

Neue Anforderungen an die Ausbildung von Sonderpädagogen (Geistigbehindertenpädagogik)

Theo Klauß, Heinz Mühl (2005, nicht publiziert)

1. Aufgaben der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung

Das Ziel der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung besteht darin, diesem Schülerkreis ein allgemein bildendes Angebot sowohl in Sonderschulen wie auch in allgemeinen Schulen im Rahmen Gemeinsamen Unterrichts vorzuhalten. Die Aufgaben erwachsen aus der Zusammensetzung der Schülerschaft dieser Schule, wie sie sich im Laufe der Zeit herausgebildet hat und aus dem für alle allgemein bildenden Schulen geltenden Erziehungs- und Bildungsauftrag. Im Folgenden ist einzugehen auf Ziele und Lerninhalte, die in bestimmte Lernbereiche und Fächer aufgegliedert sind sowie auf Besonderheiten der Organisationsformen der Beschulung und des Unterrichts bei dieser Schülergruppe.

Beschreibung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung

Grundsätzlich sind an der Entstehung einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung Hirnschäden oder Hirnfunktionsstörungen nachweislich beteiligt. In Ihrem Gefolge können auch Anfallsleiden auftreten. Benachteiligende Sozialisationsbedingungen im familialen Umfeld sowie ungünstige Situationen in pädagogischen Institutionen kommen als Kontextfaktoren im Sinne der WHO (2000) hinzu und können eine verschärfende oder begünstigende Wirkung ausüben. Ihnen wird bei der Ausprägung einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung beigemessen.

Als zentraler Aspekt der Retardierung gilt bei diesem Personenkreis die Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung. Im Hinblick auf die grobe und vorläufige Abgrenzung zwischen geistiger und Lernbehinderung wird ein Intelligenzquotient um 50 bis 55 angenommen. Die Intelligenzeinschätzung darf jedoch nicht für sich allein gewertet werden; sie ist vielmehr im Ensemble aller wesentlichen Verhaltensbereiche und der Gesamtsituation eines Kindes zu interpretieren (Bach 1997, 27ff).

In Zusammenhang mit der Beeinträchtigung der Kognition ist die Beeinträchtigung der Wahrnehmung und der kommunikativ-sprachlichen Kompetenz zu sehen, da beide Funktionen hohe kognitive Anteile aufweisen. Mit der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung gehen häufig auch Beeinträchtigungen der Fein- und der Grobmotorik einher, die lernabhängig und von zentral bedingten motorischen Beeinträchtigungen zu unterscheiden sind. Ferner sind begleitende Beeinträchtigungen der sozialen Anpassungsleistungen und der sozialen Kompetenzen zu beobachten. Die soziale Kompetenz umfasst Fertigkeiten des täglichen Lebens, insbesondere der Selbstbesorgung und die Fähigkeit zur sozialen Interaktion. Sie ist bei Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung in der Regel auf Grund unterschiedlicher Bedingungen beeinträchtigt.

Ein Teil der Schülergruppe wird als schwer geistig behindert eingestuft. Es handelt sich überwiegend um Schülerinnen und Schüler, die sich u. a. vor allem mit vorsprachlichen Kommunikationsmitteln verständigen, die allenfalls Ansätze zur Selbstbesorgung erworben haben und daher auf Pflege durch andere Personen angewiesen sind. und die häufig zusätzliche Funktionsbeeinträchtigungen aufweisen. Sie entwickeln manchmal Verhaltensauffälligkeiten und stellen besondere Anforderungen an den Unterricht.

Ein nicht geringer Anteil der Schülerschaft mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung hat zusätzlich körperliche Beeinträchtigungen und/oder Beeinträchtigungen der Sinnesfunktionen; zuweilen können sich auch sprachliche Beeinträchtigungen und herausfordernde Verhaltensweisen als zusätzliche Beeinträchtigungen auswirken. Im Sinne der Einteilung der ICDH-2 der WHO (2000) nach Schädigung, Aktivitätsbeeinträchtigung und Beeinträchtigung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist es in solchen Fällen sinnvoller, den Aspekt des Mehrfachen auf die Schülerinnen und Schüler mit mehrfachen Aktivitätsbeeinträchtigungen zu beziehen; sie werden üblicherweise als mehrfachbehindert klassifiziert und haben offensichtlich in den letzten Jahren zugenommen. Diese Kinder und Jugendlichen befinden sich nicht mehr nur in Schulen für geistig Behinderte, sondern zunehmend vor allem in Schulen für Körperbehinderte, in Schulen für Sehgeschädigte sowie vereinzelt auch in Schulen für Hörgeschädigte.

Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten werden nach bisheriger Praxis überwiegend in der Schule für geistig Behinderte gefördert. Die Beeinträchtigung bei autistischen Schülerinnen und Schülern der Schule für geistig Behinderte liegt vorrangig darin, dass sie sich auf Grund der autistischen Störungen nicht auf die Lernprozesse und sozialen Interaktionen einlassen können, die zur Aneignung sowohl lebenspraktischer wie schulischer Anforderungen in anderen Fächern notwendig wären (Klauß 2000a). Sie stellen deshalb besondere Anforderungen an die Lehrkräfte. Sie brauchen einerseits Bildungsinhalte wie Schülerin-

nen und Schüler der allgemeinen Schule, andererseits aber spezifische Lernformen und Bildungsinhalte im Bereich der Lebenspraxis.

In den Schulen für geistig Behinderte nehmen Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Störungen im engeren Sinne zu. Ein Teil von ihnen ist dem Grenzbereich zur Schule für Lernhilfe zuzuordnen. Diese Schülerinnen und Schüler sind oft intellektuell relativ leistungsfähig, können aber aus unterschiedlichen Gründen den sozialen Anforderungen anderer Schulen nicht genügen.

Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung sind häufig durch mangelnde positive Lernerfahrungen sowie durch Besonderheiten ihres Lernverhaltens gekennzeichnet. Eine Vielfalt von Hypothesen werden dabei diskutiert: mangelnde Umstellungsfähigkeit, Situationsverhaftetheit, Verlangsamung und Abweichungen des Entwicklungsverlaufs, Misserfolgserwartung, Außengerichtetheit der Motivation, mangelnde Merkfähigkeit und Organisation von Lernmaterial, mangelnde sprachliche Steuerung und Begriffsbildung, Aufmerksamkeitsdefizite, Transferinsuffizienz, mangelnde Nachahmung und Kreativität u.a. (Meyer 1977). Gegenüber allgemeinen Aussagen zum Lernverhalten sind grundsätzliche Vorbehalte anzumelden. Sie sind in ihrem Anspruch auf Ausdehnung auf die Gesamtgruppe nicht haltbar, wenngleich in vielen Einzelfällen Beeinträchtigungen des Lernverhaltens vorliegen.

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung ist extrem uneinheitlich und weist eine weite Streuung auf. Sie reicht von schwerer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung bis hin zu einer leichten Beeinträchtigung im Übergangsbereich zum Lernniveau der Lernbehinderung. Als Zuordnungsmerkmal lässt sich das Ausmaß des spezifischen Förderbedarfs heranziehen; Kinder mit schwerer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung benötigen ein erhöhtes Maß an Förderung und einen durchgehend differenzierten und individualisierten Unterricht bis hin zur Einzelförderung. Die Bezeichnung „Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung“ ist daher eine Sammelbezeichnung mit großer Streubreite.

Die große Unterschiedlichkeit der Lernniveaus und des Leistungsverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung hat zu verschiedenen Einteilungsversuchen Anlass gegeben. Medizinische Einteilungen konnten für pädagogische Belange bisher nicht fruchtbar werden; dies zeigt sich beispielsweise in Bezug auf die Kinder mit Trisomie 21 (Down-Syndrom), die keineswegs alle dem Lernniveau der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung zuzurechnen sind.

Die bisherigen Überlegungen zur Beschreibung der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung begründen somit die Annahme, dass im Hinblick auf pädagogische Belange von einer

Erschwerung der Lernprozesse auszugehen ist. Daraus ergeben sich erhöhte Anforderungen an die Erziehung und Bildung dieser Schülerinnen und Schüler. Eine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung kann auch als erhebliche Lernbeeinträchtigung beschrieben werden, als deren Ausgangsbedingung eine Hirnfunktionsstörung angesehen werden kann und die all jene Bereiche der Entwicklung und Sozialisation betrifft, die in hohem Maße von Lernprozessen abhängig sind (Mühl 2000, 47ff). Konfrontiert mit der Alltagswirklichkeit ergeben sich daraus Beeinträchtigungen der Erlebens- und Handlungsfähigkeit und damit eine eingeschränkte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, die für die Pädagogik eine besondere Herausforderung darstellt (Speck 1999, 117ff).

Zielsetzungen, Leitideen

Für alle allgemein bildenden Schulen eines Landes gelten grundsätzlich die gleichen allgemeinen Zielsetzungen, die in den Schulgesetzen formuliert sind. Diese Ziele gelten auch für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung. Ihre besonderen Probleme, diese zu realisieren, stellen eine Herausforderung an die Pädagogik für diese Schülergruppe dar und erfordern eine Anpassung moderner makromethodischer Konzepte wie beispielsweise des offenen Unterrichts. In der Praxis und in den meisten gültigen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien finden sich deutliche Unterschiede. Während in den allgemeinen Schulen eher die Vermittlung von Wissensbeständen im Vordergrund steht, zielten die Inhalte der Schule für geistig Behinderte bisher eher auf Lebensbewältigung, weitmögliche Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit und Eingliederung in die Gesellschaft.

In ihrer Weiterentwicklung sieht sich die Pädagogik für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung verschiedenen Leitideen verpflichtet (Klauß 2001). Der für die schulische Erziehung konzipierte pädagogische Auftrag „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 1980) lässt sich auch als „Handlungs- und Erlebnisfähigkeit“ umschreiben. Der komplexeste Handlungsentwurf ist die Lebensperspektive, die viele Handlungen eines Menschen bestimmt, eine Stufe, die auch viele Erwachsene mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung erreichen. - Das Prinzip der Normalisierung (Thimm 1984) war ursprünglich in Skandinavien als sozialpolitische Maxime zur Versorgung von Erwachsenen mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung formuliert worden, hat jedoch auch in angelsächsischen Ländern und in Deutschland Anerkennung gefunden. Es wurde inzwischen auch auf Erziehungsbemühungen bei Kindern und Jugendlichen ausgedehnt und begründet u.a. die Forderung nach möglichst „normalen“ Bildungsbemühungen in gemeindenaher Beschulung in allgemeinen Erziehungseinrichtungen oder in enger Anbindung an diese.

In den letzten Jahren wird der Aspekt der Selbstbestimmung besonders hervorgehoben (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996). Zunächst bedeutet Selbstbestimmung die Möglichkeit des Individuums, Entscheidungen zu treffen, die den eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Interessen oder Wertvorstellungen entsprechen, und dem gemäß zu handeln. Grenzen der Selbstbestimmung liegen da, wo die eigene Selbstbestimmung die Selbstbestimmung anderer in Frage stellt und in der Erkenntnis, dass jeder Mensch im Zusammenleben von anderen abhängig ist und sich nicht nur an eigenen Interessen, sondern auch an anderen Personen und der gleichwertigen Interaktion mit ihnen orientieren soll. Kinder und Jugendliche als zu Erziehende erleben zumindest in Teilbereichen mehr Fremdbestimmung als Erwachsene. Diese Zumutung kann allerdings nur dann abgefordert werden, wenn die Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung hinführt und wenn eine Balance zwischen selbst- und fremdbestimmtem Lernen ermöglicht. Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung gehörten bis heute zu den gesellschaftlichen Gruppen, die in hohem Maße und häufig lebenslang Fremdbestimmung erfahren. Hahn (1981) hat in seiner Studie zur sozialen Abhängigkeit bei behinderten Menschen aufgezeigt, dass dieses höhere Maß an Fremdbestimmung bei einer schweren Behinderung noch zunimmt. Die Leitidee der Selbstbestimmung stellt die Pädagogik daher vor die Aufgabe, unnötige Fremdbestimmung zu vermeiden und die Erkenntnis zu realisieren, dass Selbstbestimmung auch bei erheblich eingeschränkter Selbstständigkeit möglich ist.

Die primäre Aufgabe der Schule für geistig Behinderte ist das Unterrichten. Unterricht umfasst alle planmäßigen und systematischen, aber auch ungeplant sich ereignende Lernsituationen in Lerngruppen oder in der Einzelförderung zur Realisierung der Lernziele eines Lehrplans. Unterricht kann nicht durch Therapie oder Pflege ersetzt werden; Therapie und Pflege sollen jedoch in den Unterricht integriert werden, wenn dies erforderlich und möglich ist. Die Charakterisierung der pädagogischen Bemühungen dieser Schule als Unterricht ist von zentraler Bedeutung, weil dies Konsequenzen hat für die Qualifikation des pädagogischen Personals; es sind Lehrpersonen erforderlich, die Unterricht nach einem Lehrplan erteilen können.

Ziele und Inhalte von Bildungs- und Lehrplänen

Die Lernbereiche des Lehrplans umfassen Inhalte, wie sie auch in allgemeinen Schulen zum Kanon der Bildungsinhalte gehören und Inhalte, die sich aus den zusätzlichen Lernbedürfnissen der Schülerschaft ergeben und in allgemeinen Schulen eine untergeordnete Rolle spielen.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung hat der Unterricht Ziele und Inhalte zu vermitteln, die nicht zu den Bildungsinhalten allgemeiner Schu-

len gehören, weil nichtbehinderte Kinder sich entsprechende Kompetenzen im Vorschulalter oder außerhalb der Schule aneignen. Dazu gehören Ziele und Inhalte im Bereich der lebenspraktischen Erziehung, die vor allem für Kinder und Jugendliche mit schwerer geistiger Behinderung und mit autistischem Verhalten zu realisieren ist. Dem Lernbedarf dieser Schülergruppe wird im Lehrplan ferner dadurch entsprochen, dass fast alle Lernbereiche Lernziele enthalten, wie sie in der regelhaften Entwicklung durch erste Lernerfahrungen in der frühen Kindheit ab der Geburt erworben werden.

Ein Problem, mit dem es die Geistigbehindertenpädagogik von ihren Anfängen her zu tun hatte, ist die Infragestellung des Mensch- oder Personseins von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung und der damit verbundenen Konsequenzen in Form von Diskriminierung bis hin zur Bestreitung ihres Lebensrechts. In einer Gegenposition dazu haben Antor und Bleidick (1995) das Recht auf Leben mit dem Recht auf Bildung in einem notwendigen Zusammenhang gesehen und damit auf die ethische Grundlegung des Rechts auf Bildung und Erziehung abgehoben. Wer nach ihrer Meinung ein ungeteiltes Recht auf Leben einfordert, bejaht ein Bildungsrecht für alle. Die Anerkennung des Rechts auf Leben schließt eine untere Grenze der Bildungsfähigkeit aus. Dies ist eine logisch-ethische Maxime. Sie muss jedoch auch in der Praxis umgesetzt werden. Aufgabe der Pädagogik ist es, zum einen das ungeteilte Recht auf Bildung einzufordern, zum anderen aber auch Konzepte zu entwickeln und zu vermitteln, durch die deutlich wird, dass eine umfassende Bildung aller Menschen möglich ist. Die Geistigbehindertendidaktik hat dieses Problem dadurch gelöst, dass sie ein umfassendes Verständnis von Bildung formuliert und praktisch umgesetzt hat. Sie hat damit gezeigt, dass Erziehung und Bildung an keine Lernvoraussetzungen gebunden sein dürfen und dass gegebenenfalls fehlende Voraussetzungen durch pädagogische Angebote geschaffen werden können.

Moderne Ansätze der Geistigbehindertenpädagogik lassen sich als Versuch begreifen, alle Aspekte menschlichen Lebens als für Menschen mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung relevante Bildungsgegenstände einzubeziehen und diese somit als vollwertige Personen zu verstehen, die ein Recht auf umfassende Bildung haben. Indem Wahrnehmung, basale Kommunikation und Beziehungsfähigkeit als erlernbare Kompetenzen anerkannt werden, gelten auch Menschen ohne sichtbare äußere Eigenaktivität als bild- und erziehbar. Sie können Sport, Musik und Kunst genießen und sich darin individuell ausdrücken. Auch was keinen funktionalen Zweck hat, erfordert Bildungsangebote, wie beispielsweise die ästhetische Erziehung.

Beispielhaft sei ferner hingewiesen auf die vielfältigen Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation, angefangen von Modellen oder Bildern für bestimmte Referenten über die zahlreichen optischen Systeme über Handzeichen bis hin zu Sprechhilfen oder Sprechcom-

putern. Die Lehrkräfte in der Praxis wie die Studierenden müssen mit diesen neuen Medien vertraut gemacht werden; sie sollten wissen, nach welchen Kriterien sie bei welchen kognitiven und sonstigen Voraussetzungen einzusetzen sind.

Die vorliegenden Lehrpläne werden grundsätzlich in Lernbereiche aufgegliedert, die im Hinblick auf Anforderungen alltagsbezogener Lernsituationen miteinander zu verknüpfen sind. Einzelne Lernbereiche entsprechen zwar Fächern, wie beispielsweise Sport und Hauswirtschaft; sie sollen aber auch Lernziele aus anderen Lernbereichen berücksichtigen. Einige Lernbereiche enthalten Lernziele, die nur selten ohne die Inhalte anderer Lernbereiche zu realisieren sind, beispielsweise der Lernbereich „Soziale Beziehungen“. Einige Lernbereiche enthalten Lernziele, die zusammengefasst dem nahe kommen, was in der Grundschule im Fach „Sachunterricht“ vermittelt wird; dazu gehören u.a. Lernbereiche wie Heimat, Technik, Verkehr, Natur, Zeit.

Manche Lernbereiche sind denen an allgemeinen Schulen vergleichbar. Dazu gehören Schriftspracherwerb, Mathematik, Sachunterricht, Sport, Sozialerziehung, Medienerziehung, Sexualerziehung, Bildende Kunst, Musik, Ethik und Religion. Auf deren Inhalte muss hier nicht näher eingegangen werden, sieht man einmal davon ab, dass sie durch Inhalte ergänzt werden müssen, die bei Grundschulkindern vorschulische Lernerfahrungen ausmachen. Eine Sonderschullehrperson sollte Kompetenzen in mehreren dieser Lernbereiche erworben haben.

Das Fach „Sachunterricht“ ist im Lehrplan der Schule für geistig Behinderte mit dieser Bezeichnung nicht vorgesehen, aber viele Inhalte des Sachunterrichts decken sich mit Lehrzielen verschiedener Lernbereiche. Dem entsprechen weitgehend Lernbereiche wie Selbstversorgung, Spielen, soziale Beziehungen, Heimat, Natur, Technik, Zeit, Verkehr und Freizeit der Lehrpläne für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte. Während der Sachunterricht an der allgemeinen Schule ebenso wie in der Schule für Lernbehinderte auf die Primarstufe beschränkt bleibt, verteilen sich seine Inhalte an der Schule für geistig Behinderte auf alle Stufen, d. h. auf zwölf Schuljahre. Für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung im Jugendlichen- und Erwachsenenalter kommen daher neue Inhalte hinzu oder müssen anders gewichtet werden als im Grundschulalter.

Besondere Akzentsetzungen bei den Inhalten erfordert die offensichtlich zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern an der Grenze zur Schule für Lernhilfe (Schule für Lernbehinderte) sowie mit mehrfachen Funktionsbeeinträchtigungen. In Bezug auf die zweite Gruppe ist die Zusammenarbeit mit der Körperbehindertenpädagogik und den Sinnesgeschädigtenpädagogiken unverzichtbar (Fischer 2000). Diese Schülergruppen erfordern ein hohes Maß an spezifischen Kenntnissen und personalem Einsatz in der Einzelförderung.

Schülerinnen und Schüler mit mehrfachen Funktionsbeeinträchtigungen und/oder schwerer geistiger Beeinträchtigung sind nicht selten unfassend von qualifizierter Pflege durch andere abhängig. Aus pädagogischer Sicht sollten Pflegemaßnahmen den pädagogischen Intentionen der Verselbständigung, der Herstellung sozialer Beziehungen und der Förderung der Identitätsfindung nachkommen (Fröhlich u. a. 1997). Diese pädagogisch akzentuierte Pflege sollte von qualifiziertem pädagogischem Personal durchgeführt werden, zu denen auch die Sonderschullehrkräfte zählen. Wenn sämtliche Bedürfnisse des Kindes im Lernraum „Schule“ zum Inhalt schulischer Bildungsarbeit gehören, sind Pflege und Therapie Bestandteile von Unterricht und somit Aufgabe von Schule (Klauß 2002).

Aus der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten auf dem Lernniveau der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung zur Schule für geistig Behinderte ergeben sich Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrer; sie müssen Kenntnisse haben über diese spezifische Art einer Lernbeeinträchtigung, um sie in der Lernorganisation berücksichtigen zu können. Die Kultusministerkonferenz hat kürzlich (Sekretariat 2000) zu deren Förderung eine Empfehlung verabschiedet. Als eine Konsequenz für die Lehrerbildung ergibt sich nicht nur, Konzepte wie „TEACCH“ zu kennen, sondern sich auch in Bezug auf Bildungsinhalte bis hin zum Gymnasium so auszukennen, das diese angeboten werden können.

Da sich nicht wenige Schülerinnen und Schüler die Kulturtechniken (Schriftspracherwerb und Mathematik) zumindest ansatzweise aneignen können („erweiterter Lesebegriff“), ist auch die Vermittlung dieser Fähigkeiten bei entsprechenden Lernvoraussetzungen in den Kanon des Lehrplans aufgenommen worden. Der Erwerb dieser Lernvoraussetzungen ist nicht selten erst im Jugendlichen- oder frühen Erwachsenenalter abgeschlossen; deshalb werden Lese- und Mathematikurse noch in der Abschlusstufe/Werkstufe und auch im Rahmen der Erwachsenenbildung für diese Personengruppe angeboten.

In der Abschlusstufe/Werkstufe sollen die bisher dargestellten schulischen Bemühungen in allen Lernbereichen fortgesetzt werden. Das allgemeine Ziel der Abschlusstufe/Werkstufe ist die dezidierte Vorbereitung auf das Erwachsenenleben in allen Bereichen. Deshalb spielen jetzt auch erwachsenenpädagogische Inhalte eine zentrale Rolle. In den Lehrplänen ist die Hinwendung zu gesellschaftlichen Lebenswelten und die Abwendung vom üblichen Fächerkanon allgemeiner Schulen noch deutlicher zu erkennen als in den Lehrplänen für die vorausgehenden Stufen. Sie enthalten Lernbereiche wie Ich-Erfahrung, Wohnen, Freizeit, Arbeit und Beruf, Öffentlichkeit, Umwelt.

Eine immer wichtiger werdende Aufgabe ist die Freizeiterziehung. Gründe dafür liegen in der stetig zunehmenden Freizeit und der auch durch empirische Daten erhärteten Ansicht, dass

Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung überwiegend eher passive Freizeitbetätigungen wie Fernsehen und Radiohören bevorzugen und deshalb hier besonderer Bildungsangebote bedürfen. Die Schule für geistig Behinderte als Ganztageseinrichtung bietet günstige Voraussetzungen für die Vermittlung von Freizeittechniken und die Nutzung auch außerschulischer Freizeitangebote. Hier werden insbesondere auch integrative Möglichkeiten der Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen genutzt.

Durch die zunehmenden Möglichkeiten Erwachsener mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung, Partnerschaften und in Einzelfällen auch Ehen einzugehen sowie auf Grund der Regelungen des Betreuungsgesetzes zur Sterilisation nicht einwilligungsfähiger Betreuer ist es notwendig geworden, die geschlechtliche Erziehung insbesondere in der Abschlusstufe/Werkstufe zu intensivieren.

Ein neuer Lerninhalt ist der Umgang mit dem Computer. Er ist Teil unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit geworden und hat auch als Medium des Unterrichtens Eingang in die Schulen für Menschen mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung gefunden; es gibt vielfältige Programme zu unterschiedlichen Lernbereichen bis hin zum Einsatz des Computers als Sprechhilfe.

Neben den sonstigen allgemein bildenden Aufgaben sollte die Abschlusstufe/Werkstufe eine breit angelegte berufsorientierende und vorberufliche Grundbildung durch Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Arbeitstechniken anstreben. Der berufsvorbereitende Auftrag besteht nicht in der unmittelbaren Vorbereitung auf die Übernahme einer bestimmten Tätigkeit in der Werkstatt für behinderte Menschen oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Folgende Lehrziele sollten in diesen Lernbereich vermittelt werden: Orientierung über die für die Jugendlichen erfahrbare Arbeitswelt, Festigung sozialer und arbeitsbezogener Verhaltensweisen und die Entwicklung arbeitstechnischer Grundfertigkeiten. Schwerpunkte hat die berufsvorbereitende Bildung im technischen Werken, in der Textilarbeit und im hauswirtschaftlichen Unterricht.

Schulabgänger mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung aus Integrationsklassen besuchen in der Regel nicht die Abschlusstufe/Werkstufe der Schule für geistig Behinderte und beabsichtigen nicht, in den Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen einzutreten. Deshalb sollten für sie schon in der Sekundarstufe-I Maßnahmen der Berufsvorbereitung durch Unterricht und Praktika angeboten werden. Unter Mitwirkung der Berufsberatung oder einer sonstigen Fachberatung sollte ein Ausbildungsplatz in einem Betrieb gesucht werden, mit dem ein Ausbildungsvertrag in Anlehnung an die Helfer- und Werkerberufe ausgehandelt werden sollte (Mühl 2002).

Die Vorbereitung auf eine möglichst selbständige Lebensführung im Bereich Wohnen ist eines der zentralen Ziele der Schule für geistig Behinderte. Das Wohntraining sollte in einer eigens hergerichteten Wohnung erfolgen. Lernfelder sind Verpflegung, Raumpflege, Abfallbeseitigung, Waschen, Wäsche-, Kleiderpflege, Ordnung, Einrichten der Wohnung, Reparaturen, Pflanzen und Kleintiere, Kommunikationstechniken, Erholung und Freizeit, Kulturtechniken, Umgang mit Geld, Sport, Verkehrserziehung und Sozialkunde .

Merkmale der Umsetzung der Bildungsinhalte

Hervorstechendes Merkmal der Lehrpläne für alle Stufen ist ihre Offenheit. Sie kommt zunächst darin zum Ausdruck, dass die Lehrziele und Inhalte der einzelnen Lernbereiche nicht einzelnen Schuljahrgängen oder Schulstufen zugeordnet sind, sieht man von der Abschlussstufe/Werkstufe ab. Das ergibt sich als Konsequenz der Klassenbildung, die nicht nach dem Lernniveau, sondern nach dem Lebensalter erfolgt, was zu Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit extrem unterschiedlichem Lernniveau führt. Der andere Aspekt der Offenheit betrifft die Auswahl der Lehrziele und deren Zusammenstellung in Unterrichtseinheiten und Projekten aus den einzelnen Lernbereichen. Es ist der Verantwortung der Lehrperson anheim gestellt, welche Lehrziele sie auswählt, wann sie diese erreichen möchte und wie sie diese in Unterrichtseinheiten zusammenführt.

Außerdem ist der Aspekt eines unterschiedlichen Lerntempos und der Verlangsamung der Lernprozesse zu bedenken. Daraus folgt eine sehr häufig ausgedehnte zeitliche Verteilung der Lernbereiche. Lesenlernen beispielsweise wird bei nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern spätestens bis zum Ende des 2. Schulbesuchsjahres erreicht; bei lernbehinderten muss man mehrere Schuljahre vorsehen. Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung ist ein noch längerer Zeitraum anzusetzen, sofern sie überhaupt die Phase des Eintritts in den Leselernprozess erreichen. Die zeitliche Dehnung des Leselernprozesses verlangt darüber hinaus teilweise ein anderes Vorgehen, d.h. andere Methoden und andere Leseinhalte.

Im Rahmen von Integrations- bzw. Kooperationsbemühungen mit allgemeinen Schulen sind neue Kompetenzen gefordert, die sich mit den Stichworten integrative Didaktik, gemeinsamer Unterricht und Kooperation bei der Planung und Durchführung des Unterrichts kennzeichnen lassen. Einerseits wird das Erfordernis lebenspraktischen Lernens angesichts der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger Beeinträchtigung an Bedeutung gewinnen. Andererseits werden die Bemühungen um Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung in das allgemeine Schulsystem dazu führen, dass ihnen Ziele, Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden, die sich noch stärker am

Lehrplan der jeweiligen allgemeinen Klassen orientierten und die ihnen die Eingliederung in Gruppen nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler erleichtern.

Didaktisch-methodische Aspekte

Die Lehrstrukturformen des Unterrichts umfassen den projektorientierten Unterricht, Lehrgänge und fachbezogenes Unterrichten. Der projektorientierte Unterricht ist in besonders geeignet, mehrere Lernbereiche unter einem Handlungsziel zu bündeln und überdies dem überwiegend handlungsbezogenen Lernen der Schülerinnen und Schüler mit der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung entgegenzukommen. Auch Lehrgänge und fachbezogenes Unterrichten sollten weitest möglich handlungsorientiert organisiert werden.

Die Didaktik der Schule für geistig Behinderte versucht, die Ziele und Inhalte einzelner Fächer oder Lernbereiche vor allem durch Projekt- oder Vorhaben-orientierten Unterricht zu vermitteln und miteinander zu vernetzen; sie hat dabei Konzepte der Reformpädagogik konsequent umgesetzt. Dem liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass handelndes Lernen für die Aneignung von Handlungskompetenzen zur Bewältigung der Alltagsanforderungen bedeutsam ist und dass - bei Schülern mit und ohne kognitive Beeinträchtigungen psychische Strukturen durch die Verinnerlichung von Handlungsabläufen entstehen.

Handlungs- und projektbezogenes Lehren ist durch neue Lehrformen aus dem Grundschulunterricht ergänzt worden, die unter dem Stichwort des offenen Lernens firmieren: Freiarbeit, Wochenplanarbeit, um zwei Stichworte zu nennen (Schulte-Peschel, Tödter 1996; Raeggel, Sackmann 1997; Offener Unterricht 1997; Köhnen 1997; 1998; 1999; Kuhnert 1999; Krell 2000).

Aspekte der Lehr- und Unterrichtsplanung

Die Forderung, den Unterricht in stärkerem Maße als die in der allgemeinen Schule geschieht von der Schülerschaft her zu konzipieren, gilt für die kurzfristige Unterrichtsplanung wie die längerfristige Lehrplanung.

Die Feststellung der Lernausgangslage als Grundlage der Lehrplanung für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung weicht in zwei wesentlichen Aspekten von Verfahren in allgemeinen Schulen ab. Neben der Ermittlung der Lernvoraussetzungen für den Unterricht mit der gesamten Lerngruppe ist es unerlässlich, die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe möglichst genau zu kennen. Die ermittelten Lernvoraussetzungen werden nicht von einem Durchschnittsmaß her beurteilt, sondern von den früheren Lernerfolgen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin. Als Diagnoseinstrumente für die Erfassung der bisher erreichten Lehrziele eignen

sich dafür beispielsweise das Heidelberger Kompetenzinventar von Holtz u.a. (1984) und der „Lernbegleiter“ von Stuffer (o. J.).

Die Kenntnis der Lernausgangslage, insbesondere der bisher erreichten Ziele und der bereits angeeigneten individuellen Kompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung für die Auswahl der Ziele, die in einem längeren Zeitraum als nächste realisiert werden sollen. Dabei ist darauf zu achten, dass grundsätzlich alle Ziel- und Lernbereiche berücksichtigt werden. Die Vorgehensweise im Einzelnen ergibt sich aus der Praxis an der jeweiligen Schule und aus dem standortbezogenen Lehrplan.

Die einem Thema als Handlungsziele zuzuordnenden Zielsetzungen resultieren im Wesentlichen daraus, dass man den Ablauf einer Handlungseinheit daraufhin analysiert, welche Qualifikationen zu dessen Erreichung notwendig und bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern vorhanden sind. Bei der Ausarbeitung von Themen sollten erreichbare Ziele für die Gruppe insgesamt wie für einzelne Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Auf dieser Grundlage können Unterrichtsthemen ausgewählt werden, die allen Schülerinnen und Schülern ein möglichst eigenaktives, entdeckendes Lernen ermöglichen, bei dem sie vorhandene Kompetenzen einbringen, Erfahrungen nutzen sowie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern können.

Die Aufgaben pädagogischer Beurteilung bei geistiger Behinderung orientieren sich an pädagogischen Aufgabenstellungen und sind daher an Entscheidungspunkten der Zuweisung zu sonderpädagogischen oder allgemeinen Einrichtungen und im Rahmen der Planung, Durchführung und Kontrolle von Lern-, Lehr- und Erziehungsprozessen anzusiedeln. Beurteilungen sind notwendig zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der Ein- oder Überweisung in eine allgemeine Schule oder eine Sonderschule, aber auch bei der Überweisung von einer Schule für geistig Behinderte in einen anderen Sonderschultyp. Eine die Lernprozesse begleitende Analyse der individuellen Lernsituation und des individuellen Lernstandes ermöglicht im Sinne einer Förderdiagnostik den effektiven Einsatz pädagogischer Maßnahmen.

Dazu bedarf es eines diagnostischen Modells, das an Kriterien orientiert ist, die sich auf individuelles Verhalten beziehen (Bremer-Hübler, Eggert 1999). Eine solche Förderdiagnostik ist noch nicht erreicht mit der Forderung nach einer mehrdimensionalen Psychodiagnostik, die neben der Messung der Intelligenz auch die soziale Anpassung und die Psychomotorik beurteilt; sie muss vielmehr all jene Bereiche umfassen, in denen Lernziele angestrebt werden. Pädagogische Beurteilung kann sich daher nicht nur auf standardisierte Tests stützen, sondern muss weitere Verfahren und Möglichkeiten der Informationsgewinnung einbeziehen. Dazu gehören Gespräche mit den Eltern und Erziehungspersonen, die

Einsichtnahme in Entwicklungsberichte und Gutachten, aber auch die Verhaltensbeobachtung und im Hinblick auf bestimmte Lernbereiche oder Lernfunktionen halbstandardisierte Tests sowie Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren.

Organisationsformen der Beschulung

In fast allen Bundesländern besteht eine zwölfjährige Schulzeit für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung - mit Ausnahme der Beschulung in Integrationsklassen. Dies entspricht deren erhöhtem Förderbedarf. Die zwölfjährige Schulzeit umfasst vier jeweils dreijährige Schulstufen: Unter- oder Grundstufe, Mittelstufe, Ober- oder Hauptstufe und Abschlussstufe oder Werkstufe. Die Zuordnung der Schüler zu Stufen und Klassen erfolgt grundsätzlich nach dem Lebensalter.

Die Schule für geistig Behinderte wird in den meisten Bundesländern als Ganztageseinrichtung geführt. Gründe sind: Bereitstellung eines Ortes zum Lernen und Leben, wo die Lernprozesse sich nach dem Rhythmus und den Lernbedürfnissen der Schüler und nicht nach festen Stundeneinheiten richten, Bereitstellung von mehr Lernzeit angesichts der bei vielen Schülerinnen und Schülern verlangsamten Lernprozesse, Entlastung der Eltern sowie teilweise lange Anfahrtswege. Die Nachteile einer Ganztageseinrichtung liegen darin, dass die Schüler die Nachmittage nicht im Kreise der Familie verbringen oder mit Nachbarkindern spielen können, wenn sie nach Hause kommen. Allerdings wird inzwischen v.a. nach der Pisa-Studie auch für andere Schülerinnen und Schüler zunehmend Ganztagsbeschulung gefordert.

Da Schüler mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung zusätzlich sinnesgeschädigt oder körperbehindert sein können, kommen für sie auch andere Sonderschultypen in Frage. Diese Beschulung ist vor allem für die Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen meist mit einer Internatsunterbringung verbunden. Das widerspricht dem Prinzip der Familiennähe. Bei einer Beschulung in der familiennahen Schule ist jedoch die Beratung durch eine Sonderschullehrperson der jeweils zu ergänzenden sonderpädagogischen Fachrichtung zu gewährleisten.

Zur Überwindung der durch die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule für geistig Behinderte bedingten Differenzierungsprobleme ist eine Neuorganisation der Binnenstruktur durch flexible zeitliche Einteilung der Lerneinheiten innerhalb des Schultages und der Schulwoche sowie eine große Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Klassen nützlich. Dies leisten Modelle wie das LOGESCH-Projekt von Straßmeier, Speck und Homan (1990). Ausgang ihrer Überlegungen ist die zunehmende Vielfältigkeit der Schülerschaft im Zusammenhang mit der Maßgabe, dass Klassen nach dem Lebensalter gebildet

werden sollen. Als Lösung schlagen sie ein Team-Großgruppen-Modell vor. Die Großgruppe kann aus zwei oder mehr Klassen bestehen; am günstigsten ist die Zusammenfassung von Klassen einer Stufe. Auf Grund der größeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern bieten sich neben einer Zunahme sozialer Kontakte Möglichkeiten zu flexiblen Zusammenstellungen von Untergruppen im Hinblick auf Lernniveaus und -inhalte. So können vorübergehend leistungshomogene Lerngruppen organisiert werden; vor allem Schülerinnen und Schüler mit schwerer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung können in Kleingruppen intensiv gefördert werden, aber auch an Lernvorhaben der Großgruppe teilhaben, es sind mehr Neigungskurse möglich. Im Hinblick auf Autonomiebestrebungen innerhalb der Organisation einer Schule könnte das Team der Großgruppe u.a. selbst über die Bildung und Zusammensetzung von Klassen und Lerngruppen, die Zuteilung der Lehrkräfte und Räume, die Aufgabenverteilung in der Stufe, das didaktische Konzept und die Unterrichtsorganisation, die Pausenordnung und Vertretungsregelungen sowie die Verwendung der Sachmittel entscheiden.

Durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft in einer Klasse gewinnen auch Einzel- und Kleingruppenförderung an Bedeutung. In Verbindung damit wird man in Zukunft auf eine kontrollierte Einzelförderung (Julius, Schlosser, Goetze 2000) nicht verzichten können. Kontrolliert heißt in diesem Zusammenhang, dass neben qualitativen auch quantitative Daten erhoben werden, um die Wirksamkeit und Effizienz sonderpädagogischer Fördermaßnahmen auch für Außenstehende deutlich zu belegen.

Wichtige außerunterrichtliche Aufgaben der Schule betreffen die Kooperation mit den Eltern (Klauß 2000b) und die Öffentlichkeitsarbeit. - Die formalen Rechte der Eltern auf Mitsprache und Mitbestimmung haben sich in den letzten Jahren nicht grundlegend geändert, aber die faktischen Mitsprachemöglichkeiten haben sich ausgeweitet, das Selbstbewusstsein der Eltern gegenüber der Schule hat zugenommen. Dies bedeutet für die Schule Verpflichtung und Chance zugleich. Die Schule für geistig Behinderte ist wie andere Sonderschulen angesichts der intensiven Integrationsdiskussion unter einen stärkeren Legitimationsdruck geraten. Für die Schule erwächst daraus die Notwendigkeit, sich in Konkurrenz zu begeben und sich möglicherweise als die bessere Alternative zu präsentieren. Konkret bedeutet dies, dass die Schule aufgerufen ist, ihre spezifischen Möglichkeiten und Vorteile aktiv den Eltern vorzustellen. Chancen des gewachsenen Interesses von Eltern liegen darin, dass sich Eltern stärker am schulischen Leben interessieren, es mitgestalten wollen und bereichern können.

Der Öffentlichkeitsarbeit der Schule für geistig Behinderte ist nicht nur durch die Integrationsbestrebungen, sondern auch durch die Praxis und Diskussion der pränatalen Diagnostik und der Tötung schwergeschädigter Neugeborener neue Aufgaben zugewachsen. Diese Entwicklungen können zu einem Rückgang an allgemeiner und öffentlicher Akzeptanz sowie

einer reduzierten Bereitschaft zur Bereitstellung von Ressourcen insbesondere für Menschen mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung führen. Für die Schule ergibt sich daraus die Aufgabe, öffentlichkeitswirksame Maßnahmen zu veranlassen.

Die Komplexität der oben aufgezeigten Aufgabenstellungen machte es notwendig, dass in den Schulen für geistig Behinderte zunehmend Sonderschullehrkräfte eingesetzt werden. Während in den Gründungsjahren der Schule für geistig Behinderte allenfalls die Schulleitungen mit ausgebildeten Sonderschullehrkräften besetzt waren, wird heute für jede Klasse mindestens eine Sonderschullehrkraft gefordert. Wegen der Ganztagsbeschulung und zur Durchführung differenzierender Maßnahmen im Unterricht sind weitere pädagogische Fachkräfte unerlässlich. Gegebenenfalls ist auch therapeutisches Personal, beispielsweise Physiotherapeuten oder Logopädinnen einzusetzen; therapeutische Maßnahmen sollten jedoch weitest möglich in ein pädagogisches Gesamtkonzept für einen Schüler eingebunden werden.

Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne kognitive Beeinträchtigungen

Es gibt neben oder in Kooperation der Schule für geistig Behinderte mittlerweile vielfältige integrative Beschulungsmöglichkeiten, vor allem in Integrationsklassen oder in kooperativen Organisationsformen. Der Schonraumcharakter der Schule für geistig Behinderte, der in den Gründerjahren als Vorteil empfunden wurde, wird heute von vielen Eltern als Abschirmen gegenüber der Realität und der Normalität gesehen. Sie befürchten bei der Einschulung in diese Schule eine stigmatisierende Behindertenkarriere.

Auch die Bezeichnung „geistig behindert“ einschließlich der abgeschwächten Formulierung „mit geistiger Behinderung“ sowie die Bezeichnung „Schule für geistig Behinderte“ wird zunehmend abgelehnt. Ob neue Bezeichnungen wie „Schule zur individuellen Lebensbewältigung“ oder „Schule zur individuellen Entwicklungsförderung“ auf mehr Akzeptanz treffen, bleibt abzuwarten.

Im Gemeinsamen Unterricht sind von Seiten der Lehrkräfte Kompetenzen gefragt, die auch für den Unterricht an der Schule für geistig Behinderte relevant sind. Neben der Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen Lehrpersonen und sonstigen pädagogischen Fachkräften zu kooperieren, sich auszutauschen und gegenseitig zu beraten, sind Kompetenzen zur Differenzierung in der Planung und Durchführung des Unterrichts vor allem durch offene Lehrstrukturformen gefordert.

2. Qualifikationsprofil von Lehrpersonen und notwendige Studieninhalte

Angesichts der dargestellten Aufgaben der schulischen Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung ist das nachfolgende Qualifikationsprofil mit den entsprechenden Ausbildungsinhalten erforderlich.

Grundlagenkenntnisse:

- Geistigbehindertenpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin und Forschungsmethoden,
- Geschichte, Theorien und Praxis der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung,
- Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung aus pädagogischer Sicht einschließlich derjenigen mit schwerer geistiger Beeinträchtigung, mit autistischem Verhalten, mit mehrfachen Beeinträchtigungen und/oder mit herausfordernden Verhaltensweisen,
- Entstehungsbedingungen von Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung,
- medizinische Aspekte bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, insbesondere Pädiatrie, Neurophysiologie und Neuropsychologie,
- soziologische Aspekte: gesellschaftliche und psychosoziale Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, Vorurteile und soziale Reaktionen,
- anthropologische und ethische Fragestellungen,
- pädagogische Leitideen und -ziele,
- pädagogische Förderung in außerschulischen Praxisfeldern,
- Jugend-, Schul- und Rehabilitationsrecht, Pflichten und Rechte als Lehrperson.

Kenntnisse und Kompetenzen für den Unterricht:

- Lehrplan, didaktische Konzeptionen,
- Lehrplanung, Schulprogrammarbeit,
- Lehren und Lernen, Methoden des differenzierenden und gemeinsamen Unterrichts, Medienerziehung,
- Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht in eigenen Klassen und im Gemeinsamen Unterricht mit nichtbehinderten Schülerinnen,

- Organisationsformen und Orte schulischer Förderung (Schule für geistig Behinderte, Abteilungen und Klassen für Schüler mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung in anderen Sonderschultypen, Kooperationsklassen, Integrationsklassen),
- Lernbereiche (Bildung körperlicher Bedürfnisse in der Pflege, Wahrnehmung und Bewegung, alternative Kommunikation, Lebenspraktische Förderung, Schriftspracherwerb, Mathematik, Sachunterricht, Freizeiterziehung, Sport, Sozialerziehung, Sexualerziehung, Gestaltung und Kreativität, Musikerziehung, Ethik, Religion, Wohntraining, berufliche Grundbildung),
- Schriftspracherwerb, Mathematik,
- didaktische Konzepte, spezifische Inhalte und Methoden der Abschlussstufe/Werkstufe,
- Reflexion der Lehrerrolle und des eigenen Erziehungsverhaltens,
- Teamteaching, interdisziplinäre Kooperation.

Kenntnisse und Kompetenzen für Diagnostik und Förderung:

- Lerntheorien, Entwicklungspsychologie,
- Beurteilung des Arbeits-, Denk- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler,
- Grundlagen und Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, Erstellung eines Beratungsgutachtens,
- Planung und Durchführung von individuellen pädagogischen Maßnahmen
- Kommunikationsförderung: vorsprachliche Kommunikation, Spracherwerb, Verwendung unterstützender Kommunikationssysteme (Handzeichen, Optische Symbole, Sprechcomputer), Gesprächsförderung, Hilfen bei Sprech- und Sprachstörungen,
- Förderung bei schweren Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung einschließlich Pflege,
- Förderung bei mehrfachen Funktionsbeeinträchtigungen, (Förderung sehgeschädigter Schülerinnen, Förderung hörgeschädigter Schülerinnen, Förderung körperbehinderter Schülerinnen)
- Förderung bei autistischem Verhalten,
- Förderung bei Beeinträchtigungen des Verhaltens,
- geschlechtsspezifische Unterstützung des Lernens.

Kenntnisse und Kompetenzen für Beratung und Kooperation:

- Institutionen und Organisationsformen der Erziehung, Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung,
- Grundlagen und Konzepte der Beratung von Lehrkräften, anderen Fachkräften und von Familien bzw. Erziehungsberechtigten sowie der Kooperation mit diesen Gruppen, Erziehungs- und Schullaufbahnberatung für Schüler, Eltern und Lehrpersonen,
- Zusammenarbeit mit Fachleuten und Behörden,
- Gesprächsführung.

3. Verbindung des Lehramtsstudiums der Geistigbehindertenpädagogik mit anderen Studiengängen und Fächern

Es zeigt sich inzwischen, dass eine Adaptation reformpädagogischer und offener Unterrichtskonzepte für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung möglich und sinnvoll ist. Die Grundkenntnisse dazu sind von Studierenden der Geistigbehindertenpädagogik im ersten Studienabschnitt zu erwerben, in dem sie sich mit allgemeiner Pädagogik und Didaktik befassen. Gleiches gilt für didaktische Kenntnisse in den Unterrichtsfächern; so entspricht beispielsweise die moderne Didaktik der Mathematik und des Schriftspracherwerbs für die Grundschule in ihrer Orientierung an den individuellen Kompetenzen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und hinsichtlich der Individualisierung in gleichem Maße den Zielsetzungen, die für Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung sinnvoll erscheinen. Daraus ergibt sich, dass das Lehramtsstudium der Geistigbehindertenpädagogik sinnvoller Weise auf Studieninhalten aufbaut, die in allgemeinen Lehramtsstudiengängen enthalten sind; diese werden vorausgesetzt. Damit ist zugleich gewährleistet, dass Lehrpersonen mit der Qualifikation der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik auch in der Lage sind, im Gemeinsamen Unterricht mit Lehrkräften allgemeiner Schulen zu kooperieren und die Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu unterrichten. Umgekehrt erweitern die Lehrinhalte der Geistigbehindertenpädagogik erheblich das Verständnis von Bildung und Erziehung, das in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik vermittelt wird. Es wird vor allem um die Kenntnis grundlegender und allseitiger Bildungsprozesse und deren Organisierbarkeit erweitert.

3.1 Verzahnung von allgemeinen Lehramtsstudiengängen und Sonderpädagogik

Zum Gesamtstudiengang der Geistigbehindertenpädagogik gehören dementsprechend die

Inhalte

- der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen (Allgemeine Pädagogik und Didaktik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Soziologie) sowie von
- von mindestens zwei Unterrichtsfächern, die Inhalten des Bildungsplans für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung entsprechen.

3.2 Zusammenführung von Lehramtsausbildung und Diplomstudiengang

Eine Reihe von Inhalten sind für beide Studiengänge wichtig, so dass die entsprechenden Veranstaltungen aus den Lehramtsstudiengängen auch für einen Diplomstudiengang genutzt werden können. Diese Schnittmenge kann insbesondere folgende Kompetenzen und Studieninhalte umfassen:

Grundlagenkenntnisse:

- Geistigbehindertenpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin, Forschungsmethoden,
- Geschichte, Theorien und internationaler Vergleich der Erziehung und Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung,
- Menschen mit geistiger Beeinträchtigung aus pädagogischer Sicht einschließlich derjenigen mit schwerer geistiger Beeinträchtigung, mit autistischem Verhalten, mit mehrfachen Beeinträchtigungen und/oder mit Verhaltensstörungen,
- gesellschaftliche und psychosoziale Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, Vorurteile und soziale Reaktionen
- anthropologische und ethische Fragestellungen,
- pädagogische Leitideen und -ziele,
- pädagogische Förderung in außerschulischen Praxisfeldern,
- Jugend- und Rehabilitationsrecht.

Kenntnisse und Kompetenzen für Diagnostik und Förderung:

- Planung und Durchführung von individuellen pädagogischen Maßnahmen
- Kommunikationsförderung: vorsprachliche Kommunikation, Spracherwerb, Verwendung unterstützender Kommunikationssysteme (Handzeichen, Optische Symbole, Sprechcomputer), Gesprächsförderung, Hilfen bei Sprech- und Sprachstörungen,
- Förderung bei Beeinträchtigungen des Verhaltens,

Kenntnisse und Kompetenzen für Beratung und Kooperation:

- Kenntnisse über Institutionen und ihre Organisationsformen zur Erziehung, Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung,
- Zusammenarbeit mit Fachleuten und mit Behörden,
- Gesprächsführung.

Spezielle Inhalte aus dem Diplomstudiengang:

Die Diplomstudiengänge beinhalten darüber hinaus Studieninhalte, die sich nicht mit denen in den Lehramtsstudiengängen decken und sich beispielsweise auf nichtschulische Bildungsfelder beziehen. Es ist sinnvoll, solche Lehrangebote auch Lehramtsstudierenden fakultativ zu öffnen, damit sie ihren Wissenshorizont auch auf Lebensphasen und Bereiche vor, neben und nach der Schulzeit erweitern können. Solche Inhalte können beispielsweise sein:

- Erwachsenenbildung,
- Früherziehung und Frühförderung,
- berufliche Förderung und Ausbildung,
- Beratung, Kooperation, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Behindertenhilfe.

3.3 Modularisierung von Studiengängen

Hier ist an Inhalte zu denken, die sich mit den Inhalten anderer Fachrichtungen überschneiden, z. B. Unterstützte Kommunikation und Konzepte zur Förderung von schwer und motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, die auch für die Körperbehindertenpädagogik relevant sind.

3.4 Verhältnis von 1. (Studium), 2. (Referendariat) und 3. Phase (Fort- und Weiterbildung)

Hier gibt es im Vergleich zu anderen Fachrichtungen keine nennenswerten Besonderheiten für die Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik, sieht man einmal davon ab, dass es notwendig sein wird, in der 3. Phase spezielle Kompetenzen beispielsweise zum Einsatz unterstützender Kommunikationssysteme und des PC zu vermitteln, die bis vor kurzen in der 1.

Phase noch nicht vermittelt worden sind, da es sich hier um relativ neu entwickelte Bildungsinhalte handelt.

4. Anforderungen an die Ausbildung von Lehrern der allgemeiner Schule aus der Sicht der Geistigbehindertenpädagogik

Die Einstellung von Lehrpersonen allgemeiner Schulen zum gemeinsamen Unterricht und deren Vorbereitung zum Umgang mit Kindern mit geistiger Beeinträchtigung sind wichtige Voraussetzungen für den Erfolg Gemeinsamen Unterrichts. Lehrpersonen allgemeiner Schulen sollen mit Lehrpersonen für Sonderpädagogik zusammenarbeiten, behinderte Kinder in ihre Klasse aufnehmen, die nichtbehinderten Kinder ermutigen, mit den behinderten zu interagieren. Sie sollen Aktivitäten planen, an denen beide Schülergruppen teilnehmen können, sollen neugierige Fragen der nichtbehinderten Kinder beantworten und bei Konflikten vermitteln. Es ist auch zu erwarten, dass sich die nichtbehinderten Kinder in ihrem Verhalten und ihren Einstellungen am Modell ihrer Lehrperson in ihrem Verhalten gegenüber behinderten Kindern orientieren werden; insofern ist das Modellverhalten der Lehrperson wichtig für den Umgang der Kinder mit und ohne Behinderungen miteinander.

Erfahrungen aus der Praxis sprechen dafür, dass das Gelingen der Kooperation zwischen Lehrkräften mit und ohne sonderpädagogische Qualifikation für den Erfolg des Gemeinsamen Unterrichts von entscheidender Bedeutung ist. Das Team muss sich vor allem über Bildungsinhalte aus den unterschiedlichen Lehrplänen und methodische Konzepte einigen und einvernehmlich klären, wie die notwendige innere Differenzierung umgesetzt werden kann und wie beispielsweise Ansätze des offenen Unterrichts zu realisieren sind. Außerdem sollten alle Beteiligten bereit und in der Lage sein, sich gegenseitig zu beraten und für Kompetenztransfer in beide Richtungen zu sorgen.

Lehrpersonen der allgemeinen Schule sehen manchmal Schwierigkeiten, auf die weite Streubreite der Lernniveaus zu reagieren. Sie zeigen Unsicherheiten, was sie von den behinderten Kindern im Hinblick auf ihre Selbstständigkeit und ihr Lernvermögen fordern, an welchen Stellen sie diese in gemeinsames Lernen einbeziehen können und wo sie individualisieren müssen. Unabhängig davon ist jedoch damit zu rechnen, dass Grundschullehrpersonen eine günstigere Einstellung gegenüber Gemeinsamem Unterricht haben werden als Lehrpersonen der Sekundarstufe. Das hängt wohl damit zusammen, dass die Grundschule mehr Freiräume als die Sekundarstufe hat und nicht in gleichem Maße in Fachunterricht und Leistungszwänge eingebunden ist.

Als Vorbereitung auf Gemeinsamen Unterricht sollten Lehrpersonen der allgemeinen Schulen Informationen über Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung und ihre Lernweisen erhalten, über die Entstehung der Schule für geistig Behinderte und welche Erfahrungen bisher im gemeinsamen Unterricht gewonnen worden sind. Sie sollen ferner mit spezifischen didaktischen und methodischen Aspekten der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Beeinträchtigung bekannt gemacht werden, um aus dieser Kenntnis heraus Unterricht besser planen und durchführen zu können. In Ergänzung hierzu wäre es ebenso wichtig, Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung im Unterricht zu beobachten und mit ihnen umzugehen. Diese Forderung deckt sich mit der Vermutung von Cloerkes (1985; 1997), dass Wissen allein nur einen geringen Einfluss auf Einstellungen auszuüben vermag.

Lehrpersonen allgemeiner Schulen sollten für den Gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung folgende daher folgende Kenntnisse und Kompetenzen erworben haben:

- Kenntnisse zur Beschreibung geistiger Behinderung aus pädagogischer Sicht,
- Erfahrungen zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung in Integrationsklassen im Überblick,
- Kenntnisse über spezifische Anforderungen an die Didaktik bei Kindern mit geistiger Beeinträchtigung,
- Kenntnisse und Kompetenzen zu methodischen Aspekte der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Beeinträchtigung,
- Kenntnisse im Zusammenhang mit Vorurteilen, die Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung vonseiten der nichtbehinderten entgegen gebracht werden, und im Zusammenhang mit sozialer Interaktionen zwischen beiden Gruppen ,
- Kompetenzen hinsichtlich der Maßnahmen zur sozialen Integration und zur Akzeptanz von Kindern mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung im Unterricht,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation, vor allem zur Abstimmung von Lehrinhalten, -formen, Zeitplänen u.a.

Zur Vermittlung dieser Kenntnisse und Kompetenzen eignen sich folgende Studieninhalte:

Geistige Beeinträchtigung aus schulpädagogischer Sicht

- Entstehungsbedingungen,
- Pädagogische Beschreibung,

Mehrfache Funktionsbeeinträchtigung
Lernverhalten,
handelndes Lernen.

Geschichte integrativer Beschulung

Geschichte der Schule für geistig Behinderte,
Erfahrungen aus schulischer Eingliederung in Integrations- und Kooperationsklassen,

Didaktische und methodische Anforderungen an gemeinsamen Unterricht

Spezifika einer Didaktik bei geistiger Beeinträchtigung,
Methodische Aspekte des gemeinsamen Unterrichts,
Gewöhnung an die Situation „Unterricht“,
Maßnahmen innerer Differenzierung,
Einbindung von Kindern mit schwerer geistiger Beeinträchtigung,
Handlungsbezogener Unterricht,
spezielle Medien und lernunterstützende Hilfsmittel.

Soziale Eingliederung

Vorurteile nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler gegenüber Schülerinnen und Schülern mit geistiger Beeinträchtigung,
Kontakthypothese,
Förderung sozialer Akzeptanz und Interaktion,
Gezielte Kontakte,
Kooperatives Lernen,
Einfluss der Art der Beziehung,
Üben sozialen Verhaltens der behinderten Kinder.

Literatur

- Antor, Georg; Bleidick, Ulrich: Recht auf Leben - Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Mit Beiträgen von Urs Haeblerlin u.a. Heidelberg: Edition Schindele, Winter, 1995
- Bremer-Hübler, Ulrike; Eggert, Dietrich: Psychodiagnostik. In: G. Neuhäuser, H.-Chr. Steinhäuser (Hrsg.): Geistige Behinderung: Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 1999, 61-71
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Selbstbestimmung: Kongreßbeiträge. Dokumentation des Kongresses »Ich weiss doch selbst, was ich will!« Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung 1994 in Duisburg. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1996
- Cloerkes, Günther: Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. 3., erw. Auflage. Berlin: Marhold, 1985

- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Heidelberg: Winter, Programm Edition Schindele, 1997, 73-132
- Fischer, Erhard (Hrsg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Lernverhalten, Diagnostik, Erziehungsbedürfnisse und Fördermaßnahmen. Dortmund: modernes lernen, 2000
- Fröhlich, Andreas; Bienstein, Christel; Haupt, Ursula (Hrsg.): Fördern – Pflegen – Begleiten. Beiträge zur Pflege- und Entwicklungsförderung schwerst beeinträchtigter Menschen. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 1997
- Hahn, Martin: Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München: Reinhardt, 1981
- Holtz, Karl-Ludwig; Eberle, Gerhard; Hillig, Axel; Marker, Klaus R.: Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch. Heidelberg: Edition Schindele, 1984
- Klauß, Theo: Unterricht mit Facilitated Communication (FC). In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000a, 273-282
- Klauß, Theo: Kooperation mit Eltern in der Schule für Geistigbehinderte. In: Klauß, Theo (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberg: Winter, 2000b, 146-161
- Klauß, Theo: Geistige Behinderung, Geistigbehinderte, Geistigbehindertenpädagogik. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2002, 110-113
- Klauß, Theo: Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: Kane, John F.; Klauß, Theo (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung und ihr Körper - Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg: Winter, 2002, 35-60
- Köhnen, Monika: Freiarbeit macht Spaß. Dortmund: modernes lernen, 1997
- Köhnen, Monika: Ganzheitliche Sprachförderung im Zirkus Riesengroß. Dortmund: modernes lernen, 1998
- Köhnen, Monika; Roos, Erika: Vorhabenorientierte Freiarbeit. Dortmund: modernes lernen, 1999
- Krell, Bettine: Freie Arbeit mit geistig behinderten Schülern. In: Klauß, Theo (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberg: Winter, 2000b, 49-78
- Kuhnert, Claudia: Jetzt entscheide ich, was ich als nächste lerne! Über die Arbeit mit dem Wochenplan. Praxis-Info >G< Heft 3 (1999) 22-53
- Meyer, Hermann: Zur Psychologie der Geistigbehinderten. Berlin: Marhold, 1977
- Mühl, Heinz: Gemeinsamer Unterricht bei Kindern mit geistiger Behinderung in der Grundschule. Doppelkurseinheit der Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. Hagen, 1999
- Mühl, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 2000
- Mühl, Heinz: Geistige Behinderung. In: Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg, Ausgabe 2002, 69-83
- Offener Unterricht. Lernen konkret 16 (1997) H 4
- Raeggel, Mechthild; Sackmann, Christa: Freiarbeit mit Geistigbehinderten. Geht das denn überhaupt?. Dortmund: Modernes Lernen, 1997
- Schulte-Peschel, Dorothee; Tödter, Ralf: Einladung zum Lernen. Geistig behinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept. Dortmund: modernes lernen, 1996
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Neuwied: Luchterhand, 1980

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD:
Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit
autistischem Verhalten (Beschluss der KMK vom 16.6.2000). autismus (2000) Nr.50, 5-15
- Speck, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. 7., aktualisierte und
ergänzte Auflage. München; Basel: Reinhardt, 1999
- Straßmeier, Walter; SPECK, Otto; HOMANN, Gabriele: Förderung von Kindern mit
schweren geistigen Behinderungen in der Schule. Projektbericht zum LOGESCH-Projekt.
Landsberg: W. Straßmeier, 1990
- Stuffer, Georg (Hrsg.): Lernbegleiter. Individueller Fördernachweis auf der Grundlage der
Lehrpläne der Schule für Geistigbehinderte. Samerberg: INDI-Verlag, o.J. (1991)
- Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung. Marburg: Bundesvereinigung
Lebenshilfe, 1984
- WHO: ICDH-2: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung. Beta-2
Entwurf, Vollversion. April 2000. Entwurf der revidierten Deutschen Fassung. Genf, 2000