

Ulrike Witte

**Möglichkeiten und Grenzen des
offenen Unterrichts
bei geistig behinderten
Kindern und Jugendlichen
am Beispiel von Lernen an Stationen**

föpäd.
net

<http://www.foepaed.net>

Hinweise zum Urheber- und Nutzungsrecht

- Das Urheberrecht an vorliegenden Texten liegt allein beim Autor bzw. bei der Autorin.
- Der Nutzer bzw. die Nutzerin dürfen die vorliegende Veröffentlichung für den privaten Gebrauch nutzen. Dies schließt eine wissenschaftliche Recherche ein. Für das Zitieren sind die entsprechenden Regelungen zu beachten (siehe unten).
- Der Nutzer bzw. die Nutzerin des vorliegenden Textes erkennen das Urheberrecht des Autors bzw. der Autorin an.
- Vervielfältigung und Verbreitung der vorliegenden Veröffentlichungen bedarf der Genehmigung des Autors bzw. der Autorin.

Hinweise zum Zitieren von Online-Dokumenten

Die Veröffentlichungen auf den Seiten von föpäd.net sind ebenso wie Texte in Druckmedien zitierfähig.

In der Quellenangabe müssen folgende Informationen enthalten sein:

- Name der Autorin bzw. des Autors,
- Titel (und eventuell Untertitel)
- Internet-Adresse (URL),
- Abrufdatum.

Beim Zitieren von Texten, die auf den Seiten von föpäd.net veröffentlicht sind, geben Sie bitte die Internet-Adresse (URL) der pdf-Datei des von Ihnen zitierten Dokuments an.

Quellenangabe für diese Veröffentlichung:

Witte, Ulrike: Möglichkeiten und Grenzen des offenen Unterrichts bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen am Beispiel von Lernen an Stationen.
Online im Internet: URL: <http://www.foepaed.net/witte/offener-unterricht.pdf>.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 6 |
| I. Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung..... | 8 |
| 1. Zum Begriff „geistige Behinderung“ | 8 |
| 2. Definitionsansätze und Beschreibungsversuche..... | 9 |
| 2.1 Denkmodelle | 11 |
| 2.2 Die Theorie der geistigen Retardierung | 12 |
| 3. Ursachen von geistiger Behinderung..... | 13 |
| 3.1 Der medizinische Aspekt..... | 13 |
| 3.2 Der soziologische Aspekt..... | 14 |
| 4. Lernrelevante Verhaltensmerkmale bei geistig Behinderten | 15 |
| 4.1 Motorik..... | 15 |
| 4.2 Antrieb/Steuerung | 15 |
| 4.3 Wahrnehmung | 16 |
| 4.4 Spielverhalten/Fantasie | 16 |
| 4.5 Sprechen | 16 |
| 4.6 Emotionale und soziale Anpasstheit..... | 16 |
| 4.7 Folgerungen für den Unterricht..... | 17 |
| 5. Bildungsrecht und Bildungsauftrag..... | 18 |
| II. Der Unterricht bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen | 20 |
| 1. Didaktische Prinzipien..... | 20 |
| 1.1 Individualisierung / Differenzierung..... | 21 |
| 1.2 Aktivität..... | 21 |
| 1.3 Ganzheit..... | 22 |
| 1.4 Lehrzielstrukturierung | 22 |
| 1.5 Anschaulichkeit und Übertragung..... | 23 |
| 1.6 Entwicklungsgemäßheit | 23 |
| 1.7 Aktionsbegleitendes Sprechen | 24 |
| 1.8 Soziale Lernmotivierung | 24 |
| 2. Didaktische Modelle..... | 24 |
| 2.1 Entwicklungsorientierter Unterricht..... | 24 |
| 2.2 Handlungsorientierter Unterricht | 25 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Formen des Unterrichts | 27 |
| 3.1 Lehrstrukturformen | 27 |
| 3.1.1 Lehrgangsartige Strukturierung..... | 27 |
| 3.1.2 Überfachliche Strukturierung | 27 |
| 3.2 Organisationsformen | 27 |
| 3.3 Sozialformen | 28 |
| III. Offener Unterricht - Offene Unterrichtsformen | 30 |
| 1. Begrifflichkeit und Definitionsproblematik | 30 |
| 2. Offenheit versus Geschlossenheit..... | 31 |
| 2.1 Reformpädagogischer Ursprung..... | 31 |
| 2.2 Geschlossener Unterricht | 33 |
| 2.3 Anliegen des Offenen Unterrichts | 34 |
| 2.3.1 Eigensteuerung des Lernens | 34 |
| 2.3.2 Lebensnähe und Differenzierung..... | 34 |
| 3. Dimensionen des Offenen Unterrichts | 36 |
| 3.1 Rolle der Lehrerin / des Lehrers..... | 37 |
| 3.2 Offener Unterricht – praktisch | 38 |
| 3.3 Folgerungen..... | 39 |
| 4. Freie Arbeit und Projektunterricht..... | 39 |
| 4.1 Freie Arbeit..... | 39 |
| 4.2 Projektunterricht..... | 41 |
| 5. Offene Unterrichtsformen im Unterricht mit Behinderten | 41 |
| 5.1 Offener Unterricht in der Sonderschule | 41 |
| 5.2 Offener Unterricht bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen | 42 |
| IV. Das Lernen an Stationen..... | 45 |
| 1. Geschichtlicher Hintergrund | 45 |
| 2. Begrifflichkeit und Dimensionen | 46 |
| 2.1 Allgemeine Zielsetzungen | 47 |
| 2.2 Einordnung zum Offenen Unterricht/Freiarbeit | 48 |
| 2.3 Veränderte Rolle der Lehrer/innen..... | 49 |
| 2.4 Veränderte Rolle der Schüler/innen | 50 |
| 2.5 Veränderte Rolle der Eltern..... | 50 |
| 3. Geeignete Themenbereiche / Unterrichtsfächer | 51 |
| 3.1 Anforderungen an geeignete Themen | 51 |
| 3.2 Grundlegender Unterricht..... | 51 |
| 3.3 Fachorientierter Unterricht | 52 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Planungsverlauf und Variationen der Stationenarbeit..... | 52 |
| 4.1 Der Lehrplan der Schule für geistig Behinderte..... | 53 |
| 4.2 Umsetzung des Lehrplans in Unterricht und Erziehung | 53 |
| 4.3 Planungsverlauf..... | 55 |
| 4.3.1 Vorbereitung: Bereitstellung des Arbeitsangebotes | 55 |
| 4.3.2 Merkmale und Ansprüche an das Material..... | 56 |
| 4.4 Variationen der Stationenarbeit..... | 57 |
| 5. Aufbau einer Unterrichtsstunde mit Lernen an Stationen | 60 |
| 5.1 Typische Unterrichtsphasen | 60 |
| 5.2 Kritisch: Die erste Station | 61 |
| 5.3 Nachbereitung | 62 |
| V. Möglichkeiten und Grenzen des Lernens an Stationen bei geistig behinderten Schüler/innen | 63 |
| 1. Stationenlernen – nur eine Übungsform? | 63 |
| 2. Möglichkeiten des Stationenlernens..... | 64 |
| 3. Grenzen des Stationenlernens..... | 68 |
| VI. Zusammenfassung..... | 71 |
| Literaturverzeichnis..... | 74 |
| Anhang | 79 |
| 1. Erfahrungsbericht | 79 |

EINLEITUNG

Ziel dieser Arbeit ist die theoretisch-wissenschaftliche Untersuchung der im Praktikum selbst erprobten Übungsform des Lernens an Stationen bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung.

Die Ziele des Offenen Unterrichts sind mittlerweile feste Größen der Grundschule geworden. Ebenso lange sind diese auch Anforderungen an den Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dazu gehören u.a. Ganzheitlichkeit, Selbsttätigkeit, Lebensunmittelbarkeit sowie Soziales Lernen. Sie finden ganz natürlich ihren Niederschlag in Didaktik und Methodik des Unterrichts dieser Schulform. Frontale Unterrichtsformen sind im Unterricht für geistig Behinderte kaum durchführbar, wenn die Lehrerinnen und Lehrer den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung Rechnung tragen wollen.

Gerade hier sollten deshalb andere, Differenzierungen eröffnende Formen des Unterrichts Anwendung finden. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass sich die offenen Formen des Lernens an Stationen ihrerseits für die in sich sehr differente Schülerklientel als geeignet erweisen.

Folgende Fragen stellen sich demnach für das Lernen an Stationen:

1. Bietet diese Unterrichtsmethode ein Mehr an Lerneffektivität?
2. Welche positiven und negativen Auswirkungen hat das Lernen an Stationen bei den Schülerinnen und Schülern?
3. Sind bestimmte thematische Schwerpunkte besonders geeignet für die Bearbeitung im Rahmen des Stationslernens?

Das erste Kapitel nimmt als entscheidenden Ausgangspunkt die Adressaten des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in den Blick. Im Mittelpunkt stehen vor allem lernrelevante Verhaltensmerkmale.

Daraus folgend wird im zweiten Kapitel der Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung mit seinen didaktischen Prinzipien und den didaktischen Modellen der Entwicklungsorientierung und Handlungsorientierung näher betrachtet. Die Überschrift des Kapitels lautet ganz bewusst nicht *„Der Unterricht in der Schule für geistig Behinderte“*, denn gerade im Rahmen der Integrationsdiskussion tritt die Bedeutung von alternativen Unterrichtsformen immer mehr hervor. Besonders im gemeinsamen Unterricht ist den

Lernmöglichkeiten von Schüler/innen mit geistiger Behinderung durch *anderen* Unterricht Rechnung zu tragen. Allerdings wird im Rahmen der Arbeit die Integration nicht in den Mittelpunkt gerückt.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Problem der Definition von Offenem Unterricht und den Versuchen, durch verschiedene Begriffsbestimmungen einen Konsens zu finden. Es werden die Freie Arbeit und der Projektunterricht als methodische Formen von Offenem Unterricht vorgestellt. Abschließend wird theoretisch geprüft, ob und inwieweit offene Unterrichtsformen im Unterricht mit Schüler/innen mit geistiger Behinderung einsetzbar sind.

Im vierten Kapitel wird das Lernen an Stationen als eine neue Form des Offenen Unterrichts vorgestellt. Aus dieser Zuordnung ergibt sich ganz selbstverständlich eine gemeinsame Basis bezogen auf die Intentionen und Rahmenbedingungen von Unterricht. Ausgehend von dieser Basis ist die Stationsarbeit durch einige spezifische Merkmale gekennzeichnet und unterscheidet sich damit von anderen Formen Offenen Unterrichts. Diese Besonderheiten gilt es darzustellen.

Der Lehrplan der Schule für geistig Behinderte wird in Aufbau, den Umsetzungsmöglichkeiten in Unterricht und Erziehung sowie der Übertragbarkeit auf offene Unterrichtsformen geprüft und die für das Lernen an Stationen besonders geeigneten Lern- bzw. Themenbereiche vorgestellt.

Das abschließende fünfte Kapitel beinhaltet die zusammenfassende Bewertung der Eignung dieser Unterrichtsform für den Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung durch das Aufzeigen der Möglichkeiten und Grenzen.

I. SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

1. Zum Begriff „geistige Behinderung“

Die Begrifflichkeit *geistige Behinderung* steht am Ende einer langen Reihe von Umschreibungsversuchen für eine sehr heterogene Gruppe von Menschen. Begriffe wie *Schwachsinn*, *Geistesschwäche*, *Blödsinn* oder *Idiotie* sind aus heutiger Sicht mit negativen Assoziationen verknüpft. Die Vereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“, die 1958 unter dem Namen „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ gegründet wurde, prägte erstmals den Begriff „geistige Behinderung“, der seitdem Eingang in die Umgangssprache und die fachbezogene Literatur gefunden hat.

Probleme und Verständigungsschwierigkeiten sind schon allein durch die beiden Wörter *geistig* und *Behinderung* verursacht. In der Literatur finden sich eine Vielzahl an Definitionen, Ansätzen und Theorien, die sich mitunter erheblich voneinander unterscheiden. Georg THEUNISSEN nähert sich dem Begriff *Behinderung* auf der etymologischen Ebene. Demnach bedeutet *Behinderung*

„das Einschränken des individuellen Bewegungsraumes eines Menschen durch das Einwirken anderer (z.B. am Vorwärtsgehen hindern, durch Festhalten, Hindernisse o.ä. jemanden den Weg versperren, G.T.) und – das ist besonders bedeutsam – gegen den Willen des betroffenen Menschen“ (Theunissen 1997, 11).

Folgt man dieser ursprünglichen Bedeutung des Begriffs, dann kann angenommen werden, dass behinderte Menschen von anderen Menschen „behindert“ werden. Demnach kann nicht gesagt werden, jemand ist geistig behindert, denn er/sie wird als geistig behindert bezeichnet bzw. mit diesem Etikett belegt. Davon ausgehend muss „geistige Behinderung“ weniger als objektiver Tatbestand, sondern mehr als ein „soziales Zuschreibungskriterium“ (THEUNISSEN 1997, 12) verstanden werden.

Alle Kritik die Begrifflichkeit betreffend konnte nicht verhindern, dass die Bezeichnung „geistige Behinderung“ weitgehend als Mittel zur Verständigung akzeptiert wurde, was der weiteren Suche nach Alternativen nicht im Wege stehen sollte, denn das Nachdenken über den Begriff beinhaltet stets die Auseinandersetzung mit dem Phänomen geistige Behinderung (vgl. THEUNISSEN 1997, 13).

Das Verständnis von geistiger Behinderung wurde von verschiedenen gesellschaftlichen Aspekten und Zwecken beeinflusst. Ein sozialhistorischer Rückblick zeigt, dass etwas jeweils verschieden Akzentuiertes darunter verstanden wurde.

Ursprünglich dominant war der christlich - karitative Akzent mit dem Bestreben der Mildtätigkeit gegenüber sozial Ausgestoßenen. Im 19. Jahrhundert bestimmte das wissenschaftliche Interesse der Medizin die Erforschung des Schwachsinn. Man konzentrierte sich zu Beginn auf die schwersten Schädigungsformen. Es folgten eugenische Ansätze, die ihre Pervertierung in der nationalsozialistischen Rassenlehre fanden. Aus der gesellschaftlichen Perspektive her als krank und für das Volkswohl gefährlich definiert, folgten Internierung, Sterilisierung und Vernichtung von geistig behinderten Menschen (vgl. SPECK 1999, 45).

2. Definitionsansätze und Beschreibungsversuche

Das Basisproblem der wissenschaftlichen Klärung des Phänomens geistige Behinderung liegt in der Tatsache, dass Außenstehende nur Aussagen *über* den geistig behinderten Menschen machen können. Dieser wird zum Objekt von Erklärungen, weil er dem Außenstehenden die Ergebnisse seiner Selbstreflexion nicht oder nur unzureichend vermitteln kann. Dem Beobachtenden fehlen die Erfahrungen als Subjekt mit geistiger Behinderung, so dass alle Aussagen von nicht geistig behinderten Menschen über den geistig behinderten Menschen nur unter Vorbehalt als angemessen zu betrachten sind (vgl. SPECK 1999, 43).

Das Phänomen „geistige Behinderung“ lässt sich von wissenschaftlichen und von philosophisch-anthropologischen Aspekten her betrachten. Erklärungsversuche werden von mehreren Wissenschaften gemacht.

Der medizinisch-biologische Ansatz hat vorrangig die physischen, also organisch-genetischen Abweichungen und Besonderheiten zum Inhalt. Der psychologische (verhaltenswissenschaftliche) Ansatz gilt den beobachtbaren Verhaltensweisen. Den gesellschaftlichen Bedingungssystemen widmet sich der sozialwissenschaftliche Ansatz und der pädagogische Ansatz den Möglichkeiten der Erziehung.

Eine erste und bis heute allgemein anerkannte Definition von geistiger Behinderung lieferte 1974 der DEUTSCHE BILDUNGSRAT in seinen *Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*:

„Als geistigbehindert **gilt** (Fettdruck: U.W.), wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslanger sozialer und

pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen Entwicklung einher.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 37).

Geistige Behinderung wird demnach als ein komplexes Phänomen verstanden, das die Bereiche der Kognition, der Sprache, der Motorik und der sozialen und emotionalen Verhaltensweisen umfasst. Explizit wird auch der Bedarf an lebenslanger Hilfe im sozialen und pädagogischen Bereich verdeutlicht und als gesellschaftsbezogen zentrales Merkmal herausgehoben.

Die Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung gilt als ein zentrales Merkmal der allgemeinen Retardierung. Diese Sichtweise ist erst mit der Herausbildung des Intelligenzbegriffs und der zugehörigen Testverfahren entstanden und wurde insbesondere von Medizinern als Leitsymptom der geistigen Behinderung hervorgehoben (vgl. MÜHL 1991, 26). Das mag daran liegen, dass sich geistige Behinderung im kognitiven Bereich am auffallendsten manifestiert und entspricht der Hypothese, dass die beeinträchtigte kognitive Entwicklung die Führung im sich retardierenden Entwicklungsgeschehen übernimmt. Doch trotz der Bedenken bezüglich der Verflochtenheit der psychischen Bereiche vor allem zu Beginn der Entwicklung ist das Niveau der kognitiven Entwicklung wichtigster Indikator der geistigen Behinderung.

Da sich die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung sehr umfangreich und vor allem sehr heterogen darstellt, werden verschiedene Behinderungsgrade unterschieden. In den meisten Fällen wird der Sternsche Intelligenzquotient (IQ) verwendet, der nach der Formel $IQ = 100 \cdot (\text{Intelligenzalter} / \text{Lebensalter})$ berechnet wird. Auch die Abgrenzung der geistigen Behinderung nach oben zur Lernbehinderung erfolgt durch die Heranziehung des Intelligenzquotienten.

Um Grenzen festlegen zu können, nutzt man die Standardabweichung des IQ. Diese beträgt 16 für alle Altersstufen. Die Grenze zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung wird bei drei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes (= 100) festgelegt. Demnach **gilt** als geistigbehindert, wer einen $IQ < 52$ hat.

Die Behinderungsgrade wurden von der American Association on Mental Deficiency (AAMD) danach wie folgt festgelegt: *mäßig* (36 – 52); *schwer* (20 – 35) und *sehr schwer* (<20) (vgl. WENDELER 1993, 11f.).

Durch die obige Definition der geistigen Behinderung werden, gegenüber dem amerikanischen Begriff *mental retardation* und den alten Bezeichnungen *Oligophrenie* und *Schwachsinn* aus der Psychiatrie, nur die schwereren Grade als geistige Behinderung bezeichnet (vgl. WENDELER 1993, 15).

Es muss eindeutig festgehalten werden, dass die Anwendung von Intelligenztests bei Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund der ungenügenden Differenzierung im entsprechenden Intelligenzniveau häufig ungeeignet ist.

In der Literatur angegebene Grenzen des Intelligenzquotienten schwanken stark und können folglich nicht verbindlich sein. Als grobe Orientierung verstanden, sollten sie in eine Gesamtschau aller wesentlichen Verhaltensbereiche und Situationen einbezogen werden.

2.1 Denkmodelle

Betrachtet man die Vielfalt an Aussagen und Definitionen über geistige Behinderung, kann man diese in die Denkmodelle *defektorientiert* und *entwicklungsorientiert* untergliedern.

Die Vertreter der Defekttheorien gehen grundsätzlich davon aus, „daß bei geistigen Behinderungen bestimmte Funktionen gestört sind oder völlig ausfallen, daß es also ein Defizit gibt, dem für das Verständnis der Behinderung eine Schlüsselstellung zukommt.“ (WENDELER 1993, 57).

Auf dieser Annahme basierend beziehen sich Förderprogramme vor allem auf die Förderung spezieller Funktionen, z.B. die sensorische Integration.

Basierend auf der Annahme, bei geistiger Behinderung handelt es sich um einen allgemeinen Entwicklungsrückstand bemühen sich die Vertreter der Entwicklungstheorien dagegen um eine allgemeine Förderung der Entwicklung. Im Rahmen einer allseitigen Förderung wird sich am Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen und an allgemeinen Entwicklungsgesetzen orientiert. FRÖHLICHS Konzept der Basalen Stimulation (1981) kann als Beispiel für die entwicklungspsychologische Argumentation benannt werden. Es dient insbesondere der Förderung von geistig schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Diese Förderung berücksichtigt die durch die Behinderung zwar eingeschränkte, aber dennoch prinzipiell vorhandene Entwicklungstendenz und Entwicklungsaktivität des Individuums. Der geistig behinderte Mensch ist demnach ein Mensch mit speziellen Erziehungs- und Förderbedürfnissen. Betreuung und Förderung sind auf selbständiges, eigenverantwortliches Handeln und Leben ausgerichtet und finden unter pädagogischer Verantwortung statt.

Das entwicklungsorientierte Modell basiert auf einer förderorientierten Diagnostik und kann als dynamisches Modell dem defektorientierten statischen Modell entgegengestellt werden. Eine hinreichende Sicherheit bezüglich der Richtigkeit einer der beiden Theorien gibt es momentan nicht. Beide haben erheblichen Einfluss auf Erziehung und Unterricht sowie das Verständnis für geistig Behinderte und den Umgang mit ihnen.

THALHAMMER (1974) versucht mit seiner Sichtweise die menschliche Komplexität des Begriffs geistige Behinderung zu erfassen. Er spricht von *kognitivem Anderssein* als grundlegendem Aspekt dieser menschlichen Seinsweise unter Zurückweisung aller negativen Definitionsversuche von geistiger Behinderung. In Entsprechung der Definition des Jahres 1974 betont er die „besondere lebenslange mitmenschliche Hilfe zur Selbstverwirklichung in individuellen Dimensionen und kommunikativen Prozessen“ (THALHAMMER 1974, 39).

Die sich aus der intellektuellen Eigenart ergebende permanente Hilfebedürftigkeit bzw. die speziellen Erziehungsbedürfnisse machen somit den spezifischen pädagogischen Aspekt aus. Nach THALHAMMERS aufgabenorientierter Definition geht es um ein dominant subjektzentriertes pädagogisches Handeln, „das sich nicht auf intellektuelle Beeinträchtigung oder soziale Inkompetenz fixiert.“ (THEUNISSEN 1997, 21).

2.2 Die Theorie der geistigen Retardierung

„In ihrer modernen Ausgestaltung ist sie zur sogenannten „Entwicklungstheorie“ erweitert worden. Dieser Rahmentheorie zufolge entwickeln sich Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung langsamer als nichtbehinderte Kinder und Jugendliche, erreichen ein niedrigeres Abschlussniveau, durchlaufen aber bis zu diesem Niveau dieselben Stufen wie nichtbehinderte Kinder und Jugendliche.“ (WENDELER 1993, 54).

Diese Theorie enthält drei wichtige Aspekte:

1. Geistig behinderte Kinder durchlaufen dieselben kognitiven Stufen wie nichtbehinderte Kinder (Hypothese der gleichen Sequenz).
2. Auf jedem Entwicklungsniveau haben sie dieselbe Intelligenzstruktur wie nichtbehinderte Kinder (Hypothese der gleichen Struktur).
3. Geistig behinderte Kinder reagieren auf Umweltfaktoren in derselben Weise wie alle anderen Kinder (vgl. WENDELER 1993, 55).

Weitgehende Einigkeit besteht in der Betrachtung von geistiger Behinderung als sogenannter Dreiklang von:

- *individueller Schädigung* (Hirnschädigung, pathologisch-anatomische Veränderungen, Organdefekt u.ä.);
- *Beeinträchtigung* (Lernausfälle; Lern-, Entwicklungs-, Wahrnehmungsstörungen u.ä.) und
- *gesellschaftlicher Benachteiligung* (Barrieren, Vorurteile, Stigmatisierung u.ä.) (vgl. THEUNISSEN 1997, 23).

Die nicht ausschließlich negative Betrachtung der geistigen Behinderung als „normale (übliche) Variante menschlicher Daseinsformen“ (SPECK 1999, 61) hat zur Folge, dass die Pädagogik an positiven Fähigkeiten und den individuellen Bedürfnissen und Potentialen des Einzelnen anzuknüpfen hat.

Diese Betonung des Positiven darf aber nicht zum Verschließen der Augen vor der Dimension des Rückstandes führen, denn diese gehört zur individuellen Gesamtheit des geistig behinderten Menschen und ist in die Arrangierung von entwicklungsfördernden Lernsituationen und Lebensbedingungen unbedingt mit einzubeziehen (vgl. THEUNISSEN 1997, 23). Es gehört zudem zu den Aufgaben der Pädagogik, den Menschen mit geistiger Behinderung, günstige Bedingungen zu schaffen, unter denen sich ihre individuelle Entwicklung optimal vollziehen kann.

Geistige Behinderung kann demnach verstanden werden als „eine komplexe Beeinträchtigung der Persönlichkeit eines Menschen in seinem Umfeld mit variierenden Einschränkungen auf der motorischen, sensorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Ebene“ (Petzold 1994, 228 nach THEUNISSEN 1997, 21).

3. Ursachen von geistiger Behinderung

3.1 Der medizinische Aspekt

Die Medizin befasst sich vor allen Dingen mit somatischen bzw. körperlichen Erscheinungsformen und Besonderheiten des Menschen. Ihr Interesse gilt speziell der körperlichen Basis von geistiger Behinderung. Aus der Vielzahl der aus medizinischer Sicht pathologischen Faktoren ist die Gehirnschädigung von zentraler Bedeutung, da sie vielfältige Auswirkungen auf die Körperfunktionen eines Menschen hat. Diese Vielfalt von Erscheinungsbildern und möglichen Ursachen verhindert in vielen Fällen eine kausal klare Diagnose.

Schädigungsformen lassen sich nach dem Zeitpunkt der Entstehung einteilen in vor, während und nach der Geburt.

Zu den pränatal (vorgeburtlich) entstandenen Formen gehören u.a. Chromosomenanomalien, Genmutationen, Fehlbildungen des Nervensystems oder exogen verursachte Entwicklungsstörungen. Perinatale (geburtliche) Komplikationen können sog. Geburtstrauma, Sauerstoffmangel, Frühgeburten oder Erkrankungen des Neugeborenen sein. Als postnatale (nachgeburtliche) Ursachen von geistiger Behinderung sind Meningitis, Enzephalitis,

Hirntumore, ein Schädel-Hirn-Trauma oder Hirnschädigungen durch Vergiftungen, Sauerstoffmangel oder Stoffwechselkrisen bekannt.

Die Vererbung als Ursache geistiger Behinderung kommt nur in sehr geringem Maße in Betracht. Es konnte nachgewiesen werden, dass nur etwa 5-7 % der auftretenden geistigen Behinderungen erbbedingt sind. Zumeist handelt es sich um Stoffwechseldefekte (vgl. SPECK 1999, 46f.).

3.2 Der soziologische Aspekt

Bei ca. der Hälfte der Menschen mit geistiger Behinderung können hirnorganische Schädigungen nachgewiesen werden. Bei der anderen Hälfte sind die Entstehungsbedingungen unklar. Es muss davon ausgegangen werden, dass geistige Behinderung grundsätzlich durch Hirnfunktionsstörungen bedingt ist, dass aber Umweltfaktoren indirekt an der Entstehung und direkt bei der Ausprägung der Schwere der Behinderung beteiligt sind.

BACH (1981, 96ff.) listet soziale Benachteiligungen auf, die an der Entstehung beteiligt sein können. Er nennt ungünstige materielle, kulturelle, sozialpsychische Bedingungen sowie ungünstige Lernbedingungen, die sich in ihrer beeinträchtigenden Wirkung wechselseitig potenzieren und damit unter Umständen eine geistige Behinderung hervorrufen können.

Eine primäre soziale Kausalität für die Entstehung einer geistigen Behinderung liegt bei schweren sozialen Deprivationen vor. Infolgedessen wird die neuronale Entwicklung massiv behindert und bleibt zurück. Eine sozial anregungsarme Umwelt ist eine retardierende Bedingung für die Entstehung von leichteren Formen geistiger Behinderung. Man spricht dann von einer Lernbehinderung.

Untersuchungen zur Schichtzugehörigkeit von Familien mit geistig behinderten Kindern kommen zu teilweise widersprüchlichen Ergebnissen. Der Behauptung, die Verteilung über die sozialen Schichten sei gleichmäßig steht die der größeren Verbreitung in den unteren Schichten gegenüber (vgl. SPECK 1999, 51ff.). Eine endgültige Zustimmung kann und soll hier nicht gegeben werden, weil sich eine sozialwissenschaftlich – empirisch gesicherte Basis in Richtung einer der beiden Thesen nicht finden lässt.

Ein weiterer epidemiologischer Befund bezieht sich auf die Zahl geistig behinderter Personen innerhalb einer Gesellschaft. Betrachtet man die Gruppe der schulpflichtigen Kinder in der BRD, so wird ein Anteil von 0,6 % als geistig behindert eingeschätzt.

Eine Untersuchung von LIEPMANN (1979; nach SPECK 1999, 55) zur Geschlechterverteilung unter geistig behinderten Schülern ergab ein Verhältnis bei Mädchen und Jungen von 3: 2. Die

Vermutungen zur Erklärung dieses Unterschiedes beziehen sich vor allem auf die höhere körperliche Anfälligkeit des männlichen Geschlechts.

Es ist unzureichend, geistige Behinderung vorwiegend als hirnorganische Schädigung oder als gesellschaftliche Benachteiligung zu verstehen. Für die Entstehung von geistiger Behinderung muss die Vielfalt von somatischen und sozialen Bedingungen unbedingt berücksichtigt werden.

4. Lernrelevante Verhaltensmerkmale bei geistig Behinderten

Eine geistige Behinderung wird zunächst durch eine kognitive Beeinträchtigung manifestiert, tritt aber immer gemeinsam mit individuell verschiedenen Auffälligkeiten im sensorischen, motorischen, sozialen und emotionalen Bereich auf.

4.1 Motorik

Häufig auffallende und das pädagogische Handeln mitbestimmende Merkmale in der Motorik geistig Behinderter sind die verzögerte Entwicklung in Grob- und Feinmotorik, der geringe Muskeltonus sowie die Tendenz zu stereotypen Bewegungen.

Aufgrund des angenommenen Zusammenhangs von geistiger und sprachlicher mit der motorischen Entwicklung werden Verbesserungen in der Motorik als Möglichkeit der positiven Beeinflussung der Entwicklung von geistig Behinderten innerhalb eines breiten Spektrums betrachtet (vgl. RAUH 1979, 364).

4.2 Antrieb/Steuerung

Geistig Behinderten wird meist ein Aktivitätsniveau an den extremen Polen von Hyperaktivität mit ungezügelter, den momentanen Impulsen und Bedürfnissen nachgebendem Verhalten einerseits und der Passivität oder Trägheit andererseits zugeschrieben.

Die gleichermaßen divergierenden wie herausfordernden besonderen Ansprüche dessen liegen auf der Hand. Das gezielte und spontane Lernen wird durch hohe Ablenkbarkeit und geringe Ausdauer beeinträchtigt. Die ungesteuerte oder mangelnde Aktivität und Initiative macht die spezielle Führungsbedürftigkeit und permanente Anregungsbedürftigkeit von geistig behinderten Schüler/innen notwendig (vgl. RAUH 1979, 364f.).

Die Lehrperson kann und muss geistig Behinderten durch die Strukturierung der Lernsituation und des Lerninhaltes helfen, die Angst vor neuen Lerninhalten zu verringern.

4.3 Wahrnehmung

Neben organischen Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, wie Kurzsichtigkeit oder Schwerhörigkeit, gibt es unter den geistig behinderten Menschen starke Unterschiede in der Fähigkeit zur analytischen Gestaltgliederung im akustischen, optischen und haptischen Bereich. Geistig behinderte Menschen ziehen die Nahsinne den Fernsinnen vor und können komplexere Wahrnehmungsgebilde schwerer erfassen.

4.4 Spielverhalten/Fantasie

Aus der bereits o.g. teilweise auftretenden geringeren Spontaneität und Ausdauer bei geistig Behinderten lässt sich ein gering ausgeprägtes Spielverhalten ableiten. Statt aktiver Erkundung der Umwelt durch Spielen werden „passive Untätigkeit, Dösen, dranghaftes Abreagieren und eintönige Wiederholung lustbetonter stereotyper Bewegungen und Handlungen“ (RAUH 1979, 365) beobachtet. Daraus lässt sich die wichtige Aufgabe der Spielförderung, vor allem in der Vor- und Unterstufe, ableiten. In der Aktivierung eines eigenen spielhaften Lernens stellt sie eine der bedeutendsten Hilfe zur Selbsthilfe dar.

4.5 Sprechen

Entwicklungsrückstände von geistig behinderten Menschen können im Bereich des Sprechens „Aussprachestörungen, geringe grammatisch-syntaktische Gestaltung und undifferenzierte, konkretistische Ausdrucksweise“ (RAUH 1979, 366) sein. Geistig behinderte Menschen nutzen die Symbolisierungsmöglichkeit von Sprache viel weniger als normalbegabte Menschen. Ebenso sind ihr Sprachverständnis und die sprachlichen Denkvorgänge geringer ausgeprägt.

4.6 Emotionale und soziale Anpasstheit

„Je geringer der Intelligenzgrad, desto häufiger scheinen Verhaltensstörungen im sozialen und emotionalen Bereich aufzutreten“ (RAUH 1979, 366). Irrationale Ängste, die fehlende Zurückhaltung gegenüber Fremden sowie sozial peinliches Verhalten verschiedenster Art sind beobachtete Verhaltensprobleme. Neuere Veröffentlichungen weisen auf ein erhöhtes Angstniveau und eine große Verwundbarkeit durch emotionale Belastungssituationen hin.

Ein Großteil der beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten kann dabei als Hospitalisierungseffekte interpretiert werden, da sie bei geistig behinderten Menschen in Pflege- und Erziehungsinstitutionen häufiger auftreten als bei solchen, die im Familienverband aufwachsen (a.a.O.).

4.7 Folgerungen für den Unterricht

Das Lernverhalten von geistig behinderten Kindern ist besonders konkret-anschaulich strukturiert. Es ermangelt ihnen vorwiegend an abstrakter Intelligenz, welche der Fähigkeit entspricht, „Analysen von Situationen, Kombinationen von Regeln vorzunehmen, Analogien zu bilden, Beziehungen zu erfassen, Vergleiche auf kognitiver Ebene herzustellen oder (...) (Lerneinstellungen) auszubilden.“ (DITTMANN 1997, 213).

Ebenso erfahren ihre Fähigkeit zur Verinnerlichung von Handlungen sowie die Vorstellungsfähigkeit und Kreativität eine bedeutende Einschränkung. Geistig behinderte Menschen sind nur schwer in der Lage komplex erworbene Lernerfahrungen in eine andere, neue und von der bisherigen Situation abweichende zu übertragen (vgl. DITTMANN 1997, 213).

Daraus ergibt sich für den Unterricht die Notwendigkeit einer engen Ausrichtung der schulischen Lerninhalte auf die realen Lebensvollzüge der geistig behinderten Schüler/innen.

Basierend auf PIAGETS Stufenfolge der Entwicklung wird davon ausgegangen, dass geistig Behinderten dieselben Lernweisen zur Verfügung stehen, die Kinder von etwa 5-8 Jahren bis zur Schwelle des Übergangs zu den konkret logischen Operationen zeigen. Das heißt, der überwiegende Teil der geistig Behinderten befindet sich auf den Stufen der sensomotorischen Intelligenz und des vorbegrifflichen symbolischen Denkens. Bezogen auf die sensorische und motorische Aufnahmebereitschaft können geistig behinderte Schüler/innen mit wesentlich jüngeren nicht behinderten Kindern verglichen werden.

„Sie (die geistig Behinderten; U.W.) benötigen eine eindeutige und häufig wiederholte Beziehung zwischen Handlung und Handlungsfolge, deutliche Unterscheidungsmerkmale, wiederholtes Hantieren mit Gegenständen, Hilfen beim Bilden genauer Vorstellungen und Begriffe, Anleitung zum Erlernen des Nachahmens, Anleitung zum Erlernen von Gedächtnisstrategien und zur Ordnung des bisher Gelernten. Kurz, vieles, was das gesunde Kind sich spontan an Lernmöglichkeiten verschafft, bedarf beim Geistigbehinderten der gezielten Anleitung.“ (RAUH 1979, 383).

Unterricht mit geistig Behinderten Schüler/innen muss sich auf die Möglichkeiten des motorischen und anschaulich konkreten Lernens beziehen. Es bedarf häufiger Wiederholungen und der Beachtung der Abhängigkeit von starken Reizen und Lenkung von außen. Die Balance zwischen nötiger Anregung und kontraproduktiver Überforderung ist ständige Aufgabe, die allein eine möglichst individualisierte Bezugnahme annähernd lösen kann.

5. Bildungsrecht und Bildungsauftrag

Bildung ist ein zentraler Bestandteil unserer Kultur. Die Kultur wird und wurde durch Bildung erhalten und weiterentwickelt. Alle Mitglieder einer Kultur sind Träger der Bildung und können etwas zu dieser Kultur beitragen. Der einzelne Beitrag ist aufgrund der individuellen Bildbarkeit verschieden. Die Selektion eines bestimmten Andersseins muss aufgrund des prinzipiellen Andersseins eines jeden Menschen als personale Individualität ausgeschlossen werden.

Das Recht auf Bildung von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen steht nicht mehr im Mittelpunkt der Diskussion, es ist in den gesellschaftlichen Rechts- und Wertvorstellungen heute fest verankert.

Das Globalziel der schulischen Förderung von geistig behinderten Schüler/innen besteht darin, ihnen zu helfen, ein Dasein zu führen, das so normal wie nur möglich ist.

Wirksame Anstöße zur gesellschaftlichen Anerkennung von Menschen mit geistiger Behinderung gehen von dem Prinzip der Normalisierung aus. NIRJE konkretisierte das von BANK-MIKKELSEN 1972 erstmals formulierte Prinzip als Leitidee der Geistigbehinderten-Pädagogik in folgender Weise:

„Das Normalisierungsprinzip beinhaltet, allen Menschen mit geistiger Behinderung Lebensmuster und Alltagsbedingungen zugänglich zu machen, die den üblichen Bedingungen und Lebensarten der Gesellschaft soweit als möglich entsprechen.“ (NIRJE 1991, 2).

ADAM (1978) zieht daraus Konsequenzen für den Lehrplan der Schule für geistig Behinderte. Diese soll den Schüler/innen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen vermitteln, die sie benötigen, um sich mitten unter uns bewegen und leben zu können.

Kritiker wenden gegen dieses Prinzip ein, es verleite dazu, behinderten Menschen Normen aufzunötigen und anzutrainieren. Dies geschehe meist gegen deren Willen und Interessen und zum Teil mit fragwürdigem Erfolg. Bestehende Zweifel am Prinzip der Normalisierung beziehen sich folglich auf die Gültigkeit der gegenwärtigen gesellschaftlich vorgegebenen Norm sowie die Selbstverständlichkeit der unreflektierten Übernahme dieser Norm durch geistig behinderte Menschen. Denn Normalisierung bedeutet nicht nur die Anpassung an bestehende Normen, sondern schließt auch die Veränderung von bestehenden Normen als Mittel von Normalisierung ein. Anders gewendet, Pluralität und Vielfalt, auf die sich Bildungsauftrag und -recht beziehen, sind in unserer Gesellschaft normal.

Es wäre allerdings mehr als voreilig, aufgrund der Zweifel, auf diese gut fundierte und einleuchtende Idee, die einen vielversprechenden Weg im Umgang mit behinderten Menschen aufzeigt, zu verzichten. Es ist vielmehr an der Zeit, über ergänzende Prinzipien (Entfaltung der Persönlichkeit, psychische Gesundheit) nachzudenken und diese in der Arbeit zu berücksichtigen (vgl. WENDELER 1993, 26f.).

Eine Zielsetzung der Förderung geistig Behinderter ist der pädagogische Auftrag der *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte **Selbstverwirklichung in sozialer Integration*** (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BRD 1980, 7). Diese Formulierung offenbart zwei Dimensionen: Selbstverwirklichung zielt auf das Individuum ab - soziale Integration ist auf die Beziehungen dieses Individuums zu anderen, zu gesellschaftlichen Gruppen gerichtet. Beides sind Zieldimensionen des Menschseins, des menschenwürdigen Lebens. Selbstverwirklichung auf der einen Seite wird verstanden als Bildung des Ichs im tätig sein und damit anerkannt sein im Umgang mit anderen. Soziale Integration auf der anderen Seite beinhaltet das Gelingen einer besseren Verständigung und gesellschaftlicher Integration, wenn die Ich-Bildung in gewissem Maße schon stattgefunden hat (vgl. MÜHL 1991, 54f.).

Erziehung und Bildung von geistig behinderten Menschen können als Hilfen zu ihrer im Kontext mit der sozialen Umwelt stehenden personalen Selbstverwirklichung verstanden werden (vgl. FEUSER 1981, 137).

Die Schule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche ist, um das Recht dieser Schüler/innen auf Erziehung und Bildung zu sichern, in ihren Zielsetzungen und Formen der Organisation auf die besonderen Erfordernisse der Schüler/innen eingestellt.

Unabhängig von Art und Schwere der Behinderung ist grundsätzlich jeder geistig Behinderte in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen. Allerdings bedeutet das Vorliegen einer Behinderung nicht automatisch Sonderschulbedürftigkeit, sondern weist vor allem auf die Notwendigkeit von gezielter sonderpädagogischer Förderung hin (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 35). Integrative Formen der Beschulung reichen damit auch unter einem rechtlichen Anspruch in das geöffnete Blickfeld.

Für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung stellt die Förderung in der Schule einen wesentlichen Bestandteil der Integrationsmaßnahmen dar. Die spezielle pädagogische Förderung trägt in entscheidendem Maße zur Entwicklung der kognitiven, kommunikativen, sprachlichen, emotionalen und sensorischen Fähigkeiten bei. Sie ist unverzichtbar.

II. DER UNTERRICHT BEI GEISTIG BEHINDERTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

„Der Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte umfasst alle Lernsituationen, die sich im Klassenzimmer, im Schulgebäude, auf dem Schulgelände und unter Aufsicht des pädagogischen Personals auch außerhalb des Schulgeländes ereignen.

Der Unterricht erfordert es, dass bei den unterrichtlichen Lernprozessen die Bedürfnisse, Interessen und Lernerfahrungen der jeweiligen Schülergruppe berücksichtigt und nach Möglichkeit von ihr mitangeregt und mitgesteuert werden. Unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schüler sollte der Unterricht auch in die Umwelt außerhalb der Schule verlegt werden.“ (KMK 1980, 7).

1. Didaktische Prinzipien

In einer weiten Auffassung kann Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell beschrieben werden. Es ist wichtig, dass Didaktik immer beide Aspekte, Lehren und Lernen, einschließt. Beide Prozesse müssen im Rahmen von Bildungsinstitutionen stets als organisierte Prozesse angesehen werden. Das trifft auch für den Offenen Unterricht zu. Demnach ist Didaktik als wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen zu bestimmen (vgl. GUDJONS 1995, 229).

Der Unterricht bei geistig behinderten Menschen erfordert aufgrund der individuellen Erschwerung des Lernens die Betonung bestimmter didaktischer Grundsätze bzw. Prinzipien und folglich dementsprechende organisatorisch modifizierte Unterrichtsformen. Daneben haben die geltenden Grundsätze und Unterrichtsformen der allgemeinen Didaktik selbstverständlich ihre Bedeutung für den Unterricht bei geistig behinderten Schüler/innen, bilden sie doch die Basis pädagogischen Handelns.

Unterrichtsprinzipien sind als übergreifende Handlungsorientierung notwendig. Sie sind als Konsequenzen aus dem didaktischen Grundkonzept eines entwicklungs- und handlungsbezogenen Unterrichts anzusehen. Unterrichtsprinzipien sind wie alle Prinzipien Aufforderungen mit Grundsatzcharakter und geben demnach generelle Richtungen und Gültigkeiten an (vgl. SPECK 1999, 256).

Im folgenden sollen die wesentlichen und jeweils komplexen Grundsätze herausgegriffen und näher erläutert werden.

1.1 Individualisierung / Differenzierung

Das Prinzip der Individualisierung verdient im Unterricht mit geistig behinderten Schüler/innen besondere Beachtung. So stellt ADAM fest: „Individualisierung ist unabdinglich“ (ADAM 1978, 331).

Die besondere Bedeutung der Individualisierung des Unterrichts ist darin begründet, dass es eigentlich keine homogenen Klassen bezüglich der Lernfähigkeiten geben kann und Unterricht demnach auch nicht für die gesamte Klasse planbar ist. Nur das direkte und individuell angemessene Ansprechen jedes/r Einzelnen garantiert das Erreichen der einzelnen Schüler/innen im Unterricht. Ohne dieses Erreichen ist pädagogisches Handeln wirkungslos.

Es ist ADAM in ihrer Folgerung zuzustimmen, dass die offene Unterrichtssituation den Eigenarten der Kinder möglicherweise besser gerecht wird als der traditionelle Unterricht (vgl. ADAM 1978, 332).

Ein wichtiges methodisches Instrument der Individualisierung ist die innere Differenzierung des Unterrichts, auch Binnendifferenzierung genannt. Binnendifferenzierung ermöglicht es, „das einzelne Kind in den verschiedenen Lernbereichen individuell zu fördern, ohne daß es von seiner Klasse isoliert und einer anderen Lerngruppe zugeführt werden muß.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 74).

Die Differenzierung im Rahmen der Individualisierung kann sich in der Lehrerhilfe, im Niveau der Anforderungen, in der Anzahl der Aufgaben, durch Medienbereitstellung und in flexiblen Lern- und Fortschrittsgruppen artikulieren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 75f.).

1.2 Aktivität

In Handlungen manifestiert sich die Beziehung zur Umwelt. Die Verbindung zwischen Mensch und Welt wird durch die einzelne Handlung hergestellt.

Den Schüler/innen muss die Gelegenheit gegeben werden, Erfahrungen durch Handeln zu sammeln. Aktivität ist unbedingte Lernvoraussetzung und realisiert sich nicht nur in manueller, sondern auch in geistiger Betätigung.

Um Aktivität zu steuern und zu beleben, sind „der tätige und realitätsnahe Umgang mit didaktisch angemessenen Lehrinhalten [...] und besondere und geeignete Lernmaterialien erforderlich“ (SPECK 1999, 259; Auslassung: U.W.).

Der einzelne Mensch ist Subjekt der Bildung und als leib-seelische Einheit auf Selbstorganisation und Selbstdeutung angelegt. Somit ist Bildung prinzipiell von der Aktivität des Subjekts abhängig (vgl. SPECK 1998, 45).

1.3 Ganzheit

Die Unterrichtsinhalte sollten den ganzen Menschen ansprechen. Hier ergibt sich die Möglichkeit, mit *allen Sinnen* kognitive, affektive und psychomotorische Elemente einzubeziehen. Durch die Unterrichtsgestaltung stellt der/die Lehrer/in das Kind vor Situationen, in denen es als Ganzheit sinnvoll agieren, sich handelnd bewähren und Einsichten gewinnen kann. Das macht es erforderlich, dass der Unterrichtsgegenstand in einem größeren Sinnzusammenhang steht, damit das Kind ihn als Ganzes, als Einheit erleben kann (vgl. STRAßMEIER 1997, 95).

Dem entspricht der „Grundsatz, in lebenspraktisch bedeutsamen Situationen zu lernen“ (WENDELER 1993, 79). Das direkte Verstehen der Sinnhaftigkeit der Lerninhalte wirkt motivierend auf das Lernen.

Eine Folge dieses lebenspraktischen Prinzips ist, dass „der Unterricht oft in ungewohnter Form und Umgebung abläuft und vielfach nicht wie Unterricht aussieht.“ (ebd.). Die Bedeutung des Projektunterrichts, als ganzheitlicher Unterricht, liegt dabei in der Möglichkeit, Erfahrungen in normalen Alltagssituationen zu machen und nicht einzelne Fähigkeiten isoliert zu trainieren (vgl. WENDELER 1993, 79f.).

1.4 Lehrzielstrukturierung

Die Notwendigkeit von Strukturierung als wesentliches Planungs- und Organisationsinstrument lässt sich durch das Vorhandensein auf allen didaktischen Ebenen zeigen.

Lehrzielstrukturierung bedeutet das Klarlegen der Lernroute, der einzelnen Schritte zum Ziel, beinhaltet aber auch die Vermeidung von lernhemmenden, unwichtigen Details (vgl. SPECK 1999, 260).

Das Prinzip der Strukturierung ist bemüht, den Lerngegenstand nach methodischen und inhaltlichen Kriterien in einen weiten Sinn- und Sachzusammenhang zu integrieren und ihn einer der Sache entsprechender Gliederung zuzuführen (vgl. STRAßMEIER 1997, 102). Damit wird auf eine Gefahr der Strukturierung, die in der zu vermeidenden Isolierung von Teilbereichen liegt, hingewiesen.

1.5 Anschaulichkeit und Übertragung

Das diesem Ziel immanente Prinzip ist die Vorbereitung und Übung der Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf ähnliche Situationen durch konkrete Erfahrungen in der Wirklichkeit und durch Anschaulichkeit. Diese ist durch die unmittelbare oder mittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit mit allen Sinnen gegeben. Je mehr Sinne beteiligt sind, desto stärker ist die Wirkung der Anschauung.

Veranschaulichung soll die „erworbenen praktischen Erfahrungen systematisieren und auf die essentiellen Dimensionen des zu erwerbenden Sachverhalts einengen.“ (DITTMANN 1997, 215). Durch die Vermittlung eines abstrakt-funktionalen Lernzugangs aus räumlicher und zeitlicher Distanz wird den Schüler/innen ein systematischer Denkprozess eröffnet.

Im Anschauungsunterricht werden die Gegenstände aus ihrer Umgebung herausgenommen, Wesentliches wird betont und Unwesentliches ignoriert. Die Reduzierung der Wirklichkeit durch treffende einfache Darstellungen von einzelnen Aspekten des Handlungsverlaufs mittels adäquaten Medien sowie der Abstand zu den Dingen bietet die Chance, den geistig behinderten Schüler/innen die Realität durchsichtiger zu machen (vgl. DITTMANN 1997, 216).

Der beschriebenen Veranschaulichung durch Medien sind allerdings Grenzen gesetzt. Das Lernfeld von geistig behinderten Schüler/innen erstreckt sich vorrangig auf konkrete Gegenstände und Tätigkeiten. Dennoch ist die Übertragung von gelernten Inhalten in neue geeignete Lebenssituationen notwendig. Methodische Hilfen sind u.a. häufige Wiederholungen und die Beachtung der spezifischen Wahrnehmungsstruktur und Aufmerksamkeitsspanne der Schüler/innen. Die Strukturen sollten zudem „leicht überschaubar, nicht zu komplex und die Reizsituationen nicht allzu verschieden“ sein (DITTMANN 1997, 216).

1.6 Entwicklungsgemäßheit

Dem Prinzip der Entwicklungsgemäßheit entspricht der Unterricht, der dem Stand und der Stufenfolge der geistigen Entwicklung der Schüler/innen entspricht. Über- und Unterforderungen sind folglich zu vermeiden, denn jeder, der lernen will, braucht Erfolg, um sich für weitere Aufgaben motivieren zu können. Gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten benötigen Erfolgserlebnisse, denn der „Erfolg ist die beste Form der Ermutigung.“ (WENDELER 1993, 79).

Erfährt man allerdings immer wieder die eigenen Grenzen und Schwächen, dann ist die Angst vor neuen Anforderungen und Aufgaben groß. Geistig behinderten Schüler/innen kann dies in Alltag und Schule oft passieren. Deshalb brauchen gerade sie „viel Ermutigung: durch die vorbehaltlose Respektierung ihrer Person, durch die freundliche Zuversicht bezüglich ihrer Fähigkeiten und durch die Erfahrung des Erfolgs.“ (ebd.)

Bei der Auswahl von Zielen und Inhalten und im Unterricht selbst müssen also die Schüler/innen als Subjekte mit ihren individuellen Fähigkeiten und Schwächen im Mittelpunkt stehen, denn sie allein sind Maßstab des Unterrichts.

1.7 Aktionsbegleitendes Sprechen

Die Sprache als verbale Begleitung der Handlungen hat eine elementare Bedeutung zum Aufbau von Denkprozessen. Kommt Sprache parallel zu den Handlungen zum Einsatz, stützt sie das kognitive Erfassen des Handelns.

Die geistige Entwicklung wird also vor allem dadurch gefördert, dass das geistig behinderte Kind so früh wie möglich durch soziale Interaktion Sprache lernt und es sein Tun, soweit möglich, gleichzeitig auch sprachlich ausdrückt (vgl. SPECK 1999, 266). Jedem Mehr an Sprache, an Begriffen, an Erfahrung, die verbalisiert werden kann, folgt ein Mehr an Befähigung zum Vorausschauen, Planen, Erproben, also zur Erweiterung des individuellen Aktionsradius. Sprachhandlungen fördern die kognitive Entwicklung und schaffen gleichzeitig die Voraussetzungen für das weitere Sprechen.

1.8 Soziale Lernmotivierung

Soziale Bedingungen haben eine hohe Bedeutung für die Lernmotivation gerade bei geistig behinderten Schüler/innen. So kommt es beim Lernen auf die Umgebung des Lernens, die Atmosphäre der Lerngruppe und die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/in an.

Besonders relevant ist dieses Prinzip im Rahmen des gemeinsamen Lernens von behinderten und nichtbehinderten Kindern.

2. Didaktische Modelle

SPECK unterscheidet zwei wesentliche didaktische Modelle, die hinsichtlich Auswahl, Anordnung und Realisierung von Zielen und Inhalten im Unterricht differieren: der entwicklungsbezogene und der handlungsbezogene Unterricht. Beide Ansätze lassen sich nicht vollständig voneinander trennen, sondern greifen ineinander. Das Entwicklungsmodell setzt früher in der Entwicklung an und stellt eine notwendige Vorbedingung und Unterstützung für das Erlernen von Handlungskompetenzen dar (vgl. SPECK 1999, 255).

2.1 Entwicklungsorientierter Unterricht

Der entwicklungsorientierte Unterricht basiert auf dem Konzept der Entwicklungsretardierung. Es wird davon ausgehend die nachträgliche Aktivierung der Entwicklung durch systematische

Stimulation von außen angestrebt (vgl. SPECK 1999, 251). Die normalen Entwicklungsverläufe sind als Zielsetzungen der pädagogischen Förderung maßgebend.

Die theoretische Position dieses Ansatzes basiert auf der Annahme, dass Verhaltensreifung und Verhaltensveränderung einer Entwicklungshierarchie folgen. Ausgehend von einfachen werden immer komplexere Leistungen erlernt, wobei letztere Resultat der Koordinierung und Veränderung von einfachen Verhaltensweisen sind.

Auf Behinderung bezogen wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung von behinderten Kindern generell in den gleichen Sequenzen wie bei nichtbehinderten Kindern verläuft (vgl. auch S. 14). Der Unterschied liegt im Tempo und der Betonung einzelner Funktionsbereiche. Erfahrungsgemäß verharren geistig behinderte Menschen in einer früheren Entwicklungsphase als nicht behinderte Menschen (vgl. SPECK 1999, 246).

Die Umsetzung des entwicklungsorientierten Modells erfolgt hier weitestgehend nur im Bereich der Frühförderung. Für diese Phase der Entwicklung hat sich eine den allgemeinen Entwicklungssequenzen folgende von außen intensiv gestützte Förderung als effektiv erwiesen (vgl. SPECK 1999, 247, 251).

Der entwicklungsbezogene Unterricht ist das Modell eines Unterrichts, der sich zunächst allgemein an den Entwicklungssequenzen des Kindes orientiert und sich speziell auf didaktische Einheiten bezieht, die mit Hilfe von Übungen das Erreichen des nächsten Entwicklungsschritts anbahnen und unterstützen. Die in kleinste Schritte unterteilten Übungen (lernbasale Übungen, Trainings u.a. des Essens, Anziehens) gehen von den Entwicklungsansätzen des Kindes aus und umfassen ebenso seine Eigeninteressen und seine Lebenswelt. In den meisten Fällen werden sie in Einzelförderung realisiert (vgl. SPECK 1999, 253).

2.2 Handlungsorientierter Unterricht

Der handlungsorientierte Ansatz zielt auf „relativ offenes Agieren in realen Lebenssituationen“ (SPECK 1999, 253), mit dem Ziel des Erwerbs von Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz durch Erfahrung und eigene Aktivität. Handlungskompetenz soll hier verstanden werden als „Fähigkeit, in realen Lebenssituationen interessen geleitet, zielgerichtet (vorausschauend), planvoll, bewusst, selbständig und gemeinsam handeln zu können.“ (SCHULTE-PESCHEL/TÖDTER 1999, 51). Demnach lässt sich diese Unterrichtsform aus dem allgemeinen Ziel Handlungsfähigkeit, den Einschränkungen dieser Fähigkeit und den bestimmenden Lernmöglichkeiten der geistig behinderten Schüler/innen begründen (vgl. MÜHL 1997, 85f.).

Handlungsbezogener Unterricht ist ganzheitlicher Unterricht mit einem hohen Maß an Aktivität der Schüler/innen. Die Organisation des Unterrichtsprozesses wird durch die zwischen Lehrer/in und Schüler/innen vereinbarten Handlungsprodukte geleitet. Kopf- und Handarbeit der Schüler/innen werden so in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht (vgl. STRABMEIER 1997, 126).

Das Handeln des Menschen ist die Verbindung zwischen Mensch und seiner dinglichen und personalen Umwelt. Eine Handlung besteht in ihrer Struktur aus den Elementen Handlungsorientierung, Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungskontrolle. Man unterscheidet äußere, beobachtbare Handlungsvollzüge und Denkhandlungen.

Zur stufenweisen Entwicklung subjektiver, individuell sinnvoller Strukturen und Konzepte kann es nur durch und im Handeln kommen. Handeln und Entwicklung können nur im dynamischen Beziehungsgleichgewicht zwischen den Personen sowie zwischen Person und Umwelt funktionieren (vgl. SCHULTE-PESCHEL/TÖDTER 1999, 52).

Wesentliche Voraussetzung für den handlungsorientierten Ansatz ist das Zugestehen von Möglichkeiten zum selbständigen Handeln. Er basiert auf einem Verständnis von „Erziehung, die sich bei aller Notwendigkeit zur Lenkung in bestimmte Grenzen überflüssig zu machen versucht und Entscheidungen und Verantwortung an den Geistigbehinderten abgibt.“ (STRABMEIER 1997, 126).

Die häufigste Form handlungsorientierten Unterrichts ist der Projektunterricht.

Handeln und Denken (Aufbau neuer Fähigkeiten)

Nach AEBLI lässt sich jede Lernsituation als Problemsituation verstehen. Um ein Problem zu lösen, sind vier Modelle bekannt: schrittweise Annäherung, Lernen am Modell, Versuch und Irrtum, vorausschauendes Denken.

Die höchste Form des Problemlösens ist das vorausschauende Denken. Dieses soll vor allem im handlungsbezogenen Unterricht angeeignet werden können, denn Handlungen können als Antworten auf Aufgaben oder Problemsituationen gesehen werden. Folglich wird Handlungsfähigkeit durch Problemlösen und vorausschauendes Denken erworben (vgl. WENDELER 1993, 82).

Der Grundgedanke beim Lernen durch Versuch und Irrtum lautet: Schüler/innen gelangen durch eigenes aktives Probieren zu einer Lösung. Eigentätigkeit und Erfahrung von Erfolg und Misserfolg führen zur Lösung des Problems. Der Nachteil beider Lernformen liegt in der wahrscheinlichen Überforderung von geistig behinderten Schüler/innen durch den Misserfolg (vgl. WENDELER 1993, 83).

Beim Lernen am Modell wird synonym auch von Imitationslernen oder Beobachtungslernen gesprochen. Der Mensch beobachtet seine Umwelt und interpretiert die gewonnenen Eindrücke. Daraus leitet er Handlungsentwürfe ab und wertet deren Wirkungen aus. Im Rahmen der Lehrform der schrittweisen Annäherung werden die Schüler/innen Schritt für Schritt an die Problemsituation herangeführt und bei Erfolg immer wieder verstärkt. Beide Lernformen eignen sich, aufgrund ihrer besonderen Lernmöglichkeiten, bei geistig behinderten Menschen.

3. Formen des Unterrichts

3.1 Lehrstrukturformen

3.1.1 Lehrgangsartige Strukturierung

Der Fachunterricht ist eine eher lehrgangsartig strukturierte Unterrichtsform. Er nimmt seinen Ausgang von der Struktur der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin. Das System dieser Disziplin bestimmt die Lehrziele und die Inhalte des Faches. Fachorientierte Lernbereiche sind u.a. Sport, Musik und Werken.

3.1.2 Überfachliche Strukturierung

Der Gelegenheitsunterricht greift aktuelle, die Schüler/innen interessierende Ereignisse auf und ist auf situative Verwirklichung angelegt, d.h. er nutzt die Situationsverhaftetheit des Lernverhaltens der geistig behinderten Schüler/innen zur Anregung des Lernprozesses. Dies gilt z.B. für Lerninhalte, die an den Jahresablauf gebunden sind. Gelegenheitsunterricht findet auch im Bereich der Selbstversorgung statt, wenn sich die Möglichkeiten im Tagesverlauf anbieten, z.B. das Tischdecken zum Mittagessen oder das An- und Ausziehen zu einem Unterrichtsgang.

Der projektorientierte oder handlungsbezogene Unterricht geht von den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen aus und zielt auf konkrete, realitätsorientierte Aktivitäten und Erfahrungen. Hier findet die gesellschaftliche Realität als wesentlicher Bestandteil unterrichtlichen Handelns bezogen auf die angestrebte gesellschaftliche Eingliederung besondere Beachtung.

3.2 Organisationsformen

Die äußere Differenzierung, also die vertikale Gliederung der Schule in Stufen, findet ihre Fortsetzung in der Unterteilung in Klassen-, Kurs- und Einzelunterricht.

Der Klassenunterricht findet mit der gesamten Klasse bzw. Stammgruppe statt, in der das behinderte Kind sich geborgen fühlen soll. Es ist jene Lernsituation, in der vorrangig die

Vermittlung der Ziele des sozialen Lernens stattfindet. Der Unterricht bleibt nicht auf den Klassenraum beschränkt, sondern kann ebenso auf dem Schulhof, der Turnhalle, dem Schwimmbecken oder in den verschiedenen Fachräumen stattfinden.

Der Kursunterricht findet parallel zum Unterricht der Klasse statt. Hier werden vorübergehend aus verschiedenen Klassen Schüler/innen zusammen geführt, die hinsichtlich bestimmter Lernziele relativ gleiche Voraussetzungen zeigen. Die Steuerung des Kursunterrichts erfolgt durch Lernziele, die systematisch aufeinander aufbauen.

Noch flexibler als unterrichtsbegleitende Maßnahme ist der Einzelunterricht bzw. die Einzeltherapie. Einzelne Schüler/innen mit gravierenden Beeinträchtigungen, deren Förderung im Kursunterricht nicht möglich ist, werden intensiv gefördert. Inhaltlich vermittelt dieser Unterricht z.B. Lehrziele der Kommunikationsförderung bei sprachbehinderten und autistischen Kindern oder den Abbau von Verhaltensstörungen. Ziel des Einzelunterrichts ist die längerfristige oder dauernde Rückkehr in den Klassen- oder Kursunterricht (vgl. MÜHL 1982, 74).

3.3 Sozialformen

Zu den Sozial- oder Kooperationsformen von Unterricht gehören neben dem Frontal- und Gruppenunterricht die Einzel- und Partnerarbeit. Die Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts und beinhalten eine äußere, räumlich-personal-differenzierende Seite von einer inneren, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite.

Die Vorteile der Einzelarbeit liegen in der Berücksichtigung des individuellen Lerntempos und der Ausrichtung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe an den individuellen Möglichkeiten der Schüler/innen. Die Kombination mit anderen Sozialformen verhindert die Vernachlässigung sozialer Lernprozesse.

Die Partnerarbeit erfordert von den beteiligten Schüler/innen schon ein bestimmtes Maß an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Das muss erst gelernt werden und darf nicht vorausgesetzt werden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Zusammensetzung der Partner: zwei Schüler/innen mit gleichem Lernniveau bearbeiten eine Aufgabe; ein/e Schüler/in mit Lernlücken lässt sich von einem/r anderen Schüler/in helfen (Helfersystem); die Partner finden sich je nach Neigung zusammen, um eine Aufgabe zu lösen. Die Partnerarbeit verwirklicht nicht nur soziale Lernziele, sondern trägt auch entscheidend zur Entwicklung der Selbständigkeit bei.

Die Gruppenarbeit, bestehend aus drei und mehr Schüler/innen, erfüllt ähnliche Funktionen wie die Partnerarbeit, stellt aber höhere noch Anforderungen an die sozialen Fähigkeiten.

Der gezielte Aufbau von Partner- und Gruppenarbeit ist ein langdauernder und schwieriger Lernprozess, der den Schüler/innen nach erfolgreichem Abschluss ein relativ selbständiges Arbeiten miteinander für kurze Zeit ermöglicht.

Der Frontalunterricht beinhaltet die Notwendigkeit der Arbeit in der Gesamtgruppe, z.B. beim Musizieren, Singen, bei Gesprächen oder im Rahmen eines gemeinsamen Vorhabens (vgl. MÜHL 1982, 75f.).

III. OFFENER UNTERRICHT - OFFENE UNTERRICHTSFORMEN

1. Begrifflichkeit und Definitionsproblematik

Die Defizite der Schule von heute überwinden ist das gemeinsame Ziel vieler neuer Unterrichtskonzepte. Offener Unterricht ist eines der in jüngerer Zeit entwickelten Konzepte, deren Anknüpfen an die Reformpädagogik oft leicht erkennbar ist. Die Vertreter des Offenen Unterrichts beteiligten sich an der zu Beginn der 70er Jahre geführten Diskussion über offene Curricula und stellten eine Verbindung mit Elementen mehrerer anderer gängiger Methodenkonzepte her, z.B. die Beteiligung der Schüler/innen an der Planung von Unterricht oder die Handlungsorientierung.

Der Begriff *Offener Unterricht* verstanden als Sammelkategorie für unterschiedliche theoretische Hintergründe und pädagogische (Miss-)Verständnisse lässt sich nur schwer eingrenzen. Die Charakterisierung als Sammelbegriff unterstreicht die vielfältigen Einflüsse unterschiedlichster Bewegungen, wie der Freinet-Pädagogik, der Montessori-Pädagogik, der Reformpädagogik (Freiarbeit), der Kinderladenbewegung (antiautoritäre Erziehung) oder der Verhaltensmodifikation und erklärt die große Interpretationsbreite des Begriffs (vgl. GOETZE/JÄGER 1991, 28).

Es lassen sich relativ weite von sehr engen Begriffsbestimmungen unterscheiden. SCHULZ (1989) definiert den Begriff sehr breit, indem er von Offenem Unterricht im Sinne einer vielstimmigen pädagogischen Bewegung spricht, die eine Öffnung der Schule hin zur Lernneugier der Kinder anstrebt, und in deren Verlauf er die Vielstimmigkeit des Engagements nicht als Problem ansieht (vgl. SCHULZ 1989, 34).

Das Problem der engeren Begriffsbestimmungen liegt darin, dass sie sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen bewegen. RAMSEGER (1992) unterscheidet Offenheit hinsichtlich der Kriterien institutionelle, methodische und stofflich-inhaltliche Offenheit. Andere Autoren versuchen die Kennzeichnung Offenen Unterrichts durch das Aufgreifen des komplementären Gegenbegriffs der Geschlossenheit (vgl. KLEWITZ/MITZKAT 1977). Auf einer dritten Ebene wird eine definatorische Eingrenzung durch die Benennung von einzelnen zentralen Merkmalen Offenen Unterrichts gesucht (vgl. GAGE/BERLINER 1984). Dieses rein pragmatische Merkmalsbündel hat den Vorteil, empirisch vorfindbar und damit intersubjektiv gültig zu sein. Die Frage, aus welchem Grund es sich um zentrale Merkmale handelt und in welcher Weise sie wechselseitig bedingt oder verknüpft sind bleibt offen. Man würde im Sinne der Autoren dann

von Offenem Unterricht sprechen, wenn möglichst viele der Merkmale im Unterricht realisiert sind.

Mittlerweile verwendete weitere Begrifflichkeiten für Unterrichtsprinzipien (schülerorientierter Unterricht, schülerzentrierter Unterricht, informeller Unterricht) und Unterrichtskonzepte (handlungsorientierter Unterricht, handelnder Unterricht, erfahrungsbezogener Unterricht, ganzheitlicher Unterricht) lassen sich ganz oder teilweise unter dem Sammelbegriff „Offener Unterricht“ einordnen (vgl. JÜRGENS 1994, 41).

So wird eine gewinnbringende Verständigung über Offenen Unterricht durch das Fehlen einer allgemein akzeptierten definitorischen Bestimmung der didaktisch-methodischen Merkmale und Elemente von Offenem Unterricht erschwert (vgl. JÜRGENS 1994, 40).

Eine abschließende und universelle Definition von Offenem Unterricht kann nicht vorgelegt werden, da ein eindeutiges und einheitliches Konzeptverständnis fehlt. Allerdings ist eine Herausarbeitung von bedeutsamen Aspekten für offenes Lernen möglich, welche die Beurteilung von Unterricht als eher *offen* oder eher *geschlossen* erleichtern.

Im folgenden wird versucht, durch die Gegenüberstellung des geschlossenen zum offenen Unterrichtsverständnis sowie der vertiefenden Betrachtung der Kriterien von Offenem Unterricht nach RAMSEGER (1992) Anliegen und Zielperspektiven dieses Unterrichtskonzeptes aufzuzeigen und damit den Offenen Unterricht nicht allein begrifflich zu fassen, sondern positiv zu entfalten.

2. Offenheit versus Geschlossenheit

Im Rahmen dieses Abschnitts soll auf den Versuch verschiedener Autoren eingegangen werden, eine Begriffsbestimmung von Offenem Unterricht durch Aufgreifen der naheliegenden Polarität von Offenheit und Geschlossenheit zu leisten.

Doch zunächst folgt ein Blick auf die Wurzeln des Offenen Unterrichts.

2.1 Reformpädagogischer Ursprung

Der Terminus Offener Unterricht „geht ursprünglich auf die in den USA begründeten Ansätze der „open education“ zurück, die sich wiederum eng an die im Zuge der englischen Primarstufenreform entwickelten Konzeptionen zur Neugestaltung des Unterrichts anlehnen“ (JÜRGENS 1994, 41).

Es gibt zwei verschiedene Entwicklungslinien, die zum Offenen Unterricht führen: zum einen die Wiederholung reformpädagogischer Tradition und zum anderen die Veränderung von Kindheitsmustern in der Gesellschaft heute.

Aus der Reformpädagogik werden Ansätze von FREINET, MONTESSORI, PETERSEN und PESTALOZZI bearbeitet. Eine Bearbeitung ist notwendig, denn eine unreflektierte Übernahme von Theorien ist für einen zeitgemäßen auf die Lerngruppe abgestimmten Unterricht wenig förderlich.

Als „Bewegung von unten“ gingen die entscheidenden Impulse zur Veränderung von Unterrichtspraxis hin zum Offenen Unterricht von Lehrer/innen der Grundschule aus. Darin kann auch der Grund dafür liegen, dass Offener Unterricht heute bis in die ministeriale Ebene akzeptiert und teilweise sogar als *die* Alternative zu herkömmlichem Unterricht angesehen wird. Die primäre Ausgangsbedingung für ein Nachdenken über Unterricht und dessen Position in heutiger Gesellschaft ist eine veränderte Kindheit. Neue Modelle von Kindheit, die neuwertige Aneignung von Kultur durch die Kinder erfordert eine veränderte Schule, die sich auf diese Kinder einstellt. Dazu gehören vor allem neue Methoden der Unterrichtsgestaltung, die einer kritischen Prüfung durch die Lehrer/innen standhalten müssen (vgl. GANZ 1999, 3).

Allerdings ist es noch nicht hinreichend gelungen, die Konzeption des Offenen Unterrichts in der Sekundarstufe I und II zu etablieren, wogegen sie sich in den Grundschulen weitgehend durchgesetzt hat.

Stellt man nun die Frage *Was ist offener Unterricht?*, dann kann die Antwort lauten: ein Versuch der Übertragung von historischen Erfahrungen, vor allem der Reformpädagogik, auf die aktuellen Bedingungen von schulischem Lernen. Oder anders: die Verbindung von Grundsätzen herkömmlichen Unterrichts, historischer Erfahrungen und Ernstnehmen der aktuellen Lebensbedingungen der Kinder in einem offenen und dynamischen Prozess.

Daraus lässt sich folgende These ableiten: „Offener Unterricht ist kein Unterrichtskonzept im üblichen Sinne, sondern ein dynamischer und vernetzter Prozeß der Entfaltung einer neuen Unterrichtskultur im Schulalltag.“ (WOPP 1991, S. 323).

Ziel ist der veränderte Umgang mit Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen und dem Umfeld der Schule. WALLRABENSTEIN (1994) sieht die Grundlage in einem veränderten, nämlich aktiven Lernbegriff. Dieser betont das selbsttätige Lernen, die Beteiligung aller Sinne am Lernprozess, das ganzheitliche Lernen, die Zweckgerichtetheit von Lernen und schließlich die Tatsache, dass Lernen sozial bedingt und sozial bedeutsam ist (vgl. WALLRABENSTEIN 1994, 122).

Im Offenen Unterricht stehen die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen im Mittelpunkt der Handlungen. Durch die Einbeziehung der Schüler/innen in die Gestaltung und Planung von Unterricht wird ihre Fähigkeit zu eigenverantwortlichen Entscheidungen gefördert.

2.2 Geschlossener Unterricht

Das Konzept des *geschlossenen* Unterrichts resultiert aus einem Unterrichtsverständnis, „das Ende der 60er Jahre von einer behavioristisch orientierten Schulpädagogik propagiert wurde“ (GÖTZ 1993, 14). Es etablierte sich im „Verbund mit der Curriculumsdiskussion, der Wissenschafts- und Lernzielorientierung in der Schulpraxis ein nach Zweckrationalität ausgerichtetes Unterrichtskonzept.“ (ebd.)

Der Lehrperson kommt im unterrichtlichen Geschehen die Entscheidungs- und Handlungsdominanz zu. Sie wählt die im Lehrplan fixierten Lehrziele aus und bestimmt Inhalt und Verlauf des Unterrichts. Die Schüler/innen haben die Aufgabe, die vorgezeichneten Lernschritte passiv nachzuvollziehen.

Geschlossener Unterricht wird als strukturierter, präskriptiver, direkter Unterricht gekennzeichnet (vgl. KLEWITZ/MITZKAT 1977, 7). Die Leitidee dieses Unterrichts ist die Optimierung von Lernprozessen, d.h. operationalisierte Lernziele sollen auf möglichst ökonomische und rationelle Weise erreicht werden. Inhalte, Methoden und Medien werden auf diese Ziele hin abgestimmt. Die Überprüfung des Unterrichtserfolgs erfolgt durch lernzielorientierte Kontrollverfahren. Unterrichtsqualität wird demnach entscheidend über die von den Schüler/innen erreichten Lernziele definiert.

Auch der Ursprung der Kritik am lernzielorientierten Unterricht liegt in der Bildungsreform Ende der 60er /Anfang der 70er Jahre und der hier geforderten Revision des Curriculums. Die Kritiker bemängelten an den neu entstandenen Curricula, sie seien geschlossene Systeme, die Lehrer/innen und Schüler/innen dazu zwingen, Inhalts- und Zielentscheidungen unhinterfragt zu akzeptieren und vorab festgelegten operationalisierten Lernziele auf vorgeschriebenen methodischen Lernwegen zuzusteuern. Einige zogen den Schluss, der lernzielorientierte Unterricht sei ein didaktischer Irrweg. Diese Aussage aber findet in vollem Umfang keine Berechtigung. Die Forderung nach Lernzielorientierung von Unterricht allgemein ist durchaus berechtigt, denn auch Offener Unterricht ist kein lernzielfreier Unterricht (vgl. JÜRGENS 1994, 13). Planung soll hier die den Schüler/innen zustehende Offenheit zuallererst gegen mögliche Zwänge absichern, d.h., durch eine entsprechende Planung soll ein für die Schüler/innen offener Unterricht gewährleistet werden. Es wird auf die Vorgabe eines strengen Baumusters für die Unterrichtsplanung verzichtet. Stattdessen werden Prinzipien formuliert, die bei Einhaltung und Umsetzung der Planung berücksichtigt werden sollen.

Eine einseitige Sicht sollte vermieden und die positiven Elemente der lernzielorientierten Didaktik für eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung dürfen nicht übersehen werden (vgl. JÜRGENS 1994, 15). Offenheit und Geschlossenheit sind Pole eines gemeinsamen Ganzen, d.h. sie schließen sich nicht gegenseitig aus.

Die Kritik am lehrergesteuerten, geschlossenen Unterricht bezieht sich vor allem auf seine Monopolstellung in der Schule, nicht gegen seine Didaktik an und für sich. Geschlossene Lernsituationen gehören zweifelsohne in den Unterricht, ebenso wie offene Unterrichtsformen. Keine von beiden kann einen Allmachtsanspruch erheben, denn dies würde wieder zu Einseitigkeiten führen und erneut Kritik hervorrufen.

Beide Unterrichtsformen ergänzen sich einander sinnvoll in einem Verbund, denn „Erziehungs- und Lernprozesse bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen den Polen von Erfahrung und Belehrung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Spontaneität und Methode, Aktivität und Rezeptivität“ (GÖTZ 1993, 17).

Die entscheidende Berechtigung eines Nebeneinanders von geschlossenem und offenem Unterricht liegt in den realen Möglichkeiten der Schulen und in dem wichtigen Ziel auch des Offenen Unterrichts, die Möglichkeiten eines jeden Schülers selbstbestimmt zu entfalten. Offenheit und Geschlossenheit sind so in ihrer Berechtigung allein danach zu beurteilen, ob sie diesem Ziel als pädagogisches Mittel jeweils besser genügen.

2.3 Anliegen des Offenen Unterrichts

2.3.1 Eigensteuerung des Lernens

Ein zentrales Anliegen der Befürworter des Offenen Unterrichts ist die aktive Teilnahme der Schüler/innen am Unterrichtsgeschehen. Demnach treten diese im Unterricht selbstbestimmt und aktiv auf und entscheiden möglichst eigenständig über Inhalt, Verlauf und Dauer ihres Lernprozesses.

Die Schüler/innen finden selbst die Ziele und Aufgaben, die sie bearbeiten wollen sowie eigene Lernwege, um diese zu erreichen. Durch die freie Wahl der einzelnen Komponenten des Lernprozesses werden die Schüler/innen ganz selbstverständlich zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung angehalten (vgl. GÖTZ 1993, 15f.).

Betrachtet man dieses Anliegen bezogen auf geistig behinderte Schüler/innen, so muss es hinsichtlich der Absolutheit und der Erreichbarkeit modifiziert werden.

2.3.2 Lebensnähe und Differenzierung

Offen gehaltene Unterrichtsphasen lassen eine verstärkte „Rückbindung des Lernens an die Lebenssituation der Schüler“ (GÖTZ 1993, 16) zu. Eigene Interessen, Erfahrungen und

Deutungen können eingebracht und der Unterricht somit auf die individuelle und aktuelle außerschulische Situation bezogen werden.

Die Schüler/innen erfahren auf diesem Wege die Lebensnähe und Lebensbezogenheit des eigenen Lernens. Schule kann auf das Leben *draußen* vorbereiten und Sicherheit vermitteln.

Daraus kann eine zunehmende Motivation für weitere Lernprozesse erwachsen.

Durch das eigengesteuerte Lernen wird auch dem Gebot der Differenzierung Rechnung getragen.

Die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Leistungsfähigkeit können erfahren und ausgelotet werden. Diese „Eigenmanipulation des Anspruchsniveaus“ und damit „einhergehende Erfolgserlebnisse stärken die Leistungsbereitschaft ebenso wie das Selbstvertrauen“ (GÖTZ 1993, 16).

Fasst man die vorliegenden Auffassungen zusammen, können drei Hauptkriterien des Offenen Unterrichts genannt werden:

- eine veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen;
- ein erweiterter Lernbegriff hin zu handlungsorientiertem/ erfahrungsoffenem Lernen;
- eine veränderte Organisation des Lernens (vgl. JÜRGENS 1994, 46);
- und von zentraler Bedeutung: verstärkte Individualisierung.

Abschließend können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Beim Offenen Unterricht handelt es sich nicht um ein neues Programm, sondern um eine vielgestaltige Bewegung, die reformpädagogische Gedanken und Unterrichtsformen (Freie Arbeit, Wochenplan und Projektarbeit) wiederentdeckt hat.
- Lernen im Offenen Unterricht ist systematisch und geplant hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden sowie Organisations- und Sozialformen. Auf Lernziele kann nicht verzichtet werden, aber im Vergleich mit dem lernzielorientierten Unterricht gibt es Unterschiede im Präzisionsgrad der Ziele und in der Absolutheit des Planungsmonopols des/r Lehrer/in (vgl. JÜRGENS 1994, 49).

Betrachtet man die Intentionen und Ziele des Offenen Unterrichts und die didaktischen Prinzipien des Unterrichts mit geistig behinderten Schüler/innen (vgl. Kapitel II), erkennt man eine grundsätzliche Gleichartigkeit. Demnach ist der Offene Unterricht für geistig Behinderte genauso wertvoll wie für den Unterricht bei nicht behinderten Schüler/innen.

3. Dimensionen des Offenen Unterrichts

RAMSEGER (1992) versucht durch die Analyse von inhaltlichen, methodischen und institutionellen Dimensionen der Offenheit eine engere Umschreibung von Offenem Unterricht.

Unterrichtsinhalte bedürfen nicht nur der schulischen Legitimation, sondern müssen auch auf das aktuelle, historische oder mögliche Handeln in der außerschulischen Wirklichkeit bezogen sein. Inhaltliche Offenheit bedeutet, dass Unterricht für alle Aspekte eines Themas prinzipiell offen sein muss, auch wenn nicht auf alle näher eingegangen wird (vgl. RAMSEGER 1992, 24f.). Rahmenrichtlinien haben nur Orientierungscharakter. Im Offenen Unterricht stehen vor allem die Interessen und Anregungen der Schüler/innen für die Planung von Unterricht im Vordergrund, die nur eine beschränkte Gültigkeit beanspruchen kann, denn Unterricht ist in seiner Komplexität nur begrenzt analytisch erfassbar. In seinem Verlauf können nicht kalkulierbare Einflüsse auftreten, welche eine Antizipation von Unterricht nur in Grenzen möglich macht. Darauf basierend kann Planung nur in ständiger Wechselwirkung mit der konkreten Unterrichtssituation stattfinden. Offener Unterricht geschieht jedoch nicht nach dem laissez-faire-Prinzip. Planung und Organisation bleiben unabdinglich (vgl. WOPP 1991, 326).

Ziel der methodischen Offenheit ist die Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen ausgehend von den Erfahrungen der Schüler/innen und ihrem Verständnis von Alltag (RAMSEGER 1992, 25f.). Nur durch die ganzheitliche Einbeziehung aller Facetten der Persönlichkeit kann der Einzelne durch Binnendifferenzierung und Individualisierung in seiner Selbsttätigkeit und Selbständigkeit gefördert werden. Das erfordert ebenso ein flexibles Reagieren auf aktuelle Entwicklungen in Elternhaus, Schule und Gesellschaft (KRAUSE-HOTOPP 1993, 15).

Methodische Formen Offenen Unterrichts sind der Wochen- und Tagesplan, das Projekt und die Freie Arbeit.

Die Öffnung der Schule zur außerschulischen Wirklichkeit ist Ausdruck der institutionellen Offenheit. Sie bezieht sich auf die Wechselbeziehung von Schule und Umgebung, also Lernen und Leben. Auch bei diesem Aspekt von Offenheit werden die sozialen und praktischen Erfahrungen der Schüler/innen außerhalb von Schule in den Unterricht miteinbezogen. Die Öffnung der Schule, des Unterrichts nach außen impliziert auch die enge Zusammenarbeit und Einbeziehung der Eltern in schulisches Lernen (vgl. RAMSEGER 1992, 26).

Die Dimensionen der Offenheit sind aufeinander bezogen. Der Wegfall einer Dimension hat somit nachteilige Folgen für die anderen Dimensionen, aber ein ständiges dynamisches

Gleichgewicht ist aber kaum möglich. So ist RAMSEGER zuzustimmen, wenn er feststellt: „Offener Unterricht ist in Perfektion nur in einer entschulten Situation vorstellbar!“ Und er fügt realistisch hinzu: „Offener Unterricht ist zwar keine Fiktion, wohl aber ein idealtypisches Konzept, das immer nur annäherungsweise realisiert werden kann.“ (RAMSEGER 1992, 26).

3.1 Rolle der Lehrerin / des Lehrers

Ein entscheidendes Merkmal und unbedingte Voraussetzung für das Gelingen von offenen Unterrichtsformen ist die veränderte Konzipierung der Rolle der Lehrer/in. Um Lernen zu initiieren und sich auf gemeinsame Lernprozesse mit den Schüler/innen einlassen zu können, bedarf es der Loslösung von der herkömmlichen, dominanten Rolle der Lehrperson (vgl. WOPP 1991, 325), ohne einhergehenden Autoritätsverlust.

Als charakteristisches Merkmal einer veränderten Lehrerrolle wird die indirekte Leitfunktion der Lehrperson angesehen, welche die erzieherische Freigabe kindlicher Selbstständigkeitsbemühungen beinhaltet. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht das eigenständige Denken der Schüler/innen. Eine solche Grundeinstellung der Lehrerin/des Lehrers lässt sich nicht mit einer dozierenden Lehrperson vereinbaren. (vgl. KREBS 1993, 40).

Eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen der Rolle der Lehrer/innen bei Behinderten und bei nicht Behinderten kann nicht gemacht werden.

Auch bei MONTESSORI findet man Aussagen zu den Aufgaben des/der Lehrer/in. Eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer wendet die Technik des indirekten Eingreifens an. Er/Sie bietet den Schüler/innen die Möglichkeit, selbst zu handeln und zu lernen. Dementsprechend lautet MONTESSORIS Devise: „Hilf mir, es selbst zu tun!“

Die Lehrer/innen sind zugleich Lehrende und Lernende. Als Subjekt der eigenen Lernprozesse entwickeln sie ihre Kompetenzen ständig weiter (vgl. SCHULTE-PESCHEL/TÖDTER 1999, 54).

Die Aufgabe der Lehrperson besteht im Rahmen von Planung und Vorbereitung von Offenem Unterricht in der Organisation und Arrangierung der Lernumwelt.

Die Hauptaufgabe von Lehrer/innen *während* der Arbeit ist die teilnehmende Beobachtung der Schüler/innen. Teilnehmend bezieht sich einmal auf die Funktionen Helfen, Beraten (möglichst non-direktiv), Anregen bei Entscheidungsschwierigkeiten, Verständnisproblemen, sozialen Konflikten oder der Erarbeitung von Problemlösungsstrategien, kann aber andererseits auch Mitspielen oder Einzelarbeit mit Schüler/innen bedeuten (vgl. HEIDJANN 1995, 17).

Beobachtung kann den Umgang mit Materialien, das Verhalten in sozialen Prozessen oder die Entscheidungsfindung betreffen. Daraus lassen sich Rückschlüsse über eingesetzte oder neu zu

erstellende Materialien, individuelle Schwierigkeiten und notwendige Veränderungen in der Arbeitsorganisation ziehen. Die Lehrer/innen sind demnach Beobachter des Verhaltens und Diagnostiker der Entwicklung der einzelnen Schüler/innen (vgl. CALLIESS 1977, 149).

Die Merkmale eines „offenen Lehrers“ lassen sich wie folgt unterscheiden:

1. **Aktivitäten, wenn die Kinder nicht anwesend sind** (Lernvoraussetzungen schaffen, Nachdenken über die Auswertung diagnostischer Informationen, Aktivitäten suchen, die die persönliche Entwicklung fördern) und
2. **das Interaktionsverhalten mit den Kindern** (Diagnose von Lernereignissen, Anleitung und Weiterführung des Lernens, Aufrichtigkeit in den Beziehungen, Achtung vor der Persönlichkeit, Warmherzigkeit) (vgl. BUSSIS/CHITTENDEN 1977, 54).

Die Lehrer/innen müssen sich in die veränderte Rolle als Beobachter/in und Initiator/in von Lernprozessen hineinfinden und ihre bisherigen Erfahrungen und handlungsleitenden Absichten kritisch reflektieren. Hierbei ist zu bemerken, dass die Öffnung der Lehrperson auch Kraft und Balance abfordert. Die belassene Freiheit der Schüler/innen ist mit der Verantwortung für die Schüler/innen in einen angemessenen Ausgleich zu bringen.

3.2 Offener Unterricht – praktisch

Die Einführung und Praktizierung von Offenem Unterricht bedingt einige grundlegende Voraussetzungen. Diese sind zu differenzieren in:

- *materielle* Voraussetzungen (z.B. Aufbau einer Klassenbücherei),
- *räumliche* Voraussetzungen (Umgestaltung des Klassenraumes zu einer anregenden Lernumgebung; Aufteilung des Raumes in verschiedene Funktionsbereiche wie Info-, Lese-, Spielecke, Experimentierzone, Morgenkreis- und Abschlusskreisfeld, Gruppentische als Grundformation; ästhetische Ausschmückung und Gestaltung),
- *kommunikative* und *interaktionale* Voraussetzungen (Vereinbarung eines Regelwerkes bzw. einer „Geschäftsordnung“) sowie
- *lern-* und *arbeitsmethodische* Voraussetzungen (erforderliche Lern- und Arbeitstechniken müssen schrittweise entwickelt, gefördert und eingeübt werden; Ausbildung von Hilfsbereitschaft, Hilfe-Annehmen-Können, der richtigen Art des Helfens; Regeln des richtigen Selbstkontrollierens)

(vgl. JÜRGENS 1994, 107ff.).

3.3 Folgerungen

Für den Offenen Unterricht hat nicht unbedingt die Differenzierung in der Verteilung der Stoffmenge (quantitativer Aspekt) den Vorrang, sondern mehr noch die Differenzierung in der Anspruchshöhe und in der Dimensionalität des Lernens (qualitativer Aspekt). Dies kann bedeuten, dass man bereit ist

„für langsame und lernschwächere Schülerinnen und Schüler verstärkt lehrgangsbezogene Elemente einzuflechten, die sich durch eine hohe Intensität direkter Anweisungen und Hilfen bzw. Hilfsmöglichkeiten, sowie eine klar gegliederte Sachstruktur und eine engere Kontrolle auszeichnen.“ (JÜRGENS 1994, 66).

Hilfen zum „Lernen des Lernens“ sind notwendig und müssen mehr oder weniger geleistet werden.

Eine allgemeingültige, „beste“ Lehrmethode scheint es, aufgrund der Verschiedenartigkeit der Schüler/innen und der Vielfalt der an die Schule gestellten Anforderungen, nicht zu geben. Daher ist es notwendig, „die Balance zwischen strukturierter Offenheit und lehrgangsbezogener Geschlossenheit, zwischen Kontrolle und Spontaneität, zwischen Nähe und Distanz“ (JÜRGENS 1994, 67) zu finden.

Die Dialektik von Lenkung und Selbstbestimmung macht Offenen Unterricht zu einer nötigen und sinnvollen Ergänzung bzw. Alternative zum lehrerzentrierten Unterricht, denn ein offener, die eigenständige Tätigkeit betonender Unterricht hilft bereits strukturell, das eigentliche Ziel des selbstbestimmten Daseins in der Praxis nicht aus den Augen zu verlieren.

4. Freie Arbeit und Projektunterricht

4.1 Freie Arbeit

Freiarbeit ist eine methodische Grundform des Offenen Unterrichts. Sie basiert auf den Grundannahmen, jedes Kind will lernen und jedes Kind lernt anders. Es wird davon ausgegangen, dass sich Lernprozesse gründlicher vollziehen, wenn sie selbstbestimmt sind.

Die historischen Wurzeln der Freiarbeit reichen zurück bis MONTESSORI (freie Wahl der von ihr entwickelten Materialien), FREINET (selbstbestimmtes Lernen) und PETERSEN (Bedeutung von Freier Arbeit beim entdeckenden Lernen).

Innerhalb eines festen Zeitrahmens in der Woche können die Schüler/innen selbst bestimmen, welche Aufgaben oder Vorhaben sie bearbeiten wollen. Sie können allein oder in Gruppen und

nach eigenem Rhythmus arbeiten. Die Arbeit ist in unterschiedlichem Ausmaß frei und kann die Auswahl der vom Lehrer/Lehrerin bereitgestellten Materialien und Arbeitsmittel zu einem Thema, die freie Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen inhaltlichen Vorschlägen der Lehrerin / des Lehrers, die Handlungsformen (z.B. Erkunden, Experimentieren, Recherchieren) aber auch völlig selbständig gewählten Themen oder Aufgaben umfassen (vgl. GUDJONS 1995, 247). Zudem erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Arbeit anhand der im Material enthaltenen Selbstkontrolle selbst zu beurteilen (Hinführung zur adäquaten Selbsteinschätzung) und durch selbständiges Ausprobieren (Versuch und Irrtum) Probleme eigenständig zu lösen.

Freiarbeit als eine Arbeitsform, die den Schüler/innen die Gelegenheit gibt, sich Schritt für Schritt aus der bisher gewohnten Fremdbestimmung durch die Lehrperson zu lösen und ihren individuellen Lernbedingungen entsprechend zu arbeiten, spricht sowohl den kognitiven, als auch den motorischen, sozialen und emotionalen Bereich an und trägt somit zur umfassenden Entwicklung der Persönlichkeit bei (vgl. RAEGGEL/SACKMANN 1998, 11).

Bei guter Einführung und konsequenter Durchführung hat die Freiarbeit eine Menge erwünschter und geplanter „pädagogischer Nebenwirkungen“:

- Spaß, Freude und Erfolg führen zu einer positiven Arbeitshaltung und Selbstdisziplin.
- Die freie Wahl des Arbeitsmittels erhöht die Motivation und dadurch indirekt auch die Belastbarkeit.
- Die freie (passgerechte) Wahl des Schwierigkeitsgrades führt zu einer erhöhten Konzentration.
- Das Verantwortungsbewusstsein für den Umgang mit der eigenen Arbeit und dem Material wird gesteigert.
- Das Verständnis für die Notwendigkeit von Regeln für bestimmte Situationen wird erweitert.
- Die Selbstkontrolle der Arbeitsmittel erzieht zur Ehrlichkeit und Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Arbeit.
- Die Entscheidungsfähigkeit wird gefördert.
- Die Fähigkeit zu einer möglichst realistischen Selbsteinschätzung wird erarbeitet.
- Eigene Interessen werden geweckt und gefördert.
- Kooperatives Verhalten und Rücksichtnahme auf andere werden trainiert.
- Durch Erfolgserlebnisse wird das Selbstvertrauen gestärkt (vgl. RAEGGEL/SACKMANN 1998, 12).

Die Hinführung zur Freien Arbeit muss schrittweise vollzogen werden. Ein erster Schritt kann das Freie Spiel sein (vgl. KRAUSE-HOTOPP 1993, 21).

Freiarbeit im Stundenplan der Woche allein gestellt neben sonst Frontal- und Fachunterricht wird kaum zum Erreichen der Ziele eines offeneren Unterrichts führen. Ein Erfolg kann sich nur bei einer Einbettung in ein Gesamtkonzept von Unterricht einstellen.

4.2 Projektunterricht

Der Projektunterricht dient in seiner Konzipierung vor allem den Zielsetzungen des handlungsorientierten Unterrichts, der u.a. das Erfahren von Sachzusammenhängen, das Tätigwerden in sozialen Bezügen sowie die Bewältigung von lebenspraktischen Aufgaben ermöglichen will (vgl. SPECK 1999, 254). Er setzt sich immer mehr als eine reguläre Grundform von Unterricht durch und steht somit gleichrangig neben anderen Grundformen wie dem Lehrgang oder der Unterrichtseinheit.

Innerhalb eines Projektes geht es um die handelnd - lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung mit den Schwerpunkten Selbstverantwortung, Selbstplanung und praktische Verwirklichung der Schüler/innen. Zentrale Merkmale dieser Unterrichtsform sind der Situations- und Lebensbezug sowie die praktische und gesellschaftliche Relevanz der Aufgabe und die Orientierung an den Interessen der Schüler/innen. Projektunterricht ist immer produktorientiert, wobei der Prozess des Arbeitens und Lernens genauso wichtig genommen wird. In der handelnden Auseinandersetzung mit der Problemstellung sollen möglichst viele Sinne, Materialien sowie Handlungs- und Sozialformen eingesetzt werden.

Die Lehrperson behält zwar die Leitung des Projektes in der Hand, steht den Schüler/innen im Sinne des Offenen Unterrichts aber sonst als Berater, Helfer und Koordinator zur Seite.

5. Offene Unterrichtsformen im Unterricht mit Behinderten

5.1 Offener Unterricht in der Sonderschule

Maria MONTESSORI hatte im Rahmen ihrer Pädagogik ein relativ geschlossenes System von Unterrichtsmaterialien entwickelt, das es den Sonderschullehrern ermöglichte, in ihren oft extrem leistungsheterogenen Gruppen individualisierten Unterricht durchzuführen. MONTESSORI stützte sich in ihrer Arbeit auf die beiden „Schwachsinn“ - Pädagogen ITARD und SÉGUIN. Offener Unterricht in Sonderschulen basierte lange Zeit auf der Tradition des reformpädagogischen Konzeptes MONTESSORIS, da man eine hohe Übereinstimmung zwischen

den Forderungen der Sonderpädagogik und den Prinzipien der Montessori-Pädagogik feststellen konnte. Allerdings standen weniger die pädagogischen als die methodischen Implikationen im Vordergrund (vgl. REIß u.a. 1995, 20).

SCHULTE-PESCHEL/TÖDTER (1999) betrachten die Entwicklung aus einer anderen Perspektive. In der Vergangenheit standen in der Schule für Geistigbehinderte die praktische Bildung und das Prinzip der Funktionsförderung im Vordergrund. Als noch junge Disziplin war die Geistigbehindertenpädagogik bestrebt, sich von der allgemeinen Pädagogik abzusetzen und eigene Arbeitsmethoden zu entwickeln.

In der letzten Zeit kam es diesbezüglich zu einer Neuorientierung. BACH bringt es so zum Ausdruck: „Es ist unbestreitbar, Erziehung geistig behinderter Menschen heute heißt: Ohne Abstriche die Intentionen, die Zielrichtung dieser Erziehung identisch zu sehen mit denen, die für jeden anderen Menschen gelten.“ (BACH 1995, 178). Diese Umorientierung und die Bemühungen um Integration führen zu einem verstärkten Interesse der Lehrer/innen an Schulen für geistig Behinderte an Methoden und Unterrichtsformen der allgemeinen Schule (vgl. SCHULTE-PESCHEL/TÖDTER 1999, 60).

Es bleibt die Frage: Ging der Offene Unterricht aus der Praxis der Sonderschule hervor oder war er Ergebnis der allgemeinen Pädagogik und wurde dann von der Geistigbehindertenpädagogik übernommen?

5.2 Offener Unterricht bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen

Ziele des Unterrichts mit geistig behinderten Schüler/innen sind die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen unter Berücksichtigung ihrer Stärken und Schwächen. Dies umfasst die Annahme der eigenen Behinderung bzw. das angemessene Umgehen damit und daraus folgend eine realistische Selbsteinschätzung. Dazu gehört auch zu lernen, Hilfe in Anspruch zu nehmen und Hilfe zu geben, die Kontaktaufnahme mit Personen der Umgebung, die Übung von Wahrnehmung sowie Kommunikation und Transfer. Die Förderung von Planungs- und Orientierungsfähigkeit, der Aufbau und die Stärkung der Motivation für selbstbestimmtes Handeln und Lernen sowie das Bewusstmachen der eigenen Fähigkeiten finden sich ebenso in den genannten Zielen (vgl. GRAMPP 1982, 10ff.).

Im Unterricht mit geistig Behinderten kommt dementsprechend den Lernbereichen Selbständigkeit, Motivation und Sozialkompetenz eine große Bedeutung zu. Um diese Zieldimensionen zu verwirklichen, bedarf es bestimmter Vorbedingungen.

Günstige Voraussetzungen für die Selbständigkeit sind eine positive Selbsteinschätzung und die Fähigkeit, autonome Entscheidungen zu treffen, die Fähigkeit, Lernmaterialien sachgerecht und vorsichtig zu benutzen, die Selbstbewertung der Lernergebnisse sowie die Orientierung im Klassenraum, an Plänen und Materialschränken und die Fähigkeit, sich auch ohne den Lehrer/die Lehrerin Erfolgserlebnisse zu schaffen.

Motivation erfordert den Wunsch, etwas zu tun und eine begonnene Arbeit zu beenden sowie die Einsicht, dass Fehler und Irrtümer lernnotwendig sind.

Die Sozialkompetenz erfordert die Beteiligung an Diskussionen über Lernprozesse und Lernergebnisse, die Fähigkeit, Rücksicht zu nehmen gegenüber anderen Schüler/innen und die Fähigkeit zur Kooperation bei Partner- und Gruppenarbeit (vgl. HEIDJANN 1995, 9).

Obwohl Offener Unterricht seinen Platz im Unterricht mit geistig behinderten Schüler/innen scheinbar gefunden hat, muss er sich, wie alle Konzepte, immer wieder einer Hinterfragung stellen.

- Werden Alternativen zum geschlossenen Unterricht dem Personenkreis der geistig Behinderten gerecht?
- Ist Offener Unterricht an der Schule für geistig Behinderte sinnvoll und möglich?
- Stellt alternativer Unterricht besondere Anforderungen an die Schüler/innen und in welchem Ausmaß werden diese von geistig Behinderten erfüllt?

Ein wichtiger Beweggrund für die Übernahme von offenen Unterrichtsformen in den Unterricht für geistig Behinderte ist die Annahme, dass ihnen dieselben Lernweisen zur Verfügung stehen, wie Kinder bis zur Schwelle des Übergangs zu den konkreten kognitiven Operationen (5-8 Jahre) zeigen (vgl. RAUH 1979, 383).

Ein erster Blick auf das Lernverhalten von geistig behinderten Menschen (siehe Kapitel I-4) kann zu dem Ergebnis führen, „offene“ Unterrichtsformen sind für diese Schülerklientel ungeeignet.

Zunächst scheinen alternative Unterrichtsformen für geistig Behinderte insofern weniger geeignet zu sein, als sie auf Eigenschaften der Persönlichkeit basieren. Diese sind bei geistig Behinderten nur mangelhaft ausgebildet. Trotzdem oder gerade deswegen sollten diese Unterrichtsformen in die Unterrichtspraxis übernommen werden, denn sie sind gut geeignet, diese nur mangelhaft vorhandenen Eigenschaften auszubilden (vgl. GRAMPP 1982, 5).

Offene Unterrichtsformen im Unterricht mit geistig Behinderten haben einen neuen Anspruch. Die Schüler/innen beteiligen sich soweit wie möglich an der Zielfindung, indem sie a) Interessen

äußern oder b) aus vorgegebenen Zielvorgaben auswählen. Daraus folgt, dass nicht alle zur selben Zeit dieselben Ziele verfolgen und das Raum, Zeit und Material für das eigene Tun der Schüler/innen bereitgestellt werden muss. Die Lehrperson achtet auf die Ausgewogenheit der Ziele im motorischen, kognitiven und sozialen Bereich (vgl. HEIDJANN 1995, 10).

IV. DAS LERNEN AN STATIONEN

1. Geschichtlicher Hintergrund

Der entstehungsgeschichtliche Ursprung der Lernzirkelarbeit liegt in der Zeit der Reformpädagogik (1900-1933). Vor allem Grundüberzeugungen von Maria MONTESSORI, auch PETERSEN, FREINET und WAGENSCHNEIDER haben in die Konzeption Eingang gefunden. Allerdings ist das Lernen an Stationen nicht direkt auf einen Zweig der Reformpädagogik zurückzuführen. Dennoch bestehen differenzierte Verknüpfungen bezüglich Materialgestaltung, Lernumgebung sowie Lehrer- und Schülerselbstbildnis.

Das Lernen an Stationen kann als ein Unterrichtstyp im Sinne einer integrierten Reformpädagogik für Schulen mit Kindern von heute betrachtet werden. Dazu stellt KREBS fest:

„Dieses unterrichtliche Prinzip bietet vor allem Klassen mit extremen Leistungsdifferenzen eine größere Arbeitseffizienz und dem Lehrer im Umgang mit schwierigen Schülern eine Erleichterung.“ (KREBS 1993, 44)

Das Lernen an Stationen hat seine charakteristische Ausprägung erst in jüngster Zeit erfahren. Ursache für die verstärkte Beschäftigung mit dieser Unterrichtsform war erst vor wenigen Jahren die Herausarbeitung ihrer wesentlichen Merkmale und die Entwicklung und Erprobung von praktischen Beispielen für verschiedene Fächer und Schuljahre (insbesondere im Seminar von Sindelfingen / WALLASCHEK).

Aber Vorformen von Stationenlernen sind schon in der Reformpädagogik zu finden. Célestin FREINET (1896-1966) richtete Arbeitsateliers als ortsfeste Stationen mit Material und Arbeitsanleitung ein, welche die Schüler/innen zum selbständigen freien Arbeiten zu verschiedenen Zeiten mit wechselnden Partnern aufsuchen konnten. Im Unterschied zu heute gab es keine durchgängige Bindung an ein allgemeines Thema oder ein Lernziel.

Die Arbeit mit Stationen knüpft historisch an eine Arbeitsform an, die Helen PARKHURST (1887-1959) 1920 in ihrem Dalton - Plan entwickelt hatte, um die Probleme des Unterrichts mit Schüler/innen unterschiedlichen Alters durch Binnendifferenzierung zu verringern. Helen PARKHURST war Schülerin von Maria MONTESSORI. Später entnahm sie von DEWEY Anregungen für ihre eigenen Reformvorschläge, deren Umsetzung sie zuerst in einer Schule für Behinderte und dann in Dalton ausprobierte (vgl. GANZ 1999, 4). Sie begann ihre Arbeit in Dalton damit, dass sie „Gegenstandswinkel“ - sogenannte „subject corners“ - mit Materialien einrichtete, mit

denen die Kinder weitgehend selbständig und individuell an fachbezogenen Aufgaben arbeiten konnten. An jeder Station fanden die Schüler/innen Material, das so aufbereitet war, dass jede/r die Aufgaben ohne Lehrer/in lösen konnte.

Der/Die Lehrer/in manipuliert nicht von seinem Platz herab "passive" Schüler, sondern stellt eine Lernumgebung, ein Materialangebot bereit, das dem Kind die Initiative und in hohem Maße die Verantwortung für das Lernen überlässt.

Das methodische Modell dieser Form des Unterrichts wurde 1952 von den Engländern MORGAN und ADAMSON als Circuittraining für den Sportunterricht entwickelt. Sie erkannten die Notwendigkeit der Entwicklung eines praktischen Systems, das nicht nur der Ausbildung der Muskelkraft dienen sollte, sondern auch Atmung, Kreislauf und Muskelstoffwechsel verbessern konnte und nicht zu zeitaufwendig war.

WALLASCHEK (1989) und FAUST-SIEHL (1989) stellten die Bedeutung von Lernstationen für individualisierendes Arbeiten im übrigen Unterricht dar (vgl. HAUG 1994, 39).

Die Schüler/innen bearbeiten individuell in Form von Stationen ein vom Lehrer/der Lehrerin „zu einem Thema oder zu einer Unterrichtseinheit zusammengestelltes und didaktisch sorgfältig arrangiertes Materialangebot“ (HAUG 1994, 40). Für die Dauer von mehreren Unterrichtsstunden wird das Unterrichtsgeschehen, sonst lehrerdominiert und bestehend aus der Abfolge von Teilthemen, zeitweise durch die gleichzeitige Beschäftigung der Schüler/innen mit allen Aspekten des Themas abgelöst.

2. Begrifflichkeit und Dimensionen

Aus dem Entwicklungsweg des Lernens an Stationen ergeben sich eine Vielzahl von Bezeichnungen für diese Unterrichtsform, z.B. *Lernzirkel*, *Lernstraße* oder *Lernpuzzle*.

Günter GANZ stellt fest, dass der Begriff „Lernen an Stationen“ oder „Stationenlernen“ die Situation am einfachsten beschreibt und Gestaltungsoffenheit für die Arbeitsform zulässt (vgl. GANZ 1999, 5). Allerdings konnte sich dieser Begriff in der Fachliteratur (noch) nicht durchsetzen. Am gebräuchlichsten ist der Begriff „Lernzirkel“ oder „Zirkelarbeit“, obwohl er nicht immer angebracht scheint. Er unterstellt die Notwendigkeit einer festen Reihenfolge für das Durchlaufen der Stationen. Diese Form der Stationenarbeit gibt es natürlich, doch wird sie eher selten eingesetzt. Man spricht in diesem Fall vom *geschlossenen* Lernzirkel. In den meisten Fällen werden die Stationen ohne feste Reihenfolge durchlaufen. Man spricht dann vom *offenen* Lernzirkel (vgl. GANZ 1999, 5). Da der Begriff Lernen an Stationen diese

Unterdifferenzierungen mühelos aufnimmt, sollte er der auf eine Reihenfolge angelegten Bezeichnung Lernzirkel vorgezogen werden.

Die Form der Stationenarbeit hängt wesentlich vom Unterrichtsfach und dem gewählten Thema ab. Demnach können bestimmte Lernarrangements das Durchlaufen der Stationen in einer festen Reihenfolge verlangen.

2.1 Allgemeine Zielsetzungen

Das Grundprinzip heutiger Stationenarbeit besteht in der gleichzeitigen Arbeit der Schüler/innen an unterschiedlichen Stationen, die im Klassenzimmer aufgebaut sind. Die Schüler/innen arbeiten so lange an einer Station, wie es die individuelle Lösung einer Aufgabe erfordert oder sie Interesse an dem angebotenen Material haben und wechseln dann zur nächsten Station. So sind die Schüler/innen nicht gezwungen, eine Arbeit abzubrechen, weil andere damit schon fertig sind und nun gemeinsam, im Klassenverband, zur nächsten Arbeit vorangeschritten werden muss. Das individuelle Arbeitstempo jedes/r Schülers/in kann somit eine starke Beachtung finden.

Die dem Stationentraining innewohnenden Rhythmisierungsmöglichkeiten bieten den Schüler/innen Abwechslung. Die Rhythmik liegt im Wechsel von Spannung (Arbeitsphase) und Entspannung (Wechsel der Stationen), mündliches Arbeiten – schriftliches Arbeiten, in den verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Kleingruppenarbeit) sowie in den vielfältigen Zugängen zum Thema durch gezielte Materialvorgabe und Materialauswahl.

Diese immanente Rhythmisierung führt dazu, dass Ermüdungserscheinungen bei den Schüler/innen während der Arbeit geringer werden.

Jede/r Schüler/in kann, aufgrund der differenzierenden Angebote und dem Zulassen eines individuellen Lerntempos sowie der Abgeschlossenheit jeder Station und der Möglichkeit zur Selbstkontrolle, erfahren „Ich kann etwas!“ und sich durch diese Erfolgserlebnisse immer neu im eigenen Lernprozess motivieren (vgl. ENGLBERGER/RETTENMEIER 1993, 96).

Der Einstieg in ein Thema dauert länger, aber so können die Schüler/innen dem eigenen Lerntyp und Arbeitstempo entsprechend mit dem neuen Thema vertraut werden. Der Erfolg an den Stationen führt im Idealfall zu weiterer Motivation. Durch verschiedenartig gestaltete Stationen ergibt sich die Möglichkeit, die Komplexität und den aktuellen Bezug eines Themas zur Lebenswelt bewusst zu machen. Ein genaueres Beobachten der Schüler/innen mit ihren Vorlieben und Neigungen ist möglich und erleichtert die Planung und Hilfestellung späterer Unterrichtseinheiten. Ein wichtiger Beitrag zum sozialen Lernen ist durch gegenseitige Hilfe,

Zusammenarbeit sowie Rücksichtnahme bei der Bewegung im Raum gegeben (vgl. DEWES u.a. 1999, 54).

Das Bestreben sollte sein: jede begonnene Arbeit wird zu Ende geführt. Schriftliche oder gemalte Ergebnisse werden in Ordnern gesammelt und bieten so einen Überblick über die geleistete Arbeit.

Die Anzahl der zu bearbeitenden Stationen bleibt den Schüler/innen generell freigestellt. Zur Absicherung eines gemeinsamen Grundwissens können auf dem Laufzettel Pflichtaufgaben gekennzeichnet werden, z.B. mindestens eine Station aus jedem Teilbereich muss bearbeitet werden (vgl. KREBS 1993, 28).

Aufgrund der komplexen Handlungs- und Sozialformen in offenen Unterrichtsformen, wie dem Lernen an Stationen, kann die Notwendigkeit bestehen, für alle verbindliche Verhaltensnormen bzw. Regeln aufzustellen. Diese sollten in einem Gespräch bzw. einer Diskussionsrunde gemeinsam erarbeitet und nicht durch die Lehrperson einfach vorgegeben werden. Die Regeln sind meist Ergebnis der während des Arbeitens gemachten Erfahrungen von Schüler/innen und Lehrer/in und können sich somit je nach Gruppe stark voneinander unterscheiden.

2.2 Einordnung zum Offenen Unterricht/Freiarbeit

Im Rahmen des Offenen Unterrichts kann das Lernen an Stationen der Freien Arbeit als Vorstufe zugeordnet werden und ähnelt somit Freiarbeitsstunden. Ein Unterschied liegt jedoch darin, dass die verschiedenen Aufgaben durch ein Thema zusammengehalten werden, das ausgehend von den stofflichen Forderungen des Lehrplanes in Teilthemen gegliedert wird, die wiederum die einzelnen Stationen bilden. Die Lehrplanorientierung ist ein Vorteil für Lehrer/innen, die sich die Freiarbeit noch nicht zutrauen, aber einen ersten Schritt hin zu dieser Unterrichtsform wagen wollen. Ein wesentlicher Unterschied zur Freiarbeit liegt in der geringeren Interessenberücksichtigung der Schüler/innen in der Auswahl des Themas.

Den Kindern steht, wie bei der Freien Arbeit, Unterrichtszeit für differenziertes Sammeln von Informationen, für Übung, aber auch für die selbständige Untersuchung eines Problems oder Phänomens sowie eigenes Gestalten zur Verfügung (vgl. WALLASCHEK 1991, 87f.).

Im Vergleich der Merkmale der Stationenarbeit und der Freiarbeit überwiegen die Gemeinsamkeiten:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernmöglichkeiten;
- Ermöglichung von verschiedenen Sozialformen;
- Möglichkeit der Kombination von Kopf- und Handarbeit;

- lehrerunabhängiges Arbeiten mit den Materialien;
- Selbstkontrollmöglichkeiten;
- Rolle der Lehrkraft als Beobachter und Berater (vgl. POTTHOFF 1995, 91).

Die Arbeit an Stationen kann folglich als Alternative, Ergänzung bzw. Hinführung zur Freiarbeit bezeichnet werden, denn die Schüler/innen lernen selbständiges Arbeiten.

2.3 Veränderte Rolle der Lehrer/innen

Die Funktionen und Aufgaben der Lehrer/innen beim Lernen an Stationen können unter folgenden Aspekten beschrieben werden:

- **Lernplaner:** Diese Funktion beinhaltet die Auswahl eines für die Lernform geeigneten Themas aus dem Lehrplan oder Arbeitsplan und die Zerlegung in Teilthemen. Jede einzelne Station wird als Pflicht- oder Wahlstation geplant und die entsprechenden Materialien werden ausgesucht oder erstellt. Der Zeitrahmen wird festgelegt.
- **Arrangeur:** Arrangieren bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den Aufbau der Stationen im Klassenraum und folglich die Gestaltung der Lernumgebung.
- **Beobachter:** Der Lehrer/die Lehrerin hat die Möglichkeit und die Aufgabe, einzelne Schüler/innen in ihrem Arbeits- und Lernprozess zu beobachten und Schlüsse für die individuelle Einschätzung der Schüler/innen sowie für die weitere Gestaltung der Lernumgebung zu ziehen. Weiterhin werden auch der Materialumgang und daraus folgend die Effektivität der Materialien eingeschätzt. Auf die Einhaltung der gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen und Regeln muss ebenso geachtet werden. Weiterhin sorgt der Lehrer für eine angemessene Arbeitsatmosphäre und steht den Schüler/innen als Ansprechpartner zur Verfügung (Krebs 1993, 29).
- **Partner:** Der Lehrer/die Lehrerin unterstützt und ermutigt die einzelnen Schüler/innen und gibt ihnen individuelle Anregungen für den Arbeits- und Lernprozess.
- **Unterweisender:** Als Unterweisende/r erkennt der/die Lehrer/in die Notwendigkeit der Wiederholung, Vertiefung oder Einführung von Lern- und Arbeitstechniken (vgl. Hebel 1995, 8). Die Lehrer/innen erkennen die unterschiedlichen Neigungen und Begabungen der Kinder und lassen diese Erkenntnisse in die Gestaltung der zukünftigen Lernumgebung einfließen.

Die sehr zeitaufwendige Vorbereitung der Arbeit an den Stationen kann durch Zusammenarbeit mit anderen Lehrer/innen verringert werden.

Der Gedankenaustausch bringt neue Impulse für den eigenen Unterricht. Der Austausch über das einheitliche pädagogische Vorgehen bei Problemschüler/innen, die Themen und das methodische Vorgehen u.a. ermöglicht einen aufeinander abgestimmten Unterricht. Aufgrund all dieser Aspekte ist fächerübergreifendes und „lehrerübergreifendes“ Lernen möglich.

Dem Beginn mit offenem Unterricht sollte eine ausgiebige Materialsuche zu einem ausgewählten Themenbereich vorausgehen, um flexibler im konkreten Unterrichtsgeschehen agieren zu können.

„Je öfter Stationen entworfen werden, desto leichter fällt ihre Gestaltung, da auf bereits zur Verfügung stehendes Material zurückgegriffen werden kann.“ (DEWES u.a. 1999, 54)

Die Arbeit mit den Stationen eignet sich gut für Teamteaching, denn jede/r Lehrer/in kann die ihm/ihr am meisten zusagende Station gestalten.

2.4 Veränderte Rolle der Schüler/innen

Die Schüler/innen haben während der Arbeit an den Stationen „Pflichten“. Diese ergeben sich aus den Freiheiten und sollen ein effektives Arbeiten aller Beteiligten ermöglichen.

Zu den Pflichten gehört das Ausfüllen des Laufzettels bzw. Stationenplanes, die Bearbeitung aller Pflichtstationen, die sinnvolle Zeiteinteilung, das rücksichtsvolle Arbeiten, der sorgsame Umgang mit dem bereitgestellten Material und das Zurücklegen des Materials an seinen Platz (vgl. HEBEL 1995, 11).

Vergleicht man die Anforderungen an die Schüler/innen im Frontalunterricht mit denen der Stationenarbeit so wird deutlich, dass ihnen ein hohes Maß an Selbständigkeit zugetraut wird. Die Schüler/innen sind aktiv in die Gestaltung des eigenen Lernprozesses involviert und entscheiden im Sinne des Offenen Unterrichts weitgehend eigenverantwortlich über ihren Weg des Lernens.

2.5 Veränderte Rolle der Eltern

Die Eltern bilden innerhalb des sozialen Netzwerkes diejenigen Personen, die die komplexeste Beziehung zu ihrem Kind haben. Sie sind, entsprechend dem Selbstverständnis als Eltern, Bündnispartner ihrer Kinder und „Experten“ bezüglich deren individueller Eigenart.

Eltern sind zunehmend an grundlegenden Erziehungsfragen sowie Bildungs- und Lernprozessen interessiert und können heute bei zunehmendem Interesse für Bildung in der Öffentlichkeit

erwarten, dass Schulen ihnen umfassende Auskünfte über ihr Schulprofil und ihr pädagogisches Konzept geben.

Öffnung von Schule und Unterricht bedeutet immer Bewegung, Veränderung von z.T. unbefragten Normen, Werten und Erziehungsstilen, in deren Verlauf lange Verdecktes offenbar werden kann und damit eine angestrebte Abstimmung von Erziehungsvorstellungen zwischen Eltern und Lehrer/innen be- oder verhindert wird. Zunächst scheint es, im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe und Verantwortung, notwendig zu sein, einen Grundkonsens zu finden. Eine intensive Zusammenarbeit kann es Eltern und Lehrer/innen ermöglichen, gemeinsam verantwortete Ziele zu finden und diese als Auftrag für die pädagogische Arbeit zu verstehen. Eine solche konstante, konkrete und konstruktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule erfordert das Einräumen von mehr Mitwirkung und Mitverantwortung der Eltern bei der Umsetzung des Bildungsauftrages.

Das Lernen an Stationen kann durch die Einbeziehung der Eltern als Experten in die Unterrichtsarbeit inhaltlich und qualitativ bereichert werden. Im Rahmen von Beruf oder Hobby haben sich Erwachsene oft ein umfassendes Fachwissen angeeignet, welches bei Wunsch und Gelegenheit in den Unterricht einbezogen werden sollte.

3. Geeignete Themenbereiche / Unterrichtsfächer

3.1 Anforderungen an geeignete Themen

Der Einsatz von Stationenarbeit im Unterricht hängt wesentlich davon ab, ob die Sache und die didaktische Intention nicht die gleichzeitige Aufmerksamkeit aller und nicht vornehmlich die Verständigung in einem Unterrichtsgespräch erfordern. Zudem muss das didaktische Arrangement mehrere oder eine Vielzahl von „Wegen“ durch das Gesamtthema ermöglichen sowie kein lehrgangsmäßiges Wissen oder Fertigkeiten vermittelt werden (vgl. FAUST-SIEHL 1989, 22).

3.2 Grundlegender Unterricht

Betrachtet man die Unterrichtsbeispiele in der zur Verfügung stehenden Literatur bezüglich der Themen bzw. Lernbereiche genauer, zeichnet sich ein eindeutiges Bild ab. Themen aus den Lernbereichen des Grundlegenden Unterrichts sind verstärkt repräsentiert.

So finden sich bei HEGELE (1999) von acht vorgestellten Themen sechs aus dem Grundlegenden Unterricht (viermal Natur und Umwelt, einmal Wahrnehmung und Denken, einmal Liebe - Freundschaft - Sexualität).

Noch deutlicher zeigt sich diese Tendenz in den Unterrichtsbeispielen, die KREBS/FAUST-SIEHL gesammelt haben. Von den dreizehn Beispielen lässt sich nur eines dem Fachorientierten Unterricht (Evangelische Religion) zuordnen. Die anderen Themen lassen sich den grundlegenden Lernbereichen Wahrnehmung und Denken (5), Lesen und Schreiben (3), Mathematik (3), Natur und Umwelt (5), Technik (3) und Selbstversorgung (1) in Anteilen zuordnen.

Die deutliche Repräsentanz der Entwicklungsorientierten Lernbereiche, die sich vor allem in den Themenbeispielen zu den Sinnen (Mit den Fingern sehen / Erfahrungen mit Wasser, Luft / Riechstraßen / Gleichgewichtssinn schulen) zeigt, lässt darauf schließen, dass auch schwerbehinderte Schüler/innen im Rahmen von Lernen an Stationen sinnvoll einbezogen und gefördert werden können. Hier liegt demnach ein bedeutender Schwerpunkt der Umsetzung des Lehrplanes durch Stationenlernen.

3.3 Fachorientierter Unterricht

Fachorientierte Themen sind seltener zu finden. Die entsprechenden Beispiele lassen sich keinem Lernbereich eindeutig zuordnen und enthalten häufig Elemente des Grundlegenden Unterrichts.

Gründe für diese Tendenz können in den oben genannten Kriterien für die Eignung von Themen für das Stationenlernen gesehen werden. In den Lernbereichen des Fachorientierten Unterrichts werden zumeist in einem Lehrgang spezifisches Wissen und Fertigkeiten vermittelt, z.B. in Werken/Textilarbeit, Hauswirtschaft oder Arbeit und Beruf. Sicherung und Festigung der Inhalte dieser Fächer basieren auf Übung und Wiederholung. Die entsprechenden Phasen können gut im Rahmen von Stationenarbeit verwirklicht werden.

Auch im Lernbereich Sport findet die Stationenarbeit ihre Anwendung, denn im sportlichen Bereich hat diese methodische Form ihre Wurzeln.

4. Planungsverlauf und Variationen der Stationenarbeit

Der Lehrplan bildet stets den Rahmen für jede Unterrichtsplanung, auch im Unterricht mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen.

Zu Anfang dieses Unterkapitels soll es um eine nähere Betrachtung des Lehrplanes der Schule für geistig Behinderte und seine Umsetzung in Unterricht und Erziehung gehen.

4.1 Der Lehrplan der Schule für geistig Behinderte

Lehrpläne oder Curricula sind immer Ergebnis der Auseinandersetzung gesellschaftlicher Mächte um die Beeinflussung der heranwachsenden Generation.

Der Begriff des Curriculums wurde in Deutschland seit Mitte der 60er Jahre für eine bestimmte Art von (operationalisiertem) Lehrplan genutzt. Sie entstanden aus dem Bestreben Ziele, Inhalte, Methoden und Evaluation von Unterricht auf wissenschaftliche Grundlagen zu stellen und somit eine Bildungsreform durch neue Lehrpläne anzustoßen. Unterricht sollte wissenschaftlich geplant, gesellschaftlich begründet und praktisch umsetzbar sein (vgl. GUDJONS 1995, 244f.).

Die in diesem Sinne entwickelten Curricula führten allerdings nicht zu der erhofften Entwicklung. Sie stellten geschlossene Systeme mit vollständig geplanten Lernprozessen und vorab festgelegten operationalisierten Lernzielen dar (vgl. GUDJONS 1995, 246).

Auf dieser Grundlage verstärkte sich das Bemühen um offene Curricula. Diese ließen mehr Raum für die Berücksichtigung situativer Bedingungen von Schule und Lehrer/innen sowie deren kreative Ausgestaltung.

Am 1. September 1998 trat der neue und erste Lehrplan der Schule für geistig Behinderte des Freistaates Sachsen in Kraft und orientiert sich in Aufbau und Gliederung weitgehend am Bayerischen Lehrplan.

Eine Einteilung der Lernbereiche erfolgt hinsichtlich der Charakterisierung grundlegend und fachorientiert.

Der offen strukturierte Lehrplan zwingt die Lehrer/innen nicht in ein Korsett von Lernzielvorgaben, sondern bietet den Lehrkräften Freiraum und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch im angemessenen Maße Sicherheit und Orientierung. Das im Lehrplan enthaltene vielfältig differenzierte Lernangebot soll projektorientiertes und lernbereichübergreifendes Lernen in Gruppen- und Einzelarbeit sowie offene Unterrichtsformen ermöglichen, um bei den Schüler/innen die Freude am Lernen zu wecken und zu erhalten.

4.2 Umsetzung des Lehrplans in Unterricht und Erziehung

Die Gestaltung des Unterrichts kann nicht unmittelbar aus der Struktur des Lehrplanes abgeleitet werden.

Allgemeine Zielvorstellungen des Unterrichts bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen wie Selbstverwirklichung in sozialer Integration, Handlungsfähigkeit und Normalisierung erfordern die Beachtung und Einbeziehung der Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen in Unterricht und Planung. Das bedeutet auch, die soziale und gesellschaftliche Umwelt außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen.

Das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schüler/innen hat ganz selbstverständlich eine wichtige Bedeutung bei der Planung von Unterricht.

Die entwickelten Lehrpläne zeichnen sich durch den Vorrang von Handlungsbezogenheit und Projektorientiertheit positiv aus und entsprechen damit den besonderen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen des geistig behinderten Schüler/innen.

Ein mögliches Problem für die Planung von Unterricht kann die Vielzahl an Zielen mit unterschiedlichem Charakter sein (vgl. MERTES 1990, 9). Die Offenheit des Lehrplanes sowie die Komplexität von Unterricht bedingen einen erhöhten Planungsaufwand. Dem Lehrer/der Lehrerin wird eine große Übersicht und ein langfristig angelegtes Unterrichtskonzept abgefordert, die aber letztlich Folgen der Ganzheitlichkeit des Lebens der Schüler/innen selbst sind.

Für die Themen- und Lernzielauswahl ist die Offenheit der Empfehlungen und des Lehrplanes sehr hilfreich. Denn für alle verbindliche Normen zu setzen ist aufgrund der unterschiedlichen Lernbedingungen der Schüler/innen kaum möglich.

In der Planung müssen verschiedene Alternativen berücksichtigt werden, da das Lernverhalten von geistig behinderten Schüler/innen relativ „unregelmäßig“ ist (MERTES 1990, 10).

Aufgrund der großen individuellen Unterschiede innerhalb einer Klasse, ist es notwendig, für jedes einzelne Kind einen eigenen Plan aufzustellen.

Dieser individuelle Unterrichtsplan muss auf einer gut durchgeführten Diagnostik des aktuellen Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes basieren. Allerdings ist keine Lehrerin und kein Lehrer vor Fehlern und Unsicherheiten bei der Einschätzung der Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten gefeit. Einige Formen von geistiger Behinderung sind sehr selten, so dass nicht auf ein umfassendes Erfahrungswissen zurückgegriffen werden kann (vgl. WENDELER 1993, 78). Das erfordert in besonderem Maße die Zusammenarbeit des Lehrerteams und die Einbindung der Eltern, um eine größtmögliche Objektivität zu gewährleisten.

Der individuelle Erziehungsplan ist spezifisch auf jede/n Schüler/in ausgerichtet und sollte bedeutsame mit den Eltern gemeinsam festgelegte Lernziele aus dem Bildungsplan enthalten.

Die aktuellen und zukünftigen Lerninhalte sollten konkret bestimmt, inhaltlich begrenzt und differenziert beschrieben werden. Es empfiehlt sich eine Untergliederung in Teilfelder und eine präzise Beschreibung der Aktivitäten. Es ist erforderlich, die Fähigkeiten, Leistungsstärken und Leistungsschwächen detailliert zu analysieren und festzuhalten sowie Diskrepanzen festzustellen. Die daraus erwachsenden notwendigen Unterstützungen und Interventionsmöglichkeiten werden ebenfalls im Plan festgesetzt (vgl. DITTMANN 1997, 215).

Daraus folgt, dass Unterricht für jeden Schüler einzeln geplant und Lernfortschritte individuell festgehalten werden (vgl. ADAM 1978, 331). In eine Tabelle können die tägliche Arbeit und auch Verhaltensprobleme eingetragen werden.

In der Schule für geistig Behinderte sind drei Organisationsformen von Unterricht zu finden: Klassen-, Kurs- und Einzelunterricht.

Alle drei erfordern lang-, mittel- und kurzfristige Planungsaufgaben. Die langfristige Lehrplanung gilt für ein Schuljahr oder Teile des Schuljahrs, die mittelfristige Planung für eine Schulwoche oder ein Thema und die kurzfristige Planung oder Unterrichtsvorbereitung für eine Unterrichtseinheit, -stunde oder einen ganzen Tag (vgl. MÜHL 1997, 103).

4.3 Planungsverlauf

Die Arbeit mit Stationen ist, entsprechend ihrer Zuordnung zum Offenen Unterricht kein ungeplanter Unterricht. Jedweder Unterricht muss geplant sein, um die bestmögliche Förderung aller Schüler/innen gewährleisten zu können.

Die Planungsebene von Unterricht beinhaltet konkrete Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Dauer und Umfang von Unterrichtseinheiten oder Vorhaben. Die Entscheidungen zum methodischem Handeln werden in Wechselwirkung mit den Ziel- und Inhaltsentscheidungen getroffen.

4.3.1 Vorbereitung: Bereitstellung des Arbeitsangebotes

Die Hauptarbeitsphase der Lehrperson betrifft die Vorbereitung des Arbeitsangebotes. Aus dem Lehrplan, dem Arbeitsplan oder darüber hinausgehenden Zielkatalogen wählt sie ein für das Stationenlernen geeignetes Thema aus und zerlegt es in Teilthemen. Der Zeitrahmen für das zu bearbeitende Gesamtthema wird festgelegt, ebenso die Anzahl der Stationen, die sich meistens an der Anzahl der Teilthemen orientiert. Je nach Lernzirkelart kann eine Aufteilung in Pflicht- und Wahlstationen notwendig sein.

Anschließend folgen die Beschaffung und Herstellung des Materials. Hier sind besonders die verschiedenen Lernwege und Eingangskanäle der Schüler/innen zu berücksichtigen. Weiterhin achtet die Lehrperson darauf, dass die Gesamtheit der Stationen sowohl Einzel-, Partner- und

Gruppenarbeit ermöglicht. Um das lehrerunabhängige Arbeiten zu gewährleisten, müssen Kontrollmöglichkeiten, soweit möglich/erforderlich/sinnvoll, an den einzelnen Stationen bereitgestellt werden (vgl. HEBEL 1995, 7). Auch auf die Möglichkeit, im Rahmen der Stationen bei Fragen als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen, ist zu achten.

4.3.2 Merkmale und Ansprüche an das Material

Das Sammeln und Arrangieren von Materialien für die Lernstationen ist eine Hauptaufgabe der Lehrer/innen im Rahmen der Vorbereitung der Stationenarbeit.

Die Materialbeschaffung ist anfänglich ein Langzeitprozess, der sich verringert, je öfter die Stationenarbeit durchgeführt wird, da auf vorhandenes Material zurückgegriffen werden kann (vgl. WALLASCHEK 1989, 57). Diese zeitaufwendige Vorbereitung der Arbeit an den Stationen kann auch durch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer/innen verringert werden.

Geeignete Materialien haben verschiedene Kriterien zu erfüllen, um den Schüler/innen selbständiges, handelnd - entdeckendes Lernen zu ermöglichen.

Die Grundüberzeugungen von Maria MONTESSORI zur Gestaltung von Lernmaterial sind dabei Basis für die Materialbereitung im Stationenlernen (vgl. KREBS 1993, 34).

Lehrerunabhängigkeit

Das Material sollte den Schüler/innen ein vom Lehrer unabhängiges Arbeiten ermöglichen bzw. nur kurze Erläuterungen notwendig machen, um die Schüler/innen in ihrer Selbständigkeit zu fördern.

Dazu trägt auch eine dem Material beigelegte Möglichkeit der Selbstkontrolle bei, mit deren Hilfe die Schüler/innen die Richtigkeit der Aufgaben weitgehend selbständig überprüfen können. Selbstkontrollmöglichkeiten können durch entsprechende Kontroll- und Lösungsblätter, welche vom Lehrer ausgelegt werden, durch Lösungswörter oder eine symbolische Markierung gegeben werden (vgl. KREBS 1993, 24).

Individualisierung und Differenzierung

Die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung von Unterricht kann im besonderen Maße durch das Material erfüllt werden.

Es sollte differenziertes Arbeiten nach dem individuellen Interesse (verschiedene Aufgaben und Fächer), dem jeweiligen Niveau und den Lerntypen (Sozialformen, Förderschwerpunkte kognitiv, sozial, kreativ, nachvollziehend, Lernen mit allen Sinnen) der Schüler/innen ermöglichen. In den Aufgabenstellungen wird versucht, dem kindlichen Lernen

entgegenszukommen und tätig handelndes Lernen und spielerische Lernformen anzubieten (vgl. WALLASCHEK 1989, 57).

Soziales Lernen

Im Hinblick auf geistig behinderte Schüler/innen ist MONTESSORIS Annahme, eine Begrenzung der Anzahl der Arbeitsmaterialien auf ein Exemplar macht diese attraktiver und fordert von den Schüler/innen gegenseitige Verständigung und Abwechslung in der Nutzung, kritisch zu bewerten. Es ist kaum anzunehmen, dass es den Schüler/innen stets gelingt, sich eigenständig über die Benutzung des aktuell begehrten Materials zu einigen.

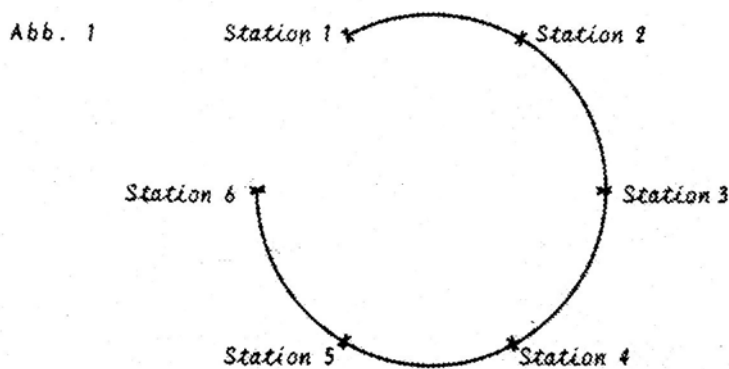
Die Erfahrung besagt, dass die Anzahl der Stationen der Anzahl der Schüler/innen entsprechen sollte, um Orientierungslosigkeit zu vermeiden und die Anfangsmotivation aufrechtzuerhalten. Ist die Klasse sehr groß (über 20 Schüler/innen) kann dieser Forderung auch dergestalt entsprochen werden, indem Material bis zu dreimal an der Station ausliegt (vgl. KREBS 1993, 25).

Ästhetik und Sorgfalt

Besonderes Augenmerk sollten die Lehrer/innen auf die ästhetische Gestaltung der Materialien legen. Durch eine ästhetisch ansprechendes und sorgfältig angefertigtes Material erfüllt dieses eine Vorbildfunktion für die Schüler/innen, welche sich im Idealfall mit ihren Arbeiten unbewusst am Material der Lehrer/innen orientieren (ebd.).

4.4 Variationen der Stationenarbeit

Die Arbeit an Stationen lässt sich in einer Basis-Version wie folgt graphisch darstellen: (Abb. 1; vgl. KNAPP 1993, 65)

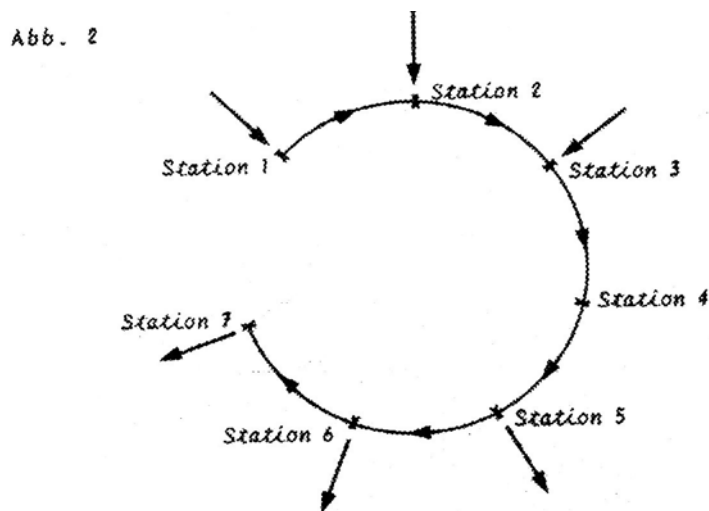


Diese Version erlaubt die Varianten der festen oder freien Reihenfolge bei der Bearbeitung. Die Festlegung der Reihenfolge ist erforderlich, wenn die Stationen systematisch aufeinander

aufbauen und die Ergebnisse der Arbeit an einer Station Voraussetzung für die Arbeit an der nächsten Station sind oder wenn die Stationen deutlich im Schwierigkeitsgrad gestaffelt sind (vgl. KNAPP 1993, 66).

Die Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge wird vor allem vom Fach oder dem jeweiligen Thema abhängig.

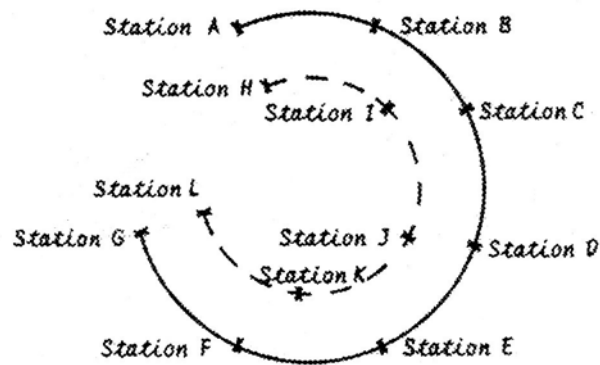
Eine weitere Variante bezieht sich auf variable Ein- und Ausstiegsstationen, obwohl die Reihenfolge festliegt: (Abb. 2; vgl. KNAPP 1993, 67)



In dieser Version kann besonders gut auf die unterschiedlichen Fähig- und Fertigniveaus der Schüler/innen eingegangen werden. Einige beginnen an den frühen Stationen. Diese enthalten dann Aufgaben mit vorbereitendem Charakter und vielen Lösungshilfen. Andere wiederum steigen erst an einer späteren Station ein, da sie mit den frühen Stationen unterfordert wären. Die Schüler/innen der Lerngruppe erreichen demnach Lernziele auf unterschiedlichen Niveaus. Das Durchlaufen nicht aller Stationen ist positiv für Differenzierung und Individualisierung nutzbar (vgl. KNAPP 1993, 66-67).

Eine dritte Form bietet eine weitere Art der Differenzierung in den Fähigkeits- und Fertigniveaus, indem ein innerer und ein äußerer Kreis gebildet wird: (Abb. 3; vgl. KNAPP 1993, 68)

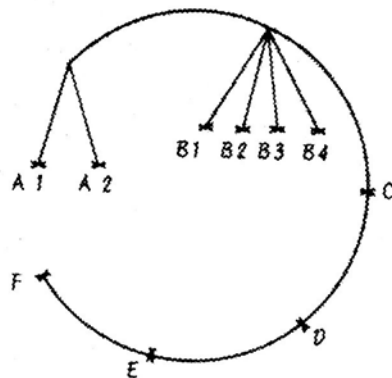
Abb. 3



Der äußere Kreis enthält die für alle Schüler/innen obligatorischen (Pflicht-) Aufgaben, während der innere Kreis die fakultativen (Wahl-) Aufgaben beinhaltet. Diese Form der Stationenarbeit kann an eine feste aber auch freie Reihenfolge der Aufgaben gebunden sein. Durch den Wahlcharakter der Aufgaben des inneren Kreises können auch die Unterschiede in den Arbeitszeiten der Schüler/innen ausgeglichen werden (vgl. KNAPP 1993, 67-68).

Eine wiederum andere Variante bietet den Schüler/innen gemäß ihrer individuellen Fähig- und Fertigkeiten Wahlmöglichkeiten an den einzelnen Stationen an: (Abb. 4; vgl. KNAPP 1993, 69)

Abb. 4



Die Wahlmöglichkeit kann sich auf Eingangskanal, Arbeitsform oder Thema beziehen und lässt die Lernenden den Lernzirkel ihren individuellen Lernbedürfnissen in einem bestimmten Rahmen anpassen (vgl. KNAPP 1993, 68).

Thematischer Zirkel

WALLASCHEK sieht im Thematischen Zirkel die Höchstform der Arbeit an Stationen, da hier der fächerübergreifende Aspekt von Unterricht greift.

Dazu bieten sich vor allem Themen aus dem Jahreskreis, dem Sachunterricht und aus dem Erfahrungsbereich der Kinder an. Die Konzentration auf das Thema wird hier zum

pädagogischen Prinzip. Die Ausdehnung der Bearbeitung über Stunden und Tage verleiht den Charakter eines Projekts.

Der thematische Zirkel ist ein in Zonen gegliederter Zirkel und wurde für Schüler/innen eingerichtet, welche bei der Auswahl der Stationen überfordert waren und die Intention der Arbeitsform (Erarbeitung verschiedener Aspekte eines Themas) nicht durchschauen.

Die Kennzeichnung der Zonen erfolgt farblich oder mit Ziffern bzw. Symbolen. Je Zone wird ein Themenaspekt durch mehrere Stationen innerhalb dieser Zone erfasst, wobei sich die Stationen durch Art und Niveau unterscheiden. Aus jeder Zone muss von jedem Kind eine Aufgabe erfüllt werden, bevor es sich in der Freien Arbeit weiteren Aufgaben nach eigenem Belieben zuwendet (vgl. WALLASCHEK 1991, 89f.).

5. Aufbau einer Unterrichtsstunde mit Lernen an Stationen

5.1 Typische Unterrichtsphasen

Der Ablauf des Unterrichts lässt sich bei der Arbeit an Stationen in vier typische Phasen untergliedern:

a) Einstieg bzw. Anfangs- oder Strukturierungsphase

Die erste Phase gibt den Schüler/innen eine Orientierung und macht sie mit der Zielstellung vertraut. Die Heranführung an das zu bearbeitende Gesamtthema kann als gemeinsames Tätigsein mittels eines Gegenstandes, der zu Diskussion, An- oder Nachfragen, Ermittlungen, Recherchen, einem Streitgespräch oder einer Informationssammlung anregt, gestaltet werden. Auch Stille-Übungen oder Meditation über einen Gegenstand, ein Bild oder einen Text sowie das Vortragen eines Gedichtes oder einer Ballade oder das Singen eines Liedes können der Arbeit als Einstieg vorangestellt werden. Ziel dieser Phase ist das Anregen von Neugier und Drang nach neuem Wissen. Die Motivierung dient der Herstellung der Lernbereitschaft und der Aktivierung der Schüler/innen für den Lerngegenstand.

b) Orientierung im Aufgabenspektrum

Die anschließende Phase gibt den Schüler/innen einen Überblick und gezielte Informationen zu den einzelnen Stationen. Dies kann durch eine gemeinsame Erläuterung des Programms, einen Laufzettel oder einen Rundgang mit den Augen geschehen. Diese Phase bietet die Gelegenheit, die einzelnen Aufgaben zu erklären und eventuell gleichzeitig die Zuordnung zu einer Anfangsstation vorzunehmen. Nach einer „Schnupperphase“ von 3-4 Minuten, in der die

Schüler/innen nochmals die Stationen begutachten dürfen, wird mit der eigentlichen Arbeit begonnen (vgl. KREBS 1993, 27).

c) Arbeit an den Stationen

Arbeit an einer Station heißt nicht automatisch, dass alle Schüler/innen räumlich an einem Ort arbeiten. Die Arbeitsorte sind variabel. Die Aufgaben können am Ort der Station, am eigenen Arbeitsplatz oder in einem Nebenraum bearbeitet werden. Die Entscheidung, wo gearbeitet wird hängt u.a. von den räumlichen Gegebenheiten und der Art der Aufgabe ab. Die Durchführung von Experimenten oder Rollenspielen erfordert meist andere Arbeitsplätze als die Sitzplätze der Schüler/innen. Informationen darüber werden vor Beginn der Arbeit gegeben (vgl. KNAPP 1993, 72f.).

Die Schüler/innen arbeiten je nach Aufgabenstellung an den Schreibplätzen, den Gruppentischen, in den Funktionsecken, auf dem Fußboden, an der Tafel oder an einem anderen Ort des Raumes.

Erfahrungsgemäß sind die Stationen mit Tätigkeits- oder Sinnesmaterial sehr beliebt. Die zu erwartenden Konflikte bedürfen Lösungen, die ein sinnvolles Arbeiten an diesen Stationen ermöglichen, z.B. eine Liste mit der Reihenfolge der Namen.

d) Abschluss

Die Abschlussrunde findet wieder im Klassenverband statt und hat nicht den Charakter einer Leistungskontrolle, sondern dient der Abrundung der Arbeit an den Stationen. Dies kann in einem retrospektiven Gespräch über die Erfahrungen im Umgang mit den Lerninhalten und der Unterrichtsmethode geschehen. Die Schüler/innen berichten über ihre bisherige Arbeit, über Lernergebnisse, einzelne thematische Aspekte kommen zur Sprache. Es wird vorgelesen, Produkte wie Zeichnungen, Modelle, Gestaltungsarbeiten und ähnliches werden gezeigt.

Wenn die Stationenarbeit mehrstündig angelegt ist, wird die Arbeit zu einem anderen Zeitpunkt erneut aufgenommen.

5.2 Kritisch: Die erste Station

Wie schon oben erwähnt, stellt der Beginn der Arbeit an den Stationen einen kritischen Punkt im Verlauf des Unterrichts dar. Es ist zu vermeiden, dass sich alle Schüler/innen gleichzeitig auf eine erste Station stürzen.

Bei Stationenlernen mit fester Reihenfolge kann durch das Zulassen von variablen Einstiegsorten eine Entzerrung an der ersten Station erreicht werden (siehe Punkt 4.4 Abb. 2. Die jeweilige Arbeitszeit der Schüler/innen an den einzelnen Stationen bewirkt eine weitere Entzerrung

während der Arbeit. Auch kann die erste Station verschiedene Aufgaben enthalten, aus denen die Schüler/innen wählen können (vgl. KNAPP 1993, 71).

5.3 Nachbereitung

Dem eigentlichen Stationenlernen in den genannten vier Phasen muss sich, um die pädagogischen Möglichkeiten des Stationenlernens voll ausschöpfen zu können, für die Lehrperson eine fünfte Phase anschließen: die *Nachbereitung* bzw. *Schlussreflexion*. Sie dient sekundär zum Abräumen der Stationen, wobei die Schüler/innen miteinbezogen werden sollten. Primär wird die Phase genutzt, um die Erkenntnisse, welche sich durch die Beobachtungen ergeben, aufzubereiten und nachvollziehbar aufzuzeichnen. Sie dienen somit der Vorbereitung des folgenden Unterrichts. Des Weiteren können die Ordner und Bücher der Schüler/innen durchgesehen und entsprechende Notizen angefertigt werden (vgl. KREBS 1993, 29f.).

Auf die hier enthaltenen Möglichkeiten wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

V. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DES LERNENS AN STATIONEN BEI GEISTIG BEHINDERTEN SCHÜLER/INNEN

1. Stationenlernen – nur eine Übungsform?

STRAßMEIER arbeitet in seinen Ausführungen zur Didaktik des Unterrichts mit geistig behinderten Schüler/innen heraus, dass die Arbeit an Stationen vor allem in Übungsphasen eingesetzt werden kann, stellt aber gleichzeitig fest, dass diese Übungsform in der Schule für Geistigbehinderte noch wenig praktiziert wird.

STRAßMEIER meint weiter, dass die Vorteile der Stationenarbeit als Übungsform im spielerischen Lernen der Schüler/innen, den großen Bewegungsmöglichkeiten, der Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schüler/innen, der Möglichkeit der gegenseitigen Kontrolle und der Vermeidung von Langeweile durch den Wechsel der Stationen liegen (vgl. STRAßMEIER 1997, 145).

BAUER (1997) nimmt dagegen keine Einschränkung der Einsatzmöglichkeit von Stationenarbeit nur auf die Übungsphasen von Unterricht vor. Er unterscheidet nach den verschiedenen Zieldimensionen von Lernzirkelarbeit (Stationenarbeit) folgende Möglichkeiten der Nutzung im Unterrichtsprozess:

Im *Übungszirkel* werden umfassende und komplette Übungen zu einem Thema angeboten. Adäquate Übungsmöglichkeiten werden durch die Schwerpunkte und die Beachtung der verschiedenen Lerneingangskanäle angestrebt.

Beim *vertiefenden Erarbeiten neuer Inhalte* erhalten die Schüler/innen in Anlehnung der Einführungsphase die Möglichkeit, zuvor gesehene Handlungen selbst durchzuführen und entsprechend eigene Erfahrung zu machen.

Auf Basis des Materialangebots haben die Schüler/innen die Möglichkeit zum *selbständigen Erarbeiten neuer Inhalte* (vgl. BAUER 1997, 87f.).

Zur Beantwortung der oben gestellten Frage sollen folgende Aspekte beachtet werden:

- Organisatorische Variabilität und zeitliche Flexibilität bieten Raum für soziale Prozesse. Störungen, die ihre Ursache in den sozialen Konflikten der Schüler/innen haben, können leichter vermieden werden.
- Die Lernbereitschaft kann durch anregende Materialien und einen Gesamtaufbau von Unterricht, der Erwartungen weckt, günstig beeinflusst werden.

- Die vorhandene planerische und organisatorische Kompetenz der Lehrer/innen, die ihre Anwendung oft in außerunterrichtlichen Aktivitäten findet, kann auf den Unterricht übertragen werden.
- Das Stationenlernen ist während der Arbeitsphase der Schüler/innen eine entspannte Lehrsituation für die Lehrer/innen, in der sie sich der Beobachtung und dem individuellen Arbeiten mit einzelnen Schüler/innen widmen können.
- Die Schüler/innen sollen selbständig und in die Sache vertieft lernen. Die Lernstationen bieten den Raum und die Gelegenheit, die Selbständigkeit, Interesse und Konzentration zum Wachsen brauchen (vgl. FAUST-SIEHL 1989, 23).

Nach POTTHOFF lässt sich das Lernen an Stationen an verschiedenen didaktischen Orten einer Unterrichtssequenz einbauen:

- als Hinführung zu einem Thema;
- zur Sicherung bestimmter Teilleistungen;
- zum Lernen selbständigen Arbeitens;
- zur Beendigung einer Lerneinheit;
- als Hinführung zur Freiarbeit (vgl. POTTHOFF 1996, 109).

All diese Argumente verbieten die ausschließliche Anwendung der Stationenarbeit als Übungsform. Stattdessen kann diese methodische Form an den verschiedenen didaktischen Orten von Unterricht eingesetzt werden. Einschränkungen ergeben sich aus der Eignung des jeweiligen Themas bzw. Unterrichtsfaches und werden von diesen abhängig gemacht.

2. Möglichkeiten des Stationenlernens

Die geistig behinderten Schüler/innen erhalten die Möglichkeit handelnd neue Lerngegenstände zu erschließen, mit denen sie sich im Raum selbständig und möglichst unter Nutzung aller Sinne an den Stationen auseinandersetzen.

Die Lehrer/innen können im Stationsverfahren eine vielfältige Lernsituation herstellen, welche die Bereiche der Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Emotion und Sprache umfasst. Das ganzheitliche Erschließen der Unterrichtsinhalte wird dadurch ermöglicht. Problemlos können spielerische Elemente (besonders in Unter- und Mittelstufe) in die Stationenarbeit einbezogen sowie fächerübergreifende Themen sinnvoll angeboten werden.

Durch spezifische Angebote lässt sich vor allem in den Bereichen Wahrnehmung, Spielverhalten und Motorik eine gute Förderung im Rahmen der Stationenarbeit realisieren. Um Antrieb bzw.

Steuerung von geistig behinderten Kindern zu fördern, könnte das Lernen an Stationen kombiniert mit starken Reizen und der notwendigen Lenkung durch eine Lehrperson zu mehr Selbständigkeit führen und sich somit die wichtigen Voraussetzungen weiter fördern. Durch das Arbeiten in verschiedenen Sozialformen (mit / ohne Unterstützung) und dem Einsatz von gemeinsam erarbeiteten Regeln wird eine Förderung des gemeinsamen Miteinanders und somit des angemesseneren Sozialverhaltens möglich.

Das Ziel der Selbstständigkeitsförderung der Schüler/innen kann durch gleichbleibende Strukturen, wie z.B. der immer gleiche Stundenablauf bei der Stationenarbeit, realisiert werden. Das gibt eine größere Sicherheit und ermöglicht eine bessere Orientierung im Raum und an den Stationen. Besonders für geistig Behinderte sind feste Strukturen, Rituale und Unterrichtsabläufe besonders wichtig, um sich orientieren zu können.

Die Erarbeitung dieser Unterrichtsform ist nur über einen langen Zeitraum möglich. Es kann sich evtl. als sinnvoll erweisen, Unterricht an Stationen nur in Ansätzen durchzuführen und statt dessen verschiedene Aufgaben mit der ganzen Lerngruppe der Reihe nach zu bewältigen oder die Klasse in zwei Gruppen zu teilen, die nach bestimmter Zeit die Stationen tauschen. Eine weitere Möglichkeit der allmählichen Heranführung liegt darin, anfangs nur einen Stundenschwerpunkt zu wählen und das Stationsverfahren mit den verschiedenen Techniken nach und nach einzuführen.

Die Arbeit mit dem Material an den Stationen fördert die Selbständigkeit und Konzentration der Schüler/innen und ist eine gute Möglichkeit der Differenzierung von Unterricht hinsichtlich der Arbeitszeit sowie der Sozialformen und entspricht somit den individuellen Lernniveaus und Lerntypen der geistig behinderten Schüler/innen.

FESER (1995) hält Montessori-Materialien in den Lernbereichen Lesen/Schreiben, Mathematik und Sachunterricht für geistig behinderte Schüler/innen geeignet. Die Arbeit mit den Materialien bedarf der sorgfältigen Einführung sowie der Übung und Sicherung von Arbeitsweisen und Arbeitstechniken, die selbständige Aktivität erfordern und fördern und eine Selbstkontrolle beinhalten. Erforderliche Ordnungsformen können langsam angebahnt und eingeschliffen sowie erforderliches Sozialverhalten besprochen und einsichtig gemacht werden.

Zielsetzungen der Arbeit mit Montessori-Material sind:

- Bereitstellung eines individuellen Lernangebots in verschiedenen Lernbereichen,
- Vertiefung, Wiederholung und Ausweitung verschiedener Lernangebote,
- gezielte Förderung der Leistungsspitzen,

- gezielter Abbau von Lerndefiziten,
- Ermöglichung von selbstbestimmtem Lernen,
- Förderung der Fähigkeit zum Auswählen, die Anregung von Partnerarbeit,
- Ermöglichung von Selbstkontrolle und das Erkennen von Problemen und
- das Anfordern von Hilfen bei Lehrer/in und Mitschüler/innen.

Dazu bedarf es bestimmter organisatorischer Maßnahmen. Zusätzliche Materialien werden sukzessive eingeführt, nicht mehr sinnvolles Material wird entfernt, individuelle Materialien werden in persönlichen Kästen aufbewahrt und geleistete Arbeit wird vermerkt (vgl. STRAßMEIER 1997, 142).

Die veränderte Rolle der Lehrer/innen ermöglicht die ständige Beobachtung und Betreuung einzelner Schüler/innen. Dem Aspekt der Beobachtung und individuellen Betreuung ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken, denn er bildet die Basis für die notwendige Individualisierung und Differenzierung im Unterricht mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. Durch die Beobachtung gewonnene Erkenntnisse dienen der genaueren Beurteilung des aktuellen Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes und daraus folgend der Planung entsprechender Angebote und Hilfen, welche wiederum in ihrer Wirksamkeit und Eignung durch die Beobachtung überprüft und modifiziert werden müssen. Ein Ergebnis dieses ständigen Kreislaufs ist die immer an den aktuellen Möglichkeiten und Grenzen orientierte Förderung des einzelnen Kindes.

Selbständigere Schüler/innen können entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten allein arbeiten. Schüler/innen, die mit einer Arbeitsform oder einzelnen Aufgaben Probleme haben, kann die Lehrperson individuell helfen. Jede/r Schüler/in wird in seiner/ihrer Eigenart geachtet und gefördert und kann dem eigenen Entwicklungstempo und Charakter entsprechend lernen.

Gerade für Klassen mit geistig behinderten Schüler/innen ist eine große Heterogenität in den Leistungen und Persönlichkeiten charakteristisch. Verschiedene Persönlichkeiten heißt auch subjektiv *schwierige* Schüler/innen, die nach besonderen Formen des Umgangs und Unterrichts verlangen.

Die Stationenarbeit beinhaltet mit ihrer immanenten Individualisierung bessere Fördermöglichkeiten und die bessere Integration von auffälligen Kindern.

Die Rhythmisierung, die dem Lernen an Stationen immanent ist, kann dazu beitragen, Ermüdungserscheinungen bei den Schüler/innen während der Arbeit zu verringern. Auf diese Weise kann auch Lernschwierigkeiten, die durch Ermüdung verursacht werden, vorgebeugt

werden. Aufgrund von mangelnder Bewegung hervorgerufene Verhaltensprobleme bzw. Unterrichtsstörungen kann durch das Lernen an Stationen mit seinen Möglichkeiten der Bewegung im Raum entgegengewirkt werden.

Eine weitere und sehr bedeutende Möglichkeit der Stationenarbeit liegt in der Einbeziehung von Eltern in Unterricht und Erziehung. Als Experten können sie ihre Kenntnisse aus Beruf oder Hobby in den Unterricht einbringen und als engste Bezugspersonen ihres Kindes mit den Lehrer/innen effektiv in Erziehung und Förderung zusammenarbeiten. Dieses Potential sollte nicht verschwendet werden.

Zusammenfassend sprechen folgende Vorteile für den Einsatz der Arbeit an Stationen bei geistig behinderten Schüler/innen:

- Der/Die Lehrer/in kann sich intensiv um einzelne Schüler/innen kümmern, da sich die anderen Schüler/innen mit dem Material und der Selbstkontrollmöglichkeit selbständig beschäftigen.
- Der/Die Lehrer/in kann die Schüler/innen während der Arbeit und im Umgang mit den Materialien beobachten und die dabei erkannten Möglichkeiten und Probleme des einzelnen Kindes in den folgenden Unterricht einfließen lassen. Somit können die Schüler/innen basierend auf ihrem aktuellen Entwicklungsstand immer individuell gefördert werden.
- Das Selbstbewusstsein kann gefördert werden (Ich bin schon selbständig und brauche deshalb kaum noch Hilfe.).
- Material kann selbst hergestellt werden, um den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen gerecht zu werden.
- Die Motivation wird durch Material angeregt, mit dem sich die Schüler/innen identifizieren können.

Die Arbeit mit Stationen im Unterricht ist eine Möglichkeit, Unterrichtsinhalte in schülergemäßer Form zu vermitteln bzw. sich Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten etc. aktiv in selbständiger Form anzueignen.

Der entscheidende Grund für die Anwendung der Arbeit an Stationen im Unterricht bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen liegt in seiner strukturellen Anlage, auf die individuellen Erfordernisse eines jeden Schülers / einer jeden Schülerin Rücksicht zu nehmen. Diese Unterrichtsform ist dann berechtigt, wenn sie diesem Ziel in der konkreten Unterrichtssituation als pädagogisches Mittel besser gerecht wird, als etwa der Frontalunterricht.

3. Grenzen des Stationenlernens

Die Effektivität von Stationenarbeit im Unterricht hängt wesentlich von der Eignung der entsprechenden Themen bzw. Fächern ab. Sollen in einem Lehrgang spezifisches Wissen und Fertigkeiten vermittelt werden oder erfordert das Thema die gemeinsame Aufmerksamkeit aller, ist der Einsatz von Stationenarbeit nicht sinnvoll. Ebenso können

- materielle Gegebenheiten (z.B. zu kleiner Raum),
- personelle Voraussetzungen (z.B. fehlende Kooperation / Teamarbeit zwischen Lehrer/innen und / oder mit Schulleitung) oder
- organisatorische Bedingungen (z.B. Pausen- bzw. Aufsichtsregelung, feststehende Essensregelungen) eine effektive Umsetzung der Stationenarbeit im Unterrichtsalltag be- oder verhindern.

Die Lehrer/innen müssen immer wieder neu entscheiden, ob und inwieweit die genannten Grenzen die Stationenarbeit verhindern bzw. dem effektiven Einsatz im Wege stehen. Die Einführung eines neuen Konzeptes von Unterricht bedeutet stets eine hohe Arbeitsbelastung für die Lehrer/innen. Gerade der anfänglich große Zeitaufwand vor allem für die Materialsuche und Materialaufbereitung kann ein Grund für Lehrer/innen sein, die Stationenarbeit nicht in den Unterricht zu übernehmen.

Ein zu kleiner Raum scheint ein geringeres Hindernis zu sein, als die fehlende Kooperationsbereitschaft der Schulleitung oder die fehlende Bereitschaft von Kolleg/innen, durch gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit die Durchführung der Stationenarbeit zu ermöglichen.

Gerade durch Teamarbeit und klassenübergreifende Kooperation kann der anfänglich besonders hohen Belastung der Lehrer/innen sinnvoll begegnet werden.

BIEWER (1992) führte mit geistig behinderten Schüler/innen eine Untersuchung zur Strukturierung des Lernprozesses in der Arbeit mit Montessori-Material durch. Ein grundlegendes Ergebnis besagt, dass es bezogen auf die Arbeitsweise keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern gibt.

BIEWER unterschied in der Untersuchung bezogen auf die Materialnutzung den Makrorhythmus vom Mikrorhythmus.

Bezüglich des Makrorhythmus ließ sich feststellen, dass die Kinder meist mit ihnen angemessenem Material arbeiteten. Der Ansporn, schwierigeres Material zu nehmen, kam von den besseren Schüler/innen und kann bei den schwächeren Schüler/innen zu Überforderungssituationen und nachfolgender Arbeitsunterbrechung führen. Kontaktaufnahme

zwischen den Kindern führte zur Verkürzung der Beschäftigungsdauer und häufigem Materialwechsel. Das legt den Schluss nahe, dass die Schüler/innen in diesen Situationen nicht selbst darüber entschieden, was sie machen wollen, sondern sich von anderen Schüler/innen beeinflussen ließen. Schwächere Kinder bevorzugten Einzelarbeit und wurden von den anderen Kindern weniger zur Zusammenarbeit gesucht. Dagegen arbeiteten bessere Kinder häufiger zusammen und wechselten öfter die Materialien.

Die Ergebnisse zum Mikrorhythmus besagen, dass zwei Drittel der Arbeitszeit geordnete Arbeit waren. Das bedeutet für die Lehrer/innen, tolerieren zu können, dass ein Drittel der Arbeitszeit Tätigkeiten gewidmet wird, die nicht dem Ziel des Unterrichts entsprechen bzw. Untätigkeit bedeuten.

Durchschnittlich nutzte jedes Kind 3-4 Materialien pro Tag und es wurde nach konzentrierter Arbeit meist ein leichtes Material zur Erholung gewählt. Auch hier muss eine mögliche Grenze der Arbeit an Stationen aufgezeigt werden. Ein Durchschnittswert ergibt sich immer aus einer Vielzahl von Daten. Es ist also anzunehmen, dass einige Schüler/innen noch mehr als 3-4 Materialien nutzen, andere sich während der gesamten Arbeitszeit vielleicht nur mit einem oder gar keinem Material beschäftigen.

Wie die Überschrift dieses Unterkapitels schon ahnen lässt, stellen sich mit einer neuen Unterrichtsform auch Gefahren und Probleme für die geistig behinderten Schüler/innen ein, denen mit allmählicher Gewöhnung an das Unterrichtskonzept begegnet werden kann.

Die geistig behinderten Schüler/innen können Probleme haben sich für eine Arbeit zu entscheiden, eine gewählte Arbeit durchzuhalten, selbständig an einer Lernaufgabe zu arbeiten und bei Schwierigkeiten auf den Lehrer zu warten. Ablenkbarkeit aufgrund der Verschiedenartigkeit der Aufgaben, welche die Schüler/innen zur gleichen Zeit bearbeiten oder Überforderung in der eigenverantwortlichen Partner- oder Gruppenarbeit können sich ebenso als problematisch erweisen.

Das erfordert eine schrittweise Heranführung an die neuen Arbeits- und Lernformen und die Materialien sowie eine langandauernde Begleitung und Unterstützung dieser Schüler/innen (vgl. HEIDJANN 1995, 30).

Vor allem in der Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Eltern kommt es oft zu Problemen. Aufgrund des Auftretens geistiger Behinderung in allen gesellschaftlichen Schichten kann es ein/e Lehrer/in in der eigenen Klasse mit Eltern mit den verschiedensten persönlichen Hintergründen und spezifischen Vorstellungen von Unterricht und Erziehung zu tun haben. Man

kann davon ausgehen, dass Eltern sehr intensiv mit den Lehrer/innen zusammenarbeiten und umfassend informiert werden möchten und gern bereit sein werden, sich mit ihrem Wissen aktiv in den Unterricht einzubringen. Ebenso wird es Eltern geben, die nicht die Zeit und/oder nicht das Bestreben haben, sich in dieser aktiven Weise in die Arbeit der Schule einzumischen.

Die vielschichtigen und manchmal auch kontroversen Zielvorstellungen der Eltern können es fast unmöglich machen, dass Lehrer/innen im Rahmen von eher sporadischen Kontakten zu Eltern individuelle Förderprogramme für jedes Kind zusammen mit dessen Eltern entwickeln.

Offene Unterrichtsformen können nicht ohne ein anderes Verständnis von Lehren und dementsprechender Rollenveränderung funktionieren. Der Einführung von Lernen an Stationen muss eine kritische Hinterfragung des eigenen Verständnisses von Unterricht bei geistig Behinderten und der Funktion als Lehrer/in vorausgehen. Es ist dabei zu klären, ob und inwieweit der eigene Unterricht verändert und geöffnet werden soll. Eine Veränderung von Unterricht nur aufgrund eines wahrgenommenen Drucks von außen wird auf die Dauer nicht zu Zufriedenheit von Lehrer/in und Schüler/innen führen. Erforderlich ist eine Auseinandersetzung mit den handgreiflich – praktischen Vorzügen offener Unterrichtsformen, insbesondere des Lernens an Stationen. Nur damit kann ein effektiver Einsatz dieser Unterrichtsform Wirklichkeit werden.

VI. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, welche pädagogische Bedeutung dieser Unterrichtsform im Schulalltag zukommen sollte, und wie sie sich von den herkömmlichen Unterrichtsmethoden unterscheidet. Die Arbeit war das Resultat einer Überlegung, den traditionellen lehrerorientierten Unterricht in verstärktem Maße gegen einen handlungs - und schülerorientierten Unterricht durch die Arbeit mit Stationen einzutauschen, um nicht zuletzt dadurch den in den theoretischen Betrachtungen erläuterten Problemen zu begegnen.

Mit einer auf die angesprochenen Grenzen reflektierenden Stationenarbeit wird erreicht, dass die Schüler/innen selbständiger und konzentrierter, entsprechend ihrem Lerntempo, ihrem Entwicklungs - und Leistungsstand, verbunden mit ihren Interessen und Neigungen im Unterricht arbeiten. Es wird ermöglicht, dass nicht die Lehrer/innen als die schlechthin Wissenden vom "Lehrerpult" herab die Schüler/innen bestimmen, sondern die Lernumgebung mit den verschiedensten Arbeitsmaterialien den Schüler/innen die Initiative und auch in hohem Maße die Verantwortung für ihr Lernen überlässt. Dabei wurde deutlich, dass ein handlungsorientierter Unterricht, der auf Lehrerdominanz verzichtet und die Schüler/innen zum Subjekt ihrer Lernprozesse machen soll (vgl. Kapitel III - 2.3 Anliegen des Offenen Unterrichts), durch die Arbeit an Stationen im Unterricht nur teilweise umzusetzen ist. Die praktischen Vorzüge des Stationenlernens bedeuten aber, dass hier ein mehrfacher Wechsel von eher offenen, schülerzentrierten und gelenkten, lehrerzentrierten Phasen zur Entwicklung von Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen notwendig und möglich ist. Demnach bilden Schülerzentrierung und Lehrerzentrierung, d. h. Offenheit und Geschlossenheit keine Gegensätze, sondern bilden ein Kontinuum unterschiedlicher Grade von Lenkung bzw. Freisetzung, das der/die Lehrer/in entsprechend den Voraussetzungen der Schüler/innen, der Struktur des Lerngegenstandes und anderer Faktoren voll auszuschöpfen hat. Ein handlungsorientierter, relativ offener Unterricht für geistig Behinderte kann meiner Meinung nach, entgegen mancher reformpädagogischer Ansätze, nie auf gelenkte Unterrichtsphasen verzichten, wenn er individuellen Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen Beachtung schenken und die Lehrperson ihrer Verantwortung gegenüber den Schüler/innen gerecht werden will. Schüler/innen brauchen soviel Freiraum wie möglich, aber auch soviel Hilfe wie nötig, damit Maria Montessoris Anliegen: "Hilf mir, es selbst zu tun", im Unterricht Umsetzung finden kann.

Die Arbeit mit Stationen im Unterricht zeichnet sich neben der einfachen Struktur, der vielseitigen Verwendbarkeit und einer klaren Orientierung an reformpädagogischen Ansätzen vor allem durch eine vermittelnde Position zwischen offenem und frontal geführtem Unterricht aus. Durch die relativ enge Bindung im Bereich von Lerninhalten und Lernzielen ist diese Unterrichtsform in hohem Maße dazu geeignet, es Berufsanfängern, die sich auf die lernzielorientierte Didaktik im Unterricht stützen, zu erleichtern, reformpädagogische Ansätze im Unterricht umzusetzen und gleichzeitig ein Gefühl der Sicherheit zu bekommen. So ist das, was die Schüler/innen im Unterricht lernen, eindeutig in den Rahmenrichtlinien nachvollziehbar und in der Unterrichtsplanung anrechenbar. Diese Gegebenheit ermöglicht es, Schüler/innen, die bislang frontalen Unterricht erfahren haben, relativ schnell mit der Arbeit an Stationen zu konfrontieren.

Die Arbeit an den Stationen lässt eine große Variabilität bei der Wahl der methodischen Möglichkeiten und der Medien zu, um den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder gerecht zu werden. Selbständigkeit wird angebahnt, ohne dass die Schüler/innen dabei über - bzw. unterfordert werden.

KLEIN stellte treffend dar: "Die Kinder waren bei der Sache, d.h. interessiert, und sie lernten nicht, weil der Lehrer es wollte oder weil sie sich gute Noten erhofften. Sie lernten, weil die Sache sie ansprach, sie herausforderte" (KLEIN 1993, 432).

Unterricht, der Spaß machen soll, in dem die Schüler/innen sich Unterrichtsgegenstände durch eigene Erfahrungen aneignen bzw. festigen, bei dem die Schüler/innen den Lernprozess selbst mitbestimmen können, die Lehrer/innen ihre Aktivität auf ein Minimum beschränken, ist hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung sehr zeitaufwendig und der Materialaufwand ist sehr hoch. Zudem ist zu beachten, dass diese Materialien für die weitere Arbeit Verwendung finden können. Aufgrund dieser Erfahrung ist es kaum möglich, dass ein/e einzelne/r Lehrer/in diese Art des Unterrichts so einsetzt, wie es theoretisch erforderlich wäre. Der hohe Zeitaufwand ließe sich aber beispielsweise durch die Teamarbeit mehrerer Lehrer/innen verringern.

Die Arbeit mit Stationen sollte eine Möglichkeit darstellen, im Unterricht handlungs- und schülerorientiert zu arbeiten. Es sei dahingestellt, ob beispielsweise Projektunterricht, Wochenplanarbeit oder Freiarbeit bzw. andere Formen des offenen Unterrichts den geforderten Ansprüchen an einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht eher gerecht werden. Notwendig scheint vielmehr die Überlegung, welche besondere pädagogische Bedeutung dieser Unterrichtsform, auch im Unterschied zu anderen, zukommt, und was sie im Zusammenwirken

mit anderen geschlossenen Unterrichtsformen zur Entwicklung und Realisierung eines in sich stimmigen, überzeugenden Unterrichtskonzeptes für geistig Behinderte beitragen kann.

Die Entscheidung über ein geeignetes Unterrichtskonzept wird um so leichter, wenn man in dem/r Schüler/in nicht den unselbständigen, unfertigen kleinen Erwachsenen sieht, sondern eine besonders wertvolle Stufe des Menschseins, die von Aktivität und Kreativität geprägt ist. Bei jedem Unterrichtskonzept, gleich welcher Konstellation, gilt es, die Schüler/innen aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen.

Aufgrund der heterogenen Klassenzusammensetzung bezogen auf das Lernniveau der Schüler/innen ist ein differenzierender Unterricht notwendig. In diesem sollten Frontalunterricht sowie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sinnvoll miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt sein.

Am Beginn der Öffnung von Unterricht muss eine genaue Analyse des Lernstandes des Kindes stehen, damit es dort aufgenommen werden kann, wo es sich in der Entwicklung gerade befindet. Eine Lernatmosphäre, in der Stärken und Schwächen gezeigt werden können, ermöglicht es den Schüler/innen sich untereinander zu öffnen, sich wahrzunehmen und gegenseitig zu akzeptieren.

Es kann festgehalten werden, dass die Qualität der Stationsarbeit wesentlich vom Gesamtaufbau, den verwendeten Materialien und den darin sichtbar werdenden didaktischen Ideen abhängig ist. Nur die Prüfung im Einzelfall entscheidet, ob mit dem Lernen an Stationen dem Kind neue Aspekte, wichtige Lern- und Erkenntnismöglichkeiten eröffnet werden, oder ob das Lernarrangement lediglich eine Vervielfachung der ohnehin vorfindbaren Arbeitsblätter darstellt.

Offene Unterrichtsformen, wie Freiarbeit, Projektunterricht oder Stationslernen, sind keine starren Konzepte. Sie öffnen ein weites Feld und sind erweiterungsfähig. Einen Teil dieser Erweiterung können die Lehrer/innen von geistig behinderten Schüler/innen leisten. Sie tragen mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten zur Entwicklung einer Pädagogik für alle bei und entwickeln keine Sonder-Pädagogik.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADAM, Heidemarie (1978):** *Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte.*
Oberbiel: Jarick
- BACH, Heinz (1981):** *Geistige Behinderung: Begriff, Personenkreis, theoretische Ansätze.* Kurseinheit 1. Fernuniversität Hagen
- BACH, Heinz (Hrsg.) (1995):** *Neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der pädagogischen Förderung kognitiv schwer beeinträchtigter („geistig behinderter“) Menschen.*
In: Behindertenpädagogik, 34. Jg., Heft 2/1995, S.178 – 183
- BAUER, Roland (1997):** *Lernen an Stationen in der Grundschule: Ein Weg zum kindgerechten Lernen.* Berlin: Cornelsen Scriptor
- BIEWER, Gottfried (1992):** *Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern.* 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- BUSSIS, Anne M./CHITTENDEN, Edward A. (1977):** *Die vielfältigen Rollen des Lehrers.* In: KLEWITZ, E./MITZKAT, H. (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen und Offener Unterricht.* Braunschweig: Westermann, S. 47-68
- CALLIESS, Elke (1977):** *Offene und geschlossene Lernsituationen.* In: KLEWITZ, E./ MITZKAT, H. (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen und Offener Unterricht.* Braunschweig: Westermann, S. 143-152
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1974):** *Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher.*
Stuttgart: Klett
- DEWES, Andrea u.a. (1999):** *Stationenarbeit als Einstieg in ein Jahreszeitenprojekt.* In: HEGELE, Irmintraut (Hrsg.): *Lernziel: Stationenarbeit: Eine neue Form des offenen Unterrichts.* 4., neu ausgest. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 44-55

- DITTMANN, Werner (1997):** *Lebensunmittelbarkeit und Veranschaulichung: Zwei Verfahrensweisen schulischen Lernens für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung.* In: KLÖPFER, Siegfried (Hg.): *Sonderpädagogik praktisch: Beiträge zur Erziehung und zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen.* Reutlingen: Diakonie-Verlg., S. 209-218
- ENGLBERGER, Angelika/
RETTENMEIER, Eva (1993):** *Stationentraining.* In: HELL, Peter (Hrsg.): *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule: Wochenplanarbeit – Stationentraining – Schuldruckerei.* Donauwörth: Auer, S. 96-110
- FAUST-SIEHL, Gabriele (1989):** *Lernen an Stationen: Kinder und die Einheiten der Zeit.* In: *Grundschule* 3/1989, S. 22-25
- FEUSER, Georg (1981):** *Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik.* Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel
- GANZ, Günter (1999):** *Stationenlernen.* Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
- GOETZE, Herbert/JÄGER, Wiebke (1991):** *Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen: Unterrichtsversuch in einer 6.Klasse der Schule für Verhaltensgestörte.* In: *Sonderpädagogik* 21. Jg., Heft 1/1991, S. 28-38
- GÖTZ, Margarete (1993):** *Offener Unterricht – Modelle von gestern für die Schule von heute?* In: HELL, Peter: *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule: Wochenplanarbeit Stationentraining – Schuldruckerei.* Donauwörth: Auer, S. 9-23
- GRAMPP, Gerd (1982):** *Alternatives Lernen mit geistig behinderten Schülern.* Stuttgart: Wittwer
- GUDJONS, Herbert (1995):** *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium – Studienbuch.* 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HAUG, Gerhard (1994):** „Wasser ist nicht immer flüssig!“ In: HEGELE, Irmintraut (Hrsg.): *Lernziel: Offener Unterricht: Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule.* Weinheim ; Basel: Beltz, S. 37-50
- HEBEL, Horst-Roland (1995):** *Wege zum offenen Unterricht: Stationenlernen praktisch ; ein Leitfaden für die Lehrerbildung.* Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz

- HEGELE, Irmintraut (Hrsg.) (1999):** *Lernziel: Stationenarbeit: Eine neue Form des offenen Unterrichts.* 4., neu ausgest. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz
- HEIDJANN, Sabine (1995):** *Geistigbehinderte lernen Möglichkeiten freier Arbeit im Bereich Umgang mit Mengen, Zahlen und Größen kennen.* 2. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen
- JÜRGENS, Eiko (1994):** *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage.* Sankt Augustin: Academia Verlag
- KLEIN, Heinrich (1993):** *Lernen und Erfahrung im Sachunterricht der Grundschule.* In: SMP 21. Jg., 10/1993, S. 428-432
- KLEWITZ, Elard / MITZKAT, Horst (Hrsg.) (1977):** *Entdeckendes Lernen und Offener Unterricht.* Braunschweig: Westermann
- KNAPP, Annelie (1993):** *Lernzirkel.* In: POTTHOFF, Willy: *Lernen und üben mit allen Sinnen.* 2. Aufl. Freiburg: Reformpäd. Verlag Potthoff, S. 61-76
- KRAUSE-HOTOPP, Diethelm (1993):** *Veränderte SchülerInnen – Veränderter Unterricht.* In: NAUCK, Joachim (Hrsg.): *Offener Unterricht: Ziele, Praxis, Wirkungen.* Braunschweig: Technische Universität; Seminar für Unterrichtswiss., S. 1-27
- KREBS, Heidi (1993):** *Lernzirkel – eine reformpädagogisch beeinflusste Unterrichtsform für eine veränderte Kindheit.* In: KREBS, Heidi / FAUST-SIEHL, Gabriele (1993): *Lernzirkel im Unterricht der Grundschule.* Freiburg: Reformpäd. Verlag Potthoff, S. 1-47
- MERTES, Josef Peter (1990):** *Unterrichtsplanung in der Schule für Geistigbehinderte.* In: FISCHER, Erhard/MERTES, Josef Peter (Hrsg.): *Unterrichtsplanung in der Schule für Geistigbehinderte.* Dortmund: verlag modernes lernen, S. 9-29
- MÜHL, Heinz (1982):** *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten: Materialien zur Planung und Organisation des Unterrichts.* 4. Aufl. Bonn; Bad Godesberg:Dürr
- MÜHL, Heinz (1991):** *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik.* 2., überarb. Aufl. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer

- MÜHL, Heinz (1997):** *Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung.* Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis
- NIRJE, Bengt/PERRIN, Burt (1991):** *Das Normalisierungsprinzip und seine Mißverständnisse.* Wien: Lebenshilfe Österreich
- POTTHOFF, Willy (1995):** *Grundlage und Praxis der Freiarbeit.* 5., erw. Aufl. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Potthoff
- POTTHOFF, Willy (1996):** *Lernen und üben mit allen Sinnen – Lernzirkel in der Sekundarstufe.* 3. überarb. Aufl. Freiburg: Reformpädagog. Verlag Potthoff
- RAEGGEL, Mechthild / SACKMANN, Christa (1998):** *Freiarbeit mit Geistigbehinderten! Geht das denn überhaupt?: Ein Erfahrungsbericht mit Materialsammlung, Übungsbeispielen, Tips und Anregungen.* 2. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen
- RAMSEGER, Jörg (1992):** *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell.* Weinheim; München: Juventa-Verlag
- RAUH, Hellgard (1979):** *Lernpsychologie.* In: BACH, Heinz (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 5: Pädagogik bei Geistigbehinderten.* Berlin: Marhold, 1979, S. 354 –391
- REIB, Günter u.a. (1995):** *Offener Unterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern – Eine Einführung.* In: REIB, Günter; EBERLE, Gerhard (Hrsg.): *Offener Unterricht: Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern.* 3. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9 – 44
- SCHULTE-PESCHEL, Dorothee/ TÖDTNER, Ralf (1999):** *Einladung zum Lernen: Geistig behinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept.* 2. Aufl. Dortmund: verlag modernes lernen
- SCHULZ, Wolfgang (1989):** *Offene Fragen beim Offenen Unterricht.* Grundschule 21. Jg., S. 30-37
- SPECK, Otto (1998):** *Bildung - ein Grundrecht für alle.* In: DÖRR, G. (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik.* Düsseldorf: Verlag Selbstbest. Leben, S. 33-55

- SPECK, Otto (1999):** *Menschen mit geistiger Behinderung: ein heilpädagogisches Lehrbuch. 9., überarb. Aufl.* München; Basel: Reinhardt
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) (Hrsg.) (1982):** *Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der Allgemeinen Richtlinien.* München
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BRD (Hrsg.) (1980):** *Beschlüsse der KMK: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule).* Neuwied: Luchterhand
- STRAßMEIER, Walter (1997):** *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern.* München/Basel: Reinhardt
- THALHAMMER, Manfred (1974):** *Geistige Behinderung.* In: Speck, O./Thalhammer, M.: *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten.* München; Basel: Reinhardt
- THEUNISSEN, Georg (1997):** *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 2., überarb. Aufl.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- WALLASCHEK, Uta (1989):** *Individuelles Arbeiten und Üben im Lernzirkel.* In: Grundschule 2/1989, S. 56-58
- WALLASCHEK, Uta (1991):** *Lernzirkel - eine Arbeitsform, die selbstständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht.* In: LEHMANN, Bernd (Hrsg.): *Kinder-Schule: Lehrer-Schule. 2. Aufl.* Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag, S. 85-106
- WALLRABENSTEIN, Wulf (1994):** *Offene Schule – Offener Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer. 4., akt. Aufl.* Reinbek: Rowohlt
- WENDELER, Jürgen (1993):** *Geistige Behinderung: Pädagogische und psychologische Aufgaben.* Weinheim ; Basel: Beltz
- WOPP, Christel (1991):** *Offener Unterricht.* In: JANK, Werner/MEYER, Herbert: *Didaktische Modelle.* Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, S. 322-335

ANHANG

1. Erfahrungsbericht

Meine ersten eigenen Erfahrungen mit dem Lernen an Stationen machte ich im Blockpraktikum in der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik an der Kastanienschule in Aschersleben / Sachsen-Anhalt im März 1999.

Die Werkstufe besuchten im ersten Jahr sieben Schüler/innen (vier Mädchen/drei Jungen) im Alter von 15-16 Jahren. Auch die Klassenlehrerin und die Pädagogische Mitarbeiterin hatten zu Beginn des Schuljahres an der Schule zu arbeiten begonnen. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrkräften zeichnete sich durch Kooperation und gegenseitiges Vertrauen aus.

Im Bereich der Selbstversorgung waren alle Schüler/innen weitestgehend selbständig, konnten sich verbal äußern und allein fortbewegen.

In der Klasse herrschte meist ein sehr lebhaftes und kommunikativ provozierendes Klima. Innerhalb entwickelter Freundschaften waren Hilfsbereitschaft und Anteilnahme zu beobachten. Verlässliche Aussagen zum Sozialgefüge konnten noch nicht gemacht werden. Häufig zu beobachten waren pubertäre Verhaltensweisen, wie Suche und Ablehnung körperlicher Nähe zum anderen Geschlecht, provozieren, lästern und sich in den Mittelpunkt stellen.

Im Rahmen des Praktikums gestaltete ich u.a. drei Unterrichtsstunden. Meine Mentorin ermunterte mich dazu, dabei das Stationslernen zu betreuen und anzuleiten. Ich kannte die Schüler/innen und hatte sie schon mehrmals beim Arbeiten an und mit den Stationen erlebt und beobachtet. Seit Beginn des Schuljahres hatte die Lehrerin diese Unterrichtsform in der Klasse etabliert und die Kinder zu einem relativ selbständigen Arbeiten geführt. Sie konnten sich im Raum mit den aufgebauten Stationen sicher orientieren und wählten selbständig Aufgaben aus.

Die Lehrerin setzte das Arbeiten an Stationen vor allem als Übungsform zur Wiederholung und Festigung von Wissen und Fertigkeiten an verschiedenen Stellen der gesamten Unterrichtseinheit ein. Vorhandenes und den Schüler/innen schon bekanntes Material wurde nach einiger Zeit durch kleine Veränderungen für neue Stationen und Aufgaben nutzbar gemacht. Das machte neugierig, gab aber durch schon bekannte Elemente Sicherheit im Umgang mit dem Material.

Gesprächen konnte ich entnehmen, dass die Arbeit an Stationen auch in Klassen mit schwerbehinderten Schüler/innen eingesetzt werden konnte, indem diese ständige Begleitung

und Hilfe durch die Lehrerin oder die Pädagogische Mitarbeiterin bekamen und vor allem Aufgaben zur Entwicklungsförderung absolvierten.

In Vorbereitung des Arbeitens an Stationen ist es die vornehmliche Aufgabe der Lehrer/innen, Material aufzubereiten bzw. herzustellen. So gestaltete ich das Arbeitsmaterial (verschiedene Arbeitsblätter, Klammerkarten) für drei neue Stationen und modifizierte das Material von zwei Stationen, die den Schüler/innen schon bekannt waren. Beim Knopfbild gab ich durch einen Eierkarton mit Namensschild die Zahl der anzunähenden Knöpfe vor. Die Neuerung beim Knöpfe schnippen bezog sich auf das Notieren und Addieren der erreichten Punkte.

Im Rahmen der Einheit *Meine Kleidung – Wir arbeiten mit Stoff* gestaltete ich eine Doppelstunde mit dem Thema *Wir arbeiten an verschiedenen Tischen – Stationsarbeit*. Die Stunden standen am Ende der Unterrichtseinheit und dienten der Festigung durch Wiederholung.

Folgende Ziele waren für die Unterrichtseinheit und die Stunde festgelegt:

Ziele der Unterrichtseinheit:

- Die Schüler/innen lernen verschiedene Stoffe und deren Funktionen kennen.
- Im Umgang mit Nadel und Faden, beim Knöpfe annähen und im Umgang mit der Nähmaschine wird das Nähen geübt.
- Die Schüler/innen lernen ihre Konfektionsgröße kennen und entwickeln einen eigenen Geschmack.
- Mittels Bedienung der Waschmaschine, des Wäschesortierens, des Bügelns und des Lesens von Symbolen der Waschanleitung werden die Schüler/innen mit der Reinigung und Pflege von Kleidung vertraut gemacht.

Ziele der Stunde:

- Die Schüler/innen festigen die Fertigkeit des Knopfannähens sowie des Nähens mit der Nähmaschine.
- Die Kenntnisse der Bezeichnungen von Kleidungsstücken sollen im Laut- und Schriftbild gefestigt werden.
- Die Schüler/innen üben das Addieren von 5 und 10 im Zahlbereich bis 100.

Teilziele:

1. Die Schüler/innen ändern Teile ihrer Kleidung und erkennen Veränderungen auch bei den anderen (Kleidungs-Kim).
2. Die Schüler/innen lösen selbständig Aufgabenstellungen an verschiedenen Stationen.

- 2.1 Die Schüler/innen erkennen und benennen Kleidungsstücke auf Abbildungen und ordnen ihnen das Wort zu (**Lesestation**).
- 2.2 Die Schüler/innen erlesen Kleidungsstücke und schreiben die Wörter nach (**Schreibstation**).
- 2.3 Die Schüler/innen ermitteln die Summe ihrer Punkte (5, 10).
Die Schüler/innen messen Längen (Strohhalme) mit dem Lineal und ordnen diese entsprechend ein (**Rechenstation**).
- 2.4 Die Schüler/innen schulen ihre Merkfähigkeit durch das Spiel mit dem Knopfmemory.
Die Schüler/innen ertasten Stoffstücke verschiedener Art.
Die Schüler/innen nähen Knöpfe in einem Knopfbild an.
Die Schüler/innen nähen eine Patchworkdecke mit der Nähmaschine (**Umweltstation**).
3. Die Schüler/innen markieren nach Beendigung einer Aufgabe die Erfüllung auf dem Stationsplan (Tafel).
4. Die Schüler/innen schätzen die Einhaltung der Regeln ein und werten ihre Arbeit aus.

Individualziele:

Zwei Schüler/innen absolvieren mehrere Stationen.

Die Unterrichtsstunde war den handlungsorientierten Lernbereichen *Mathematik*, *Lesen*, *Schreiben* und *Textilarbeit* mit den folgenden Lernzielen zuzuordnen: Verwenden von Messgeräten / Lesen von Schrift/Schreiben in Druck- und Schreibschrift / Mit textilen Materialien umgehen. Weiterhin wurden Lernziele aus den entwicklungsorientierten Lernbereichen entnommen, die auf die Steuerung der Wahrnehmung, auf die Entwicklung der Handfertigkeit, dem Gebrauch der Sprache und auf die Denkentwicklung zielen.

Die *Gliederung* der Stunde erfolgte nach dem Schema:

1. Phase der Hinführung (Zielstrukturierung und Motivierung);
2. Phase der Wiederholung (Strukturierung, Differenzierung und Ganzheitlichkeit, soziales Lernen);
3. Phase der Zusammenfassung (Lernerfolgssicherung, Motivierung).

Methodische Vorgehensweise

Die Stunde begann *frontal* im *Stuhlhalbkreis* vor der Tafel mit einem kurzen *Lehrervortrag*. Diese Organisationsform war notwendig für das gemeinsame *Kleidungsspiel*, das Wiederholen der Arbeitsregeln sowie das bekannt machen mit dem Stationsplan. Durch den Lehrervortrag und

die vorbereitete Umgebung wurde auf die besondere Form des Unterrichts hingewiesen und der Abschluss der Einheit in diesem Monat angezeigt.

Über den *Stationsplan* erhielten die Schüler/innen die Information zu ihrem Arbeitsumfang für die kommenden Stunden. Sie wurden motiviert, alle Aufgaben zu lösen.

Das gemeinsame Spiel (Kleidungs-Kim) zu Beginn der Stunde sollte einen freudvollen Einstieg ermöglichen und das soziale Klima in der Klasse fördern. Das Spiel, in dem Veränderungen an der Kleidung der anderen wahrgenommen werden müssen, ist eine einfache Möglichkeit, das Interesse aufeinander zu richten und die Merkfähigkeit zu fordern. Die Spielforderung wird durch die gemeinsame Lösung in der Gruppe gemildert und die Spieler können sich gegenseitig unterstützen. Zudem geht es im Spiel um Kleidung und Stoff als übergreifendes Thema der Stunde.

Anschließend erhielten die Schüler/innen einen Überblick über die Stationen, deren einzelne Aufgaben und den entsprechenden Zeichen auf dem Plan. Die Aufgaben waren größtenteils bekannt, so dass die Erläuterung dazu auch von den Schüler/innen abverlangt wurde. Dies sicherte gleichzeitig das Verstehen der Aufgabe. Die Schreib-, Lese- und Messstation waren den Schüler/innen noch nicht bekannt und wurden genauer erläutert, indem ein Rundgang an den Stationen gemacht wurde.

Die Klasse versammelte sich nach dem bekannt machen mit den Stationen wieder im Stuhlkreis. Jetzt wurden die Arbeitsregeln: Wir arbeiten leise! Wir räumen den Platz wieder auf! wiederholt. Auf die Einhaltung der Regeln wurde während der Stunde mimisch/gestisch oder leise verbal aufmerksam gemacht.

Im Verlauf der *Schülerübung* (verschiedene *Einzel- und Partnerübungen* an den Stationen) wurden die Fähigkeiten der Schüler/innen im Lesen und Schreiben der Ganzwörter und im Messen und Ordnen von Längen sowie ihr Handgeschick im Umgang mit Knopf und Stoff gefestigt. Die Materialien dienten durch die Möglichkeit der Auswahl der Entwicklung der Selbständigkeit und der Erweiterung der Sach- und Handlungskompetenz der Schüler/innen.

Der Abschluss der Stunde erfolgte *frontal* durch ein *Gespräch* im *Stuhlhalbkreis*. Die Schüler/innen schätzten selbst die Einhaltung der Arbeitsregel ein und stellten anhand des *Stationsplanes* die erreichten Ergebnisse vor. Die Schüler/innen wurden hier zur Selbsteinschätzung angeregt und konnten dahingehend auch adäquat Auskunft geben.

Die Stationen in der Übersicht

| Name/ Symbol | Arbeits- mittel | Inhalt | Funktion | Kontrolle | Differen- zierung |
|---|---|---|---|--|--|
| Lesen - Klammer karten | Karten mit Abbildg. u. Wörtern, Büro-, Wäsche- klammern | Lesen der Wörter und richtiges Zu- ordnen zum Bild, Markieren mit Klammer | Festigung der Wortbilder, akustische Diskri- minierung, Feinmotorik | Selbstkon- trolle (Punkt auf Rückseite der Karte) | Büro- oder Wäsche- klammer |
| Schreiben - Ganz- wörter | Arbeits- blätter, Stifte | Schreiben in Schreibschrift oder einfaches Abschreiben der Wörter | Festigung der Wortbilder, Üben der Schreibschrift | durch Lehrer | verschiedene Arbeitsblätter (Schwere- grad) |
| Rechnen - Knöpfe schnippen | aufgeschnit- tener Eier- karton mit Punktever- teilung (5, 10), Knöp- fe, Zettel, Stifte | Schnippen eines Knopfes in den Eierkarton (vorgegebener Abstand, 5 Ver- suche), Ablesen u. Notieren der Punkte, Addieren | Schulung der Feinmotorik und Raumorientierung, Übung des Addierens | durch Schüler und Lehrer | |
| - Längen messen u. ordnen | Trinkhalme in versch. Längen, Karton mit entsprechd. Fächern, Lineal | Messen der Länge der Trink- halme und Einordnen in Kartongfach durch Lesen der Längenangabe | Übung des Messens, Umgang mit Lineal, Festigung der Zahlbilder | Selbstkon- trolle | |
| Umwelt - Knopf- memory | 20 Schach- teln mit 10 Paar Knöpfen | Aufdecken von je 2 Schachteln, Finden der Paare | Schulung der Merkfähigkeit, optische Differen- zierungsfähigkeit | Selbstkon- trolle | |
| - Fühlbox | Karton mit 12 Stoffen, Scheibe mit Pfeil und gleichen Stoffen | Drehen des Pfeils und ertasten des gleichen Stoffes im Karton | Schulung der taktilen Wahr- nehmung und Differenzierung | Selbstkon- trolle | |

| | | | | | |
|--------------------|---|---|--|----------------------|--|
| - Knopf- bild | großes Stück Stoff mit aufge- zeichneten Konturen, Knöpfe, Nadeln, Fäden | Annähen von Knöpfen entlang den aufgezeich- neten Konturen | Festigung der Technik des Knopfannähens, Auge-Hand-Koor- dination, Fein- motorik, ästhet- isches Empfinden | Selbstkon- trolle | Wahl der Anzahl der Knöpfe (1-3) |
| - Näh- maschine | Nähmaschi- ne, Stoff- rest | Nähen einer geraden Naht an einem Stoffstück | Übung des Umgangs mit der Nähmaschine, Auge-Hand-Koor- dination, Handge- schick | durch Lehrer | Anzahl der Stoffstücke (1-3) |

In der Reflexion der Stunde musste ich zugeben, dass ich vor 90 min Unterricht nicht wenig Respekt hatte, die Zeit aber wie im Flug verging. Im Planungs- und Stundenverlauf orientierte ich mich an der schon beobachteten Stationsarbeit meiner Mentorin (siehe Kapitel IV. 5).

Die Vorbereitung bzw. Herstellung einzelner Materialien nahm einige Zeit in Anspruch, allerdings konnte ich auf schon zahlreich vorhandene Materialien zurückgreifen und musste diese nur leicht modifizieren. Das erleichterte auch den Kindern die Orientierung und half, eventuell aufkeimende Unsicherheiten abzubauen. Sie wussten meist sofort mit dem Material umzugehen und fanden sich auch schnell in die neuen Stationen hinein.

Meine Aufgabe sah ich darin, den Schüler/innen bei auftretenden Schwierigkeiten zu helfen. Die Kinder riefen mich leise und ließen sich die Aufgabe noch mal erklären oder suchten einen Partner für die Spiele.

In der anschließenden Auswertung wurden die unterschiedlichen Arbeitsweisen deutlich. Eine Schülerin hatte alle acht Stationen durchlaufen, eine andere hatte zwei Stationen absolviert. Insgesamt waren jedoch alle konzentriert und ausdauernd bei der Arbeit. Dies hielt ich auch in der abschließenden Auswertung mit den Schüler/innen fest.

Die Stunden haben mir viel Spaß gemacht und vor allem den Horizont im Unterricht mit geistig Behinderten erweitert.

Basierend auf diesen positiven praktischen Erfahrungen erwuchs in mir der Wunsch, die Thematik auch theoretisch-wissenschaftlich zu untersuchen und sie deshalb zum Kern der Examensarbeit zum 1. Staatsexamen zu machen.