

Basale Stimulation

kritisch – konstruktiv

für Andreas Fröhlich

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers,
Norbert Heinen (Hrsg.)

Basale Stimulation

kritisch – konstruktiv

verlag selbstbestimmtes leben

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Basale Stimulation

kritisch – konstruktiv

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen (Hrsg.)

Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben; 2006

ISBN 3-950095-67-4

Impressum

Basale Stimulation

kritisch – konstruktiv

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen (Hrsg.)

Titelentwurf: Cornelia Pasch, Krefeld

Satz und Herstellung: reha gmbh, Saarbrücken

Fotografien: Björn Langlotz, Heidelberg

Der verlag selbstbestimmtes leben ist Eigenverlag

des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V.

Brehmstr. 5-7, 40239 Düsseldorf

Tel.: 0211/64004-0, Fax: 0211/64004-20

E-Mail: info@bvkm.de

www.bvkm.de

Alle Rechte vorbehalten

€ 17,40

Wolfgang Lamers, Norbert Heinen

‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung

1997 hatten wir die Gelegenheit, an der Hamburger Staatsoper eine Inszenierung von John Neumeiers Ballett zur Matthäus-Passion von Johann Sebastian Bach zu erleben. Die großartige Musik Bachs und die choreografische Umsetzung Neumeiers, die weit über eine tänzerische Illustration der musikalischen Ausdrucksform der Leidensgeschichte hinausging, waren für uns ein tief greifendes und bewegendes **ÄSTHETISCHES ERLEBNIS**. Was geschah dort auf der Bühne, was uns so **INDIVIDUELL** unterschiedlich bewegte? Was brachte uns in diesem Schau**SPIEL** zum **STAUEN**, löste Muskelspannung, Gänsehaut oder Wärmegefühl aus, was **POLARISIERTE** unsere **AUFMERKSAMKEIT** und entließ uns mit einem **GEFÜHL** des **WOHLBEFINDENS**?

41 Tänzerinnen und Tänzer schlüpfen in eine Rolle oder werden zum

Instrument einer choreographisch ausgefeilten Bewegungs-idee, um dann wieder selbstständig auf das Geschehen zu reagieren ... [Sie] sind gleichermaßen Darsteller und Zeugen. Sie spielen quasi sich selber und verkörpern gleichzeitig die Worte des Petrus, des Judas, die Worte des Matthäus und schlagen dadurch eine Brücke zu den Menschen, die ihrerseits Zeugen sind, die gekommen sind, um die Matthäus-Passion zu hören und zu sehen. (NEUMEIER 2003, 17)

Es war nicht nur die musikalische und tänzerische Umsetzung eines vertrauten religiösen Inhaltes, der uns **ANSPRACH** und **FASZINIERT**, sondern vor allem die sinnlich fassbare Darstellung des musikalischen und körpersprachlichen Ausdrucks von menschlicher Leidens- und Lebenserfahrung, von alltäglichen Verhaltensweisen, von Emotionen, von Verlust, Reue, Ängsten, Fehlern, Schwächen, Leiden, Irrtümern, Schuld, Liebe ...

Die ohnehin schon dichten musikalischen Ausdrucksformen Bachs erfuhren durch die choreografischen Formulierungen Neumeiers im Tanz und seiner gestischen Symbolsprache eine Intensivierung und Fokussierung, die zumutete und anmutete.

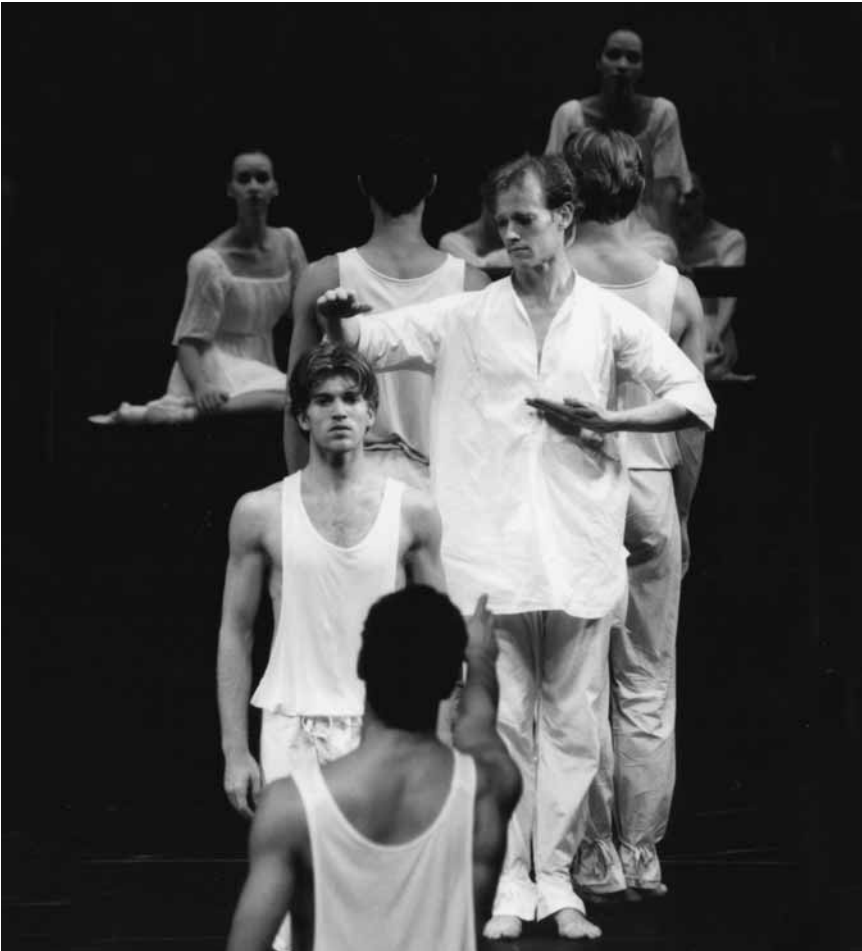


Abb. 1: Hamburger Ballett: ‚Matthäus-Passion‘
Choreografie: Neumeier / Foto: Holger Badekow

Das Wahrnehmbare bot Reibungsflächen, zeigte Unebenheiten, war nicht glatt poliert und wurde zu einem ästhetischen Erlebnis, weil es jenseits des Genormten, Eingespielten, Alltäglichen, Gelernten, Strukturierten, Funktionalen und Routinierten das Erleben und Wahrnehmen von etwas Besonderem zuließ.

Die Verschmelzung des Klangs des Bach’schen Werkes mit der Bewegung der leidenschaftlichen Bilder Neumeiers und der Atmosphäre des Raumes wurde zu einer poly-ästhetischen Sprache, die uns elementar ansprach, die eine Identifikation mit dem Gesehenen und Gehörten erlaubte und uns eine Annäherung an den metaphysischen Inhalt ermöglichte.

Sie werden sich sicherlich allmählich fragen, was unsere Eindrücke aus einem Ballettbesuch mit Bildung, Didaktik, Unterricht, dem Lernen von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung oder gar mit Basaler Stimulation zu tun haben.

Bei allen Unterschieden gibt es gleichzeitig eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten zwischen der tänzerischen Umsetzung von Bachs Matthäus-Passion und dem unterrichtlichen Geschehen, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

Bachs großartiges Werk ist die musikalische Umsetzung der Leidensgeschichte Jesu nach dem Matthäusevangelium (Inhalt) und gleichzeitig ein Glaubensbekenntnis des Komponisten. Dabei übersetzt er Kapitel 26 und 27 des Matthäusevangeliums in der Lutherübersetzung mit geringen Veränderungen (modifiziert) in die Sprache der Musik und fügt Choräle und freie Dichtung von Christian Friedrich Henrici (vgl. PLATEN 1991, 52ff.) hinzu (magnifiziert). Auch wenn Bach nicht darauf verzichtet, uns ein vertrautes historisches Geschehen zu vermitteln, hebt er doch durch seine musikalische Gestaltung und Dramaturgie das Besondere, das Elementare menschlichen Handelns und Fühlens hervor, das – so inszeniert – den Zuhörenden damals wie heute grundlegende, fundamentale Einsichten ermöglicht. Für NEUMEIER war die Arbeit an der Matthäus-Passion *„die Suche nach einer verschollenen Sprache: nach einer Sprache für religiöse Inhalte und nach einer choreographischen Form für Bachs musikalische Formulierung“* (NEUMEIER 2003, 16). Seine Sprache ist die Bewegung, mit der er eine Bachs Komposition entsprechende vielschichtige tänzerische Wiedergabe des biblischen Geschehens in seiner religiösen und menschlichen Bedeutung realisiert (vgl. ebd.). Neumeiers tänzerische Inszenierung der Matthäus-Passion verstärkt durch seine körpersprachliche Symbolik die Symbolik des Bach'schen Werks. Sie ist nicht nur Erzählung, sondern auch ein *„Heraustreten aus der historischen Zeit und eine nachträgliche Reflexion über die Bedeutung des Geschehens aus der Sicht einer der historischen Figuren, die ihrerseits stellvertretend für menschliches Handeln und Fühlen damals wie heute stehen“* (HUGHES 2003, 8).

So wie die Bach'sche Matthäuspassion in der tänzerischen Umsetzung von Neumeier eine Inszenierung darstellt, kann auch Unterricht als solche verstanden werden. Nicht nur die evidente begriffliche Nähe von ‚didaktikós‘ (Didaktik) und ‚didaskalía‘ (Didaskalien = Regieanweisungen altgriechischer Dramatiker für die Aufführungen ihrer Werke) sprechen für diese Bezugnahme. Wenn man Unterricht als Inszenierung versteht, dann ist Didaktik die Kunst der Inszenierung und der Dramaturgie des Unterrichts. Am Anfang steht die Frage, was im Unterricht als absichtsvoll gestalteter Erziehungs- und Bildungsprozess inszeniert werden soll, damit durch ele-

mentare oder fundamentale Einsichten dem Kind oder Jugendlichen ein exemplarischer Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt aufgeschlossen wird. Unauflöslich verbunden mit den Inhalten sind die Methoden oder, um in der Sprache zu bleiben, die Inszenierungstechniken des Unterrichts (Differenzierungen, Medien, Raumgestaltung, Präsentationsformen usw.) und die Ausdrucksmittel der Lehrenden und Lernenden (Körper, Sprache, Gestik, Mimik, Bewegung usw.), die es erst ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler an bestimmten Aufgaben und Problemen ihre individuellen Wissens-, Handlungs- und Erlebensperspektiven und ihre subjektive Weltsicht (weiter-)entwickeln können (vgl. LAMERS 2003, 197ff.)

Die Reihe der Parallelen ließe sich noch fortführen. Wir werden nachfolgend einige Kernaspekte des Vorangegangenen aufgreifen und vertiefend bezogen auf den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern klären und entfalten.

„Bildung mit ForMat“

In mehreren Veröffentlichungen haben wir uns mit Fragen der Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung auseinandergesetzt und dabei zunehmend auch die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung ins Blickfeld genommen. Die konkret erlebte schulische Praxis, die Analyse von zahlreichen Unterrichtsplanungen und -beschreibungen in Fachzeitschriften deckte ein sehr einseitiges Bildungsangebot für diese Schülerinnen und Schüler auf. Aus der Auseinandersetzung mit den bekannten Ansätzen und Konzepten der Schwerstbehindertenpädagogik (vgl. FRÖHLICH u. a. 2001), aber insbesondere auch mit der Allgemeinen Didaktik, entwickelten sich in den letzten Jahren erste Vorstellungen von einem didaktischen Ansatz für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung, der in besonderer Weise auch Kinder und Jugendliche mit einer schweren Behinderung berücksichtigt und sich mittlerweile auf sie konzentriert. Wir werden diesen Entwurf, der noch einer erheblichen Weiterentwicklung bedarf, „Bildung mit ForMat“ (zusammengesetzt aus formal und material) nennen und hoffen, damit nicht nur Impulse für den Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung zu geben, sondern auch andere didaktische Felder zu erreichen. Dieser Beitrag will somit kein technologisch anwendbares Wissen, sondern Impulse für eine Veränderung der Unterrichtspraxis geben, die

- 1. notwendigerweise einen verallgemeinernden und vorwegnehmenden Charakter im Sinne noch nicht umfassend realisierter Möglichkeiten haben und deshalb*

2. in der Praxis von den Lehrerinnen und Lehrern selbstverantwortlich auf die gegebene Situation, auf die individuellen Kinder oder Jugendlichen [...] hin konkretisiert werden müssen. (KLAFKI 1998)

In der Tradition von Andreas FRÖHLICH wollen wir unsere Überlegungen zu ‚Bildung mit ForMat‘ als einen theoriegeleiteten Denkanstoß für die Praxis verstanden wissen. Das bedeutet auch, dass die Praxis eingeladen ist, sich an der Formulierung von Fragen und Problemen zu beteiligen, die wir in die Weiterentwicklung dieses Ansatzes einbeziehen wollen.

Nachfolgend werden wir im ersten Teil die Entwicklung der schulischen Arbeit mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung der Grundlegungen durch Andreas FRÖHLICH nachzeichnen, um sodann unsere bisherigen Überlegungen zur Bildung von Menschen mit (schwerer) Behinderung zusammenfassend darzustellen. Ausgehend von einseitig akzentuierten Deutungen, die sich in der Praxis gezeigt haben, werden wir nach einer kurzen Darstellung des Elementarisierungsansatzes auch auf seine Grenzen hinweisen und mögliche Ansatzpunkte für seine Weiterentwicklung aufzeigen. Dieser Anstoß zur Neuorientierung belegt, dass sich die Elementarisierung durch die Erfahrung von Grenzen in der unterrichtlichen Realisierung als ein ständiger Suchprozess erweist, der Weiterentwicklung evoziert. Die Ausführungen bündeln, erweitern und aktualisieren unsere bisherigen Arbeiten zu diesem Themenfeld und die damit verknüpften Fragestellungen (vgl. HEINEN 1989; 1997; 2000; 2003; LAMERS 2000; 2003; JANZ & LAMERS 2003; KLAUSS & LAMERS 2003) und berücksichtigen die aktuelle Diskussion in der Fachwissenschaft.

Im zweiten Teil folgen ausgehend von aktuellen Erkenntnissen zum Lernen in Psychologie und Neurobiologie sowie den Überlegungen zu konstruktivistischen Theorien in der Allgemeinen Didaktik und der Sonderpädagogik Impulse für die Gestaltung von Lernwelten für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung. Diese Akzentuierung und Aktualisierung versteht sich als Ergänzung und Erweiterung des Elementarisierungsansatzes und will die Methodenfrage nicht mehr als Vermittlungsproblem verstanden wissen, sondern sieht Lernen als einen aktiven Aneignungsprozess des Schülers, der durch den Lehrer u. a. durch geeignete Methoden *initiiert* und *unterstützt* werden kann.

Die Bildungssituation von Menschen mit geistiger Behinderung seit 1945

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Etablierung der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung nach 1945 ergaben, waren zum

einen in den damaligen Versuchen, die Hilfsschule wieder als Leistungsschule zu konzipieren, und zum anderen in einer einseitig geführten Diskussion und nicht durchgeführten Revision des Bildungsbegriffs begründet, was insbesondere durch die Gültigkeit des Reichsschulpflichtgesetzes über 1945 hinaus deutlich wurde. So formuliert der VERBAND DEUTSCHER HILFSSCHULEN 1954 in einer Denkschrift zum Ausbau des heilpädagogischen Hilfsschulwesens: „*Erweist sich ein Kind während seiner Hilfsschulzeit als bildungsunfähig, ist die Ausschulung zu veranlassen*“ (zit. nach SPECK 2004, 32f.). Und auch im ‚Gutachten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ von 1960 heißt es unter der Überschrift „Heilpädagogische Lebenskreise für pflegebedürftige Kinder“:

Diejenigen Kinder, deren Erziehbarkeit und Bildbarkeit so gering sind, daß sie weder in Schulen noch in Heilpädagogischen Kindergärten gefördert werden können, haben ein Anrecht darauf, als Menschen beachtet und gefördert zu werden – Der Staat darf sich der Verpflichtung nicht entziehen, auch diesen Kindern gerecht zu werden [...] Diese Lebenskreise sind stationär in Heimen oder [...] als Tagesheimstätten einzurichten. Wieweit die Jugendfürsorge oder die Schulbehörde oder beide gemeinsam solche Einrichtungen schaffen und beaufsichtigen, hängt von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten und dem jeweiligen Charakter dieser Einrichtung ab. (KMK 1960, 39)

Im Dokument wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch die Schule für Körperbehinderte nicht für diesen Personenkreis offen steht, sondern dass „*Kinder und Jugendliche, deren Behinderung hirnorganisch bedingt ist, [...] aus psychologischen, pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Gründen einer entsprechenden Sonderbetreuung bzw. -einrichtung [bedürfen]*“ (ebd., 25).

In der Folgezeit bis 1965 wurden zwischen den Verantwortlichen in den verschiedenen Gremien des Staates und in den verschiedenen Verbänden kontroverse Diskussionen über den Status und die Konzeption der Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung im Schulalter geführt. Der zunächst sozialpädagogisch orientierte Entwurf, der hauptsächlich von Vertretern der Hilfsschule präferiert wurde, musste schließlich einem schulpädagogischen Konzept weichen, das endgültig im Sonderschulgesetz von 1965 Rechtsgültigkeit erlangte und den Weg zur Gründung der Schule für Geistigbehinderte in der gesamten Bundesrepublik ebnete. Stellvertretend für die Gruppe der engagierten Befürworter einer Schulbildung können Theo VETTER (1966) und Emanuel BERNART (1970) genannt werden. In ihren Veröffentlichungen forderten und begründeten sie nicht nur eine fundierte Schulbildung für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, sondern sie legten zudem eine in ihrer Schulpraxis

erprobte Konzeption vor, die sich sehr stark an der damaligen Bildungs-idee anlehnte und gleichzeitig über diese hinauswies, indem sie diese erweiterte, um den spezifischen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Bezüglich der Personengruppe der schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler zeigten diese Bemühungen allerdings kaum Wirksamkeit, da zwar eine

Schulkonzeption entworfen [wurde], die [...] eigenständige Lehrinhalte vor allem als lebenspraktische Bildung empfahl, [aber] [...] kaum Möglichkeiten [vorsah], auch die schwerstbehinderten Schulpflichtigen einzubeziehen, nicht zuletzt sicherlich auch deshalb, weil man keine tragfähigen Ansätze für deren Förderung vorweisen konnte. (MÜHL 1991, 132)

Durch die 1968 in den ‚Empfehlungen und Materialien des Pädagogischen Ausschusses der BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE‘ vorgenommene Festlegung von Mindestvoraussetzungen für den Schulbesuch (vgl. BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, C1), die von den meisten Ländern in ihre Verordnungen übernommen wurden, wollte man diesen Schwierigkeiten entgegen und war bemüht, für die abgewiesenen Kinder und Jugendlichen Ersatzmaßnahmen zu schaffen. Die sich daraus ergebenden Probleme veranlassten den PÄDAGOGISCHEN AUSSCHUSS DER BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE bereits 1973, die formulierten Einschulungsvoraussetzungen zu revidieren, indem er formulierte:

Im Hinblick auf eine zumindest ansatzweise vorhandene Bildbarkeit ist eine untere Grenze der Schulfähigkeit bei geistig Behinderten nicht zu ziehen. Als Einschulungsvoraussetzung ist lediglich ein körperlicher Zustand anzusehen, der eine Teilnahme an schulischen Veranstaltungen möglich erscheinen lässt [...] Für geistig schwerstbehinderte und extrem pflegebedürftige Schüler sind auf Dauer entsprechende besondere personelle, räumliche und ausstattungsmäßige Voraussetzungen erforderlich. Damit entfällt die Einrichtung besonderer Tagesbildungsstätten für geistig Schwerstbehinderte, wie sie noch 1969 in den Empfehlungen zur Erziehung Schwerstbehinderter vorge schlagen wurden. (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, C5)

Diese Stellungnahme fand durchaus Gehör, da sie eine Tendenz in der Sonderpädagogik beschrieb, „keine ‚untere‘ Grenze zu markieren und alle Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung aufzunehmen“ (MÜHL 1991, 133). Fast zeitgleich (1974/75) initiieren Andreas FRÖHLICH, Ernst BEGEMANN und Hartmut PENNER den Schulversuch zur ‚Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe einschließlich der Entwicklung und Erprobung entsprechender Förderprogramme und Medien‘, in dem „Menschen, die bisher als nicht oder nicht ausreichend in den vorhandenen Bildungsinstitutionen förderbar galten“ (BEGEMANN u. a.

1979, 11), in die Schule aufgenommen wurden. In diesem in Landstuhl ab 1976 durchgeführten Schulversuch wurden erstmals die personellen, institutionellen und curricularen Bedingungen einer Förderung schwerstbehinderter Kinder entwickelt, geprüft und erprobt. Zudem wurden erste theoretische Grundlagen des Konzepts erarbeitet, da über begründete Ansätze der Förderung schwerstbehinderter Menschen bis zu diesem Zeitpunkt nichts bekannt war. Durch dieses Forschungs- und Praxisprojekt wurden zum einen erstmals Fragen aufgeworfen, die damalige Vorstellungen über menschliche Entwicklung, über Lernen, über Behinderung und Schädigungen, Klassifizierungen und Diagnostik sowie über Förderungsmöglichkeiten berührten und z. T. infrage stellten, zum anderen wurden gleichzeitig Impulse für die weitere Arbeit in Theorie und Praxis gegeben (vgl. ebd., 11). Bereits in seinem mit Ursula HAUPT 1982 unter dem Titel ‚Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder – Bericht über einen Schulversuch – Teil I‘ veröffentlichten Zwischenbericht kann FRÖHLICH einerseits sowohl theoretische als auch praktische Grundlagen der Förderung schwerstbehinderter Kinder vorlegen und andererseits auch Bezüge zu zwischenzeitlich erschienenen Publikationen, u. a. von ADAM (1978), KANE und KANE (1976) FISCHER, D. (1976) und FEUSER (1979), zur Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen herstellen (vgl. HAUPT u. a. 1982). In zeitlicher Nähe zu diesem Projekt veröffentlichte die BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1978 ihre Stellungnahme ‚Pädagogische Förderung schwer geistig Behinderter‘ (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE 1983, E 4), die die Förderung und Eingliederung schwerstbehinderter Menschen aller Altersstufen in allen Einrichtungen – einschließlich der Schule – forderte und damit die Entwicklung weiterhin vorantrieb. Schließlich griffen auch die ‚Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)‘ diese Forderung auf, indem sie formulierten: *„Grundsätzlich ist jeder Geistigbehinderte unabhängig von der Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Fördermaßnahmen einzubeziehen“* (KMK 1980, 4). Diese Grundaussage wurde dann von einigen Bundesländern bereits ab 1978 und in der Folgezeit bundeseinheitlich als verbindliche Leitlinie für die Entscheidungsfindung im Rahmen der Schulaufnahme anerkannt und in der Praxis angewandt. Die damit einhergehenden Notwendigkeiten zur Veränderung des Selbstverständnisses und der Konzeption der sich gerade erst etablierenden Schule für Geistigbehinderte erwiesen sich als eine enorme Herausforderung, zumal tragfähige und erprobte Organisationsmodelle sowie Erziehungs- und Bildungskonzepte kaum existierten. Erst in der Folgezeit kam es zu einer Konsolidierungsphase, in der unterschiedlichen Konzepte geschaffen und erprobt wurden.

Ab 1989 stellte sich durch das Zusammenwachsen der alten und neuen Bundesländer die Aufgabe, die unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen

und Konzeptionen der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung zu harmonisieren, ohne dabei das Bildungsrecht zu gefährden. Wie eine Synopse von ELLGER-RÜTTGARDT (1995) belegt, existierte zwischenzeitlich in den meisten Bundesländern eine allgemeine Schulpflicht, die das Recht auf Schulbesuch einschließt; dennoch lassen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern erkennen, die die DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR DIE REHABILITATION BEHINDERTER E.V. im Jahre 1994 veranlasste, eine ‚Resolution zur Pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen‘ zu veröffentlichen, in der es u. a. heißt:

Nach der Bestandsaufnahme entsprechender landesrechtlicher Bestimmungen wird mit Genugtuung zur Kenntnis genommen, daß die Mehrheit der Bundesländer auch für den Personenkreis der schwerstbehinderten Kinder und Jugendlichen die uneingeschränkte Bildungs- und Schulpflicht anerkennt. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus sowie angesichts der neu aufflammenden Diskussion um den Lebenswert behinderter Menschen registrieren wir allerdings mit Sorge, daß in einzelnen Bundesländern eine Schulpflicht für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche in Frage gestellt wird und damit die Möglichkeit besteht, ein ‚Ruhen der Schulpflicht‘ auszusprechen [...] Wir fordern daher nachdrücklich, daß auch für Menschen mit schwerster Behinderung das Recht auf Bildung im Rahmen der Schulpflicht anerkannt wird [...] Wir appellieren daher an alle Bundesländer, in ihren Schulgesetzen – soweit noch nicht geschehen – die Schulpflicht auch für Menschen mit schwersten Behinderungen ohne Einschränkungen zu verankern und ein Ruhen der Schulpflicht somit nicht zu ermöglichen. (zit. nach ELLGER-RÜTTGARDT 1995, 137)

Dass dieser Appell nur begrenzte Wirkung hatte, zeigt THÜMMEL (vgl. 2003, 166f.) in ihrer Untersuchung auf, da in sieben der sechzehn Bundesländer unter bestimmten Voraussetzungen das Ruhen der Schulpflicht ausgesprochen werden kann. Dabei ist bemerkenswert, dass in einigen der sieben Bundesländer die Rechtsgrundlage nach 1994 geschaffen wurde, also unter Ignorierung der o. g. Resolution. Zwischenzeitlich haben sich keine grundlegenden Veränderungen ergeben, sodass die gegenwärtige und weitere Entwicklung des Schulbesuchs von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung im Wesentlichen durch die 1998 erschienenen ‚Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ geprägt ist. Diese u. a. bilden zugleich die Grundlage für die Gestaltung der Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht auch dieses Adressatenkreises.

Analyse der den Konzeptionen innewohnenden Aspekte

Bei der Erarbeitung, Ausdifferenzierung und Etablierung neuer Konzepte einer basalen Pädagogik (vgl. DREHER 1991), die durch das Landstuhler Projekt von BEGEMANN, FRÖHLICH und PENNER angestoßen und in der Folgezeit von verschiedenen Personen aufgegriffen wurden, waren sehr unterschiedliche Ausgangspunkte und Zielrichtungen leitend, die im Wesentlichen von den persönlich-weltanschaulichen Überzeugungen, den beruflichen Tätigkeitsfeldern sowie den wissenschaftlichen Positionen der Urheberinnen und Urheber bestimmt wurden.¹ Alle Autorinnen und Autoren verbindet die praktische Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit schwerer oder mehrfacher Behinderung und die daraus erwachsene Herausforderung, grundlegende Fragen zur Lebenssituation dieses Personenkreises anzusprechen sowie konkrete Vorschläge zur Veränderung und zur Verbesserung zu formulieren und in die Öffentlichkeit zu tragen. Trotz der Heterogenität der Überlegungen lassen sich verschiedene Ausgangs- bzw. Bezugspunkte sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen identifizieren, die sowohl für die theoretische Grundlegung als auch für die praktische Umsetzung leitend sind.

So lässt sich bei einigen Konzeptionen eine deutliche Nähe zur *Pflege* erkennen, die Pflege als Konstitutivum der Lebensgestaltung zum Ausgangs- und Bezugspunkt wählen, was zum einen durch ein erweitertes Verständnis von Pflege und zum anderen durch die Pflege ergänzenden Elemente geschieht. Diese Impulse konnten sowohl das zunächst einseitige und enge Verständnis von Pflege erweitern und ausdifferenzieren als auch Ansätze aus anderen Professionen beeinflussen.

Andere Konzeptionen entwickelten sich aus Ansätzen verschiedener therapeutischer Bereiche. Dazu war es zunächst nötig, dass das enge Verständnis von *Therapie* als Wiederherstellung von Normalität – im Sinne von Krankheit als Normabweichung und Gesundheit als Normalität – überwunden und ein neues Verständnis von Krankheit als Variante menschlichen Seins und Therapie als Maßnahme zur Verbesserung und Unterstützung der Lebenssituation kranker Menschen entwickelt und nutzbar gemacht wurde. Dies zielte darauf ab, eine allmähliche Akzeptanz des Therapiebegriffes und die Etablierung therapeutischer Konzepte und Behandlungsmethoden in der Sonderpädagogik zu ermöglichen (vgl. DUPIUS & KERKHOFF 1992, 665f.) Sowohl die Reflexion der praktischen Arbeit als auch die Einflüsse des Paradigmenwechsels in der Geistigbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik machten eine Erweiterung und Neuorientierung im Kontext therapeutischer Ansätze notwendig und führten zur Adaption und Integration verschiedener Therapien oder einzelner Bestandteile. Neben den psychologisch begründeten Ansätzen stehen

Konzeptionen, die auf der Basis medizinisch-physiologischer Erkenntnisse und Theorien erarbeitet und schließlich auf die spezifischen Bedürfnisse des Personenkreises hin angepasst wurden.

Als weiterer Bezugspunkt lässt sich eine erziehungswissenschaftliche Orientierung identifizieren, die durch verschiedene wissenschaftstheoretische Grundpositionen, weltanschaulich-ideologische Orientierungen oder konkrete Anforderungen in den jeweiligen Praxisfeldern bestimmt ist. Bezogen auf die vorliegenden Konzeptionen lassen sich auch intrakonzeptionelle Veränderungen und Entwicklungen hinsichtlich des Erziehungsbegriffes konstatieren, die durch unterschiedliche interne oder externe Einflüsse initiiert und gesteuert wurden. Versucht man dennoch, in den vorliegenden Konzeptionen *Erziehung* konstituierende und sie von anderen (pädagogischen) Handlungsformen abgrenzende Kriterien zu identifizieren, so treten vor allem Merkmale hervor, die das dialogische Verhältnis und die interpersonale Beziehung im Kontext zwischenmenschlicher Begegnung als Konstitutivum benennen, beschreiben und fordern.

Die mit Schule verknüpfte Entstehungsgeschichte einiger Konzeptionen rückt Aspekte des *Unterrichts* zwar nicht in ihren Mittelpunkt, lässt aber durchaus eine hohe Affinität zum unterrichtlichen Kontext erkennen. Die dadurch entstandenen Irritationen – auch bei Zugrundelegung einer weiten Definition von Unterricht als zielorientierte Planung, Durchführung und Überprüfung von Lehr-Lernprozessen (vgl. LENZEN 1999, 195) – finden ihre Begründung in den historischen Zusammenhängen und zudem in einem traditionellen Bildungsbegriff, der im Wesentlichen von den (Unterrichts-)Inhalten bestimmt ist. Erst die in den letzten Jahren – wenn auch nicht offen – geführte Diskussion um das Bildungsrecht von Menschen mit schwerer Behinderung deckte die Problematik auf und führte zu notwendigen Weiterentwicklungen einiger Konzepte.

Förderung ist u. a. ein grundlegender Begriff in den EMPFEHLUNGEN DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATS von 1973 und nimmt in der heilpädagogischen Begriffssystematik (vgl. u. a. SPECK 2003, 319ff.) eine zentrale Stellung ein. Dieses ist umso bemerkenswerter, als BEGEMANN (1992) in einer sorgfältig recherchierten kritischen Analyse darlegt, dass der Begriff nicht nur durch Unschärfe und fehlende inhaltliche Bestimmung gekennzeichnet ist, sondern auch (schul-)pädagogischer Tradition entbehrt. Analysiert man nun die vorliegenden Konzeptionen hinsichtlich ihres impliziten sowie expliziten Förderbegriffs, so scheint diese theoretische Orientierung – trotz ihrer Unterschiedlichkeit in der Grundlegung und Vielfältigkeit in der Zielrichtung – darin zu liegen, dass in diesem Begriff die gestörte oder verzögerte Entwicklung behinderter Kinder thematisiert wird und damit einen Ansatzpunkt für die (pädagogische) Arbeit

definiert (vgl. FORNEFELD 1995). Die beeinträchtigte Entwicklung evoziert so das Ersetzen des Erziehungsbegriffs durch den Begriff der Förderung, und zwar in dem Sinne, dass die Entwicklungsabweichungen besondere (pädagogische) Zugänge verlangen – eben nicht Erziehung und Unterricht, sondern Förderung, Therapie und Pflege. Andererseits richtet sich Förderung aber gerade auf die *behinderte* Entwicklung. Sie scheint Anlass für und Ziel von Förderung zu sein. Im Rückblick ist immer im Auge zu behalten, dass vor allem FRÖHLICH bei seiner Arbeit im damaligen Schulversuch ‚Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe‘ sowie in den sich daraus ergebenden Überlegungen, die schließlich in dem Konzept der Basalen Stimulation mündeten, den Begriff der Förderung nicht unreflektiert gewählt hat. Dieses geschah u. E. vor allem deshalb, weil dieser Terminus zum einen weder von der Theorie noch von der Praxis her belastet war und zum anderen am ehesten geeignet erschien, die zur damaligen Zeit diskutierten Ansätze (vgl. BEGEMANN u. a. 1979, 41ff.; HAUPT u. a. 1982, 10ff.) zu integrieren. Auch der DEUTSCHE BILDUNGSRAT verwendete 1973 in seinem Gutachten diesem Terminus im Hinblick auf die Sonderschule. Zudem legte das in dem Forschungsprojekt an der kindlichen Entwicklung angelehnte Vorgehen diese begriffliche Orientierung nahe.

Das anthropologische Bestimmungsstück der *Lernfähigkeit* gilt – da es gattungsspezifisch ist – für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Anlagen, aber auch ungeachtet ihrer durch günstige oder ungünstige Faktoren beeinflussten Entwicklungsmöglichkeiten. Die Höhe des erreichten Lernstandes kann nicht entscheidend sein. Es gehört zur vielfältigen Ausprägung des Menschseins, dass das Maß der Bildung sehr unterschiedlich sein muss. Auch Menschen mit geringen kognitiven Fähigkeiten, fehlender Sprache, gestörter Motorik oder unkontrollierbarem Verhalten sind lernfähig gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten.

Diese von ANTOR und BLEIDICK (1995, 12) viele Jahre nach Beginn der Entwicklung des Konzeptes der Basalen Stimulation formulierte Grundaussage fasst u. E. sehr präzise einen wesentlichen Leitgedanken und die Grundhaltung zusammen, von denen FRÖHLICH u. a. angetrieben wurden, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen mit schwerer Behinderung zu leisten (vgl. BEGEMANN u. a. 1979, 40ff.). Damit erscheint manche Kritik, die dem Konzept im Laufe der Zeit entgegengebracht wurde, im Lichte dieser Pionierphase als voreilig und teilweise nicht gerechtfertigt, da sie das persönliche Bemühen, die damalige konkrete Ausgangsposition sowie die Kontextfaktoren nur unzureichend berücksichtigt.

Erst später bei klarer werdender Konturierung und Sichtbarwerden theoretischer Bezugspunkte konnten kritische Anmerkungen zur sachlichen Auseinandersetzung und damit zur Weiterentwicklung des Konzeptes beitragen. Damit waren auch die Voraussetzungen für eine gegenseitige Beeinflussung und Befruchtung gegeben, die schließlich nicht einer Nivellierung Vorschub leisteten, sondern eine inhaltliche Präzisierung und theoretische Fundierung vorantrieben, von der die Entwicklung einer Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf allen Ebenen erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns (vgl. BREZINKA 1978) erfasst und weitergetragen wurde.

Durch die ursprünglich enge Verknüpfung des Konzeptes mit der Unterrichtsarbeit mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen entwickelten sich erkenntnisleitende Diskussionen bezüglich der Basalen Stimulation im Hinblick auf den Schule konstituierenden Begriff *Bildung*. Sowohl die ursprüngliche Landstuhler Arbeitsgruppe (vgl. BEGEMANN u. a. 1979; HAUPT u. a. 1982, 1983) als auch FRÖHLICH selbst in der Fortschreibung des Konzeptes (vgl. u. a. 2000) haben diesen zentralen Aspekt immer als wesentlichen Bezugspunkt definiert und mit reflektiert, was sowohl durch die schulpädagogische Begrifflichkeit als auch durch den praktischen schulischen Bezug deutlich wird. Kritisch ist hier durchaus anzumerken, dass dieser ursprüngliche Bezug durch die Ausweitung des Aufgabenfeldes, wodurch die ursprüngliche Verortung der Basalen Stimulation relativiert wurde, eine stringente Weiterentwicklung unter schulischer Fragestellung und eine konsequente Rezeption des Bildungsbegriffs nur unzureichend vorgenommen wurden. Besinnen wir uns allerdings auf die Wurzeln des Konzeptes, dann lassen sich durchaus wertvolle Impulse bezüglich eines Beitrages zur Verwirklichung des Rechtes auf lebenslange, nicht nur schulische Bildung identifizieren, da sich Bildungsaspekte in ihren unterschiedlichen Dimensionen (vgl. LENZEN 1999, 177ff.) erkennen und gestalten lassen, sodass dem Interdependenzverhältnis von Bildungsrecht und Lebensrecht im Hinblick auf das Individuum Rechnung getragen wird,

[...] denn der Mensch kann nur existieren, wenn er den Schritt ‚zur proportionierlichen Weiterentwicklung‘ seiner Naturanlagen tut, wenn er Bedingungen dafür zugestanden bekommt. Lebensrecht und Bildungsrecht sind zwei Aspekte ein und derselben normativen Anerkennung des Menschen als eines Wesens, dessen Leben auf Weiterentwicklung angelegt ist. Nichts anderes sagt Artikel 2 Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland: ‚Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit‘. Die Interpretation liegt in diesem Fall nicht auf der Freiheitlichkeit der individuellen Entwicklungsentscheidungen, sondern auf dem Akzent, der das Recht zur Entfaltung der Persönlichkeit garantiert. (ANTOR & BLEIDICK 1995, 14)

Obwohl vor dem Hintergrund dieser Aussagen die Basale Stimulation nur Teilaspekte dessen berücksichtigt und erfüllt, was mit *Bildung* umschrieben wird, wäre es fatal, diese *Zubringerleistung* gering zu schätzen, da dieses zum einen eine Fehleinschätzung der Entwicklungen seit 1945 bedeuten und zum anderen die Aspekte ignorieren würde, die durchaus Bildungsmächtigkeit besitzen. Sowohl die Definition von „*Bildung als Interaktion*“ (ANTOR & BLEIDICK 2000, 100) als auch die Festlegung SPECKs von „*Bildung als kulturelle Teilhabe*“ (1998, 43ff.) weisen Pflege, Therapie und Förderung – wenn auch nur aspekthaft – durchaus bildende Funktion zu.

Hinzuweisen ist hier u. a. auf die Ausführungen von SCHÖNBERGER, der am Beispiel der Pflege belegt, dass „*diese eine Errungenschaft der Kultur ist, und deshalb die Bereitschaft und die Fähigkeit zu pflegen, und auch die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich pflegen zu lassen, dem kulturellen Wandel unterliegen und sie infolgedessen Teil dessen sind, was wir als Enkulturation bezeichnen*“ (1992, 160).

Trotz der Bedenken, die gegen den Begriff *Förderung* in diesem Kontext vorgebracht werden können (vgl. DREHER u. a. 2000; FORNEFELD 1995; SPECK 2003), darf nicht ignoriert werden, dass dieser Terminus in der sonder(schul)pädagogischen Fachdiskussion einen festen Platz einnimmt (vgl. DRAVE u. a. 2000). Bezug nehmend auf die Untersuchungen von KOBI (vgl. 1983) über die Rolle und Bedeutung von Therapie kommt SPECK (vgl. 2003, 319ff.) zu dem Befund, dass *Therapie* sich aus den gleichen theoretischen Wurzeln wie *Lernen* ableitet und sich auf eine vergleichbare Tradition in der Sonder(schul)pädagogik zurückführen lässt, der durchaus im Kontext von *Bildung* relevant ist.

Sichtweisen von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘

Die Rückbesinnung auf die Bildungskonzepte von KLAFKI und SPECK erscheint in der gegenwärtigen Zeit dringlicher denn je, da die Geistigbehindertenpädagogik es sich nicht leisten kann, einen eigenen Bildungsbegriff zu schaffen, der nicht in der Tradition der Allgemeinen Didaktik steht. Es geht um ein Grundrecht, das alle Menschen betrifft und dem Inklusionsgedanken Rechnung trägt. Zudem wird ein für die Zukunft tragfähiges Konzept, das vor allem auch die bereits vorliegenden bzw. in Arbeit befindlichen Richtlinien und Lehrpläne der einzelnen Bundesländer bestimmen muss, nur dann den Anforderungen der Zukunft standhalten, wenn durch Rezeption (vgl. u. a. KLAFKI 1959 und 1985) und Weiterentwicklung des Bildungsbegriffes (vgl. u. a. LAMERS 2000; STINKES 1999) die angesprochene Heterogenität in der Schulgesetzgebung zu einem tragfähigen und zukunftsorientierten Konsens geführt wird. Damit würde

zudem das Fundament für eine überzeugende Argumentationskette gelegt (vgl. ANTOR & BLEIDICK 2000, 95ff.), die schließlich gegen die aktuellen Tendenzen angeführt werden könnte, die SPECK bereits 1998 in seiner Schrift ‚Bildung – ein Grundrecht für alle‘ vorträgt.

Reflektiert man die Erträge der bisherigen Überlegungen hinsichtlich des dem Konzept der Basale Stimulation immanenten Bildungsaspekts, dann erweist sich diese durchaus als bildungsrelevant, da sie sicherlich zur formalen Bildung beitragen kann (vgl. LAMERS 2000). Allerdings bleibt die materiale Bildung – sowohl unter dem Aspekt kultureller Mitgestaltung als auch dem kultureller Teilhabe – weitgehend unberücksichtigt.

Bildung als ‚doppelseitige Erschließung‘

KLAFKIs Bildungsbegriff liegt die Metapher der *Begegnung* zugrunde. Danach ereignet sich Bildung in der Begegnung des Menschen mit der (kulturellen) Wirklichkeit. Durch die Theorie der kategorialen Bildung schafft KLAFKI ein Erklärungsmodell, das den Bildungsvorgang in seiner Vielschichtigkeit transparent macht. Bildung ist danach grundsätzlich zugleich materiale und formale Bildung, wobei die „*Aufnahme und Aneignung von Inhalten*“ immer mit der „*Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften*“ (1964, 297) verbunden ist. Dieser Vorgang bewirkt eine „*doppelseitige Erschließung*“ (ebd.). Denn: Erstens eignet sich der Schüler die Inhalte der geistigen und dinglichen Welt an und lernt sie durch kategoriale Erschließung verstehen; zweitens wird er zugleich selbst für die Wirklichkeit erschlossen (vgl. KLAFKI 1970, 44). Das Ergebnis dieses Prozesses ist zum einen die individuelle Bildung des Menschen, die sich in seiner Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zeigt, und zum anderen seine Allgemeinbildung, die sich in seiner Fähigkeit äußert, zentrale Probleme wahrzunehmen und an ihrer Lösung mitzuwirken (vgl. KLAFKI 1985).

Bildung als kulturelle Teilhabe

Menschliche Existenz ist in Kultur eingebunden, sie ist ohne Kultur nicht denkbar. Kultur begegnet uns einmal in Form überkommener Kulturschöpfungen, in Form vielfältiger Traditionen und in Gestalt zeitbezogener Kulturerscheinungsformen wie auch in Formen von so genanntem Zeitgeist. Kultur begegnet uns im Lebensalltag in der steten Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, mit den Mitmenschen und mit den von Menschen geschaffenen Kulturprodukten. Kultur begegnet uns ferner in den verschiedenen Arten der Auseinandersetzung (vgl. LÖWISCH 1989, 51).

Kultur ist Lebenspraxis, indem sie das gemeinsame Leben in seinen Prozeduren bestimmt (vgl. ZILLESSEN 2000, 255). Sie verweist die „*Menschen aufeinander, entwickelt ihre Bedürfnisse nach Ausdruck und Darstellung, ist Handlungsraum ihrer Sinnfragen, ihrer Werte, Normen und Ideen, entfaltet ihre Lebensentwürfe und Lebensgestaltungen*“ (ebd.). Kultur bildet im interaktiven Prozess unterschiedlichste Lebensformen aus und ist somit auch immer „*Integration in Mehrdeutigkeit*“. (ebd.)

Durch Bildung wird Kultur erhalten und weiterentwickelt. Sie ist kein bloßes Naturphänomen, sondern vielmehr geistig begründet: Sie ist ein Prinzip, das für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn sie unterschiedliche Grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen. Das prinzipielle Anderssein jedes Menschen schließt die Ausgrenzung eines bestimmten Andersseins aus. Als Prinzip ist Bildung für alle in jeder höheren Kultur unverzichtbar. Indem sie jeden Menschen unabhängig von seiner individuellen Bildbarkeit an der jeweiligen Kultur teilhaben lässt, trägt sie dazu bei, dass sich gegenseitige Verantwortlichkeit ausbildet und jeder an der Kulturgemeinschaft teilhaben kann. Ein Ausschluss aus dem Bildungssystem schliesse den betreffenden Menschen aus dieser Kultur aus, reduzierte dadurch aber auch das Niveau der Kultur. Das Einbeziehen aller Menschen „*in den Bildungsakt und alle Bildungsinstitutionen ist ein insgesamt unverzichtbarer aktiver Beitrag zur Erhaltung der Gesamtkultur und der Menschlichkeit*“ (SPECK 1998, 43).

Konsequenzen für die Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung

Folgt man den bisherigen Ausführungen, kann man MÜHL nur sehr bedingt zustimmen, der, durchaus belegt durch zahlreiche Quellen, eine schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung favorisiert, die sich an der regelhaften Entwicklung in den ersten Lebensjahren anlehnt und als Entwicklungsförderung konzipiert ist (vgl. MÜHL 1991, 92). Diese Auffassung, die den (sicherlich sehr bedeutsamen) formalen Aspekt einseitig betont und damit die doppelseitige Erschließung nur unzureichend wirksam werden lässt, findet sich auch in der Mehrzahl der Ansätze und Konzepte zur Förderung von Menschen mit schwerer Behinderung (vgl. FRÖHLICH u. a. 2001).

Bildung ist mehr als das Einüben von Fähigkeiten oder das Ausbilden innerer Kräfte, sie ist auch mehr als das Einschleusen von Fremdwissen:

Es geht um Anregung (nicht um Eingriff, mechanische Übertragung, gar Zwang); alle (nicht nur die geistigen) Kräfte sollen sich entfalten (sie sind also

schon da, werden nicht ‚gemacht‘ oder eingepflanzt), was durch die Aneignung von Welt (also durch die Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang) geschieht in wechselhafter Ver- und Beschränkung (das heißt erstens: auch die ‚Welt‘ bleibt nicht unverändert dabei, zweitens: die Entfaltung ist kein bloßes Vorsichhin-Wuchern, sie fordert Disziplin); die Merkmale sind Harmonie und Proportionierlichkeit (Bildung mildert die Konflikte zwischen unseren sinnlichen und unseren sittlichen, zwischen unseren intellektuellen und unseren spirituellen Ansprüchen, sie fördert keine einseitige Genialität); das Ziel ist die sich selbst bestimmende Individualität – aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche die Menschheit bereichert. (VON HENTIG 1999, 39)

In Anlehnung an KLAFKI, der sowohl die Notwendigkeit des Formalen als auch des Materialen im Aneignungsprozess von Bildung herausstellt, werden wir im Folgenden unsere Überlegungen zur Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung unter Verwendung eines Kunstwortes unter dem Leitgedanken ‚Bildung mit ForMat‘ akzentuiert zusammenfassen. Damit sollen u. a. die Missverständnisse, die die Bezeichnung ‚anspruchsvolle Bildungsinhalte‘ besonders in Verbindung mit der Elementarisierung hervorgerufen hat, geklärt werden. Das grundlegende Missverständnis liegt darin, dass ‚anspruchsvolle Inhalte‘ im Sinne ‚klassischer Inhalte‘ interpretiert und verwirklicht wurden. So wurde mit dem Bemühen, schwerbehinderte Kinder von keinem Bildungsinhalt auszuschließen, indirekt einer einseitigen Auswahl der Inhalte Vorschub geleistet. Insofern erweist sich die Frage der Auswahl von Bildungsinhalten als nicht allein lösbar im Spannungsfeld der Pole von ‚material‘ und ‚formal‘, sondern bedarf einer gesonderten Diskussion, die hier nicht abschließend geführt werden kann, sich jedoch an altersadäquaten Curricula und Lehrplänen orientieren muss. Die Bildungsinhalte dürfen sich nicht grundlegend von denen für nichtbehinderte Menschen unterscheiden, um Menschen mit schwerer Behinderung die Teilhabe an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Forderung ist nicht neu, sondern wurde bereits vor mehr als 300 Jahren von COMENIUS formuliert: „So verschieden die Schülerinnen und Schüler auch sein mögen, sollte trotzdem nicht Verschiedenes gelehrt, sondern dasselbe in verschiedener Weise vermittelt [...] werden“ (zit. nach STÖRMER 1998). Damit war nicht gemeint, dass jeder Mensch über alle Dinge dieser Welt detaillierte Kenntnisse haben muss, „aber über Grundlagen, Ursachen und Zwecke (fundamentae, rationes et metae) der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden“ (SCHEUERL 1979).

Vergleichbare Positionen finden sich auch in der berühmten These BRUNERS, „[...] daß die Grundlagen eines jeden Faches jedem Menschen in

jedem Alter in irgendeiner Form beigebracht werden können“ (BRUNER zitiert nach SCHWILL 2001).

Das von Bruner entwickelte Spiralprinzip geht davon aus, dass fast jeder wissenschaftliche Gegenstand so elementarisiert werden kann, dass die Lernenden nach der Erstbegegnung im Verlauf ihrer Entwicklung in den folgenden Schuljahren den gleichen Lerngegenstand auf jeweils höherem Komplexitäts- und Anspruchsniveau weiter erarbeiten und damit ihr Wissen über ihn allmählich erweitern, vertiefen, abstrahieren und systematisieren können. (SCHAUB & ZENKE 2005)

Hilfreich für die Auswahl von Bildungsinhalten kann das von BRUNER formulierte Prinzip der Orientierung des Unterrichts an fundamentalen Ideen sein.

Fundamental sind Ideen, als Denk-, Handlungs-, Beschreibungs- oder Erklärungsschemata, wenn sie

- „*ebenso einfach wie durchschlagend sind*“ (BRUNER zitiert nach SCHWILL 2001),
- „*ebenso umfassende wie durchgreifende Anwendbarkeit*“ (ebd.) besitzen,
- auf jedem intellektuellen Niveau aufgezeigt und vermittelt werden können (Vertikalkriterium),
- in verschiedenen Bereichen vielfältig anwendbar oder erkennbar sind (Horizontalkriterium),
- in der historischen Entwicklung deutlich wahrnehmbar sind und längerfristig relevant bleiben (Zeitkriterium),
- einen Bezug zu Sprache und Denken des Alltags und der Lebenswelt besitzen (Sinnkriterium),
- auf jeder Repräsentationsstufe (enaktiv, ikonisch, symbolisch) dargestellt werden können (Repräsentationskriterium) (vgl. ebd.).

Wir werden später aufzeigen, dass es im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern notwendig ist, die Repräsentationsstufen um eine ‚affektiv-emotionale‘ zu erweitern.

Es ist unwahrscheinlich, dass COMENIUS und BRUNER bei der Formulierung dieser Leitsätze an behinderte oder gar an schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler gedacht haben. Ungeachtet dessen sind wir der Meinung, dass diese auch bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung ihre uneingeschränkte Gültigkeit haben. Einschränkungen, die bei

der Auswahl der Inhalte in der Praxis entstehen, sind i. d. R. weder in der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schülern noch in den Inhalten selbst begründet, sondern in den noch unzureichenden Methoden, Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung ein Lernen in inhaltlicher Vielfalt zu ermöglichen. Diesen methodischen Aspekt, der jedoch nicht ausreichend differenziert beachtet wurde, haben wir auch bei der Verwendung des Begriffs ‚anspruchsvolle Lerninhalte‘ im Auge gehabt, nicht eine ausschließliche Orientierung an ‚klassischen Bildungsgütern‘. Anspruchsvoll beinhaltet für uns zwar nach wie vor ‚niveauvoll‘ und ‚ambitioniert‘, aber noch stärker ‚ansprechend‘. Die Lehrkunst oder das dramaturgische Geschick des Lehrers, schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern vielfältige altersadäquate Inhalte anzubieten, besteht darin, diese Inhalte in ihre Sprache zu übersetzen und sie ansprechend, Aufmerksamkeit, Neugier sowie Interesse weckend zu gestalten, damit ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnet werden.

Das Unterrichtsbeispiel ‚GOETHE und MATISSE‘ sollte ursprünglich als Provokation dienen. Viele Nachfolgeprojekte haben dieser Absicht Rechnung getragen und eine weitergehende Diskussion in unterschiedlichen Kontexten ausgelöst. Eine Unterrichtsgestaltung im Sinne von ‚Bildung mit ForMat‘ ist jedoch nicht auf exponierte Themen angewiesen, sondern lässt sich ebenso mit Inhalten des Alltäglichen realisieren.

Elementarisierung – ein Weg zur Realisierung von Bildung?

Grundzüge der Elementarisierung

Elementarisierung versteht sich als ein didaktisches Konzept, das sich auf bildungstheoretische Überlegungen und Entwicklungen bezieht und ganz konkret auf die Unterrichtspraxis abzielt. In diesem Sinne stellt Elementarisierung eine „*Theorie der Praxis für die Praxis*“ (REILLY 2001, 92) dar. Ziel dieser Theorie ist ein von der Sache verantwortbarer und für die Schülerinnen und Schüler „*existentiell bedeutsamer Unterricht*“ (SCHNITZLER 2000, 285). Notwendig ist hier ein Dialog zwischen Fachwissenschaft und Didaktik. NIPKOW versteht Elementarisierung als Verschränkung von vier Elementarisierungsrichtungen (vgl. NIPKOW 1986a, 601), die zusammen ein „*mehrperspektivisches*“ (SCHWEITZER 2000, 244) Modell bilden. Diese vier Richtungen können kurz als Fragen nach den elementaren Erfahrungen, der elementaren Wahrheit, den entwicklungsbedingten elementaren Zugängen und den elementaren Strukturen formuliert werden (vgl. OBERTHÜR 1998, 27). Sie sollen Wegweiser sein innerhalb der Unterrichtsplanung (vgl. NIPKOW 1984, 144). Eine weitere Elementarisierungs-

richtung wurde von HEINEN (vgl. 1989, 226ff.) erarbeitet und in das Konzept von NIPKOW eingefügt. Diese wurde später auch von SCHWEITZER (vgl. 2000, 246) und LÄMMERMANN (vgl. 1990, 81) gefordert.

Die fünf Dimensionen der Elementarisierung können nur analytisch voneinander getrennt werden. Zwar kann jede Fragerichtung in der Theorie isoliert herausgearbeitet werden, jedoch bleibt sie immer abhängig von anderen Aspekten des Sachzusammenhanges (vgl. SCHWEITZER 2000, 244). Auch die Reihenfolge der einzelnen Richtungen ist nicht zwingend vorgegeben. Erst im Zusammenspiel aller Perspektiven gewinnt Unterricht an Fülle (vgl. NIPKOW 2002, 455).

Pädagogische Elementarisierung ist keine Vereinfachungsstrategie, die Komplexität reduziert und Inhalte simplifiziert. Vielmehr bildet sie ein Konzept, das den Lernprozess strukturiert (vgl. ZILLESSEN 2000, 252) und sich um „*Verdichtung und Konkretisierung*“ (ebd., 253) bemüht.

Das Prinzip der Elementarisierung ist in einer „*Doppelbewegung*“ (NIPKOW 2002, 452) zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits und den Unterrichtsinhalten andererseits ausgespannt. Diese „*wechselseitige Erschließung*“ (RITTER 2001, 82) von Person und Sache bildet den Grundcharakter der Elementarisierung. Sie wird erst dann sichtbar, wenn nicht nur die Unterrichtsgegenstände elementarisierend betrachtet werden, sondern wenn auch zu den Schülerinnen und Schülern hin elementarisierend gefragt wird (vgl. NIPKOW 1984, 133). Hier zeigt sich die Nähe des Elementarisierungskonzeptes zur bildungstheoretischen Didaktik, die ebenfalls die Fachwissenschaft immer in den „*Horizont didaktischen Denkens*“ (SCHWEITZER 2000, 244) stellt.

Elementarisierung nimmt neben der Orientierung an den Unterrichtsgegenständen immer auch konkreten Bezug auf die Prozesse innerhalb des Unterrichts. Sie sind auf zweifache Weise sichtbar und befassen sich zum einen mit der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zum anderen mit der individuellen Veränderung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Unterrichts (vgl. NIPKOW 1995, 3). Elementarisierung stellt demzufolge mehr als eine bloße Unterrichtsmethode dar; sie ist immer gleichfalls ein „*Beziehungsgeschehen*“ (ZILLESSEN 2000, 260).

Sowohl auf der Seite der Lehrperson als auch auf der Seite der Schülerinnen und Schüler verlangt das Prinzip der Elementarisierung Entscheidungen. Die Lehrperson muss sich innerhalb eines Themas für eine konkrete Perspektive entscheiden, die existenzielle Fragen der Schülerinnen und Schüler berührt und im Unterrichtsgeschehen reflektiert wird (vgl. ZILLESSEN 2000, 253). Diese Entscheidung vollzieht sich immer unter Berücksichtigung von lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen.

Auch die Schülerinnen und Schüler selbst legen sich auf eine Perspektive fest, aus der sie ein Thema betrachten. Diese Lernentscheidungen sind immer Entscheidungen des „Unentscheidbaren“ (ebd., 253), die nicht zu verallgemeinern sind und unvorhersehbar bleiben.

Die fünf Elementarisierungsrichtungen werden im Folgenden eingehender charakterisiert.

Elementare Strukturen

Die erste Elementarisierungsrichtung fragt aus fachwissenschaftlicher Perspektive nach den konstitutiven Grundbestandteilen, gleichsam den Bauelementen, die ein Gebilde konstruieren und als solches kenntlich machen, und richtet sich auf die Identifizierung elementarer Strukturen von Bildungsinhalten. Durch die Anwendung anerkannter Methoden (vgl. STOCK nach HEINEN 1989, 214) lassen sich elementare Sinn-, Bedeutungs- und Sprachstrukturen bestimmen, sodass der Gegenstandsbereich in seinen Bedeutungs- und Bauelementen durchsichtig wird und Nebensächliches von Hauptsächlichem unterschieden werden kann.

Elementare lebensleitende Grundannahmen

Wenn die Didaktik ihre Aufgabe nicht primär in wissenschaftspropädeutischer Arbeit sieht, die ihrerseits u. a. Gefahr läuft, die Lebensbedeutsamkeit für die Menschen außer Acht zu lassen, stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Adressatenkreis didaktischer Bemühungen, dessen Ansprüche und Voraussetzungen eine didaktische Konzeption zu berücksichtigen hat. Demzufolge bezieht sich Elementarisierung in ihrer zweiten Sinnrichtung auf die Auswahlproblematik, die sich unter inhaltlichen und anthropologischen Aspekten stellt. So fordert auf der einen Seite materiale Bildung Berücksichtigung konstitutiver kultureller Elemente, während auf der anderen Seite die Humanwissenschaften eine unreflektierte Reduktion der Komplexität und Besonderheit der Gegenwarts- und Zukunftsfragen nicht zulassen kann.

Elementare Erfahrungen

Die dritte Elementarisierungsrichtung fragt in Fortführung und gleichzeitiger Konkretisierung der zweiten nach elementaren Erfahrungen und meint damit nicht allgemeine menschliche Grundphänomene oder Grunderfahrungen, sondern das Existenziell-Konkrete im Sinne persönlich bedeutender Erfahrungen und ist im Schnittpunkt von kultureller Überlieferung und gegenwärtiger Situation des Menschen aufzuspüren. Lebensleitende kulturelle Grundaussagen und Traditionen sollen dem Menschen im Sinne der

von KLAFKI formulierten doppelseitigen Erschließung so erfahrbar werden, dass ein qualitativ neues Erleben möglich wird, wodurch das Individuum wiederum zu neuen Mitgestaltungsmöglichkeiten angeregt und befähigt wird.

Elementare Zugänge

Elementarisierung fragt in ihrer vierten Sinnrichtung nach den elementaren Zugängen und meint damit die individuellen (entwicklungs-)psychologischen Voraussetzungen der Adressaten, die es in die didaktischen Entscheidungsprozesse einzubeziehen gilt. Dabei bezieht sich diese in lebensgeschichtlicher Perspektive nicht nur auf die früheste Kindheit; vielmehr ist sie für jede Entwicklungsstufe zu stellen, da jede Stufe eine Grundlage im Sinne von neuen Anfängen für die jeweils folgende darstellt.

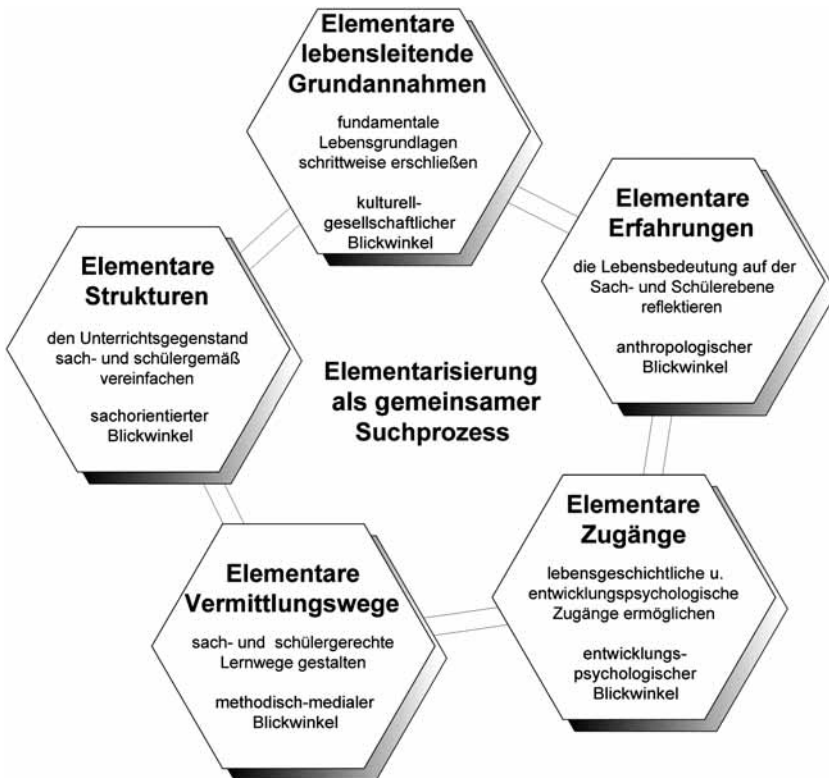


Abb. 2: Fünf Elementarisierungsrichtungen

Elementare Vermittlungswege

Elementarisierung fragt in ihrer fünften Sinnrichtung nach den Methoden und meint damit zunächst den von BLANKERTZ (1972) konstatierten Implikationszusammenhang zwischen den Faktoren des Unterrichts. Darüber hinaus stellt sie die Methodenentscheidung in den Kontext der anderen Elementarisierungsrichtungen, um sowohl zur Lösung des Auswahl- als auch des Vermittlungsproblems unter Einbeziehung der vielfältigen Wechselbeziehungen beizutragen.

Im Sinne der vorangegangenen Ausführungen verlangt Elementarisierung Lehr- und Lernentscheidungen, die unter lebensweltlichen und biografischen Bedingungen, in sozialen und kulturellen Kontexten, im Zusammenhang von ethisch-moralischen Traditionen getroffen werden oder sich ergeben. Darum ist Elementarisierung keine bloße Methode; sie ist ein Beziehungsgeschehen, das den Umgang von Lehrenden und Lernenden miteinander ebenso betrifft wie die Beziehung des Individuums zur Gemeinschaft. Aus diesem Grund korreliert Elementarisierung auch mit Identitätsbildung; hier wie dort geht es nicht um das Elementare und die Identität, sondern um die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kontexten und Bezügen immer wieder neu zu verorten. Elementares und Identität sind keine Gegebenheiten, sondern Aufgaben. Elementarisierung bündelt und konkretisiert die geistigen Welten in sozialen und ästhetischen Gestaltungen. Dieser Prozess orientiert sich an einer dialogischen Bildung, deren Maß die Achtung vor dem unverfügbaren Anderen ist. Trotz aller Begrenztheit muss die Konstruktion von Lernprozessen nachvollziehbar und kompetent erfolgen. Bildung verlangt seriöse Planung. Hier haben die genannten Elementarisierungsrichtungen ihre Berechtigung. Allerdings: Eine Didaktik, die immer weiß, was sie will, produziert Gehorsam und Langeweile. Insofern gibt Elementarisierung als Suchprozess einem Unterrichtsstil der Achtsamkeit Raum, der dem individuellen Lernprozess und seinem Unverfügbaren Rechnung trägt (vgl. ZILLESSEN 2000, 260f.).

Anmerkungen zur Entwicklung und zum Stand des Elementarisierungsansatzes in Theorie und Praxis

Der Ursprung der Elementarisierung als eine Konzeption der Religionsdidaktik sowie ihre eindeutige Orientierung an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erklärt die bis in die Gegenwart wirkende Dominanz des Inhaltsaspekts vor den anderen didaktischen Entscheidungsfeldern. Zwar durchbricht die Elementarisierung, indem sie anthropologische Fragestellungen nicht einseitig vom Inhalt ableitet, sondern Fachwissenschaft und Mensch als gleichberechtigte und interdependente Partner im Verstehensprozess

sieht, die durch den Primat des Inhaltes aufgestellten Barrieren und betont damit ihre von Beginn an angestrebte Unabhängigkeit von der bildungstheoretischen Didaktik. Das Verstehen von Inhalten und Zusammenhängen ist demnach nicht nur durch diese selbst gewährleistet, sondern wird erst durch die Berücksichtigung der Verschränkung der inhaltlichen und anthropologischen Kategorien ermöglicht. Dennoch ist es nur bedingt gelungen, die fünf Elementarisierungsrichtungen in den vergangenen Jahren so weiterzuentwickeln, dass alle gleich ausdifferenziert und theoretisch fundiert sind, um als gleichbedeutende interdependente Entscheidungsfelder gelten und wirken zu können. Hierfür lassen sich mehrere Gründe identifizieren: So muss die 1985 von LÄMMERMANN an der Didaktischen Analyse geäußerte Kritik, dass der Schüler trotz aller Betonung einer Wechselseitigkeit nur als möglicher Abbildungs- und Aneignungsort für den Bildungsinhalt begriffen wird (vgl. 1985, 27), auch heute noch für die Elementarisierung zum Teil als geltend wahrgenommen werden. Zudem ist unser Wissen über die vielfältigen Entwicklungsprozesse von Menschen mit (schwerer) Behinderung immer noch weitgehend lückenhaft und spekulativ und speist sich weitgehend aus Analogien (s. u.). Auch die Vermittlungsfrage wurde in den vergangenen Jahren nur unwesentlich theoretisch aufgearbeitet. Dieses betrifft zum einen die didaktisch-methodischen Aspekte sowie die lernpsychologischen Grundlagen und zum anderen die wissenschaftstheoretischen Diskussionen um den Konstruktivismus innerhalb der Allgemeinen Didaktik (vgl. SCHWEITZER 2003, 219). Auf die Probleme hinsichtlich der ersten Elementarisierungsrichtung, im Sinne der Inhaltsauswahl im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger und schwerer Behinderung, wurde bereits eingegangen (vgl. dazu auch FRANZ 1999; KRONE 2006; KURTH 2006; SLUITER 2005).

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung zeigen sich bis heute Schwierigkeiten, da bisher kein umfassendes, der Didaktischen Analyse vergleichbares Instrument existiert – abgesehen von einer Kurzanleitung von SCHWEITZER u. a. (1995) –, das die einzelnen Elementarisierungsrichtungen systematisch aufbereitet und in ihrer Interdependenz wirksam werden lässt.

Wesentlicher Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Elementarisierungskonzeptes für die Bildungsarbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung muss die Frage nach den Methoden sein. Hier gilt es, sich von den bisherigen Vorstellungen von Vermittlung zu lösen, um durch einen Perspektivwechsel neue Blickwinkel zu erhalten, die das Spektrum der Zugänge und damit die Handlungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer erweitern.

Im Folgenden wird deshalb die Frage der Methoden im Mittelpunkt der Ausführungen stehen. Hierzu werden zunächst Erkenntnisse der aktuellen Lehr- und Lernforschung aufgezeigt und im Kontext konstruktivistischer Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von Aneignungsprozessen mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung reflektiert und für die Praxis konkretisiert, was zu einer inhaltlichen Neubestimmung und begrifflichen Neuformulierung führen wird. Anstatt von ‚elementaren Vermittlungswegen‘ werden wir zukünftig von ‚elementaren *Aneignungswegen*‘ sprechen, die *sach- und schülergerechte Lernarrangements* beschreiben und individuelle Aneignungsprozesse ermöglichen.

Vorstellungen von Lernen und Entwicklung in der aktuellen Lehr- und Lernforschung

Lernen als Motor der Entwicklung (vgl. HAUPT 2006, 22) wird im Unterricht pädagogisch arrangiert und will bewusst eine Erweiterung oder Festigung des Wissens und der Fähigkeiten der Unterrichteten erreichen. Unterschiedlichste Lern- und Entwicklungstheorien sind bekannt, die die Funktionsweise des Lernprozesses und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse erklären wollen, was jedoch bis heute nicht umfassend und wissenschaftlich unstrittig geschehen ist. Wenn wir an sehr schwer behinderte Kinder denken, reduziert sich unser gesichertes Wissen bezüglich ihrer Aneignungs- und Entwicklungswege nochmals erheblich: Wie erweitern sie ihr Wissen, wie entwickeln sich bei ihnen Fähigkeiten, nutzen sie die gleichen Lernwege wie nichtbehinderte Kinder, welche Prognosen können wir über ihre Entwicklung machen, was wissen wir über die Wirksamkeit von Lernangeboten?

Wenn HAUPT feststellt, dass auch bei sorgfältiger Diagnostik und langjähriger Erfahrung bei sehr schwer behinderten Kindern nicht bestimmt werden kann, welche Kompetenzen sie in einem gewissen Zeitraum entwickeln können (vgl. 2006, 131), dann erfordert dies ein Nachdenken darüber, auf welche Vorstellungen und Grundannahmen von Lernen und Entwicklung wir uns stützen können, wenn wir Unterricht für schwerbehinderte Kinder und Jugendliche gestalten wollen.

Ein wesentlicher konsensfähiger Ausgangspunkt für die sonderpädagogische Arbeit ist die Grundannahme, dass sich trotz teilweise deutlich unterschiedlicher Kompetenzen, die sich zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern zeigen, Entwicklungen (zeitlich verzögert) analog verlaufen und sich gleichartige Entwicklungsmuster zeigen (vgl. HAUPT 2006, 40). In der Vergangenheit führte diese Vorstellung einer analogen Entwicklung in der Förderung von behinderten Kindern dazu, dass sich, ausge-

hend von der Frage, was das Kind noch nicht kann, Zielformulierungen an einer Annäherung an Normvorstellungen orientierten. Heute hat sich dagegen in vielen sonderpädagogischen Handlungsfeldern die Erkenntnis durchgesetzt, dass ‚normale‘ Entwicklung nicht machbar, nicht einübbar ist. Die Entwicklung von nichtbehinderten Kindern kann somit nicht als Norm herangezogen werden, sondern kann lediglich wichtige Anhaltspunkte für das Lernen behinderter Kinder liefern (vgl. ebd. 130).

Diese veränderte Sichtweise, die sich wesentlich in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis begründet, dass lebendige Systeme ihre inneren und äußeren Prozesse selbst regulieren und organisieren (vgl. FRAGNER 1991, 40), wird seit einigen Jahren auch von verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der Schwerstbehindertenpädagogik aufgegriffen (vgl. u. a. DREHER 1998; FEUSER 1996; FRAGNER 1991; FRÖHLICH & LAUBENSTEIN 2000; HAUPT 1998; RÖDLER 1993; WAGNER 1995; WAGNER in diesem Band).

Konstruktivistische Ansätze betonen den aktiven Prozess der Wissensentstehung, in dem der Lernende die Umwelt lediglich als Anregung für seine Entwicklung benötigt, wobei jedoch die Impulse von ihm selber ausgehen, *„weil er aktiv nach dem sucht, was ihm in seiner Umwelt zum Problem wird, um mit der Lösung des Problems Erkenntnis aufzubauen“* (STANGL o.J.b). Entwicklung wird nicht mehr als *„erbfixierte Reifung“* (vgl. FRAGNER 1991, 40) von Mustern, ebenso wenig als bloßes Ergebnis von äußeren Konditionierungsbedingungen verstanden (vgl. ebd.), sondern als komplexer, interaktiver, selbstgesteuerter und selbstregulierter Prozess des Aufbaus eigener Strukturen, der auf einen förderlichen Kontext angewiesen ist.

Auch schwerstbehinderte Kinder werden als *„Akteure ihrer eigenen Entwicklung“* (KAUTTER u. a. 1992) gesehen. *„[D]as Objekt ‚Behindertes Kind‘ wird zum Subjekt ‚Eigen-aktiver-Mensch“* (FRÖHLICH 1998b, 97). Die Anerkennung des Menschen mit schwerer Behinderung als *„Gestalter seiner Welt“* (WAGNER 1995) hat zur Folge, dass Erziehung und Bildung dieser Selbstgestaltung des Menschen dienen müssen (vgl. FORNEFELD 2004, 80), indem sie optimale Bedingungen für die selbst gestaltete Weiterentwicklung des Individuums in seinem sozialen Umfeld bereitstellen (vgl. FRÖHLICH 1998b, 97).

Lernen ist somit kein passiver Aneignungs- und Abbildungsprozess, sondern nach den Vorstellungen konstruktivistischer Ansätze ergreift das Gehirn beim Lernen selbst die Initiative und sucht sich die jeweils benötigten Informationen (vgl. SINGER 2005, 560). Jeder Lernende konstruiert sich in einem aktiven Prozess der Informationsaufnahme und -verarbei-

tung sein neues Wissen, das an die vorhandenen individuellen Konstrukte angeschlossen wird oder durch das sich die bestehenden Konstrukte erweitern (vgl. STANGL o.J.b). Er benötigt keine Inhalte, die zur Erweiterung seines Wissens in ihn hineintransportiert werden, sondern Rahmenbedingungen, die ihn anregen und herausfordern, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und zu handeln und die ihm ermöglichen, selbstentdeckend, selbstmotiviert und selbstgesteuert zu lernen.

Selbstentdeckendes und selbstgesteuertes Lernen als Wege der aktiven Wissensentstehung wurden nicht erst durch den Konstruktivismus ‚erfunden‘ (vgl. z. B. MONTESSORI 1976), erfuhren aber durch die Ergebnisse der neueren Kognitions- und Hirnforschung eine empirisch belegte Begründung. Beim selbstgesteuerten Lernen wird das durch Neugier, Interesse und das durch einen hohen Grad an intrinsischer Motivation bestimmte initiative Handeln in der Auseinandersetzung mit den Objekten der Lebenswelt zu einem Motor für Veränderungsprozesse (vgl. SCHWANKL 2005, 52ff.).

Bedingungen des Lernens

Neben der Grundannahme der konstruktivistischen Lernpsychologie, dass Wissen nicht übertragen werden kann, sondern als individueller aktiver Lernprozess im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen wird, ist eine weitere neuro- und kognitionswissenschaftlich belegte Annahme von zentraler Bedeutung: *„Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind“* (ROTH 2003).

Zusammenwirken von kognitiven und emotionalen Systemen

Zuständig für diese unbewusst ablaufenden Prozesse ist das limbische System, das Affekte, Gefühle und Motivation vermittelt. Das limbische System, das von der Kognitionspsychologie lange Zeit gar nicht beachtet wurde, bildet nach neuen Erkenntnissen eine zentrale Bewertungsinstanz in unserem Gehirn.

Dieses System bewertet alles, was durch uns und mit uns geschieht, danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist. Es legt diese Bewertungen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis nieder, das weitgehend unbewusst arbeitet [...] Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: ‚Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?‘ (ROTH 2003)

Lernprozesse und Effizienz des Lernens werden somit nicht ausschließlich durch kognitive Prozesse, sondern im Zusammenwirken von emotionalen und kognitiven Systemen bestimmt.

Wie dies genau passiert, ist nicht bekannt. Bekannt ist hingegen, dass die Stärke des emotionalen Zustandes, den der Schüler als Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein empfindet, mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert. (ebd.)

Die Vernetzung von Strukturen im Gehirn erfolgt besonders effizient in Verbindung mit positiven Emotionen (vgl. TIPPELT & SCHMIDT 2005). In vielen emotionspsychologischen Ansätzen wird auf den Zusammenhang und die Dynamik von emotionalen und kognitiven Prozessen verwiesen (vgl. CIOMPI 1989, 2002, 2005; JERUSALEM u. a. 1999; LAZARUS 1994; PIAGET 1995; MAYRING 2003; ULICH & MAYRING 2003). Wissen wird nicht nur reflexions- sondern auch erlebnisbezogen verarbeitet. Beide Prozesse sind eng miteinander verknüpft. Während der Reflexionsprozess ein nach innen gerichteter Verarbeitungsprozess ist, wird die erlebnisbezogene Wissensverarbeitung von außen stimuliert. Wissen entsteht durch Umgang mit Erleben und Erlebtem.

Aufmerksamkeit und Interesse

Aus dem Vorangegangenen wird deutlich, dass Lernsituationen so beschaffen sein müssen, dass sie für den Lernenden in irgendeiner Weise attraktiv erscheinen und seine Aufmerksamkeit erregen. Die Effizienz des Lernens ist in hohem Maße davon abhängig.

Unsere Aufmerksamkeit wird durch das aufsteigende retikuläre Aktivierungssystem (ARAS), ein Neuronengeflecht im Gehirn, gesteuert. Das Ausmaß an Aufmerksamkeit, also die Aufnahme von Informationen, die uns wichtig erscheinen, bzw. das Ignorieren von unwichtigen Dingen, ist sowohl von der emotionalen Bedeutung einer Situation als auch von der vegetativen Konstitution des Organismus (Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Sexualtrieb usw.) abhängig. Die Aufmerksamkeit versetzt unser Gehirn in Reaktionsbereitschaft und erleichtert so die Informationsaufnahme, Informationsspeicherung und Informationsverarbeitung (vgl. SCHIERL 2001, 81). Allgemein stellt Aufmerksamkeit die Konzentration der Wahrnehmung auf bestimmte Stimuli unserer Umwelt dar (vgl. ebd.). Aus der Vielzahl der Informationen wählen wir das aus, was unser Interesse in besonderer Weise weckt. Das können Reize sein, die neu sind, uns überraschen oder in Erstaunen versetzen, Reize, die als wichtig und subjektiv bedeutsam eingeschätzt werden, und besonders solche, die emotionsgeladen sind. Je emotionsgeladener etwas ist, desto leichter fällt es uns, unsere Aufmerk-

samkeit darauf zu richten. Die Auseinandersetzung mit einer Sache, einer Situation oder einer Person hält an und wird fortgesetzt, wenn sich im Verlauf der Auseinandersetzung eine insgesamt positive Bilanz emotionaler Erlebensqualitäten ergibt (vgl. ZELL & SCHIED 2006, 7).

Der Aufmerksamkeitsgrad wird wesentlich bestimmt durch die Intensität der Abweichung von einer Mittellage oder, anders ausgedrückt, durch den Auffälligkeitswert.

Auffällig ist etwas, das sich in unerwarteter Weise von seiner Umgebung abhebt und sich wiederholt. Werbung bemüht sich um Auffälligkeit. Für einen Blickfang oder einen Ohrwurm setzt sie auf Überraschung und Wiederholung. Das ist jedoch eine Gratwanderung. Überraschend ist auch die sprichwörtlich unauffällige Nadel im Heuhaufen, wenn wir uns darauf setzen zum Beispiel; auch Bäume wiederholen sich, trotzdem kann es sein, dass uns der Wald vor lauter Bäumen nicht auffällt. (ZIMPEL 2001, 460)

Maximale Auffälligkeit wird durch eine wohl dosierte Mischung aus Überraschung und Wiederholung fern vom Gleichgewicht erreicht (vgl. ebd.). Daraus lässt sich als didaktisches Prinzip ableiten, dass das, was wir einem Kind anbieten, ein dosiertes Verhältnis von Neuem und Bekanntem beinhalten muss, damit es dem Kind möglich wird, seine Aufmerksamkeit von gewohnten Verhaltensweisen abzuwenden und auf unsere Angebote zu polarisieren (vgl. BECKMANN u. a. 2003, 122).

Polarisation der Aufmerksamkeit als didaktisches Prinzip

Dieses Prinzip ist nicht neu, sondern wurde schon von Maria Montessori beschrieben und als Zugang zu einer wirksamen Unterstützung kindlicher Entwicklung entdeckt (vgl. HOLSTIEGE 1977, 174).

Dies ist offenbar der Schlüssel der ganzen Pädagogik: diese kostbaren Augenblicke der Konzentration zu erkennen, um sie beim Unterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen, später in Grammatik, Mathematik und Fremdsprachen auszunützen. Alle Psychologen sind sich übrigens darin einig, dass es nur eine Art des Lehrens gibt: tiefstes Interesse und damit lebhaft und andauernde Aufmerksamkeit bei den Schülern zu erwecken. (MONTESSORI 1954, 59)

MONTESSORIS Erkenntnisse gehen zurück auf zwei Schlüsselerlebnisse:

1897 besuchte sie eine Nervenklinik und sah in einem Raum eine Gruppe so genannter ‚schwachsinniger‘ Kinder,

die wie Gefangene gehalten wurden. Sie bekamen niemanden außer einander zu sehen und taten nichts, außer in die Luft starren, schlafen und essen. Das Essen erhielten sie von einer Wärterin, die von den Kindern mit Abscheu

sprach. Sie berichtete Montessori darüber, wie sich die Kinder auf den Boden warfen, nach schmutzigen Brotkrumen griffen, die sie in den Händen quetschten und im Mund herumbewegten. Montessori wurde sehr schnell klar, daß die Kinder nicht nach Brot hungerten, sondern nach Erfahrungen. In ihrer Umgebung war nichts, was sie berühren, befühlen oder woran sie ihre Hände und Augen üben konnten. (ZIMPEL 2004, 117ff.)

Später beobachtete sie ein dreijähriges Kind, das sich mit den Einsatzzylindern beschäftigte:

Zu Anfang beobachtete ich die Kleine, ohne sie zu stören, und begann zu zählen, wie oft sie die Übung wiederholte, aber dann, als ich sah, dass sie sehr lange damit fortfuhr, nahm ich das Stühlchen, auf dem sie saß, und stellte Stühlchen und Mädchen auf den Tisch; die Kleine sammelte schnell ihr Steckspiel auf, stellte den Holzblock auf die Armlehnen des kleinen Sessels, legte sich die Zylinder in den Schoß und fuhr mit ihrer Arbeit fort. Da forderte ich alle Kinder auf zu singen; sie sangen, aber das Mädchen fuhr unbeirrt fort, seine Übung zu wiederholen, auch nachdem das kurze Lied beendet war. Ich hatte 44 Übungen gezählt; und als es endlich aufhörte, tat es dies unabhängig von den Anreizen der Umgebung, die es hätten stören können; und das Mädchen schaute zufrieden um sich, als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf. (MONTESSORI 1976, 70)

Dieses Phänomen, das sie bei vielen Kindern beobachtete, bezeichnete Montessori in der Folgezeit als ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘. Bemerkenswert an Montessoris Entdeckung ist ihre Nähe zu konstruktivistischen Vorstellungen vom Lernen. Sie will die Selbsttätigkeit des Kindes stützen und weiterentwickeln. Dabei sieht sie die Aufgabe der Pädagogik nicht mehr in der Erziehung zu Aufmerksamkeit und Konzentration, weil Aufmerksamkeit und Konzentration als schon vorhandene Funktionen vorausgesetzt werden. Der Pädagoge muss vielmehr die Lernsituationen und -materialien so gestalten, dass sie dem Kind eine Polarisation der Aufmerksamkeit ermöglichen (vgl. ZIMPEL 2004, 117ff.).

Bedeutung des Lehr- und Lernkontexts

Von besonderer Bedeutung ist auch, in welchem Lehr- und Lernkontext Lernen stattfindet. So zeigt die neuere Kognitionsforschung, dass bei jedem Inhalt, der gelernt wird, gleichzeitig auch verinnerlicht wird, wer diesen Inhalt vermittelt (Quellengedächtnis) und wann und wo das Lernen (Orts- und Zeitgedächtnis) stattfindet (vgl. ROTH 2003).

Dieser Kontext ist mitentscheidend für den Lernerfolg und wird zusammen mit dem Wissensinhalt abgespeichert. Entsprechend kann schon der Lernkontext (Person, Zeit, Ort) förderlich oder hinderlich für das Abrufen eines

Wissensinhaltes sein. Lerninhalte, die in schäbigen Klassenzimmern, in einer konflikträchtigen und furchteinflössenden Umgebung von lustlosen Lehrern vermittelt werden, haben deshalb eine geringe Chance, dauerhaft im Gedächtnis verankert zu werden. (ebd.)

Die Lerngemeinschaft stellt dabei einen besonders exponierten und ausdrücklich motivierenden Kontext dar, weil sie nach BRUNER im gemeinsamen Handeln, im Eingehen auf andere und im Arbeiten an einer gemeinsamen Aufgabe ein tiefes menschliches Bedürfnis nach Gegenseitigkeit (Reziprozität) befriedigt und im sozialen Austausch Lernprozesse begünstigt (vgl. STANGL o.J.a).

Gestaltung von Lernarrangements als elementare Aneignungswege

Auch wenn sich, wie eingangs dargestellt, in der Sonderpädagogik zunehmend eine konstruktivistische Sicht des Lernens von Menschen mit schwerer Behinderung etabliert, hat diese für die Gestaltung von konkreten Lernprozessen bislang wenig Konsequenzen gezeigt. Nach wie vor ist häufig ein an kleinschrittigen Lernzielen und isolierten Erfahrungsmöglichkeiten orientiertes Vorgehen für die Arbeit mit diesen Kindern charakteristisch. Es gibt allerdings keinen Grund anzunehmen, dass die neurobiologischen und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse über das Lernen sowie die daraus resultierenden Bedingungen für die Gestaltung der Lernumgebung nicht auch für Kinder und Jugendliche mit einer schweren Behinderung ihre Gültigkeit haben. Lernen wird auch bei ihnen durch eigene Entwicklungsimpulse gesteuert, die durch die Umwelt angeregt werden. Sie eignen sich im Erleben, Erfahren und Erkunden Fähigkeiten und Wissen auf ihre je eigene Weise an, indem sie ihr bisheriges Können nutzen, verändern und erweitern (vgl. HAUPT 2006, 132). Wenn Lehren oder Fördern nicht mehr als Transport von Wissen verstanden werden kann, kann Entwicklung auch nicht eingeübt werden – auch nicht mithilfe einer besonders ausgeklügelten Didaktik –, dann muss die Förderung anders gedacht, anders verstanden werden (vgl. ebd., 130). Auch für Kinder mit schwerer Behinderung müssen Lernmöglichkeiten arrangiert und Lernressourcen bereitgestellt werden, von denen sie sich in Form einer ‚inneren Perturbation‘ ergriffen fühlen, damit Lernen stattfinden kann (vgl. STANGL o.J.b).

Der Lerner begreift nur, was ihn in seiner Persönlichkeit ergreift, und es ergreifen ihn nur Gegenstände, die ihn in seinem Lebensumfeld als Herausforderung erschüttern [...] Die Sinnkonstruktion wird durch den Zweifel, das Staunen, das Dionysische, das Fremde, das Weite und den Widersinn angeregt

und nicht durch das Angebot und den Konsum von fertigen Weltbildern.
(ebd.)

Wenn sich die Erfahrungsmöglichkeiten von schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern allerdings nur auf wenige Erlebens- und Wahrnehmungsmöglichkeiten beschränken und sie „*nur dabeistehen, wenn andere Kinder erzählen, lernen, malen, überlegen, Bilder oder Filme anschauen*“ (HAUPT 2006, 168), wird die Kluft zwischen den Kompetenzen, die sie schon entwickeln konnten, und den Möglichkeiten der anderen Kinder immer größer (vgl. ebd.). HAUPT ist zuzustimmen, wenn sie behauptet: „*Die Gesamtentwicklung der schwerstbehinderten Kinder kann so nicht gefördert werden*“ (ebd., 180).

Die zentralen Merkmale einer konstruktivistischen Sicht des Lernens, die Annahme eines individuellen aktiven Lernprozesses, das Zusammenwirken emotionaler und kognitiver Systeme, die Betonung des Lernkontextes und die Bedeutung der Lerngemeinschaft erfordern auch eine veränderte Rolle der Lehrkraft. Kritiker konstruktivistischer Lerntheorien warnen vor der Gefahr, dass Lehrerinnen und Lehrer, die mit behinderten Kindern arbeiten, ihr mangelndes Engagement damit begründen könnten, dass der Lernende sich sein Wissen ja selbst konstruiere, und somit ihre Einflussmöglichkeiten begrenzt seien. Im Sinne der Einflussnahme auf das Wissen des Schülers durch die Präsentation von Wissensbeständen (vgl. TIPPELT & SCHMIDT 2005) sind die Möglichkeiten der Lehrkraft nach konstruktivistischem Verständnis in der Tat sehr viel begrenzter als in der traditionellen Vorstellung des Unterrichts. Vergegenwärtigt man sich allerdings, welche zentrale Rolle der Lernkontext hat, gestaltet sich die Rolle des Lehrenden um ein Vielfaches komplizierter und anspruchsvoller. Auch wenn Lernen auf einer individuellen Ebene stattfindet, werden Lernanlass, Lernort, Lernmaterialien, Lernpartner usw. keinesfalls beliebig. Gerade Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Lernumwelt gestalten, damit sie sich auch Bereiche erschließen können, die ansonsten außerhalb ihres Erfahrungsfeldes und ihrer Lernmöglichkeiten liegen würden.

Lernen erfolgt im Dabeisein, im gemeinsamen Lernen und in der Interaktion mit anderen, in Lernarrangements, die Neugier wecken, Überraschungen enthalten, Erkunden ermöglichen, Interesse wecken und Aufmerksamkeit fesseln. Das Schaffen solcher Lernarrangements ist dann weniger ein Vermittlungsproblem im herkömmlichen Sinne, sondern vielmehr ein ‚dramaturgisches‘, verstanden als die Kunst der Gestaltung einer Lernsituation, die dem Lernenden neue Perspektiven eröffnet oder die Betrachtung von Vertrautem aus einem neuen, anderen Blickwinkel ermöglicht.

Diese Form, Lernmöglichkeiten zu arrangieren, erfordert für viele Lehrerinnen und Lehrer in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern eine Umstellung im Denken und im Selbstverständnis ihres Handelns. Kommen die Lehrkräfte ihr nicht angemessen nach, besteht die große Gefahr, dass sich die Unterrichtsinhalte im Nichts verlieren und Lernen nicht stattfindet (vgl. STANGL o.J.b).

Wenn es nun darum geht, die vorangegangenen theoretischen Überlegungen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern umzusetzen, muss geklärt werden, wie

- ein förderlicher Lernkontext (Person, Zeit, Ort) gestaltet sein sollte,
- die Schülerinnen und Schüler in eine Lerngemeinschaft einbezogen werden können, die im gemeinsamen Handeln ihr Bedürfnis nach Reziprozität befriedigt,
- die Lernsituation
 - Interesse und Aufmerksamkeit auslösen kann,
 - die Schülerinnen und Schüler fesseln und begeistern kann,
 - sie intrinsisch motivieren, anregen und herausfordern kann, selbstentdeckend, selbstmotiviert und selbstgesteuert zu lernen.

Ein verändertes Verständnis vom Lernen schwerbehinderter Kinder zieht auch veränderte methodische Entscheidungen nach sich. Das Vermittlungsproblem besteht nun nicht mehr in der Abbildung und Rekonstruktion von Wissen, sondern, wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen, in der Anwendung geeigneter Methoden, in der Gestaltung von Unterrichtsarrangements, die eigene Aneignungswege zur Weltfindung und Wissensbildung ermöglichen.

Von ihren Grundsätzen her verlangt eine konstruktivistische Didaktik eine methodische Offenheit, die bei gezieltem und überlegtem Einsatz auch alle herkömmlichen Unterrichtsmethoden einbeziehen kann, sofern diese nicht überwiegend auf Reproduktion von Wissen abstellen und die Illusion einer Abbildbarkeit von Welt vermitteln (vgl. REICH 1998, 21 und 26).

Konstruktivistische Didaktik bevorzugt Methoden, die vor allem

- Gelegenheit zum Learning by Doing, Ausprobieren, Erkunden, Vertiefen und Üben geben, die die Neugierde der Lernenden stärken und ihren Untersuchungsgeist fordern,
- nicht nur die kognitiven Kräfte entfalten, sondern auch Emotionen, Visionen, Fantasie und Kreativität ansprechen sowie motorische und ästhetische Fähigkeiten ausbilden helfen,

- die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander und zur Lehrperson entwickeln und bereichern,
- individuelle Lernwege, Eigenzeiten und Unterschiede als Entwicklungschancen einer Klassengemeinschaft und nicht als Störungen sehen,
- keine starren Rezepte oder Techniken vertreten, sondern flexibel im Blick auf die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler situativ angepasst sind und für hinreichende Abwechslung sorgen.

(vgl. ebd., 26)

Zusammengefasst stellen Methoden einer konstruktivistischen Didaktik einerseits eine Brücke zwischen den Interaktionspartnern dar und andererseits schaffen sie eine reichhaltige, multimodale, interessante Lernumgebung, die zu einem handelnden, emotional ansprechenden und subjektiv bedeutsamen Lernen einlädt.

Gestaltung des Lehr- und Lernkontextes (Personen – Lernzeiten – Lernräume – Wohlbefinden)

Wie wir mit ROTH aufgezeigt haben, ist der Lernkontext für das Lernen von großer Bedeutung. Daraus lassen sich einige grundlegende Voraussetzungen für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern ableiten, die längst nicht so selbstverständlich erfüllt werden, wie man meinen sollte.

Grundsätzlich ist es wichtig, dass die Lehrkraft motiviert ist für ihre Arbeit, Interesse an ihrem Unterricht hat und auch ein Stück weit fasziniert und ergriffen ist von den Schülerinnen und Schülern, mit denen sie gemeinsam arbeitet. Interesse am Unterricht zeigt sich z. B. auch in der Qualität und Intensität der Planung, Strukturierung und Organisation des Unterrichts.

Wenn beim Lernen auch der Lernraum und die Lernzeit als Lernkontexte zusammen mit dem Wissensinhalt abgespeichert und später für das Abrufen eines Wissensinhalts bedeutsam werden (s. o.), dann sind auch diese bei der Inszenierung des Lernfeldes wirksam und mit zu berücksichtigen. Erfahrungen aus der Praxis und empirische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur schulischen Situation von Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung (KLAUSS u. a. 2004) lassen jedoch Zweifel aufkommen, dass dies in ausreichendem Maße geschieht.

Nicht selten stößt man in der Praxis mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen auf den erfahrungsgeprägten Hinweis, dass diese möglichst gleich bleibende Strukturen und Abläufe im Alltag und im Unterricht brau-

chen. Es ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen, dass Rituale und klare Strukturen im Schulalltag von Bedeutung sind, allerdings sind uns keine empirischen Ergebnisse bekannt, die Überraschungen, Neuheiten, Vielseitigkeiten und ‚dosierte Irritationen‘ als schädlich für diesen Personenkreis beschreiben. Dies mag für einzelne Kinder durchaus zutreffend sein, kann aber nicht generalisiert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung jeden Tag das Gleiche machen, wird es ihnen vermutlich genauso langweilig werden wie Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung. Dass die Gleichförmigkeit des Unterrichts oder des Schultages zudem nicht gerade geeignet ist, den Enthusiasmus und die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen, dürfte auf der Hand liegen. Jeden Tag im Morgenkreis über einen langen Zeitraum ‚Ich bin ein dicker Tanzbär‘ zu singen, bringt Interesse zum Erliegen und löst Langeweile aus.

Interesse kommt aber nicht nur dann zum Erliegen, wenn der Schultag oder der Unterricht selber gleichförmig ist, sondern auch, wenn während der Lernzeiten viel ‚Leerlauf‘ entsteht. Im Rahmen des Forschungsprojekts BISB wurde in 6 Einzelfallstudien untersucht, wie viel Lernzeit den Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung in einer Unterrichtsstunde zur Verfügung steht (vgl. JANZ u. a. in Vorb.). Es stellte sich heraus, dass ein großer Teil (bis zu 60 %, im Mittel 27 %) der im Stundenplan ausgewiesenen Unterrichtszeit nicht als Unterrichtszeit und damit auch nicht als Lernzeit genutzt wurde (z. B. durch verspäteten Beginn oder früheres Beenden). Mit den Schülerinnen und Schülern geschah während dieser Zeit in der Regel nichts. In den dann noch verbleibenden *tatsächlichen* Unterrichtszeiten zeigte sich, dass a) nochmals Lernzeit durch suboptimale Unterrichtsorganisation verloren ging (Kramen, Vorbereiten, Warten, externe Störungen) und b) die beobachteten Schülerinnen und Schüler durch interne und externe Auszeiten (Verhaltensauffälligkeiten, Pflege, Ruhephasen) zum Teil über längere Zeit nicht aktiv an dieser Lernzeit teilnehmen konnten. Diese zusammengefassten ‚Nicht-Lernzeiten‘ lagen bei 18 untersuchten Unterrichtsstunden im Mittelwert bei über 30 %. Als weiteres großes Problem stellte sich heraus, dass schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler, insbesondere in homogenen *Schwerbehindertenklassen* oft lange Wartezeiten in Kauf nehmen müssen, bis ihnen ein Angebot gemacht wird, sie angesprochen werden, sich mit etwas auseinandersetzen können. Auch hier zeigten sich deutliche Schwächen in der Unterrichtsorganisation und -strukturierung, aber vor allem auch im Einsatz der vorhandenen Personalressourcen.

Auch der Lerngemeinschaft als motivierendem Kontext und Raum sozialen Austausches wird im Unterricht und in der Förderung von Schülerinnen

und Schülern mit schwerer Behinderung nicht immer die Bedeutung zuge-messen, die ihr nach BRUNER (s. o.) zukommen sollte. In der angespro-chenen Untersuchung zeigte sich, dass lediglich in 14 % bis 18 % einer Schulwoche in gemeinsamen Unterrichtssituationen gelernt wird.

Ebenfalls sind die Lernräume, in denen das Lernen mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern stattfindet, nicht immer so gestaltet, dass sie für das Lernen förderlich sind und die Lerninhalte im Sinne ROTHs (s. o.) eine Chance haben, dauerhaft im Gedächtnis verankert zu werden. Überreizungen durch überladene Regale, mit Hilfsmitteln zugestellte Flächen, ein Überangebot an Medien einerseits und anregungslose, fast sterile Räume, reinigungsfreundliche, zweckmäßige Möbel, leere Wände und mangelnde Aus-einandersetzungsmöglichkeiten mit Materialien andererseits kennzeichnen nicht selten den Lernraum von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Hinzu kommen neben den meist flächenmäßig zu kleinen Räumen schlechte Lichtverhältnisse, mangelnde Raumstrukturen, fehlende Differenzierungsräume, fehlende Rückzugsmöglichkeiten usw. Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung haben kaum Möglichkeiten, sich einer unzureichenden räumlichen Gestaltung zu entziehen, sie sind ihr aus-geliefert. RAHMEN und LENNARTZ-PASCH vermuten sogar, dass schlechte Gestaltung bei Menschen, die in ihrer Wahrnehmung beeinträchtigt sind, zu einem Negativmultiplikator wird (vgl. 1990, 206). In jedem Fall ist die Gefahr groß, dass schlecht gestaltete Räume dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche mit einer schweren Behinderung ihr Interesse an der räumli-chen und medialen Umwelt verlieren und wie bei unorganisierten Lernzei-ten ein innerer Leerraum entsteht, der zu Langeweile und Interesselosigkeit führt. Wenn wir ihnen aber Möglichkeiten eines wirksamen Lernens bieten wollen, dann müssen Lernzeiten und Lernräume so gestaltet werden, dass sie zu einer Herausforderung werden, ohne zu überfordern.

Wenn Lernen nicht nur vom Grad des Vorwissens abhängt, sondern auch vom Kontext, in dem Lernen stattfindet, dann können die am Lernprozess beteiligten Personen (Lehrer und Mitschüler), die Lernzeiten und Lernorte im positiven Sinne einen erheblichen Beitrag zur Initiierung und Erhaltung von Lernfreude sowie zum Wohlfühlen der Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung leisten, im negativen Sinne allerdings auch den Lernprozess erschweren oder gar verhindern.

Auch wenn die Dynamik und das Zusammenwirken von emotionalen und kognitiven Prozessen in der Lehr- und Lernforschung noch nicht ab-schließend geklärt ist, gilt es doch als relativ gesichert, dass das Wohl-befinden des Kindes für den Lernprozess und das Aufnehmen von Infor-mationen eine wesentliche Rolle spielt. Dazu gehört gerade bei Schülerin-nen und Schüler mit schwerer Behinderung, dass einerseits ihre existen-

zielle Grundversorgung (Vermeidung von Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Durst, usw., vgl. FISCHER, E. in LAMERS 2003, 207) und andererseits eine emotionale Grundsicherung und affektive Absicherung, insbesondere in Stress- und Notsituationen der Schülerinnen und Schüler (vgl. JANTZEN in ebd.), gesichert sind. Auch hier sind durchaus Zweifel angebracht, ob diese existenzielle Grundversorgung in jedem Fall ausreichend gewährleistet wird. Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung können uns ihre vitalen Bedürfnisse nicht immer eindeutig vermitteln. Sie sind darauf angewiesen, dass die Lehrkraft sie erkennt. Trotz unterstellter bester Absichten kommt es nicht selten vor, dass diese Schülerinnen und Schüler über lange Zeit an einem Ort stehen oder liegen, die schmerzvolle Sitzhaltung im Rollstuhl nicht verändert, die nasse Windel nicht bemerkt oder nicht ausreichend Flüssigkeit während des Tages gegeben wird.

Darüber hinaus scheinen uns für die Steigerung des Wohlbefindens und die Förderung emotionaler Faktoren in gleicher Weise die Aspekte bedeutsam zu sein, die auch in der unterrichtlichen Arbeit mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern z. B. von der Forschungsgruppe *ecole21* (PH Ludwigsburg) als bedeutsam und förderlich gesehen werden:

- allgemeine Aktivierung des Lernalters/der Lernerin,
- Steigerung des Selbstvertrauens, des Selbstwertgefühls, allgemein und gegenstandsspezifisch,
- Motivieren, Wecken von Interesse am Lerngegenstand,
- Wecken und Erhalten von Lernfreude,
- Erzeugen von Zufriedenheit mit den Lernergebnissen, Leistungsstolz,
- Wohlfühlen in der Lerngruppe,
- Abbau von Ängsten,
- Abbau von Langeweile (vgl. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG 1999).

Lernen im Erleben – Präsentationstechniken und Erarbeitungswege

In der einschlägigen Fachliteratur finden sich zahlreiche Hinweise, wie eine Lernumgebung nach konstruktivistischen Prinzipien gestaltet werden sollte (vgl. z. B. VOSS 2002a oder diverse Beiträge in der Zeitschrift ‚System – Zeitschrift für innovative Schulpraxis‘) oder welche Lernwege das Lernen optimieren können: zirkuläres Fragen, Methodenvielfalt in Schülerhand, narrative und szenische Angebote, Metakommunikation über Lernvoraussetzungen, -ziele, -inhalte, Konflikte, Reflecting Teams, Mindmaps, Lern-

bücher usw. (vgl. VOSS 2002b, 47). Sind diese Methoden geeignet, Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung Lernen zu ermöglichen? Können Experimente, zirkuläre Fragen oder Lernbücher einen Beitrag dazu leisten, Entwicklungsimpulse in Gang bringen? Es ist nur schwer vorstellbar. Somit stellt sich die Frage, welche methodischen Zugänge, welche Formen und Verfahren, welche Lernarrangements geeignet sein können, dass sich Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung die sie umgebende natürliche, soziale und kulturelle Welt erschließen können. Wenn wir den zuvor dargestellten Zusammenhang zwischen Lernen, Aufmerksamkeit und Interesse nochmals aufgreifen, konkretisieren sich diese Fragen:

- Wie versetzen wir Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung ins Staunen, wie werden sie ergriffen, gefesselt, begeistert, herausgefordert, überrascht?
- Wie gestalten wir Lernsituationen, die sich für sie als subjektiv bedeutsam und lohnend erweisen, hinzuhören, hinzusehen, hinzufühlen und handelnd aktiv zu werden?
- Wie können wir den Prozess der Polarisierung ihrer Aufmerksamkeit unterstützen?

Wissen wird nicht nur reflexions-, sondern auch erlebnisbezogen verarbeitet, so haben wir ausgeführt. Wissen entsteht im Umgang mit Erleben und Erlebtem. Dieser erlebnisbezogene Verarbeitungsprozess kann von außen stimuliert werden, indem neben enaktiv (Schülerhandlungen), ikonisch (z. B. Bilder) und symbolisch (z. B. Texte) geprägten methodischen Zugängen affektiv-emotional gestaltete Unterrichtselemente in das Lernarrangement einbezogen werden. Zahlreiche Unterrichtsprojekte haben in der Vergangenheit gezeigt, dass diese affektiv-emotional gestalteten Unterrichtselemente für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung besonders bedeutsam sind und – vermutlich – ihr Lernen unterstützen. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass Schule für diese Schülerinnen und Schüler als Erlebnisraum gestaltet werden sollte (vgl. LAMERS 2000, 201). Unterricht, der als ‚Erleben‘ gestaltet wird, beinhaltet sowohl kognitive (z. B. Aufmerksamkeit), als auch affektive (z. B. Stimmung) Komponenten (vgl. ZELL & SCHIED 2006, 16). Wenn ich etwas erlebe, bin ich am Geschehen beteiligt, ‚bin dabei‘, erfahre, verspüre etwas am eigenen Leib, lasse etwas auf mich wirken, genieße. Indem ich erlebe, durchlebe ich etwas, lerne etwas kennen. Erfahrungen entstehen durch den Umgang mit Erleben und Erlebtem; Erleben gründet in Sinnentätigkeit, Wahrnehmung und Bewegung, Fortbewegung, auch innerer Bewegung. Erleben ist Bedingung für Erfahrung, ist nicht etwas anderes als Geist, sondern eine seiner Qualitäten (vgl. FELLSCHE 2004, 1).

Erlebend nehmen wir aus jeder Situation Informationen auf, lassen uns durch sie kognitiv und emotiv beeinflussen. Verhaltend greifen wir wieder in eine Situation und verändern sie als Ganzes oder einzelne Elemente durch unser Handeln. (WIDMER 1984, 64)

Die Phänomenologie (vgl. z. B. BUYTENDIJK 1933; STRAUSS 1978) verwendet für diese Eindrücke und Erlebnisse, die ‚ergreifen‘, den Begriff des ‚Pathischen‘. Sie unterscheidet zwischen ‚intentionaler‘ und ‚pathischer‘ Wahrnehmung (vgl. VON SCHNAKENBURG 2001). Dabei beschreibt das Intentionale mehr den aktiven Moment der Wahrnehmung und das Pathische mehr die rezeptive, partizipatorische Dimension. Auf der Wahrnehmungsebene kann man sagen, dass eine pathische Wahrnehmung auf das ‚Wie‘, während die intentionale Wahrnehmung auf das ‚Was‘ der Dinge ausgerichtet ist (vgl. ebd.).

Gerade in den frühen Phasen der Entwicklung befindet sich das Kind nicht in einer objektiven Beziehung zu den Systemen seiner ihn umgebenden Umwelt, sondern alles – Personen, Materialien, Räume – wird rezeptiv in seinem Stimmungswert aufgenommen und verarbeitet (vgl. MAURER 1992, 169f.). Die Reize der personalen und materialen Umwelt bringen dem Kind über die Sinnesorgane kein objektives Bild der Gegenwart von Dingen und Erscheinungen, sondern subjektive Erlebnisse des pathischen Ergriffenwerdens (BUYTENDIJK 1933, 112). BUYTENDIJK spricht auch von ‚*vorbegrifflicher Kommunikation*‘. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen:

Ein Kind klettert auf einen Baum, betastet die Rinde, riecht, bewegt die Äste hin und her, verweilt auf einem Ast, lauscht auf das Rauschen der Blätter, ist fasziniert von den Lichtbrechungen der Sonnenstrahlen. Es erlebt diese Situation, ist pathisch ergriffen. Ein Erwachsener, bei dem die intentionale Wahrnehmung dominiert, würde vermutlich darüber nachdenken, zu welcher Art dieser Baum gehört, wie alt, wie hoch er wohl sein könnte usw.

Die vorangegangenen Überlegungen zum ‚pathischen Erleben‘ sollten deutlich machen, dass Wahrnehmung mehr ist als das physiologische Empfinden von Reizen; sie darauf zu beschränken, hieße Erleben zu verstümmeln. Wahrnehmen als bewusstes Erleben ist Lernen mit allen Sinnen, ist Wahrnehmung der Wahrnehmung, ist ‚sinnliche Erkenntnis‘ im Sinne von ‚Sinn mitlernen‘, ist nicht Aktionismus oder Beschäftigung, sondern *Be-sinnung* (vgl. FELSCHES o.J.). Die Ästhetik ist die Theorie des Erlebens und Wahrnehmens (gr. *aisthánesthai* = wahrnehmen, fühlen, empfinden). Das Ästhetische, also das, was ästhetisch wahrnehmbar, erlebbar ist, setzt sich aus Elementen zusammen, die als Reize, Impulse oder Schwingungen beim Wahrnehmenden Wirkungen ausüben (vgl. SCHURIAN 1986, 103).

Dies können Objekte, Bilder, Worte, Musik, Geräusche, Skulpturen, Bewegungen, Situationen, Vorstellungen, Erfahrungen, Gefühle oder aber auch Personen sein, die eine besondere Ausstrahlung haben. Die ästhetische Wahrnehmung ist die Wahrnehmung solcher Besonderheiten, die schön erscheinen, angenehme oder andersartige Gefühle wecken, zu besonderem Verhalten anregen usw. Die alltägliche Wahrnehmung richtet sich dagegen auf genormte, alltägliche, gelernte, strukturierte, funktionale und routinierte Gegebenheiten (vgl. SCHURIAN 1986, 10). Das Ästhetische verbirgt sich

in Nischen, Unebenheiten und Abzweigungen, es entzündet sich an allem, was von der glatt polierten Ebene abweicht. Alles Genormte und Eingespielte läuft reibungslos, die Unebenheit dagegen verspricht Reibungsfläche, d. h. Ausgangspunkt für Hinschauen, Erkunden, Erforschen. In dem Augenblick, in dem das Bekannte seine Glätte verliert und zum Unbekannten wird oder in Vergessenheit gerät, kann die Neugestaltung beginnen. (SCHURIAN 1986, 8f.)

Gestaltung eines Erlebnisraumes mit polyästhetischen Mitteln

Unterricht im Sinne der vorangegangenen Ausführungen als Erlebnis zu gestalten, bedeutet eine Begegnung mit dem Besonderen zu ermöglichen. Es ist eine ästhetische Erziehung (vgl. THEUNISSEN in diesem Band), die berücksichtigt, dass der Erfolg des Lernens wesentlich von unserer Aufmerksamkeit abhängt und mit polyästhetischen Mitteln Lernsituationen gestaltet, die abweichend vom Alltäglichen, ‚von der Mitte‘, Aufmerksamkeit fokussiert und *An-ästhesie* (Gefühllosigkeit, Unempfindlichkeit) und Langeweile vermeidet. Das griechische Wort ‚*polys*‘ bedeutet ‚viel, häufig, zahlreich, groß‘. Polyästhetik kann somit als ‚vielgestaltige sinnliche Wahrnehmung‘, „*sinnliche ‚Mehrwahrnehmung‘*“ (ROSCHER 1976, 10) übersetzt werden. Polyästhetische Mittel berücksichtigen, dass Wahrnehmung prinzipiell polyästhetisch und nicht monoästhetisch ist und Wahrnehmungsprozesse ineinander fließen. Polyästhetische Angebote können dem Lernenden synästhetische Erfahrungen ermöglichen: Klänge lassen sich sichtbar machen, Bilder können gehört werden, Worte kann man schmecken usw.

Spielähnliche Aktivitäten

Kinder machen von sich aus, selbst gesteuert, intrinsisch motiviert, mit hohem Engagement und großer Aufmerksamkeit, pathisch gefesselt solche polyästhetischen Erfahrungen im Spiel. Spiel ist gekennzeichnet durch ein individuelles Erleben, das von positiven Emotionen begleitet wird. Es gilt darüber nachzudenken, inwieweit spielähnliche Aktivitäten das Lernen von schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen im Unterricht berei-

chern können. Der amerikanische Soziologe CSIKSZENTMIHALYI (2005) geht in seinen Forschungsarbeiten davon aus, dass dieses spezifisch positive Erleben nicht nur in der Tätigkeit des Spielens zu finden ist, sondern die eigentliche Struktur des spielerischen Erlebens auch in anderen Aktivitäten vorkommen kann. Er nennt diese Aktivitäten, die jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen, Flow-Aktivitäten bzw. Flow-Erleben.

Ich gehe so auf in dem, was ich tue, dass ich fast die Zeit vergesse. Ich habe den Eindruck, zu wachsen und meine Begabungen und mein Können zum Einsatz zu bringen. Ich fühle mich herausgefordert, aber ich bin sicher, dass ich mein Handeln und meine Welt unter Kontrolle habe. Ich bin frei von Langeweile und Sorgen. Ein wichtiger Teil dieses Zustands ist Freude. (CSIKSZENTMIHALYI 1995, 142)

Die von CSIKSZENTMIHALYI (vgl. 2005, 15) erhobenen Daten machen deutlich, dass die besondere Erlebnisqualität der oben beschriebenen Aktivitäten eng verbunden ist mit einem intrinsisch motivierten, subjektiv intensiven Sinneserlebnis, das eine lohnende Erfahrung darstellt. Dieses Erleben ist ein psychologischer Zustand, „*der auf konkretem Feedback beruht und insofern als Verstärkung wirkt, als er in Abwesenheit anderer Belohnungen das Verhalten andauern lässt*“ (ebd., 44).

Der Mensch erlebt dann Spaß, Freude und andere positive Emotionen (= Flow-Erlebnis) an einer Aktivität, wenn sie

- sich durch ihr Stimulationsmuster vom Gewohnten abhebt (vgl. ebd., 47), und die Person sich als Ursache einer Handlung erfährt,
- in der Schwebe zwischen Langeweile und Angst ein völliges Aufgehen im Handeln oder Empfinden ermöglicht (vgl. ebd., 58) und sich daraus ein Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein ergibt (vgl. ebd., 61),
- einerseits eine deutliche Herausforderung, mit einem nicht immer vorauszusehenden Ergebnis und die Möglichkeit, die bisherigen Grenzen in irgendeinem Wirklichkeitsbereich zu überschreiten, darstellt (vgl. ebd., 53),
- andererseits im Bereich der Leistungsfähigkeit des Ausführenden liegt (vgl. ebd., 62) und somit ein subjektives Gefühl der Kontrolle über Handlung und Umwelt erhalten bleibt (vgl. ebd., 68 u. 71),
- Momente des Entdeckens, Problemlösens und/oder entspannter zwischenmenschlicher Erfahrungen enthält (vgl. ebd., 53),
- eindeutige Anforderungen und ebenso klare Rückmeldungen zeigt (vgl. ebd., 71),

- gewährleistet, dass die grundlegenden Bedürfnisse (z. B. Hunger, Sicherheit, Wertschätzung) befriedigt sind (vgl. ebd., 41), damit eine Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein eingeschränktes Stimulusfeld, das frei ist von äußeren Störungen (vgl. ebd., 63), ermöglicht wird,
- das Ergebnis des „reinen ‚Aufgebens‘ in der Tätigkeit“ (ebd., 66) ist, in der das Tun selber, der Prozess, im Vordergrund steht,
- autotelischer Natur ist, also keine außerhalb ihrer selbst liegenden Ziele oder Belohnungen benötigt (vgl. ebd., 72),
- Möglichkeiten bietet, persönliche Probleme zu vergessen und den Sinn für die Zeit und sich selbst zu verlieren (vgl. ebd., 206).

Obwohl die ersten Veröffentlichungen von CSIKSZENTMIHALYI zum Flow-Erleben bereits 1975 erschienen sind, ist es auffällig, wie ähnlich die Bedingungen, die er für Flow beschreibt mit den Bedingungen des Lernens übereinstimmen, wie sie die neuere Kognitionsforschung und Neurobiologie darstellt.



Abb. 3: Geistigbehinderte Schülerinnen und Schüler der Schule für Blinde und Sehbehinderte erforschen die ‚Capri-Batterie‘ von Beuys. [Beuys-Projekt]

Konkretisierungen

In den letzten Jahren wurden von uns zahlreiche Unterrichtsprojekte initiiert und begleitet, die mit polyästhetischen Mitteln und spielähnlichen

Aktivitäten (Flow-)Erlebnisräume geschaffen haben, die nach unserer Auffassung das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung unterstützt haben. Aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen und den Erfahrungen aus der Praxis lassen sich methodische Hinweise für die unterrichtliche Arbeit im Sinne der ‚Bildung mit ForMat‘ ableiten.



Abb. 4: Die Energie in der Zitrone kann man hören. [Beuys-Projekt – ‚Capri-Batterie‘]

Gestaltung des Lehr- und Lernkontextes

Die Planung von Unterrichtseinheiten und das Gestalten von Lernarrangements haben sich durchgängig als sehr aufwändig und zeitintensiv erwiesen.

Für die Lehrerinnen und Lehrer war es schon in der Planungsphase nicht einfach, einerseits die Begrenztheit ihrer Einflussmöglichkeiten zu akzeptieren und damit Abstand zu nehmen von einer Planung einer Präsentation von Wissensbeständen und andererseits neben den ihn vertrauten formalen auch materiale Bildungsaspekte in ihre planerischen Überlegungen mit einzubeziehen. Als besonders effektiv und motivierend wurde es von den Kolleginnen und Kollegen erlebt, dass alle am Unterrichtsprozess beteiligten Lehrkräfte in die Planung des Unterrichts einbezogen waren.

Durch die intensive planerische Vorarbeit konnte die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler effektiv genutzt werden. Es entstanden kaum ‚Leerlaufzeiten‘, in denen Langeweile hätte aufkommen können, aber es wurde gleichzeitig darauf geachtet, dass die Kinder und Jugendlichen nicht durch ein Überangebot überfordert wurden und ihr Wohlbefinden gesichert war. Die Unterrichtsstunden in den Projekten fanden grundsätzlich in Lerngruppen statt (bis zu 25 Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters, mit verschiedenen Behinderungsformen und -graden). Dies bedeutet nicht, dass nicht neben dem gemeinsamen Lernen in Gruppen auch eine Einzelförderung sinnvoll oder notwendig sein kann. Auch wenn sich das Lernen in heterogenen Gruppen als besonders fruchtbar erwies, sehen wir unseren Ansatz ‚Bildung mit ForMat‘ weder gebunden an eine spezielle Lerngruppe noch an eine bestimmte Schulform. Wir sehen ihn vielmehr als eine Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung, unabhängig davon, ob sie in heterogenen oder homogenen Gruppen, ob in der Schule für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, der Schule für Körperbehinderte, in Kooperations- oder Integrationsklassen lernen, Lernmöglichkeiten in einer Lerngruppe im Unterricht zu arrangieren.

Insgesamt konnten wir feststellen, dass sich durch ‚Bildung mit ForMat‘ und der damit auch veränderten Rolle der Lehrerinnen und Lehrer das Selbstverständnis der beteiligten Personen änderte. Ein Auszug aus einem Bericht aus der zweiten Ausbildungsphase soll dies veranschaulichen:

Einige der ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktiker‘ werteten die Veröffentlichungen [von Heinen und Lamers] zunächst nicht als Hilfestellung für den Unterricht, sondern als Angriff auf das Selbstverständnis ihrer Arbeit. [...]

Versuchten sie bis dahin Konzepte [...] der ‚Elementaren Beziehung‘ (Fornefeld), der ‚Basalen Stimulation‘ (Fröhlich), der ‚Sensomotorischen Kooperation‘ (Jetter/Praschak/Schönberger), der neurophysiologisch fundierten Bewegungskonzepte (Bsp. Bobath) in ihren Unterrichtsalltag einfließen zu lassen [...], konfrontierte sie Lamers in seinem Aufsatz mit dem Appell:

‚Dem soll ein Bildungsverständnis entgegengesetzt werden, das sich durch inhaltlich anspruchsvolle Lernangebote auszeichnet, die die generelle Lern-

fähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales Lernen beschränkt bleiben.‘ [...]

Konfrontiert mit dem Vorwurf der Ausrichtung unseres Unterrichtens auf den Aspekt der formalen Bildung bei gleichzeitiger Vernachlässigung des inhaltlichen Aspektes (materiale Bildung) setzten wir uns nach dem ersten ‚Grollen‘ konkret mit diesem Bildungsverständnis auseinander. [...]

Bei der didaktischen Umsetzung der anspruchsvollen Inhalte auf erfahrbare Schülerebenen zeigte sich, dass mit den Grundgedanken der ‚Elementarisierung als Suchprozess‘ von Heinen [...] entsprechend Wege gefunden werden können, die die Kluft zwischen abstrakten Darstellungsformen der Bildungsinhalte (Sprache, Text, Bild usw.) einerseits und den eingeschränkten Kommunikations- und Lernmöglichkeiten der Schüler andererseits überbrücken. [...]

So verstehen wir die Impulse von [Heinen und Lamers] nicht als Gegenpol zu in der Praxis bewährten Konzepten, sondern als Rückbesinnung auf Bildung mit Teilhabe an der Kultur, die es auch Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen ermöglicht, in heterogenen Lerngruppen an gemeinsamen Unterrichtsgegenständen teilzunehmen. [...]

Gleichzeitig führt die Didaktisierung von Bildungsgütern die Lehrerinnen und Lehrer (Fach- und Sonderschullehrer/innen) wieder zurück zu ihrem ‚Stammgeschäft‘, das Lehrer jeder Schulart teilen, nämlich eine den individuellen Schülervoraussetzungen entsprechende Vermittlung von ausgewählten Inhalten. (FREY & MÜLLERSCHÖN 2006)

Auch die Gestaltung des Lernraumes erwies sich für die am Unterricht beteiligten Schülerinnen und Schüler als besonders bedeutsam. Die veränderte räumliche Lernatmosphäre, durch eine veränderte Sitzordnung, eine ungewohnte Beleuchtung, eine andere Raumaufteilung, durch verschiedene *Lernzonen* oder durch Tücher als Raumteiler, weckte ihr Interesse, machte sie *wach* und *neugierig* und trug erheblich dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler über für die Lehrerinnen und Lehrer unvertraut lange Zeiträume motiviert und konzentriert am Unterrichtsgeschehen teilnahmen.

Storytelling

Allen Unterrichtsprojekten, die sich z. B. mit literarischen, künstlerischen, musikalischen, naturwissenschaftlichen oder religiösen Themen beschäftigten, war gemeinsam, dass die Inhalte für die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler in Geschichten eingebettet waren, die sie nicht nur intensiv erleben, sondern auch mitgestalten konnten. Durch die aktive Beteiligung wurde die Geschichte nicht nur wie bei einem Kinofilm oder bei einer Theateraufführung schlicht erlebt, sondern erfuhr besonderen

Nachdruck, durch den die Wahrscheinlichkeit erhöht wurde, dass sie bei den Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung eine bleibende Bedeutung sicherte (vgl. RITTER u. a. 2005, 703f.).

Diese Vorgehensweise zeigt eine deutliche Nähe zu den aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum bekannten Methoden des ‚Storytelling‘ oder des ‚narrativen Lernens‘, die dort in unterschiedlichen Unterrichtsfächern zur Anwendung kommen (vgl. z. B. McDRURY & ALTERIO 2002). In Deutschland ist diese Methode im Religionsunterricht schon längere Zeit bekannt (vgl. ADAM 2002), erfährt nun aber auch zunehmend Anwendung in anderen Unterrichtsfächern.

Beim narrativen Lernen werden die Schülerinnen und Schüler nicht nur zu aktiven Zuhörenden, sondern sie werden in die Geschichten eingebunden, wodurch ihre Aufmerksamkeit und Konzentration erhöht wird. Das Erzählen von Geschichten kann z. B. folgende Funktionen haben: Vermittlung von Sachinformationen, Normen und Werten, Anregung von Denkprozessen, Erweiterung von Verhaltensweisen, Motivation zum Handeln, Problembewältigung usw. (vgl. ebd.). Mit den Unterrichtsprojekten zur ‚Bildung mit ForMat‘ gibt es einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Es werden Geschichten erzählt, die durchaus vergleichbare Funktionen haben und ebenfalls dazu beitragen sollen, die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schülerinnen und Schüler zu binden, allerdings durch ein wesentlich stärkeres aktives Einbeziehen in die Handlung. Die Erzähltechnik ist nicht verbalsprachlich gebunden, sondern bezieht vielfältige andere ‚Erzählwege‘ mit ein, die mimisch, gestisch, körperbasiert, spielerisch, ästhetisch, dramaturgisch inszeniert werden können und so ein noch wesentlich stärker emotional geprägtes Lernen ermöglichen.

Spielähnliche Aktivitäten

Bei der Gestaltung von spielähnlichen Aktivitäten betrachten wir eine Orientierung am Spielmodell von Edith VERMEER (1955; 1969). Sie hat in ihr Konzept die phänomenologischen Sichtweisen BUYTENDIJKs integriert und somit auch der Erlebensdimension im Spiel einen besonderen Stellenwert eingeräumt (vgl. LAMERS 1996, 54ff). VERMEER beschreibt die Spielwelt des Kindes als

- leibliche Welt (sensopathisches Spiel),
- handhabbare, manipulierbare Welt (Funktionsspiel),
- ästhetische Welt (ästhetisches Spiel),
- illusionäre Welt (Fantasiespiel).

Sie sieht das Wesentliche des Spiels in der Art und Weise, wie das Kind in Beziehung zur Welt tritt und in welcher Form sich die Welt ihm zeigt. Es ist zentral gekennzeichnet durch ein individuelles Erleben innerhalb einer gegebenen Situation in Beziehung zu seiner personalen und materialen Umwelt.

Ein Zusammenhang zwischen den vier Spielwelten und der Ontogenese besteht insofern, als sie sich aufeinander folgend entwickeln und zugleich lebenslang erhalten bleiben (vgl. HELLENDORN 1991, 35).

Ohne auf die Unterschiede von Spiel im engeren Sinne und unterrichtlich inszenierten spielähnlichen Aktivitäten sowie auf die Spielentwicklungsstufen näher einzugehen (vgl. LAMERS 1996), fanden sich in den Unterrichtsprojekten zur ‚Bildung mit ForMat‘ viele gewinnbringende Anknüpfungspunkte. Unter Verwendung der Begrifflichkeiten von VERMEER² waren in den Unterrichtseinheiten Lernarrangements enthalten, die den Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung als

- sensopathische Lernwelt,
- handhabbare, manipulierbare Lernwelt,
- ästhetische Lernwelt,
- illusionäre Lernwelt

in unterschiedlichen Formen angeboten wurden.



Abb. 5: Sensopathisch-erlebend



Abb. 6: manipulierend-hantierend



Abb. 7: ästhetisch-gestaltend

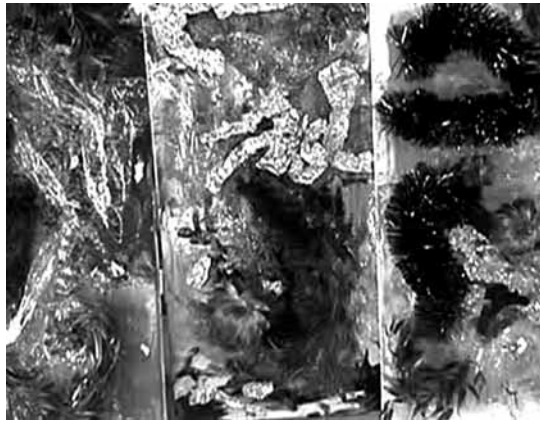


Abb. 8: entsteht eine Seerosenlandschaft.
 [Wasser-Projekt – ‚Seerosenbilder von Monet’]

Leiblich-sensopathische Lernwelt

In den Arrangements der sensopathischen Lernwelt dominieren Lernangebote, in denen die Kinder die Materialien, Gegenstände und Personen im Umfeld als fühlbar und berührbar unmittelbar erleben konnten. Nicht der Gestaltungsaspekt, sondern die Doppelseitigkeit von sensorischen und pathischen Momenten, von Berühren und Berührtsein steht im Vordergrund. Geeignete Materialien können z. B. sein:

- Sand, Matsch, Wasser, Farbe,
- optische, akustische, motorische ‚Sensationen‘,
- Geruch und Geschmack.

Die Berührung von etwas Besonderem, faszinierende Lichtreflexe auf einem glänzenden Metall, ein überraschendes, anziehendes Geräusch, begeisterte Bewegungen oder hinreißendes Bewegtwerden, können sich für die Schülerinnen und Schüler als kleine Sensationen erweisen, durch die sie angezogen und gefesselt werden. Es sind sehr basale Lernarrangements, deren Nähe und Bezug zur Basalen Stimulation von Andreas FRÖHLICH nicht zu verkennen ist.

Handhabbare, manipulierbare Lernwelt

In der handhabbaren, manipulierbaren Lernwelt stehen Arrangements im Mittelpunkt, in denen die Schülerinnen und Schüler sich über die Möglichkeiten der sensopathischen Lernwelt hinausgehend und aktiver (ggf. mit entsprechender Unterstützung) den Dingen zuwenden können. Die Angebote sollen sie herausfordern zu manipulieren, zu hantieren, zu explorieren. Es geht hier um das ‚vorthematische‘ Manipulieren und Hantieren mit Gegenständen auf präreflexivem Niveau (vgl. VERMEER 1955, 108). Die Schülerinnen und Schüler konstruieren sich in einem so gestalteten Lernarrangement einen Bewegungsraum, in dem sie mit einem ‚Etwas‘ in einen Dialog in Bewegung treten: mit dem eigenen Körper, mit den Händen, mit einem Gegenstand.

Ästhetische Lernwelt

In der ästhetischen Lernwelt stehen gestalterische Aktivitäten im Mittelpunkt, die sich durch Formen, Verändern, (An-)Ordnen, Bauen, Konstruieren auf eine äußere Erscheinungsform richten.

Die hier skizzierten Lernwelten können, auch abhängig von den jeweiligen Kompetenzen des Kindes, einzeln oder in Kombination arrangiert werden. Für alle drei Lernwelten muss bei Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung besonders darauf geachtet werden, dass ihr Aufmerksamkeitsumfang wesentlich davon abhängt, in welcher Qualität, Form und Intensität die Lernarrangements für sie gestaltet werden. Auch hier kann die Beachtung der zahlreichen Empfehlungen, die FRÖHLICH in verschiedenen Veröffentlichungen zur Basalen Stimulation gibt (vgl. z. B. FRÖHLICH 1998a), den Kindern und Jugendlichen helfen, ihre Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand zu fokussieren. Beispielfhaft zu nennen sind die Berücksichtigung der

- Größe der Materialien und Gegenstände,
- Intensität der Reize,
- Position im Gesichtsfeld des Kindes,
- Kontraste von Farben und Formen (Farbkombinationen, Symmetrie, Begrenzungen)
- Bewegungen und Entfernungen,
- Beleuchtung.

Unterrichtsbeispiel

Die folgenden Ausschnitte³ aus einer Unterrichtsplanung von Petra HAAG (2005) sollen wesentliche Umsetzungsaspekte von ‚Bildung mit ForMat‘ nochmals verdeutlichen. Die Unterrichtsstunde wurde für eine Unterstufenklasse eines Mehrfachbehindertenbereichs der Schule für Blinde und Sehbehinderte geplant und durchgeführt. Bei den fünf mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern, die am Unterricht teilnehmen, treten zur geistigen Behinderung hochgradige Sehschädigungen sowie weitere körperliche Einschränkungen hinzu. In sehr vielen Lebens- und Lernsituationen sind die Schüler auf Hilfe und Unterstützung durch Lehrer und Betreuer angewiesen. Dies beinhaltet auch die Interpretation ihrer verbalen und nonverbalen Äußerungen.

In der Unterrichtsstunde werden die Aggregatzustände ‚fest‘ und ‚flüssig‘ sowie die dabei erfolgenden Veränderungen der Molekularkräfte und Molekulanordnungen exemplarisch am chemischen Stoff ‚Wasser‘ behandelt. Die Stunde ist Teil des fächerübergreifenden Themenbereiches ‚Wärme und Kälte‘. Die Abbildungen im Text stammen aus einem anderen Unterrichtsprojekt zum Thema ‚Wasser‘.

Erkundung I

Die Schüler erhalten von mir je einen Eiswürfel in einem Schälchen, welches zur Ablage des Eiswürfels dient, wenn die Schüler diesen nicht mehr in der Hand halten wollen bzw. können. Ich erkläre den Schülern, dass dies Eis ist. Die Schüler können somit ihre sinnlichen Erfahrungen direkt mit dem Begriff Eis in Verbindung setzen. Sie erhalten die Gelegenheit die Eigenschaften des Eises mit der Unterstützung der Betreuer zu erkunden. Nach einiger Zeit verbalisiere ich die beiden, für die Thematik der Stunde entscheidenden, Eigenschaften des Eises. Ich streiche einem Schüler mit dem Eis über die Hand oder den Arm und betone, dass das Eis kalt ist. Anschließend bitte ich die Schüler das Eis nochmals zu umfassen und betone, dass das Eis fest ist. Dies kann akustisch durch Klopfen an das Schälchen



Abb. 9: Flüssiges Wasser fühlt man, wenn es auf die Hände rieselt.
 [Wasser-Projekt – ‚Aggregatzustände von Wasser‘: flüssig]

zusätzlich verdeutlicht werden. Die Betreuungspersonen verfahren parallel dazu bei den anderen Schülern ebenso.

Auf diese Weise unterstreiche ich die Beobachtungen der Schüler, erweitere ihre Erkenntnisse durch die zugehörigen Begriffe. Die Begriffe erhalten für die Schüler eine nachvollziehbare Bedeutung, auf die sie später zurückgreifen können. Die taktile Informationsgewinnung der Schüler wird geschult, sie können ihren taktile Erfahrungsschatz überarbeiten bzw. erweitern.

Eventuell reagieren die Schüler empfindlich auf Nässe und Kälte. Sie sollten die Erfahrung dennoch machen, wenn auch verkürzt. Zudem liegen Handtücher bereit, um die Nässe beseitigen zu können.

Nun weise ich die Schüler darauf hin, dass dem Eis ein Geräusch zuzuordnen ist. Das knirschende Geräusch erfolgt. Ich fasse die Verbindung zwischen Eis und knirschendem Geräusch zusammen. Diese Vorgehensweise dient der Vorbereitung auf das Rollenspiel.



Abb. 10: Gefrorenes Wasser kann man lutschen.
[Wasser-Projekt – ‚Aggregatzustände von Wasser‘: fest]

Problemstellung

Inzwischen hat das Eis zu schmelzen begonnen, Wasser ist entstanden. Ich werde zu einem Schüler gehen und auf die Nässe hinweisen bzw. danach fragen. Diese Feststellung wiederhole ich bei den anderen Schülern, mit dem Hinweis, dass das Wasser vom Eis stammt. Sie werden darin unterstützt eigene Erkenntnisse zu gewinnen und diese richtig zu deuten. Wichtig ist wiederum die direkte Ansprache der Schüler.

Ich erkläre, dass sich daraus die Hypothese ergibt, Eis bestehe aus Wasser. Woraus sich wiederum die Frage ergibt, warum das Wasser vorher Eis war. Diese Fragestellung betone ich, um den Schülern zu verdeutlichen, dass eine Problemstellung entstanden ist und sie dazu anzuregen sich auf die Lösung des Problems einzulassen.

Sicherlich wäre eine linearere Darstellung möglich, wenn die Fragestellung lauten würde, warum Wasser entstanden ist. Allerdings kann diese Frage nur dann eindeutig beantwortet werden, wenn wir beobachten könnten, wie das Wasser zu Eis gefriert. Dies ist allerdings eindeutig schlechter für die Schüler darstellbar als das Schmelzen des Eises. Meiner Ansicht nach ist es für die Schüler aber von



Abb. 11: Wasserdampf kann man sehen, wenn er den Spiegel beschlägt.
[Wasser-Projekt – ‚Aggregatzustände von Wasser‘: gasförmig]

enormer Wichtigkeit selbst Beobachtungen am Lerngegenstand vornehmen zu können und direkte Erfahrungen mit ihm zu sammeln. Aus diesem Grund habe ich mich für die andere Fragestellung entschlossen. Das Rollenspiel verdeutlicht ergänzend die Vorgänge, die kaum beobachtbar sind.

Rollenspiel

Ich erläutere den Schülern die Zusammensetzung des Wassers aus kleinen Wasserteilchen. Dann weise ich darauf hin, dass sich nun die Aufgabe stellt herauszufinden, was mit diesen kleinen Teilchen geschieht. Damit sie sich das besser vorstellen können, erkläre ich den Schülern, spielen sie nun selbst Wasserteilchen. Jeder Schüler erhält von mir einen Wassertropfen auf die Hand. Der Wassertropfen wird nur kurze Zeit zu spüren sein. Die symbolische Handlung soll den Schülern in erster Linie das Annehmen der Rolle erleichtern, die sie dann während des Rollenspiels innehaben. Ein dauerhaftes Symbol, bspw. ein nasses Bändchen, welches sich eher unangenehm anfühlt und von den Schülern schnell abgestreift würde, ist deshalb nicht notwendig. Die Schälchen werden weggeräumt.

Die Schüler werden in ihren Rollstühlen in einer Dreier- und einer Zweierreihe regelmäßig angeordnet (Gitternetz). Da die Wasserteilchen über Wasserstoffbrücken miteinander verbunden sind, werden die Schüler ebenfalls miteinander verbunden. Sie erhalten eine Kugel (=Wasserteilchen), an der eine Schnur (=Wasserstoffbrücke) und eine weitere Kugel (= Wasserteilchen), die der nebenan sitzende Schüler erhält, befestigt sind. Können oder möchten die Schüler die Kugeln nicht festhalten, werden diese mit Klebeband auf den Tischen der Schüler befestigt.

Ich erkläre den Schülern, dass sie nun eng aneinander liegende, starre Wasserteilchen in Form von Eis sind. Währenddessen berühre ich jeden Schüler an den Oberarmen mit einem festen Griff. Dies hilft den Schülern die von mir ausgehende Starrheit zu übernehmen. Anschließend wird wiederum das knirschende Geräusch vorgespielt. Dieses haben die Schüler in der vorausgehenden Unterrichtsphase im Zusammenhang mit dem Begriff Eis kennen gelernt. Damit trägt das knirschende Geräusch unterstützend dazu bei, die Eigenschaften des Eises im Rollenspiel nachspielen zu können. Erneut erhalten die Schüler Informationen über die Bedeutung des Geräusches, die Rätselfrage vom Beginn der Stunde wird nochmals aufgegriffen. Nun wird den Schülern ausreichend Zeit gelassen, um das Gesamtgeschehen mit seinen vielfältigen Informationen zu erkennen bzw. zu empfinden.

Das Auftreffen der Wärmeenergie aus der umgebenden Luft und deren Auswirkung auf die Wasserteilchen erläutere ich anschließend. Dabei streiche ich einem Schüler über Arme und Schultern, warte, ob er von sich aus Bewegung zeigt. Ist dies der Fall, stelle ich dieses Verhalten verbal in Zusammenhang mit dem Verhalten der Wasserteilchen. Beiträge der Schüler zum Unterrichtsgeschehen werden somit aufgegriffen und gewürdigt. Dann bewege ich den Schüler in flüssigen Bewegungen in der Nähe der anderen Schüler unter Erhaltung der Wasserstoffbrücken. Die Betreuer verfahren bei den anderen Schülern ebenso. Das gluckernde Geräusch ertönt. Ich weise darauf hin, dass dieses Geräusch vom Wasser stammt. Dadurch wird auch die Herkunft des zweiten Geräusches geklärt.

Abschließend trockne ich die zuvor mit dem Wassertropfen benetzte Hand der Schüler ab, gleichzeitig betone ich, dass sie nun keine Wasserteilchen mehr sind. Dies soll den Schülern das Ende des Rollenspiels verdeutlichen und ihnen das Ablegen der Rolle erleichtern.

Die Schnüre werden entfernt, die Schüler formen einen Kreis.

Erkundung II

Die Schüler erhalten ihre Schälchen wieder, in denen sich nun das Schmelzwasser befindet, welches sie erkunden. Ich weise die Schüler darauf hin, dass dies Wasser ist, und betone die in diesem Zusammenhang wichtigen Eigenschaften von Was-

ser. Ein Schüler wird von mir unterstützt, seine Finger in das Schälchen zu tauchen, um so die relative Wärme und die Flüssigkeit des Wassers zu erfahren. Diesen Vorgang verbalisiere ich. Die Betreuer verfahren mit den anderen Schülern ebenso. Auch hier können die Schüler sowohl ihre Sinnesempfindungen als auch ihre zahlreichen Vorerfahrungen mit den einzelnen Begriffen zum Gesamtbild Wasser verbinden. Unterstützt wird dies durch das erneute Abspielen des gluckernden Geräusches.

Zum Abschluss ...

Wie die Ballettaufführung der Matthäuspasion für die Autoren ein besonderes ästhetisches Erlebnis war, stellte auch die unterrichtliche Inszenierung von HAAG für die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler eine Dramaturgie des Besonderen und Elementaren dar. Spielähnliche Aktivitäten zum Staunen, polyästhetische Mittel, die die Aufmerksamkeit polarisieren, erlebbare Geschichten, in der Sprache der Schülerinnen und Schüler, räumliche und menschliche Atmosphäre eröffnen Lernwege zu einem anspruchsvollen Inhalt.

Die Auszüge aus dem Unterrichtsbeispiel zeigen beispielhaft Gestaltungsmöglichkeiten von Lernwelten auf und konkretisieren elementare Aneignungswege im Sinne sach- und schülergerechter Lernarrangements. Dadurch wird deutlich, dass nicht nur *theoretisch* eine Neuorientierung realisiert wurde, sondern diese auch planerisch und unterrichts*praktisch* umgesetzt werden kann. Nicht nur die Weiterführung der fünften Elementarisierungsrichtung lässt sich in dem Beispiel identifizieren, sondern auch der Bezug zu den anderen Elementarisierungsrichtungen wird konsequent eingehalten. Die Gestaltung der Lernarrangements rekurriert zudem auf die Grundlagen der Basalen Stimulation. FRÖHLICHs Erkenntnisse und konkrete methodische Vorschläge waren der Autorin eine wichtige Basis und boten Anknüpfungspunkte für ihre methodischen Entscheidungen, um den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten einer mehrperspektivischen Erschließung des Unterrichtsinhalts anbieten zu können.

Die Umsetzung einer ‚Bildung mit ForMat‘ erfordert nicht nur ein großes Engagement, das nicht dauerhaft in Einzelarbeit geleistet werden kann, sondern auch eine Intensivierung der Teamarbeit (vgl. JANZ 2006), die alle didaktische Ebenen einbeziehen muss. Eine Zusammenführung der deutlich gewordenen unterschiedlichen theoretischen Linien, auf die Bezug genommen wurde, bedarf ebenso einer Weiterführung und Vertiefung, wie die aufgezeigten methodischen Konkretisierungen eine kreative Entfaltung in vielfältigen Praxisfeldern benötigen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. hierzu die Darstellung der einzelnen Konzepte und Konzeptionen durch die Autorinnen und Autoren in: FRÖHLICH, A. & HEINEN, N. & LAMERS, W. (2001) (Hrsg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf.
- ² Die illusionäre Spielwelt wird in den nachfolgenden Ausführungen nicht berücksichtigt, weil die Darstellung eines ‚illusionären Lernarrangements‘ erheblichen Raum einnehmen würde. Bedeutsame Bezüge finden sich jedoch in der insgesamt äußerst lesenswerten Arbeit von Simone SEITZ (2005) in den von ihr beschriebenen ‚symbolischen Lernumgebungen‘.
- ³ Aus der sehr ausführlichen Gesamt- und Verlaufsplanung wurden aus Platzgründen nur einige wenige exemplarische Sequenzen ausgewählt. Der ausführliche Unterrichtsentwurf kann per E-Mail unter lamers@ph-heidelberg angefordert werden.

Literatur

ADAM, G. (2002): Erzählen. In: ADAM, G.; LACHMANN, R. (Hrsg.): Methodisches Compendium für den Religionsunterricht. 4. Auflage. Göttingen. (S. 137–162).

ADAM, H. (1978): Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte. Texte – Dokumente – Bericht der Marburger Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft. Marburg.

ANTOR, G.; BLEIDICK, U. (1995): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen zur Behindertenpädagogik. Heidelberg.

ANTOR, G.; BLEIDICK, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart.

BALTZ-OTTO, U. (1988): Öffnungen von Fächern und Fachgrenzen in Richtung ‚Bildung‘. In: Bildung – Die Menschen stärken, die Sachen klären, Nr. Jahreshaft VI, 20–23.

BECKMANN, W.; HOFFMANN, TH.; ZIMPEL, A. F. (2003): Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: INSTITUT FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK (Hrsg.): Bewährtes sichern – Neues Wagen. Beiträge des bildungspolitischen Symposions des Instituts für Behindertenpädagogik 2000. Hamburg. (S. 107–137).

BEGEMANN, E. (1992): „Sonder“- (schul)Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 43, Nr. 4, 217–267.

BEGEMANN, E.; FRÖHLICH, A.; PENNER, H. (Hrsg.) (1979): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Zwischenbericht. Mainz (Reihe Schulversuche und Bildungsforschung, 24).

BERNART, E. (1970): Schulbildung für geistig Behinderte. Berlin-Charlottenburg.

Blankertz, H. (1972): Theorien und Modelle der Didaktik. 6. überarb. Auflage. München

BREZINKA, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. 4. Auflage. München.

BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (Hrsg.) (1983): Frühförderung, Kindergarten, Schule. Empfehlungen des Pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg.

- BUYTENDIJK, F. J. J. (1933): Wesen und Sinn des Spiels. Berlin.
- CIOMPI, L. (1989): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung; ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart (Reihe Konzepte der Humanwissenschaften).
- CIOMPI, L. (2002): Gefühle, Affekte, Affektlogik. Ihr Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis; [Vortrag im Wiener Rathaus vom 9. Mai 2001, gleichzeitig Schlussvortrag zum Jubiläumskongress 25 Jahre Institut für Ehe- und Familientherapie Wien]. Wien (Reihe Wiener Vorlesungen im Rathaus, Bd. 89).
- CIOMPI, L. (2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. 3. Auflage. Göttingen.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2005): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 9. Auflage. Stuttgart.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (1995): Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlung der Bildungskommission. Stuttgart.
- DRAVE, W.; RUMPLER, F.; WACHTEL, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Neuwied und Berlin.
- DREHER, W. (1991): Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin. (S. 60–69).
- DREHER, W. (1998): Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. In: DÖRR, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf. (S. 57–75).
- DREHER, W.; HEINEN, N.; MÜNCH, J. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: DRAVE, W.; RUMPLER, F.; WACHTEL, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Neuwied und Berlin. (S. 289–298).
- DUPIUS, G.; KERKHOFF, W. (Hrsg.) (1992): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (1995): Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 46, Nr. 3, 132–138.
- FATH, K. (2005): Verhaltensauffälligkeiten und Bewegungstherapie bei Menschen mit sehr schweren Behinderungen. Theoretische Grundlagen Praxiskonzepte und Evaluation. Marburg.
- FELLSCHES, J. (2004): Aufs Ganze denken als Bildungskategorie. Abschiedsvorlesung am 4. Februar 2004. Online verfügbar unter http://www.aufquivive.net/lehre+forschung/abschiedsvorlesung/Aufs_Ganze_denken.pdf, zuletzt geprüft am 28.06.2006.
- FELLSCHES, J. (o.J.): Erleben – pädagogisch vernachlässigter Begriff. Materialsammlung zum Seminar. Online verfügbar unter <http://www.aufquivive.net/lehre+forschung/aesthetik/erleben/>, zuletzt geprüft am 28.06.2006.

- FEUSER, G. (1979): Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim/Basel.
- FEUSER, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, Jg. 35, Nr. 1, 18–25.
- FISCHER, D. (1976): Die Förderung Intensiv-Geistigbehinderter. In: BAIER, H. (Hrsg.): Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre. Rheinstetten, S. 62–100.
- FORNEFELD, B. (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg.
- FORNEFELD, B. (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 3. aktualisierte Auflage. München.
- FRAGNER, J. (1991): Sonderpädagogische Intentionen der Förderung von Menschen mit schwerer Behinderung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin. (S. 39–59).
- FRANZ, J. M. (1999): Elementarisierung von Literatur in der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte – aufgezeigt an Hermann Hesses ‚Siddharta‘. Unveröffentl. Examensarbeit. Köln. Universität zu Köln.
- FREY, K.; MÜLLERSCHÖN, W. (2006): Anspruchsvolle Bildungsinhalte für Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen – ein Widerspruch? In: ARBEITSGRUPPE „Gute Schule für Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen“ (Hrsg.): Gute Schule für Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen. CD-ROM. Stuttgart.
- FRÖHLICH, A. (1998a): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf.
- FRÖHLICH, A. (1998b): Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen unter restriktiven Bedingungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 49, Nr. 3, 96–99.
- FRÖHLICH, A. (2000): Die Bildung von Menschen mit einer schweren Behinderung im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik. In: HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. (S. 105–116).
- FRÖHLICH, A.; LAUBENSTEIN, D. (2000): Geistige Behinderung. In: BORCHERT, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen;Bern. (S. 896–909).
- FRÖHLICH, A.; HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf (Reihe Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, 1).
- FRÖHLICH, A.; HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung – Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf (Reihe Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, 2).
- HAAG, P. (12. Januar 2005): Die Aggregatzustände ‚fest‘ und ‚flüssig‘ sowie der Schmelzvorgang am Beispiel Wasser. Unterrichtsentwurf für eine Unterrichtsstunde an der Schlossschule Ilvesheim in der Klasse GUC. unveröffentl., 12. Januar 2005.
- HAUPT, U. (1998): Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen im Spannungsfeld von eigenen Entwicklungsimpulsen und fremdbestimmter Anleitung. In: DÖRR, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf. (S. 95–116).

HAUPT, U. (2006): *Wie Lernen beginnt. Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder.* Stuttgart.

HAUPT, U.; FRÖHLICH, A. (Hrsg.) (1982): *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil 1.* Mainz (Reihe Schulversuche und Bildungsforschung, 36).

HAUPT, U.; FRÖHLICH, A. (1983): *Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Bericht über einen Schulversuch. Teil 2.* Mainz (Reihe Schulversuche und Bildungsforschung, 44).

HEINEN, N. (1989): *Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* Aachen.

HEINEN, N. (1997): *Religionsunterricht mit behinderten Schülerinnen und Schülern.* Studienbrief. Hagen. Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen.

HEINEN, N. (2000): „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (von Hentig). In: HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung.* Düsseldorf. (S. 159–176).

HEINEN, N. (2003): *Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung.* In: Fröhlich, Andreas; HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.): *Schulentwicklung – Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern.* Düsseldorf. *Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik.* (S. 121–143).

HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.) (2000): *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung.* Düsseldorf.

HELLENDORN, J. (1991): *Spelen met verstandelijk gehandicapte kinderen.* In: HELLENDORN, J.; BERCKELAER-ONNES, I. van (Hrsg.): *Speciaal spel voor speciale kinderen.* Gronningen. (S. 35–52).

HENTIG, H. von (1999): *Bildung.* Weinheim/Basel.

HOLSTIEGE, H. (1977): *Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik.* Freiburg Breisgau.

HUGHES, V. (2003): *Tanz als Religion oder Religion als Tanz.* In: *Tanzjournal*, Nr. 6, 7–13.

JANZ, F. (2006): *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg.* Dissertation. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6685>.

JANZ, F.; KLAUSS, TH.; LAMERS, W. (in Vorb.): *Wie die Zeit vergeht. Empirische Analyse der Lernzeiten im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern.*

JANZ, F.; LAMERS, W. (2003): *Alle Kinder alles lehren! – Aber wie?* In: LAMERS, W.; KLAUSS, TH. (Hrsg.): *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen.* Düsseldorf. (S. 37–54).

JERUSALEM, M.; PEKRUN, R. (Hrsg.) (1999): *Emotion, Motivation und Leistung.* Göttingen.

KANE, G.; KANE, J. (Hrsg.) (1976): *Geistig schwer Behinderte lernen lebenspraktische Fertigkeiten.* Bern, Stuttgart, Wien.

KAUTTER, H.; KLEIN, G.; LAUPHEIMER, W.; WIEGAND, H.-S.; BREUNINGER, I. (1992): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg.

KLAFKI, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weinheim/Berlin.

KLAFKI, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und Theorie der kategorialen Bildung. 3. und 4. Auflage. Weinheim.

KLAFKI, W. (1970): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10. bis 19. Auflage. Weinheim.

KLAFKI, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim/Basel.

KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. unveränderte Auflage. Weinheim/Basel.

KLAFKI, W. (1998): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>, zuletzt geprüft am 07. 06. 2006.

KLAUSS, TH.; LAMERS, W. (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg (Reihe Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung).

KLAUSS, TH.; LAMERS, W. (2003): Alle Kinder alles lehren. Brauchen sie wirklich alle Bildung? In: KLAUSS, TH.; LAMERS, W. (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. (S. 13–28).

KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn.

KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (1980): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Bonn/Neuwied.

KMK – STÄNDIGE KONFERENZ KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (06.05.1994a): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

KMK – STÄNDIGE KONFERENZ KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (26.06.1998b): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bonn.

KOBI, E. (1983): Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung, Jg. 22, Nr. 3, 155–166.

KRONE, S. (2006): Elementarisierung – ein Konzept für den Lernbereich Deutsch in der Förderschule für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt

geistige Entwicklung? Unveröffentl. Examensarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Köln. Universität zu Köln.

KRÜSSEL, H. (1998): Lehren als Bereitstellen von Perspektiven. In: *System Schule*, Jg. 4, Nr. 2, 106–113.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NRW (Hrsg.) (1985): Richtlinien für die Förderung schwerstbehinderter Schüler und Hinweise für den Unterricht. Düsseldorf.

KURTH, S. (2006): Untersuchung ausgewählter Unterrichtskonzepte der Förderschule für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf ihre Bildungsmächtigkeit. Unveröffentl. Examensarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Köln. Universität zu Köln.

LAMERS, W. (1996): *Spiel mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen*. 2. Auflage. Aachen.

LAMERS, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung*. Düsseldorf. (S. 177–206).

LAMERS, W. (2003): Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung. Eine empirische Annäherung. In: FRÖHLICH, A.; HEINEN, N.; LAMERS, W. (Hrsg.): *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf. *Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik*. (S. 197–211).

LAMERS, W.; KLAUSS, TH. (Hrsg.) (2003): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf.

LÄMMERMANN, G. (1985): Tendenzen und Probleme der Allgemeinen Didaktik als Anfrage an die theologische Fachdidaktik. In: *Der evangelische Erzieher*, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 37, 8–31.

LÄMMERMANN, G. (1990): Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozess als Unterrichtsvorbereitung. In: BIEHL, P. (Hrsg.): *Jahrbuch der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn. (S. 79–91).

LAZARUS, R. S. (1994): *Emotion and Adaptation*. New York.

LENZEN, D. (1999): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Hamburg.

LÖWITSCH, D.-J. (1989): *Kultur und Pädagogik*. Darmstadt.

MAURER, F. (1992): Leiberleben und Spiel als Selbst- und Weltbemächtigung. In: ALTENBERGER, H.; MAURER, F. (Hrsg.): *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung*. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn. (S. 165–178).

MAYRING, PH. (2003): *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning*. Frankfurt am Main [u. a.].

McDRURY, J.; ALTERIO, M. (2002): *Learning through Storytelling in Higher Education. Using Reflection and Experience to Improve Learning*. London, Sterling (USA).

MONTESSORI, M. (1954): *Das Kind in der Familie und andere Vorträge*. Neuaufl. von d. Dt. Montessori-Ges. Stuttgart.

- MONTESSORI, M. (1976): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Freiburg; Wien u. a. (Reihe Schriften des Willmann-Instituts, München, Wien).
- MÜHL, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin, Bd. 12, 126–138.
- NEUMEIER, J. (2003): Ich bin Christ und Tänzer. In: HAMBURGER STAATSOPER (Hrsg.): Matthäus-Passion. Choreografie von John Neumeier. Programmheft zur Neueinstudierung 28. März 2003. Hamburg. (S. 15–18).
- NIPKOW, K. E. (1984): Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe. In: Der evangelische Erzieher, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 36, 131–147.
- NIPKOW, K. E. (1986a): Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter, Jg. 111, 600–608.
- NIPKOW, K. E. (1986b): Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung. In: Braunschweiger Beiträge, Jg. 37, Nr. 3, 3–14.
- NIPKOW, K. E. (1995): Elementarisierung – eine theoretische und praktische Kurzeinführung. In: Impulse aus der Hauptabteilung Schule und Hochschule des Erzbistums Köln, Jg. 35, Nr. 3. Quartal, 2–5.
- NIPKOW, K. E. (2002): Elementarisierung. In: BITTER, G.; ENGLERT, R.; MILLER, G.; NIPKOW, K. E. (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München. (S. 451–455).
- OBERTHÜR, R. (1998): Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. München.
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG (1999): Forschungsbericht Nr.1 der PH Ludwigsburg. Ecole21 – Emotional and Cognitive Aspects of Learning. Herausgegeben von Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Online verfügbar unter <http://www.ecole21.de/conc.html>, zuletzt geprüft am 09.12.2003.
- PIAGET, J. (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt Main.
- PLATEN, E. (1991): Die Matthäus-Passion von Johann Sebastian Bach. Entstehung, Werkbeschreibung, Rezeption. München (Reihe dtv, 4545).
- RAHMEN, H.; LENNARTZ-PASCH, R. (1990): Gestaltung bewegt! In: VERBAND DEUTSCHER SONDRSCHULEN E.V. (Hrsg.): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Tagungsbericht zur Fachtagung vom 9.-10. September 1988 in Hamburg. Hamburg. (S. 204–209).
- REICH, K. (1998): Konstruktivistische Unterrichtsmethoden. – lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. In: System, Jg. 2, Nr. 1, 20–26. Online verfügbar unter http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/download/konstr_unterrichtsmethoden98.pdf, zuerst veröffentlicht: 10.08.2006, zuletzt geprüft am 10.08.2006
- REILLY, G. (2001): Elementarisierung und Korrelationsdidaktik. Ein instruktiver Vergleich der beiden Ansätze. In: Katechetische Blätter, Jg. 126, Nr. 2, 90–93.

RITTER, J.; GRÜNDER, K.; GABRIEL, G. (Hrsg.) (2005): Historisches Wörterbuch der Philosophie Gesamtwerk Bd. 1-12; Bd 2. Art. Erleben, Erlebnis (K. Cramer). Basel.

RITTER, W. H. (2001): Stichwort „Elementarisierung“. In: Katechetische Blätter, Jg. 126, Nr. 2, 82–84.

RÖDLER, P. (1993): Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt am Main.

ROSCHER, W. (1976): Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen; Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis. Köln.

ROTH, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? Online verfügbar unter www.zlb-winterthur.ch/publikationen/LehrenUndLernen.pdf, zuletzt geprüft am 26. 06. 06.

SAAL, F. (1994): Leben kann man nur sich selber. Texte 1960-1994. Düsseldorf.

SCHAUB, H.; ZENKE, K. G. (2005): Wörterbuch Pädagogik. CD-ROM. Berlin.

SCHEUERL, H. (1979): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München.

SCHIERL, TH. (2001): Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten. Köln.

SCHNAKENBURG, R. von (2001): Ästhetische Theorien in der sozialen Arbeit. Vortrag anlässlich der Fachtagung in Bochum am 16.09.03. In: REKTORAT DER EVANGELISCHEN FACHHOCHSCHULE RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE (Hrsg.): Jahresringe 2000. Bochum. (S. 96–116).

SCHNITZLER, M. (2000): Elementarisierung im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 52, Nr. 3, 285–292.

SCHURIAN, W. (1986): Psychologie ästhetischer Wahrnehmung. Selbstorganisation und Vielschichtigkeit von Empfindung, Verhalten und Verlangen. Opladen.

SCHWANKL, A. (2005): Design for Flowability. Diplomarbeit. Betreut von Prof. Phillip Heidkamp. Köln. KISD.

SCHWEITZER, F. (2000): Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 52, Nr. 3, 240–252.

SCHWEITZER, F. (2003): Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – offene Fragen. In: SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vlyn. (S. 203–220).

SCHWEITZER, F.; NIPKOW, K. E. u. a. (Hrsg.) (1995): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh.

SCHWILL, A. (2001): Fundamentale Ideen der Informatik. Online verfügbar unter <http://www.informatikdidaktik.de/Forschung/Schriften/ZDM.pdf#search=%22%2Fundamentale%20Ideen%20der%20Informatik%22%22>, zuletzt geprüft am 22.8.2006.

SEITZ, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler (Reihe Basiswissen Grundschule).

- SINGER, W. (2005): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main (Reihe Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1571).
- SPECK, O. (1998): Bildung – ein Grundrecht für alle. In: DÖRR, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf. (S. 33–55).
- SPECK, O. (2003): System Heilpädagogik. München.
- SPECK, O. (2004): Menschen mit geistiger Behinderung – Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Auflage. München.
- STANGL, W. (o.J.a): Die kognitiven Lerntheorien. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKognitive.shtml#Jerome%20Bruner>, zuletzt geprüft am 08. 06. 2006.
- STANGL, W. (o.J.b): Die konstruktivistischen Lerntheorien. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>, zuletzt geprüft am 08. 06. 2006.
- STINKES, U. (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie und Gesellschaft, Jg. 22, Nr. 3, 73–81. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html?hls=Auf>, zuletzt geprüft am 26.08.2006.
- STÖRMER, N. (1998): Die Bedeutung der Pädagogik des Jan Amos Komensky im Rahmen der Diskussion um die Entwicklung einer allgemeinen, integrativen Pädagogik. In: Behindertenpädagogik, Jg. 37, Nr. 3, 239–260. Online verfügbar unter http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/bhp/bhp398_komensky.html, zuletzt geprüft am 28.06.2006.
- STRAUSS, E. (1978): Vom Sinn der Sinne. 2. Auflage. Reprint. Berlin, Heidelberg, New York.
- SLUITER, J. (2005): Elementarisierung eines (sogenannten) klassischen Bildungsinhaltes im Deutschunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Unveröffentl. Examensarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Köln. Universität zu Köln.
- THÜMMEL, I. (2003): Sozial- und Ideengeschichte der Schule für Geistigbehinderte im 20. Jahrhundert. Weinheim, Basel, Berlin.
- TIPPELT, R.; SCHMIDT, B. (2005): Was wissen wir über Lernen im Unterricht? Online verfügbar unter www.uni-koblenz.de/~odssslb/abo/FS13_Lernen.doc, zuletzt geprüft am 25. 06. 06.
- ULICH, D.; MAYRING, PH. (2003): Psychologie der Emotionen. 2., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart.
- VERMEER, E. A. A. (1955): Spel en spelpaedagogische problemen. Utrecht.
- VERMEER, E. A. A. (1969): Het spel van het kind. Groningen.
- VETTER, TH. (1966): Das geistig behinderte Kind – seine Bildung und Erziehung. Villingen.
- VOSS, R. (Hrsg.) (2002a): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied (Reihe Pädagogik und Konstruktivismus).
- VOSS, R. (2002b): Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: VOSS, R. (Hrsg.): Unterricht aus kon-

struktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied. Pädagogik und Konstruktivismus. (S. 35–55).

WAGNER, M. (1995): Menschen mit geistiger Behinderung – Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn (Reihe Beiträge zur Heilpädagogik).

WIDMER, K. (1984): Die Bedeutung des spielerischen Handelns in der Sicht eines pädagogisch-anthropologischen Menschenbildes. In: MEYER, E. (Hrsg.): Spiel und Medien in Familie, Kindergarten und Schule. Heinsberg. (S. 60–80).

ZELL, S.; SCHIED, A. (2006): Interessenförderung. Online verfügbar unter http://www.informatik.uni-ulm.de/sfp/fileadmin/lehrveranstaltungen/motfoerd05/Zell_Schied_Interessenfoerderung.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.06.

ZILLEBEN, D. (2000): Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 52, Nr. 3, 252–262.

ZIMPEL, A. F. (2001): Kybernetik der Aufmerksamkeit. Ein Beitrag zum Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 58, Nr. 11, 456–463.

ZIMPEL, A. F. (2004): Polarisierung der Aufmerksamkeit, eine pädagogisch-mathematische Studie. In: ZIMPEL, A. F. (Hrsg.): Systemische Syndrom- und Gegenstandsanalyse. Reader zum Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. Hamburg. (S. 111–123).