Ursula HAUPT die „*Verschattung des Kindes*“ nennt:

„Befunde und Testergebnisse, die Defizite oder Abweichungen beschreiben, sind ebenso wie Lernziele, die aufgestellt werden, um Abweichungen zu verringern oder „Defizite abzubauen“, Wahrnehmungsraster und Denk-Konstrukte. Es sind Folien, die das Kind verschatten, so dass wir es kaum noch sehen können“ (2003, 134).

Bei einer so ‚verschatteten‘ Sicht bleibt dann vor lauter Fördermaßnahmen kein Platz mehr für die Frage, ob das Kind vielleicht lernen *will*.

Zwar erwähnen DREHER / HEINEN / MÜNCH auch eine entsprechende Formulierung in den Empfehlungen, die dazu auffordert, „das Kind und der Jugendliche [sei] nicht unter dem Blickwinkel der Beeinträchtigung zu sehen, sondern als ganzheitlich Handelnde und Gestaltende der eigenen Entwicklung“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1998, 7), doch schiene diese Haltung gerade im Bezug auf den Förderungs- und Behinderungsbegriff im weiteren Text nicht ersichtlich zu sein (vgl. 293f).

Diese Kritik sollte also bei Überlegungen, wie man Förderkonzepte in den Offenen Unterricht mit einbezieht, berücksichtigt werden.

Zunächst bedarf es aber einer weiteren Befassung mit der Frage, ob SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung auch lernen wollen bzw. dies auch in selbstbestimmter Weise können.

4.2 Können SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung selbstbestimmt lernen? Aspekte der heilpädagogischen Lernpsychologie

Im „Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie“ berichtet HARTKE, dass „selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen im Sinne von

projekt- und handlungsorientiertem Unterricht“ (2000, 374) für „höhere kognitive Fertigkeiten des selbstbestimmten Problemlösens, des Sprachhandelns, der Handlungsplanung und –analyse“ (ebd.) von Vorteil sind, da diese „nur bedingt durch direkte Instruktion lernbar sind“ (ebd.).

Weiter heißt es:

„Inhalte, die Lernende sich selbst erschlossen haben, werden nach verschiedenen Untersuchungen stärker generalisiert und zur Lösung von Transferaufgaben verwendet als Inhalte, die durch direkte Instruktion vermittelt werden (NEBER 1996, 428)“ (374f).

Auch WALTER / SUHR / WERNER berichten in ihrem Beitrag „Experimentell beobachtete Effekte zweier Formen von Mathematikunterricht in der Förderschule“:

„Aus den Ergebnissen geht auch hervor, dass lernschwache Schüler – entgegen vielen Einwänden – von einem aktiv-entdeckenden Lernen (vgl. z.B. NEBER 1988) im Mathematikunterricht (vgl. SCHERER 1995) [...] mehr profitieren und größere Lernfortschritte erzielen als von einem kleinschrittigen, streng gelenkten Unterricht, der Lösungswege und Handlungen vorschreibt und ausschließlich durch Wiederholung und Übung einzuprägen versucht“ (2001, 150; zit. n. PESCHEL 2003, 129).

Allerdings könnten laut HARTKE Schüler „durchaus mit den in selbstgesteuerten Lernprozessen auftretenden Schwierigkeiten überfordert sein“ (2000, 375), weshalb sich verschiedene Lernvoraussetzungen als notwendig erweisen. Diese wären „ein nicht zu geringes Maß an Vorwissen, motivationale Aspekte wie Überzeugungen und Interessen, volitionale Merkmale wie Selbstkontrolle und metakognitive Kenntnisse bezüglich des Erwerbs von Wissen sowie Fertigkeiten und Verfahrensweisen“ (ebd.).

Einigen dieser Voraussetzungen könnte mit PESCHELs Konzept entsprochen werden. So knüpft die selbstbestimmte Wahl eines Themas durch den Schüler direkt an dessen Vorwissen, Überzeugungen und Interessen an. Auch durch das Erstellen einer Präsentation o. ä. wird eine Art ‚automatische Selbstkontrolle‘ erreicht – der Schüler wird nicht so schnell aufgeben, wenn er das ihn Interessierende nicht genügend erforscht hat. Die freie Zeiteinteilung lässt ihm dafür den notwendigen Freiraum.

Das geforderte Vorwissen bezieht sich allerdings sicherlich auch auf die hier beschriebenen ‚metakognitiven Kenntnisse‘. Für mangelnde Fertigkeiten in Bezug auf den Erwerb von Wissen müsste der Lehrer also bei Bedarf entsprechende Hilfestellung leisten; gerade das ist aber auch Teil der Lehrerrolle in PESCHELs Offenem Unterricht.

Insofern kann dieser Beitrag als eine Bestätigung des Konzepts gesehen werden, wenn man dabei die besondere Aufgabe des Lehrers als genau beobachtender Helfer beachtet.

BUNDSCHUH schreibt in seinem Buch „Heilpädagogische Lernpsychologie“ (2002) im Kapitel „Selbst gesteuertes Lernen – zentrales Moment im dynamischen Wissenserwerb“ (185ff) zunächst:

„Neben der Vermittlung materialer Bildungsinhalte kommt dem pädagogischen Feld in der Unterstützung Lernender in ihrer Entwicklung der Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen eine bedeutsame Aufgabe zu, handelt es sich bei dieser Form doch um eine wichtige Voraussetzung für einen lebenslangen, (außer-) schulisch-beruflichen Wissenserwerb“ (185).

Er beobachtet in diesem Zusammenhang, dass „bei der Mehrzahl der Probleme im sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeld [...] hinsichtlich des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der kognitiven Entwicklung im Allgemeinen das häufig plan- und ziellose, unkonzentrierte und wenig selbständige Herangehen an Aufgaben“ (187) auffällt.

Deshalb könnte man „im Hinblick auf Kinder mit einem besonderen Förderbedarf im Bereich der Informationsverarbeitungsprozesse [...] – positiv gesehen – beispielsweise durch eine Förderung des strategischen Verhaltens und den Aufbau von Metakognitionen im Problemlöseprozess diesen Störungen begegnen und entgegenwirken“ (186).

Dies sollte durch Einbeziehung und Beachtung der folgenden „elementaren Prinzipien der Orientierung am Kind“ (190) erfolgen. Zur Verdeutlichung habe ich die Prinzipien, die dem Konzept Offener Unterricht nach PESCHEL meines Erachtens in hohem Maße entsprechen, hervorgehoben.

- „Gestaltung des Förderungsprozesses entsprechend den grundlegenden Bedürfnissen von Kindern nach Emotionalität, Beziehung, Bewegung und Wahrnehmung.

- Ausgehend von der Lernausgangslage, von den wirklichen Verhaltensmöglichkeiten und Fähigkeiten eines Kindes hin zur Zone der nächsten Entwicklung, d. h. weitgehend individuelle Gestaltung des Förderungsangebotes dem Entwicklungsstand und Lerntempo einzelner Kinder entsprechend, d. h. Vermeidung von Über- und Unterforderung durch subjektiv mittelschwere Aufgaben. Diese machen erst einen Einsatz metakognitiver Strategien sinnvoll.
- Die kindliche Neugierde weckende, der kindlichen Neugierde entsprechende Förderangebote, welche einen gewissen Spielraum für autonome Entscheidungen lassen und über erstrebenswerte Handlungsziele bzw. für das Kind interessante Angebote den Erfolg fördern und den Einsatz von Kontroll- und Elaborationsstrategien ermöglichen.
- Flexibilität der Personen, die ein Kind fördern, mit der Möglichkeit, momentane Bedürfnisse des Kindes (Schülers, Jugendlichen) zu erkennen und in den Förderungsprozess einzubeziehen,
- Einbettung des Förderungsprozesses, konkreter Förder- und Lernangebote in ganzheitliche, spielerische Prozesse. Das Spiel als spezielle, intrinsisch motivierte grundlegende Handlungs- und Lernform des Kindes vermittelt Freude, die entsprechende Emotionalität und kommt damit dem ganzheitlichen Förderungs- und Lernprozess am nächsten“ (190f).

Es dürfte offensichtlich sein, dass dieses Konzept den hier geforderten Prinzipien in hohem Maße entsprechen kann. Dabei fällt jedoch im ersten Punkt auf, dass die dort verlangte Achtung des Bedürfnisses des Kindes nach *Bewegung* und *Wahrnehmung* (vgl. ebd.), gerade im Hinblick auf z. B. manche schwer behinderte SchülerInnen, die im Rollstuhl sitzen und sich nicht alleine zielgerichtet bewegen können, bei einer Umsetzung an der Schule für Geistigbehinderte stärker berücksichtigt werden müsste.

Die *Vermeidung von Über- und Unterforderung* sollte ebenfalls durch eine Diskussion der von den SchülerInnen selbst gewählten Lernziele gewährleistet werden. Überspitzt gesagt: Das Vorhaben „Ich baue mir eine Atombombe!“ könnte z.B. zu einer gewissen Überforderung (nicht nur) des Schülers führen...

Abschließend bleibt festzustellen, dass sich die Autoren einig sind, dass SchülerInnen mit einer Behinderung möglichst selbstbestimmt lernen sollten, dabei aber mit gewissen Schwierigkeiten gerechnet werden muss. Diese liegen vor allem im Bereich der zielgerichteten, geplanten Handlung. Insofern liegt eine Hauptaufgabe bei der Umsetzung des Offenen

Unterrichts nach PESCHEL darin, den SchülerInnen angemessene Hilfen bei der Strukturierung ihrer Vorhaben zu bieten.

Die Frage dieses Kapitels war insofern eine polemische. *Wollen* die SchülerInnen der Schule für Geistigbehinderte auch lernen? Da sie in Punkt 3.2 bereits für Kinder allgemein mit „Ja!“ beantwortet wurde, dürfte sie im inklusiven Sinne eigentlich gar nicht mehr gestellt werden, da diese Sichtweise von einer ‚ungeteilten‘ Menschheit ausgeht und dabei (wie in 3.2 mit den Worten von ANTOR und BLEIDICK erklärt) „der Begriff des *Lernens* als Grundsachverhalt angesehen werden“ (2000, 96) kann. „Der Mensch ist von Natur aus auf Lernen angelegt“ (ebd.), also auch die SchülerInnen der Schule für Geistigbehinderte.

Dies wird auch aus konstruktivistischer Sicht bestätigt: jede Beeinflussung von außen führt zu einer Überprüfung auf Passung und gegebenenfalls Veränderung im Inneren, und diesen Prozess der Selbstherstellung (Autopoiesis) kann man bereits (selbstgesteuertes) Lernen nennen: „Aus konstruktivistischer Sicht ist jedwedes Lernen „selbst gesteuertes Lernen“, eine autopoietische Tätigkeit des Zentralnervensystems“ (BUNDSCHUH 2002, 185).

Fazit dieses Kapitels ist also: Die SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung *wollen* lernen und *sollten* und *können* dies auch selbstbestimmt tun, wenn man dabei auf gewisse Schwierigkeiten eingeht. Insofern kann das Konzept Offener Unterricht nach PESCHEL in einer modifizierten Form durchaus sinnvoll an der Schule für Geistigbehinderte eingesetzt werden.

Wie diese modifizierte Form aussehen könnte und was das mit dem Perspektivenwechsel zu tun hat, möchte ich im nun folgenden Kapitel abschließend skizzieren.

5 Wie kann der Perspektivenwechsel mittels des Offenen Unterrichts nach PESCHEL an der Schule für Geistigbehinderte umgesetzt werden?

„Jeder Mensch besitzt seine Welt, eine Welt, die für den Anderen immer nur begrenzt erfassbar ist. Von der Pädagogik und mit ihr den Pädagoginnen und Pädagogen ist nun verlangt, dass wir uns bemühen, die Eigentümlichkeit der Welt des Anderen, des Kindes, zu verstehen. Und dies ist nur möglich, wenn wir uns dem Anderen in seiner einmaligen Andersheit öffnen, indem wir von unseren vorgefassten Meinungen und Einstellungen ablassen und uns auf ihn und seine Welt einlassen.“ (FORNEFELD 2000)

Dieses Zitat fasst gut die Anforderungen sowohl des Perspektivenwechsels als auch der konstruktivistischen Lerntheorie zusammen und könnte gleichzeitig das Konzept des Offenen Unterrichts nach PESCHEL beschreiben. Wenn man den SchülerInnen das Finden ihres eigenen Lernwegs in die Hand gibt, lässt man sich vollkommen auf deren jeweilige, individuelle Welt ein. Im Einsatz dieses Konzeptes an der Schule für Geistigbehinderte kann man so die drohende „Verschattung des Kindes“ (HAUPT 2003, 143; s. o.) vermeiden und setzt gleichzeitig den Perspektivenwechsel um mit seiner Abkehr von der defizitorientierten Sichtweise, hin zu einer Akzeptanz des Schülers in seinem ‚So-Sein‘ als inklusiven Teil der ‚ganz normalen Vielfalt‘ und dessen individuellen Fähigkeiten.

In Kapitel 4 wurden jedoch einige Schwierigkeiten herausgearbeitet, welche bei einer Umsetzung des Konzepts an der Schule für Geistigbehinderte auftreten könnten, sowie die Notwendigkeit festgestellt, Förder- und Therapiekonzepte in den Unterricht einzubinden.

Somit bleibt das in Punkt 2.4 beschriebene ‚pädagogische Dilemma‘ bestehen. LehrerInnen bewegen sich letztendlich stets zwischen *zwei Polen*: der Selbst- und der Fremdbestimmung. Dies zeigt sich in verschiedenen Aspekten:

- das Leitziel der Schule für Geistigbehinderte, „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“, sowie die diesem zugrunde liegenden

Prinzipien der Normalisierung, Selbstbestimmung und Inklusion, erfordern die Befähigung der SchülerInnen zur weitestgehenden Selbstbestimmung (vgl. 2.1; 2.3); diese ist aber aufgrund verschiedener Faktoren oftmals begrenzt (vgl. z.B. „Behinderung als soziale Abhängigkeit“ (HAHN 1981)).

- Die konstruktivistische Lerntheorie zeigt, dass „Lernen nicht durch ‚Lehren‘ gemacht werden“ (BEGEMANN 2000, 28; vgl. 3.2.2.3), der Lehrer also nicht direkt instruieren kann; aus seinem pädagogischen Auftrag ergibt sich jedoch der Zwang, es trotzdem zu versuchen und dafür geeignete Mittel zu finden („Organisation der Förderung von Selbstorganisation“ (HUSCHKE-RHEIN 2003, 15)).
- Der drohenden „Verschattung des Kindes“ (s. o.) gilt es vorzubeugen; trotzdem haben Fördermaßnahmen einen wichtigen Stellenwert im Bildungsprozess von Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. Kap. 4).
- Menschen lernen am Besten aus einer intrinsischen Motivation heraus (vgl. 3.2.2.1); die von der Gesellschaft geforderten und in den Richtlinien und Lehrplänen festgehaltenen Bildungsinhalte sind jedoch nicht automatisch für eine intrinsische Motivation geeignet.

Es könnten noch viele weitere Beispiele gefunden werden. Das Paradox lässt sich wohl nie ganz auflösen, solange z.B. ‚Schule *Pflicht*‘ bleibt.

Doch das stete *Bewusstsein* darüber, dass man sich zwischen diesen beiden Polen bewegt, und dass Selbstbestimmung als eines der wichtigsten Ziele der (Sonder-)Pädagogik erfordert, die Fremdbestimmung so gering wie möglich zu halten, kann dazu beitragen, innerhalb dieser Pole sinnvoll zu arbeiten.

Um bei dem Bild der Pole zu bleiben: Ich bin der Meinung, dass man mit der Anwendung von Offenem Unterricht nach PESCHEL zunächst vom ‚Selbstbestimmungs-Pol‘ ausgeht. Kinder *wollen* und *sollten*

selbstbestimmt lernen, also sollte man es ihnen auch auf diese selbstbestimmte Art ermöglichen.

Wenn dann bei der Umsetzung Probleme auftauchen, die sich aus den (Lern-)Voraussetzungen der SchülerInnen ergeben, kann man überlegen, wie man diese behebt, vermindert, umgeht oder sogar einbindet. Das in der Einleitung als „*sonderpädagogisches Handwerkszeug*“ bezeichnete Wissen (wie z.B. die Förderdiagnostik, Unterstützte Kommunikation, Konzepte wie die Basale Stimulation / Aktivierung / Kommunikation, und allgemein die Kenntnis über Behinderungsarten und entsprechende Fördermaßnahmen), ebenso wie das „*allgemeinpädagogische Handwerkszeug*“ (z.B. didaktische Modelle und Methoden) können und sollten dazu genutzt werden.

Der Perspektivenwechsel erfordert also, diese sonderpädagogischen Kompetenzen nicht mehr länger als grundlegendes Unterrichtsprinzip zu benutzen mit dem primären Ziel, ‚die Defekte der behinderten Kinder zu beheben‘. Die Gefahr des übermäßigen Vertrauens in die sonderpädagogischen ‚Erkenntnisse‘ beschreibt das folgende Zitat von JOHN nochmals deutlich:

„Schlagworte wie ‚Transferschwäche‘, ‚geringe Spontaneität‘ usw. bestimmen das sonderpädagogische Handeln und legen die beschriebene Zielgruppe auf die genannten Merkmale, ohne Überprüfung ihres Zustandekommens, vorzeitig und nachhaltig fest“ (1993, 15; zit. n. KLAUSS 1998, 160).

Die Festlegung auf diese Merkmale und die Planung des Unterrichts gemäß derselbigen kann dann auch tatsächlich zu einem Eintreffen dieser Merkmale führen (‚Selbsterfüllende Prophezeiung‘). Die Folge ist dann die endgültige „Verschattung des Kindes“:

„Wir gehen mit Störungen, Problemlagen und Übungsfolgen um. Wir merken oft nicht, dass uns das behinderte Kind dabei fremd bleibt oder wird, weil diese Raster und Denkweisen Abstraktionen sind und uns daher vom Kind entfernen. Wir glauben, das behinderte Kind auf diese Weise erklären zu können. Wir verstellen uns aber so die Möglichkeit, es zu verstehen. Das wiederum begründen wir für uns mit der Behinderung“ (HAUPT 2003, 134).

Gerade der letzte Satz kennzeichnet dabei einen Grund dafür, warum die Sonderpädagogik trotzdem so lange an einem defizitorientierten Unterricht festhielt und teilweise noch hält (vgl. KLAUSS 1998, 159f): Die

Kategorisierung und Klassifizierung von Behinderungen nach ‚objektiven‘ Gesichtspunkten; die Anwendung von, diesen ‚Behinderungsarten‘ scheinbar entsprechenden, Konzepten; all dies gibt *Sicherheit*. Was dabei nicht ‚funktioniert‘, wird auf die Behinderung geschoben:

„Aber was ist mit unserer eigenen Wahrnehmungsstörung? Könnte es sein, dass wir unsere eigene Wahrnehmungsverzerrung auf die Kinder projizieren und als deren Wahrnehmungsstörung ansehen?“ (HAUPT 2003, 135).

„Was ich z. B. an einem anderen Menschen nicht verstehen kann, nehme ich wahr als seine Unverstehbarkeit. Meine Verstehensgrenze wird per Projektion auf den anderen zu dessen Begrenztheit“ (FEUSER 1996, 19).

Auf diese Weise lässt es sich vielleicht nicht unbedingt besser arbeiten (über- oder unterforderte, im hiesigen Zusammenhang: unverständene SchülerInnen können sehr anstrengend sein...), aber zumindest mit gutem Gewissen – man handelt ja nach neuesten sonderpädagogisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen; alle dabei auftretenden Probleme sind eben auf ‚die Behinderung‘ zurückzuführen. Doch, um es mit den Worten von FORNEFELD auszudrücken: „Um wessen Lebensqualität geht es hier eigentlich?“ (2002)

Deshalb glaube ich wie gesagt, dass der Perspektivenwechsel erzwingt, all diese sonderpädagogischen Kompetenzen stattdessen als Hilfen, als „Handwerkszeug“ zu sehen und zu nutzen in einem ansonsten ‚normalen‘, „entwicklungs- und kompetenzorientierten“ (KLAUSS 1998, 159) Unterricht. Ich habe verdeutlicht, dass der Offene Unterricht nach PESCHEL dazu eine geeignete Form sein kann, da er uneingeschränkt von den Fähigkeiten des Kindes ausgeht. Die Einbindung des „Handwerkszeugs“ resultiert dann in einer Art von Unterricht, der dem in der Pädagogik als *Adaptiven Unterricht* bezeichneten ähnelt:

„In seiner weitesten Fassung beschreibt Adaptiver Unterricht die grundlegende pädagogische Idee, die Inhalte und Methoden des Unterrichts müssten in differenzierter Weise an die jeweils individuellen und sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen. In neueren Texten wird Adaptiver Unterricht darüber hinaus als Sammelname für Strategien und Verfahren der Differenzierung und Individualisierung von Unterricht benutzt, die von einzelnen methodischen Ansätzen und unterrichtlichen Bausteinen bis hin zu

komplexen und umfassenden Programmen der Gestaltung ganzer schulischer Lernumwelten reichen“ (WEMBER 2001, 161).

Im gleichen Text wird dieser Unterricht auch als eine „sonderpädagogisch vielversprechende Konzeption“ (ebd., 188) dargestellt. Es bestehen jedoch grundlegende Unterschiede: „Zielerreichendes Lernen macht traditionell den Kern Adaptiven Unterrichts aus, in den letzten Jahren kommt zunehmend die pädagogisch durchdachte Gestaltung komplexer Lernumwelten in den Blick“ (ebd., 161). Der Unterricht basiert demnach wieder auf einer lehrergesteuerten Planung und Wahl der Lernziele, geht also quasi vom ‚Pol der Fremdbestimmung‘ aus. Trotzdem kann die Methodenvielfalt und -kompetenz, die der Adaptive Unterricht aufweist, dabei helfen, den Offenen Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte um z.B. notwendige Förderkonzepte zu ergänzen.

Weitere Hilfen wurden bereits in der Arbeit angedeutet. Ich möchte hier noch kurz einige Ideen und Anregungen vorstellen, die mir für eine Umsetzung an der Schule für Geistigbehinderte als hilfreich erschienen:

- Mit dem ‚offenen Wochenplan‘ (s. 3.3) kann der ‚mangelnden Fähigkeit zur Strukturierung und Planung‘ mancher SchülerInnen entsprochen, oder ganze Klassen langsam zu Offenem Unterricht hingeführt werden.
- Für die Planung von Vorhaben kann darüber hinaus auch ein Plan der Vorgehensweise zusammen mit dem (oder den) Schüler(n) entwickelt werden (aber immer unter dem Vorbehalt der Achtung der Selbstbestimmung!). Die gemeinsame Erstellung von Mindmaps kann dabei hilfreich sein.
- Das Konzept „Lesen durch Schreiben“ (s. 3.2.1) und dessen Anlauttabelle kann um eine „Multimediale Anlauttabelle“ (ZADOW 2003) erweitert werden, damit es auch von z.B. motorisch schwächeren Schülern genutzt werden kann. Generell halte ich es für wichtig, im Unterricht auch verstärkt neue Medien einzusetzen. So können z.B. mit Digitalkameras in Verbindung mit Farbdruckern, SchülerInnen mit großen motorischen Schwierigkeiten befähigt werden, eigene Bilder u.

ä. auf hohem Niveau herzustellen. Auch vereinfachte Tastaturen, wie sie bereits erhältlich sind, sind dazu geeignet.

- Im Artikel „Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung“ beschreibt LAMERS (2000) eindrucksvoll, wie Konzepte wie die Basale Stimulation in einen ganzheitlichen Unterrichts- und Lebensbezug eingebettet werden können. Vielleicht könnte man dieses Vorhaben mittels der Idee der Selbstbestimmung erweitern, z.B. in dem man ein Thema, das dem Schüler mit einer schweren Behinderung bekanntermaßen gefällt, in ein Theaterstück umsetzt oder man den (anderen) SchülerInnen vorschlägt, selbst ein Theaterstück zu gestalten (eigene Stückwahl!).
- BLOME schildert in ihrem Artikel „Das kann ich allein – Bedeutung und Förderung der Eigenaktivität im Unterricht mit schwerst-mehrfachbehinderten Schülern“ (2000) interessante Ideen, diesen SchülerInnen eigene Aktivitäten und selbstgesteuerte Eindrücke zu ermöglichen.
- Unterstützte Kommunikation kann in ihren verschiedenen Formen dazu genutzt werden, etwas über die Interessen gerade der SchülerInnen mit schweren Behinderungen zu erfahren.

Allgemein erfordert dieser Unterricht also ein gehöriges Maß an Kreativität und Methodenkompetenz von den LehrerInnen. Doch gerade die Methodenkompetenz ist ja auch stets eine Aufgabe der SonderpädagogInnen. Ich denke jedoch, dass gerade die (unvorhersehbaren) Impulse, die die SchülerInnen durch diese selbstbestimmte Form des Lernens liefern, genug Stoff und Anregung dafür bieten, diese Kompetenzen und die Kreativität zu entwickeln, zu verfeinern und dabei nun immer sehr nahe an den tatsächlichen Fähigkeiten der SchülerInnen anzusetzen. Dieser Prozess könnte sehr spannend und motivierend sein.

Abschließend sollte noch darauf hingewiesen werden, dass diese Unterrichtsform eine sehr interessante Möglichkeit für inklusiven Unterricht

in Integrationsklassen ist. Die individuelle Differenzierung durch den Schüler selbst erlaubt es, die unterschiedlichsten Lernniveaus in *einem* Unterricht zu berücksichtigen. Somit könnte sie auch dazu beitragen, dem angedachten Ziel der Aufhebung der Sonderpädagogik, hin zu einer inklusiven ‚Pädagogik für alle‘ (vgl. z.B. BEGEMANN 2000), näher zu kommen.

Ich denke, ich habe die Impulse, die der Offene Unterricht für die Umsetzung des Perspektivenwechsels an der Schule für Geistigbehinderte bietet, nun herausgearbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit sollte (und konnte) natürlich kein vollständiges didaktisches Konzept entwickelt, sondern dargestellt werden, wie ein selbstbestimmter Unterricht in groben Zügen aussehen kann. Das Konzept lässt sich, denke ich, auch erst in der und durch die Praxis genauer entwickeln. Diese Arbeit stellt dafür einen Impuls oder eine Denkweise dar, stets von den (wie auch immer gearteten) Fähigkeiten der Kinder auszugehen (oder vom ‚*Pol der Selbstbestimmung*‘) und aus dieser Richtung zu agieren. Mittlerweile bin ich sehr motiviert und gespannt darauf, dies im (leider oftmals sehr engen) Rahmen des Referendariats auch auszuprobieren.

Die Bearbeitung dieses Themas hat mir auch nochmals vor Augen geführt, wie richtig die Annahmen von PESCHELs Konzept über die Effektivität intrinsisch motivierten Lernens ist: Im Rahmen der ‚extrinsischen Motivation‘ (ich *musste* eine Examensarbeit schreiben) wählte ich mir ein Thema, das mich sehr interessiert, weil es gewissermaßen die Essenz dessen bilden sollte, was ich im Laufe des Studiums gelernt habe, und mir klarmachte, wo ich als angehender Lehrer stehe. Dadurch habe ich mich hochmotiviert über ein Thema informiert und mit ihm auseinandergesetzt - und es hat mir Spaß gemacht! Auch ich wollte (und will) lernen; und auf dem Weg dahin habe ich noch eine Menge andere Dinge über Lernpsychologie, den Perspektivenwechsel u. ä. gelernt und vertieft.

Und ich lerne weiter, weil ich es will und es mich interessiert!

Literaturverzeichnis

- ADAM, H. (1978): Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte. Eine Untersuchung zur Theorie und Praxis in den USA unter besonderer Berücksichtigung des Normalisierungsprinzips. Oberbiel.
- ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart. 95-102.
- ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (Hg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart.
- APPLETON, M. (2000): Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung. Baltmannsweiler.
- BACH, Heinz (1995) (Hg.): Neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der pädagogischen Förderung kognitiv schwer beeinträchtigter („geistig behinderter“) Menschen. In: Behindertenpädagogik. 34. Jg. Heft 2/1995. 178 – 183.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. / BERG, E. (1982): Das dänische Verständnis von Normalisierung und seine Umsetzung in ein System von Hilfs- und Pflegediensten zur Integration. In: Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. Neue Wege gemeindenaher Hilfen zum selbständigen Leben. Kongressbericht der internationalen Tagung „Leben, Lernen, Arbeiten in der Gemeinschaft“, München 24.-26.3.1982. VIF (Hg.)
- BARTUSCHAT, U. (2002): Perspektiven für die Selbstbestimmung behinderter Menschen im Kontext gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken ihrer Ermöglichung und Beschränkung. Diplomarbeit. Bremen. Quelle: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/selbstbestimmt/bartuschat-perspektiven.bdkb> . Stand: 26.08.2003.
- BECK, I. (2001): Normalisierung. In: ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (Hg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart.
- BEGEMANN, E. (2000): (Sonder-)Schulpädagogiken? Ist (sonder-)pädagogischer Unterricht mehr als aufgabenspezifisches Lernen? In: Behindertenpädagogik 39. Heft 1. 17-54.

- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied.
- BLEIDICK, U. u. a. (1992): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Stuttgart.
- BRINKMANN, E. (1997): Rechtschreibgeschichten. Projekt OASE – „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“. Bericht No. 33. Universität Siegen.
- BRÜGELMANN, H. (1997): Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/bruegelmann-radikal.html>. Stand: 27.03.2002.
- BRÜGELMANN, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: BRÜGELMANN, H. / FÖLLING-ALBERS, M. / RICHTER, S. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze. 8-42.
- BUNDSCHUH, K. (2002): Heilpädagogische Psychologie. München
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HUMANGENETIK: www.gfhev.de/fh-wb.html
- DIMDI (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION) (2002) (Hg.): ICF. Internationale Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Entwurf zu Korrekturzwecken. Quelle: <ftp://ftp.dimdi.de/pub/klassi/icfkor.pdf>. Stand: 24.09.2002.
- DREHER, W. (2000): Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse. In Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2000 (1). 50-57.
- DREHER, W. / HEINEN, N. / MÜNCH, J. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DRAVE, W. /RUMPLER, F. /WACHTEL, P. (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg. 289-298.
- FEUSER, G. (1996): Geistigbehinderte gibt es nicht! In: Geistige Behinderung 1/1996. 18-25.

- FEUSER, G. (2002): Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung. Quelle: [www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion &203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf](http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%20&203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf) . Stand: 30.08.2002
- FOERSTER, H. von (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZLAWICK, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München.
- FORNEFELD, B. (1997): Selbstbestimmung von Menschen mit schwersten Behinderungen. Anmerkungen zum Aufbau elementarer Beziehungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 15-21.
- FORNEFELD, B. (2000): Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung - Ein Widerspruch? Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/bib/zeitschriften/beh/beh1-00-selbstbestimmung.html> . Stand: 22.08.2002.
- FORNEFELD, B. (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München / Basel.
- FRÜHAUF, T. (1997): Förderung von Selbständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 299-311.
- GARDNER, H. (1994): Der ungeschulte Kopf. Stuttgart.
- GRAMPP, G. (1996): Partnerschaftlich-offener Unterricht. In: Geistige Behinderung 4/1996. 327-334.
- GRELL, J. / PALLASCH, W. (1978): Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. In: NEBER, H. / WAGNER, A. / EINSIEDLER, W.: Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim. 88-108.

- HAEBERLIN, U. (1996): Selbständigkeit und Selbstbestimmung für alle – pädagogische Vision und gesellschaftliche Realität. Zeitschrift für Heilpädagogik 47. 486-492.
- HAHN, M. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwer behinderter Menschen. München.
- HAHN, M. (1987): Selbstbestimmung bei Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderungen. In: Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e.V. (Hg.): Pädagogische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Emden. 56-65.
- HARTKE, B. (2000): Unterrichtsformen. Unterricht mit behinderten Kindern und Jugendlichen. In: BORCHERT, J. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen.
- HARTKE, B. (2002): Offener Unterricht – ein überbewertetes Konzept? In: Sonderpädagogik 32 (3/4). 127-139.
- HAUPT, U. (2003): Schatten in Förderung und Therapie behinderter Kinder – Eine kritische Reflexion zur gegenwärtigen Situation. In: Sonderpädagogische Förderung 2/2003. 133-143.
- HINZ, A. (2002): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: ALBRECHT / HINZ / MOSER (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied / Berlin. 124-140.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. Göttingen.
- JOHN, E. (1993): Zur gegenwärtigen Situation an Schulen für Geistigbehinderte. In: HEITS, H. / JOHN, E.: Unterrichtsarbeit an der Schule für Geistigbehinderte. Planung, Durchführung und Analyse. Berlin.
- KERKHOFF, W. (1992): Offener Unterricht. In: DUPUIS, G. / KERKHOFF, W. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete. Berlin. 457.
- KLAUSS, T. (1998): Handlungsorientierter Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte als Chance zur Realisierung eines nicht defizitären

- Verständnisses von Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1998. 159-168.
- KRAWITZ, R. (1999): Bildung. In: BUNDSCHUH, K./ HEIMLICH, U./ KRAWITZ, R.(Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn. 44-47.
- KUGEL, R./ WOLFENSBERGER, W. (Hg.) (1974): Geistig behindert – Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bonn.
- LAMERS, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: HEINEN, N. / LAMERS, W. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. 177-206.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (1983): Entwurfssfassung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Soest.
- LINDMEIER, C. (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - kritische Bestandsaufnahme und Perspektive, In: Die neue Sonderschule 44(3). 209-224.
- LINDMEIER, C. (2003): Editorial. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (4). 303f.
- MATURANA, H. / VARELA, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern / München.
- MILES-PAUL, O. (1992): „Wir sind nicht mehr aufzuhalten“. Behinderte auf dem Weg zur Selbstbestimmung. München.
- MÜHL, H. (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn-Bad Godesberg.
- MÜHL, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: FRÖHLICH, A. (Hg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin. 126-138.

- MÜHL, H. (1997): Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 312-316.
- MÜHL, H. (1999): Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1999. 149-151.
- NEBER, H. (1996): Psychologische Prozesse und Möglichkeiten zur Steuerung remedialen Lernens. In: WEINERT, F.E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen.
- NEILL, A. S. (1969): Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg.
- NEUHAUS-SIEMON, E. (1996): Reformpädagogik und offener Unterricht. In: Grundschule 6/1996. 19-27.
- NEUWEG, G.H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 3/2000. Weinheim. 197-217.
- NIEHOFF-DITTMANN, U. (1997): Selbstbestimmung im Leben geistig behinderter Menschen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 312-316.
- OMMERLE, M. (1999): Normalisierungsprinzip und Parteilichkeit als Leitideen in der Behindertenarbeit. Begleitung und Unterstützung körperbehinderter Menschen am Beispiel der Caritas Tagesstätte für schwerst körperbehinderte Erwachsene. Diplomarbeit. München. Quelle: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/psychosozial/ommerle-normalisierung.bdkb> Stand: 4.10.2003.
- PESCHEL, F. (1995): Das Prinzip Glocksee in Theorie und Praxis. In: Glocksee Info 2-95. Hannover. 6-7.

- PESCHEL, F. (1997): Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: GESING, H. (Hg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied. 229-268.
- PESCHEL, F. (2002): Offener Unterricht. Idee, Realität und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I – Allgemeindidaktische Überlegungen. Hohengehren.
- PESCHEL, F. (2003): Offener Unterricht. Idee, Realität und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II – Fachdidaktische Überlegungen. Hohengehren.
- PESCHEL, F. / REINHARDT, A. (2001): Der Sprachforscher: Rechtschreiben. Seelze.
- PETERSEN, W. (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik. München.
- PITSCH, H-J. (1999): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen.
- REICHEN, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Lehrerkommentar. Hefte 1-8. Zürich.
- REICHEN, J. (1988): Lesen durch Schreiben. Zürich. Quelle der Abbildung: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/els/reichen/anlauttabelle.html>. Besucht am 9.7.2004.
- REICHEN, J. (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Zürich.
- REICHEN, J. (1994): Rettet die Mathematik – macht Sachunterricht! In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 74. 28-29.
- REICHEN, J. (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg.
- REISER, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (4). 305-313.
- RITTMEYER, C. (2001): Selbstbestimmung und Pädagogik mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Sonderpädagogik 31 (3). 141-149.
- ROCK, K. (1997): Selbstvertretung von Menschen mit einer geistigen Behinderung - Die angloamerikanische Self-Advocacy-Bewegung. In: Behindertenpädagogik 36 (4), 354-372.

- ROGERS, C.R. (1974): Lernen in Freiheit. München.
- RÜDISSER, H. (1998): Denkfehler in der Philosophie: Peter Singer, „Praktische Ethik“. Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/bib/eugenik/ruedisser_singer-denkfehler.html . Stand: 27.03.2002.
- RUF, U. / GALLIN, P. (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber.
- SANDER, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, A. / BOPPEL, W. / MESCHENMOSER, H. (Hg.): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland (European Agency for Development in Special Needs Education) www.european-agency.org . 143-164.
- SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (4). 313-329.
- SCHIEFELE, V. /SCHREYER, A. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnisse der Forschung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 8. 1-13.
- SCHNELL, I. (2004) (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- SCHWAKENBERG, C. (2003): Ausgewählte Aspekte von Konstruktivismus und Inklusion – Berührungspunkte, Widersprüche und mögliche Konsequenzen für die Didaktik. Unveröff. Examensarbeit. Seminar für Sondererziehung und Rehabilitation der Geistigbehinderten an der Universität zu Köln.
- SINGER, P. (1994): Praktische Ethik. Stuttgart.
- STENGEL-RUTKOWSKI (2002): Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2002. 46-55.
- THIMM, W. (1994): Das Normalisierungsprinzip: Eine Einführung. Marburg.
- VESTER, F. (1997): Leitmotiv vernetztes Denken. München.
- WALLRABENSTEIN, W. (1991): Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg.

- WALTER, J. / SUHR, K. / WERNER, B. (2001): Experimentell beobachtete Effekte zweier Formen von Mathematikunterricht in der Förderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2001. 143-151.
- WEMBER, F. (2001): Adaptiver Unterricht. In: Sonderpädagogik 31 (3). 161-181.
- WHO (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health.
- WILHELM, M. / BINTINGER, G. (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. Oder: der Weg von „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24 (2). 44-50.
- WITTMANN/MÜLLER (1992): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 2. Stuttgart.
- WOCKEN, H. (1988): Offener Unterricht. Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/wocken-offener_u.html . Stand: 22.07.2002.
- ZADOW, T. (2003): Kinder an der Charlotte-Salomon-Grundschule erstellen eine multimediale Anlauttabelle. Quelle: www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/kubim/anlaut/index.htm. Besucht am 30.7.2004.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1992): Was ist „Offener Unterricht“? In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten. Soest. 46-60.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1994a): OFFENER UNERRICHT, aktiv-entdeckendes Lernen und Mathematik in der Grundschule. In: Grundschulunterricht 1/1994. Berlin. 20-22.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1994b): „Es riecht nach Weltall. Zauberhaft!“. Kinder schreiben Gedichte – eine Unterrichtsdokumentation. In: Grundschulunterricht 4/1994. Berlin. 11-12.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1994c): „Mit einem Bild ist es fast so wie mit einer Geschichte, wenn sie fertig ist, fängt sie erst richtig an“. Kinder malen ihre Gedichte. In: Grundschulunterricht 10/1994. Berlin. 29-32.

Literaturverzeichnis

- ADAM, H. (1978): Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte. Eine Untersuchung zur Theorie und Praxis in den USA unter besonderer Berücksichtigung des Normalisierungsprinzips. Oberbiel.
- ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart. 95-102.
- ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (Hg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart.
- APPLETON, M. (2000): Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung. Baltmannsweiler.
- BACH, Heinz (1995) (Hg.): Neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der pädagogischen Förderung kognitiv schwer beeinträchtigter („geistig behinderter“) Menschen. In: Behindertenpädagogik. 34. Jg. Heft 2/1995. 178 – 183.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. / BERG, E. (1982): Das dänische Verständnis von Normalisierung und seine Umsetzung in ein System von Hilfs- und Pflegediensten zur Integration. In: Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. Neue Wege gemeindenaher Hilfen zum selbständigen Leben. Kongressbericht der internationalen Tagung „Leben, Lernen, Arbeiten in der Gemeinschaft“, München 24.-26.3.1982. VIF (Hg.)
- BARTUSCHAT, U. (2002): Perspektiven für die Selbstbestimmung behinderter Menschen im Kontext gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken ihrer Ermöglichung und Beschränkung. Diplomarbeit. Bremen. Quelle: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/selbstbestimmt/bartuschat-perspektiven.bdkb> . Stand: 26.08.2003.
- BECK, I. (2001): Normalisierung. In: ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (Hg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart.
- BEGEMANN, E. (2000): (Sonder-)Schulpädagogiken? Ist (sonder-)pädagogischer Unterricht mehr als aufgabenspezifisches Lernen? In: Behindertenpädagogik 39. Heft 1. 17-54.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied.
- BLEIDICK, U. u. a. (1992): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Stuttgart.
- BRINKMANN, E. (1997): Rechtschreibgeschichten. Projekt OASE – „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“. Bericht No. 33. Universität Siegen.
- BRÜGELMANN, H. (1997): Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/bruegelmann-radikal.html> . Stand: 27.03.2002.

- BRÜGELMANN, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: BRÜGELMANN, H. / FÖLLING-ALBERS, M. / RICHTER, S. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze. 8-42.
- BUNDSCHUH, K. (2002): Heilpädagogische Psychologie. München
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HUMANGENETIK: www.gfhev.de/fh-wb.html
- DIMDI (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION) (2002) (Hg.): ICF. Internationale Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Entwurf zu Korrekturzwecken. Quelle: <ftp://ftp.dimdi.de/pub/klassi/icfkor.pdf> . Stand: 24.09.2002.
- DREHER, W. (2000): Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse. In Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2000 (1). 50-57.
- DREHER, W. / HEINEN, N. / MÜNCH, J. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DRAVE, W. /RUMPLER, F. /WACHTEL, P. (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg. 289-298.
- FEUSER, G. (1996): Geistigbehinderte gibt es nicht! In: Geistige Behinderung 1/1996. 18-25.
- FEUSER, G. (2002): Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung. Quelle: [www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion &203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf](http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf) . Stand: 30.08.2002
- FOERSTER, H. von (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZLAWICK, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München.
- FORNEFELD, B. (1997): Selbstbestimmung von Menschen mit schwersten Behinderungen. Anmerkungen zum Aufbau elementarer Beziehungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 15-21.
- FORNEFELD, B. (2000): Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung - Ein Widerspruch? Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/bib/zeitschriften/beh/beh1-00-selbstbestimmung.html> . Stand: 22.08.2002.
- FORNEFELD, B. (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München / Basel.
- FRÜHAUF, T. (1997): Förderung von Selbständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr

- Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 299-311.
- GARDNER, H. (1994): Der ungeschulte Kopf. Stuttgart.
- GRAMPP, G. (1996): Partnerschaftlich-offener Unterricht. In: Geistige Behinderung 4/1996. 327-334.
- GRELL, J. / PALLASCH, W. (1978): Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. In: NEBER, H. / WAGNER, A. / EINSIEDLER, W.: Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim. 88-108.
- HAEBERLIN, U. (1996): Selbständigkeit und Selbstbestimmung für alle – pädagogische Vision und gesellschaftliche Realität. Zeitschrift für Heilpädagogik 47. 486-492.
- HAHN, M. (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwer behinderter Menschen. München.
- HAHN, M. (1987): Selbstbestimmung bei Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderungen. In: Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e.V. (Hg.): Pädagogische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Emden. 56-65.
- HARTKE, B. (2000): Unterrichtsformen. Unterricht mit behinderten Kindern und Jugendlichen. In: BORCHERT, J. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen.
- HARTKE, B. (2002): Offener Unterricht – ein überbewertetes Konzept? In: Sonderpädagogik 32 (3/4). 127-139.
- HAUPT, U. (2003): Schatten in Förderung und Therapie behinderter Kinder – Eine kritische Reflexion zur gegenwärtigen Situation. In: Sonderpädagogische Förderung 2/2003. 133-143.
- HINZ, A. (2002): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: ALBRECHT / HINZ / MOSER (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied / Berlin. 124-140.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. Göttingen.
- JOHN, E. (1993): Zur gegenwärtigen Situation an Schulen für Geistigbehinderte. In: HEITS, H. / JOHN, E.: Unterrichtsarbeit an der Schule für Geistigbehinderte. Planung, Durchführung und Analyse. Berlin.
- KERKHOFF, W. (1992): Offener Unterricht. In: DUPUIS, G. / KERKHOFF, W. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete. Berlin. 457.
- KLAUSS, T. (1998): Handlungsorientierter Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte als Chance zur Realisierung eines nicht defizitären Verständnisses von Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1998. 159-168.

- KRAWITZ, R. (1999): Bildung. In: BUNDSCHUH, K./ HEIMLICH, U./ KRAWITZ, R.(Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn. 44-47.
- KUGEL, R./ WOLFENSBERGER, W. (Hg.) (1974): Geistig behindert – Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bonn.
- LAMERS, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: HEINEN, N. / LAMERS, W. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. 177-206.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (1983): Entwurfsfassung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Soest.
- LINDMEIER, C. (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - kritische Bestandsaufnahme und Perspektive, In: Die neue Sonderschule 44(3). 209-224.
- LINDMEIER, C. (2003): Editorial. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (4). 303f.
- MATURANA, H. / VARELA, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern / München.
- MILES-PAUL, O. (1992): „Wir sind nicht mehr aufzuhalten“. Behinderte auf dem Weg zur Selbstbestimmung. München.
- MÜHL, H. (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn-Bad Godesberg.
- MÜHL, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: FRÖHLICH, A. (Hg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Berlin. 126-138.
- MÜHL, H. (1997): Erziehung zur Selbstbestimmung durch handlungsbezogenen Unterricht. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 312-316.
- MÜHL, H. (1999): Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1999. 149-151.
- NEBER, H. (1996): Psychologische Prozesse und Möglichkeiten zur Steuerung remedialen Lernens. In: WEINERT, F.E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen.
- NEILL, A. S. (1969): Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Reinbek bei Hamburg.

- NEUHAUS-SIEMON, E. (1996): Reformpädagogik und offener Unterricht. In: Grundschule 6/1996. 19-27.
- NEUWEG, G.H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 3/2000. Weinheim. 197-217.
- NIEHOFF-DITTMANN, U. (1997): Selbstbestimmung im Leben geistig behinderter Menschen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg. 312-316.
- OMMERLE, M. (1999): Normalisierungsprinzip und Parteilichkeit als Leitideen in der Behindertenarbeit. Begleitung und Unterstützung körperbehinderter Menschen am Beispiel der Caritas Tagesstätte für schwerst körperbehinderte Erwachsene. Diplomarbeit. München. Quelle: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/psychosozial/ommerle-normalisierung.bdkb> Stand: 4.10.2003.
- PESCHEL, F. (1995): Das Prinzip Glocksee in Theorie und Praxis. In: Glocksee Info 2-95. Hannover. 6-7.
- PESCHEL, F. (1997): Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: GESING, H. (Hg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied. 229-268.
- PESCHEL, F. (2002): Offener Unterricht. Idee, Realität und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I – Allgemeindidaktische Überlegungen. Hohengehren.
- PESCHEL, F. (2003): Offener Unterricht. Idee, Realität und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II – Fachdidaktische Überlegungen. Hohengehren.
- PESCHEL, F. / REINHARDT, A. (2001): Der Sprachforscher: Rechtschreiben. Seelze.
- PETERSSSEN, W. (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik. München.
- PITSCH, H-J. (1999): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen.
- REICHEN, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Lehrerkommentar. Hefte 1-8. Zürich.
- REICHEN, J. (1988): Lesen durch Schreiben. Zürich. Quelle der Abbildung: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/els/reichen/anlauttabelle.html> . Besucht am 9.7.2004.
- REICHEN, J. (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Zürich.
- REICHEN, J. (1994): Rettet die Mathematik – macht Sachunterricht! In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 74. 28-29.
- REICHEN, J. (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg.

- REISER, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (4). 305-313.
- RITTMAYER, C. (2001): Selbstbestimmung und Pädagogik mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Sonderpädagogik 31 (3). 141-149.
- ROCK, K. (1997): Selbstvertretung von Menschen mit einer geistigen Behinderung - Die angloamerikanische Self-Advocacy-Bewegung. In: Behindertenpädagogik 36 (4), 354-372.
- ROGERS, C.R. (1974): Lernen in Freiheit. München.
- RÜDISSER, H. (1998): Denkfehler in der Philosophie: Peter Singer, „Praktische Ethik“. Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/bib/eugenik/ruedisser_singer-denkfehler.html . Stand: 27.03.2002.
- RUF, U. / GALLIN, P. (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber.
- SANDER, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, A. / BOPPEL, W. / MESCHENMOSER, H. (Hg.): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland (European Agency for Development in Special Needs Education) www.european-agency.org . 143-164.
- SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (4). 313-329.
- SCHIEFELE, V. /SCHREYER, A. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnisse der Forschung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 8. 1-13.
- SCHNELL, I. (2004) (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- SCHWAKENBERG, C. (2003): Ausgewählte Aspekte von Konstruktivismus und Inklusion – Berührungspunkte, Widersprüche und mögliche Konsequenzen für die Didaktik. Unveröff. Examensarbeit. Seminar für Sondererziehung und Rehabilitation der Geistigbehinderten an der Universität zu Köln.
- SINGER, P. (1994): Praktische Ethik. Stuttgart.
- STENGEL-RUTKOWSKI (2002): Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2002. 46-55.
- THIMM, W. (1994): Das Normalisierungsprinzip: Eine Einführung. Marburg.
- VESTER, F. (1997): Leitmotiv vernetztes Denken. München.
- WALLRABENSTEIN, W. (1991): Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg.
- WALTER, J. / SUHR, K. / WERNER, B. (2001): Experimentell beobachtete Effekte zweier Formen von Mathematikunterricht in der Förderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2001. 143-151.

- WEMBER, F. (2001): Adaptiver Unterricht. In: Sonderpädagogik 31 (3). 161-181.
- WHO (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health.
- WILHELM, M. / BINTINGER, G. (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. Oder: der Weg von „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24 (2). 44-50.
- WITTMANN/MÜLLER (1992): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 2. Stuttgart.
- WOCKEN, H. (1988): Offener Unterricht. Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/wocken-offener_u.html . Stand: 22.07.2002.
- ZADOW, T. (2003): Kinder an der Charlotte-Salomon-Grundschule erstellen eine multimediale Anlauttabelle. Quelle: www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/kubim/anlaut/index.htm. Besucht am 30.7.2004.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1992): Was ist „Offener Unterricht“? In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten. Soest. 46-60.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1994a): OFFENER UNERRICHT, aktiv-entdeckendes Lernen und Mathematik in der Grundschule. In: Grundschulunterricht 1/1994. Berlin. 20-22.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1994b): „Es riecht nach Weltall. Zauberhaft!“. Kinder schreiben Gedichte – eine Unterrichtsdokumentation. In: Grundschulunterricht 4/1994. Berlin. 11-12.
- ZEHNPFENNIG, H. / ZEHNPFENNIG, H. (1994c): „Mit einem Bild ist es fast so wie mit einer Geschichte, wenn sie fertig ist, fängt sie erst richtig an“. Kinder malen ihre Gedichte. In: Grundschulunterricht 10/1994. Berlin. 29-32.