



Holger Schäfer

Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Das MehrPerspektivenSchema
als didaktischer Orientierungsrahmen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schäfer, Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
ISBN 978-3-7799-% SSZ © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-% SSZ>

Einleitung

Die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft an der *Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (SFgE) wird sowohl in den früheren Darstellungen etwa von Bach 1968, 69 („*stark unterschiedlichen Entwicklungsgegebenheiten*“) und Speck 1970, 160 („*es erhebt sich die Frage, wie die [...] umfassende Spanne didaktisch bewältigt werden kann*“), als auch in den aktuellen Beiträgen der schulischen Geistigbehindertenpädagogik von Fischer 2008, 208 („*Heterogenität der Schülerschaft*“), Lindmeier 2009, 50 („*Die Bandbreite möglicher Förderbedarfe ist sehr groß*“) und Speck 2012a, 255 („*enorme (...) Unterschiedlichkeiten der individuellen Lernfähigkeiten*“) betont.

Konkretisierend und unter methodischen Gesichtspunkten reflexiv mit dem Blick auf notwendige unterrichtliche Differenzierungsangebote wird dies auch in den Darstellungen zur schulischen Praxis immer wieder mit Beispielen belegt, wie dies bei Mühl 2006a, 334 („*... dass die einzelnen Klassen hinsichtlich des Lernstandes heterogen zusammengesetzt sind*“), Nußbeck 2008, 14 („*große Unterschiede in den Ausprägungen der Fähigkeiten und umweltabhängige Entwicklungsmöglichkeiten*“) und Ratz 2011b, 13 („*Eine der charakteristischsten Eigenschaften der Schulart war von vorneherein die Heterogenität ihrer Schülerschaft*“) zu finden ist.

Damit muss der Unterricht an der SFgE bzw. im *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (FgE) didaktisch-methodisches und pädagogisches Handeln sehr weit innerhalb der inneren Differenzierung und spezifischen Schülerorientierung entfalten, um den individuellen Interessenslagen und Förderbedürfnissen aller Schüler entsprechen zu können (Nußbeck 2006, 297ff.; Trost 2007, 117).

Dieser Anspruch wird auch in den KMK-Empfehlungen (1998) und den Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer für diese Schulform durchweg betont (bspw. Rheinland-Pfalz 2001; Bayern 2003) (Kapitel 5). Man spricht sich deutlich für eine offene, schülerorientierte und bedarfsbezogene Gestaltung von Unterricht aus, um den spezifischen Lerngängen aller Schüler mit individuellen unterrichtlichen und pädagogischen Angeboten gerecht werden zu können. Folgende Ausführungen finden sich etwa im Bildungsplan Baden-Württemberg (2009):

„Der erste unverzichtbare Schritt pädagogischen Handelns in der Schule ist der Blick auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler (9). (...) Die Schule orientiert sich bei der Planung und Gestaltung ihrer Arbeit an den Prinzipien der lebensweltorientierten Bildung (10). (...) Bildungsinhalte sind (...) so anzubieten und gemeinsam zu erarbeiten, dass jedes Kind und jeder Jugendliche sich mit diesen auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen kann“ (15).

Diesen landesspezifischen Zugang soll der folgende Auszug aus den KMK-Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1998) unterstreichen:

„Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung geht zunächst von den Bildungszielen der allgemeinen Schule aus. Ziele und Inhalte des Unterrichts müssen im Blick auf die Lernvoraussetzungen und den Sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler modifiziert werden. Sie sind in eigenen Lehrplänen dargestellt und münden in individuelle Förderpläne ein“ (KMK 1998,10).

Nicht zuletzt die KLGH spricht sich in ihrer Stellungnahme „zur Implementierung outputorientierter Bildungsstandards für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (317) für einen individualpädagogischen Zugang im FgE aus (Musenberg et al. 2008, 306ff.; Lindmeier 2009, 51; Pitsch/Thümmel 2011, 51ff.). Durch diese curriculare Offenheit ergeben sich zwei Perspektiven, denen sich die Gestaltung von Unterricht in den Phasen der Planung, Durchführung und Reflexion konkret stellen muss:

- Auf der einen Seite sind dies die vielfältigen – zu Recht eingeforderten – Möglichkeiten im Hinblick auf inhaltliche Besonderheiten und methodische Bedarfe, mit denen die Lehrer unterrichtlich agieren können. Die eigene Schule mit der eigenen Klasse und dem ganz besonderen Schüler können (ganz unabhängig vom Ort der Beschulung) auf der Grundlage verlaufdiagnostischen Arbeitens und den sich daraus ergebenden unterrichtlichen Konsequenzen in den Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Akzentuierung gerückt werden (Schäfer 2014a, 74ff.).
- Auf der anderen Seite ergibt sich aus dieser Offenheit die Notwendigkeit und pädagogische Verantwortung gegenüber den Schülern, die zu vermittelnden Inhalte im Hinblick auf ihre Bildungswirksamkeit und Zielorientierung hin kritisch zu prüfen: Welche Dinge müssen Schüler mit einem Förderbedarf geistige Entwicklung wissen, welche Fertigkeiten beherrschen und welche Kompetenzen in den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt mitbringen? Nach welchen Kriterien sind Inhalte zu bestimmen, wie werden sie im Sinne eines spiralcurricularen Zugangs aufeinander aufgebaut und wie können diese Inhalte ganzheitlich aufeinander abgestimmt werden, und zwar ohne dass weder formale noch materiale Gegenstandsbereiche vernachlässigt werden?

Doch wie kann ein solcher Unterricht aussehen, der unter individualpädagogischen Gesichtspunkten den Bedürfnissen aller Schüler im Förderschwerpunkt (FSP) gerecht werden kann? Nach welchen Kriterien bestimmen Lehrer, Kollegien und Schulen Bildungsinhalte und die Strukturen der zu Grunde gelegten Lehr-Lern-Prozesse, wenn für den Unterricht keine jahrgangsbezogenen und leistungsorientierten Lehrpläne im Sinne numerischer Würdigung (Noten) und daraus resultierender Selektionsmechanismen (Nichtversetzung respektive Umschulung) Anwendung finden können bzw. dürfen.

In diesem Zusammenhang liefert die Allgemeine Didaktik einige (heute schon als klassisch zu bezeichnende) Planungsmodelle, von denen insbesondere das „(vorläufige[...]) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ von Wolfgang Klafki (2007, 272) in der schulischen Geistigbehindertenpädagogik in Theorie und Praxis besonders etabliert erscheint (Kapitel 3 und 4) (Wernke et al. 2015). Klafki (2007) sieht im Kontext seiner bildungstheoretischen Didaktik auf der Grundlage einer schülerbezogenen, personellen und institutionellen Bedingungsanalyse die didaktisch-methodischen Säulen der Unterrichtsplanung in der

- Darstellung des Begründungszusammenhangs (Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung),

- in der thematischen Strukturierung (thematische Struktur und soziale Lernziele, sowie Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit),
- in der Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten sowie in der
- Methodischen Strukturierung (Lehr-Lern-Prozessstruktur, Interaktionsstruktur und Medium sozialer Lernprozesse) (Klafki 2007 sowie im Kontext FgE auch Fischer 2008, 70ff.; Fröhlich 2010, 25).

Dieses Perspektivenschema wurde jedoch nicht originär für den Unterricht in sonderpädagogischen Settings entwickelt (Fröhlich 2010, 25), sondern ist in der Genese als wesentlicher Bestandteil innerhalb der Weiterentwicklung von der Theorie der kategorialen Bildung hin zur kritisch-konstruktiven Didaktik primär im Regelschulbetrieb zu verorten (Klafki 2007, 251; im Überblick Wiater 1997, 72ff.; Kron 2008, 72ff.; Lehner 2009, 74ff.; erste Bewertungen und zugleich kritisch aufarbeitende Einschätzungen finden sich in Kapitel 4).

Trotz der Adressierung an die Regelpädagogik, finden sich sowohl Klafkis theoretischer Zugang (die Theorie der kategorialen Bildung) als auch sein operativer Ansatz (also das Perspektivenschema) zunehmend in aktuellen Arbeiten der schulischen Geistigbehindertenpädagogik (Fischer 2008; Ratz 2011a; Pitsch/Thümmel 2011; Terfloth/Bauersfeld 2012; Speck 2012a), weshalb das Perspektivenschema für die Analyse der Lehrpläne der Länder als Fragenkatalog herangezogen, und im Zusammenhang mit der Beantwortung daran anschließend als Orientierungsrahmen genutzt werden soll. Im Sinne einer methodischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Herleitung (Haeberlin 2003) wird die Hinwendung zum Perspektivenschema in Kapitel 4 ausführlich beschrieben. Schon an dieser Stelle sei auf den viel zitierten Charakter der Mischtheorie und die damit verbundene Lernfähigkeit und Perspektiverweiterung dieses Ansatzes, sowie den theoretischen, für den FgE günstigen (bildungswirksamen) Überbau des Modells verwiesen. Inwiefern sich hier Ergänzungen und Perspektiverweiterungen, also eine (ggf. förderschwerpunktspezifische) Fortschreibung des ursprünglichen allgemeindidaktischen Modells als notwendig erweisen, wird sich nach Durchsicht der Analysen zeigen (Kapitel 6 und 7).

Wenn demzufolge auch in der schulischen Geistigbehindertenpädagogik das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung insgesamt eine Grundlage zur Gestaltung von Unterricht darstellen kann, sollte dieses Schema auch im Hinblick auf die oben beschriebene Notwendigkeit einer schlüssigen Planung von Unterricht innerhalb offener curriculärer Strukturen im FgE (unabhängig der räumlichen Frage der Beschulung) als Instrumentarium herangezogen werden können, Inhalte und Methoden, sowie die pädagogische Ausrichtung der Lehrpläne im Hinblick auf didaktische Gültigkeit und methodische Plausibilität bestimmen zu können.

Ausgehend von dieser theoretischen Herleitung und im Hinblick auf die eingangs beschriebenen offenen Lehrpläne stellt sich schließlich die Frage, inwiefern die landesspezifischen curricularen Bedingungen mit den Hauptperspektiven nach Klafki im Sinne einer tatsächlichen Schülerorientierung und einem individuellen didaktisch-methodischen Zuschnitt korrespondieren und ob diese landesspezifisch

schen curricularen Vorgaben darüber hinausgehende Ergänzungen und förderschwerpunktspezifische Erweiterungen im Zusammenhang von Unterrichtsplanung aufweisen.

Daher gehen die folgenden Untersuchungen der aktuellen Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer für den FgE (unter Berücksichtigung von Erscheinungsjahr und mit Einbezug der 1994er- bzw. 1998er-KMK-Empfehlungen)¹ Baden-Württemberg (2009), Bayern (2003 und 2007), Berlin-Brandenburg (2011 und 2013), Bremen (2002), Hessen (2013), Niedersachsen (2007), Rheinland-Pfalz (2001) und Schleswig-Holstein (2002) der Frage nach, ob die von Klafki (2007) vorgestellten Fragedimensionen im Themenfeld der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden respektive Anwendung finden können (ggf. auch in modifizierter Form oder auch erweiterter Fassung des ursprünglichen Perspektivenschemas), oder anders gefragt:

„Welche individualpädagogischen, didaktischen und methodischen Vorgaben, Orientierungshilfen und Handlungsspielräume geben die Richtlinien und Lehrpläne, um den individuellen Förderbedürfnissen heterogener Lerngruppen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtlich angemessen begegnen zu können?“

Beachtenswert ist, und darauf sei bereits hier hingewiesen, dass sich diese Heterogenität sowohl auf die Gruppe der Schüler im FgE bezieht als auch auf eine inklusiv ausgerichtete Klasse (Textor 2015), die neben der Vielfalt der Regelpädagogik grundsätzlich alle Bedarfe der verschiedenen Förderschwerpunkte zu bedienen haben wird (vgl. hierzu bspw. die aktuellen Studien für Bayern in Dworschak 2012a und Dworschak et al. 2013b). Erste Antworten auf diese o. g. Fragen und darüber hinausgehende pädagogische und unterrichtliche Besonderheiten im FgE versucht das Kapitel 5 mit Hilfe einer Analyse der o.g. Lehrpläne entsprechend der Gliederung und des didaktisch-methodischen Zugangs des Perspektivenschemas zu finden.

Kapitel 5.9 sowie fortführend Kapitel 6 und 7 fassen schließlich die Erkenntnisse der Untersuchungen aus den Kapiteln 4 und 5 zusammen: Durch die Annäherung von Allgemeiner Didaktik und Sonderpädagogik kann es hierbei jedoch nicht ausbleiben, dass dem ursprünglichen Perspektivenschema förderschwerpunktspezifische Ergänzungen und Spezifika der schulischen Geistigbehindertenpädagogik angetragen werden (müssen), die als voraussichtlich didaktisch-methodische Gelingensbedingungen (in der Ausgangsfragestellung wird von einem Orientierungsrahmen gesprochen) sowohl im Unterricht an der SFgE als auch in inklusiv ausgerichteten Settings verstanden werden können.

¹ Begründungszusammenhänge für die Auswahl der Lehrpläne und Hinweise zu den Antworten der Ministerien im Zuge der Vollerhebung im Rahmen dieser Untersuchung mit dem Fokus auf mögliche Veränderungen der Lehrpläne finden sich in den Kapiteln 2 und 5 (hier insbesondere mit den Tabellen 16, 17, 18 und 41).

Selbstredend kann eine solche Untersuchung, deren Fragestellung eine große Bandbreite an Teilgebieten im Blick haben muss (Unterricht im FgE, die Lehrpläne, das didaktische Modell von Klafki und schließlich daraus resultierende Weiterentwicklungen im Kontext von Inklusion und Schulentwicklung) nicht alle Fragen abschließend beantworten, die im Untersuchungsverlauf auftreten respektive sich erst hier entwickeln.

Demzufolge möchte Kapitel 7 mit der Skizzierung der offen gebliebenen bzw. entstandenen Fragen einen ersten Ausblick auf zukünftige pädagogische und didaktische-methodische Herausforderungen in Bezug auf Unterrichts- und Schulentwicklung sowie curriculare Fortschreibungen im FgE geben. Konsequenterweise wird sich dieses Kapitel ebenfalls mit inhaltlichen und methodischen Aspekten der Optimierung einer solchen Untersuchung beschäftigen.

Insgesamt steht im didaktischen Fokus dieser Arbeit das pädagogische Anliegen, für den Personenkreis der Schüler im FgE (und gemeint sind hier mit Verweis auf den trefflichen Beitrag von Fröhlich 2014, 379ff. alle Schüler) Unterrichtsplanung gewährleisten zu können, die eben einerseits nicht in outputorientierten Standards das Maß aller Dinge sieht und andererseits im Kontext offener Curricula didaktisch gültigen und methodische plausiblen, individualpädagogisch ausgerichteten Unterricht im Sinne einer bildungstheoretisch orientierten Didaktik planen kann. Eine solche Didaktik könnte dazu beitragen, dass Schüler im FgE tatsächlich Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind und bildungswirksam selbstbestimmte (und zugleich sozial ausgerichtet) Wege einschlagen können.

Inwiefern das Perspektivenschema hierzu als didaktisch-methodischer Orientierungsrahmen bei der Unterrichtsplanung dienen kann und ob ggf. Ergänzungen mit Blick auf den spezifischen Förderbedarf hilfreich sein können, wird die Untersuchung zeigen.

1 Heterogenität – Notwendigkeit und Möglichkeiten curricularer Offenheit

In der Ausgangssituation dieser Untersuchung steht die auch in der Praxis immer wieder betonte Feststellung, dass die Schülerschaft im FgE überaus heterogen ist (bspw. Stöppler et al. 2009, 157ff.). Diese qualitative Beschreibung der Zusammensetzung ist dabei unabhängig vom Ort der Beschulung: Egal ob diese Schülerschaft

- in der Förderschule mit dem FgE,
- in einem Förderzentrum mit mehreren FSP
- oder in einem inklusiven Setting

beschult wird, gilt es festzustellen, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Schülerschaft in einer erheblichen Bandbreite und Differenzierung unterrichtlich begleitet werden müssen (B. Lindmeier 2009, 50; Nußbeck, 2008, 14 und unter historisch-vergleichenden Gesichtspunkten Bach 1968, 69; Speck 1970, 160).

Aus diesen „*enormen Unterschiedlichkeiten der individuellen Lernfähigkeiten*“ (Speck 2012a) ergibt sich die curriculare Notwendigkeit einer unterrichtlichen Offenheit im Sinne einer schülerorientierten Lernumgebung, die von einer Standardisierung der zu erzielenden Kompetenzen und grundsätzlichen Outputorientierung absieht (B. Lindmeier 2009, 51; Musenberg 2008, 317). Im Hinblick auf eine wissenschaftstheoretische Abklärung dieser Eindrücke (Heterogenität und eine damit verbundene Notwendigkeit offener Curricula im FgE) sollen in diesem Kapitel (auch unter dem Gesichtspunkt der reflexiven, also sich gegenseitig beeinflussenden Wirkung von Forschung und Praxis) (Kapitel 2)

- die jeweiligen Erkenntnisse aus der Untersuchung der KMK-Empfehlungen aus den Jahren 1979, 1994 und 1998 (Kapitel 1.1.1),
- die Lehrpläne der Bundesländer (vgl. die methodischen Überlegungen in 2.2) (Kapitel 1.1.2) sowie
- die Ausführungen in der Literatur (vgl. die methodischen Überlegungen in 2.3) (Kapitel 1.1.3)

mit dem Fokus der Darstellung der Schülerschaft im FgE im Sinne einer Voranalyse untersucht werden.

Aufbauend auf dieser Untersuchung gilt es in einer analogen Vorgehensweise (KMK-Empfehlungen in Kapitel 3.2.2.2, Lehrpläne in Kapitel 3.2.2.3 und Literatur in Kapitel 3.2.2.1) die beschriebenen curricularen Zugänge zu analysieren, um damit die eingangs angeführte notwendige Offenheit der Lehrpläne im didaktisch-methodischen Kontext objektiv ableiten, und daraus ausblickend mögliche Fragestellungen entwickeln zu können.

1.1 Die Schülerschaft im FgE

Gerade im Kontext der aktuellen Entwicklung einer inklusiven Schule (im Überblick hierzu Lindmeier 2008, 354ff.; Speck 2011 und unter diagnostischen, interdisziplinären Gesichtspunkten Schäfer/Rittmeyer 2015a) ist festzustellen, dass Schüler im FgE nicht nur in der (förderschwerpunktspezifischen) Förderschule unterrichtet werden, sondern auch in anderen Systemen ihrer Schulbesuchspflicht nachkommen und somit ihr Recht auf Bildung wahrnehmen (und ihrer Pflicht zum Schulbesuch nachkommen) können (Wember et al. 2014; Textor 2015).

Fischer (2008) stellt hierzu weiterführend fest, dass die hier beschriebene Schülergruppe darüber hinaus an „Schulen für Körperbehinderte, Blinde und Sehbehinderte, sowie Gehörlose und Schwerhörige im Rahmen eines differenzierten Gesamtsonderschulmodells schon seit vielen Jahren (in) eigene(n) Bildungsgänge(n) für Geistigbehinderte / Mehrfachbehinderte“ (27) unterrichtet und schulisch begleitet wird (vgl. hierzu auch für die Situation in Bayern Dworschak et al. 2011 und insgesamt Stöppler 2014). Nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über „die wichtigsten Organisationsformen zur schulischen Förderung“ (Fischer 2008, 29) von Schülern im FgE (weiterführend Vernooij 2005, 224ff.):

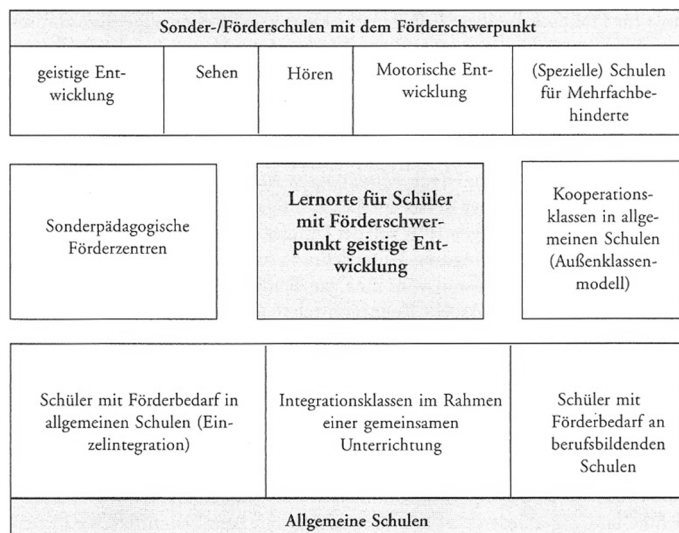


Abb. 1: Beschulungsmöglichkeiten im Überblick (Fischer 2008, 29)

Im Hinblick auf die hier zu zeigenden Untersuchungen sowie die in diesem Kapitel darzustellende Heterogenität der Schülerschaft im FgE spielt damit weniger der Ort der Beschulung eine zentrale Rolle als vielmehr der tatsächliche Förderbedarf in seiner individuellen Ausprägung, wie auch seinen didaktisch-methodischen und strukturell-organisatorischen Erfordernissen.

Dies sehen auch Pitsch/Thümmel (2011) so, wenn sie feststellen, dass „*eine Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten (...) nicht an einen bestimmten Lernort gebunden*“ (9) ist.

In der Abwägung der verschiedenen Positionen muss jedoch auch der aktuelle Stand schulischer Inklusion in der Praxis betrachtet werden, schließlich ist entsprechend der letzten KMK-Statistik (Februar 2014) festzustellen, dass im Bundesdurchschnitt 6,7 % der Schüler mit FgE in Regelschulsystemen gegenüber 93,3 % in Förderschulen unterrichtet wurden (KMK 2014, Tabelle 1.1.4.2; vgl. zu den tatsächlichen Zahlen auch Tabelle 1.1.4.1). Dies mag auch mit ein Grund dafür sein, dass die vorliegenden Literaturbeiträge (vgl. hierzu Kapitel 3) und Lehrpläne (bspw. Baden-Württemberg 2009, 7) geprägt sind von den praktischen Erfahrungen speziell der SFgE und der Schulentwicklung an diesem Förderort.

Vernooij (2005) geht davon aus, dass die strukturellen und didaktisch-methodischen Grundlagen im Regelschulsystem die tatsächliche Berücksichtigung umfangreicher Förderbedürfnisse wie wir sie im FgE in der Regel finden können, mit einer bedarfsorientierten Unterrichtsgestaltung und individuellen Förderung aktuell nicht bewerkstelligen können (ebd., 230; Biewer 2010). Inwiefern die Erkenntnisse, die aus der Praxis der SFgE entwickelt wurden, auf andere schulische (also inklusive) Handlungsräume übertragbar sind, bleibt insgesamt zu klären, soll aber an dieser Stelle nicht originär Gegenstand der Untersuchungen sein, Übertragungsmöglichkeiten sollen jedoch genannt werden (weiterführend hierzu Kapitel 6 und 7).

1.1.1 KMK-Empfehlungen, Bildungsstandards und die Behindertenrechtskonvention (BRK)

1.1.1.1 Die Kultusministerkonferenz

In der Bundesrepublik Deutschland obliegt die Kulturhoheit den Ländern. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (gegründet 1948 – nachfolgend **Kultusministerkonferenz KMK**) hat im Hinblick auf Bildungspolitik und das Hochschulwesen länderübergreifende Aufgaben. In den Online-Darstellungen der KMK (2011) lassen sich folgende Grundlagen hinsichtlich Entstehung und Zielstellung finden:

„Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (...) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. (...)“

Die Zuständigkeiten für das Bildungswesen und die Kultur liegen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949 zufolge im Wesentlichen bei den Ländern (Kulturhoheit der Länder). Die Kultusministerkonferenz behandelt nach ihrer Geschäftsordnung Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung.

Eine wesentliche Aufgabe der Kultusministerkonferenz besteht darin, durch Konsens und Kooperation in ganz Deutschland für die Lernenden, Studierenden, Lehrenden und wissenschaftlich Tätigen das erreichbare Höchstmaß an Mobilität zu sichern, Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse sicherzustellen und die gemeinsamen Interessen der Länder im Bereich Kultur zu vertreten und zu fördern“ (www.KMK.org).

Wichtig ist es in diesem Zusammenhang festzustellen, dass – trotz der bundeslandspezifischen Besonderheiten innerhalb der aus den KMK-Empfehlungen abzuleitenden landeseigenen Curricula – durch die Empfehlungen eine inhaltliche und methodische Grundorientierung innerhalb der Bundesrepublik vorliegen müsste, die sich auch im später angeführten Lehrplanvergleich widerspiegeln sollte. Wachtel (2011) stellt nun in seinen Ausführungen zur historischen Entwicklung der KMK-Empfehlungen fest, dass – neben den auch innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik immer wieder ausgewiesenen Empfehlungen von 1994 (Mühl 1995, 26; Stöppler/Wachsmuth 2010, 63) – noch „das Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960 (und) die Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972 von herausragender Bedeutung“ (Wachtel 2011) sind. Diese Bausteine zum Sonderschulwesen (1960; 1972) und zur sonderpädagogischen Förderung (1994) skizzieren strukturelle und organisatorische Belange der allgemeinen Sonderpädagogik, während die KMK-Empfehlungen von 1979 und 1998 die spezifische Ausrichtung der sogenannten Schule für Geistigbehinderte und der Bildung und Erziehung im FgE beschreiben und mit Bezug auf die Untersuchung konkrete Aussagen zur Schülerschaft und curricularen Beschaffenheit liefern dürften (vgl. hierzu unter allgemeinen sonderpädagogischen Gesichtspunkten Drave et al. 2000b, 9ff. und unter förderschwerpunktspezifischem Aspekt Dreher et al. 2000, 289ff.).

1.1.1.2 Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (1979)

Nach den oben beschriebenen Organisationsverordnungen (1960; 1972), die den Aufbau und die strukturellen Belange der sogenannten Schule für Geistigbehinderte zu regeln versuchten, war es das Bemühen der „*Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)*“ (KMK 1979)², einen didaktisch-methodischen sowie pädagogischen Minimalkonsens – auch im Sinne eines Zusammenhaltens innerhalb der Bundesländer – für die schulische Geistigbehindertenpädagogik in der damaligen Bundesrepublik herzustellen (Pitsch/Thümmel 2011, 35 und für den Ausbau des Sonderschulwesens insgesamt Wachtel 2011).

² In der Literatur finden sich unterschiedliche zeitliche Angaben zu den KMK-Empfehlungen, der Beschluss der Kultusministerkonferenz stammt vom 09.02.1979. Dementsprechend wird auch hier auf dieses Jahr verwiesen. Andere bibliografische Angaben hierzu sind zu finden bei Mühl (1997), der das Jahr 1980 nennt (67), Stöppler/Wachsmuth (2010), die auf das Jahr 1981 verweisen (63) oder auch im Nachdruck der KMK selber, die auf die – unveränderte – Neuauflage von 1982 verweist.

Die Empfehlungen sind folgendermaßen aufgebaut:

- (1) Allgemeiner Teil (Seite 2 bis 14),
- (2) Unterrichts- und Erziehungsziele (Seite 15 bis 99) und
- (3) Zusammenfassung der Unterrichts- und Erziehungsziele (Seite 100 bis 105).

Konkrete Aussagen, die diese Empfehlungen in Bezug auf Heterogenität, individuelle Gestaltung von Unterricht und die damit verbundene Notwendigkeit einer offenen Gestaltung der curricularen Grundlagen und Überlegungen treffen, finden sich im Allgemeinen Teil (2-14):

- Grundlagen (2ff.): *„Grundsätzlich ist jeder Geistigbehinderte unabhängig von Art und Schwere seine Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzu-beziehen. Den jeweiligen Lerngegebenheiten ist bei der Planung und Gestaltung der Fördermaßnahmen Rechnung zu tragen“* (2).
- Pädagogische Grundsätze (5ff.): *„Durch eine verhältnismäßig heterogene Zusammensetzung der Klasse in Bezug auf Art und Grad der Behinderung der Schüler werden schulische Lernprozesse gefördert“* (6). *„(...) wenn dem Lern-verhalten der geistigbehinderten Schüler durch differenzierenden Unterricht Rechnung getragen wird. In der Einzelarbeit kann das individuelle Lerntempo berücksichtigt (...) werden“* (ebd.).
- Didaktische Grundsätze (11-12): *„Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte der Schüler machen es notwendig, den Unterricht so zu planen und durchzuführen, dass er den Lernbedürfnissen und Interessen aller Schüler gerecht wird“* (12).
- Unterrichtsplanung (12ff.): *„Der Unterricht orientiert sich an der Lernausgangslage der Lerngruppe und des einzelnen Schülers. (...) Das Lernangebot ist entsprechend den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu differenzieren. Dadurch wird berücksichtigt, dass Schüler unterschiedliche Niveaustufen der Lernziele erreichen können“* (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich mit der Analyse der KMK-Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (1979) feststellen, dass sowohl in den Ausführungen zu den Grundlagen, zu den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen als auch zum Handlungsfeld der Unterrichtsplanung konkrete Aussagen zu einer heterogenen Schülerschaft gemacht wurden, die ein individuelles und schülerorientiertes Vorgehen notwendig machen (Mühl 1997, 67).

Im Mittelpunkt stehe immer – so die Empfehlungen – die individuelle Lernausgangslage des einzelnen Schülers (12), entsprechend der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sei zu differenzieren (ebd.). Mühl (1997, 67ff.; 2006a, 334ff.) verweist in diesem Zusammenhang explizit auf die Notwendigkeit offener Lehrpläne, die auch *„durch den Verzicht auf eine Jahrgangs- oder Stufenbezogene Zuordnung der Reihenfolge der Realisierung der Ziele“* (1997, 69) den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Schülers gerecht werden kann.

Hierzu stellte Adam (1990) in ihren Überlegungen zum Spannungsfeld von offenen und geschlossenen Curricula folgendes fest: *„Die Schule hat sich an die Schülerinnen und Schüler anzupassen und nicht umgekehrt“* (96).

1.1.1.3 Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1998)

In ihren Ausführungen zu den KMK-Empfehlungen von 1998 stellt Burbat (2000) fest, dass hier die „*grundsätzlichen Aussagen zu dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (also den 1994er-Empfehlungen) (...) *entfaltet* (werden)“ (283), sie verbleiben nicht in einem unspezifischen und allgemeinen sonderpädagogischen Zusammenhang verhaftet, sondern zeigen eine Konkretisierung auf den FgE. Fischer (2008) spricht hier von einer Ausdifferenzierung (17).

Terfloth/Bauersfeld (2012) sehen den innovativen Charakter der 1994er-Empfehlungen darin, dass insgesamt nicht mehr von Sonderschulbedürftigkeit gesprochen wird. Durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und einer dann durch die 1998er-Empfehlungen folgenden Spezifizierung mit Bezug auf die Förderschwerpunkte wird nicht mehr der Ort der Beschulung, sondern der Bedarf der Förderung festgestellt und ein damit zu entwickelndes Bildungsangebot beschrieben (39). Diesen Ansatz teilen auch Pitsch/Thümmel (2011) und merken hierzu an, dass dadurch auch für Schüler im FgE der Zugang zu einem integrativen Setting eröffnet werden kann (44).

Für eine kritische Würdigung zu den 1998er-Empfehlungen soll am Ende dieses Kapitels mit Verweis etwa auf Dreher et al. (2000, 289ff.), Fischer (2008, 17ff.) und Pitsch/Thümmel (2011, 44ff.) Raum sein, nachstehend zunächst die Frage, an welchen Punkten und in welcher Intensität die Empfehlungen von 1998 die Heterogenität innerhalb dieses Förderschwerpunktes berücksichtigen (tatsächliche Konsequenzen im Hinblick auf curriculare Offenheit werden in Kapitel 1.2 gezeigt).

Terfloth/Bauersfeld (2012) sehen in der einleitenden Rubrik „*Aufgaben und Ziele*“ des Unterrichts, wie sie in den 1998er-Empfehlungen aufgezeigt werden „*drei Kategorien, die als Leitziele fungieren*:

- *Praktische Lebensbewältigung,*
- *Selbstständigkeit und Selbstbestimmung,*
- *Handlungsorientierung“* (40; Drave et al 2000a, 266).

Bereits dieser erste Abschnitt (1.1 Allgemeines und 1.2 Pädagogische Ausgangslage) beschreibt gleich an mehreren Stellen die Berücksichtigung individueller Bedarfslagen einer heterogenen Schülerschaft innerhalb des FSP:

- „*Sonderpädagogische Förderung unterstützt und begleitet die Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Schweregrad und Umfang der Beeinträchtigungen, durch individuelle Hilfen beim Erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten und bei der Erweiterung der Fähigkeiten zum Handeln*“ (1.1 Abschnitt 3).
- „*Die Anregung von Lernprozessen geschieht unter Berücksichtigung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der Förderbedürfnisse jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Die Entwicklung verläuft durch verschiedenartig ausgeprägte Beeinträchtigung bei den einzelnen Kindern und Jugendlichen innerhalb eines allgemeinen Rahmens uneinheitlich*“ (1.2 Abschnitt 2).

- „*Sonderpädagogische Förderung muss deshalb an der individuellen Ausgangslage des einzelnen Kindes und Jugendlichen anknüpfen und den persönlichen Entwicklungsgegebenheiten entsprechen*“ (ebd.).
- „*Besondere Anforderungen an eine individuelle Förderung stellen Kinder und Jugendliche mit einer schweren Mehrfachbehinderung*“ (1.2 Abschnitt 8).

Nach dieser Einführung zu den Zielen und Aufgaben beschreibt Kapitel 2 der Empfehlungen den Sonderpädagogischen Förderbedarf (Drave et al. 2000a, 268ff.). Dieses Kapitel ist in zwei inhaltliche Hauptabschnitte aufgeteilt: Im ersten Abschnitt wird durch die Darstellung der möglichen Bereiche der Beeinträchtigungen („*physiologisch, organisch, psychisch, erzieherisch, familiär-sozial oder durch das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren*“ ebd.) – hier wird dies nun mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschrieben – ein mehrdimensionales Bild entworfen, das wiederum Fördermaßnahmen zur Folge hat:

„Aus dem sonderpädagogischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung erwächst ein komplexes Aufgabenfeld der schulischen Förderung, das die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten in allen Teilbereichen einschließt“ (ebd.).

Für dieses Aufgabenfeld werden dann 13 Bereiche genannt, deren Charakter im Sinne einer kategorialen Betrachtung (Klafki 2007) eher als formale Bildungsinhalte zu beschreiben wären und nur an wenigen Stellen einen materialen Zugang erkennen lassen (z.B. Musik). Hinsichtlich der Frage nach Heterogenität und einer damit verbundenen notwendigen Individualisierung stellen diese Empfehlungen fest:

„Der individuelle Entwicklungsstand, Ergebnisse der bisherigen Förderung, weitere Funktionsbeeinträchtigungen und nicht zuletzt Gegebenheiten des Umfeldes bestimmen dabei den individuellen Förderbedarf“ (Drave et al. 2000a, 269).

Im zweiten Teil dieses Kapitels folgt eine Ausdifferenzierung für den Personenkreis der „*schwer mehrfachbehinderte(...)(n) Schülerinnen und Schüler*“ (ebd., 269):

„Für das Aufgabenfeld der schulischen Förderung schwer mehrfachbehinderter Schülerinnen und Schüler ist eine weitere Ausdifferenzierung und Intensivierung der schulischen Maßnahmen erforderlich“ (ebd.).

Hierzu werden methodische Zugänge (Förderung basaler Kommunikation, dialogischer Prozess, Sicherung existentieller Grundbedürfnisse) sowie pädagogische Überlegungen (Bezugspersonen, kommunikative Beziehung) beschrieben (ebd.). Kapitel 3 beschreibt nun mit der Gliederung in 3.1 „*Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs*“ und 3.2 „*Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort*“ den „*Rahmen der interdisziplinären Verlaufsdiagnostik*“ (ebd. 270). Ein individualpädagogischer Zugang wird hier durchgehend betont (vgl. hierzu auch die Arbeiten zur Diagnostik und die in diesem Zusammenhang durchgeführte Untersuchung zum sogenannten Feststellungsverfahren in Schäfer 2016). Aussagen zu den Bereichen Erziehung und Unterricht finden sich nun dezidiert im gleichnamigen

Kapitel 4 (4.1 „*Erziehung*“ und 4.2 „*Unterricht*“). So schreibt Kapitel 4.2 unter dem Grundsatz zur Unterrichtsgestaltung folgendes:

„Die erheblichen Unterschiede der individuellen Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfordern innerhalb der Lerngruppen ein differenziertes Handlungsangebot“ (Drave et al. 2000a, 273).

Auch im Kapitel 5 „*Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung*“ und hier 5.2 „*Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht*“ wird eine – infolge heterogener Zusammensetzung des Personenkreises der „*Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung*“ (ebd., 277) – notwendige Differenzierung im didaktischen Umfeld beschrieben: „*Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Nachbereitung der Unterrichtsprozesse sind erforderlich*“ (ebd.). Unter methodischen Gesichtspunkten wird hier weiter festgestellt:

„Darüber hinaus ist eine Differenzierung des methodischen Vorgehens notwendig, um jedem Kind und jedem Jugendlichen der Lerngruppe die Lernhilfen geben zu können, die seinen Bedürfnissen entsprechen. Eine Differenzierung in den Aufgaben, im Einsatz der Medien, in Lern- und Arbeitsgruppen und in der Einzelarbeit ist zudem erforderlich“ (ebd.).

Zusammenfassend lassen sich die 1998er-Empfehlungen der KMK dahingehend charakterisieren, dass sie deutlich die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft im FgE und daraus abzuleitende Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen bezogen auf den individuellen Förderbedarf im Blick haben. In Bezug auf die curricularen Bedingungen stellen Pitsch/Thümmel (2011) jedoch fest, dass „*den Lehrern (...) die Orientierungsgrundlage der 1979er Lernzielsammlung entzogen*“ (ebd.) worden sei.

Schon an dieser Stelle sei auf den Diskussionsbedarf hingewiesen, den der Begriff der Förderung in der wissenschaftlichen Rezeption der Empfehlungen zu entwickeln wusste (Dreher et al. 2000, 292ff.; Fischer 2008, 17ff. und unter spezifischem diagnostischen sowie inklusionsspezifischem Blick Dönges 2010, 319ff.; Bundschuh/Schäfer 2016)³. Spezifische Gedanken im Hinblick auf Subjektorientierung finden sich hierzu zusammenfassend in den Kapiteln 3.2.3 und 3.2.4 sowie in vergleichender Betrachtung in Kapitel 6.

³ In diesem Zusammenhang kann nur auf die schlüssige Begründung von Dönges (2010) verwiesen werden, der den Terminus „*Sonderpädagogischer Förderbedarf*“ in einem Abwägen von personalen Zuschreibungen einerseits (KMK 1998) und systemorientierter Weitung der Perspektive andererseits (ICF 2005) in seinem „*Ungenügen (...) im Hinblick auf eine inklusive Schulentwicklung*“ (Dönges 2010, 324) beschreibt.

Doch kann ein solcher Begründungszusammenhang (Behinderungsbegriff vs. Förderbedarf / Förderung) auch in der Praxis und in der öffentlichen Diskussion nachvollzogen werden? Ist hier nicht möglicherweise eine (Wieder)Hinwendung zu defizitären Sichtweisen zu vermuten? Und wie würde ein komplexes (träges) System wie Schule in Praxis und Wissenschaft (auf Bundes- und Landesebene) auf diese Entwicklung eingehen?