

### 1.1.4 Förderbedarf geistige Entwicklung

Der *sonderpädagogische Förderbedarf* in der geistigen Entwicklung lässt sich auf der Basis der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz – wie in Tab. 4 dargestellt – zusammenfassen.

**Tab. 4:** Förderbedarf geistige Entwicklung (nach Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 1998)

Förderbereich	Förderbedarf
Kognition	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entwicklung der Wahrnehmung und Motorik</li> <li>■ Entwicklung von Merkfähigkeit, Aufbau von Transferkompetenz, vorausschauendem Denken und Problemlöseverhalten</li> <li>■ Begriffsbildung und Anwenden von Begriffen</li> </ul>
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entwicklung der Kommunikation durch Lautsprache, Gebärden, Bildsymbole und andere Formen</li> <li>■ Aufbau und Gestaltung des Sprachverständnisses, des Ausdrucks- und Sprechvermögens</li> </ul>
Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Orientierung im Umfeld</li> <li>■ Erarbeiten von Kenntnissen in den Bereichen Gesundheit, Umwelt, Natur und Technik</li> <li>■ Vermittlung grundlegender Fähigkeiten in den Bereichen des Lesens, Schreibens und Rechnens</li> <li>■ Begegnung mit Musik, Rhythmik, bildnerischen und bewegungsbetonten Möglichkeiten sowie Religion, Sport und Hauswirtschaft</li> </ul>
Emotionalität und Sozialität	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ich-Identität und Sinnfindung</li> <li>■ Unterstützung des familiären und sozialen Lebensfeldes</li> </ul>
<i>Lebenspraxis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Annehmen und Beachten von Lernhilfen, Pflege und Beratung</li> <li>■ Aufbau von Selbstständigkeit in Bereichen von Selbstversorgung, von Spiel und Freizeit von sozialen Beziehungen und sozialem Umfeld sowie von Arbeit und Beschäftigung</li> </ul>

## 1.2 Mögliche Konsequenzen für die Aktivität und Teilhabe

Unter Berücksichtigung der Körperstrukturen und -funktionen stellt sich für den Unterricht die Frage, wie die Lernumgebung und die Lernbegleitung gestaltet sein können, um Barrieren in der Aktivität und Teilhabe zu minimieren.

Der umfassende Abstimmungsbedarf zwischen individuellen Voraussetzungen, der Assistenz und der Anpassung der Lernumgebung macht eine individualisierte, flexible und teilweise zeitintensive Begleitung notwendig. Diese lässt sich nur bei einem guten Betreuungsschlüssel und fachlicher Qualifikation realisieren.

### 1.2.1 Aneignung

Eine hilfreiche Möglichkeit, Unterricht für SchülerInnen mit sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen zu planen, ist die Berücksichtigung verschiedener *Aneignungsmöglichkeiten* (Tab. 5). Denn Menschen erschließen sich die Welt auf unterschiedliche Art und Weise. Vier Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit sich selbst und den Personen und Dingen der Umgebung lassen sich unterscheiden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2009).

#### Aneignungsmöglichkeiten

Tab. 5: Aneignungsmöglichkeiten

<i>Aneignungsmöglichkeiten</i>	Beispiel „Erfahrungen mit dem Stromkreis“
Die <i>basal-perzeptive Aneignung</i> beschreibt, dass Menschen sich durch Wahrnehmung und Bewegung des eigenen Körpers mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sie sich durch Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen, Hören und Spüren zu eigen machen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ggf. mithilfe von Handführung wird ein elektrisches Gerät über eine Taste an- und ausgeschaltet</li> <li>■ die Effekte (Aktivität des Gerätes) werden über verschiedene Sinneseindrücke erfahrbar</li> </ul>
Auf <i>konkret-gegenständliche Weise</i> lernen SchülerInnen, indem sie handelnd Gegenstände nutzen oder Vorgänge nachvollziehen. Dabei können vielfältige Wirkungen und Effekte entdeckt und wiederholt aktiv hervorgerufen werden. Die Welt kann auf diese Weise forschend erkundet werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ein einfacher Stromkreis wird mithilfe einer Blockbatterie, Leitern und einer Glühbirne nachgebaut</li> <li>■ das Öffnen und Schließen wird durchgeführt und das Ergebnis durch das Leuchten oder Erlöschen der Glühbirne deutlich</li> </ul>
Durch <i>anschauliche Zugänge</i> erschließen sich SchülerInnen Zusammenhänge, indem sie sich ein „Bild“ von der Sache machen. Dies geschieht nicht nur durch Fotos und Abbildungen, sondern auch durch andere Darstellungsformen, wie zum Beispiel durch ein Modell oder darstellendes Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ eine schematische Zeichnung liefert das Modell eines Stromkreises</li> <li>■ der konkret handelnde Vollzug ist nicht mehr notwendig, der Zusammenhang wird über die Vorstellung bzw. bisherige Lernerfahrungen erschlossen</li> </ul>
Die <i>abstrakt-begriffliche Aneignung</i> beschreibt die Auseinandersetzung mit einem Bildungsinhalt über Sprache und Gedanken. Inhalte und Zusammenhänge werden auch ohne direkte Anschauung wahrgenommen und verstanden. Dabei werden Erkenntnisse auf gedanklichem Wege gewonnen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ die Abläufe in einem Stromkreis, die man nicht sehen kann, können abstrakt beschrieben und berechnet werden</li> </ul>

#### Gleichwertigkeit

Die in Tabelle 5 genannten Aneignungsmöglichkeiten stellen gleichwertige und altersunabhängige Dimensionen dar. Es ist davon auszugehen, dass die Aneignung eines Bildungsinhaltes über mehrere Zugänge ein ganzheitliches Lernen ermöglicht. Zugleich nutzen SchülerInnen jedoch entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen und des jeweiligen Inhalts in der Regel bevorzugt eine Aneignungsmöglichkeit, um Neues zu lernen.

Im Unterricht an Regelschulen werden vorwiegend *abstrakt-begriffliche* und *anschauliche* Lernangebote gestaltet.

Die meisten SchülerInnen mit einer *kognitiven Beeinträchtigung* sind jedoch beim Lernen darauf angewiesen, *konkret-gegenständlich* handelnd und/oder *basal-perzeptiv* mit Inhalten umzugehen.

Aufgabe der Lehrkräfte im *inklusionsorientierten Unterricht* ist es, alle *Aneignungsmöglichkeiten* zu berücksichtigen. Dies schafft die Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sich mit gleichen Inhalten auseinandersetzen können (wobei sie nicht unbedingt dasselbe lernen).



Für die Gestaltung von Lernangeboten, die verschiedene Aneignungsmöglichkeiten eröffnen, spricht außerdem, dass häufig gar nicht erkennbar ist, ob jemand über das Empfundene und Erlebte auch nachdenkt oder eine *anschauliche* Vorstellung entwickelt. Obwohl Lernende über eine Aneignungsweise vorrangig Informationen aufnehmen, sind sie für eine ganzheitliche Entwicklung auf weitere Angebote auf anderen Ebenen angewiesen (Terfloth/Bauersfeld 2015). Komplexere Aneignungsformen beinhalten immer auch die perzeptive Tätigkeit. Alle Aneignungsmöglichkeiten sind im Menschen bereits angelegt und können mithilfe der Lehrperson von allen SchülerInnen genutzt werden.

### Weiterführende Literatur

Vertiefende Literatur zu den Aneignungsmöglichkeiten und konkrete Anregungen für den Unterricht:

Klauß, T. (2010): Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik* 49 (4), 343–374

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009): Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart

### Zusatzinfo „Kognitive Entwicklung“

Kindliche Entwicklung lässt sich nicht als Reiz-Reaktionslernen oder als passiver Reifungsvorgang erklären, sondern ist ein aktiver Tätigkeits- und Aneignungsvorgang. Denkprozesse entwickeln sich in direkter Wechselwirkung mit Handlungen. Handeln ist somit eine Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche die Welt verinnerlichen.

In Bezug auf Menschen mit einer *kognitiven Beeinträchtigung* wurde lange Zeit von einer rein zeitverzögerten Entwicklung ausgegangen. Heute wird dagegen die Bedeutung altersabhängiger Reifungsprozesse im Gehirn anerkannt. Man geht davon aus, dass eine langsamere Entwicklung, die auf eine unterschiedlich weit ausgereifte neuronale Struktur trifft und zudem von vergleichsweise mehr Lebenserfahrung begleitet wird, die kognitive Entwicklung qualitativ verändert und nicht nur zeitverzögert abbildet (Klauß 2010).

Lernangebote sind daraufhin zu prüfen, ob sie dem Lernstand und dem Lebensalter des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin entsprechen.



### 1.2.2 Handlungskompetenz

Im *inklusionsorientierten Unterricht* sind Formate wie **Wochenplan, Projekt- oder Freiarbeit** geeignet, um den individuellen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Diese setzen bei den SchülerInnen jedoch ein großes Maß an *Handlungskompetenz* voraus, um Lernwege zu planen, zu realisieren und deren Effektivität zu überprüfen.

#### Elemente einer Handlung

Die Bewältigung einer Lernaufgabe kann selbst als Handlung betrachtet werden, bei der vier miteinander verwobene Komponenten zu berücksichtigen sind.

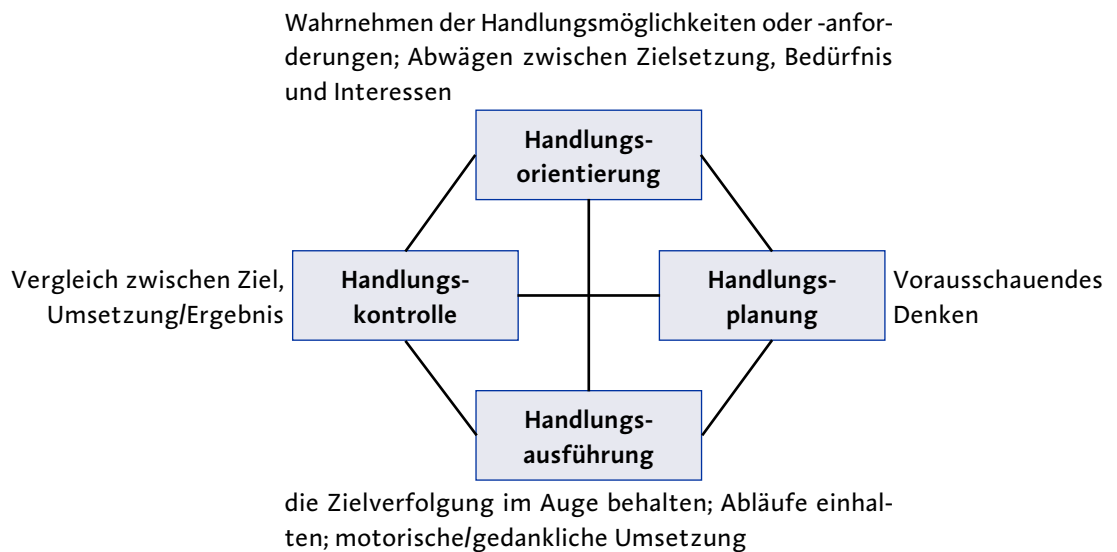


Abb. 2: Strukturelemente einer Handlung (Schulte-Peschel/Tödter 1999, 11 modifiziert durch die Autorinnen)

Die verschiedenen Strukturelemente bedingen sich gegenseitig und werden im konkreten Handeln nicht nacheinander abgearbeitet.



*Handlungskompetenz* kann sich nur durch Handlungserfahrungen und deren Reflexion entwickeln. Ein handlungsorientiertes Vorgehen im Unterricht stellt somit mehr als die Wahl einer abwechslungsreichen Methodik dar. Es ermöglicht grundlegende Lernerfahrungen.



Im Kontext einer *kognitiven Beeinträchtigung* kann die *Handlungskompetenz* – als die selbstgesteuerte Abstimmung der vier genannten Komponenten – noch nicht vollends entwickelt sein und daher Unterstützung notwendig machen (Kap. 3.3.1).

Die Voraussetzungen für das ziel- und situationsorientierte Handeln stellen neben der Wahrnehmungstätigkeit, der Verarbeitungsgeschwindigkeit und der Qualität der Interpretation von Situationen und Aufgaben die *exekutiven Funktionen* dar, die bei Förderbedarf in der geistigen Entwicklung beeinträchtigt sein können.