

Hans-Jürgen Pitsch
Ingeborg Thümmel

Methodenkompodium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Band 2: Lernen in der Schule



Lebenshilfe

Empfohlen von der
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

ATHENA

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel
Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 32

Mehr entdecken
Sie hier



Hans-Jürgen Pitsch,
Ingeborg Thümmel

Methodenkompodium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Band 2: Lernen in der Schule

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2015

Copyright © 2015 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Difo-Druck, Bamberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-89896-615-3

Inhalt

	Vorwort	7
1	Einleitung	11
1.1	Bildung und Schule	11
1.2	Lehrgänge	18
1.3	Handeln und Handlung	20
1.4	Auf dem Weg zur Selbstständigkeit	26
2	Lernen, Symbole zu verwenden (zur Kommunikation und Welterschließung)	33
2.1	Einleitung	33
2.2	Unterstützte Kommunikation	34
2.3	Entwicklungsorientiert-kommunikative Methoden des Schriftspracherwerbs	37
2.4	Leichte Sprache	54
2.5	TEACCH: zeitliche und räumliche Orientierung und Strukturierung	63
2.6	Zusammenfassung	65
3	Methoden zur Entwicklung und zum Modellieren mathematischer Grundbildung	67
3.1	Ansatzpunkt	67
3.2	Beschreibung	68
3.3	Methodische Grundorientierung und Vorgehensweisen	72
3.4	Rechenoperationen	86
3.5	Größen- und Sachrechnen	87
3.6	Mathematisches Modellieren	88
3.7	Diskussion und Zusammenfassung	90
4	Lehrgang und Methoden	93
4.1	Formen des Lehrgangs	93
4.2	Lehrerzentrierter Unterricht	94
4.3	Die Rolle der Erwachsenen	98
4.4	Die Vier-Stufen-Methode	100

5	Auf Handeln gestützter Unterricht	103
5.1	Vorbemerkungen	103
5.2	Die Handlungseinheit	103
5.3	Handlungsorientierter Unterricht	107
5.4	Projektorientierter Unterricht	120
5.5	Synopse, Entwicklungen und Didaktik	122
6	Offener Unterricht I – Zeitpläne und Freiarbeit	127
6.1	Wählen und Entscheiden lernen: Einführung in die Freiarbeit	127
6.2	Tagesplanarbeit	131
6.3	Wochenplanarbeit	137
6.4	Freiarbeit	148
7	Offener Unterricht II – Stationen- und Werkstattlernen	155
7.1	Lernen an Stationen	155
7.2	Werkstattarbeit	172
7.3	Abschließende Bemerkungen zum offenen Unterricht	181
8	Projektarbeit, Projektunterricht – Grundlagen	187
8.1	Ansatzpunkt	187
8.2	Grundlagen und Kennzeichen	187
8.3	Projekte	191
8.4	Erträge der Projektarbeit	200
9	Projektarbeit – Projektunterricht im Ablauf	203
9.1	Startphase: Projektinitiative – Orientierung auf das Projekt	203
9.2	Projektplanung	211
9.3	Projektdurchführung	218
9.4	Projektpräsentation, Endkontrolle und Bewertung	225
10	Ordnungsstrukturen	231
10.1	Methodische Hauptlinien	231
10.2	Auf Handeln gestützter Unterricht	232
10.3	Offener Unterricht	233
10.4	Steuerung vs. Selbstständigkeit	239
10.5	Beurteilungsraster für Aufgaben- und Arbeitsteilung	243
11	Literaturverzeichnis	247

Vorwort

Große Heterogenität zeichnet die Schülerschaft der Förderschule geistige Entwicklung, die früher Schule für Geistigbehinderte genannt wurde, seit jeher aus. Die Bandbreite reicht von intensiv und komplex behinderten (schwerst-mehrfach behinderten) Schülern bis zu solchen, die eigentlich der Förderschule Lernen, der früheren Schule für Lernbehinderte, zugeordnet werden können, und in einzelnen Ausnahmefällen auch bis in den Normalschulbereich. Vieles deutet darauf hin, dass sich diese Heterogenität in Zukunft noch vergrößern wird, wenn Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten aufgelöst und nicht alle ihre Schüler von allgemeinen Schulen übernommen werden. Entsprechend unterschiedlich sind auch die zu vermittelnden Inhalte und die Unterrichtsverfahren und werden es in Zukunft verstärkt sein, mittels derer diese Inhalte vermittelt werden können. Die einzusetzenden Verfahren reichen von der pädagogisch aufgeladenen Pflegehandlung über kleinschrittige Instruktionen, Spielformen (siehe Band 1), offene Unterrichtsformen bis zu lehrergesteuerten Lehrgängen und zur Projektarbeit (in diesem Band). Für Lehrer ist es dann nicht einfach, die Übersicht über das gesamte Methodenrepertoire zu behalten und die jeweils nützlichste Vermittlungsmethode auszuwählen.

Noch komplexer wird die Situation bei schulischer Integration von Schülern mit Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung (von Schülern mit geistiger Behinderung) oder bei deren inklusiver Beschulung in allgemeinen Schulen. Inklusive Bildungseinrichtungen werden von einer maximal heterogenen Schülerschaft von intensiv und komplex behinderten bis hin zu hochbegabten Schülern besucht. Entsprechend groß muss die Bandbreite der einzusetzenden didaktisch-methodischen Maßnahmen sein, um allen Schülern gerecht werden zu können, und umso größer wird der Orientierungsbedarf für inklusiv unterrichtende Lehrkräfte.

Eine solche Orientierungshilfe zu bieten ist das Anliegen der Buchreihe, von der nun der zweite Band vorgelegt wird. In diesem zweiten Band bemühen sich die Autoren darum, die Anschlussfähigkeit zwischen in der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in der Grundschulpädagogik wie in der Berufspädagogik entwickelten Konzepten herzustellen. Wir gehen davon aus, dass solche Konzepte und Methoden sowohl für integrative und inklusive schulische Förderung wie auch für den Unterricht in Förderschulen genutzt werden können.

Um Orientierungshilfe im Methoden-Dschungel zu leisten, ist es erforderlich, den Methodenraum zu ordnen. Ordnungskriterien können sein

- das Tätigkeitsniveau (Entwicklungsniveau) des einzelnen Schülers, wozu die Abfolge der führenden Tätigkeiten nach Leontjew (1977; 1980) wie die Entwicklungspsychologie von Piaget (1975) Orientierungen bieten können;
- die Anschlussfähigkeit der Methoden untereinander, die Frage, welche Methode die Voraussetzungen zum Einsatz der nächsten schaffen kann und umgekehrt, welche Methode eine andere fortführen und erweitern kann;
- das Ausmaß des Lehrereinflusses, die Frage, welche Methode stärker den Lehrer fordert und welche dem Schüler mehr Freiraum zur eigenen Entfaltung bietet;
- die Inhalts- oder Kompetenzgebundenheit, die Frage, welche Methoden nicht nur der Vermittlung von Lerninhalten dienen, sondern auch die Selbstständigkeit der Schüler, deren Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen, zur Planung von Handlungen und deren Kontrolle zunehmend erlauben und fördern;
- die Evidenz, die Frage, inwieweit die angebotenen Methoden auch die erwünschten Lernergebnisse erbringen können, ob sie auf ihre Effektivität hin wissenschaftlich überprüft sind und wie sich das Verhältnis von erwartetem Ergebnis zum Aufwand an Lehrereinsatz, Planung, Material- und Raumbedarf und Zeiteinsatz, also ihre Effizienz, darstellt.

Zur Frage der Effektivität von Methoden liegen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nur ganz wenige empirische Forschungsergebnisse vor, mehr aus dem Regelschulbereich. Dennoch sind die hier vorzustellenden Methoden nach ihrer Nützlichkeit (Effektivität) einzuschätzen. Soweit nur einzelne Erfahrungsberichte vorliegen, ist diese Einschätzung mit Vorsicht und Zurückhaltung vorzunehmen. Wo keine belastbaren wissenschaftlichen Ergebnisse vorliegen, können auch keine sicheren Aussagen gemacht werden.

Soweit Studien zur Verfügung stehen, berichten wir wohl über die Wirksamkeit von Methoden. Dies alleine sagt aber nur wenig aus, denn die Effektivität hängt weitgehend von der Persönlichkeit des Anwenders bzw. Lehrers ab, von dessen Kompetenz, was in empirischen Studien kaum zu erfassen ist und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bisher auch nicht erfasst wurde. Die Persönlichkeit des Lehrers beeinflusst nach Hattie ca. 30 % der Gesamtvarianz der Schülerleistung. 50 % der Varianz der Schülerleistung gehen auf den Schüler selbst zurück, dessen Lernvoraussetzungen (Lernweisen, Vorkenntnisse, Einstellungen usw.) auch von seiner Vorgeschichte beeinflusst werden. Und gerade die Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers sind der Punkt, an dem Überlegungen zu den Lerninhalten wie Vermittlungsmethoden anzusetzen haben. Die Orientierung an der Entwicklung der Tätigkeit bietet hierzu einen groben Anhalt. Eine weitere wichtige Orientierungsmöglichkeit insbesondere beim Lehrgang ist die Aufbausystematik und Komplexität

der Sachstruktur des Lerngegenstands, eine Orientierung, die in der traditionellen Geistigbehindertenpädagogik oft genug verloren geht.

Der »Große Unbekannte« ist der einzelne Schüler. Methoden richten sich in erster Linie nach den verfügbaren Lernprozessen der Schüler oder danach, wie die Voraussetzungen für Lernprozesse erst geschaffen werden können. Methoden bauen – wie die Lerninhalte – zum Teil aufeinander auf. Damit lässt sich zumindest teilweise eine Abfolge von Methoden herausanalysieren, Methoden, welche die Voraussetzung für den Einsatz anderer Methoden erst schaffen, und Methoden, deren Einsatz bestimmte Voraussetzungen verlangt, die durch andere Methoden geschaffen werden müssen. So geordnet lässt sich – im Groben – auch eine Hierarchie von Methoden beschreiben, eine Systematik des Aufbaus und der Abfolge. Dies zeigt sich insbesondere an den Lehrgängen zum Erwerb der Kulturtechniken: Lesen, Schreiben und Rechnen, die hier als Konzepte vorgestellt werden, und es zeigt sich an der Projektarbeit, deren Voraussetzungen erst geschaffen werden müssen.

Nicht zu verwechseln bitten wir die hier vorzustellenden Unterrichtsmethoden und -konzepte (für die Lehrer) mit den Methoden, mit denen der einzelne Schüler lernt, den Lernmethoden. Lernmethoden der Schüler können im Rahmen dieses Kompendiums höchstens am Rand gestreift werden.

Die Methodensammlungen dieses Bandes sind zum Teil früheren Veröffentlichungen der Autoren – ob einzeln oder gemeinsam – entnommen, an Hand neuerer Veröffentlichungen überarbeitet und, wo immer möglich, auf ihre Evidenz (ihre Effektivität und Effizienz) hinterfragt worden. Weitere Methoden, Verfahren, Unterrichtskonzepte sind neu aufgenommen worden, so die Konzepte zum Schreib-Lese-Lehrgang und zur mathematischen Grundbildung, zu einzelnen weiteren methodischen Formen. Die Frage der Einschätzung der Methoden-Evidenz scheint uns besonders wichtig, da die Pädagogik im Schwerpunkt geistige Entwicklung traditionell dazu neigt, auch triviale und unter Umständen nutzlose Verfahren einzusetzen, die wohl leicht handhabbar sind und große Wirkungen versprechen, ohne diese Versprechungen auch einhalten zu können.

Das Methodenkompendium umfasst drei Bände:

- Band 1: Basaler Bereich bis zur gegenständlichen Tätigkeit (sensu Leontjew 1977; 1980) und Spiel, von der Kleinkindpädagogik über Vorschule und Kindergarten bis zur Unter- und Mittelstufe der Förderschule geistige Entwicklung, gemessen an der Lebenszeit nicht behinderter Kinder von der Geburt bis zum Eintritt in die reguläre Grundschule.
- Der hier vorliegende Band 2 umfasst das Lernen in Lehrgängen (Kommunikation, Lesen, Schreiben, Rechnen), weitere Überlegungen zum lehrerzentrierten Unterricht, zum handlungs- und projektorientierten Unterricht, zu Formen des offenen Unterrichts und zur Projektarbeit.

- Band 3 soll Methoden und Konzepte zur Vorbereitung des Übergangs in die nachschulische Lebenswelt und Aspekte der Pädagogik im Erwachsenenbereich umfassen.

In unseren Texten benutzen wir folgende Abkürzungen:

FSgE = die Bildungseinrichtung »Förderschule geistige Entwicklung« (früher »Schule für Geistigbehinderte« genannt);

FBgE = Förderbedarf geistige Entwicklung. Wir sprechen analog zu den KMK-Empfehlungen von 1998 von Kindern und Jugendlichen mit FBgE, um die spezifischen Förderbedürfnisse von Schülern mit einer geistigen Behinderung auszuweisen und den Blick zu richten auf die Komplexität des schulischen Aufgabenfeldes, das erfolgreiches Lernen ermöglichen soll. Nur dann, wenn wir in die Vergangenheit zurückgreifen, sprechen wir in der damals üblichen Form von »geistig behinderten Schülern«.

FSPgE = die Begriffsverknüpfung Förderschwerpunkt geistige Entwicklung umfasst die Gesamtheit der unterschiedlichen schulischen Organisationsformen und Förderorte, die Bildungsangebote für Schüler mit FBgE vorhalten. Diese Verknüpfung wird demnach institutionsübergreifend verwandt und bezieht sich sowohl auf die integrativen, inklusiven als auch auf die Förderschulsysteme.

Wir unterscheiden im vorliegenden Text wiederum nicht zwischen den biologischen Geschlechtern (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer), sondern benutzen die Bezeichnungen der soziologischen Funktion, der Rolle (Schüler, Lehrer, Ausbilder). Der Modetorheit des mitten ins Wort gesetzten großen »I« (LehrerIn) folgen wir erst gar nicht. Unsere Leser bitten wir, die Geschlechtsbezeichnungen selbst in Gedanken vorzunehmen.

Für die redaktionelle Bearbeitung gilt unser Dank Roland Böhm vom Lebenshilfe-Verlag. Nicht zuletzt bedanken wir uns beim ATHENA-Verlag Oberhausen und dessen Verlagsleiter Rolf Duscha für die Möglichkeit, die drei Bände von Hans-Jürgen Pitsch (Zur Entwicklung von Tätigkeit und Handeln Geistigbehinderter, 2002; Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter, 2003, 2005; Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter, 2003, 2005, 2013) auf die Methodenfragen zentriert und erweitert fortsetzen zu können, und bei Anja Lapac für den sorgfältigen Buchsatz.

Wadgassen (Saar) und Koblenz, im September 2015

Hans-Jürgen Pitsch, Ingeborg Thümmel

1 Einleitung

1.1 Bildung und Schule

In Band 1 dieses Kompendiums sind Arbeits- und Fördermethoden und -konzepte entlang der Entwicklung der dominierenden Tätigkeit (LEONTJEW 1977; 1980) von der perzeptiven Tätigkeit ab Geburt bis zur Spieltätigkeit im Kindergartenalter dargestellt worden. Auf die Spieltätigkeit folgt mit dem Eintritt in die Schule das organisierte *Lernen* als dominierende Tätigkeit, das Lernen *in* der Schule. Wir lernen zwar unser ganzes Leben lang, aber die Bedingungen verändern sich. Dieser Phase des schulischen, des organisierten Lernens folgt in der Regel die *Arbeit*. Die Kulturhistorische Schule sieht schulisches Lernen in engem Zusammenhang mit der Arbeit: jede Arbeit muss gelernt werden, und das Lernen muss der Arbeit vorausgehen (LJUBLINSKAJA 1973). Organisiertes, das heißt schulisches Lernen wird als spezielle Arbeit gesehen. Vom Lernen in früheren Tätigkeitsphasen unterscheidet sich organisiertes, schulisches Lernen jedoch in mehreren Punkten.

Lernen in der Schule dient wohl der Vorbereitung auf Arbeit, aber nicht nur dieser. Unterricht dient auch der Bildung von Schülern, die wohl als Selbst-Bildung gedacht ist, aber nicht vom Einfluss des Lehrers abgekoppelt werden kann. Das Lernen kann »nicht sich selbst, d. h. der individuellen Beliebigkeit, überlassen sein; es muß der Lebenstüchtigkeit, der Selbstbestimmung und der kulturellen Eingliederung der Lernenden dienen« (SPECK 2001, 315). Speck lässt also beides gelten, die systematische Vermittlung unter enger Lehrersteuerung wie die weitgehend selbstgesteuerte Eigentätigkeit der Schüler; er hält beides in wechselseitiger Verflochtenheit für unabdingbar. Die wechselseitige Verflochtenheit von lehrergesteuerten und schülergesteuerten Aktivitäten und die Unverzichtbarkeit beider Formen sollen die Schüler nicht nur »kumulatives Weltwissen« erwerben lassen, sondern auch das zur Handlungsfähigkeit ebenso erforderliche »Handlungswissen« (AEBLI 1993), denn »Bildung kann Menschen befähigen, mit allen Sinnen Subjekt ihres eigenen Handelns zu werden. (...) Bildung ist nichts anderes als die ständige Entwicklung und Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit« (RAUSCHENBACH 2014).

Dass Menschen sich nicht ohne die Mitwirkung anderer Menschen bilden können, betont Erhard Fischer: Bildung macht weit mehr aus »als reine Wissensvermittlung, denn in der Begegnung zwischen Menschen geschieht immer mehr als die Weitergabe sachlicher Informationen. (...) Für heilpädagogische Fragestellungen und Aufgaben bedeutet dies, dass die Qualität der Beziehung wie auch der Lehre und die Art der Unterstützung des einzelnen Schülers für dessen Bildungsprozess sehr wichtig ist, da hier diejenigen Angebote gemacht – oder verwehrt – werden, welche [über] Lernen und Konstruktion von Wirklichkeit entscheiden« (E. FISCHER

2008, 47). Damit schlägt E. Fischer eine Brücke zwischen Lerninhalt, Vermittlungsmethode und Vermittlungsagenten.

Weltwissen, Kenntnisse, Fertigkeiten werden von Lehrern vermittelt. Dies ist die effizienteste Form, und sie findet ihre organisatorische Fassung im lehrerzentrierten Unterricht, größere Lerngegenstände umfassend im Lehrgang. Zwei große Lehrgänge stellen wir in diesem Band vor: Lehrgänge zum Erwerb kommunikativer Fähigkeiten, zur Entnahme von Bedeutung aus Zeichen und zur Verschlüsselung von Bedeutung in diesen (Kapitel 2) und das Rahmenkonzept zu einem Lehrgang zur Vermittlung mathematischer Grundbildung (Kapitel 3). Grundsätzliches zum Lehrgang wie zum lehrergesteuerten Unterricht und ein Anwendungsbeispiel werden in Kapitel 4 besprochen. Damit die reine Vorgabe von Lerninhalten durch Lehrer aber zum gesicherten Bestand der Schüler wird, muss sie von diesen durch eigene Tätigkeit angeeignet werden. Hier treffen sich kulturhistorische und konstruktivistische Argumentationen (PITSCH 2012). Eigene Schülertätigkeit lässt sich dort realisieren, wo Unterricht sich von rigider Lehrersteuerung löst und »offener« wird, in Formen des handlungs- und projektorientierten Unterrichts (Kapitel 5), in Formen, welche dem offenen Unterricht zugerechnet werden wie Tagesplan-, Wochenplan- und Freiarbeit (Kapitel 6), Stationen- und Werkstattlernen (Kapitel 7) und schließlich in Projektunterricht und Projektlernen (Kapitel 8 und 9). Handlungsfähigkeit, Handlungswissen wie zunehmende Selbstständigkeit im Finden von Zielen, Planen, Organisieren und im Umgang mit Zeit können in diesen handlungsorientierten und offenen Unterrichtsformen erworben werden

Lernen in der Schule

Stärker auf den Lehrer zentriert ist die Sicht der Kulturhistorischen Schule. Die Bedeutung des Lehrers für das Lernen der Schüler wird auch durch neuere umfassende Untersuchungen wieder bestätigt (HATTIE 2013). Die Varianz der Schülerfortschritte führt Hattie (2003, 2 f.) zu ca. 50 % auf die Schüler selbst zurück und zu beachtlichen ca. 30 % auf die Unterrichtenden. Einflüsse des Lehrers und der Schule betonen auch die Kulturhistoriker, deren Sicht nachfolgend dargestellt wird.

In der Schule ist nicht freigestellt, sondern *vorgegeben*, was der Schüler lernt. Die Erwartungen der Gesellschaft schlagen sich in Lehrplänen nieder, die Schüler fremden Anforderungen unterwerfen, welche im traditionellen Regelschulsystem für jedes Kind gleichen Alters gleichermaßen gelten und zu lehrerzentriertem Frontalunterricht geführt haben. Was der Schüler lernen soll, ist nicht der Ertrag seiner eigenen Erfahrungen; er kann nicht alles ausprobieren. Vielmehr sind es die früher gemachten Erfahrungen anderer Menschen, die von ihm angeeignet werden sollen, also *Fremderfahrungen*.

Diese Fremderfahrung wird von Kulturhistorikern wie von Konstruktivisten in komplexem Zusammenhang mit der eigenen Erfahrung gesehen, der den persön-

lichen Sinn erst ermöglicht. Sich etwas anzueignen heißt, die Ergebnisse fremder Erfahrungen mit den eigenen Erfahrungen zu verknüpfen (LJUBLINSKAJA 1973, 170), beides miteinander zu verschmelzen. Beim Kind wirkt nach konstruktivistischer Auffassung »das Aufgenommene als Auslöser neuer Strukturverbindungen. (...) Es ist nicht die Information des Lehrers, sondern es ist die eigene, aktive Fähigkeit des Kindes, Neues zu erzeugen« (BURTSCHER 1997, 13). Aufnehmen kann das Kind jedoch nur, was ihm so vermittelt wird, dass der Vermittlungsprozess zur Erzeugung von Neugier, zur persönlichen Betroffenheit und damit zu Lernen oder Aneignung führt. Dinge und Vorgänge der Welt werden nur dann zum individuellen Bestand an Sach- und Prozesswissen, zur Kognition, wenn sie mit den bisherigen Kognitionen verbunden, in diese integriert und als Neuintegration auf ein höheres Niveau gehoben (»aufgehoben«) werden. Konstruktivisten sprechen dann von der »Anschlussfähigkeit«.

Potenziell steht dem Kind das gesamte menschliche Wissen und Können zum Aneignen zur Verfügung. Da dies real nicht möglich ist, werden in Lehrplänen kulturspezifische Auswahlen getroffen. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung waren diese Lehrpläne weitgehend auf lebenspraktische Bildung zentriert und haben den Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens nur wenig Bedeutung beigemessen. Auch eine systematische Förderung kommunikativer Fähigkeiten, beginnend mit der Sprechfähigkeit, wurde vermisst. Erst etwa seit der Wende zum 21. Jahrhundert werden diese Bereiche in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer berücksichtigt.

Lernen kann sich nach Überzeugung der Kulturhistorischen Schule nur über die *Vermittlung* vollziehen, deren effektivste Formen die *Sprache* und die *Schrift* darstellen, im weitesten Sinne der Gebrauch von Symbolen. Das Kind muss sich zuerst das Instrumentarium zum Zugang ikonisch oder schriftlich fixierter Fremderfahrungen, das Lesen und Schreiben, aneignen. Dann erst besitzt es die Möglichkeit, sich mit Inhalten zu befassen. Auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat die Aneignung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens wesentliche Bedeutung, die in der Vergangenheit eher von Eltern als von der Schule betont worden war (siehe Kapitel 2).

Lernen als Aneignung von bereits gemachten menschlichen Erfahrungen über Schrift und andere Symbole findet weitgehend *unabhängig von eigenen Sinneserfahrungen* statt. Stattdessen benötigt der Lernende Phantasie, um sich in Fremderfahrungen hineinzuversetzen, Vorstellungsvermögen um *nachzuempfinden*, wenn schon nicht *mitempfinden* werden kann. Eigenerfahrungen sind jedoch notwendig, um andere Erfahrungen damit verbinden zu können. Unterricht hat damit den Auftrag, den Schülern auch eigene Erfahrungen zu ermöglichen und kann dies in offeneren Formen realisieren.

Damit das Aneignen von ausgewählten Weltausschnitten möglichst schnell und effektiv geschehen kann, muss dieser Prozess *didaktisch aufbereitet* sein. Das Lernen entfernt sich somit ein weiteres Stück von der Zufälligkeit. Das Fremd vorgegebene bezieht sich nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Art der Vermittlung, die dem Schüler vorgegeben und vom Lehrer organisiert wird. Die konsequenteste Form dieser didaktischen Aufbereitung finden wir in Lehrgängen.

Lehren und Lernen in Interaktion

Otto Speck geht davon aus, dass »der für ganze Gruppen geplante Unterricht (...) der postmodernen Selbstständigkeitsmentalität der Kinder und ihren individualisierten Verhaltensmustern zuwider[läuft]« (2001, 311 f.), womit er die Denkfiguren der Autonomie der Schüler mit deren Selbstbewertung und Selbstbezüglichkeit in seine Argumentation einführt: »Im Begriff des Lernens stoßen wir auf den Gegenpol zur Autorität des Lehrenden, nämlich auf die Autonomie und Eigenbedeutung (Autorität) der Lernenden. Gemeint ist jeweils eine unaufhebbare Selbstreferenz« (ebd., 312). Andererseits wolle das Kind jedoch »lernen und will auch belehrt, d. h. angeleitet und unterstützt werden, wo sein elementares Selbstlernen nicht ausreicht oder fehllaufen könnte« (ebd.). Mit diesem Belehrtwerdenwollen koppelt sich das autonome System Mensch in seine Umwelt »mit seinen Lehrern« ein, suche »die Verträglichkeit zwischen sich und seiner sozialen und kulturellen Umwelt« (ebd., 313) und mache damit seine individuelle Autonomie zu einer relativen.

Relativ ist damit auch die Autorität des Lehrers, der zur Veränderung der subjektiven Wirklichkeit seiner Schüler auf deren »Mit-Lernen angewiesen« (SPECK 2001, 313) ist. Organisiert wird dieses Mit-Lernen über »systematischen Unterricht«, den Speck geradezu als »eine kulturell unverzichtbare Notwendigkeit« (ebd.) bezeichnet. Die Aufgabe dieses systematischen Unterrichts sieht Speck »darin, Lernumwelten im Sinne einer lebenswerten Kultur so zu gestalten, dass die Schüler angeregt und angeleitet werden, selber aktiv zu werden, deren Inhalte und Bedeutungsgehalte, soweit sie lebensbedeutsam sind, bewusst wahrzunehmen und gegebenenfalls zu internalisieren« (ebd.).

Selbst aktiv werden können Schüler bereits in Formen des konventionellen lehrer-gesteuerten Unterrichts, günstiger jedoch in solchen unterrichtlichen Arrangements, die von vornherein zur Ermöglichung von Schüleraktivität als eigengesteuerter Aktivität vorgesehen sind: Formen des Übens und Anwendens, der produktfreien spielerischen Betätigung, der Eigenwahl von Arbeitszeit, Arbeitsinhalt, Arbeitsmitteln und Arbeitspartnern. Damit stellt auch Speck unterrichtliche Formen in die Polarität **von Fremdsteuerung durch Lehrer → zur Selbststeuerung durch Schüler,**

so wie auch das methodische Repertoire der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von der Ausrichtung auf abnehmende Lenkung mit bestimmt wird.

Als Idealfall zwischen diesen beiden Polen sieht Speck, dass es »zu einem konstruktiven Zusammenwirken kommt« (2001, 314). Heben inzwischen nicht nur in soziale (Wohnheime, Werkstätten für behinderte Menschen), sondern auch in schulische Bereiche vorgedrungene Konzepte der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagement auf die »Kundenzufriedenheit« ab, so macht Speck darauf aufmerksam, dass mit einer rein kunden-(schüler-)orientierten Zufriedenheit einer »Spaßpädagogik« (KRAUS 1998) die Klassentür geöffnet und die Auswahl der Bildungsinhalte in die Beliebigkeit der Schüler übergeben werde. Dem setzt Speck entgegen: »Bildungsinhalte und -ziele, die über persönlichen ›Spaß‹ hinausgehen und von übergreifender Bedeutung für die eigene Bildung sind, behalten ihre Bedeutung« (2001, 315). Offen bleibt dabei allerdings, *wer* denn nun die übergreifende Bedeutung bestimmter Bildungsinhalte und -ziele für die solches (noch) nicht erkennenden Schüler evaluiert.

Andererseits zieht Speck aus der strukturellen Verkopplung von Lernenden und Lehrenden die Konsequenz: »Wenn Unterricht nicht von Bildung zu trennen ist und auf Selbstbildung gerichtet ist, so *kann das Lernen nicht sich selbst, d. h. der individuellen Beliebigkeit, überlassen sein*; es muß der Lebenstüchtigkeit, der Selbstbestimmung und der kulturellen Eingliederung der Lernenden dienen« (2001, 315; H. d. d. Verf.). Für die geforderte Lebenstüchtigkeit kann ein Lernen stark machen, dessen Aspekte Speck in Anlehnung an die Deutsche UNESCO-Kommission (1997) so beschreibt:

- »Eigenaktivität und Lebenstüchtigkeit entwickeln« (SPECK 2001, 315), wozu sowohl die enggeführte Vermittlung durch Lehrer als auch das selbstgesteuerte Üben und Anwenden beitragen;
- »Lebenswissen aufbauen« (ebd.), was bei Schülern mit FBgE ohne systematische (Lehrer-)Vermittlung nur wenig erfolgreich verläuft;
- »Gefühle anregen und sich entwickeln lassen« (ebd.), wobei das Anregen wiederum den Lehreraufgaben zuzurechnen ist;
- »Kultur erleben und mitgestalten« (ebd.), wobei »Kultur erleben« darauf verwiesen ist, dass eine kulturelle Umwelt vom Lehrer gestaltet und bereitgestellt, vom Schüler wahrgenommen und bewertet und dann erst, je nach dem Ergebnis dieser Bewertung, vom Schüler neu, anders mitgestaltet werden kann;
- »Gemeinschaft erleben und gestalten« (ebd.), in die Schüler mit FBgE durch ihre Lehrer ebenfalls zuerst eingeführt werden müssen;
- »Selbstbestimmung als rechten Gebrauch der Freiheit einüben« (ebd., 316), wozu sich weniger lehrergesteuerte, dafür mehr schüleroffene Formen der Lern-tätigkeit anbieten.

Die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen wie deren Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen wird für den Schüler zum *kognitiven Prozess*, der seine Phantasie und sein Vorstellungsvermögen anspricht. Ein Lernender muss diese bewusst einbringen, was Willensentscheidungen erfordert. Der Wille äußert sich für außen stehende Beobachter in der Anstrengung, dem Fleiß, der Aufmerksamkeit, der Konzentration und dem bewussten Zuhören. Dies alles zu fördern ist ebenfalls Aufgabe der Schule, die andere Unterrichtsformen als nur den lehrerzentrierten Frontalunterricht erforderlich macht. Von diesen Formen handeln die Kapitel 5 bis 9.

Das schulische Lernen wird von der Kulturhistorischen Schule als für die gesamte Lerngruppe verbindlich betrachtet. Lernen ist dann nicht individuelle Angelegenheit eines Schülers, sondern *kollektive Angelegenheit* einer ganzen Klasse, die als *soziales Phänomen* an Bedeutung gewinnt und zum sozialen Bezugspunkt des Schülers wird. Als Mittel des schulischen Lernens gelten *geistige Handlungen* wie (im traditionellen Verständnis) zuhören, lesen, schreiben (dazu Kapitel 2), rechnen (dazu Kapitel 3), beobachten usw. Schulisches Lernen ist nun gesellschaftsgebunden, vorstrukturiert, aufgetragen und besitzt eine bestimmte aufbereitete Form. Ein Sachunterrichtsbuch z. B. ist immer subjektiv. Es bildet nicht Realitäten ab, sondern subjektive Sichtweisen (»Wirklichkeiten«) der Schulbuchautoren. Das Wissen der Schüler wird somit von Lehrern und den Verfassern der Lehrbücher, das heißt von der Gesellschaft, beeinflusst.

Lerntätigkeit

Innerhalb der Lerntätigkeit, der von Schule geforderten Tätigkeit ihrer Schüler, unterscheiden wir die *übergeordnete Lerntätigkeit*, die das *Motiv* bietet (etwa einen Abschluss erreichen, der zu etwas anderem qualifiziert) und die *Lernhandlung* – einen einzelnen Abschnitt –, die das *Ziel* bietet (etwa eine gute Note erzielen). Anfang, Ablauf und Ziel solcher Lernhandlungen sind definiert, am schärfsten ausgeprägt im Lehrgang. Um »Lernhandlung« zu verstehen, ist die grundsätzliche Befassung mit der »Handlung« von Nutzen, wie sie nachfolgend ausgeführt wird. Die Tätigkeit des Lernens sieht die Kulturhistorische Schule – wie andere Tätigkeiten auch –, als überschaubare, relativ abgeschlossene Tätigkeitsabschnitte, »die in ihrer Gesamtheit und vielfältigen wechselseitigen Verflechtungen die Lerntätigkeit konstituieren:

- von der unmittelbaren Informationsaufnahme aus verschiedenen Quellen (...)
- über die Suche von Informationen zu einem bestimmten Zweck (...)
- bis hin zum praktischen, sprachlichen, bildnerischen oder andersartigen Gestalten und Darstellen
- sowie zum Lösen von Problemen« (LOMPSCHER 1977, 19).

Die *Kennzeichen des Lernens* charakterisieren Vertreter der Kulturhistorischen Schule, hier Joachim Lompscher, wie folgt:

- Die *Aufnahme von Informationen* wird begünstigt durch
 - unmittelbaren Kontakt mit den Objekten oder Situationen,
 - anschaulich-bildliche Vermittlung,
 - anschaulich-schematische Vermittlung,
 - mündliche Vermittlung (LOMPSCHER 1977, 19); wir ergänzen: auch durch die schriftliche und ikonische.

Damit sind unterschiedliche Ebenen der Informationsvermittlung wie Informationsaufnahme angedeutet, die bei Fragen der Differenzierung des Unterrichts in heterogenen, ganz besonders in integrativen und/oder inklusiven Klassen bedeutsam werden:

- Das *selbstständige Suchen nach Informationen* und die Fragen nach dem persönlichen Nutzbarmachen solcher Informationen oder nach dem richtigen Lesen eines Buches (z. B. Stichwortregister). Mittel der Informationsgewinnung sind z. B. Ausprobieren, Beobachten usw., die wiederum in besonderen, offeneren Unterrichtsformen erworben werden können.
- Das *Verarbeiten von Informationen*: Hierunter wird das Verknüpfen von Informationen mit dem eigenen Wissensstand verstanden, eine durchaus konstruktivistische Denkfigur. Es handelt sich um das Herstellen von Strukturen, von neuen Verbindungen mit alten und bereits vorhandenen Informationen (strukturelles Lernen).
- Das Ergebnis solchen Lernens äußert sich in der *Vergegenständlichung*, der Entäußerung. Die Vergegenständlichung des Ergebnisses einer Rechenoperation kann im Niederschreiben bestehen oder in der mündlichen Mitteilung. Eine produktive Tätigkeit wird in einem fassbaren Produkt vergegenständlicht; auch der schriftliche Plan dazu ist Vergegenständlichung. Die Vergegenständlichung von bildhaften Erinnerungen kann z. B. in einem Bild bestehen, das nicht die Realität abbilden muss, sondern auch auf ältere Erinnerungen zurückgreifen kann. Eine individuelle und subjektive Wirklichkeit (was für das Kind wichtig ist) tritt dann hervor. »Wirklichkeit« meint das, was im Individuum singulär entsteht, während die »Realität« für jeden gleich ist.

Wie jede andere *Tätigkeit* muss auch die des Lernens *gesteuert* werden (Handlungsregulation). Bei der psychischen Regulation (Steuerung) der Lerntätigkeit unterscheiden wir zwei Aspekte:

- *Strukturkomponenten*: Ziel, Sinn, Motiv, Inhalt, Verlauf und Ergebnis der Lerntätigkeit.
- *Funktionelle Aspekte*: kognitive Verarbeitungsprozesse, rationale und emotionale Verwertungs- und Kontrollprozesse, Entscheidungen, gedächtnismäßige Fixierungen und Aktualisierungen, emotionales Erleben, Motivation und Handlungsbereitschaft (LOMPSCHER 1977, 20).

Es handelt sich hierbei um eine Struktur der psychischen Regulation von Lernprozessen. Abläufe müssen kontrolliert und wenn nötig verändert werden. Dies erfordert eine gewisse Motivation und Bereitschaft zum Handeln, besonders bei der Einspeicherung und beim Abrufen.

Menschliches Lernen wird von den Aneignungspsychologen als *hierarchisch* und *strukturiert* gesehen. Entsprechend sind auch Curricula und Lehrpläne hierarchisch aufgebaut. Zuerst muss eine Grundlage vorhanden sein, ehe sich Weiteres daran anschließen, darauf aufbauen und in die Grundlage integrieren kann.

Schüler werden nicht als willenlose Befehlsempfänger gesehen, aber sie bedürfen der Herausbildung ihres Willens, die durch die Überwindung von Widerständen erreicht werden kann. Schüler mit FBgE wollen einem Widerstand oft entgehen. Zur selbstständigen Handlungsfähigkeit benötigen die Schüler Entscheidungsfähigkeit und Willenseinsatz. Die Fähigkeit zur Willensentscheidung ist zu entwickeln, und dieser Weg führt über die Wahl. Deshalb sind solche Unterrichtsformen von Bedeutung, die ausdrücklich dem Wählen- und Entscheiden-Lernen dienen: Formen des offenen Unterrichts.

Was bisher entlang der Argumentationslinie der Kulturhistorischen Schule beschrieben wurde, trifft auf weite Strecken bereits den Ansatz der Handlungsorientierung bzw. der Projektarbeit. Wenn wir die Projektarbeit als Hochform der schulischen Lernorganisation ansehen, müssen wir uns auch bewusst machen, dass die Voraussetzungen dafür zunächst gelernt, angeeignet werden müssen. Der Weg zur Schaffung dieser Voraussetzungen führt zum einen über die Aneignung von Inhalten in Lehrgängen oder lehrgangsartigen Unterrichtsformen, zum anderen über die zunehmenden Freiheiten, die offener Unterricht ermöglicht.

1.2 Lehrgänge

Jeder Mensch hat so seine Vorstellungen von schulischem Lernen, häufig aus den Erinnerungen an die eigene Schulzeit heraus, oder aus dem Miterleben und Miterleiden des Schulschicksals der eigenen Kinder: Da sitzen die Schüler ordentlich aufgereiht mit Blick zum Lehrer und zur Tafel, lauschen mehr oder weniger aufmerksam dessen Worten, schreiben auf, lösen Aufgaben, lernen auswendig und dürfen hie und da sogar einmal etwas selbst in die Hand nehmen. Mancher wird sich mit Grausen an diese Form von Schulunterricht erinnern und auch daran, wie wenig er im Grunde dabei gelernt hat.

Heute wird Lernen auch in den allgemeinen Schulen meist in anderer Weise organisiert; im FSPgE ist diese Form des frontalen, lehrerzentrierten Unterrichts oft gar nicht möglich. Zunächst einmal sollten wir festhalten: Lernen geschieht nicht nur im Unterricht. Bereits bei der Busfahrt zur Schule wird gelernt: Rücksicht zu nehmen, sich gegenseitig beim Ein- und Aussteigen zu helfen, einen Platz anzubieten,

miteinander zu reden, auf Streit und Schlägereien zu verzichten usw. In den Pausen wird ebenfalls gelernt, beim Frühstück, beim Mittagessen, bei einer Geburtstagsfeier, bei einem Spaziergang, beim Spiel. Es sind insbesondere soziale Verhaltensweisen, die bei solchen Gelegenheiten angeeignet (und das heißt: gelernt) werden, Formen des Umgangs miteinander, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft. Aber all dies wird auch in regelrechtem Unterricht vermittelt, planmäßig und durch Lehrer. Und dennoch unterscheidet sich Lernen in solchen offenen Situationen vom Lernen im Unterricht durch Lehrer. Der Unterschied liegt im Ausmaß und Umfang der *Strukturierung des Lernens*.

Strukturiert wollen wir Lernen dann nennen, wenn es durch den Lehrer *vorgeplant und organisiert* ist, wenn der Lehrer das notwendige Material zur Verfügung stellt und den Ablauf der Lernprozesse auf ein zu erreichendes Ziel hin steuert. Dabei ist es gleichgültig, ob solch strukturiertes Lernen für eine ganze Klasse (= Klassenunterricht), für einen Teil einer Klasse (= Gruppenunterricht), für eine aus mehreren Klassen ausgewählte besondere Lerngruppe (= Kursunterricht) oder für einen einzelnen Schüler (= Einzelunterricht) stattfindet.

Klassen an einer FSgE umfassen in der Regel Schüler mit ganz unterschiedlichem Lernstand und Lernvermögen. Klassen sind nicht leistungshomogen. Für den *Klassenunterricht* kommen solche Lerngegenstände und Lernsituationen in Frage, von denen *alle Schüler* profitieren können, in erster Linie Inhalte des sozialen Lernens, Umgang mit dem eigenen Körper, lebenspraktische Fertigkeiten, Aneignung von Verständigungsformen.

Klassen-, Gruppen-, Kurs- und Einzelunterricht sind *Organisationsformen* des Lernens. Diese Organisationsformen sagen noch nichts darüber aus, wie niedrig oder wie hoch strukturiert Lernen stattfindet. Fragen wir nach dem *Strukturierungsgrad* des Lernens, so sollten wir *vier Stufen* unterscheiden:

- nicht strukturierte Lernphasen,
- wenig strukturierte Lernphasen,
- mittelhoch strukturierte Lernphasen und
- hoch strukturierte Lernphasen.

Hochstrukturierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die möglichen Freiheitsgrade der Lernenden eingeengt werden: Nicht mehr die Lernmerkmale der einzelnen Schüler beeinflussen den Unterrichtsablauf, sondern eher die sachstrukturellen Eigentümlichkeiten des Unterrichtsgegenstandes. Dieser Unterrichtsgegenstand (Lerninhalt) beschneidet auch die Freiheit des Lehrers in der Auswahl der Unterrichtsmethoden und der Unterrichtsmittel. Häufig hat dieses hochstrukturierte Lernen den Charakter eines *Lehrgangs*, der sich mit einem *vorab genau definierten Lerninhalt* und einem *vorab genau definierten Lernziel* beschäftigt; Lehrgänge dienen dem Erreichen einer *vorab genau definierten Abschlussqualifikation*. Außer in der Form der Lehrgänge finden wir solche hohen Strukturierungen auch beim Einsatz vorbereite-

ter Lernprogramme (programmierter Unterricht) und in neuester Zeit beim Einsatz von PCs. In Tabelle 1 sind Anwendungsbereiche von hochstrukturiertem Lernen zusammengefasst.

Tab. 1: Hochstrukturierter Unterricht

Hoch strukturierter Unterricht – fachorientierte Lehrgänge	
Lesen	Leistungssport
Schreiben	Schwimmen
Rechnen	Erste Hilfe
Vorbereitung auf Umschulung	Radfahr-Prüfung

Lehrgänge werden durch den Lehrer präzise vorgeplant, die Lernabläufe sind festgelegt. Orientiert ist diese Vorbereitung an der Sachstruktur des Lerngegenstandes. Das notwendige Material wird bereitgestellt. Die Steuerung der Lernprozesse der Schüler erfolgt durch Lehrer und Materialien von der Lernausgangslage der Schüler ausgehend vom Einfachen zum Komplexen. Der Heterogenität von Schülergruppen kann durch innere Differenzierung Rechnung getragen werden.

Der Lehrgang geht von »sachstrukturellen Überlegungen« (BÖNSCH 1997, 5) aus, nicht von erlebnis- oder handlungsbezogenen, und führt zu einem vorab festgelegten Ziel, das von den Teilnehmern zu akzeptieren ist (KRON 1994, 272). Krons Beschreibung der fünf Kennzeichen des Lehrgangs sind in Band 1, Kapitel 4.6 wiedergegeben. In Kapitel 4.1 dieses Bandes wird das Thema erneut aufgegriffen.

1.3 Handeln und Handlung

Erläuterungen

➔ »Handeln« gilt als »motiviertes, zielgerichtetes, geplantes, kontrolliertes Verhalten oder seine Unterlassung« (MÜHL 2007, 155). Handlungsfähig ist ein Mensch dann, wenn er zielgerichtet, planmäßig und bewusst handeln kann.

Beim Handeln werden psychische Funktionen eingesetzt wie Wahrnehmen, Denken, Vorstellen, Speichern, Erinnern, auch Gefühle. Diese werden durch den Handlungsablauf integriert und damit geübt und gefördert. Handlungsfähigkeit umfasst auch Selbstbestimmung, wenn etwa Entscheidungen zu treffen sind.

Handeln entwickelt sich beim Kind aus anfänglich vorhandenen »Handlungskernen« (Mühl) bzw. sensomotorischen Grundmustern, wenn die Umgebung Kindern zielgerichtetes Verhalten unterstellt oder zuschreibt und dieses Verhalten als Handeln interpretiert. Es bedarf also der menschlichen Umgebung, um kindliche Tätigkeit als »Handlung« zu klassifizieren. Handeln wird gelernt durch Handeln in realen Situationen oder durch Simulation, durch »Probehandeln« in realitätsnahen Lernsituationen, aber ohne Realitätsdruck.

Handlung in der Hierarchie der Tätigkeit

»Tätigkeit« und »Handeln« sind Ankerbegriffe der Kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie. Eines ihrer Kennzeichen ist die Einordnung ihrer Kategorien in eine Hierarchie: Verhalten – Tätigkeit – Handlung – Operation – Einzelbewegung. In dieser Systematik nimmt die Handlung die zentrale Position ein (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977, 37 f.).

Verhalten:	Die Wechselwirkungen zwischen einem Organismus und seiner Umwelt ohne Beteiligung eines menschlichen Bewusstseins. Als »Organismus« wird dabei jede lebende Existenz verstanden.
Tätigkeit:	Übergreifende Bezeichnung für alle Arten der weitgehend bewussten Wechselwirkung eines Menschen mit seiner Umwelt und mit sich selbst, gesteuert durch ein Motiv.
Handlung:	In sich geschlossene Einheit der Tätigkeit; kleinste Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit, abgegrenzt durch ein bewusstes Ziel; besitzt Anfang und Ende sowie eine zeitliche und eine logische Struktur.
Operation:	Unselbstständige Teilhandlung, nicht bewusstseinspflichtig, aber bewusstseinsfähig.
Einzelbewegung:	beobachtbarer Teilprozess einer Operation.

Eine längerfristig angelegte Tätigkeit, z. B. Spieltätigkeit, Arbeitstätigkeit oder Studiertätigkeit, realisiert sich in einzelnen Handlungen wie z. B. ein Spielzeug aus dem Schrank holen. Dabei steht am Anfang ein Bedürfnis (spielen), zu dessen Befriedigung ein Ziel festzulegen und zu erreichen ist (Spielzeug besorgen).

→ Eine Handlung wird somit von einem Bedürfnis ausgelöst, von einem Ziel gesteuert und mit dem Erreichen des Ziels abgeschlossen, hat also einen Anfang und ein Ende, bedarf der Festlegung eines Ziels und der Planung der Ausführung, wird bewusst gesteuert und hinsichtlich des Erfolgs kontrolliert (bewertet). »Handlung« ist damit die »kleinste Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit« (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977, 37).

Die Grundlagen kompetenten Handelns sind

1. Konzepte, Strategien, welche der Mensch in Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt hat;
2. die Fähigkeiten der Handlungsplanung, der Handlungssteuerung und der Handlungsbewertung;
3. die Handlungsausführung, bei welcher es darum geht, die verfügbaren motorischen Fertigkeiten des Menschen auszunutzen, um seine Handlungen auszuführen.

Grundlegend für Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz sind mehrere Anforderungen:

- »Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und anderen mitteilen
- Bedürfnisse und Interessen anderer wahrnehmen und berücksichtigen
- Einschätzung der sozialen und sachlich-technischen Situation
- Vorstellungsfähigkeit
- Planungsfähigkeit, Probehandeln
- Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
- Psychomotorische Fertigkeiten und Techniken
- Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zur Kontrolle« (MÜHL 1979, 69).

Handlungsphasen

Im Ablauf einer Handlung unterscheiden wir vier Phasen, beginnend mit der Wahrnehmung eines Bedürfnisses und endend mit der Zufriedenheit mit dem Ergebnis.

Die **Handlungsorientierung** stellt den Ausgangspunkt aller Handlungen dar. Entscheidend ist, dass der Mensch beschließt, aktiv zu werden. Ein Bedürfnis wird bemerkt, eine Notwendigkeit festgestellt, ein Anlass gefunden, etwas, das zum Tätigwerden bewegt und das Finden und Festlegen eines Ziels erfordert (z. B. das erkannte Bedürfnis zu befriedigen). Führt dies zu einem Willensakt, einem Entschluss, etwas Bestimmtes zu tun, ein Ziel zu erreichen, beginnt die zweite Phase.

Die **Handlungsplanung** dient dem Auffinden der erforderlichen Mittel wie der zum Ziel hin zu gehenden Wege. Ziel ist ein vorzeigbares Ergebnis (WENZEL 2009, 80). Handlungsplanung umfasst immer Gegenstände, Materialien, Werkzeuge wie die Tätigkeiten, die daran und damit auszuführen sind. Handlungsplanung umfasst also die Fragen:

- Was? – erfordert Faktenwissen;
- Warum? – erfordert Begründungswissen;
- Wie? – erfordert Verfahrenswissen;
- Wann? – erfordert Einsatzwissen, Zeitplanung.

Im Alltag greifen wir häufig auf vorhandene Routinen zurück, gelegentlich aber müssen wir genauer und durchdachter planen. Dann wird Handlungsplanung rational und fordert den bewussten Einsatz des Denkens. In dieser Phase finden die entscheidenden Lernprozesse statt.

Die **Handlungsausführung** ist die Umsetzung des Handlungsplans in konkrete Tätigkeit. Eine komplexere Tätigkeit gliedert sich dabei in einzelne Schritte, Operationen, die in sachlogischer Abfolge nacheinander – also in zeitlicher Abfolge – zu vollziehen sind. Dieser Vollzug ist hinsichtlich seiner Abfolge zu überwachen wie auch dahingehend, ob jede Operation so ausgeführt wird, dass sie die notwendi-

ge Ausgangslage für die nächste herstellt. Diese Überwachung und Steuerung des Handlungsablaufs wird als »Handlungssteuerung« oder »Handlungsregulation« bezeichnet.

Die **Handlungskontrolle** als *Ergebniskontrolle* (summativ) dient der Bewertung des Erreichten, ob und in welchem Umfang das festgelegte Ziel erreicht worden ist. Bei der Bewertung des Handlungsergebnisses spielen wieder emotionale Momente eine wesentliche Rolle. Handlungskontrolle erfolgt auch während der Handlungsausführung als *Prozesskontrolle* (formativ), um Abweichungen vom Handlungsplan möglichst sofort erkennen und korrigieren zu können.

Da diese Phasen zeitlich wie systematisch aufeinander folgen, lässt sich der Ablauf einer Handlung wie ein Zeitpfeil $\Rightarrow$ darstellen (s. Abb. 1).

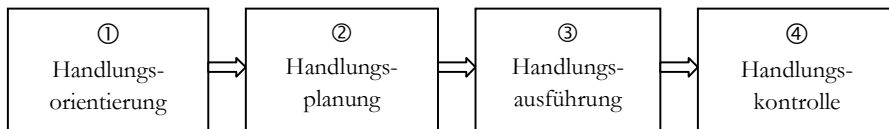


Abb. 1: Abfolge der Handlungsphasen (PITSCH, THÜMMEL 2012, 6)

Die wechselseitigen Beeinflussungen von Handlungsplan, Handlungsausführung und Handlungskontrolle gehen in die »Handlungssteuerung« oder »Handlungsregulation« ein. Rubinstein (1977, 286 f.) unterscheidet dabei zwei Formen:

- Die *Antriebs- oder Anregungsregulation* beeinflusst vor allem, *welche* Handlung ausgeführt wird.
- Die *Ausführungsregulation* beeinflusst, *wie* diese Handlung ausgeführt wird.

Didaktische Struktur

Bei der Unterrichtsvorbereitung bzw. dem Unterrichtsentwurf ergibt sich daraus eine didaktische Strukturierung, wie sie die Fachgruppe Praxis (2013, 31) in Anlehnung an Jank und Meyer (2000) vorschlägt und die hier ergänzt wiedergegeben wird (s. Abb. 2, S. 24).

Handlungstypen

Handlungen lassen sich nicht nur in Phasen gliedern, sondern auch nach Typen unterscheiden. Eine erste Annäherung an die Art von Schülern zu handeln erlauben uns die Handlungstypen Max Webers (1972a; b), auf die Mühl (1979) hinweist.

- **Traditionaler Handlungstyp:** Handeln aus Gewohnheit, aus Anpassung an »das Übliche«.
- **Affektueller Handlungstyp:** Handlungsauslösung aus Emotionen, sowohl aus dauerhaft-stabilen wie aus akut-affektiven, ohne Bedenken der Folgen.

- **Wertrationaler Handlungstyp:** Handeln aus ethischen, moralischen, glaubensmäßigen und anderen Überzeugungen, die nicht weiter hinterfragt und auch nicht rational begründet werden.
- **Zweckrationaler Handlungstyp:** Handeln nach vorheriger Zielsetzung und vernünftiger Planung, zuweilen auch kalt-berechnend erscheinend.

Diese vier Typen des Handelns sind in der Praxis zuweilen nur schwer voneinander zu trennen. »Sie greifen vielmehr ineinander, beeinflussen sich gegenseitig und bringen sich wechselseitig in Gang: Ein Affekt löst eine zweckrationale oder gewohnheitsmäßige Handlung aus, deren Ergebnis wiederum emotional bewertet wird« (PITSCH 2011, 72). Im Zusammenhang mit dem FSPgE sind insbesondere der traditionale und der zweckrationale Handlungstyp von Bedeutung, der zweckrationale Handlungstyp gerade in Bezug zum handlungsorientierten und Projekt-Unterricht. Sie sollen daher etwas ausführlicher vorgestellt werden.

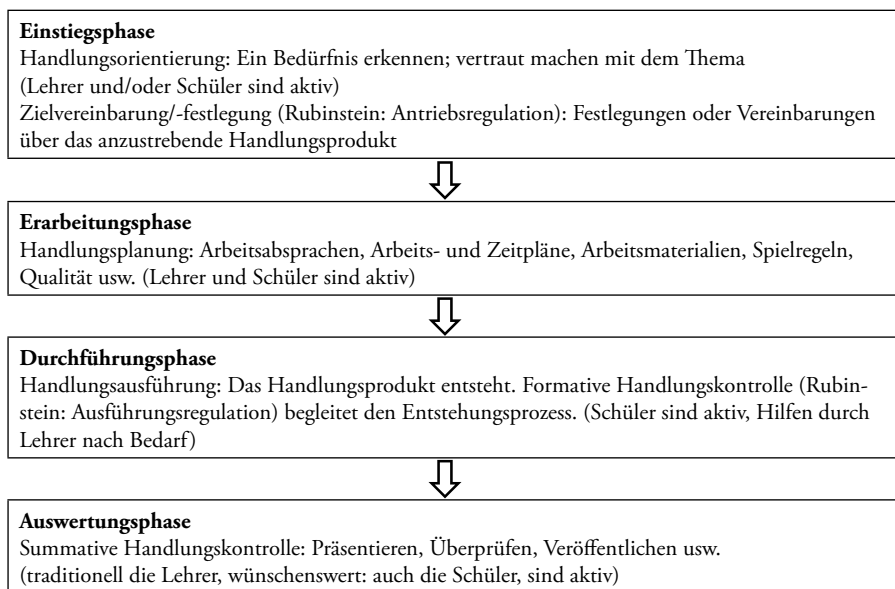


Abb. 2: Ablaufstruktur des handlungsorientierten Unterrichts (nach JANK, MEYER 2000; verändert und ergänzt nach FACHGRUPPE PRAXIS 2013, 31)

Traditionales Handeln

Das *traditionale* Handeln beschreibt Weber als *Alltagshandeln*, als gewohnheitsbedingtes Handeln, das nicht immer als sinnvoll gelten kann und einem »Reagieren auf gewohnte Reize« (WEBER 1972a, 12) gleicht.

- ➔ Traditionales Handeln ist ein Agieren, welches *so* erfolgt, *wie* es schon immer und *weil* es schon immer *so* erfolgt ist. Handlungssteuernd sind im Wesentlichen

Algorithmen, eindeutige Verfahrensvorschriften, denen der Mensch nur zu folgen braucht, um zu irgendeinem Ergebnis zu kommen.

Bei Schülern mit FBgE spielt traditionales Handeln eine Rolle beim Aufbau von Gewohnheiten und bei der Pflege von Ritualen. Hierbei wird der Schüler weder in die Handlungsorientierung noch in die Handlungsplanung mit einbezogen. Lediglich die Handlungsausführung wird eintrainiert; dies soll ihm ermöglichen, die Handlung in Zukunft selbstständig auszuführen. Solches ritualisiertes Handeln wird von außen gesteuert und als »gelenkte Selbsttätigkeit« (KOSSAKOWSKI, OTTO 1977) bezeichnet. Es kann kaum in eine selbstständige Handlung übergehen, wenn es an ein feststehendes Auslöser-Signal gebunden ist.

Zweckrationales Handeln

Der *zweckrationale* Handlungstyp orientiert sich an Zweck, Mitteln und Nebenfolgen und schließt ein gegeneinander-Abwägen der Zwecke und der Folgen mit ein. Dadurch werden Entscheidungen erforderlich. Rationales Handeln ist »eingeordnet in eine planmäßige Verwendung von sachlichen oder persönlichen Nutzleistungen« (WEBER 1972b, 39), ist also planmäßiges Handeln, dessen Struktur nach Habermas »der Struktur der *Arbeit* entspricht« (HABERMAS 1972, 94; H.i.O.).

➔ »Zweckrationales Handeln verwirklicht definierte Ziele unter gegebenen Bedingungen« (HABERMAS 1972, 98).

Hat Handlungsorientierter Unterricht das Ziel der »Präsentation eines vorzeigbaren Ergebnisses« (WENZEL 2009, 80), dann hat er solche ergebnisorientierten Ziele zu setzen, ihre Erarbeitung zu planen und sie praktisch zu realisieren. Produktorientierter handlungsorientierter Unterricht stützt sich dann auf zweckrationales Handeln.

Zweckrationales Handeln und geistige Behinderung

Auch Menschen mit geistiger Behinderung sind zu zweckrationalem Handeln fähig,

- fähig zur rationalen Wahl des größeren Nutzwertes, was die Förderung ihres Wahl- und Entscheidungsverhaltens erfordert (PITSCH, THÜMMEL 2012);
- fähig zum instrumentalen Handeln bei selbst gewähltem wie bei vorgegebenem Ziel, wenn die Handlungsmittel und die Handlungswege bekannt oder vorgegeben sind.

So verstanden sind Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich zu rationalem, berechnetem – und berechnendem – Handeln fähig.

»Zweckrationales Handeln« als »Arbeit« (HABERMAS 1972, 93) kann dem Handeln-Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung eine Lebensorientierung geben. Arbeit ist in der Regel innerhalb einer Gruppe, eines Teams, einer Gemeinschaft auszuführen. Damit wird