

Ein Wort zuvor

»Methode gibt es überall irgendwie« (Terhart 2019, 181).

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dem Aufkommen der Idee der Bildsamkeit von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Zeitalter der Aufklärung standen die ersten pädagogischen Pioniere vor der Frage, wie Lernprozesse für diese Personengruppe gestaltet werden können. Neben der Frage nach dem »Wozu« und »Was« gelernt werden sollte, gehört die Frage nach dem »Wie« zu den historischen Grundfragen der Teildisziplin Pädagogik bei geistiger Behinderung. Bereits von Beginn an der ersten Unterrichtsversuche wurde der Methodenfrage ein prominenter Stellenwert zuerkannt, denn mittels der angewandten Methoden sollte der Nachweis der Bildsamkeit von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erbracht werden (Thümmel 2003, 11–13). Mithin konzentrierten sich die Pädagoginnen und Pädagogen in Praxis und in Theorie auf die Entwicklung von wirksamen Verfahren, respektive von solchen, deren vermeintliches Potential stark beworben wurde. Als Resultat dieser Schwerpunktsetzung wurden im Verlauf der Entstehungs- und

Entwicklungsgeschichte der Teildisziplin Konzepte, Verfahren und Methoden erarbeitet, deren Anzahl nicht eindeutig festzustellen ist und die unzählige Bände füllen.

Damit stellt sich vor dem anfangs skizzierten Hintergrund einer vorliegenden üppigen Literaturbasis die Frage: »Wozu wird eigentlich unter diesen Umständen ein weiteres Buch zu Methodenfragen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SGE) veröffentlicht?« Vorweg ist klarzustellen, dass wir uns in diesem Buch nicht der Sisyphosarbeit stellen, ein vollständiges Bild von Konzepten, Verfahren und Methoden im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu präsentieren. Sammelbände, die auf Vollständigkeit ausgerichtet sind, können, unter den derzeitigen Bedingungen eines schnelllebigen Büchermarktes, ohnehin dem Anspruch auf Vollständigkeit nur zeitlich begrenzt gerecht werden.

Dieses Buch lässt sich demnach nicht von dem Anspruch auf Vollständigkeit leiten. Vielmehr verfolgen wir das Ziel, in der unübersehbaren Vielheit und Vielfalt der vorhandenen methodischen Angebote für Bildungseinrichtungen im SGE Ordnung zu schaffen und Wegweiser für unsere Leserinnen und Leser aufzustellen zur Orientierung im bestehenden Methoden-Dschungel.

Seinen Ausgangspunkt nimmt der Ordnungsprozess von den Grundüberlegungen zum Zusammenhang von Bildung, Lernen und Methoden (► Kap. 1). Methoden sind kein Selbstzweck. Sie werden eingesetzt, um Ziele erreichen. Schule hat den Auftrag, Bildung zu vermitteln. Grob gefasst lässt sich demnach Bildung als Ziel, Methode als Weg, der zum Ziel führen soll, beschreiben. Grundsätzlich richten sich Methoden aber nicht nur nach dem Ziel, sondern die Wege dorthin müssen für die Lernenden auch gangbar sein. Konzepte, Methoden, Verfahren sollen dazu dienen, die Lernenden auf ihrem Weg hin zum Ziel zu unterstützen. Zur kritischen Prüfung von Methoden auf ihre Reichweite und Grenzen ist es sicherlich hilfreich zu wissen, wie Lernen funktioniert. Auch Theorien zum Lernen gibt es viele, aber viele sind lediglich Variationen und Kompositionen aus lediglich drei grundlegenden Lernarten. Auf diese fundamentalen Modelle versuchen wir auch die Methoden zurückzuführen.

Konzepte, Verfahren, Methoden haben wir in diesem Buch fünf Lernbereichen zugeordnet, die wir als »Lernaufgaben« bezeichnet haben: Erste Lernaufgabe: Motorik und Wahrnehmung (► Kap. 2), Zweite Lernaufgabe: Kommunikation und Kooperation (► Kap. 3), Dritte Lernaufgabe: Dinge gebrauchen, verändern und selbst herstellen (► Kap. 4), Vierte Lernaufgabe: Selbstbestimmung und Partizipation (► Kap. 5) und Fünfte Lernaufgabe: Handeln (► Kap. 6).

Die Buchkapitel selbst sind gliedert nach den Aufgabenbeschreibungen für die fünf Lernaufgaben, gefolgt von der Darstellung des theoretischen Hintergrunds und der methodischen Grundkonzepte. Diese wiederum werden unterteilt in basale Verfahren, Verfahren auf grundlegendem Niveau und Verfahren auf erweitertem Niveau (► Kap. 2–Kap. 6).

Bei Konzepten, Verfahren und Methoden, für die gesicherte Effektivitäts- und Effizienzwerte vorliegen, haben wir diese auch ausgewiesen. Desgleichen waren wir bestrebt, neuere Entwicklungen in Zusammenhang mit digitaler Technik, digitalen Medien, digitalem Lernen und digitaler Kommunikation aufzunehmen.

Hervorheben möchten wir auch, dass die ausgewählten Konzepte, Verfahren und Methoden unabhängig von der Schulart eingesetzt werden können. Daher haben wir uns gezielt auf dem anglo-amerikanischen Methodenmarkt umgesehen, um neuere konzeptionelle Entwicklungen für den Unterricht in heterogenen Klassen einzubeziehen.

Bescheiden merken wir an, dass die Einordnung in den von uns vorgeschlagenen Ordnungsrahmen nicht vollständig sein kann und auch im Zeitverlauf der ständigen Überarbeitung bedarf. Gleichwohl sehen wir unsere Intentionen erreicht, wenn es uns mit diesem Buch gelingt, den Leserinnen und Lesern Konzepte, Verfahren, Methoden plausibel und nachvollziehbar darzustellen, sodass diese sich als handlungsrelevant im pädagogischen Alltag erweisen und dazu inspirieren, Etabliertes auf den Prüfstand zu stellen und Neues zu erproben.

Wir sind an Rückmeldungen interessiert und bedanken uns für Ideen sowie kritische Anmerkungen.

Wichtige Anregungen im Verlauf der Bearbeitung des Textes verdanken wir Herrn Dr. Holger Schäfer, und ganz besonderen Dank schulden wir Frau Julia Leonhard für die Bearbeitung des Literaturverzeichnisses.

Wadgassen und Koblenz/Oldenburg im Winter 2022
Hans-Jürgen Pitsch und Ingeborg Thümmel

1

Problemaufriss

Einführend beginnt das erste Kapitel mit den Begriffsbestimmungen der Schlüsselbegriffe, die für die Planung und Ausgestaltung von Bildungsprozessen im Allgemeinen, die didaktisch-methodischen Entscheidungsprozesse im Besonderen von unhintergehbarer Bedeutung sind. Der Bedeutung des Begriffes angemessen, rückt der Begriff der Bildung an erste Stelle.

1.1 Bildung

Das englische *education* umfasst als Einheit etwas, das in Deutschland begrifflich getrennt wird: Erziehung und Bildung. Erziehung sei, so die deutsche Lesart, zuvörderst von den Familien zu leisten, Bildung von der Schule und von außerschulischen Möglichkeiten. Bildung wollen wir in Abhebung zum klassischen Verständnis verstehen als die Gesamtheit aller Handlungskompetenzen, die erforderlich sind, um »die Chancen und Risiken einer individualisierten Lebensführung zu bewältigen« (Rauschenbach 2005, 3). Hat Schule aber

solche Bildung zu vermitteln, stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise Konzepte, Verfahren, Methoden zur Erfüllung dieses Auftrags beitragen.

Individualisierte Lebensführung ist Teil der individuellen Biografie, und damit »gerät die ungleich größere Palette von Bildungsanlässen und -gelegenheiten ins Blickfeld« (Rauschenbach 2005, 6) als »nur« die Schule. So ausgeweitet ist Bildung nicht nur einseitig zu zentrieren auf Ausbildung und Arbeit, sondern umfassend auf »Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbständigen Lebensführung [wie auf eine] erfolgreiche Identitätsbalance« (ebd.). Dies zu erwerben erfordert »Eigentätigkeit, Lernen und gemeinsames Handeln mit anderen [...], kulturelle Bildung, soziales Lernen, emotionale Entwicklung und politische Bildung sowie, nicht zuletzt, [den] Erwerb von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen« (ebd.).

In dieser Breite lässt sich Bildung verstehen »als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft« sowie der »Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen und Gefahren« (Klafki 2007, 53, 56). Auf diese Weise sollen Schülerinnen und Schüler nach Klafkis Dialektik der kategorialen Bildung befähigt werden, sich die Welt zu erschließen und sich für die Welt zu öffnen (erschlossen zu sein). Konkretisiert werden die Bildungsaufgaben auf der Grundlage von epochal-typischen Schlüsselproblemen (Klafki 2007, 56–60). Als die fünf zentralen epochal-typischen Schlüsselprobleme benennt Klafki (ebd.) »die Friedensfrage«, die »Umweltfrage«, die »gesellschaftlich produzierte Ungleichheit«, »Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien« sowie die »Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen«.

Die Reichweite des Katalogs einschränkend verweist Klafki (2007) mit dem zugeordneten Merkmal »epochal-typisch« darauf hin, dass es sich bei den Schlüsselproblemen »um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt« (ebd., 60). Ein kritischer Aspekt, der Störländer (2019, 52) veranlasst zu fragen, ob dieser Problemkanon nach Klafki (zuletzt 2007) bisher auf Veränderungsbedürftigkeit hin überprüft wurde und »[...] ob eine Aktualisierung benötigt wird«. Die Notwendigkeit, Modifikationen und Ergänzungen an den Schlüsselbegriffen vorzunehmen, lässt sich selbst bei einer oberflächlichen Sichtung feststellen. Bei der erforderlichen Aktualisierung kann das Konzept von Martha Nussbaum (1998, 2003, 2007, 2010, 2011, 2019) weiterhelfen.

Die Schlüsselprobleme lassen sich aus der Perspektive des Befähigungsansatzes (capability approach) nach Nussbaum (2007; 2010; 2011; 2019) neu

denken (vgl. hierzu im Kontext auch schwerster Beeinträchtigung die aktuellen Arbeiten von Schäfer, Zentel & Manser (2022) im Zuge der Fortschreibung der Arbeiten von Fröhlich & Haupt (2004)). Der Befähigungsansatz geht ähnlich wie die Protagonisten der kulturhistorischen Schule, Leontjew (1968; 1973; 1977; 1980), Lurija (1982) und Vygotskij (1962), davon aus, dass jedes menschliche Lebewesen mit Grundbedürfnissen (materiellen und immateriellen), Grunderfahrungen und basalen Grundbefähigungen zur Welt kommt (»erste Schwelle«). Im Laufe ihres Lebens werden Menschen mit vielen Situationen und Erfahrungen konfrontiert, und um diese bewältigen zu können, bedarf es grundlegender Befähigungen, die von der Umwelt unterstützt und gefördert werden, sodass das Individuum ein gelingendes Leben führen kann (»zweite Schwelle«) (Nussbaum 2007, 181). Als Mindestvoraussetzung einer gerechten gesellschaftlichen Ordnung gilt die Ermöglichung von Verwirklichungschancen bis zur zweiten Schwelle.

Werden durch die Gesellschaft keine Ressourcen zur Verfügung gestellt, behindert dies Menschen, ihre Vorstellungen über ein gutes Leben zu realisieren. Solche Gesellschaften werden von Nussbaum (ebd.) als unzurechte Gesellschaften klassifiziert. Als grundlegende Befähigungen eines Menschen, um aus objektiver Sicht ein menschenwürdiges, aus subjektiver Sicht ein gelingendes Leben zu führen, benennt Nussbaum (2011, 32; 2019, 41–42) zehn zentrale Fähigkeiten als absolutes Minimum. Bildung gehört zu den gesellschaftlichen Kontextbedingungen, welche die Weiterentwicklung von Befähigungen unterstützen und Befähigungen auf der zweiten Schwelle erst ermöglichen. Angelehnt an Nussbaum (2011, 33–34) legt Störländer (2019, 56) eine Zusammenstellung der zehn zentralen Befähigungen nach dem Capability-Ansatz vor, die hier gekürzt übernommen wird. Die tabellarische Auflistung (► Tabelle 1.1) kann als Zielspektrum des Befähigungsansatzes gelesen werden, aus dem Bildungsaufgaben abgeleitet werden können.

Tab. 1.1: Liste der menschlichen Befähigungen und Befähigungsdimensionen (Störländer 2019, 40–42 nach Nussbaum 2011; 2019, 41–42) (eigene Darstellung)

Befähigung	Befähigungsdimensionen
B1 Leben	In der Lage sein, bis zum Ende eines normalen menschlichen Lebens leben zu können (selbstbestimmt über das eigene Leben und den eigenen Tod zu entscheiden).

Tab. 1.1: Liste der menschlichen Befähigungen und Befähigungsdimensionen (Störländer 2019, 40–42 nach Nussbaum 2011; 2019, 41–42) (eigene Darstellung) – Fortsetzung

Befähigung	Befähigungsdimensionen
B2 Körperliche Gesundheit	In der Lage sein, bei guter Gesundheit zu sein (reproduktive Gesundheit, ausreichende Ernährung, angemessene Unterkunft).
B3 Körperliche Unversehrtheit	In der Lage sein, sich frei von Ort zu Ort zu bewegen (Schutz vor gewalttätigen Übergriffen zu haben, Gelegenheiten zu sexueller Selbstbestimmung zu haben).
B4 Sinne, Vorstellungs- vermögen und Denken	In der Lage sein, die Sinne und das Vorstellungsvermögen zu nutzen, zu denken und vernünftig zu urteilen auf eine wahrhaft »menschliche Art und Weise«, unterrichtet und kultiviert zu werden durch eine angemessene Bildung. Mindeststandard: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Lese- und Schreibfähigkeit, ◆ grundlegende mathematische Kenntnisse, grundlegende naturwissenschaftliche Bildung, ◆ Erprobung des Verstandes und des Vorstellungsvermögens, ◆ Wahl, künstlerische, religiöse etc. Werke und Ereignisse zu genießen und zu realisieren, ◆ politische und künstlerische Meinungsfreiheit, ◆ Religionsfreiheit, ◆ mentales Wohlbefinden.
B5 Emotionen	In der Lage sein, Bindungen zu den Dingen und Personen außerhalb unserer selbst aufzubauen (Aufbau reziproker emotionaler Beziehungen, in der Lage sein, auf Liebe und Sorge mit Zuneigung reagieren zu können).
B6 Praktische Vernunft	In der Lage sein, unter der Bedingung von Gewissensfreiheit und freier Ausübung des Glaubens, eine persönliche Auffassung des Guten entwickeln und die eigene Lebensplanung kritisch reflektieren zu können.
B7 Zugehörigkeit	In der Lage sein, geschützt durch Versammlungs- und Redefreiheit: <ul style="list-style-type: none"> ◆ mit anderen und für andere zu leben, ◆ andere Menschen anzuerkennen und sich um sie zu sorgen, ◆ über die gesellschaftliche Grundlage von Selbstachtung und Nichtdemütigung zu verfügen und ◆ als ein würdiges Wesen behandelt zu werden, dessen Wert gleich dem der anderen ist.
B8 Andere Lebensformen	In der Lage sein, in Anteilnahme für und in Beziehung mit anderen Tieren, Pflanzen und der Welt der Natur leben zu können.

Tab. 1.1: Liste der menschlichen Befähigungen und Befähigungsdimensionen (Störländer 2019, 40–42 nach Nussbaum 2011; 2019, 41–42) (eigene Darstellung) – Fortsetzung

Befähigung	Befähigungsdimensionen
B9 Spiel	In der Lage sein, lachen, spielen und sich erholsamer Tätigkeiten erfreuen zu können.
B10 Kontrolle über die eigene Umwelt	In der Lage sein, wirksam an den politischen Entscheidungen partizipieren zu können, die das eigene Leben betreffen wie: <ul style="list-style-type: none"> • das Recht zu politischer Mitbestimmung, • der Schutz freier Rede und politischer Vereinigung, • materielle Kontrolle und Besitz von Eigentum, • gleiche Beschäftigungsrechte zu haben.

Übergeordnete Zielsetzung bei Nussbaum (2003; 2007; 2010; 2011; 2019) ist das »Primat des Guten« bzw. des gelingenden Lebens. Gesellschaftlichen Einrichtungen obliegt der Auftrag, die Bürgerinnen und Bürger zu einem gelingenden Leben zu befähigen und die Freiheiten einzuräumen, die ihnen die Gestaltung eines guten Lebens ermöglichen. Dazu ist es notwendig, dass Bildung als »Kultivierung von Menschlichkeit« (Nussbaum 2003) bereits im Kindes- und Jugendalter auf die Weiterentwicklung von Befähigungen abzielt. Unter den Begriff der »Kultivierung von Menschlichkeit« und der darunter subsumierten Befähigungen lassen sich auch die drei Zielperspektiven nach Klafki (2007) von *Bildung*, *Selbstbestimmung* sowie *Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* (2007, 52) fassen.



Praxis

Selbstbestimmt leben

Selbstbestimmt zu leben bedeutet, Entscheidungen selbst treffen zu können und zu dürfen auf der Grundlage von eigenen Planungen, Wünschen und Interessen.

- *Die Befähigung zur praktischen Vernunft* sollte von der Lehrkraft mitgedacht und an vielen Inhalten durch den Einsatz geeigneter Methoden und Materialien berücksichtigt werden. Ein Schwerpunkt der Förderung kann jede produktive Tätigkeit (auch schon in der Primarstufe), besonders aber die Berufsvorbereitung sein, um Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Interessen herauszufinden, Zukunftsplanungen zu entwerfen und eine selbstbestimmte Berufsentscheidung zu treffen, was bis

heute im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SGE) noch nicht selbstverständlich ist (Thümmel, Erdélyi & Battke 2019, 231–232; zur Diagnostik Fischer & Kranert 2021).

- *Die Fähigkeit zur Mitbestimmung* umfasst auch die Befähigung zur Kontrolle über die eigene Umwelt. Menschen sollten in der Lage sein, wirksam an allen wichtigen Entscheidungen teilzuhaben, die das eigene Leben betreffen (»Nichts über uns ohne uns«). Mitbestimmung als Kontrolle über die eigene Umwelt muss gelernt werden, denn das persönliche Mitbestimmungsrecht kann an die Grenzen eines anderen oder vieler Menschen stoßen. In schulischen Situationen kann Mitbestimmung z. B. in der Schülervertretung oder anderen schulischen Gremien geübt werden (Schäfer 2020; Schütte 2020).
- *Die Solidaritätsfähigkeit* hat bei Klafki eine Mittlerfunktion zwischen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit mit Bezügen zur Befähigung zur Zugehörigkeit. Mit der Solidaritätsfähigkeit sind Befähigungen verbunden, mit anderen friedlich zu leben, sich für andere, auch Schwächeren einzusetzen, sie zu akzeptieren und anzuerkennen. Solidaritätsfähigkeiten gewinnt man im alltäglichen Zusammenleben, aber auch durch Projekte und Unterrichtseinheiten, die Fremdheit und Begegnungen in den Fokus stellen. An dieser Stelle ist das größte bundesweite Netzwerk »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« zu nennen, das bundesweit Schulen bei der Konzeptbildung und bei Aktionen für ein diskriminierungssensibles und solidarisches Miteinander unterstützt (Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage o.J.).

Bildung als Leitkategorie beeinflusst maßgeblich den Diskurs über Methoden. In der allgemeinen Didaktik herrscht längst Übereinstimmung über die Prioritätenfolge der vier Strukturelemente der unterrichtlichen Planung: Ziele, Inhalte, Methoden und Medien. Es gilt der »Primat der pädagogischen Intentionalität« (Blankertz 2000, 93), zugleich sind alle vier Strukturelemente aufeinander bezogen. Dieser Implikationszusammenhang evoziert Rückwirkungen bei der Festlegung eines Strukturelementes auf die anderen drei Elemente. So kann sich zum Beispiel die Entscheidung für eine bestimmte Methode maßgeblich auf die intentionale und inhaltliche Ausrichtung auswirken. Im Gegenzug zeigen intentionale und inhaltliche Festlegungen Auswirkungen auf methodische Vorgehensweisen.

Die Teildisziplin der Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung hat in der Vergangenheit bildungstheoretische und didaktische Fragestellungen oft vernachlässigt zugunsten der Suche nach wirksamen Methoden.

Eine Folge der weitgehenden Abstinenz gegenüber einer bildungstheoretischen und didaktischen Diskussion ist ein gewisser *Methodenwirrwarr* im SGE.

- Es waren zunächst Methoden und Verfahren aus der Sozialmedizin und der Aufklärungspädagogik, die ab Mitte des 18. Jahrhunderts in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, die als Kretine, Imbezille oder Idioten bezeichnet wurden, zum Einsatz kamen (Thümmel 2003).
- Späterhin wurde ein buntes Methodenrepertoire entwickelt aus den unterschiedlichsten Fachwissenschaften und Fachpraxen, aus der Krankenpflege, der Ergotherapie, der Krankengymnastik, aus psychologischen Interventionsansätzen und Ansätzen aus der Kindergarten- und Reformpädagogik.
- Ergänzt wurden diese methodischen Ansätze durch Verfahrensweisen der russischen Tätigkeitspsychologie und neuerdings durch Varianten der in allgemeinen Schulen eingesetzten Verfahren.
- Zudem drängen neuere Verfahren aus dem anglo-amerikanischen Raum auf den Markt, die auch digital sehr stark beworben werden.

Um in dieser extensiven und unübersichtlichen Methodensammlung eine Orientierungshilfe zu leisten, helfen uns sechs Ordnungskriterien eine systematische Zuordnung der vorhandenen Verfahren vorzunehmen. Anhand der sechs in Kapitel 1.3.2 (► Kap. 1.3.2) ausgeführten Kriterien lassen sich Konzepte, Verfahren, Methoden in einer Systematik ordnen, wie sie mit dem dreibändigen Methodenkompendium für den Schwerpunkt geistige Entwicklung (SGE) (Pitsch & Thümmel 2015a; 2015b; 2017a; 2019; Thümmel 2021) begonnen wurde und die wesentliche Grundlage der nachfolgenden Ausführungen bildet.

1.2 Lernen

Lernen ist ein weiterer prominenter didaktisch-methodischer Schlüsselbegriff, der sich im relationalen Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff erschließen lässt. Anknüpfend an den Bildungsbegriff als Zielperspektive lässt sich Lernen als Mittel zur Erreichung von Bildungszielen ausweisen. Schule soll Lernen organisieren. Lernen sollen in erster Linie die Schülerinnen und Schüler, wünschenswert auch (im Sinne von Professionalisierung) die Lehrkräfte und die Schule als System selbst. Das Lernen der Schülerinnen und