

Vorwort

Menschen mit einer geistigen Behinderung¹ oder einer Lernbehinderung gelten als kognitiv beeinträchtigt. Lernen mit einer kognitiven Einschränkung verläuft langsamer, strukturierungs- und lehrerabhängiger als ohne eine solche. Bereits Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre hat Heinz Bach Aspekte des Lernverhaltens von Schülern² der damaligen Schule für Geistigbehinderte (SfG³) und der Schule für Lernbehinderte (SfL) untersucht und mit dem Lernverhalten von Kindergartenkindern und von Grundschülern verglichen. Seine Ergebnisse wurden erstmals in einem Gutachten des Deutschen Bildungsrats (1974) veröffentlicht und durchziehen seitdem praktisch die gesamte deutschsprachige Fachliteratur bis hin zu Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1994, 1998 bzw. 1999 und zu Lehrplänen und Hinweisen einzelner Bundesländer.

So berichtet Bach (1974, 50) von einer Verlangsamung des Lerntempos jeweils 10-jähriger Schüler der SfG gegenüber Schülern der SfL und Grundschülern im Verhältnis von 9 zu 2 zu 1 bzw. von 6 zu 2 zu 1. Daraus entstand die Pauschalierung, Schüler mit Lernbehinderung benötigten die doppelte Lernzeit wie Nichtbehinderte und Schüler mit geistiger Behinderung ein Vielfaches an Lernzeit. Auch die neuere Literatur kennzeichnet das Lernverhalten vieler Schüler mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSPgE) ohne Angabe von Verhältniszahlen durch verlangsamte Geschwindigkeit des Lernens (KMK 1998; Sachsen 2004, 5) und leichte Ermüdbarkeit (Theunissen 2011, 49). Nichtbehinderte konnten sich nach Bach (1974) das Untersuchungsmaterial wesentlich schneller, mit weniger Wiederholungen, einprägen als Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen (FSPL), die wiederum weniger

1 »Geistige Behinderung«, »geistig Behinderte«, »Lernbehinderung« und »Lernbehinderte« wie die Adjektivformen »geistig behindert« und »lernbehindert« werden im Folgenden als Fachbegriffe beibehalten, da den im Zuge der durchaus anerkennenswerten Bemühungen um eine weniger diskriminierende Sprache vorgeschlagenen Bezeichnungen wie *Intellektuelle Einschränkung*, *Lernschwierigkeit* oder *Lernbeeinträchtigung* ein breiteres phänomenologisches Verständnis inne liegen, was die Fachdiskussion erschwert. Die Halbwertszeit der neuen Begrifflichkeiten ist im wissenschaftlichen wie außerwissenschaftlichen Kontext noch als offen zu betrachten. Siehe hierzu auch die Bezeichnungen »*Intellectual Disability*« und »*Intellectual Developmental Disorder (IDD)*« des DSM-5 in Rückgriff auf die Vorschläge der AAIDD sowie die Terminologie der in Endbearbeitung befindlichen ICD-11 »Disorder of intellectual development«. Die adjektivischen Formen ersetzen wir wo immer möglich – außer in Zitaten – durch »mit FSPgE« für »geistig behindert« und durch »mit FSPL« statt »lernbehindert«.

2 Wir benutzen keine geschlechtsbezogenen Bezeichnungen, sondern die der soziologischen Funktion, der Rolle.
3 Die hier eingeführten Abkürzungen werden im folgenden Text ausschließlich benutzt.

Übungen als Schüler mit FSPgE benötigten. Schüler mit FSPgE vermochten ihr Material nur sehr wenig oder gar nicht zu strukturieren, d. h. gedanklich zu organisieren, da ihnen entsprechende Techniken fehlten. »Langsam-Lerner« (slow learner) haben Schwierigkeiten, die im Arbeitsgedächtnis (AG) vorhandenen Informationen so zu strukturieren, dass sie dauerhafter, organisierter gespeichert werden können.

Damit hat Bach sehr früh bereits Fragen des Gedächtnisses angesprochen und als besonders wichtig das *häufige Üben* betont. Auch neuere Veröffentlichungen folgen diesem Hinweis: Handlungssequenzen müssen u. U. viele Male wiederholt werden, bis auch Schüler mit schwerwiegenden kognitiven Beeinträchtigungen sie selbstständig ausführen können. Betont werden die »Ritualisierung von Handlungsabläufen« und »wiederholtes, bewusstes und zielgerichtetes Anwenden von Verfahren, Schrittfolgen oder Techniken« (Berlin 2011, 12) bzw. die »intensive Übung und Wiederholung« (Sandfuchs 2011, 144). Gedächtnisleistungen können wohl durch häufiges Wiederholen verbessert werden.

Ob Üben aber allein Erfolge bringt, muss offenbleiben. Nicht intensiv eingegangen wurde bisher auf die Frage, ob und wie Prozesse der Informationsaufnahme, der Speicherung oder des Abrufs beeinflussbar sind. Lediglich Andeutungen finden sich in den Empfehlungen der KMK von 1998, die das Gedächtnis vieler Schüler im FSPgE kennzeichnen durch erschwere Gedächtnisbildung und zusätzlich erschweren Abruf aus dem Gedächtnis, und Sachsen (1998, 5) verweist in sehr zurückhaltender Formulierung auf deren »individuelle Gedächtnisleistung, Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit«. Spezifischer sind die Hinweise von Schuppener (2008, 92) mit dem Verweis auf »konkrete Defizite im Gebrauch von Lern- und Speicherstrategien bei Personen mit geistiger Behinderung« und auf häufige »Schwierigkeiten bei der Informationseinprägung sowie der Organisation und Strukturierung des Lern-/Aufgabenmaterials«.

Antworten auf die in der behindertenpädagogischen Literatur meist nur ange deuteten Probleme erwarten wir von der Kognitions- und der Gedächtnis psychologie, die in diesem Buch zusammengetragen werden als Anregungen für Lehrer, Lern- und Gedächtnisprozesse kognitiv beeinträchtigter Schüler positiv zu beeinflussen.

Unsere Überlegungen bauen wir so auf:

In Kapitel 1 fassen wir die Schüler mit einer geistigen Behinderung und diejenigen mit einer Lernbehinderung zur Gruppe der kognitiv Beeinträchtigten zusammen. Kapitel 2 dient der Klärung des Verständnisses von Kognition, kognitiver Komplexität, Metakognition und skizziert kognitive Entwicklung. Kapitel 3 vermittelt eine Übersicht über das Phänomen Gedächtnis, wobei wir uns pragmatisch auf das Dreispeicher-Modell stützen.

Der erste Speicher, das sensorische Gedächtnis (Ultrakurzzeitgedächtnis, UKZG), wird in Kapitel 4 besprochen und in Kapitel 5 mit Hinweisen zur Förderung des In-Kontakt-Kommens mit Reizen, der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit ange reichert.

In Kapitel 6 wird das für Lernprozesse so entscheidende AG vorgestellt, dem die Erörterung von Strategien zum Behalten in Kapitel 7 und von Organisations- und Elaborationsstrategien in Kapitel 8 folgt.

Kapitel 9 beschreibt das Langzeitgedächtnis (LZG) und Fragen des Erinnerns, Vergessens und externer Gedächtnisse. In Kapitel 10 finden sich Hinweise zur För

derung der Erinnerung entlang des Verlaufs von Lernprozessen, zu hilfreichen didaktischen Arrangements und methodische Empfehlungen. Das abschließende Kapitel 11 befasst sich dann mit Möglichkeiten der Vermittlung nützlicher Strategien an Schüler.

Viele der hier vorgestellten Überlegungen sind nicht neu, sondern reichen bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Zwischenzeitlich aus dem (sonder-)pädagogischen Diskurs verschwunden, tauchen sie neuerdings, oft in leicht veränderter Form und mit neuen Bezeichnungen, wieder auf und verweisen auf eine (sonder-)pädagogische Erbmasse, die nicht verschenkt werden darf. Neuere Überlegungen finden sich hinsichtlich bestimmter methodischer Arrangements. Hier verzeichnen wir Fortschritte wie auch in den Bemühungen der Gedächtnispsychologie und ganz besonders der Hirnforschung, die den pädagogischen Entwicklungen inzwischen weit vorausseilt.

Unser Problem dabei war zu bewerten, welche neueren Forschungsergebnisse in der schulischen Praxis der Förderung des Lernens und des Gedächtnisses dienen können. Differenzierte Ergebnisse der Hirnphysiologie und der Hirnfunktionen haben wir dabei außer Acht lassen müssen, da sie Lehrern in ihrer täglichen Arbeit nicht unmittelbar weiterhelfen. Interessierte Lehrkräfte seien auf die einschlägige Fachliteratur verwiesen. Was uns aber pädagogisch von Nutzen zu sein schien, haben wir aufgegriffen. Mit diesem Aufgreifen von Traditionellem wie Neuem verbinden wir die Hoffnung, Schulpraktikern für ihre tägliche Arbeit Anregungen geben zu können.

Wadgassen (Deutschland) und Esch-sur-Alzette (Luxemburg), im Januar 2019
Hans-Jürgen Pitsch und Arthur Limbach-Reich