

»Das eigene Leben spüren«

Im schulischen Kontext betrachtet

Von Sören Bauersfeld

Grundlegende Gedanken zum zentralen Ziel „Das eigene Leben spüren“

Das eigene Leben spüren ist eines der grundlegendsten zentralen Ziele der Basalen Stimulation und nach Bienstein/Fröhlich eine Weiterführung des existenziellen Ziels *Leben erhalten und Entwicklung erfahren* (vgl. dies. 2003, 82). Um das zentrale Ziel *Das eigene Leben spüren* zu verstehen, lohnt es sich, einen Blick in das eigene Leben zu wagen. Was macht es aus? Wodurch spüren wir es? Wir besinnen uns auf uns selbst oder erfahren uns im Sozialkontakt, wir suchen bewusst oder unbewusst ruhige oder lebhaftere Situationen auf, wir gehen unseren Bedürfnissen nach oder erledigen für uns unangenehme Aufgaben. Unser Leben ist durch Gegensätze geprägt, die es aufregend und spürbar machen. Das Verharren bei einem Gegensatz kann auf den ersten Blick als wünschenswert erscheinen (z.B. grenzenloser Urlaub), wirkt sich wiederum aber u.U. in Abwechslungslosigkeit und Eintönigkeit aus.

Ein jeder von uns hat wahrscheinlich schon versucht, einen Blick in das Leben von Kindern mit schwerer Behinderung zu wagen. Wie ist dieses gestaltet? Welchen Abwechslungsreichtum bei inhaltlichen Angeboten können wir entdecken? Welche Gegensätze zeigen sich im Lebensverlauf? Was lässt es das eigene Leben spüren? Welche Erfahrungen sind damit verbunden? Welche Situationen werden hierzu aufgesucht und in welcher Häufigkeit? Werden deutlich unterschiedliche Situationen aufgesucht bzw. angeboten oder größtenteils dieselben? Insbesondere die bereits erwähnte Eintönigkeit ist im Leben von Kindern mit schwerer Behinderung ein häufig zu beobachtendes Phänomen und ein wichtiger Faktor, inwiefern sie das eigene Leben spüren, sprich in seinen Gegensätzen und seinem Abwechslungsreichtum intensiv wahrnehmen können.

Das eigene Leben spüren – Fokussierung von innerer und äußerer Welt

Das eigene Leben spüren impliziert zunächst sich selbst zu spüren, sich wahrzunehmen, sich zu erfahren. Die innere Welt des Kindes ist hierbei Ausgangspunkt, um sich auch für andere Bereiche zu öffnen, positive Sichtweisen von Mensch und Umwelt zu entwickeln. Dies entspricht auch der Ansicht Fröhlichs, der den Personenkreis zu schwerer Behinderung als eine noch vorwiegende Konzentra-

tion auf das Körper-Ich umschreibt. „Schwerstbehinderte Kinder (...) sind Menschen, deren Aktivität und Wahrnehmungshorizont im wesentlichen auf die unmittelbare Körpersphäre beschränkt sind“ (ders. 2008, 265). Es gilt somit Angebote auszuwählen, die sich durch Prägnanz und Eindeutigkeit charakterisieren lassen und an den Kompetenzen der Kinder unter Nutzung somatischer, vestibulärer und vibratorischer Zugänge sowie der weiteren Wahrnehmungsbereiche in Anlehnung an die Basale Stimulation ansetzen.

Neben dieser Fokussierung auf die eigene innere Welt gilt es auch die äußeren Einflüsse auf das eigene Leben näher zu betrachten. Dies bezieht sich auf die Außenwelt, auf die Personen, mit denen das Kind zu tun hat, auf die Situationen, in denen es sich erlebt und auf die inhaltlichen Angebote, die es erfährt. An dieser Stelle wird der enge Bezug zwischen den zentralen Zielen *Das eigene Leben spüren*, *Die Außenwelt wahrnehmen* und *Sinn und Bedeutung geben* und erfahren deutlich. Um das eigene Leben spüren zu können, bedarf es an interessanten und eindeutigen Angeboten von außen. Es gilt, das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes zu erreichen, bei diesen zu verharren und sie auszuweiten. Um eine feste Verbindung zwischen Innen- und Außenwelt zu schaffen, bedarf es einer gewissen Sinn- und Bedeutungszuschreibung, um so das eigene Leben in seiner Vielfalt bewusster wahrnehmen zu können. Zusätzlich müssen die Inhalte so aufbereitet sein, dass sie den Zugängen des Kindes entsprechen.

Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule

Der Besuch der Schule nimmt einen zentralen Teil des Lebens von Kindern ein. Umso wichtiger erscheint es, Möglichkeiten des Spürens des eigenen Lebens im schulischen Umfeld näher zu betrachten.

Zunächst ist hervorzuheben, dass Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung von verschiedenen Berufspersonen beim Lernprozess unterstützt werden, wodurch sich auch Handlungsfelder mit unterschiedlichen Schwerpunkten ergeben. Fröhlich weist auf eine enge berufliche Vernetzung zwischen Pädagogik, Pflege und Therapie hin und spricht aus dem Grund von einem Geschwisterverhältnis, da diese Fachdisziplinen nahe miteinander verwandt, einander vertraut und eng aufeinander



bezogen sind und dadurch häufig in Konkurrenz treten, sich aber gleichermaßen ergänzen (vgl. ders. 2006, 74). Das bedeutet, dass es keine eindeutige Zuschreibung von Aufgaben, jedoch von Aufgabenschwerpunkten zwischen diesen Disziplinen gibt. Idealerweise übernehmen Personen aus einer Disziplin auch Aufgaben aus den anderen bzw. bereichern ihre Tätigkeiten aufgrund dieser Einflüsse. Eine Trennung dieser drei Disziplinen ist somit in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung nicht möglich. Dennoch bringt jede Disziplin ihre eigenen Kompetenzen in diese Zusammenarbeit mit ein, sodass ein wahlloses Verteilen von Aufgaben unter den Disziplinen ungünstig ist. Hinsichtlich des zentralen Ziels *Das eigene Leben spüren* wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung unterschiedliche Bezugspersonen mit jeweils eigenen Anforderungen und Aufgabenstellungen an das Kind haben. Dies kann sich positiv im Sinne der oben genannten Lebendigkeit der Außenwelt oder negativ z.B. durch die Gefahr der Überreizung oder Überforderung auswirken.

Nutzung von Alltagshandlungen

Als schulischen Auftrag finden sich in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die möglichst selbstständige Verrichtung des alltäglichen Lebens und die Selbststän-

digkeit im Bereich der Selbstversorgung (vgl. KMK 1998 in Drave/Rumpler/Wachtel 2000). Dies sind zentrale Themen, die eine Schule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung charakterisieren. Es stehen somit schulische Handlungsfelder im Mittelpunkt, die einen alltäglichen und lebensnahen Inhalt haben.

Auch bei Praschak findet sich eine deutliche Betonung auf der Nutzung von alltäglichen Handlungen für die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Für ihn ist die alltägliche Lebenswelt Ausgangspunkt für die Mitarbeit und für die Übernahme von Eigenverantwortung in der pädagogischen Zusammenarbeit (vgl. ders. 1993, 298). Folgende konkrete Beispiele führt er an: „(...) Zubereiten und Einnehmen der Mahlzeiten, das An- und Ausziehen, das Lagern, das Ein- und Aussteigen aus dem Rollstuhl, die Körperpflege, die Pflege der Wäsche, die Reinigung der Wohnung, die Besorgungen außer Haus usw.“ (ebd, 301).

Es handelt sich somit um Aktivitäten, die einen zumeist routinierten, wiederkehrenden Charakter haben und der individuellen Lebenswelt der einzelnen Schülerinnen und Schüler zuzuschreiben sind. Zudem wird deutlich, dass es Aktivitäten sind, die alle drei o.g. Fachdisziplinen betreffen und eine Trennung zwischen diesen hierbei nicht möglich

ist, sondern eine gegenseitige Ergänzung für ideale Gestaltungen dieser Alltagshandlungen voraussetzt.

Inwiefern findet sich nun das zentrale Ziel *Das eigene Leben* spüren in diesen Alltagshandlungen wieder? Zunächst erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich in deutlich unterschiedlichen Situationen zu erleben und somit einen Facettenreichtum des Lebens wahrzunehmen. Die Schule an sich bietet in ihrer grundlegenden Struktur bereits solche wahrnehmbaren Unterscheidungen:

- der Weg von zu Hause zur Schule, häufig im Bus, in dem laute und unterschiedliche Geräusche, unterschiedliche Stärken von Vibrationen, vestibuläre Informationen (Schaukeln des Busses, Kurven etc.) wahrgenommen werden,
- die Begrüßung in der Schule durch Mitschülerinnen und Mitschüler und durch Lehrpersonen, der Weg in die Klasse, teilweise mithilfe eines Fahrstuhls
- Kleidungswechsel
- Lagerungswechsel
- Unterricht
- Toilette
- Frühstück
- Pause
- etc.

Welche Möglichkeiten bieten nun diese Alltagshandlungen, um das zentrale Ziel zu verfolgen?

Zunächst ist es grundlegend für die Zusammenarbeit, die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu beachten. Die Handlungsfähigkeit eines jeden Menschen kann nach Schulte-Peschel/Tödter in folgende vier Strukturelemente unterteilt werden: Handlungsorientierung, Handlungsplanung, Handlungskontrolle, Handlungsausführung (vgl. dies. 1999, 25–30).

Wenn man an Handlungsfähigkeit denkt, werden damit häufig die von außen beobachtbaren Handlungen von Personen assoziiert. Die Handlungsfähigkeit beginnt jedoch deutlich früher, was folgendes Zitat verdeutlicht:

„Die Verbindung zwischen dem Menschen und seiner dinglichen und personalen Umwelt ist das Handeln des Menschen. Es dreht sich hierbei nicht nur um äußere, beobachtbare Handlungsvollzüge, sondern auch um ‚Denk-Handlungsfähigkeit‘ als der Kompetenz, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Dies ist sicherlich mehr als ein reines Tätigsein“ (Schulte-Peschel / Tödter 1999, 11).

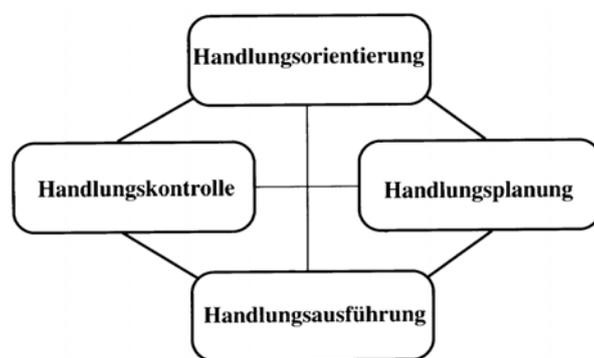


Abb. aus Schulte-Peschel / Tödter 1999, 15

Die *Handlungsorientierung* impliziert zunächst den Beschluss, aktiv zu werden bzw. sich einer Sache zu widmen oder auch nicht. Es geht darum, Absichten zu formulieren und Entscheidungen zu treffen. Dies sind innere Prozesse, die von Außenstehenden nur vermutet werden können. Ausschlaggebend hierzu sind Bedürfnisse, Interessen, Gewohnheiten, Erfahrungen, Kenntnisse und nicht zuletzt kognitive Strategien. Da diese individuell und von unterschiedlichen Erfahrungen geprägt sind, ist auch jede Handlungsorientierung individuell unterschiedlich (vgl. Schulte-Peschel / Tödter 1999, 25–28).

Auch Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung haben Kompetenzen, solche Überlegungen anzugehen und Entscheidungen zu treffen. Sie bedürfen hierzu deutlich mehr Zeit. Fröhlich betont bezogen auf die Kommunikation, dass Menschen mit schwerer Behinderung fünf- bis sechsmal mehr Zeit benötigen, um sich auf ein kommunikatives Angebot einzustellen (vgl. ders. 2008, 235f). Dies gilt es zu beachten, um eigene Entscheidung in diesem Handlungsprozess überhaupt zulassen zu können. Als hilfreiche Unterstützung der Bezugsperson ist die Beachtung von möglichen Besonderheiten der Gesprächssituationen, wie sie Braun in der Unterstützten

Kommunikation formuliert (vgl. dies. 2005). Es zeigt sich nämlich, dass Bezugspersonen insbesondere das Warten auf Reaktionen sehr schwer fallen kann, wodurch eigene Entscheidungen und eigene Handlungsplanungen der Schülerinnen und Schüler vereitelt werden. Das eigene Leben mit den eigenen Kompetenzen wird aber erst dann deutlich wahrgenommen, wenn diese Kompetenzen Beachtung finden. Die kommunikativen Kompetenzen bedürfen hierbei besonderer Beachtung (vgl. hierzu Bauersfeld 2010).

Bei der *Handlungsplanung* werden aus Absichten Ziele. Die Handlungspläne sind in der Person angesiedelt und abhängig von der Planungskompetenz und vom Bekanntheitsgrad der Handlungsaufgabe (vgl. Schulte-Peschel / Tödter 1999, 28f). Es gilt also, einen Plan zu entwickeln, wie die Handlung ausgeführt werden kann, um die Aufgabe, für die man sich entschieden hat, auszuführen. Das Leben wird dadurch zusehends das eigene, wenn Entscheidungen und Handlungspläne selbst getroffen werden. Unterstützung wird dann nur soweit gegeben, dass die eigenen Handlungspläne aktiv umgesetzt werden können.

Die *Handlungskontrolle* dient dazu, die Handlungsausführung zu regulieren und die Aufmerksamkeit bei dieser zu belassen. Emotionale Bewertungen können diesen Prozess sichtbar machen, z.B. Gesicht verziehen bei Missfallen. Die *Handlungsausführung* meint dann die von außen zu beobachtende Ausführung von Tätigkeiten (vgl. ebd., 29ff). Diese Auffassung von Handlungsfähigkeit ist nicht nur in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung im Allgemeinen wichtig, sondern auch unter Beachtung des zentralen Ziels *Das eigene Leben spüren*. Das Leben wird interessant, wenn Selbst- und Mitbestimmung und Eigentätigkeiten möglich sind und die eigenen Handlungsfähigkeiten dabei erkannt, respektiert und in der Zusammenarbeit genutzt werden. Auf diese Weise ist eine Weiterführung von der inneren hin zu äußeren Welt möglich.

Dazu ein Beispiel zur Alltagssituation „Nahrungsaufnahme“: Wie oben dargelegt kann zwischen der inneren und der äußeren Welt unterschieden werden. Die *innere* Wahrnehmung betrifft die Prozesse bei der Essensaufnahme, sprich der Wahrnehmung von angereicherter Nah-

rung über die Sinne wie das Riechen oder das Sehen, aber auch über taktile Informationen, wenn der Löffel die Lippen berührt. Wie erläutert, gilt es in diesen Momenten die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und in der gemeinsamen Zusammenarbeit zu entdecken, zu festigen und auszuweiten und das eigene Leben spürbar zu machen.

Auf die Strukturelemente der Handlungsfähigkeit bezogen bedeutet dies, dass die Schülerin bzw. der Schüler im Rahmen der *Handlungsorientierung* zunächst die Situation als Esssituation erkennen muss. Hierzu bedarf es der Wahrnehmung der Gerüche, der Geräusche, des Verhaltens der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Lehrpersonen und der angereicherten Nahrung. Die Schülerin bzw. der Schüler braucht Zeit, um diese Informationen aufzunehmen, zu sortieren, zu strukturieren und wiederzuerkennen und darauf aufbauend zu verstehen, dass nun eine Entscheidung ansteht, ob sie bzw. er essen möchte oder nicht. Nachdem die Entscheidung getroffen ist, wird bei der Handlungsplanung ein Ziel gesetzt, z.B. den Mund zu öffnen, um die Nahrung aufnehmen zu können. Es geht darum, den eigenen Handlungsplan zu aktivieren, der diese Aktivität ermöglicht. Durch die *Handlungskontrolle* versucht die Schülerin bzw. der Schüler, sich auf diese Aktivität zu fokussieren. Diese wird z.B. durch einen erhöhten Tonus, durch assoziierte Reaktionen, durch eine veränderte Mimik oder Körperhaltung oder durch plötzlich eintretende Lautierungen von außen sichtbar. Der letzte Schritt, die *Handlungsausführung*, in diesem Beispiel das Öffnen des Mundes und die Aufnahme der Nahrung, ist dann das Ende eines umfangreichen Prozesses, der anschließend weitere Handlungsschritte in diesem Beispiel nach sich zieht, nämlich der Umgang mit der Nahrung in der Mundhöhle und das Schlucken.

Bezogen auf die äußere Welt weist Fröhlich auf grundlegende positive wie auch negative Einflüsse bei der Nahrungsaufnahme hin (vgl. ders. 1997). Ein wichtiges Element ist die Zusammenstellung der pürierten Kost, die getrennt nach den unterschiedlichen Nahrungsmitteln deren Unterschiede beim Essen verdeutlichen. Der Fettenreichtum des eigenen Lebens vergrößert sich, wenn äußere Faktoren als eine interessante Bereicherung oder Wiederholung im eigenen Leben wahrgenommen werden.

Über den Lebensalltag hinausreichende Inhalte

Wenn wir uns den Bildungsauftrag der Schule anschauen, ist zu hinterfragen, ob es ausreichend ist, einer Schülerin bzw. einem Schüler schullebenslang Bildungsinhalte nur aus dem Lebensalltag anzubieten. Comenius hat die Forderung aufgestellt, alle Kinder alles zu lehren. Damals hatte er keine Kinder mit schwerer Behinderung vor Augen, sondern es ging um die Absicht, alle Bildungsgüter allen Kindern anzubieten unabhängig ihrer Schichtzugehörigkeit. In den letzten Jahren sind vermehrt Werke zur Didaktik mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung publiziert worden, in denen das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger und schwerer Behinderung thematisiert wird (z.B. Fischer 2008, Fornefeld 2008, Fröhlich/Heinen/Klauß/Lamers 2011, Klauß/Lamers 2003b, Lamers/Klauß 2003, Musenberg/Riegert 2010, Pitsch 2002, Ratz 2011, Stöppler/Wachsmuth 2010, Straßmeier 2000). Klauß/Lamers haben diese Absichten Comenius' aufgegriffen und in die Diskussion in der Pädagogik bei schwerer Behinderung verstärkt eingebracht (vgl. dies. 2003a). Es geht dabei weniger um das Anbieten aller Bildungsinhalte in ihrer detaillierten und allumfassenden Komplexität, sondern um das Erkennen grundlegender Bildungsgüter, die für alle Menschen verschiedener bzw. bestimmter Kulturen relevant sind.

Klauß/Lamers/Janz haben im Rahmen des Forschungsprojektes BiSB (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung) herausgefunden, dass die im Projekt beobachteten Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung in ihrer Schule sozial integriert sind, wertgeschätzt werden und sich wohl fühlen, dass die Nutzung der Unterrichtszeit bei ihnen jedoch deutlich geringer ausfällt als bei den Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Janz/Klauß/Lamers 2009, 125, 130). Zudem findet nur bedingt ein Unterricht in der Klasse und an allen Unterrichtsfächern statt (vgl. ebd., 134). Gerade aus letztem Grund soll im Folgenden auf Möglichkeiten eingegangen werden, Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen, innerhalb derer die zentralen Ziele der Basalen Stimulation verfolgt werden können.

Lamers/Heinen beziehen im Rahmen dieser Kritik die kategoriale Bildung nach Klafki in die Diskussion mit ein,

die sich durch ein gegenseitiges Bedingen von formaler und materialer Bildung auszeichnet (vgl. dies. 2006, 2011). Bildung versteht sich nach Klafki somit als doppelseitiger Erschließungsprozess aus dem Formalen, den inneren Kräften und Kompetenzen, sowie dem Materialen, den Inhalten und Bildungsgütern (vgl. ders. 2007, 144). Zur Verdeutlichung wird das oben erwähnte Beispiel der Nahrungsaufnahme genutzt: Der formale Bildungsaspekt beinhaltet die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, Nahrung wahrzunehmen, zu sich zu nehmen, die dabei notwendigen Handlungsabläufe zu erkennen und eigene Anteile dabei zu übernehmen. Materiale Aspekte umfassen z.B. das gezielte Kennen lernen von traditionellen Nahrungsmitteln unserer bzw. einer bestimmten Kultur. Lamers/Heinen haben daraus den Begriff „Bildung mit ForMat“ abgeleitet und die Notwendigkeit der Beachtung der kategorialen Bildung auch bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung betont (vgl. dies. 2006, 2011). Dies bedeutet jedoch keine Abkehr von den wichtigen alltagsorientierten Bildungsangeboten aus dem Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler, sondern eine Ergänzung von weiteren Bildungsgütern, die den Facettenreichtum einer Kultur abbilden.

Was bedeutet dies nun für das zentrale Ziel? Wie oben bereits erwähnt, beinhaltet das Ziel *Das eigene Leben spüren* das Wahrnehmen des Lebens in unterschiedlichen Facetten. Dazu gehören vertraute, immer gleich bleibende Situationen, die schnell wiedererkannt werden, denen man sich zugehörig fühlt, in denen die eigene Handlungsfähigkeit mit eingebracht werden kann. Bei der Hinzunahme weiterer Angebote geht es darum, zusätzliche Lebensfacetten anzubieten und zu beobachten, was davon als interessant und als eine Bereicherung im Spüren des eigenen Lebens erlebt wird.

Das Ziel im Unterricht verfolgen – Der Planungsprozess

Um das zentrale Ziel *Das eigene Leben spüren* bewusst im schulischen Kontext zu beachten, gilt es, dies in den didaktischen Planungsprozess von Unterricht mit einfließen zu lassen. Daher soll an dieser Stelle eine Möglichkeit der Planung von Unterricht dargelegt werden, die gemeinsam mit Terfloth in Anlehnung an Klafki (2007) erarbeitet worden ist (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2011).

Der erste Schritt einer Unterrichtsplanung kann als Ausgangspunkt den Inhalt oder die Schülervoraussetzungen haben. Beide sind gleichrangig anzusehen und beeinflussen sich gegenseitig.

Wenn mit der Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt begonnen wird, steht zunächst die Frage nach der Begründung des Themas im Vordergrund. Vom logischen Gedankengang her findet erst eine Entscheidung für einen Inhalt statt, bevor eine intensive fachliche Auseinandersetzung angeführt wird. Der Begründungszusammenhang zur Auswahl und Festlegung des Inhalts enthält die Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung sowie den Bezug zum Bildungsplan. Gleichzeitig bezieht er sich auf ein bestimmtes Unterrichtsfach und ist möglicherweise innerhalb einer mittelfristigen Unterrichtsplanung bzw. eines Stoffverteilungsplanes angesiedelt.

Die sich anschließende fachwissenschaftliche Sachanalyse ist jener Aspekt, der häufig unter dem Begriff der „Sachanalyse“ als einziger Punkt der Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt verstanden wird. Sie bildet jedoch nur einen von mehreren Aspekten im Kontext des Inhaltes. Die fachwissenschaftliche Sachanalyse ist zudem keine reine vorpädagogische Sachanalyse, da bereits während der Auseinandersetzung mit dem Inhalt die Schülerinnen und Schüler im Fokus stehen. Nach Jank/Meyer in Anlehnung an Klafki ist eine solche Auseinandersetzung ohne Orientierung an den Schülerinnen und Schülern auch gar nicht möglich (vgl. dies. 2009, 225f). Die Auswahl des Inhaltes steht immer im Kontext der Schülervoraussetzungen (entspricht dieser deren aktuellen Bedürfnissen, Interessen, Alter etc.). Die reine fachwissenschaftliche Sachanalyse dient besonders der Lehrperson, sich über den anstehenden Inhalt zu informieren und einen Zusammenhang zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen.

Auf diese Weise wird eine Grundlage geschaffen, um das Elementare des Inhaltes herauszuarbeiten. Es gilt, Hauptsächliches von Nebensächlichem, die Struktur des Hauptsächlichen, die Reihenfolge bzw. Veränderbarkeit dieser Reihenfolge der Strukturelemente und der Veränderbarkeit von Strukturelementen zu erkennen, ohne den Inhalt in seinen Grundzügen zu verändern (vgl. hierzu die Dimensionen der Elementarisierung, Heinen 2003). An-

schließend werden die Anwendungsgebiete des Themas in Bezug zu den Schülerinnen und Schülern gesetzt, sprich welche Strukturelemente sind relevant und eignen sich für die Klasse.

Der letzte Schritt der Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt ist die Erstellung der Präsentationsmöglichkeiten. Diese stehen in Korrelation mit den Aneignungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Präsentations- und Aneignungsmöglichkeiten werden in vier Niveaus unterteilt: dem basal-perzeptiven (vorwiegende Aneignung über die Wahrnehmung), konkret-gegenständlichen (vorwiegende Aneignung über die konkret-handelnde Auseinandersetzung), anschaulichen (vorwiegende Aneignung über die bildliche Ebene) und begrifflich-abstrakten (vorwiegende Aneignung über Buchstaben und Zahlen) (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009)). Bei den Präsentationsmöglichkeiten wird der Inhalt bzw. das ausgewählte Strukturelement anhand dieser Niveaus aufbereitet, ohne eine inhaltliche Änderung vorzunehmen. Es gilt, den Inhalt in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu übersetzen, sprich kreative Lösungen zu finden, um den Inhalt im Kontext der entsprechenden Aneignungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anzubieten.

Die Analyse der Lernvoraussetzungen untergliedert sich in vier Bereiche. Zunächst werden die lebensweltbezogenen Lernvoraussetzungen eruiert, ob das Thema im Leben der Schülerinnen und Schüler wichtig ist und somit seine Berechtigung hat. Des Weiteren werden inhaltsbezogene (was wissen sie bereits zu dem Thema) und methodische (welche Unterrichtsmethoden sind ihnen bekannt) Lernvoraussetzungen betrachtet. Nicht zuletzt werden die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den motorischen, sozial-kommunikativen, kognitiven und emotionalen Entwicklungsbereichen sowie die Aneignungsmöglichkeiten, die diese mitbringen, in die Überlegungen mit einbezogen.

Die anschließende Formulierung der Lernchancen der Schülerinnen und Schüler ist die logische Konsequenz aus den vorherigen Analysen. Inhalt und Schülervoraussetzungen werden gezielt zusammengeführt, indem Überlegungen zur möglichen Auseinandersetzung der Kinder

und Jugendlichen mit dem Inhalt angeführt werden. Generell ist in diesem Kontext jedoch die Problematik zu betonen, im Vorhinein Ziele zu formulieren, die eine Person erreichen soll. Dies ist von außen nicht festlegbar, schon aus konstruktivistischer Sichtweise nicht. Bei Haupt findet sich hierzu folgendes Zitat:

„Niemand kann bei sehr schwer behinderten Kindern wissen, welche Kompetenzen sie in einem bestimmten Zeitraum entwickeln können. (...) Denn da ich nicht im Voraus wissen kann, welche Kompetenzen einem so schwer behinderten Kind möglich sind, kann ich die Erreichung von Lernzielen nicht planen. Ich kann nicht die Verantwortung dafür übernehmen, dass das Kind nach festgesetzter Zeit bestimmte Lernziele erreicht hat. Es erschließt sich (...) eine (...) Zusammenarbeit mit dem Kind, die sich nicht daran aufreibt, dass bestimmte Kompetenzen mit den Kindern vielleicht nicht erreichbar sind“ (dies. 2006, 131f).

Dieses Zitat weist auf die Gefahr hin, dass Schülerinnen und Schülern mit ihren nicht immer genau einzuschätzenden Bedürfnisse, Befindlichkeiten, Kompetenzen und Tagesformen zu wenig beachtet werden und das Erreichen der vorher festgelegten Lernziele im Vordergrund steht. Daher wird von Terfloth/Bauersfeld der Begriff „Lernchancen“ bevorzugt, um ein Festhalten an gesetzten Zielen und die damit einhergehende Vernachlässigung der individuellen Schülervoraussetzungen zu vermeiden und um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine 1:1-Umsetzung von Zielen handeln kann. Es soll jedoch nicht vollständig auf die Formulierung von Lernchancen verzichtet werden, um die Gefahr zu umgehen, Unterricht zu einem planlosen „Spektakel“ werden zu lassen (vgl. dies. 2011).

In der methodischen Analyse geht es anschließend darum, wie die Lernchancen umgesetzt werden können. Es werden insbesondere zentrale Unterrichtsprinzipien wie Handlungsorientierung, Differenzierung, kleine Schritte vs. Gesamtzusammenhang, Ganzheitlichkeit, Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme diskutiert. Aber auch die Nutzung personeller Ressourcen sowie der Einsatz von Hilfsmitteln (insbesondere unter sonderpädagogischem Fokus) sind dienliche und wichtige Informationen für die Planung von Unterricht. Eine bewusste Struktur unter Beachtung zeitlicher sowie inhaltlicher Alternati-

ven ermöglicht das Vermeiden von Unter- bzw. Überforderung von Schülerinnen und Schülern und das flexible Reagieren auf aktuelle Befindlichkeiten. Durch das Planen alternativer Lösungen ergibt sich die Möglichkeit, die zentralen Ziele der Basalen Stimulation im Allgemeinen und das Ziel *Das eigene Leben spüren* im Besonderen im Schulalltag bewusst zu verfolgen. Bezogen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ist es dabei wichtig zu überlegen, an welchen Stellen im Schulalltag dieses Ziel weniger oder mehr verfolgt werden kann und wie solche Situationen gestaltet werden müssen, um günstige Rahmenbedingungen für deren Umsetzung zu schaffen. Unter Nutzung der verschiedenen Präsentations- und Aneignungsmöglichkeiten kann neben den Alltagshandlungen auch geprüft werden, inwiefern es Möglichkeiten gibt, das Ziel *Das eigene Leben spüren* im Unterricht unter Einbezug fachlicher Inhalte zu verfolgen.

Eine umfangreiche Darlegung eines fachbezogenen Unterrichtsbeispiels findet sich in dem Werk von Terfloth/Bauersfeld, das im Frühjahr 2012 im Ernst Reinhardt Verlag erscheinen wird. Darin werden Grundzüge der Unterrichtsplanung theoretisch erarbeitet und durch ein Unterrichtsbeispiel zum Thema Energie (Energieerhaltungssatz) immer wieder mit praktischen Bezügen belegt. Insgesamt handelt es sich bei dem Buch um einen Theorie-Praxis-Verbund im Kontext der Planung von anspruchsvollen Bildungsinhalten für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine dazugehörige, ca. 45 minütige DVD, die dieses Unterrichtsbeispiel in Auszügen und bezogen auf ausgewählte Kriterien einer Unterrichtsplanung zeigt, kann bei den Autoren käuflich erworben werden.

Literatur

Bauersfeld, S. (2010): Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit schwerer Behinderung. In: Maier-Michalitsch, N. J., Grunick, G. (Hrsg.): *Leben pur – Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: selbstbestimmtes Leben, 72-97

Bienstein, C. / Fröhlich, A. (2003): *Basale Stimulation in der Pflege*. Die Grundlagen. Seelze-Velber: Kallmeyer

- Braun, U. (2005): Besonderheiten der Gesprächsführung. In: Braun, U.: Unterstützte Kommunikation. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, 24-30
- Fischer, E. (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB
- Fornefeld, B. (2008) (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt
- Fröhlich, A. (1997): „Mund auf, Löffel rein – Nein!“ Zur Nahrungsaufnahme bei Kindern mit schwerster Behinderung. In: Zusammen 9, 4-6
- Fröhlich, A. (2006): Basale Stimulation in der Pflege – Das Arbeitsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Fröhlich, A. (2008): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, 5. Auflage
- Fröhlich, A. / Heinen, N. / Klauß, T. / Lamers, W. (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse Schwere und mehrfache Behinderung, Band 1. Oberhausen: Athena
- Haupt, U. (2006): Wie lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer
- Heinen, N. (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, A. / Heinen, N. Lamers, W. (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, 121-143
- Janz, F. / Klauß, T. / Lamers, W. (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. In: BHP 48, 2, 117-142
- Jank, W. / Meyer, M. (2009): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen, 9. Aufl.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 6. Auflage
- Klauß, T. / Lamers, W. (2003a): Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Klauß, T. / Lamers, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: „Edition S“, 13-28
- Klauß, T. / Lamers, W. (2003b) (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehr facher Behinderung. Heidelberg: „Edition S“
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Drave, W. Rimpler, F. / Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg: Edition Bentheim, 265-282
- Lamers, W. / Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, D. Lamers, W. / Heinen, N. (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch-konstruktiv. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben, 141-205
- Lamers, W. / Heinen, N. (2011): Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, A., Heinen, N., Klauß, T., Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1. Oberhausen: Athena, 317-345
- Lamers, W. / Klauß, T. (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart. www.bildung-staerkt-menschen.de
- Musenberg, O., Riegert, J. (Hrsg.) (2011): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena
- Praschak, W. (1993): Alltagsgestaltung und Zusammenarbeit. Grundlagen der sensumotorischen Kooperation mit schwerstbehinderten Menschen. In: VHN 62, 3, 297-311
- Pitsch, H.-J. (2002): Zur Didaktik und Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena, 3. Auflage
- Schulte-Peschel, D. / Tödter, R. (1999): Einladung zum Lernen. Geistig behinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept. Dortmund: modernes lernen, 2. Auflage
- Stöppler, R., Wachsmuth, S. (2010): Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder. Paderborn: Schöningh
- Straßmeier, W. (2000): Didaktik für den Unterricht mit geistig behinderten Schülern. München/Basel: Ernst Reinhardt, 2. Auflage
- Terloth, K. / Bauersfeld, S. (2011): Didaktik für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript, Veröffentlichung geplant für 2012 beim Ernst Reinhardt Verlag; dazugehörige DVD über die Autoren zu erwerben



Sören Bauersfeld
PH Heidelberg
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg
bauersfeld@ph-heidelberg.de