

A young girl with long brown hair in pigtails, wearing glasses and a green shirt, is focused on peeling a yellow potato. She is sitting in a pink chair. The background is slightly blurred, showing a classroom environment.

Pflege macht Schule

Praxiskarten
für eine
bildungs-
orientierte
Pflege
im Unterricht

Eine
Handreichung
für das Team



FÖRDERSCHULE

Impressum

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Leitung des Arbeitskreises:

Isabell Niedermeier Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Mitglieder des Arbeitskreises:

Sabine Bott Comenius-Schule, Hilpoltstein
Dunja Joksch Tom-Mutters-Schule, Kempten
Claudia Omonsky Studienseminar für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
der Oberpfalz
Lydia Stark-Pavlenko St. Vinzenz Schule, Ingolstadt

Redaktion:

Isabell Niedermeier Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen und Schule für Kranke
Schellingstr. 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2150
Fax: 089 2170-2815
E-Mail: kontakt@isb.bayern.de
Internet: www.isb.bayern.de

Abbildungsnachweis:

Nutzung der Metacom-Symbole mit freundlicher Genehmigung von Annette Kitzinger
Metacom©AnnetteKitzinger 2018

Die verwendeten Fotografien wurden von Claudia Omonsky aufgenommen und von ihr freundlicherweise für diese Handreichung zur Verfügung gestellt.

Layout/Satz:

PrePress-Salumae.com, Kaisheim

Stand:

Oktober 2022



Pflege macht Schule

Praxiskarten für eine
bildungsorientierte Pflege im Unterricht

Eine Handreichung für das Team

1	Vorwort	4
2	Einführung in die Handreichung	5
3	Pflege und Bildung verbinden	6
3.1	Pflege und Bildung im schulischen Alltag	6
3.1.1	Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung im geschichtlichen Kontext	6
3.1.2	Bildungsorientierte Pflege	6
3.1.3	Lehrplanbezug	7
3.2	Schulische Pflegefelder	8
3.2.1	An- und Ausziehen	8
3.2.2	Toilettengang	8
3.2.3	Waschen	9
3.2.4	Bewegen und Positionieren	10
3.2.5	Essen und Trinken	10
3.3	Bildungsaspekte mit besonderer Bedeutsamkeit für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung	11
3.3.1	Wahrnehmung	11
3.3.2	Kommunikation	12
3.3.3	Selbstbestimmung	12
3.3.4	Handlungskompetenz	13
3.3.5	Kulturelle Teilhabe	13
3.4	Handlungsleitende Prinzipien	14
3.4.1	Wertschätzende Kontaktaufnahme	16
3.4.2	Altersangemessene Adressierung	16
3.4.3	Vollständige Zugewandtheit	16
3.4.4	Konstanz der Berührung	17
3.4.5	Wahrung der Intimsphäre	18
3.4.6	Gewähren von ausreichend Zeit	18
4	Im Team mit Praxis- und Infokarten arbeiten	20
4.1	Das multiprofessionelle Team im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung	20
4.2	Die Praxiskarten	21
4.3	Die Infokarten	22
4.4	Nutzung der Praxis- und Infokarten	22
4.5	Selbsterfahrungsübungen zu den handlungsleitenden Prinzipien	23
5	Praxiskarten	24
5.1	Praxiskarten zum Pflegefeld An- und Ausziehen	24
5.2	Praxiskarten zum Pflegefeld Toilettengang	33
5.3	Praxiskarten zum Pflegefeld Waschen	43
5.4	Praxiskarten zum Pflegefeld Bewegen und Positionieren	53
5.5	Praxiskarten für das Pflegefeld Essen und Trinken	63

6	Infokarten.....	73
7	Blankokarte.....	86
8	Literaturverzeichnis.....	87

1 Vorwort

Pflege gehört elementar zum Alltag eines jeden Menschen dazu. Und jeder Mensch erlebt im Laufe seines Lebens Unterstützungsbedarf bei der Pflege – sei es als Säugling oder möglicherweise als kranke oder alte Person. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind oftmals lebenslang auf Unterstützung bei der Pflege angewiesen.

Auch im schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung kommt der Pflege ein großer Stellenwert zu. Sie sichert Grundbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und ermöglicht ihnen, einen elementaren Beziehungsaufbau zu sich selbst, ihren Mitmenschen und der Welt. Die Veröffentlichung „Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung“, die 2010 vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung im Reinhardt Verlag erschienen ist und inzwischen in der dritten Auflage vorliegt, thematisiert die besondere Bedeutung einer qualitativ hochwertigen und würdevollen Pflege im schulischen Alltag. Darüber hinaus postuliert sie, dass „Pflegesituationen [...] Lernsituationen [sind] und [...] Lerngelegenheiten [bieten]“ (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2018, 99).

Diesen Gedanken greift die aktuelle Handreichung „Pflege macht Schule – Praxiskarten für eine bildungsorientierte Pflege im Unterricht. Eine Handreichung für das ganze Team“ auf und vertieft ihn.

Die Handreichung zeigt auf, dass gerade im schulischen Kontext auftretende Pflegesituationen zahlreiche Gelegenheiten und Anlässe für Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung bieten, die für ihre individuelle Entwicklung bedeutsam sind und in einem direkten Bezug zum LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stehen. Sie verknüpft die verschiedenen Pflegesituationen mit ausgewählten Bildungsaspekten, die besonders für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung relevant sind. Dafür wird der Begriff der bildungsorientierten Pflege geprägt. Wie bildungsorientierte Pflege im Unterricht umgesetzt werden kann, wird in 25 Praxiskarten mit zusätzlichen Infokarten anschaulich und übersichtlich beschrieben. Mit diesem Material können sich alle Teammitglieder, die mit der Pflege von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung betraut sind, gemeinsam mit der verantwortlichen Lehrkraft für Sonderpädagogik effektiv zur Umsetzung der bildungsorientierten Pflege austauschen und diese gewinnbringend in Unterricht und Pflege einbinden.

Der Ansatz der bildungsorientierten Pflege unterstreicht den Bildungsanspruch für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung und hebt die in Pflegesituationen liegenden Lernmöglichkeiten hervor.



Klaus Göbl,
Leiter des Referats für Förderschulen
im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus

2 Einführung in die Handreichung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist das Anliegen der Handreichung „Pflege macht Schule“ möglichst prägnant und praxisorientiert zu beschreiben, in welcher Weise bildungsorientierte Pflege im schulischen Alltag umgesetzt werden kann.

Dafür beschreibt die vorliegende Veröffentlichung auf 25 Praxiskarten Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Die Praxiskarten verknüpfen drei wesentliche Merkmale einer bildungsorientierten Pflege miteinander, nämlich

- in der Schule häufig auftretende Pflegesituationen,
- deren Bildungsaspekte für Schülerinnen und Schüler mit einer schweren und mehrfachen Behinderung und
- handlungsleitende Prinzipien im Umgang mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

In der Kombination von fünf ausgewählten Bildungsaspekten mit jeweils fünf Pflegefeldern werden praxisnah bildungsorientierte Pflegeangebote beispielhaft dargestellt. Die Praxiskarten werden durch sieben Infokarten ergänzt, in denen ausgewählte Förderansätze beschrieben werden.

Die Praxiskarten sind so übersichtlich aufgebaut, dass der bildungsorientierte Ansatz auf einen Blick erkannt und für den je spezifischen schulischen Alltag adaptiert werden kann. Besonders eignen sich die Praxiskarten auch dafür, die Verknüpfung der Themen Pflege und Bildung in den Sitzungen des multiprofessionellen Klassenteams anzusprechen und Förderziele für einzelne Schülerinnen und Schüler zu formulieren.

Die Handreichung gliedert sich in einen Theorie- und einen Praxisteil.

Der Theorieteil umfasst:

- eine kurze Beschreibung der Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im geschichtlichen Kontext,
- eine Definition des Begriffs der bildungsorientierten Pflege,
- eine Beschreibung der ausgewählten schulischen Pflegefelder, der relevanten Bildungsaspekte und der handlungsleitenden Prinzipien.

Der Praxisteil umfasst:

- 25 Praxiskarten,
- 7 Infokarten,
- 1 Blankokarte.

Diese Handreichung wurde in einem Arbeitskreis des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, München, im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus erarbeitet. Ein Team aus fünf Kolleginnen trug seine Erfahrungen zusammen und ermöglichte diese Veröffentlichung.

Mit dem Ansatz der bildungsorientierten Pflege können Sie als Leserinnen und Leser, Lehrkräfte und Pflegekräfte dazu beitragen, dass Pflege Schule macht.

A handwritten signature in blue ink that reads 'Isabell Niedermeier'.

Isabell Niedermeier,
Referentin für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München

3 Pflege und Bildung verbinden

3.1 Pflege und Bildung im schulischen Alltag

3.1.1 Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung im geschichtlichen Kontext

Lange Zeit wurden Kinder und Jugendliche mit einer schweren und mehrfachen Behinderung von Bildungsangeboten ausgeschlossen und lediglich pflegerisch versorgt. Eine grundsätzliche Bildungsfähigkeit und damit auch eine Schulfähigkeit für jeden Menschen wurden in der damaligen Bundesrepublik Deutschland (BRD) erst durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1979 anerkannt: „Grundsätzlich ist jeder geistig Behinderte unabhängig von Art und Schwere seiner Behinderung in pädagogische Maßnahmen einzubeziehen“ (FORNEFELD 2001, 16). In der damaligen Deutschen demokratischen Republik (DDR) galten Kinder und Jugendliche mit einer schweren und mehrfachen Behinderung als bildungsunfähig. Sie erhielten erst nach der Wiedervereinigung Zugang zu Bildungseinrichtungen (vgl. SCHLICHTING, 2013, 48 ff.).

Das Recht auf Bildung und auf einen Zugang zu Schulen für alle Menschen, und somit auch für Kinder und Jugendliche mit einer schweren und mehrfachen Behinderung, ist heutzutage in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der Deutschland 2007 beigetreten ist, verankert. Das erklärte Bildungsziel ist es, „[...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen [und] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN-BRK; <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>; 28.08.2020).

3.1.2 Bildungsorientierte Pflege

Die Aneignung von Bildung vollzieht jeder Mensch in einem subjektiven Prozess. Durch die individuelle Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhalten und kulturellen Aspekten entfaltet sich der Einzelne und erwirbt Kompetenzen. Gleichzeitig beeinflusst und gestaltet der Mensch in der Auseinandersetzung mit Kultur diese auch weiter.

Angemessene Bildungsangebote müssen die Teilhabe an Kultur und deren Erschließung ermöglichen. Diese Aufgabe stellt für viele Lehrkräfte mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine große Herausforderung dar.

Seit den 1970er-Jahren erfolgte eine Erweiterung des tradierten Bildungsverständnisses in der Hinsicht, dass es auch basale leibliche Lernprozesse miteinbezog. In diesem Verständnis wurden im folgenden Jahrzehnt schulbezogene Förderansätze speziell für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung, wie die Basale Stimulation (FRÖHLICH), die Basale Aktivierung (BREITINGER, FISCHER) oder die Basale Kommunikation (MALL) konzipiert. Trotz dieser Entwicklungen stellen ULBRICH u. a. in einer Umfrage 2006 fest, dass auch unter Sonderpädagoginnen und -pädagogen noch immer ein Erziehungs- und Bildungsverständnis weit verbreitet ist, das Unterricht mit der Vermittlung von Kulturtechniken verbindet. Viele der Befragten äußerten, „dass wegen der intensiven Pflegebedürftigkeit ihrer [Schülerinnen und Schüler] der ‚eigentliche‘ Unterricht vernachlässigt werde“ (ULBRICH u. a., 2006: in SCHLICHTING, 2013, 57). Eine solche Haltung kann zur Folge haben, dass sich Lehrkräfte in der Suche nach so verstandenen Bildungsinhalten und damit verbundenen Aufgabenstellungen erschöpfen und zunehmend Frustrationen ausgesetzt sind, da sich die Lernerfolge bei den Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht wie erwartet einstellen (vgl. SCHLICHTING 2013, 55 ff.). Außerdem erleben sowohl die Lehrkräfte und Pflegekräfte als auch die Kinder und Jugendlichen in einem auf den Erwerb von Kulturtechniken ausgerichteten Unterricht einen hohen Zeitdruck, da im Alltag notwendige Pflegeroutinen und diese als notwendig erachteten Bildungsangebote vermeintlich um die unterrichtlichen Zeitressourcen konkurrieren.

Um dieses Dilemma aufzulösen und Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in angemessener Weise einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, gilt es, zwei Überlegungen zu berücksichtigen:

1. „Wenn also Bildung etwas mit kultureller Teilhabe zu tun hat und sich zudem nicht in der Aneignung lebenspraktischer Alltagsroutinen erschöpft, dann kann Bildung weder in reiner Wahrnehmungsförderung, in Funktionstraining, Gewöhnung und Einübung von Fertigkeiten bestehen, noch in der ausschließlich ‚lebenspraktischen‘ Bildung, wenn diese nicht über die ‚Zurichtung für Alltagsaufgaben‘ hinausgeht. Bildung ist damit auch für Menschen mit schwerer Behinderung kein zusätzlicher Luxus, sondern eine Notwendigkeit. Allerdings darf Bildung weder lebenspraktisch verkürzt noch auf sprachlich-abstrakte Weltzugänge reduziert werden,

sondern muss die individuellen Voraussetzungen von Menschen mit schweren Behinderungen berücksichtigen.“ (vgl. MUSENBERG u. a. 2015 zitiert nach https://qualitaetsoffensive-teilhabe.de/theor_grundlagen/bildungsangebote-planen-gestalten/#toggle-id-literatur; 27.07.2022)

2. Gemäß der Forderung BREITINGERS, sich dem Alltag der Kinder und Jugendlichen zuzuwenden, den diese täglich durchleben und „Pflegehaltungen mit Sinn“ anzubieten, werden Pflegeroutinen als zeitliche und räumliche Situationen für Bildungsangebote in den Blick genommen. Auch SCHLICHTING greift diesen Aspekt auf und postuliert, dass „sich mit einer entsprechend gestalteten Pflege Erziehungs- und Bildungsprozesse, wie beispielsweise der Erwerb verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Verbesserung kommunikativer Kompetenz [, aber eben auch] die Aneignung von kulturellen Gegebenheiten, initiieren und unterstützen [lassen]. Eine Pflege, die entsprechende pädagogische Ziele enthält, deren Durchführung geplant ist und die so gestaltet wird, dass sie bei betroffenen Menschen Bildungsprozesse in Gang setzt und Entwicklung ermöglicht, sollte als Unterricht angesehen werden“ (SCHLICHTING 2013, 57).

Für eine Pflege, die den von SCHLICHTING genannten Ansprüchen genügt, wird in dieser Handreichung der Begriff der bildungsorientierten Pflege formuliert.

Bildungsorientierte Pflege ...

- folgt handlungsleitenden Prinzipien, denen eine achtsame und wertschätzende innere Haltung zugrunde liegt.
- beruht auf verlässlichen sozialen Bindungen zwischen den Schülerinnen bzw. Schülern und den Lehrkräften bzw. Pflegekräften.
- geht von der diagnostizierten Lernausgangslage der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers aus.
- ist geplant und methodisch strukturiert.
- zielt auf einen Bildungsprozess ab und nicht nur auf die lebensnotwendige Befriedigung von Grundbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.
- berücksichtigt die Bildungsaspekte, die für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung besondere Bedeutsamkeit besitzen.
- vollzieht sich in Pflegesituationen, die im schulischen Alltag auftreten.
- wird professionell und fachkundig ausgeführt.

Bildung und Pflege sind für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung untrennbar miteinander verwoben und fester Bestandteil ihres schulischen Alltags.

3.1.3 Lehrplanbezug

Auch der seit 2019 in Bayern gültige LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hebt das Recht auf Bildung für alle Schülerinnen und Schüler hervor. Lehrerinnen und Lehrer, die für die Umsetzung des Lehrplans Verantwortung tragen, setzen das Recht auf Bildung und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler um. Diese Verpflichtung gilt unabhängig vom Ausmaß, in dem die Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler erschwert ist.

„Das Recht auf Bildung und Erziehung gründet in der Menschenwürde. Alle Menschen sind bildungsbedürftig und bildungsfähig. Die Unbedingtheit des Rechts auf Bildung ergibt sich aus dem Anspruch auf Achtung und Bejahung aller individuellen Daseinsformen und Entwicklungsverläufe von Menschen. Bildung vollzieht sich im Dialog mit Personen und in der Auseinandersetzung mit Dingen, die sinnlich und verstehend wahrgenommen werden. Schülerinnen und Schüler erhalten durch Zuwendung in Form von Mimik, Gesten und Worten Antwort auf ihre Aktivitäten, Handlungen und Äußerungen. Dadurch entsteht ein pädagogischer Dialog, der Grundlage und Ausgangspunkt für gelingende Bildungsprozesse ist. Eine wertschätzende und annehmende pädagogische Beziehung begleitet die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer positiven Lebenssicht und bei der Entwicklung personaler Identität.“ (LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/foerderschule/foerderschwerpunkt/geistige-entwicklung>; entnommen 23.02.2022)

Auch der Pflege kommt im LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine besondere Bedeutsamkeit zu. Sie ist zum einen als Element eines schülerorientierten Unterrichts im Bildungs- und Erziehungsauftrag des Lehrplans verankert. Im Zusammenspiel von Alltagssituationen, Pflegenotwendigkeiten und Lernaktivitäten wird bildungsorientierte Pflege verwirklicht und ermöglicht so Kompetenzerwerb und Aneignung von Bildung. Zum anderen beschreibt das Fach „Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht“ in den sechs Lernbereichen „Persönlichkeit, Emotionen und soziale

Beziehungen“, „Selbstversorgung“, „Motorik und Wahrnehmung“, „Denken und Lernen“, „Kommunikation und Sprache“ sowie „Spiel“ Kompetenzen und Inhalte, die sich in vielfältigen Pflegesituationen anbahnen lassen. Aber auch in allen anderen Fächern des Lehrplans, wie z. B. in Deutsch (D Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören), Mathematik (M Lernbereich 1: Muster und Strukturen), Ernährung und Soziales (ES Lernbereich 1: Zusammenleben und Zusammenarbeiten) oder Wohnen (W Lernbereich 2: Organisation des Wohnens unter veränderten Bedingungen) ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte für Bildungsangebote im Rahmen der schulischen Pflege.

3.2 Schulische Pflegefelder

Im schulischen Kontext vollzieht sich Pflege für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in einigen typischen pflegerischen Situationen, die in dieser Veröffentlichung als Pflegefelder bezeichnet werden. Alle Pflegefelder beziehen sich auf das unmittelbare, körperliche Nahfeld der Schülerinnen und Schüler und betreffen existenzielle Aspekte des Daseins, wie Essen, Trinken, Kommunikation, Hygiene, Bewegen und Positionieren und An- und Ausziehen.

Um eine qualitativ hochwertige Pflege zu garantieren, arbeiten die Lehrkräfte mit den Pflegekräften des Klassenteams zusammen. Für eine fachkundige Ausführung der pflegerischen Tätigkeiten orientiert sich das Klassenteam an den Pflegeleitlinien, die Einrichtungen des Gesundheitswesens in den letzten Jahren entwickelt haben. Diese zeigen wesentliche Aspekte einer fachkundigen Pflege und angemessene Qualitätsstandards auf und entsprechen neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. SCHLICHTING, 2013, 64 f.).

Schulische Pflegefelder, ihre Herausforderungen und die sich bietenden Fördermöglichkeiten werden im Folgenden beschrieben und schließlich in den Praxiskarten dieser Handreichung vertiefend aufgegriffen.

3.2.1 An- und Ausziehen



Im Schulalltag haben Routinen des An- und Ausziehens ihren selbstverständlichen Platz, z. B. beim Ankommen in der Schule das Ausziehen von Jacke, Mütze und Straßenschuhen oder vor dem Sportunterricht das Anziehen der Sportkleidung. Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden diese Abläufe häufig zu einer fremdbestimmten Handlung, bei der sie auf andere Menschen angewiesen sind. Dies bedeutet für sie immer ein Abhängigsein im Hinblick auf Ort, Zeit und Art der Erledigung: Wo, wie und von wem werde ich an der Garderobe entkleidet? Wann kommt jemand und hilft mir beim Öffnen des Knopfes, damit ich auf die Toilette gehen kann? In welcher Weise wird mir der Pulli über den Kopf gezogen? Es gilt, behinderungsbedingte Bedürfnisse beim An- und Ausziehen zu berücksichtigen, z. B.: Wie zieht man Oberteile sorgsam über ein teilimplantiertes Hörgerät am Kopf oder wie kann ich Schülerinnen und Schüler mit einem Spasmus gut in die Jacke helfen?

Im Vorgang des An- und Ausziehens liegen im Sinne einer bildungsorientierten Pflege zahlreiche Lernanlässe verborgen, die es zu nutzen gilt. Die Förderung z. B. von Motorik, Selbständigkeit oder Handlungsplanung kann in den Mittelpunkt gestellt werden und mehrfach am Tag als übend-wiederholende Aktivität stattfinden. Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung können z. B. lernen, beim An- und Ausziehen mitzuhelfen, indem sie den Arm oder das Becken mit anheben, ihr Gewicht auf die richtige Körperseite verlagern oder den Spasmus als Halte-Unterstützung beim Anziehen nutzen. Das An- und Auskleiden bietet aber auch durch die unterschiedlichen Materialien von Kleidungsstücken vielfältige Wahrnehmungsmöglichkeiten und durch die Auswahl von Kleidung zu verschiedenen Anlässen oder nach persönlichen Vorlieben eine Möglichkeit der kulturellen Teilhabe.

3.2.2 Toilettengang



Die Toilette als ein intimer Ort wird gemeinhin als „stilles Örtchen“ bezeichnet, das man ganz in Ruhe aufsuchen möchte. Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung stellt der Toilettengang dagegen eher eine gewissermaßen „öffentliche“ Handlung dar, bei der es nicht nur um Hygiene geht, sondern bei der zwangsläufig immer auch Schamgrenzen überschritten werden. Dessen sollten sich Lehrkräfte und Pflegekräfte bewusst sein, wenn sie beim Toilettengang behilflich sind. Abwertende Äußerungen durch die pflegenden Personen, z. B. über die Stuhlbeschaffenheit, verbieten sich. Vielmehr ist es notwendig zu wissen, dass bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig die Verdauungstätigkeit gestört ist, z. B. durch eine zu geringe Flüssigkeitsaufnahme, zu einseitige und

ballaststoffarme Ernährung oder durch Beeinträchtigungen der Darmtätigkeit aufgrund der körperlichen Behinderung. Verstopfungen, Blähungen, Durchfall, Harnprobleme, aber auch Hautirritationen im Windelbereich beeinträchtigen für die Betroffenen die Toiletten- und Windelsituation im Alltag massiv. Sie machen unter Umständen auch das regelmäßige Toiletentraining zu einer Herausforderung.

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind besonders beim Toilettengang auf eine achtsame Haltung der pflegenden Personen angewiesen. Es obliegt daher der Verantwortung der beteiligten Bezugspersonen, eine möglichst intime Toilettensituation zu schaffen. Bei allen pflegerischen Verrichtungen sollte die vollständige Aufmerksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern liegen. Es gilt, Ablenkungen und Störungen so weit als möglich zu vermeiden und eine private Atmosphäre in einem geschützten und geschlossenen Raum zu schaffen. Mit genügend Zeit wird die Pflegesituation ungestört und möglichst von nur einer einzigen Person durchgeführt.

In der fachkundigen Pflege wird auf die Einhaltung eines regelmäßigen Wechsels des Inkontinenzmaterials geachtet, mindestens alle drei Stunden oder bei weiterführenden Problemen auch häufiger (vgl. SCHLICHTING, 2013, 221 f.). Ein sorgfältig geführtes Toilettenprotokoll hilft, die Ausscheidungen im Blick zu behalten und Krankheiten zu vermeiden. Besonders bei den häufigen Problemen „Stuhlinkontinenz“ und „Obstipation“ ist dies erforderlich, um medizinische Maßnahmen rechtzeitig einleiten zu können. Ziel ist es, eine regelmäßige und sichere Darmentleerung für die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Ein Pflegeraum kann ansprechend gestaltet sein, auch wenn er in erster Linie hygienischen Prämissen folgen muss. Es ist wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit einer schweren und mehrfachen Behinderung darin wohlfühlen, da sie hier einige Zeit ihres Schultages verbringen. Zu beachten sind z. B. auch eine angemessene Raumtemperatur beim Entkleiden oder eine angenehme Wassertemperatur bei der Reinigung.

Gerade weil es sich beim Toilettengang um ein so privates Geschehen handelt, sollte man hier der Selbstbestimmung einen möglichst großen Raum geben. Über Zeitpunkt und Dauer des Toilettengangs, zu verwendende Pflegematerialien sowie die Wahl der Pflegeperson können die Schülerinnen und Schüler so weit möglich mitbestimmen. Diesen Aspekt der Selbstbestimmung berücksichtigt die bildungsorientierte Pflege im Pflegefeld „Toilettengang“ ebenso wie sie viele Anlässe zu Körpererfahrung, Selbstwahrnehmung und basaler Kommunikation bietet.

3.2.3 Waschen



Auch im Bereich der täglichen Körperpflege sind Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung häufig auf Hilfe und eine hohe Qualität bei deren Ausführung angewiesen. Körperpflege kann angenehm und wohltuend sein, aber für manche Kinder und Jugendliche auch schmerzhaft und unangenehm. Daher ist es wichtig, dass die pflegenden Personen diese empfindlichen Körperstellen erkennen und behandeln können. Zahnschmerzen und Schmerzen im Mundraum sind ebenso häufig anzunehmen wie Infektionen, Wundsein und andere Probleme der Haut (vgl. SCHLICHTING, 2013, 184 f.). Daher ist es unabdingbar, dass die Bezugspersonen das körperliche Befinden und die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler während der Körperpflege mit Blick auf mögliche schmerzende Stellen beobachten und darauf angemessen reagieren.

Mithilfe von Routinen und Ritualen können sich die Schülerinnen und Schüler auf anstehende Pflegesituation einstellen, z. B. kann das Waschen immer im gleichen Raum und in gleichbleibender Reihenfolge stattfinden. Sicherheit und Orientierung werden auch vermittelt, wenn Lehrkräfte oder Pflegekräfte mit der Pflege nicht an besonders empfindlichen Stellen wie Mund oder Gesicht beginnen, sondern sich zunächst achtsam über weniger empfindliche Körperteile wie Hände oder Arme annähern.

Körperliche Sauberkeit ist häufig verknüpft mit individuellem Wohlbefinden. Es kann darum im schulischen Alltag nicht nur um die zügige Befriedigung der notwendigen pflegerischen Grundbedürfnisse gehen, sondern das Waschen ist immer auch mit der Erfahrung von Lebensqualität und damit von Kultur verbunden. Dazu gehört es z. B., einen passenden Duft des Duschgels oder eine wohlschmeckende Zahnpasta gemeinsam auszuwählen. Auch eine entsprechende Haarpflege und ggf. das Schminken können das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ergänzen.

3.2.4 Bewegen und Positionieren



Versteht man den Körper als Brücke zur Welt, so zählt Bewegung zu den elementarsten Entwicklungsbereichen, die es ermöglichen, die Welt zu erkunden. Durch Bewegung und die Beschäftigung mit dem eigenen Körper erobert ein Kind im Laufe seiner Entwicklung das unmittelbare Nahfeld und schließlich die weitere Umgebung. Bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist diese Entwicklungsmöglichkeit teilweise stark eingeschränkt, da die Betroffenen sich oft kaum oder gar nicht selbst bewegen oder positionieren können. Nicht nur der eigene Körper bleibt so fremd und kann nicht eigenständig erkundet werden, sondern auch die Hinwendung zu anderen Personen, sei es, um Blickkontakt aufzunehmen oder zu kommunizieren, ist erschwert. Die weitere Umgebung durch ein Darauf-Zugehen neugierig zu erobern, bleibt ebenfalls oft verwehrt. Kommen zu der körperlichen Einschränkung noch weitere Sinnesbehinderungen z. B. des Sehens oder Hörens hinzu, kann die Umwelt nur noch sehr eingeschränkt integriert werden. Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen daher Unterstützung durch gezieltes Bewegtwerden und Positionieren, um sich als Individuum wahrnehmen zu können. „Menschen, die nicht in der Lage sind, sich selbst zu bewegen oder sich über die eigene Existenz Informationen einzuholen, bedürfen der gezielten Unterstützung. Jeder nicht beeinträchtigte Mensch ist in der Lage, sich ständige Gewissheit über seine Existenz einzuholen. Die fortwährende Veränderung der Körperhaltung, wechselnde Temperaturen, das Spüren der Kleidung auf der Haut, die eigenen Berührungen (...) bieten Bestätigungsmöglichkeiten, dass alles in bester Ordnung ist.“ (BIENSTEIN, FRÖHLICH, 2012, 90 f.)

In der bildungsorientierten Pflege weist das Pflegefeld „Bewegen und Positionieren“ über die physiologische, gesundheitsförderliche Bewegung hinaus und bietet zahlreiche Wahrnehmungs- und Erkundungsanlässe. Das Zu-wenden im buchstäblichen Sinne wird zu einer Kommunikationsmöglichkeit. Variantenreiches Positionieren, häufiges Bewegtwerden sowie selbständiges Bewegen, das durch gezielte Anreize gefördert wird, ermöglichen vielfältige Sinneseindrücke. Alle diese Aktivitäten erlauben es den Schülerinnen und Schülern, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, Abschnitte im Tagesablauf zu unterscheiden und Handlungen selbst durchzuführen.

Auch die aus gesundheitlichen Gründen notwendigen Haltungswechsel sollten im schulischen Alltag ermöglicht werden. Sie helfen, z. B. ein Wundliegen oder Belüftungsprobleme der Atmungsorgane zu verhindern, durch Lockerung Gelenksteife zu vermeiden oder die Muskeln zu kräftigen. In Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten können Konzepte zur möglichst abwechslungsreichen Positionierung im Unterricht erarbeitet werden (vgl. REUTHER-STRAUß, MEDWENITSCH 2013). Die Körperwahrnehmung wird durch unterschiedliche Positionen, z. B. im Rollstuhl, auf einem Trampolin, in der Hängematte oder in der Bauch- bzw. Seitenlage, im Liegen mit Unterstützung von Kissen, Keilen oder anderen Hilfen oder im Stehständer gefördert. Die Hilfe beim Positionswechsel stärkt die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern und Bezugspersonen. Ein neuer Blickwinkel ermöglicht die Wahrnehmung der Umwelt aus verschiedenen Perspektiven und weckt das Interesse daran.

3.2.5 Essen und Trinken



In der asymmetrischen Situation des Essengebens ist eine sensible Wahrnehmung der vitalen Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wichtig, um diesen gerecht zu werden. Grundlegend dafür sind Kenntnisse über die optimale Sitzhaltung beim Essen, über die Funktionen der Kau- und Gesichtsmuskulatur sowie des Schluckvorgangs. In Zusammenarbeit mit den Therapeutinnen und Therapeuten kann auf der Grundlage verschiedener Mobilisationskonzepte, wie z. B. des Bobath-Konzepts, der Basalen Stimulation nach Fröhlich, des Castillio-Morales-Konzepts oder des F.O.T.T.-Konzepts (Therapie des facio-oralen Trakts), die für die Schülerinnen und Schüler individuell passende Ausgangsposition beim Essen und Trinken erarbeitet werden. Die unter Umständen erforderliche spezifische Aufbereitung von Speisen

bzw. Getränken sowie die Sondenernährung müssen ebenso berücksichtigt werden. Weiterhin ist es ggf. erforderlich, passende Hilfsmittel, wie z. B. unterschiedlich geformte Griffhalter am Besteck, Teller mit erhöhtem Rand oder Trinkgefäße mit passendem Aufsatz und andere Trinkhilfen, zu verwenden.

In der bildungsorientierten Pflege können beim Essen und Trinken zahlreiche Erfahrungsmöglichkeiten am und im Mundbereich angeboten werden. Da die Mundregion sehr sensibel ist, präferieren viele Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Erkundung dieses Wahrnehmungsorgan. Stimulierende Materialien wie Kausäckchen oder Fingerzahnbürsten helfen bei der Lenkung der Wahrnehmung auf den Mundbereich und dienen dem Abbau von Über-

empfindlichkeiten an Mund und Lippen. Allerdings ist bei oralen Wahrnehmungsangeboten unbedingt darauf zu achten, dass die Funktionen des Kauens, Schluckens oder Atmens nicht zusätzlich zu möglichen physiologischen Anomalien beeinträchtigt werden. Es bedarf daher der besonderen Aufmerksamkeit von Lehrkräften und Pflegekräften bei der Essensgabe oder bei oralen Wahrnehmungsangeboten.

Eine verbale Ankündigung, das Erfühlen und Riechen von Speisen bzw. Getränken oder eine Gesichtsmassage können auf den anstehenden Essens- oder Trinkvorgang vorbereiten (vgl. DAMAG, SCHLICHTING, 2016, 92 ff.). Auch indem sich die betreuende Person über den Körper an die Mundregion annähert, wird vermieden, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch die Essensgabe „überfallen“ fühlen.

Im Rahmen der bildungsorientierten Pflege werden Essen und Trinken dazu genutzt, die Mund- und Handmotorik zu fördern. Schülerinnen und Schüler können so zunehmend selbständig z. B. einen Löffel halten und loslassen oder aus einem Becher trinken. Zudem kann es im Rahmen der Nahrungsaufnahme ein Bildungsziel sein, dass sie Ablehnung oder Zustimmung zeigen, indem sie z. B. den Mund öffnen bzw. schließen oder den Kopf zu- bzw. abwenden.

Ebenso fließen auch kulturelle Aspekte, wie das gegenseitige Guten-Appetit-Wünschen, ein gemeinsamer Essensbeginn, ein ansprechendes Service oder eine geschmackvolle Tischdekoration, im Sinne einer bildungsorientierten Pflege in die Situation des Essens und Trinkens ein.

3.3 Bildungsaspekte mit besonderer Bedeutsamkeit für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Pfeffer beschreibt für die Pflege das Konzept des positiven Leiberlebens. „Den Leib wohlbehaglich erfahrbar machen“ (PFEFFER, 1988, 150) bedeutet, Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung vielfältige positive Leiberfahrungen zu ermöglichen. Das Konzept setzt eine stabile Beziehung der Beteiligten voraus, um strukturierte Angebote aus den Bereichen der Wahrnehmung, Bewegung und Materialerfahrung (vgl. PFEFFER, 1988, 150 ff.) zu machen. Ausgehend von Pfeffers Ansatz der Leiberfahrung und dem Anspruch auf Bildung, der sich aus dem LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ableitet, beschreibt diese Handreichung fünf ausgewählte, für die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung bedeutsame Bildungsaspekte.

3.3.1 Wahrnehmung

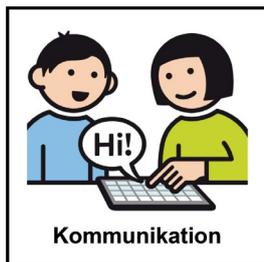


Der Begriff der Wahrnehmung kann in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht auf eine objektive Ebene von Wahrnehmung, also auf physiologisch und neurologisch messbare Wahrnehmungsgegebenheiten, reduziert werden, sondern muss als subjektive Ebene des individuellen Erlebens und Verstehens von Sinneseindrücken verstanden werden (vgl. FORNEFELD, 1995, 174). Wahrnehmung kann dabei über alle Sinneskanäle (vestibulär, taktil, olfaktorisch, gustatorisch, auditiv, visuell) erfolgen. Da mit einer schweren und mehrfachen Behinderung häufig auch Behinderungen des Seh- oder Hörsinns einhergehen können, kommt den Sinnesreizen im körperlichen Nahfeld der Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung zu.

Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte und Pflegekräfte, den Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Unterricht gezielte Wahrnehmungsangebote zu machen, um ihnen eine Konstruktion von Welt zu ermöglichen. Diese Lernangebote sind so individuell ausgerichtet, dass die Kinder und Jugendlichen entweder vorhandene Sinneskanäle nutzen können oder eingeschränkt zugängliche Wahrnehmungsmöglichkeiten besonders gefördert bzw. kompensiert werden. Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Bewegungsradius beeinträchtigt sind, benötigen Personen, die z. B. Wahrnehmungseindrücke in ihr unmittelbares Nahfeld heranrücken oder sie so positionieren, dass sie mit Unterstützung Wahrnehmungserfahrungen machen können. Eine gezielte Förderung erfolgt dann, wenn das Lernangebot so arrangiert ist, dass weder eine Unterforderung noch eine Überforderung durch die dargebotenen Reize entsteht und die Schülerinnen und Schüler sich auf wesentliche Reize konzentrieren können.

Im Rahmen von alltäglichen Pflegesituationen bieten sich für die Wahrnehmungsförderung zahlreiche Möglichkeiten, die auf den Praxiskarten im Einzelnen dargestellt werden.

3.3.2 Kommunikation



Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung kann sich auf präintentionaler und intentionaler Ebene vollziehen. Auf der präintentionalen Ebene ist die dynamische, für sich stehende Wechselwirkung zwischen der Bezugsperson und der Schülerin bzw. dem Schüler der Inhalt des Kontaktes. Das Erleben von wechselseitiger Abstimmung, Einflussnahme sowie Selbstwirksamkeit stehen im Mittelpunkt des Dialoges auf intentionaler Ebene (vgl. HENNING 2011 in: REISENBERGER 2017, 16). „Intentional zu kommunizieren bedeutet einen absichtlichen, zielgerichteten und bewussten Einsatz der körpereigenen Kommunikationsmittel bis hin zu symbolischem und sprachlichem Austausch.“ (REISENBERGER 2017, 16) Dies schließt auch die Triangulierung mit ein, d. h. das gemeinsame

Ausrichten der Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder auf ein Ereignis.

Damit Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Entwicklung von der präintentionalen auf eine intentionale Ebene durchlaufen können, bedarf es zahlreicher Kommunikationsanlässe, die in den schulischen Alltag, z. B. in Pflegesituationen, eingebettet sind. Die Lehrkräfte und Pflegekräfte kommunizieren körpernah, um die Aufmerksamkeit der Kinder oder Jugendlichen auf sich als Kommunikationspartnerinnen und -partner zu lenken. Wichtig ist dabei ein Dialog wechselseitiger Anpassung und Responsivität. Dieser setzt voraus, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als bedeutungsvoll und kommunikativ interpretiert wird (vgl. REISENBERGER 2017, 17). Darauf aufbauend erweitern die Bezugspersonen ihr Angebot und beziehen Gegenstände oder lebensnahe Ereignisse in die Kommunikation ein. Die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung können so ein basales Verständnis von Einzelwörtern entwickeln. Ausschlaggebend ist dabei, dass Affekt Abstimmung und Bedeutungszuschreibung in der konkreten Situation gelingen (vgl. KANNEGIEßER 2009, 372 f. in: REISENBERGER 2017, 17). Eine Herausforderung liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung für die Kommunikationspartnerinnen und -partner nicht immer konsistent reagieren. Die Reaktionsweisen können von der Ausgangssituation, der Bedürfnislage oder der Tagesverfassung abhängen und sehr unterschiedlich ausfallen. REISENBERGER fordert für die Förderung intentionaler Kommunikation, „[auch] wenn ein Verhalten nicht bewusst absichtsvoll erscheint, die Signale als bedeutungsvoll [zu interpretieren], um den Prozess einer Bedeutungszuschreibung zu initiieren“ (REISENBERGER 2017, 19).

In der bildungsorientierten Pflege werden in diesem Sinn zahlreiche, den Pflegesituationen immanente Kommunikationsanlässe genutzt, um die Kommunikationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu fördern und ihren Wirkradius zu erweitern.

3.3.3 Selbstbestimmung



Gerade in der Pflege von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung kommt es häufig zu fremdbestimmten Situationen, die z. B. bei der sicheren Erfüllung von Grundbedürfnissen (Essensgabe) oder der Verhinderung von Gesundheitsschäden (Toilettengang) entstehen (vgl. IRBLICH 1999 in SCHLICHTING 2013, 71). Zeigen Schülerinnen und Schüler in Situationen der Pflege Widerstände, so sind diese als gezielte Willensäußerung anzusehen und müssen entsprechend ernst genommen werden (vgl. HOFMANN 2001 in SCHLICHTING 2013, 72).

SCHLICHTING fordert, dass Lehrkräfte und Pflegekräfte ihr pflegerisches und pädagogisches Handeln immer wieder kritisch im Hinblick auf Fremdbestimmung reflektieren sollten (vgl. SCHLICHTING 2013, 72). Dabei ist es hilfreich, den Faktor „Zeit“, der häufig die Pflege im schulischen Alltag mitbestimmt, in den Blick zu nehmen. So kann das Team im Fall von abwehrenden Reaktionen der betroffenen Schülerinnen und Schüler gemeinsam überlegen, ob möglicherweise der Zeitpunkt für die Pflegehandlung von den Schülerinnen und Schülern als unpassend empfunden werden könnte oder die Zeitdauer, innerhalb derer die Pflege ausgeführt wird, ggf. als zu kurz oder auch zu lang erlebt wird. Um Kindern und Jugendlichen in diesem Kontext mehr Selbstbestimmung zu ermöglichen, achten die Lehrkräfte und Pflegekräfte auf Zeichen der Schülerinnen und Schüler, die darauf schließen lassen, dass sie das Ende einer Handlung (z. B. bei der Essensgabe das Geschlossenhalten des Mundes) oder auch eine Ausdehnung einer Handlung (z. B. Versteifung des Körpers, Lautieren bei Beendigung des Toilettengangs) wünschen.

Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung kann auch Selbstbestimmung ermöglicht werden, indem sie zwischen zwei oder mehr Alternativen entscheiden (vgl. GOLL 1994, BURKART 2003 in SCHLICHTING 2013, 72). Zahlreiche Entscheidungsmöglichkeiten bieten sich im Rahmen der Pflege an: in der Essenssituation zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Getränken, im Bereich der Körperpflege zwischen verschiedenen Seifendüften oder Kleidungsstü-

cken. In diesen Situationen bringen Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung ihre Vorlieben und Wünsche zum Ausdruck und erleben sich als selbstwirksam.

Der Ansatz der bildungsorientierten Pflege gibt diesem Erleben Raum. Deshalb zeigen die Praxiskarten dieser Handreichung verschiedene Situationen auf, die Selbstbestimmung ermöglichen und fördern.

3.3.4 Handlungskompetenz



Der Mensch als selbstbestimmtes Subjekt setzt sich Ziele und führt Handlungen durch, um diese Ziele zu erreichen. Somit strebt er nach Handlungskompetenz. Die Handlung verläuft in drei Phasen, nämlich Planung, Durchführung und Reflexion, die das Subjekt mit einer gewissen Bewusstheit durchläuft (vgl. EDELMANN 2019, 171).

Um eine Handlung ausführen zu können, muss diese zumindest in Teilen innerlich repräsentiert sein. Um Bewegungsabläufe oder Handlungen zu erlernen, bereiten Lehrkräfte oder unter deren Anleitung auch Pflegekräfte handlungsfördernde Umgebungen gezielt vor und bieten überschaubare Modelle zur Nachahmung an. Die Handlungsabläufe werden dann überschaubar, wenn sie durch handlungsbegleitendes Sprechen, äußere Rhythmisierungen (z. B. Bildkarten) oder akustische, optische bzw. haptische Signale gegliedert werden. Durch das Führen einer Bewegung kann bei Schülerinnen und Schülern mit einer schweren und mehrfachen Behinderung die Handlungskompetenz angebahnt oder unterstützt werden. Diese Führung wird im Verlauf des Lernprozesses Schritt für Schritt zurückgenommen.

Eine Handlung antizipieren zu können, gibt Sicherheit. Dies ist vor allem auch dann der Fall, wenn die Handlung nicht selbstständig ausgeführt werden kann, wie dies z. B. bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung sein kann. Deshalb achten Lehrkräfte und Pflegekräfte darauf, auch Schülerinnen und Schülern, die nicht in der Lage sein sollten, Handlungen eigenständig auszuführen, die Möglichkeit zu geben, Handlungskonzepte zu entwickeln.

Gelingt es Kindern und Jugendlichen mit einer schweren und mehrfachen Behinderung, Handlungen eigenständig auszuführen, erleben sie sich als selbstwirksam und erkennen, dass sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können. Dies verschafft ihnen Vertrauen in das eigene Können und gleichzeitig Motivation für die Durchführung weiterer Handlungsabläufe.

In schulischen Pflegesituationen werden zahlreiche Handlungsabfolgen durchgeführt. Bildungsorientierung in der Pflege bedeutet, dass Handlungen nicht an den Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung ausgeführt werden, sondern dass ihnen ausreichend Möglichkeit und Zeit eingeräumt wird, um Handlungen antizipieren oder ganz bzw. teilweise ausführen zu können.

3.3.5 Kulturelle Teilhabe



„Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension. Kulturelle Bildung ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung. [...] Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft [...] von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen [...]“ (BPB: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>; 23.12.2021)

Kulturelle Ausprägungen erleben Menschen in ihrer alltäglichen Umgebung. Sie setzen sich mit ihnen auseinander und nehmen Teile davon an oder lehnen sie ab. Somit integrieren sie diese in ihre individuelle Wirklichkeit und haben gleichzeitig Teil an kulturellen Errungenschaften und Angeboten.

Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind die Möglichkeiten, kulturelle Errungenschaften im Alltag zu erfahren und sich an gemeinschaftlichen Aktivitäten im kulturellen Bereich zu beteiligen, aus verschiedenen Gründen erschwert.

Daher ist es die Aufgabe der Lehrkräfte und Pflegekräfte, Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung kulturelle Erscheinungen im Unterricht bewusst erleben zu lassen. Dies lässt sich im Rahmen von Pflegefeldern gut umsetzen. Die Vermittlung von Kultur umfasst z. B. bei der Nahrungsaufnahme das Probieren unterschiedlicher Speisen und Gewürze, das Kennenlernen unbekannter Nahrungsmittel, das Essen in verschiedenen Umgebungen wie im Gasthaus oder beim Picknick (vgl. SCHLICHTING, 2013, 75). „Menschen mit schweren Behinderungen, denen immer nur die gleichen Speisen angeboten werden oder die nur sondiert werden, wird Kultur in diesem Sinne vorenthalten“ (SCHLICHTING, 2013, 75). Auch Tischkultur kann bei der Essensgabe vermittelt werden, indem darauf Wert gelegt wird, dass eine gepflegte Atmosphäre herrscht oder der Tisch ansprechend dekoriert ist.

Wenn Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf diese Weise Kultur erfahren, erleben sie sinnstiftende Momente und sich selbst als Teil der kulturell geprägten Gemeinschaft. Dies ist Ziel der bildungsorientierten Pflege.

Im Rahmen der bildungsorientierten Pflege werden die einzelnen Bildungsaspekte innerhalb der schulischen Pflegefelder in unterschiedlicher Gewichtung in den Fokus gerückt. Dabei ist es ratsam, sich über einen gewissen Zeitraum auf einen Bildungsaspekt zu konzentrieren. Welcher Bildungsaspekt in einem einzelnen Pflegefeld als von hervorgehobener Bedeutung angesehen wird, hängt von den individuellen Förderzielen für die jeweilige Schülerin bzw. den Schüler ab. So könnte z. B. das Anziehen der Jacke an der Garderobe unter folgenden verschiedenen Bildungsaspekten stehen:

- Wahrnehmung: z. B. den eigenen Körper, den Stoff der Jacke, Wärme – Kälte wahrnehmen
- Handlungsplanung: z. B. zuerst den Jackenärmel auf den unbeweglicheren Arm streifen, dann mit der beweglichen Hand den Ärmel über den anderen Arm ziehen, dann ...
- Kommunikation: z. B. Gebärden oder Symbole für Kleidungsstücke einführen bzw. festigen
- Selbstbestimmung: z. B. zwischen dem Pulli oder der Jacke wählen
- Kultur: z. B. Schal passend zur Farbe der Jacke aussuchen

3.4 Handlungsleitende Prinzipien

Die Grundlage für alles Handeln im schulischen Kontext, vor allem aber im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung, stellt eine wertschätzende und achtsame innere Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen dar. Sie wird getragen von Artikel 1 des Grundgesetzes: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Und sie wird auch im Bildungs- und Erziehungsauftrag des LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besonders hervorgehoben:

„Lehrerinnen und Lehrer, die für die Umsetzung des LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Verantwortung tragen, setzen das Recht auf Bildung und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler um. Diese Verpflichtung gilt unabhängig vom Ausmaß, in dem die Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler erschwert ist.“

Eine wichtige Grundhaltung im pädagogischen Kontext besteht in der Überzeugung, dass jeder Mensch aus sich heraus Person ist. Sein Personsein kann weder eingeschränkt noch infrage gestellt werden. Von jedem Menschen geht die unmittelbare Aufforderung an seine Mitwelt aus, ihm Achtung entgegenzubringen. Von diesem Menschenbild getragen, können Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Schule die Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung übernehmen. Sie unterstützen diese, ohne sie abhängig und zum Objekt von Hilfe zu machen. Wirkungsvolle Hilfe wird in Anerkennung der Autonomie von Menschen mit Hilfebedürfnissen geleistet.“

(<https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/foerderschule/foerderschwerpunkt/geistige-entwicklung>; entnommen 12.07.2022)

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB) formuliert und konkretisiert in der Veröffentlichung „Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ von 2018 pädagogische Leitsätze, die sich aus dem Artikel 1 GG ableiten lassen:

1. „Jeder Mensch hat ein Recht auf die Sicherung seiner vitalen Grundbedürfnisse.“ *

Das bedeutet, dass der Bedarf an Pflege hinsichtlich Essen, Trinken, Bewegungs- und Positionierungsangeboten wie auch Hygiene angemessen erfüllt werden muss.

2. **„Jeder Mensch verdient Respekt und Wertschätzung.“ ***

Diese Haltung wird Menschen unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit entgegengebracht und vor allem bei pflegerischen Handlungen und einem dadurch bedingten Eingreifen in die Intimsphäre des Menschen gelebt.

3. **„Jeder Mensch hat das Recht auf Kommunikation.“ ***

Angemessene, altersgemäße Ansprache, angepasste Kommunikationsformen und -mittel wie auch die Akzeptanz der geäußerten Wünsche und Bedürfnisse stehen hier im Vordergrund. Die Begleitpersonen sprechen mit und nicht über den Menschen mit Behinderung.

4. **„Jeder Mensch braucht Beziehungen und Einbindung in die Gemeinschaft.“ ***

Menschen mit Behinderung sollten sich nicht als Belastung für ihr Umfeld erleben müssen. Sie werden als selbstverständlicher Teil der Gemeinschaft anerkannt und erhalten angemessene Aufgaben, mit denen sie einen Beitrag leisten können, der sie in das Miteinander der Klasse, der Familie oder in andere Bereiche der Gesellschaft integriert.

5. **„Jeder Mensch möchte sein Leben aktiv und selbstbestimmt mitgestalten.“ ***

Allzu leicht übernehmen Begleitpersonen unbewusst zu viel Verantwortung für Menschen mit Behinderung und entmündigen sie damit ein Stück weit. Jede Person möchte die Möglichkeit haben, selbst zu wählen, Fremdbestimmendes abzulehnen und in den eigenen Entscheidungen respektiert zu werden.

6. **„Jeder Mensch möchte in seiner Individualität akzeptiert werden.“ ***

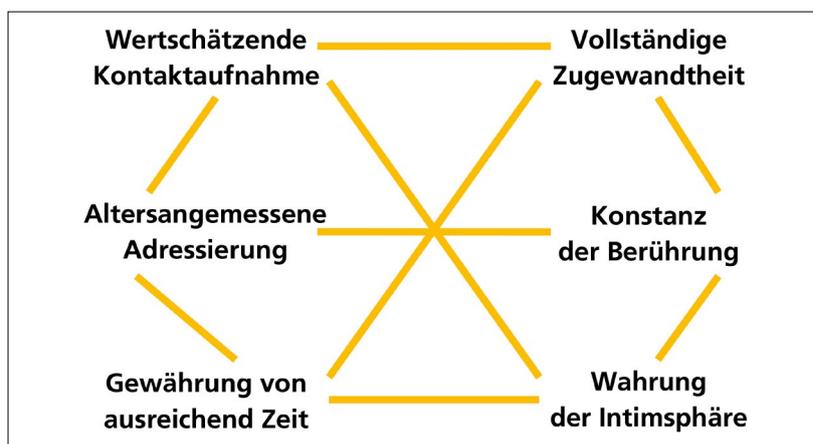
Die Übernahme von Verantwortung und Fürsorge hat mitunter zur Folge, dass Wertvorstellungen und Normen der Bezugsperson übertragen werden. Je schwerer eine Behinderung einen Menschen betrifft, desto stärker ist er darauf angewiesen, dass andere ihn in seinem Sosein annehmen und seine Vorlieben, Abneigungen oder Wünsche akzeptieren.

7. **„Jeder Mensch hat das Recht, auf seine Weise zu lernen.“ ***

Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf benötigen wie alle Schülerinnen und Schüler passende Lernangebote, um sich weiterentwickeln zu können. Um diese zu realisieren, bedarf es der differenzierten Diagnostik und einer auf dieser aufbauenden Förderung.

* (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018, 21)

Ausgehend von diesen pädagogischen Leitsätzen werden im Folgenden für die bildungsorientierte Pflege notwendige handlungsleitende Prinzipien beschrieben. Sie wirken stets zusammen und bilden ein Netzwerk, das die pflegerischen Handlungsweisen trägt. Auch wenn alle handlungsleitenden Prinzipien in jeder Pflegesituation und unter jedem Bildungsaspekt Gültigkeit besitzen, können einzelne von ihnen in der jeweiligen Situation besonders in den Vordergrund gerückt werden.



3.4.1 Wertschätzende Kontaktaufnahme

Nicht selten wird ein gleichberechtigter Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung und anderen Personen aufgrund der Behinderung stark beeinträchtigt. Für die Kontaktaufnahme sind die Kinder und Jugendlichen oftmals darauf angewiesen, dass andere Menschen in ihre unmittelbare Nähe kommen, da der eigene Aktionsradius stark eingeschränkt ist, und dass individuelle Ausdrucksformen als kommunikative Zeichen entschlüsselt werden.

Gerade in Pflegesituationen ist eine wertschätzende Kontaktaufnahme über den Körper gut möglich, da auch kleine oder unauffällige Signale wahrgenommen und beantwortet werden (vgl. SCHLICHTING, 2013, 73 f.). Pfeffer geht davon aus, dass „[...] alles Verhalten als Mitteilung verstanden wird und dies dem Kind auch erfahrbar wird“ (vgl. PFEFFER, 1988, 152). Es kommt darauf an, auf Atmung, Körperspannung, Mimik und Gestik sowie auf Laute der Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu achten, aber ebenso auf die eigenen Körpersignale. Denn diese werden wechselseitig als kommunikative Mitteilungen aufgenommen, aufgegriffen, weiterentwickelt und auch informativ gedeutet. Voraussetzung für wertschätzende Kontaktaufnahme ist es, dass die Bezugsperson sensibel auf körperliche Signale und Kommunikationsangebote der Schülerinnen und Schüler achtet.

Ein Teil wertschätzender Kontaktaufnahme besteht darüber hinaus darin, dass die pflegende Person abwartet, bis die Schülerin bzw. der Schüler von sich aus Kontakt aufnimmt. Sie beobachtet dabei individuelle Formen der Kontaktaufnahme aufmerksam und gibt ihr bzw. ihm damit die Chance, selbst aktiv zu werden.

Ergreifen Lehrkräfte und Pflegekräfte von sich aus die Kontaktinitiative, so geschieht dies, indem sie sich dem Gesichtsfeld der Schülerinnen und Schüler zuwenden, indem sie diese mit ihrem Namen ansprechen oder indem sie sie z. B. am Arm berühren. Stets sollte der Beginn der Kommunikation so gestaltet sein, dass sich die Kinder und Jugendlichen nicht erschrecken.

Die Kontakt aufnehmenden Personen berücksichtigen immer die Möglichkeit, dass das Kontaktangebot von den Schülerinnen und Schülern abgelehnt werden kann, was es zu respektieren gilt. Möglicherweise kann die Kontaktaufnahme dann zu einem anderen, günstigeren Zeitpunkt noch einmal wiederholt werden.

3.4.2 Altersangemessene Adressierung

In der Regel werden Kinder, Jugendliche oder Erwachsene im Alltag ihrem Lebensalter entsprechend angesprochen. So wird zwischen der Anrede mit „du“ oder „Sie“ unterschieden oder eine Begrüßungsformel den Gruppenmodalitäten angepasst. Um Jugendliche im Übergang zum Erwachsenwerden zu unterstützen, werden diese in der Schule ab der zehnten Jahrgangsstufe gesiezt und damit als Erwachsene adressiert.

Bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung wird dies mitunter zu einer Gratwanderung, weil Lebensalter und Entwicklungsalter weit auseinandergehen können. Je älter Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden, umso stärker kann diese Diskrepanz zutage treten.

Trotz einer oftmals großen Vertrautheit zwischen pflegender Person und der Schülerin bzw. dem Schüler, ist die altersangemessene Adressierung eine unbedingte Notwendigkeit. So ist es etwa angebracht, einen Jugendlichen anstelle eines Kosenamens mit vollem Vor- oder Nachnamen anzusprechen und ihn zu siezen. Dadurch kann er sich selbst als jugendlich bzw. erwachsen wahrnehmen. Eine altersgemäße Adressierung findet sich aber auch in der Gestaltung von Äußerlichkeiten wieder, die in die Pflegesituation einbezogen werden. Z. B. macht es einen großen Unterschied, ob ein Jugendlicher aus einem Kindergartenbecher trinkt oder aus einer sportlichen Trinkflasche, ob er beim Essen ein Babylätzchen trägt oder ein altersangemessenes „cooles“ Tuch.

3.4.3 Vollständige Zugewandtheit

Sich einer Gesprächspartnerin oder einem Gesprächspartner zuzuwenden, Blickkontakt zu halten, Fragen zu stellen oder auf Äußerungen einzugehen, gilt im Allgemeinen als höflich und bestimmt die Qualität einer dialogischen Situation. Treten dennoch unvermittelte, situationsbedingte Unterbrechungen auf, können Menschen ohne Förderbedarf in der Regel diese Situation einschätzen, sie in den Kontext integrieren und z. B. ein Gespräch an der unterbrochenen Stelle wieder aufnehmen.

Im schulischen Alltag kann es während der Arbeit in einem größeren Team oder in einer Gruppe mit mehreren Schülerinnen und Schülern zu häufigen Unterbrechungen der Zugewandtheit kommen, z. B. beim Schieben eines rollstuhlfahrenden Kindes oder bei der Essensgabe. Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist es jedoch be-

deutsam, dass z. B. der Rollstuhl nicht unvermittelt von hinten angeschoben wird, da sie diese Bewegung nicht vorhersehen können. Sie könnten möglicherweise erschrecken oder verkrampfen. Auch eine vollständige Aufmerksamkeit gerade beim Essengeben ist absolut unerlässlich, wird im Alltag jedoch mitunter durch Nebengespräche zwischen den Erwachsenen oder Ablenkungen durch andere Schülerinnen und Schüler unterbrochen. Aber gerade diese Nebengespräche führen möglicherweise dazu, dass nonverbale Kommunikationsversuche der Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht wahrgenommen werden und unbeantwortet bleiben.

Es stellt für die Lehrkräfte und Pflegekräfte eine wichtige innere Haltung dar, sich den zu pflegenden Kindern und Jugendlichen vollständig zuzuwenden und dies für die Dauer des Pflegeaktes aufrechtzuerhalten. In der Pflegesituation sollten die Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler mit einer schweren und mehrfachen Behinderung Vorrang haben. „Das Wahrnehmen und die verantwortliche Befriedigung von Bedürfnissen beinhaltet Aufmerksamkeit, Zuwendung und Ernstnehmen des Hilfebedürftigen sowie eine konsequente Parteinahme für ihn und das Eintreten für seine Rechte“ (SCHLICHTING, 2013, 69). Um dieser Forderung gerecht zu werden, sehen die Lehrkräfte und Pflegekräfte die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in der Pflegesituation als vorrangig an und wenden sich diesen uneingeschränkt zu. Diese Haltung wird vom gesamten Team getragen und auch neuen Teammitgliedern vermittelt. Sollten zeitliche, räumliche oder personelle Bedingungen die ungeteilte Aufmerksamkeit während pflegerischer Aktivitäten erschweren oder unmöglich machen, so kann dies Ausgangspunkt für eine gemeinsame Reflexion der Situation im Team sein. Hierbei ist immer die Frage danach zu stellen, wie die Umfeldbedingungen so verändert werden können, dass alle Beteiligten dem Anspruch an vollständige Zugewandtheit in der Pflege wieder besser gerecht werden können.

3.4.4 Konstanz der Berührung

Es ist eine der frühesten Erfahrungen des Menschen, über die Berührung mit den Händen mit anderen in Kontakt zu treten. Dadurch wird im Kleinkindalter Nähe, Sicherheit und Versorgtsein erlebt. Später reduziert sich diese Berührung auf Begrüßungsrituale oder konzentriert sich auf den Austausch von Zärtlichkeiten.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind oftmals lebenslang auf eine intensive Pflege und das Berührtwerden mit den Händen im Rahmen dieser pflegerischen Handlungen angewiesen. In der bildungsorientierten Pflege stellen Berührungen aber auch sensorische Förderangebote dar. Der Körper der Betroffenen bildet dabei den Schlüssel zur Umwelt. Damit wird nicht nur die Pflege von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung, sondern auch der Unterrichtsalltag, in den diese Pflege eingebettet ist, zu einer „Berührungsaufgabe“, in deren Rahmen Lehrkräfte und Pflegekräfte in legitimer Weise Schülerinnen und Schülern körperlich nah kommen dürfen. Dies erfordert sowohl eine hohe Achtsamkeit gegenüber den Bedürfnissen, Wünschen, aber auch Vorlieben und Abneigungen der zu pflegenden Personen als auch eine intensive Reflexion über die Qualität von Berührungen.

BIENSTEIN und FRÖHLICH beschreiben für den Förderansatz der Basalen Stimulation ebenso wie SCHLICHTING für die Pflege von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Allgemeinen explizit die Qualität der Berührung. Die von diesen Autorinnen und diesem Autor genannten Merkmale gelten auch für die bildungsorientierte Pflege:

- **Beginn und Ende der Berührung sollen klar sein:**

Unerwartete und plötzliche Berührungen erschrecken, deshalb sollten sie zuvor angekündigt werden. Besonders der Anfang der berührenden Kontaktaufnahme wird initial eingeleitet sowie auch das Ende abschließend betont.

- **Berührungen sollen nicht unterbrochen werden:**

Eine Hand sollte stets in Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern bleiben, um Sicherheit und Präsenz zu vermitteln. Sobald der Berührungskontakt unterbrochen wird, müssen sich gerade Kinder und Jugendliche mit Wahrnehmungsbeeinträchtigungen wieder neu orientieren und auf anstehende Berührungen einstellen. Dies kann verunsichern oder ängstigen. Es ist daher hilfreich, alle benötigten Utensilien zur Pflege in Reichweite zu stellen und darauf zu achten, stets in Berührungskontakt zu bleiben. Wenn die pflegende Person keine Hand frei hat, kann auch mit dem Körper, z. B. durch Anlehnen, der Kontakt gehalten werden.

- **Berührungen sollen eine eindeutige Intensität aufweisen:**

Berührungen sollten weder zu leicht noch zu fest sein. Zu leichte, diffuse Berührungen wirken oberflächlich und flüchtig, hinterlassen keinen klaren Wahrnehmungsreiz und provozieren oftmals taktile Abwehr. Eine zu feste Berührung hingegen wird als grob empfunden. Hilfreich ist es, die Hand flächig einzusetzen und einen gleichmäßigen, mit ange-

messenem Druck ausgeführten Impuls zu geben. Um die Berührungsintensität herauszufinden, die beiden Beteiligten angenehm ist, gilt es, die Intensität der Berührungen im gegenseitigen Einvernehmen auszuprobieren.

- **Berührungen sollen langsam erfolgen:**

Der berührende Kontakt mit den zu Pflegenden gibt Aufschluss z. B. über Körpertemperatur, Muskelspannung oder Bewegungsfähigkeit und lässt somit Rückschlüsse auf das jeweilige Empfinden zu. Dieses können Lehrkräfte oder Pflegekräfte nur dann wahrnehmen, wenn sie ihre Berührungen langsam ausführen. Auch die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind auf eine langsame Ausführung der Berührungen angewiesen, um diese nachvollziehen zu können. So werden ihnen Sicherheit und Vertrauen vermittelt.

- **Berührungen sollen nicht gleichzeitig erfolgen:**

Eine gleichzeitige Berührung durch mehrere Personen führt bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu Irritationen. Mehrere Aktivitäten, die mit oder an den Kindern und Jugendlichen verrichtet werden, können von ihnen nicht unterschieden und somit auch nicht förderlich verarbeitet werden (vgl. BIENSTEIN, FRÖHLICH, 2012, 55 ff.; SCHLICHTING, 2013, 75 f.).

3.4.5 Wahrung der Intimsphäre

Für viele pflegerische Handlungen suchen sich Menschen in mitteleuropäischen Kulturkreisen Rückzugsorte, um ihre Intimsphäre zu schützen. Dies kann für das Säubern der Nase ebenso gelten wie für das Waschen, Duschen oder Zähneputzen, vor allem aber für den Toilettengang.

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind auf fremde Hilfe angewiesen, was bedeutet, dass sie ihre Intimsphäre mit anderen, unter Umständen unbekanntenen Personen teilen müssen. Mitunter kann dies auch Schamgefühle auslösen. Wechselnde Pflegepersonen und ungünstige räumliche Voraussetzungen können diese Gefühle verstärken.

Deshalb sind pflegende Personen aufgefordert, für passende Bedingungen zur Wahrung der Intimsphäre während der Pflege zu sorgen. Wünschenswert ist z. B. die Pflege durch gleichgeschlechtliche Pflegepersonen, auch wenn dies im schulischen Alltag aufgrund des hohen Frauenanteils nicht immer möglich ist. Die Anzahl der Pflegepersonen sollte überschaubar bleiben und die pflegende Person sollte möglichst selten wechseln. Es sollten nur die nötigsten Körperbereiche entblößt werden, um das Gefühl der Schutzlosigkeit zu vermeiden. Tabuzonen im Intimbereich werden nur nach vorheriger Ankündigung berührt. Dabei werden keine umgangssprachlichen Bezeichnungen für die äußeren Geschlechtsorgane, sondern korrekte Begriffe verwendet. Manchmal sind Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Gründen in der Pflegesituation angespannt. Alle Pflegehandlungen sollten daher so angenehm wie möglich gestaltet werden. Hierzu verhilft auch ein Pflegeraum, der zum Wohlfühlen konzipiert ist. Unabdingbar ist, dass er eine angemessene Privatsphäre bietet, die mindestens durch geschlossene Türen sowie ggf. durch einen Sichtschutz gewährleistet ist.

3.4.6 Gewähren von ausreichender Zeit

Ein weiteres handlungsleitendes Prinzip kommt in allen schulischen Pflegefeldern zum Tragen. Die bildungsorientierte Pflege braucht Zeit, weil Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung für die Informationsaufnahme und -verarbeitung, für die Kommunikation, für das Ausführen von Bewegungen oder für die Realisierung von Selbstbestimmung wesentlich mehr Zeit als andere Menschen benötigen. Dies gilt oft auch in einer Eins-zu-eins-Betreuung. Stehen die pflegenden Personen selbst unter Zeitdruck, so besteht die Gefahr, dass sie wesentliche Ansatzpunkte für die Bildungsorientierung übergehen. Pflege findet dann zwar in ausreichendem Maß versorgend statt, die in ihr liegenden Förderchancen jedoch bleiben unberücksichtigt.

Die Lehrkräfte und Pflegekräfte nehmen sich während der Pflege Zeit, um das aktuelle Befinden der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, um bildungsfördernde Impulse zu setzen und um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Reaktionen zu zeigen, wie etwa eigene Wünsche auszudrücken oder Handlungen selbständig auszuführen. Es kann sinnvoll sein, dafür die äußeren Bedingungen an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und an die bildungsorientierte Pflegesituation anzupassen. So ist es vielleicht nicht zwingend notwendig, dass Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung pünktlich zum Gong oder zum Beginn des Morgenkreises im Klassenzimmer angekommen sind, wenn im Gegenzug dafür ausreichend Zeit für eine förderliche Situation des Ausziehens an der Garderobe geschaffen

werden kann. Es gilt für die Lehrkräfte und Pflegekräfte im gemeinsamen Austausch festzulegen, welche Rahmenbedingungen für die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung als verbindlich angesehen werden (z. B. die Busabfahrt nach Schulschluss) und welche Phasen des Tages vorrangig auf die Bedürfnisse dieser Schülergruppe ausgerichtet werden können (z. B. gemeinsame Brotzeit).

Die vorgestellten handlungsleitenden Prinzipien bieten eine wichtige Orientierung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Eine kontinuierliche Umsetzung dieser Prinzipien im schulischen Alltag stellt einen hohen Anspruch an alle Lehrkräfte und Pflegekräfte dar. Es zeugt von pädagogisch verantwortungsvollem Handeln, wenn die Teammitglieder erkennen, dass dieser Anspruch möglicherweise nicht immer erfüllt werden kann, z. B. weil Personal- oder Zeitmangel herrschen, die räumlichen Gegebenheiten eingeschränkt sind oder sonstige Bedingungen die Pflege erschweren. In diesen Fällen ist es wichtig, in einer vertrauensvollen Atmosphäre die Gründe für die fehlende Berücksichtigung der genannten Prinzipien zu reflektieren und sowohl individuelle Haltungen als auch organisatorische Maßnahmen zu entwickeln, mit deren Hilfe die umfassende Berücksichtigung der handlungsleitenden Prinzipien gesichert werden kann.

4 Im Team mit Praxis- und Infokarten arbeiten

4.1 Das multiprofessionelle Team im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung

In Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung setzt sich das Klassenteam aus Personen verschiedener Professionen sowie aus Auszubildenden oder Praktikantinnen und Praktikanten zusammen. Alle leisten einen wichtigen Beitrag für die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Jedes Teammitglied bringt ein individuelles Vorwissen, eine andere Ausbildung bzw. einen anderen Ausbildungsstatus, verschiedene berufliche Erfahrungen sowie spezifisches Fachwissen und somit auch einen eigenen Blickwinkel in die Arbeit ein. So sind beispielsweise Didaktik und Methodik ein Schwerpunkt innerhalb der Ausbildung von Lehrkräften für Sonderpädagogik, während Krankenpflegerinnen und -pfleger gelernt haben, welche pflegerischen Maßnahmen bei speziellen Krankheitsbildern erforderlich sind.

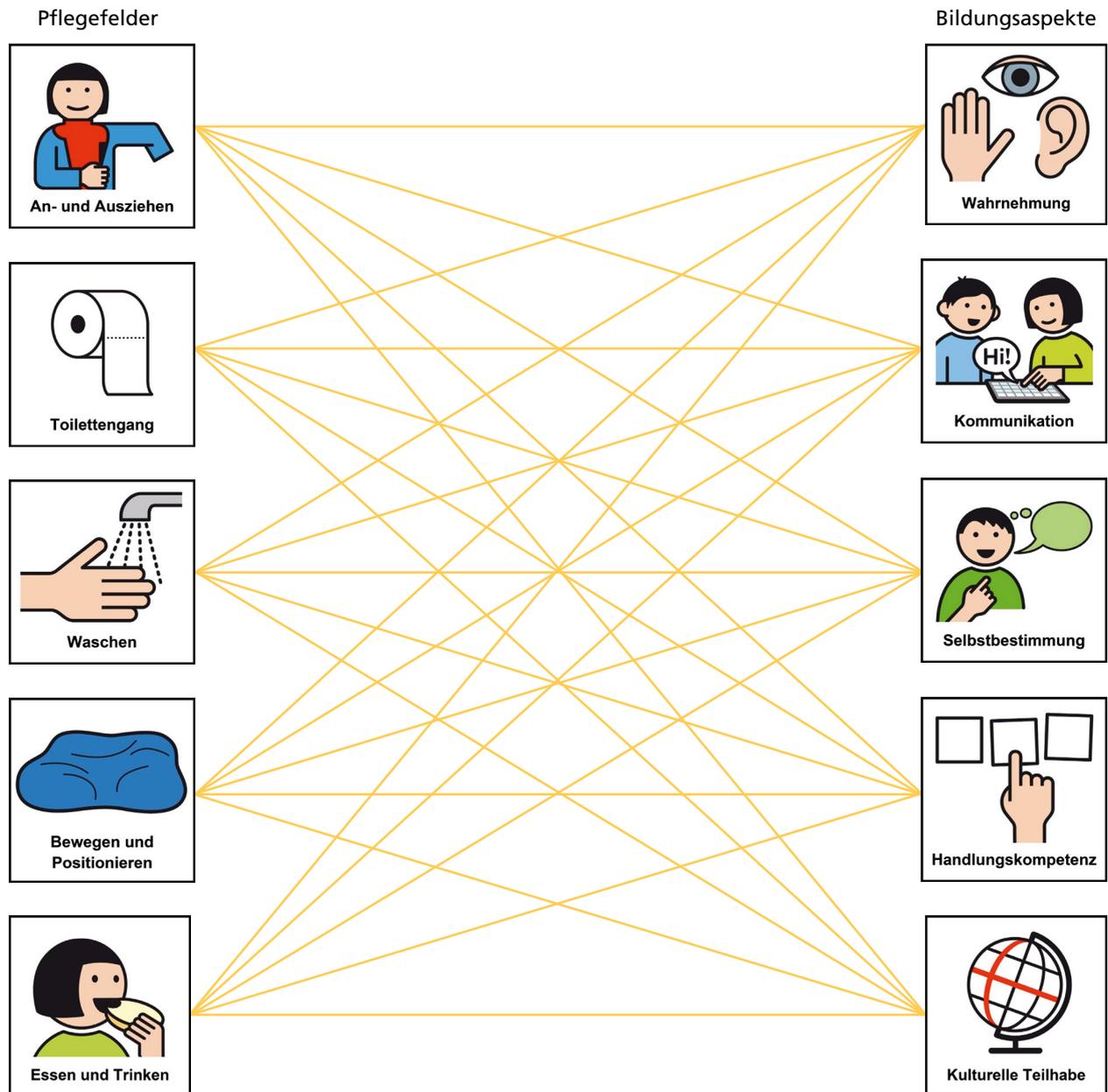
So kann ein Klassenteam zusammengesetzt sein:



Die Summe aus spezifischem Fachwissen und unterschiedlichen Sichtweisen des multiprofessionellen Teams ermöglicht es, den Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung optimal auf deren individuelle Bedürfnisse abzustimmen. Aspekte aus Unterricht und Pflege werden in einer Unterrichtseinheit zusammengeführt. Um dies zu erreichen, bedarf es eines Austauschs auf Augenhöhe und einer gemeinsamen Unterrichtsplanung. Hierzu sollen die Praxis- und Infokarten dieser Handreichung Anregungen geben und Unterstützung bieten.

4.2 Die Praxiskarten

Die Praxiskarten dieser Sammlung beschreiben alltägliche Pflegesituationen mit konkreten unterrichtlichen Schwerpunkten, die mit wenig Material sofort umsetzbar sind. Dabei beleuchtet jede Karte eine Situation aus einem der fünf Pflegefelder unter einem bestimmten Bildungsaspekt und betont damit den Bildungsgehalt von Pflege.



Da sich die Unterrichtssituationen häufig sehr individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler beziehen, wird bei der Beschreibung der Unterrichtssituation zumeist in der Einzahl von den Schülerinnen und Schülern gesprochen. Aus Gründen der Gendergerechtigkeit wird abwechselnd die Schülerin bzw. der Schüler verwendet.

Mithilfe der Praxiskarten kann im Team ein Konsens über Inhalte und Methoden der Förderung und des Unterrichts für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung geschaffen und deren Umsetzung festgehalten werden.

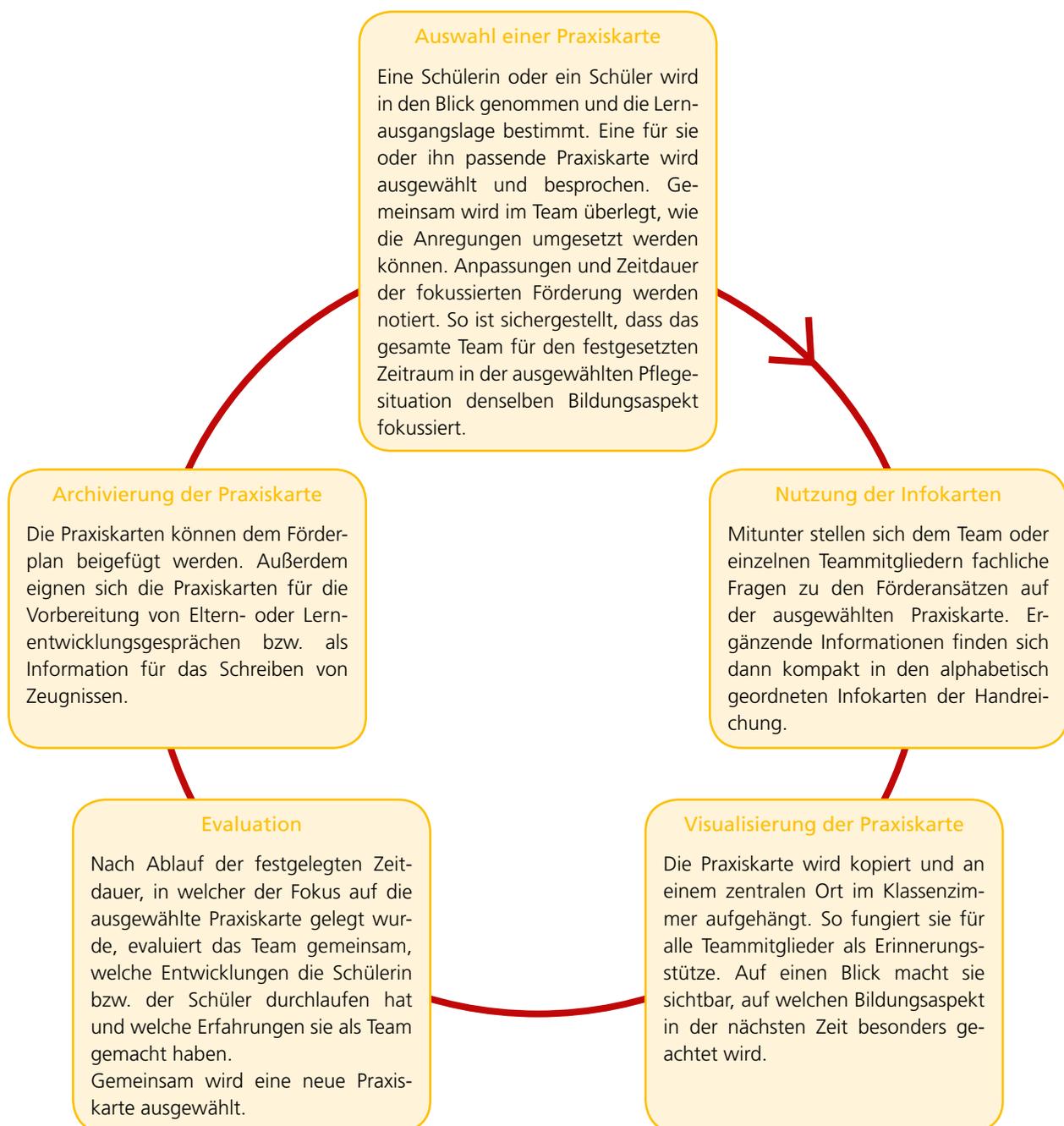
4.3 Die Infokarten

Die Infokarten bieten ergänzende Informationen zu den Förderansätzen an, die den Praxiskarten zugrunde liegen. Die Auswahl umfasst die gängigsten Konzepte und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Infokarten können keine Fortbildung oder eine ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit den sonderpädagogischen Konzepten ersetzen. Literaturhinweise auf den Infokarten erleichtern eine eigenständige Vertiefung des jeweiligen Themas.

Innerhalb einer Teamsitzung können die Infokarten herangezogen werden, um ein sonderpädagogisches Konzept inhaltlich zu wiederholen oder zu diskutieren. Denkbar ist auch, eine Infokarte z. B. Praktikantinnen und Praktikanten zur Verfügung zu stellen, um sie mit einem Förderansatz bekannt zu machen.

4.4 Nutzung der Praxis- und Infokarten

Die Einbindung der Praxis- und Infokarten kann beispielsweise gemäß folgender Grafik in die Arbeit des Klassenteams einfließen:



Auf einer beigefügten Blankokarte kann das Team eigene Ansätze für Bildungsaspekte in ganz spezifischen Pflegesituationen beschreiben und dokumentieren.

4.5 Selbsterfahrungsübungen zu den handlungsleitenden Prinzipien

In der bildungsorientierten Pflege haben die in Kapitel 1.4 beschriebenen handlungsleitenden Prinzipien großes Gewicht. Um sich deren Bedeutung bewusst zu machen, ist es hilfreich, im Team Selbsterfahrungsübungen dazu durchzuführen. Die Teammitglieder nehmen verschiedene Rollen in schulischen Pflegesituationen ein, um sich in die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung hineinzusetzen.

Folgende Möglichkeiten der Selbsterfahrung können beispielsweise im Team reflektiert werden:

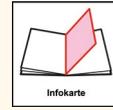
- Mit verbundenen Augen eine Auswahlentscheidung zwischen zwei Gegenständen treffen → Wie viel Zeit wird benötigt, um beide Gegenstände mit den Händen zu erfassen und eine Entscheidung treffen zu können?
- Sich von einem Teammitglied Essen mit einem Löffel oder auch einer Gabel geben lassen → Wie viel Zeit wird benötigt, um Essen mit dem Mund von einem Löffel abzustreifen? Wie fühlt es sich an, wenn das Besteck versehentlich gegen die Mundwinkel stößt? Wer bestimmt die Geschwindigkeit der Essensgabe?
- Sich von einem anderen Teammitglied beim Händewaschen die Hände führen lassen → Welche Temperatur hat das Wasser? Wie fest wird der Druck der umschließenden Hände empfunden?

Die Selbsterfahrungen bieten die Chance, dass sich jedes einzelne Teammitglied mit seiner inneren Haltung auseinandersetzt, aber auch das ganze Team über handlungsleitende Prinzipien in einen Austausch kommt und sich der Bedeutsamkeit von handlungsleitenden Prinzipien bewusst wird. Darüber hinaus können Selbsterfahrungsübungen im Team viel Spaß machen und den Zusammenhalt im Team stärken.

5 Praxiskarten

5.1 Praxiskarten zum Pflegefeld An- und Ausziehen

   2	
<h3 style="color: yellow;">Beim An- und Ausziehen Wahrnehmungserfahrungen machen</h3>	
Es kann sein, dass ...	eine Schülerin mit schwerer und mehrfacher Behinderung beim Ausziehen von Jacke, Mütze oder Schal unterstützt wird. Ermöglichen Sie ihr dabei, Wahrnehmungserfahrungen zu machen und ihre eigenen Kleidungsstücke zu erkunden.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin erkundet mit ihren Händen ihren Schal, um dessen Beschaffenheit wahrzunehmen.
Benötigtes Material	Schal der Schülerin
Umsetzung	<p>Ich wende mich der Schülerin zu und spreche sie an.</p> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> Fühl mal. Das ist dein Schal. </div> <p>Ich gebe der Schülerin den Schal in die Hand und unterstütze sie ggf. beim Ertasten des Materials, indem ich den Schal durch ihre Finger gleiten lasse oder indem ich ihre Hand vorsichtig um den Schal schließe. Ich beobachte, ob die Schülerin ihre Aufmerksamkeit auf den Schal richtet.</p> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> Dein Schal ist ganz flauschig. Der Schal wärmt deinen Hals. </div> <p>Ich ziehe der Schülerin den Schal an. Ich beobachte die Reaktion der Schülerin.</p>
Tipp	Schals aus verschiedenen Materialien anbieten, die sich von der Haptik her deutlich unterscheiden, z. B. Wolle oder Fleece. Wenn der Eindruck besteht, das Material des eigenen Schals der Schülerin wird von ihr als unangenehm empfunden, können das Team und die Erziehungsberechtigten gemeinsam Alternativen suchen.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Bewegt die Schülerin die Hände selbständig, um den Schal zu ertasten, oder ist Unterstützung nötig? Zeigt die Schülerin Reaktionen auf die Wahrnehmung des Materials an den Händen, am Hals etc.? Scheint das Erleben des Materials angenehm oder unangenehm für die Schülerin zu sein?



2

Beim An- und Ausziehen Wahrnehmungserfahrungen machen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.4 Kleidung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

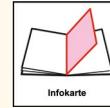
- unterstützen den Vorgang des An- und Auskleidens aktiv oder kleiden sich selbständig an und aus, indem sie
 - mögliche taktile Überempfindlichkeit überwinden, Vorlieben für bestimmte Stoffe entwickeln und diese zum Ausdruck bringen.
 - eine mögliche Abwehrhaltung gegen das An- und Auskleiden z. B. durch das Auswählen von Kleidungsstücken nach eigenen Vorlieben verringern.

GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.5 Taktile Wahrnehmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

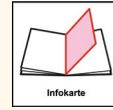
- erkunden mit ihren Händen [...] Objekte und deren Beschaffenheit, indem sie
 - selbständig ihre Hände zufällig oder zielgerichtet zu Erkundungsobjekten führen.
 - die Oberflächenbeschaffenheit verschiedener Objekte [...] ertasten und unterscheiden.



5

Beim An- und Ausziehen Gebärden erlernen

<p>Es kann sein, dass ...</p>	<p>ein Förderziel für eine Schülerin das Erlernen von Gebärden ist. Nutzen Sie auch alltägliche Situationen, wie das An- und Ausziehen an der Garderobe, um zur Situation passende Gebärden einzuführen und zu festigen.</p>
<p>Angestrebte Kompetenz</p>	<p>Die Schülerin versteht die Bedeutung der Gebärde „ausziehen“, um sich auf die Situation des Ausziehens einzustellen. Die Schülerin verwendet die Gebärde, um sich im Kontext des Ausziehens auszudrücken.</p>
<p>Benötigtes Material</p>	<p>ggf. Foto oder Gebärdenbild, das an der Garderobe angebracht werden kann</p>
<p>Umsetzung</p>	<p>Ich wende mich der Schülerin zu und spreche sie an. Ich vergewissere mich ihrer Aufmerksamkeit, nehme Blickkontakt auf und führe die Gebärde „ausziehen“ aus.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Ausziehen. Du ziehst deine Jacke aus.</p> </div> <p>Ich warte, ob die Schülerin die Gebärde nachahmt. Ich führe ggf. die Hände der Schülerin, um die Gebärde zu initiieren.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Ausziehen. Du ziehst deine Jacke aus.</p> </div> <p>Ich unterstütze die Schülerin beim Ausziehen der Jacke. Ich wiederhole die Gebärde.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Ausziehen. Du ziehst deine Jacke aus.</p> </div>
<p>Tipp</p>	<p>Die Gebärde langsam und deutlich ausführen. Die Gebärde wird täglich beim Ausziehen wiederholt, um die Anwendung im situativen Zusammenhang zu festigen. Dies wird so lange fortgeführt, bis der Eindruck entsteht, dass die Schülerin diese verinnerlicht hat oder sie selbst anwendet.</p>
<p>Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb</p>	<p>Richtet die Schülerin ihre Aufmerksamkeit auf meine Gebärde? Führt die Schülerin die Gebärde allein aus? Benötigt die Schülerin Unterstützung, um die Gebärde auszuführen?</p>



5

Beim An- und Ausziehen Gebärden erlernen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.4 Kleidung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- unterstützen den Vorgang des An- und Auskleidens aktiv oder kleiden sich selbständig an und aus, indem sie
 - sich zeitweise ruhig verhalten, den Körper locker halten, Führung der Arme und Beine zulassen oder Körperteile auf Ansprache und nach Berührung entsprechend bewegen.

GeU Lernbereich 5: Kommunikation und Sprache
GeU 5.5 Unterstützte Kommunikation mit Gebärden

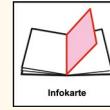
Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erfassen die Symbolfunktion von Gebärden, indem sie
 - durch das sprachbegleitende Gebärden der Lehrkraft (= Modelling) im Schulalltag Gebärden im situativen Zusammenhang erfassen.
 - sich durch das sprachbegleitende Gebärden der Lehrkraft (= Modelling) im Schulalltag zum Mitgebärden anregen lassen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

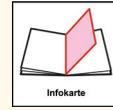
- verstehen die Bedeutung verschiedener Gebärden und verwenden sie, um sich auszudrücken, indem sie
 - eine physische Unterstützung durch die Lehrkraft beim Lernen einer Gebärde zulassen, um motorische Muster einzuschleifen.



5

Beim An- und Ausziehen Selbstbestimmung erleben

Es kann sein, dass ...	der Schüler die Möglichkeit hat, entweder Stoppersocken oder Hausschuhe im Unterricht zu tragen. Nehmen Sie sich Zeit und geben Sie dem Schüler die Möglichkeit, eine Auswahl zu treffen und seine Entscheidung mitzuteilen.
Angestrebte Kompetenz	Der Schüler nutzt eine Alltagssituation, um eine Entscheidung zu persönlichen Vorlieben zu treffen und anderen mitzuteilen.
Benötigtes Material	z. B. Stoppersocken und Hausschuhe
Umsetzung	<p>Der Schüler befindet sich in der Garderobe und hat die Straßenschuhe ausgezogen. Ich wende mich dem Schüler zu und spreche ihn an. Ich zeige dem Schüler seine Hausschuhe und seine Stoppersocken. Dabei achte ich auf ausreichend Abstand zwischen den Objekten, um zu erkennen, auf welches der beiden Objekte der Blick des Schülers fällt.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Was möchtest du anziehen? Deine Hausschuhe oder deine Stoppersocken?</p> </div> <p>Ich beobachte die Reaktion des Schülers (Blickrichtung oder Greifen). Ich spreche die Entscheidung aus.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Du hast die Socken angeschaut. Ich ziehe dir die Socken an.</p> </div> <p>Ich beobachte die Reaktion des Schülers und versuche zu erkennen, ob meine Interpretation seiner Antwort richtig ist.</p>
Tipp	Wichtig ist, dem Schüler ausreichend Zeit für die Entscheidung zu lassen.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Wie teilt der Schüler seine Entscheidung mit? Geht der Blick des Schülers zu einem Objekt? Greift der Schüler nach einem Objekt?



5

Beim An- und Ausziehen Selbstbestimmung erleben

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen
GeU 1.3 Bedürfnisse und Wünsche

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- treffen eine Auswahl oder Entscheidung und übernehmen die Verantwortung für ihre Entscheidung, indem sie
 - aus eigenem Antrieb aktiv werden [...].
 - Bezugsobjekte oder Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation einsetzen.
 - zwei oder mehrere konkrete Wahlmöglichkeiten berücksichtigen [...].

GeU 1.6 Selbstwertgefühl und Selbstbestimmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erleben Selbstbestimmung und setzen sie in ihrem Leben um, indem sie
 - Möglichkeiten für Mitbestimmung und Entscheidung nutzen (z. B. Zustimmung, Ablehnung, nonverbaler oder verbaler Ausdruck der eigenen Meinung).

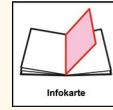
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.4 Kleidung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wählen Kleidung der Situation entsprechend und nach eigenen Vorlieben aus, indem sie
 - eine Vorliebe und Abneigung für bestimmte Kleidungsstücke, z. B. hinsichtlich Farben, Schnitten, Stoffen, Bequemlichkeit oder Schick, entwickeln und diese nonverbal oder verbal äußern.

   6	
<h2 style="color: yellow;">Beim An- und Ausziehen Handlungen planen</h2>	
Es kann sein, dass ...	Sie mit dem Schüler Handlungsabläufe einüben und dafür die alltägliche Situation beim Umkleiden nutzen wollen.
Angestrebte Kompetenz	Der Schüler nimmt seine Mütze vom Kopf, um den Vorgang des Ausziehens aktiv zu unterstützen.
Benötigtes Material	Mütze des Schülers
Umsetzung	<p>Ich wende mich dem Schüler zu und spreche ihn an. Ich vergewissere mich der Aufmerksamkeit des Schülers. Ich führe die Bewegung „Mütze vom Kopf ziehen“ vor (ggf. auch mehrmals), wobei ich die einzelnen Handlungsschritte betone und ggf. handlungsbegleitend benenne.</p> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> Nun ziehst du deine Mütze aus. </div> <p>Ggf. führe ich die Hand des Schülers zur Mütze und unterstütze das Greifen und das Herunterziehen der Mütze, um die erforderlichen Handlungsschritte zu verdeutlichen. Ggf. wiederholen wir gemeinsam diesen Vorgang.</p>
Tipp	Der Schüler kann auch eine Mütze von meinem Kopf ziehen, um die Motivation zu steigern. Genauso kann mit weiteren Handlungen des Ausziehens, z. B. dem Öffnen des Reißverschlusses, vorgegangen werden oder die Handlung ausgedehnt werden, indem die Mütze z. B. in Richtung des Kleiderhakens geführt oder sogar aufgehängt wird.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Führt der Schüler die Bewegung selbständig aus? Benötigt der Schüler weitere Handführungen oder Demonstrationen oder reicht ein verbaler Hinweis? Welche Phasen der Handlung (z. B. Heben der Arme über den Kopf) bereiten dem Schüler Schwierigkeiten und können ggf. in separaten Situationen geübt werden?



6

Beim An- und Ausziehen Handlungen planen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.4 Kleidung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- unterstützen den Vorgang des An- und Auskleidens aktiv oder kleiden sich selbständig an und aus, indem sie
 - ein Kleidungsstück mit Hilfestellung, teilweise selbständig oder selbständig ausziehen [...].

U Lernbereich 4: Denken und Lernen
GeU 4.3 Planvolles Handeln und Problemlösen
GeU 4.3.1 Handlungen nachahmen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

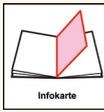
- ahmen Handlungen zunächst mit einem sichtbaren Vorbild, später ohne dieses nach, indem sie
 - Bewegungen z. B. in Verbindung mit konkreten Gegenständen nachahmen [...].

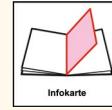


Für einen besonderen Anlass modische Accessoires anlegen

Es kann sein, dass ...	im Laufe des Vormittags die Klasse einen Unterrichtsgang in die Innenstadt unternehmen wird. Geben Sie der Schülerin Zeit und Gelegenheit, sich für diesen besonderen Anlass mit modischen und altersgemäßen Accessoires herzurichten.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin nutzt modisches Zubehör und betrachtet sich im Spiegel, um eigene Vorlieben zu entwickeln.
Benötigtes Material	altersgemäße Kettchen Käppi großer Spiegel
Umsetzung	<p>Ich positioniere die Schülerin vor dem Spiegel. Ich wende mich der Schülerin zu und spreche sie an. Ich zeige der Schülerin eine Kette. Ich lasse der Schülerin Zeit, diese zu betrachten und mit den Händen zu erkunden.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Ich lege dir jetzt die Kette um den Hals.</p> </div> <p>Ich nähere mich der Schülerin von vorne und lege ihr die Kette um den Hals. Ich achte auf eventuelle Zeichen der Ablehnung und unterbreche meine Handlung ggf. Ich positioniere den Spiegel so, dass die Schülerin sich selbst betrachten kann. Ich beobachte die Reaktion der Schülerin und versuche zu erkennen, ob ihr das Accessoire gefällt. Ggf. wiederhole ich den Vorgang mit einem anderen Accessoire und gebe der Schülerin Zeit, zwischen diesen beiden zu wählen.</p>
Tipp	Am besten Kettchen verwenden, die sich öffnen und schließen lassen, damit sie nicht über den Kopf gezogen werden müssen. Auch darauf achten, dass die Kette nicht zu schwer ist und es für die Schülerin ermüdend wirkt, sie um den Hals zu tragen. Die Kette kann ich zunächst mir selbst umlegen, um den Vorgang des Anlegens zu demonstrieren und der Schülerin ggf. Angst zu nehmen.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Zeigt die Schülerin Reaktionen auf ihr verändertes Spiegelbild? Zeigt die Schülerin Vorlieben für eines der Accessoires?
Lehrplanbezug	<p>Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung GeU 2.4 Kleidung</p> <p>Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wählen Kleidung der Situation entsprechend und nach eigenen Vorlieben aus, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ◦ eine Vorliebe und Abneigung für bestimmte Kleidungsstücke, z. B. hinsichtlich Farben, Schnitten, Stoffen, Bequemlichkeit oder Schick, entwickeln und diese nonverbal oder verbal äußern. ◦ modisches Zubehör (z. B. Taschen, Tücher, Mützen) benutzen und dessen Wirkung bemerken.

5.2 Praxiskarten zum Pflegefeld Toilettengang

   1	
<h3 style="color: orange;">Beim Toilettengang die Temperatur des Toilettensitzes wahrnehmen</h3>	
Es kann sein, dass ...	<p>Sie mit dem Schüler ein Toilettentraining beginnen möchten. Geben Sie dem Schüler Zeit, die Temperatur des Toilettensitzes wahrzunehmen und sich langsam an diese zu gewöhnen bzw. passen Sie die Temperatur an die Bedürfnisse des Schülers an.</p>
Angestrebte Kompetenz	<p>Der Schüler nimmt die Temperatur des Toilettensitzes wahr, bevor er sich darauf niederlässt, und akzeptiert dadurch diese Situation leichter.</p>
Benötigtes Material	<p>Toilettensitz auf dem WC Dinkkissen oder Föhn zum Anwärmen des Toilettensitzes ein bis zwei Inkontinenzunterlagen Decke</p>
Umsetzung	<p>Ich wärme den Toilettensitz leicht an. Ich wende mich dem Schüler zu und spreche ihn an.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>Du kannst dich jetzt auf die Toilette setzen. Sie ist angenehm warm. Fühl mal.</p> </div> <p>Ich führe die Hand des Schülers zum Toilettensitz und ermögliche ihm, dessen Temperatur wahrzunehmen. Ich unterstütze den Schüler beim Entkleiden. Der Schüler setzt sich langsam mit meiner Unterstützung auf den Toilettensitz. Ich beobachte sehr aufmerksam seine Reaktion und versuche zu erkennen, ob die Temperatur für ihn angenehm ist. Ggf. helfe ich dem Schüler wieder in den Rollstuhl zurück (Inkontinenzunterlage auf Sitzfläche), um den Toilettensitz entweder etwas abkühlen zu lassen oder ihn noch einmal zu erwärmen. Um ein Gefühl der Scham oder des Frierens zu verhindern, lege ich dem Schüler eine leichte Decke oder eine zweite Inkontinenzunterlage über die Beine. Wieder lasse ich den Schüler zunächst mit seiner Hand die Temperatur des Toilettensitzes und auch den Temperaturunterschied wahrnehmen. Der Schüler erprobt in einem zweiten Durchgang, ob die Temperatur des Toilettensitzes nun für ihn angenehm ist.</p>
Tipp	<p>Eine für den Schüler angenehme Temperatur des Toilettensitzes führt zu dessen Entspannung und kann die Entleerung erleichtern. Es ist daher sehr wichtig, diesem Aspekt Beachtung zu schenken.</p>
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Zieht der Schüler beim ersten Fühlen des Toilettensitzes seine Hand zurück oder lässt er sie auf diesem liegen? Verstärkt sich das Lautieren? Klingt es eher freudig oder ängstlich?</p>



1

Beim Toilettengang die Temperatur des Toilettensitzes wahrnehmen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.2 Körperpflege und Hygiene

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

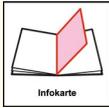
- steuern die Blasen- und Darmentleerung zunehmend selbst und nutzen eine Toilette, indem sie
 - sich an verschiedene Toilettenräume gewöhnen und sich dort orientieren.
 - unterschiedliche Toilettenvorrichtungen und Hilfsmittel nutzen (z. B. Toilettensstuhl, Toilettensstützgestell, Urinflaschen).

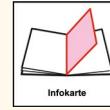
GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.5 Taktile Wahrnehmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkunden mit ihren Händen Menschen und Objekte und deren Beschaffenheit, indem sie
 - [...]
 - unterschiedliche Temperaturen von Objekten wahrnehmen (z. B. gekühlten – ange-wärmten Teller, Metall – Holz, warmes Wasser – Schnee).

   5	
<h2 style="color: orange;">Das Bedürfnis nach einem Toilettengang mithilfe von Bildkarten anzeigen</h2>	
Es kann sein, dass ...	der Schüler zu festen Tageszeiten zum Toilettengang aufgefordert und begleitet wird. Nutzen Sie die alltägliche Routine des Toilettengangs, um eine Bildkarte als Kommunikationsmittel mit dem Vorgang des Toilettengangs zu verknüpfen.
Angestrebte Kompetenz	Der Schüler wendet den Begriff „Toilette“ in Form einer Bildkarte an, um mittelfristig sein Bedürfnis, zur Toilette zu gehen, selbständig anzuzeigen.
Benötigtes Material	Bildkarte „Toilette“ mit Klettband zur Befestigung (je nach möglichem Abstraktionsniveau Foto, Bild, Symbol oder Schrift)
Umsetzung	<p>An einem gut erreichbaren Ort im Klassenzimmer, z. B. neben der Klassenzimmertür, befindet sich mit Klett befestigt die Karte „Toilette“.</p> <p>Immer wenn ich den Schüler zur Toilette begleite, unterstützte ich ihn beim Aufnehmen der Bildkarte.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>Wir gehen zur Toilette.</p> </div> <p>In der Toilette befestige ich die Bildkarte mithilfe des Klettbands an einem fest definierten Platz, z. B. an der Tür der Toilettenkabine.</p> <p>Nach Beenden des Toilettengangs nimmt der Schüler, ggf. mit meiner Unterstützung, die Bildkarte wieder auf.</p> <p>Im Klassenzimmer hängt der Schüler die Bildkarte zurück an ihren festen Platz.</p>
Tipp	Wichtig ist, konsequent an die Nutzung der Bildkarte zu denken. Viele Wiederholungen sind nötig, damit der Schüler die Bildkarte und den Begriff „Toilette“ mit dem Toilettengang verknüpft.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Wendet der Schüler ab einem gewissen Zeitpunkt seinen Blick zur Bildkarte? Zeigt er damit an, dass er zur Toilette muss? Reagiert der Schüler auf eine verbale Erinnerung „Nimm die Karte, wenn du zur Toilette musst“?



5

Das Bedürfnis nach einem Toilettengang mithilfe von Bildkarten anzeigen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht

GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung

GeU 2.2 Körperpflege und Hygiene

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- steuern die Blasen- und Darmentleerung zunehmend selbst und nutzen eine Toilette, indem sie
 - Ausscheidungsprozesse willkürlich vornehmen und über fest vereinbarte verbale oder nonverbale Signale das Bedürfnis anzeigen, auf die Toilette zu gehen.

GeU Lernbereich 5: Kommunikation und Sprache

GeU 5.2.1 Wichtiges Vokabular nutzen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

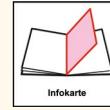
- verwenden Vokabular, welches im Alltag durch das Modelling der Lehrkraft vermittelt wird, indem sie
 - Modelling in vielfältigen Situationen z. B. beim Spielen, Essen, Kochen oder Lernen erleben.
 - die Nutzung des Kommunikationsmittels durch das Modell verfolgen.
 - Vokabular, das im Fokus des Modelling stand (Fokusvokabular), selbständig anwenden.

GeU 5.6 Unterstützte Kommunikation mit Kommunikationsmedien

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden Gegenstände, Fotos und Bilder als Kommunikationsmedien an, indem sie
 - Fotos von [...], Gegenständen oder Tätigkeiten überreichen, auf diese deuten, sie auf dem Display einer elektronischen Kommunikationshilfe ansteuern oder auf dem Handy oder Tablet zeigen.
 - Bilder, die [...] Gegenstände oder Tätigkeiten abbilden, überreichen, auf diese deuten oder sie auf dem Display einer elektronischen Kommunikationshilfe ansteuern.

 Toilettengang	 Selbstbestimmung	 Infokarte	<h1>5</h1>
<h2>Den Toilettengang selbständig beenden</h2>			
Es kann sein, dass ...	<p>die Schülerin in der Regel vor der Brotzeit auf die Toilette geht. Um zum Beginn der Brotzeit rechtzeitig im Klassenzimmer und am Tisch anzukommen, wird der Toilettengang möglichst zügig durchgeführt und durch die Teammitglieder stark strukturiert. Dadurch besteht für die Schülerin keine oder nur wenig Möglichkeit, den Entleerungsvorgang zeitlich nach eigenem Wunsch zu gestalten. Geben Sie der Schülerin hierfür die Möglichkeit, indem Sie ausreichend Zeit für den Toilettengang einplanen oder diesen ggf. früher beginnen.</p>		
Angestrebte Kompetenz	<p>Die Schülerin zeigt selbstbestimmt an, wann für sie der Entleerungsvorgang beendet ist.</p>		
Benötigtes Material	<p>Individuelles Kommunikationsmittel für „fertig“, z. B. Bezugsobjekt (Toilettenpapier) oder Bild- oder Symbolkarte oder Taster mit Tonaufnahme</p>		
Umsetzung	<p>Die Schülerin sitzt auf der Toilette oder auf dem Toilettenstuhl. Ich ziehe mich zurück, um der Schülerin ihre Intimsphäre für den Entleerungsvorgang zu geben. Die Kommunikationsmittel liegen in Reichweite der Schülerin oder sind in Greifnähe befestigt. Nach einer angemessenen Zeitspanne kehre ich zurück. Ich spreche die Schülerin freundlich an.</p> <div data-bbox="491 1272 1410 1328" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Bist du fertig?</p> </div> <p>Dabei zeige ich auf die Kommunikationsmittel für „fertig“. Zeigt die Schülerin nur wenig oder keine Reaktion, spreche ich bestätigend „fertig“ und nehme im Sinne des Modelling das Kommunikationsmittel auf und zeige es. Scheint der Entleerungsvorgang für die Schülerin tatsächlich beendet zu sein, gebe ich ihr z. B. die Bildkarte für „fertig“ in die Hand und führe diese in meine Hand, um den Vorgang des Übergebens einzuleiten.</p> <div data-bbox="491 1592 1410 1648" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Du bist fertig! Dann helfe ich dir jetzt beim Reinigen und Anziehen.</p> </div> <p>Nach der Körperhygiene wird das Kommunikationsmittel für „fertig“ wieder an den vereinbarten Aufbewahrungsort abgelegt.</p>		
Tipp	<p>Wichtig ist, konsequent die Nutzung des Kommunikationsmittels einzufordern, bevor der Vorgang der Körperhygiene beginnt.</p>		
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Stellt die Schülerin einen Zusammenhang zwischen Kommunikationsmittel und Situation her? Nutzt sie unterschiedlich lange Zeitspannen, bis sie mithilfe des Kommunikationsmittels anzeigt, dass sie fertig ist?</p>		



5

Den Toilettengang selbständig beenden

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht

GeU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen

GeU 1.6 Selbstwertgefühl und Selbstbestimmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erleben Selbstbestimmung und setzen sie in ihrem Leben um, indem sie
 - Möglichkeiten für Mitbestimmung und Entscheidung nutzen (z. B. Zustimmung, Ablehnung, nonverbaler oder verbaler Ausdruck der eigenen Meinung).

GeU Lernbereich 5: Kommunikation und Sprache

GeU 5.2.1 Wichtiges Vokabular nutzen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

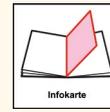
- verwenden Vokabular, welches im Alltag durch das Modelling der Lehrkraft vermittelt wird, indem sie
 - Modelling in vielfältigen Situationen z. B. beim Spielen, Essen, Kochen oder Lernen erleben.
 - die Nutzung des Kommunikationsmittels durch das Modell verfolgen.
 - Vokabular, das im Fokus des Modelling stand (Fokusvokabular), selbständig anwenden.

GeU 5.6 Unterstützte Kommunikation mit Kommunikationsmedien

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden Gegenstände, Fotos und Bilder als Kommunikationsmedien an [...].

   6	
<h2 style="color: orange;">Den Toilettengang mithilfe eines Handlungsplans durchführen</h2>	
Es kann sein, dass ...	Sie die Schülerin schon längere Zeit beim Toilettengang begleiten. Die Schülerin erledigt dabei immer wieder einzelne Handlungsschritte selbst, aber noch nicht den ganzen Vorgang.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin führt den Toilettengang mithilfe eines kleinschrittigen Handlungsplans zunehmend selbständig durch.
Benötigtes Material	Handlungsplan: eine Filzunterlage, auf der mit Klettband Foto-, Bild- oder Symbolkarten für die einzelnen Schritte des Toilettengangs (z. B. Türe schließen – Hose öffnen – Hose runterschieben – hinsetzen) befestigt werden
Umsetzung	<p>Ich bespreche mit der Schülerin im Klassenzimmer, z. B. an ihrem Tisch, die einzelnen Schritte des Handlungsplans, die Bedeutungen der Karten und die Handhabung des Plans (wenn Schritt erledigt, Abnehmen einer Karte und Befestigen im abgetrennten Bereich der Filzfliese).</p> <p>Ich begleite die Schülerin beim nächsten Toilettengang und gemeinsam bringen wir den Handlungsplan in der Kabine an.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Was machst du zuerst?</p> </div> <p>Dabei zeige ich auf die erste Bildkarte. Die Schülerin führt den ersten Handlungsschritt aus.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Jetzt kannst du die Bildkarte hierhin heften.</p> </div> <p>Gemeinsam werden alle Handlungsschritte auf diese Weise durchgeführt.</p>
Tipp	Nach dem Toilettengang ist es wichtig, die Karten ggf. zu reinigen und für das nächste Mal wieder in der richtigen Reihenfolge anzuheften. Das Abstraktionsniveau sollte immer den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst sein.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Welche Phasen des Toilettengangs kann die Schülerin schon in der richtigen Reihenfolge selbständig durchführen? Wird ein Handlungsplan vielleicht nur für einen Teil der Handlung benötigt? Ist der Handlungsplan kleinschrittig genug bebildert?



6

Den Toilettengang mithilfe eines Handlungsplans durchführen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht

GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung

GeU 2.2 Körperpflege und Hygiene

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- steuern die Blasen- und Darmentleerung zunehmend selbst und nutzen eine Toilette, indem sie
 - eine sinnvolle Handlungsabfolge (z. B. Auskleiden, Setzen, Entleeren, Spülen, ggf. Säubern der Toilette, Ankleiden, Waschen der Hände) einüben und automatisieren.

GeU Lernbereich 4: Denken und Lernen

GeU 4.3 Planvolles Handeln und Problemlösen

GeU 4.3.2 Handlungen planen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- planen die Umsetzung von einfachen und zunehmend komplexeren Handlungen, indem sie
 - den nächsten Schritt innerhalb eines Handlungsablaufs antizipieren (z. B. durch eine bebilderte oder beschriebene Handlungsanleitung, durch Nachahmung).
 - Handlungen in einzelne Teilschritte zerlegen (z. B. zuerst Öffnen des Mäppchens, dann Entnehmen des Stifts, anschließend Malen mit dem Stift).
 - Hilfsmittel zur Handlungsplanung nutzen (z. B. Bildkarten, handlungsbegleitendes Sprechen, Rezepte oder Bauanleitungen).

 Toilettengang	 Kulturelle Teilhabe
<h2 style="color: #FFC000;">Den Pflegeraum wie einen Wellnessbereich gestalten</h2>	
Es kann sein, dass ...	der Pflegeraum, der für notwendige Hygienemaßnahmen gut ausgestattet ist, den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl von Wohnlichkeit vermitteln soll. Dazu wird der Pflegeraum – im Rahmen von finanziellen Möglichkeiten vor Ort und gemäß der gültigen Sicherheits- und Hygienevorschriften – gemeinsam mit ihnen schrittweise ästhetisch und altersgemäß gestaltet.
Angestrebte Kompetenz	Mitbestimmung bei der Auswahl von Wohnaccessoires
Benötigtes Material	Zeitschrift zur Gestaltung von Bädern verschiedene Materialien, die farblich und stilistisch kombiniert werden können (z. B. Muster für Holzregalbretter oder Stoffe)
Umsetzung	In einer Planungsphase werden zwei bis drei Ideen für eine funktionale und ästhetische Gestaltung des Pflegebads gesammelt. Diese Ideen werden mithilfe von Bildern und Materialmustern zusammengestellt. Die Schülerinnen und Schüler betrachten die Bilder und Materialzusammenstellungen und äußern nach Möglichkeit ihre Vorlieben und Abneigungen. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern werden einzelne Einkäufe getätigt. Nach der Umgestaltung des Bades erleben die Schülerinnen und Schüler die Pflegehandlungen im neu gestalteten Bad, indem sie die veränderte Akustik, besondere Gerüche und haptische Erlebnisse wahrnehmen.
Tipp	Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung verbringen viel Zeit in einem Pflegebad. Daher ist es wichtig, dies zwar funktional und hygienisch, gleichzeitig aber auch ästhetisch ansprechend und altersgemäß zu gestalten.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Zeigen die Schülerinnen und Schüler eine Reaktion auf die Veränderungen im Bad? Gibt es Bereiche innerhalb des Bads, die sie besonders ansprechen?



Den Pflegeraum wie einen Wellnessbereich gestalten

Lehrplanbezug

Kunst

Ku Lernbereich 1: Räumliches Gestalten

Ku 1.4 Räume wahrnehmen und gestalten

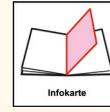
Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen die ästhetische Wirkung von Räumen wahr [...], indem sie
 - die Atmosphäre verschiedener Räume [...] und unmöblerter bzw. möblerter Räume unterscheiden.
 - ihr persönliches Befinden in Bezug auf verschiedene Räumlichkeiten beschreiben.
 - [...]
 - die Wirkung von verschiedenen Gegenständen zur Ausschmückung eines Raumes wahrnehmen und beschreiben.
 - [...]
- gestalten Räume nach ästhetischen Gesichtspunkten, indem sie
 - für ein Lieblingsobjekt (z. B. Trockendusche, Skulptur, Bild) einen ansprechenden Platz auswählen.
 - eigene Ideen zur Raumgestaltung entwickeln und ausprobieren (z. B. Stoffe und Schnüre von der Decke hängen lassen, Bilder aufhängen).

5.3 Praxiskarten zum Pflegefeld Waschen

   1	
<h2 style="color: orange;">Beim Händewaschen gezielt vielfältige Tasterfahrungen machen</h2>	
Es kann sein, dass ...	die Hände nach dem Toilettengang aus hygienischen Gründen ritualisiert gewaschen werden. In dieser Situation bietet sich für einen Schüler hervorragend die Möglichkeit, vielfältige Tasterfahrungen zu machen.
Angestrebte Kompetenz	Der Schüler macht verschiedene Wahrnehmungen mit den Handinnenflächen und erlebt eine anregende und angenehme Situation.
Benötigtes Material	weicher Waschlappen Sisalhandschuh Seife
Umsetzung	<p>Ich wende mich dem Schüler zu und spreche ihn an.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Ich halte jetzt deine Hände unter das warme Wasser. Fühl mal.</p> </div> <p>Ich nehme beide Hände des Schülers und führe sie unter den laufenden lauwarmen Wasserstrahl. Dabei knete ich vorsichtig seine Hände und öffne ggf. leicht seine Faust.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Ich gebe dir einen Handschuh in die Hand. Fühl mal.</p> </div> <p>Ich lege den weichen, noch trockenen Handschuh in die Handinnenflächen des Schülers und bewege ihn ggf. leicht hin und her. Ich gebe dem Schüler Zeit, die Beschaffenheit des Waschlappens wahrzunehmen. Gemeinsam führen wir den Waschlappen unter das laufende Wasser. Ich gebe dem Schüler wieder Zeit, den nun nassen Waschlappen zu erkunden und möglicherweise auch den Unterschied festzustellen. Reicht die Aufmerksamkeitsspanne des Schülers noch aus, kann ich ihm auch den Sisalhandschuh als Wahrnehmungsangebot geben. Ich beende das Angebot, indem ich dem Schüler die Seife in die Hände gebe, diese leicht einseife und schließlich zum Abspülen der Seife unter den Wasserstrahl halte. Dabei gebe ich dem Schüler auch noch einmal Zeit, um den weichen Schaum der Seife wahrzunehmen.</p>
Tipp	Mache Schülerinnen und Schüler können bei einer Fauststellung nur wenige Tasterfahrungen über die Handinnenflächen machen. Falls es möglich ist, die Hände vorsichtig zu öffnen, können vielfältige Wahrnehmungsangebote gemacht werden. Wichtig ist, für das Wahrnehmungsangebot, aber auch für die anschließende Phase der Reizverarbeitung ausreichend Zeit einzuplanen und auf eine entspannte Atmosphäre zu achten.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Zeigt der Schüler Entspannung oder freudige Anspannung? Richtet er seine Aufmerksamkeit auf seine Hände? Ist er nach dem Angebot möglicherweise erschöpft und benötigt Ruhe?



1

Beim Händewaschen gezielt vielfältige Tasterfahrungen machen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.2 Körperpflege und Hygiene

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

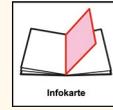
- waschen und pflegen ihre Hände, indem sie
 - mitverfolgen, wie ihre Hände gewaschen werden (z. B. das Befeuchten, das Einseifen, das Abwaschen, das Abtrocknen) und dies zulassen.

GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.1 Erfahrungen mit dem ganzen Körper

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

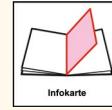
- nehmen ihren Körper durch somatische Anregungen der Körperoberfläche wahr, indem sie
 - eine sanfte Trockenmassage oder eine Massage mit Ölen, Cremes oder Schaum erfahren.
 - [...]
 - unterschiedliche Materialien (z. B. Kugeln, Watte, Sand) und deren Beschaffenheit auf der Haut spüren.



5

Beim Händewaschen das Ja-Nein-Konzept anwenden

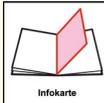
Es kann sein, dass ...	als Hygienemaßnahme vor der Brotzeit ritualisiert die Hände gewaschen werden. Gerade der wiederkehrende Charakter dieser Situation schafft eine gute Voraussetzung, um das Ja-Nein-Konzept mit einer Schülerin zu üben.
Angestrebte Kompetenz	Indem die Schülerin ihren Blick auf eine Ja- bzw. Nein-Bildkarte richtet, wendet sie das Ja-Nein-Konzept an und drückt ihren Willen aus.
Benötigtes Material	Bildkarte für Ja, z. B. mit einem grünen Haken Bildkarte für Nein, z. B. mit einem roten Kreuz
Umsetzung	<p>Ich befestige die Bildkarte für Ja rechts vom Waschbecken im Pflegebad und die Karte für Nein links davon. Sie sollten in Blickrichtung und Blickhöhe der Schülerin angebracht sein. Ich zeige auf die Ja-Karte und sage, wenn du hier hinschaust, heißt das ja. Ich stelle eine Frage.</p> <p style="text-align: center;">Möchtest du warmes Wasser zum Händewaschen?</p> <p>Richtet die Schülerin ihren Blick auf die Ja-Karte, lasse ich sie vorsichtig das warme Wasser spüren. Ich zeige auf die Nein-Karte und sage, wenn sie hier hinschaut, heißt das nein. Ich stelle die gleiche Frage.</p> <p style="text-align: center;">Möchtest du warmes Wasser zum Händewaschen?</p> <p>Richtet die Schülerin ihren Blick auf die Nein-Karte, fasse ich ihren Wunsch in Worte und drehe das Wasser nicht auf. Ich wiederhole die Frage noch einmal.</p> <p style="text-align: center;">Möchtest du warmes Wasser zum Händewaschen?</p> <p>Ich warte die Reaktion der Schülerin ab und öffne das warme Wasser, wenn sie ihren Blick auf Ja richtet. Richtet sie ihren Blick auf die Nein-Karte, stelle ich die Frage.</p> <p style="text-align: center;">Möchtest du kaltes Wasser zum Händewaschen?</p> <p>Gegen Ende der Situation kann ich folgende Frage stellen:</p> <p style="text-align: center;">Bist du fertig?</p> <p>Wenn die Schülerin mit Nein antwortet, ist es wichtig, dass ich darauf eingehe und mit einer weiteren Frage, wie z. B. „Möchtest du noch mehr Seife?“, auf ihren Willen eingehe. Möchte ich die Situation beenden, sage ich:</p> <p style="text-align: center;">Jetzt beenden wir das Händewaschen und machen Brotzeit.</p>

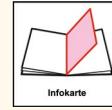


5

Beim Händewaschen das Ja-Nein-Konzept anwenden

<p>Tip</p>	<p>Das Ja-Nein-Konzept ist ein relativ abstraktes. Daher ist es zu Beginn der Übungsphase wichtig, die gegebene Antwort und die entsprechende Handlung direkt und ohne zeitliche Verzögerung miteinander zu verknüpfen. Auch ist es hilfreich, die Ja- und Nein-Karten möglichst häufig während des Lernprozesses einzusetzen, um das Konzept zu verinnerlichen.</p>
<p>Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb</p>	<p>Reagiert die Schülerin auf meine Frage, indem sie den Kopf in Richtung einer Karte wendet? Wendet die Schülerin erst nach meiner Frage den Kopf in Richtung einer Karte oder macht sie dies in beliebigen Momenten des Handlungsablaufs? Blickt die Schülerin immer wieder nur auf eine Karte? Kann es sein, dass die Schülerin eine Karte z. B. aufgrund einer bevorzugten Farbe oder Form auswählt, ohne das Kriterium „Ja“ oder „Nein“ zu berücksichtigen?</p>
<p>Lehrplanbezug</p>	<p>Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung</p> <p>Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfolgen Pflegesituationen aufmerksam und begleiten sie aktiv, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pflege als eine kommunikative Situation erleben, die Stimme und Zuwendung der pflegenden Person wahrnehmen und darauf reagieren. <p>GeU Lernbereich 5: Kommunikation und Sprache GeU 5.2 Kommunikationsstrategien</p> <p>Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stimmen einer Situation direkt zu oder lehnen sie direkt ab, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ja oder Nein sagen, Ja oder Nein mit einem Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation äußern oder dies über Blickkontakt, Mimik oder Gestik ausdrücken.

 	 1
<h2 style="color: orange;">Die Seife selbständig auswählen</h2>	
Es kann sein, dass ...	<p>für das Händewaschen Seife in einem Seifenspender zur Verfügung steht. Diese wird für das ganze Schulhaus übergreifend eingekauft und zur Verfügung gestellt. Kaufen sie zusätzlich eine oder zwei weitere Seifen, z. B. mit einem anderen Duft oder als festes Seifenstück. So können Sie den Schülerinnen und Schülern ein Auswahlangebot machen und sie Selbstbestimmung erfahren lassen.</p>
Angestrebte Kompetenz	<p>Die Schülerin zeigt selbstbestimmt an, welche Seife sie heute wählt und nutzen möchte.</p>
Benötigtes Material	<p>zwei Seifen mit verschiedenen Düften Seifen in verschiedenen Konsistenzen</p>
Umsetzung	<p>Die Schülerin befindet sich am Waschbecken. Ich spreche die Schülerin an.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Wir haben verschiedene Seifen. Sie riechen unterschiedlich und fühlen sich unterschiedlich an.</p> </div> <p>Ich gebe der Schülerin Zeit, die verschiedenen Seifen wahrzunehmen und zu unterscheiden. Gemeinsam überlegen wir, nach was die Seife riechen könnte, welche Farbe sie hat, wie sie sich anfühlt und wo wir sie hinstellen wollen. Ich stelle die Seifen an die vereinbarten Orte. Dabei achte ich darauf, dass die Seifen mit ausreichendem Abstand voneinander entfernt und dennoch im Gesichtsfeld der Schülerin stehen.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Welche Seife möchtest du heute benutzen?</p> </div> <p>Zeigt die Schülerin keine Reaktion, lasse ich sie noch einmal an den Seifen riechen oder lege sie ihr in die Hände. Ich warte ab, bis die Schülerin auf eine Seife zeigt oder in deren Richtung blickt.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Ah, heute möchtest du diese Seife benutzen.</p> </div> <p>Wir beginnen gemeinsam den Vorgang des Händewaschens und verwenden dabei die ausgewählte Seife.</p>
Tipp	<p>Auch beim Einkauf einer Seife können die Schülerinnen und Schüler in die Kaufentscheidung einbezogen werden.</p>
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Zeigt die Schülerin Freude beim Riechen der Düfte oder sind diese möglicherweise alle für sie unangenehm oder zu intensiv? Ist die Schülerin gegenüber dieser Auswahl ggf. gleichgültig? Kann es sein, dass eine andere Entscheidungssituation für sie bedeutsamer wäre?</p>



1

Die Seife selbständig auswählen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen
GeU 1.3 Bedürfnisse und Wünsche

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

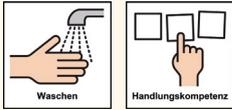
- zeigen persönliche Bedürfnisse oder Wünsche nonverbal oder verbal an, indem sie
 - direkt auf einen Gegenstand deuten oder mit ihrer Körperhaltung dem Wunsch, diesen zu haben, Nachdruck verleihen.
 - durch Mimik, Körpersprache und Lautieren Zustimmung und Ablehnung zum Ausdruck bringen.
- treffen eine Auswahl oder Entscheidung und übernehmen die Verantwortung für ihre Entscheidung, indem sie
 - Bezugsobjekte oder Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation einsetzen.
 - zwei oder mehrere konkrete Wahlmöglichkeiten berücksichtigen (z. B. Deuten auf die Saftflasche und nicht auf die Wasserflasche).

GeU 1.6 Selbstwertgefühl und Selbstbestimmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erleben Selbstbestimmung und setzen sie in ihrem Leben um, indem sie
 - Möglichkeiten für Mitbestimmung und Entscheidung nutzen (z. B. Zustimmung, Ablehnung, nonverbaler oder verbaler Ausdruck der eigenen Meinung).



Die Handlungseinheit des Händewaschens durch Nachahmung erlernen

Es kann sein, dass ...	Sie die Schülerin schon länger beim ritualisierten Vorgang des Händewaschens begleiten und unterstützen. Dabei führen Sie die Hände der Schülerin und übernehmen die notwendigen Handgriffe, wie z. B. Öffnen und Schließen des Wasserhahns.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin verfolgt die geführten Handlungsschritte des Händewaschens und übernimmt sie nach einiger Zeit selbständig.
Benötigtes Material	übliches Material zum Händewaschen, wie Seife oder Handtuch
Umsetzung	<p>Ich führe die Hände der Schülerin während des Vorgangs des Händewaschens. Dabei achte ich besonders darauf, ihre Hände bei allen notwendigen Schritten zu führen, also auch zum Öffnen des Wasserhahns, zum Greifen der Seife, zum Ablegen der Seife und zum Schließen des Wasserhahns.</p> <p>Diesen Vorgang wiederhole ich bei den nächsten Gelegenheiten, wobei ich eine winzige Pause zwischen den einzelnen Handlungsschritten mache und immer den exakt gleichen Ablauf einhalte.</p> <p>Beim nächsten Mal halte ich die Hände der Schülerin leicht und warte ab, ob von ihr ein Impuls, z. B. in Richtung des Wasserhahns, erfolgt, um diesen zu öffnen. So verfare ich bei allen Teilschritten, bis sich möglicherweise abzeichnet, dass die Schülerin selbständig die einzelnen Schritte durchführt.</p>
Tipp	Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Bewegungen langsam, klar gegliedert und in der immer gleichen Reihenfolge durchgeführt werden, damit die Schülerin sich diese einprägen kann. Dieser Prozess kann einen längeren Zeitraum einnehmen.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Zeigt die Schülerin eigene Aktivität, wenn eine Pause eingebaut wird? Können Teilschritte von der Schülerin eigenständig übernommen werden?



Die Handlungseinheit des Händewaschens durch Nachahmung erlernen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
 GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
 GeU 2.2 Körperpflege und Hygiene

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

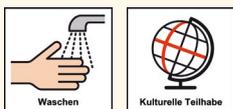
- verfolgen Pflegesituationen aufmerksam und begleiten sie aktiv, indem sie
 - den für die Pflegehandlungen notwendigen Körperkontakt akzeptieren.
- waschen und pflegen ihre Hände, indem sie
 - mitverfolgen, wie ihre Hände gewaschen werden (z. B. das Befeuchten, das Einseifen, das Abwaschen, das Abtrocknen) und dies zulassen.
 - diese selbst waschen und dabei eine sinnvolle Handlungsabfolge einhalten.

GeU Lernbereich 4: Denken und Lernen
 GeU 4.3 Planvolles Handeln und Problemlösen
 GeU 4.3.1 Handlungen nachahmen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ahmen Handlungen zunächst mit einem sichtbaren Vorbild, später ohne dieses nach, indem sie
 - Handlungen im Rahmen von Lernsituationen nachahmen [...].
 - mehrere Handlungsschritte in der richtigen Abfolge imitieren [...].



Das Händewaschen als kulturelle Vereinbarung verstehen

Es kann sein, dass ...	die Schülerinnen und Schüler den Vorgang des Händewaschens nach dem Toilettengang oder vor dem Essen kennen. Zeigen Sie ihnen auf, dass das Händewaschen kulturell anerkannt ist und als wertvoll angesehen wird.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass das Händewaschen auch außerhalb der Schule eine rituelle Handlung darstellt.
Benötigtes Material	Fotos von den Bädern der Schülerinnen und Schüler (auf freiwilliger Basis) Unterrichtsgänge in gastronomische Betriebe und Einkaufspassagen
Umsetzung	In einer Unterrichtseinheit berichten die Schülerinnen und Schüler ggf. mithilfe von Sprachausgabegeräten davon, wann sie in der Familie immer zum Händewaschen gehen, und zeigen Bilder von ihren Bädern. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass in jeder Wohnung ein Bad mit einem Waschbecken vorhanden ist. In einer weiteren Unterrichtseinheit können in einem besonderen Unterrichtsgang in verschiedenen gastronomischen Betrieben oder Einkaufspassagen die Toiletten- und Waschräume besucht werden. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass in jedem Restaurant und in jeder Toilette Waschbecken zum Händewaschen bereitstehen.
Tipp	Auch wenn dieser Unterrichtsgang mit einigem Aufwand verbunden sein kann, kann er den Blick der Schülerinnen und Schüler weiten, die möglicherweise nicht so häufig außerhalb von Wohnung oder Schule Waschräume erleben.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Stellen die Schülerinnen und Schüler einen Zusammenhang zwischen dem Händewaschen in der Schule und den Waschräumen in gastronomischen Betrieben und Einkaufspassagen her?



Die Handlungseinheit des Händewaschens durch Nachahmung erlernen

Lehrplanbezug

Sach- und lebensbezogener Unterricht

SIU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Bedürfnisse

SIU 1.10 Soziales Handeln

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- halten allgemeine Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft ein, indem sie
 - [...]
 - die Notwendigkeit von allgemeingültigen Regeln (z. B. Gesprächsregeln, Ausleihordnung der Bücherei) für das Zusammenleben erkennen und bereit sind, diese einzuhalten.

SIU Lernbereich 2: Selbstversorgung

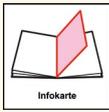
SIU 2.1 Körperpflege und Hygiene

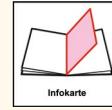
Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- waschen und pflegen ihre Hände, indem sie
 - mitverfolgen, wie ihre Hände gewaschen werden (z. B. das Befeuchten, das Einseifen, das Abwaschen, das Abtrocknen) und dies zulassen.
 - diese selbst waschen und dabei eine sinnvolle Handlungsabfolge einhalten.
 - den Vorgang des Händewaschens durch häufige Übungen automatisieren z. B. nach dem Malen, nach dem Spielen oder vor dem Essen.
 - zulassen, dass ihre Hände mit Pflegemitteln eingecremt werden, den Duft und die pflegende Wirkung der Creme wahrnehmen oder sich selbständig die Hände eincremen.
 - vor- und nachbereitende Tätigkeiten durchführen (z. B. Ein- bzw. Ausschalten des Lichts, Schließen der Tür).

5.4 Praxiskarten zum Pflegefeld Bewegen und Positionieren

   2	
<h3 style="color: yellow;">Mithilfe einer veränderten Sitzposition die Arme strecken und die Unterlage ertasten</h3>	
Es kann sein, dass ...	eine Schülerin, die, während sie im Rollstuhl sitzt, die Arme stets angewinkelt hat, in einer alternative Sitzposition auf der Matte ihre Arme strecken und Bewegungen ausführen kann, die ihr im Rollstuhl nicht möglich sind. Nutzen Sie die Gelegenheit, der Schülerin Tasterfahrungen zu ermöglichen.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin streckt ihre ansonsten stets angewinkelten Arme und bewegt ihre Hände tastend über die Sitzunterlage.
Benötigtes Material	feste Matte Lagerungshilfen und Stützkissen ggf. Gegenstände zum Ertasten
Umsetzung	<p>Ich begleite die Schülerin aus dem Rollstuhl auf die Liegematte und positioniere sie mithilfe von Lagerungs- und Stützkissen so, dass sie aufrecht sitzen kann. Ich setze mich ihr gegenüber auf der Matte ab und spreche die Schülerin an. Die Schülerin richtet ihre Aufmerksamkeit auf mich.</p> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>Gib mir bitte deine beiden Hände.</p> </div> <p>Ich lege leicht meine Handflächen auf die Hände ihrer noch angewinkelten Arme. Die Schülerin nimmt den leichten Druck nach unten wahr. Sie entspannt die Beugemuskulatur und führt die Arme langsam in Richtung der Matte. Sie öffnet die ansonsten geschlossenen Handflächen und ertastet mit den Fingern und der Handfläche die Struktur der Matte. Ich biete der Schülerin weitere Gegenstände (z. B. Trinkbecher, Waschlappen) zum Ertasten und Wahrnehmen an. Wenn ich bemerke, dass die Aufmerksamkeit der Schülerin nachlässt, beende ich die Situation.</p>
Tipp	In veränderten Positionen können Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung teilweise völlig neue Bewegungen ausführen und Wahrnehmungen machen. In der oben beschriebenen Position kann sogar mithilfe eines niedrigen Tisches das Essen eingenommen werden, wobei die Schülerin so die Essensgabe unterstützen kann, was ihr im Rollstuhl sitzend nicht möglich ist.
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Scheint die Schülerin die gestreckten Arme als angenehm zu empfinden oder nicht? Nutzt die Schülerin die veränderte Position, um ihre Arme von sich aus zu bewegen?



2

Mithilfe einer veränderten Sitzposition die Arme strecken und die Unterlage ertasten

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.2 Körperschema

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

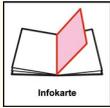
- erleben ihren Körper als beweglich, indem sie
 - die Bewegung und Führung von Armen, Händen und Beinen zulassen.
 - ihre Arme und Beine selbst bewegen.
 - [...]
 - ihre Hände öffnen und schließen oder nach Gegenständen greifen.

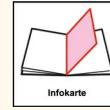
Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.3 Körperhaltungen: Liegen – Sitzen – Stehen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sitzen in verschiedenen Positionen und Situationen, um ihre Umgebung wahrzunehmen, indem sie
 - auf stabilen Sitzgelegenheiten mit Stützsyste-men für den Oberkörper [...] aufrecht sitzen.
 - auf stabilen Sitzgelegenheiten frei und aufrecht sitzen [...] und ihr Gleichgewicht halten.
 - [...]
 - im Sitzen aktiv werden [...].

			<h1>5</h1>
<h2>Mit dem Ja-Nein-Konzept über einen möglichen Positionswechsel entscheiden</h2>			
Es kann sein, dass ...	<p>Schülerinnen und Schüler, die im Rollstuhl sitzen, häufiger einen Positionswechsel benötigen. Aber muss er gerade jetzt aus therapeutischen Gründen stattfinden oder kann ich dem Schüler hierbei die Wahl lassen? Wenn der Positionswechsel im Augenblick aus therapeutischer Sicht nicht dringend notwendig ist, kann ich den Schüler mithilfe des Ja-Nein-Konzepts fragen, ob er den Rollstuhl gerade verlassen möchte oder auch nicht. So kann das Ja-Nein-Konzept geübt werden.</p>		
Angestrebte Kompetenz	<p>Der Schüler teilt über Ja- und Nein-Karten mit, ob er aus dem Rollstuhl auf die Liegematte wechseln möchte oder nicht, und wendet damit das Ja-Nein-Konzept an.</p>		
Benötigtes Material	<p>Bildkarte für Ja, z. B. mit einem grünen Haken Bildkarte für Nein, z. B. mit einem roten Kreuz</p>		
Umsetzung	<p>Ich wende mich dem im Rollstuhl sitzenden Schüler zu.</p> <div data-bbox="491 987 1406 1043" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Möchtest du auf die Liegematte wechseln?</p> </div> <p>Ich biete dem Schüler die Ja- und Nein-Karten gleichzeitig in seinem Blickfeld an, wobei ich auf einen ausreichenden Abstand zwischen den Karten achte.</p> <div data-bbox="491 1178 1406 1234" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Ja? ... Nein?</p> </div> <p>Ich warte die Reaktion des Schülers ab. Der Schüler greift nach einer der beiden Karten oder blickt in deren Richtung. In diesem Fall blickt er die Karte für Ja an. Ich bestätige die Auswahl des Schülers mit einem Aussagesatz und nicht mit einer Nachfrage, die den Schüler eher verwirren könnte.</p> <div data-bbox="491 1469 1406 1525" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Also, dann helfe ich dir jetzt beim Wechsel auf die Matte.</p> </div> <p>Der Schüler begibt sich mit meiner Hilfe auf die Liegematte.</p>		
Tipp	<p>Beide Symbolkarten müssen vorher bereits eingeführt worden sein, sodass der Schüler deren unterschiedliche Bedeutung sicher kennt. Damit sich das Ja-Nein-Konzept festigt, bedarf es meist einer langfristigen Übungsphase mit möglichst häufigen Wiederholungen im Schulalltag (z. B. bei den Mahlzeiten, beim An- und Ausziehen). Für den Fall, dass ich die Antwort des Schülers nicht eindeutig erkennen kann, wiederhole ich die Abfrage mit den Ja-Nein-Karten. Es ist sehr wichtig, bei der Fragestellung auf eine neutrale Sprachmodulation zu achten, um den Schüler nicht vorab zu beeinflussen und ihm einen echten Entscheidungsspielraum zu schaffen.</p>		



5

Mit dem Ja-Nein-Konzept über einen möglichen Positionswechsel entscheiden

Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb

Neigt der Schüler dazu, immer nur eine Karte auszuwählen, weil er vielleicht nur in eine Richtung gut blicken kann?
Kann ich ggf. mit einer Situation, von der ich weiß, dass der Schüler sie nicht mag (z. B. Sitzen auf dem Gymnastikball) überprüfen, ob der Schüler das Ja-Nein-Konzept verstanden hat?

Lehrplanbezug

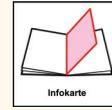
Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 5: Kommunikation und Sprache
GeU 5.2 Kommunikationsstrategien
GeU 5.2.2 Das Ja-Nein-Konzept anwenden

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stimmen einer Situation direkt zu oder lehnen sie direkt ab, indem sie
 - Ja oder Nein sagen, Ja oder Nein mit einem Kommunikationsmittel der Unterstützten Kommunikation äußern oder dies über Blickkontakt, Mimik oder Gestik ausdrücken.

			
<h2 style="text-align: center;">Durch Lautieren eine angenehme Lagerungsposition anzeigen</h2>			
Es kann sein, dass ...	wenn ein Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung umgelagert wird, es eine für ihn angenehme Position zu finden gilt. Achten Sie auf seine Äußerungen, um auf seine Wunschposition zu schließen, und richten Sie diese Lagerungsposition ein. So erlebt der Schüler Selbstbestimmung.		
Angestrebte Kompetenz	Der Schüler äußert durch Lautieren, ob ihm eine Positionierung angenehm ist oder nicht und erlebt Selbstbestimmung, indem die Lehrkraft seine Äußerung berücksichtigt.		
Benötigtes Material	Matte Lagerungskissen		
Umsetzung	<p>Der Schüler ist auf einer Matte in der stabilen Seitenlage positioniert.</p> <p>Ich bin mir nicht sicher, ob der Schüler für eine angenehme Lagerung gerne ein Kissen unter sein angewinkeltes Knie geschoben bekommen möchte oder nicht.</p> <p>Ich lege ein Lagerungskissen unter sein Knie.</p> <p>Ich warte ab, bis der Schüler die neue Positionierung wahrgenommen hat.</p> <p>Ich warte die Reaktion und Lautäußerungen des Schülers ab.</p> <p>Der Schüler äußert sich durch Lautieren.</p> <p>Wenn der Schüler mir vertraut ist, kann ich eine Zustimmung oder Ablehnung seine Äußerungen entnehmen. In unserer Situation erkenne ich, die Ablehnung des Schülers.</p> <p>Ich fasse die Reaktion in Worte: „Das Kissen scheint dir unangenehm zu sein. Ich entferne es wieder.“</p> <p>Ich entferne das Lagerungskissen unter seinem Knie.</p> <p>Ich warte die neuerliche Reaktion ab und vergewissere mich, dass ich seine Äußerung richtig interpretiert habe.</p> <p>Der Schüler erlebt dadurch, dass seine Wünsche wahrgenommen werden und er Selbstbestimmung ausleben kann.</p>		
Tipp	<p>Es bedarf einer gewissen Zeit des Sich-gegenseitig-Kennenlernens, um Lautäußerungen von Schülerinnen und Schülern möglichst sicher zu interpretieren.</p> <p>Es ist wichtig, verschiedenartige Situationen herbeizuführen und die Lautäußerungen bewusst wahrzunehmen.</p>		
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Atmet der Schüler entspannt in der Positionierung, von der ich ausgehe, dass es seine Wunschposition ist?</p> <p>Ist die Mimik oder Körperspannung des Schülers angespannt oder entspannt?</p> <p>Freut sich der Schüler, wenn ich das Kissen unter seinem Knie entferne?</p>		



2

Durch Lautieren eine angenehme Lagerungsposition anzeigen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht

GeU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen

GeU 1.6 Selbstwertgefühl und Selbstbestimmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erleben Selbstbestimmung und setzen sie in ihrem Leben um, indem sie
 - Möglichkeiten für Mitbestimmung und Entscheidung nutzen (z. B. Zustimmung, Ablehnung, nonverbaler oder verbaler Ausdruck der eigenen Meinung).

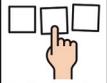
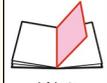
GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung

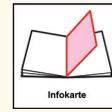
GeU 3.1 Erfahrungen mit dem eigenen Körper

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen ihren Körper durch vestibuläre Anregungen wahr, indem sie
 - verschiedene Lagerungen (z. B. auf einem Lagerungskeil mit dem Kopf nach oben, auf einem Knautschsack, mit hochgelagerten Beinen, in einem Stehbrett) einnehmen.
 - [...]
 - ihr Gewicht beim Ablegen z. B. auf eine Weichbodenmatte spüren.

			2
<h2 style="color: #FFD700;">Mithilfe von Impulsen Positionswechsel schrittweise vornehmen</h2>			
Es kann sein, dass ...	die Schülerin schon länger in ihrem Rollstuhl sitzt. Aus therapeutischen Gründen muss sie eine andere Position einnehmen. Nehmen Sie sich dafür ausreichend Zeit und nutzen Sie die Gelegenheit, mit der Schülerin die einzelnen Handlungsschritte gezielt einzuüben.		
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin antizipiert einzelne Handlungsschritte beim Aufstehen aus dem Rollstuhl, indem sie vor jedem Handlungsschritt einen speziellen Impuls von der Lehrkraft erhält.		
Benötigtes Material	Rollstuhl feste Liegematte		
Umsetzung	<p>Ich wende mich der im Rollstuhl sitzenden Schülerin zu und spreche sie an.</p> <div style="border: 1px solid #FFD700; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Du stehst jetzt langsam aus dem Rollstuhl auf. Ich helfe dir dabei.</p> </div> <p>Ich gebe der Schülerin einen Impuls, indem ich ihr meine Hand kurz auf den Oberschenkel lege und sie auffordere:</p> <div style="border: 1px solid #FFD700; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Rutsch mit deinem Gesäß bitte nach vorn.</p> </div> <p>Die Schülerin schiebt sich durch eigene Körperaktivität an die Kante der Sitzfläche. Ich klappe die nun nicht mehr benötigten Fußstützen zur Seite. Ich gebe einen neuen Impuls, indem ich sie an der Schulter antippe. Die Schülerin stellt die Füße auf den Boden und drückt sich aus dem Rollstuhl in eine stehende Position.</p>		
Tipp	<p>Damit die Schülerin den Ablauf und dessen einzelne Handlungsschritte nachvollziehen bzw. antizipieren kann, ist es notwendig, dass beim Lagerungswechsel immer die gleichen Handlungsschritte in der gleichen Reihenfolge vollzogen werden und immer die gleichen Impulse gegeben werden, die einen Teilschritt einleiten. Daher ist es wichtig, sich die einzelnen Impulse gut zu überlegen und auch für alle Teammitglieder zu notieren. Ein guter Lernerfolg kann erzielt werden, wenn die Wiederholungen der Handlungseinheit in kurzen zeitlichen Abständen aufeinander folgen. Wichtig ist auch, nach der Impulsgabe abzuwarten, ob der Schüler eigenständig eine Reaktion zeigt und die gewünschte Handlung ausführt.</p>		
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Reagiert die Schülerin auf meinen Impuls auch, ohne dass ich dazu spreche? Benötigt sie nach dem Impuls weitere sprachliche Erklärungen oder unterstützende Handlungen? Kann ich möglicherweise die Impulse entfallen lassen und die Schülerin führt die Handlungsschritte dennoch selbständig aus?</p>		



2

Mithilfe von Impulsen Positionswechsel schrittweise vornehmen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.2 Körperschema

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- orientieren sich am eigenen Körper und entwickeln eine Vorstellung von ihrem Körper, indem sie
 - Bewegungsimpulse an einzelnen Körperteilen erfahren [...].

GeU 3.2 Körperschema

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

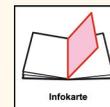
- sind bereit, Lageveränderungen oder unterschiedliche Körperhaltungen einzunehmen, indem sie
 - sich durch ritualisierte Abläufe auf anstehende Lageveränderungen einstellen.

GeU Lernbereich 4: Denken und Lernen
GeU 4.3 Planvolles Handeln und Problemlösen
GeU 4.3.2 Handlungen planen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

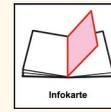
- planen die Umsetzung von einfachen und zunehmend komplexeren Handlungen, indem sie
 - den nächsten Schritt innerhalb eines Handlungsablaufs antizipieren [...].



2

Sich in einer stehenden Position mit den Mitschülerinnen und Mitschülern im Schulcafé unterhalten

<p>Es kann sein, dass ...</p>	<p>einmal im Monat für die älteren Schülerinnen und Schüler ein Schulcafé in der Aula stattfindet. Die Berufsschulstufenschülerinnen und -schüler stellen an gedeckten Stehtischen Getränke und Kuchen bereit. Ein Schüler, der vorrangig den Rollstuhl nutzt, besucht das Schülercafé. Nutzen Sie die Gelegenheit, dem Schüler mithilfe eines Stehbretts eine Begegnung auf Augenhöhe zu ermöglichen.</p>
<p>Angestrebte Kompetenz</p>	<p>Der Schüler, der vorrangig den Rollstuhl nutzt, führt stehend eine Unterhaltung.</p>
<p>Benötigtes Material</p>	<p>Stehbrett orthopädische Schuhe</p>
<p>Umsetzung</p>	<p>Ich wende mich dem Schüler zu und spreche ihn an.</p> <p>Heute gehen wir ins Schülercafé. Du kannst dich im Stehbrett stehend mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern unterhalten.</p> <p>Ich helfe dem Schüler beim Anziehen seiner orthopädischen Schuhe und beim Positionieren in seinem individuell angepassten Stehbrett.</p> <p>Jetzt bist du fertig. Dann gehen wir mal los.</p> <p>Ich schiebe den Schüler in seinem Stehbrett stehend unter Berücksichtigung der Sicherheitshinweise in die Aula der Schule und somit in das vorbereitete Schülercafé.</p> <p>An welchem Tisch möchtest du stehen?</p> <p>Der Schüler antwortet mir und ich schiebe ihn an den genannten Tisch. Während der Schüler sich mit seinen Freunden unterhält bzw. Getränke und Kuchen serviert bekommt, ziehe ich mich in den Hintergrund zurück. Allerdings muss ich aus Sicherheitsgründen in der direkten Nähe des Stehtisches verbleiben.</p> <p>Sag mir Bescheid, wenn du müde bist und dich in den Rollstuhl setzen möchtest.</p> <p>Ich begleite den Schüler weiterhin im Hintergrund und achte darauf, ob es ihm im Stehbrett gut geht.</p>

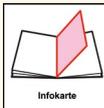


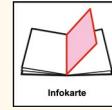
2

Sich in einer stehenden Position mit den Mitschülerinnen und Mitschülern im Schulcafé unterhalten

Tipp	<p>Bevor Schülerinnen und Schüler in einem Stehbrett an öffentlichen Situationen (außerhalb des Klassenzimmers) teilnehmen, muss das Stehen im Stehbrett häufig geübt sein und die Schülerinnen und Schüler sich darin wohlfühlen. Dies ist wichtig, damit die Kinder und Jugendlichen eine Situation wie im Café auch genießen können.</p> <p>Damit sich Schülerinnen und Schüler an das Stehen im Stehbrett gewöhnen können, wird das gemeinsame Positionieren im Stehbrett in Ruhe geübt und die Zeitspannen im Stehen werden langsam gesteigert.</p> <p>Es stellt eine gute Gelegenheit dar, Schülerinnen und Schüler, die vorrangig ihren Rollstuhl nutzen, aber auch das Stehen im Stehbrett gewohnt sind, die Möglichkeit zu geben, ihr Stehbrett dann zu nutzen, wenn die Personen um sie herum ebenfalls vorwiegend stehen, wie im aufgezeigten Beispiel des Schülercafés.</p>
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Zeigt der Schüler verbal oder über seine Mimik an, dass das Stehen im Stehbrett für ihn nach wie vor angenehm ist?</p> <p>Zeigt der Schüler Freude oder Interesse am Kommunizieren in einer stehenden Position?</p> <p>Fragt der Schüler von sich aus nach dem Stehen im Stehbrett?</p> <p>Zeigt der Schüler abwehrendes Verhalten, wenn das Stehen im Stehbrett vorbereitet wird?</p>
Lehrplanbezug	<p>Deutsch D Lernbereich 1: Sprechen und Zuhören D 1.3 Gespräche führen</p> <p>Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Gesprächsbereitschaft und beteiligen sich aktiv an Gesprächen, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ◦ mit einer Person in Kontakt treten, Blickkontakt aufnehmen und dessen Körpersprache deuten. ◦ auf Fragen mit situationsbezogenen Reaktionen (z. B. Kopfnicken als Zustimmung) und verbalen Rückmeldungen antworten. ◦ jemanden eigeninitiativ ansprechen und sich ggf. vorstellen. <p>Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht</p> <p>GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung GeU 3.1 Erfahrungen mit dem ganzen Körper</p> <p>Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen ihren Körper durch vestibuläre Anregungen wahr, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ◦ verschiedene Lagerungen (z. B. [...] in einem Stehbrett) einnehmen.

5.5 Praxiskarten für das Pflegefeld Essen und Trinken

   2	
<h3>Beim Essen bewusst Raum-Lage-Erfahrungen machen</h3>	
Es kann sein, dass ...	<p>manche Schülerinnen und Schüler von sich aus nicht die Möglichkeit haben, eine Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu initiieren. Bieten Sie einem einzelnen Schüler im Rahmen einer ruhigen Mahlzeit ein Interaktionsgeschehen nach dem Konzept der „Gespürten Interaktion“ von AFFOLTER an, mit dessen Hilfe er eine räumliche Beziehung zwischen sich selbst und seiner Umwelt herstellen kann. Durch zusätzliche, bewusst gesetzte Impulse spürt der Schüler, wo er sitzt und sich seine Hände befinden.</p>
Angestrebte Kompetenz	<p>Der Schüler verarbeitet Informationen zur Raum-Lage-Beziehung seiner Person und von Dingen in seiner Umgebung, indem er ein Lebensmittel durch Fingerführung erkundet.</p>
Benötigtes Material	<p>Salatgurke ruhige Umgebung</p>
Umsetzung	<p>Ich wende mich dem Schüler am Arbeitstisch zu und zeige ihm die Salatgurke, von der er gerne ein Stück zur Brotzeit essen möchte.</p> <div style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Wir wollen die Gurken gemeinsam erkunden und durchbrechen.</p> </div> <p>Ich lege meine Hände mit einem spürbaren und angemessenen Druck an die Hüften des Schülers und bewege sein Gesäß leicht auf dem Stuhl, um ihn spüren zu lassen, wo er sitzt. Ich lege meine Fingerspitzen auf seine Fingerspitzen und führe seine Hände an der Tischkante entlang und über die Tischplatte bis zu der Unterlage mit der Gurke, um ihm eine Orientierung am und auf dem Tisch zu ermöglichen. Gemeinsam umgreifen wir die Gurke, geben – Fingerspitzen auf Fingerspitzen – Druck auf die Gurke und brechen sie durch. Ich führe die Hände des Schülers entlang der beiden Gurkenhälften und von dort über die Tischplatte und an der Tischkante entlang. Nun führe ich die Hände zu einer Gurkenhälfte, lassen ihn diese umschließen und führe sie ggf. zu seinem Mund. Der Schüler isst sein Stück Gurke.</p>
Tipp	<p>Während der Einheit wird nicht gesprochen, damit der Schüler sich auf die Wahrnehmungen, die er gerade macht, konzentrieren kann. Jeder Handlungsschritt wird mit geführten Bewegungen durch den Raum begleitet, um das Raum-Lage-Bewusstsein zu aktivieren. Viele alltägliche Handlungen bieten sich hierfür an.</p>
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Wie reagiert der Schüler auf den Körperkontakt? Wirkt er interessiert oder desinteressiert? Richtet sich seine Wahrnehmung auf die Handlung (z. B. Blickrichtung auf die eigenen Hände)?</p>



2

Beim Essen bewusst Raum-Lage-Erfahrungen machen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 3: Motorik und Wahrnehmung
GeU 3.1 Erfahrungen mit dem ganzen Körper

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen über ihren Körper die Anwesenheit anderer Personen wahr und spüren sich selbst im Miteinander mit anderen Personen, indem sie
 - die Anwesenheit anderer Personen und den Kontakt zu diesen zulassen und aushalten.
 - Körperkontakt von einer vertrauten Person zulassen [...].

GeU 3.5 Taktile Wahrnehmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkunden mit ihren Händen Menschen und Objekte und deren Beschaffenheit, indem sie
 - ihre Hände von einer anderen Person zu Erkundungsobjekten führen lassen.

Mathematik

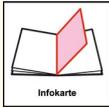
M Lernbereich 3: Raum und Form

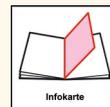
M 3.1 Orientierung im Raum

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen den Nahraum wahr und orientieren sich in diesem, um räumliche Vorstellungen zu entwickeln, indem sie
 - Entfernungen abschätzen [...].
 - Begrenzungen erfahren [...].

			<h1>5</h1>
<h2>Bei der gemeinsamen Brotzeit sich mithilfe eines Sprachausgabegeräts unterhalten</h2>			
Es kann sein, dass ...	die Klasse jeden Tag eine gemeinsame Brotzeit macht. Nutzen Sie diese wiederkehrende Situation, um vielfältige Sprechansätze für unterstützte kommunizierende Schülerinnen und Schüler zu schaffen.		
Angestrebte Kompetenz	Der Schüler teilt mithilfe seines Sprachausgabegeräts mit, welches Lebensmittel er als Nächstes essen möchte und kommentiert, ob ihm dieses schmeckt.		
Benötigtes Material	Teller mit verschiedenem Obst und Gemüse in der Mitte des Tisches Sprachausgabegerät		
Umsetzung	<p>Ich platziere das Sprachausgabegerät des Schülers in guter Reichweite. Das Sprachausgabegerät zeigt bereits die thematische Seite „Brotzeit“ mit verschiedenen Lebensmittel- und Kommentartasten, wie z. B. „lecker“ oder „uuh“.</p> <p>Ich richte die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Teller in der Tischmitte.</p> <p>Im Sinne des Modellings zähle ich mithilfe des Sprachausgabegeräts auf, welches Obst und Gemüse heute zur Verfügung steht, und drücke dabei die entsprechenden Tasten des Sprachausgabegeräts.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> Was möchtest du als Erstes essen? </div> <p>Ich gebe dem Schüler Zeit, auf seinem Sprachausgabegerät eine entsprechende Taste zu drücken.</p> <p>Erst wenn der Schüler z.B. „Tomate“ mithilfe des Sprachausgabegeräts gesprochen hat, reiche ich ihm ein Stück Tomate.</p> <p>Ggf. kann ich auch das Höflichkeitswort „bitte“ zusätzlich einfordern.</p> <p>Wieder als Modell erfrage ich mithilfe der Tasten „nochmal“ oder „fertig“ des Sprachausgabegeräts, ob der Schüler noch ein Stück Tomate möchte oder nicht.</p> <p>Ebenfalls mit dem Sprachausgabegerät, z. B. über eine Taste „Wie schmeckt's dir?“, frage ich, wie dem Schüler die Tomate schmeckt.</p> <p>Der Schüler beantwortet die Frage mit einer Kommentartaste.</p> <p>Vielleicht fragt der Schüler auch, wie mir mein Essen schmeckt.</p> <p>In ähnlicher Weise kann die Kommunikation während der Brotzeit weiterhin verlaufen.</p>		
Tipp	Die Motivation für die Nutzung des Sprachausgabegeräts lässt sich erhöhen, wenn auch Fragen, die der Schüler z. B. seinen Mitschülerinnen und -schülern stellen kann, oder witzige Kommentare, wie „Na, das hat auch schon mal besser geschmeckt!“, aufgesprochen werden.		
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Kommt der Schüler mit der Bedienung des Sprachausgabegeräts zurecht, z. B. auch, wenn er versehentlich die Themenseite wechselt? Besteht ein angemessenes Verhältnis zwischen Essens- und Kommunikationszeit?		



5

Bei der gemeinsamen Brotzeit sich mithilfe eines Sprachausgabegeräts unterhalten

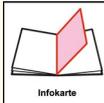
Lehrplanbezug

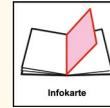
Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 5: Kommunikation und Sprache
GeU 5.6 Unterstützte Kommunikation mit Kommunikationsmedien

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- steuern eine Kommunikationshilfe an, indem sie
 - bei Bedarf eine stützende Person oder einen „Schatten“ als Impulsgeber bei der Nutzung der Unterstützten Kommunikation zulassen.
 - eine Kommunikationshilfe mit verschiedenen Körperteilen wie den Augen, dem Finger, der Hand, dem Kopf, dem Fuß oder dem Knie ansteuern.
- nutzen das Vokabular ihrer Kommunikationshilfe, indem sie
 - sich mithilfe von Medien, die auf einer Ebene angeordnet sind, [...] mitteilen (z. B. Zeigen auf ein Tischset mit Vokabular zur Situation „Essen“).
- kommunizieren mithilfe von Sprachtasten, indem sie
 - einfache Sprachtasten, die nur eine programmierte Aussage wiedergeben, drücken und so z. B. einen guten Morgen wünschen, jemanden rufen oder einen Freund zum Geburtstag einladen.
 - Sprachtasten mit serieller Speichermöglichkeit bei ritualisierten Abläufen wie dem Einkaufen oder dem Lesen eines Bilderbuchs situativ korrekt anwenden.

   5	
<h2 style="color: orange;">Nonverbal aus zwei Vorschlägen das Wunschgetränk auswählen</h2>	
Es kann sein, dass ...	Sie Schülerinnen und Schülern, die sich nicht verbal äußern können, immer wieder Möglichkeiten geben, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen. Hierfür eignet sich besonders eine Essensituation, in der ohne große Umstände aus mehreren oder zwei alternativen Getränken oder Lebensmitteln ausgewählt werden kann.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin wählt aus zwei Alternativen aus und bestimmt selbst, welches Getränk sie trinken möchte.
Benötigtes Material	Apfelschorle in durchsichtigem Becher oder individuell geeignetem Trinkgefäß Tee in durchsichtigem Becher oder individuell geeignetem Trinkgefäß
Umsetzung	<p>Ich wende mich der Schülerin frontal zu und stelle sicher, ihre Aufmerksamkeit erlangt zu haben.</p> <p>Ich halte in der linken Hand einen Becher mit Apfelschorle.</p> <p>Ich führe meine linke Hand mit der Apfelschorle in ihr Blickfeld, wobei ich die Hand bewusst leicht seitlich und nicht mittig vor der Schülerin platziere. Dadurch schaut die Schülerin klarer in eine Richtung.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Hier habe ich Apfelschorle.</p> </div> <p>In der rechten Hand habe ich einen Becher mit Tee. Ich führe meine rechte Hand mit dem Tee wiederum leicht seitlich in das Blickfeld der Schülerin, um ihre Aufmerksamkeit auf das Getränk zu richten.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Hier habe ich Tee.</p> </div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>Möchtest du Apfelschorle oder Tee trinken?</p> </div> <p>Während ich die Frage stelle, hebe ich beim Wort „Apfelschorle“ den Becher mit Apfelschorle hoch und verfare ebenso bei dem Wort „Tee“.</p> <p>Dabei belasse ich beide Becher auf jeweils einer Seite des Blickfeldes, sodass ein Getränk für die Schülerin links sichtbar ist, das andere rechts.</p> <p>Ich gebe der Schülerin Zeit und beobachte, ob sie bewusst den Kopf in eine Richtung wendet oder sie in eine Richtung zeigt.</p> <p>Ich gebe ihr das Getränk, in dessen Richtung sie geschaut oder gezeigt hat.</p>
Tipp	<p>Bei der Einführung des Konzepts ist es hilfreich, zum einen Lebensmittel zu verwenden, von denen man weiß, dass die Schülerin sie sicher kennt und zum anderen zwei sich deutlich unterscheidende Alternativen zur Auswahl anzubieten (z. B. Stück Apfel – Stück Käsebrot).</p> <p>Zur deutlicheren Unterscheidung können auf den Bechern Bildsymbole „Apfelschorle“ und „Tee“ angebracht werden.</p>
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Bewegt die Schülerin ihren Kopf bewusst in eine Richtung? Oder führt sie ihn z. B. immer auf die gleiche Seite, da diese Bewegung der Schülerin vielleicht leichter fällt?</p> <p>Ist die Schülerin mit ihrer Wahl zufrieden?</p>



5

Nonverbal aus zwei Vorschlägen das Wunschgetränk auswählen

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen
GeU 1.3 Bedürfnisse und Wünsche

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

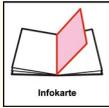
- zeigen persönliche Bedürfnisse oder Wünsche nonverbal oder verbal an, indem sie
 - direkt auf einen Gegenstand deuten oder mit ihrer Körperhaltung dem Wunsch, diesen zu haben, Nachdruck verleihen.
 - durch Mimik, Körpersprache und Lautieren Zustimmung und Ablehnung zum Ausdruck bringen.
- treffen eine Auswahl oder Entscheidung und übernehmen die Verantwortung für ihre Entscheidung, indem sie
 - Bezugsobjekte oder Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation einsetzen.
 - zwei oder mehrere konkrete Wahlmöglichkeiten berücksichtigen (z. B. Deuten auf die Saftflasche und nicht auf die Wasserflasche).

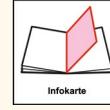
GeU 1.6 Selbstwertgefühl und Selbstbestimmung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erleben Selbstbestimmung und setzen sie in ihrem Leben um, indem sie
 - Möglichkeiten für Mitbestimmung und Entscheidung nutzen (z. B. Zustimmung, Ablehnung, nonverbaler oder verbaler Ausdruck der eigenen Meinung).

			6
<h2>Mithilfe eines „Was gehört wohin?-Platzsets“ den eigenen Essplatz eindecken</h2>			
Es kann sein, dass ...	die Schülerinnen und Schüler zur Brotzeit ihren Essplatz selbständig eindecken. Für eine Schülerin stellt der Ablauf der einzelnen Handlungsschritte und die Positionierung von Geschirr und Besteck noch eine Herausforderung dar. Erleichtern Sie die Aufgabe mithilfe eines strukturierenden Tischsets.		
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerin antizipiert die Teilschritte des Tischdeckens mithilfe eines Tischsets, und richtet ihren Essplatz selbständig her.		
Benötigtes Material	Tischset mit vorgedruckten oder aufgemalten Positionen für Geschirr und Besteck Teller, Becher, Löffel (Spezialgeschirr) auf einem Geschirrwagen bereitgelegt		
Umsetzung	<p>Ich wende mich der Schülerin zu. Ich zeige ihr das Tischset und deute auf die Platzhalter für den Teller, Löffel und Becher, dabei spreche ich die einzelnen Begriffe langsam und deutlich. Ich zeige auf dem Tischset auf die Abbildung des Tellers.</p> <div data-bbox="491 1016 1414 1072" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Zuerst holst du den Teller.</p> </div> <p>Ich begleite die Schülerin zu einem Geschirrwagen in der Nähe des Tisches, auf dem das benötigte Geschirr und Besteck bereitgelegt ist. Die Schülerin nimmt den Teller, trägt ihn zu ihrem Platz und stellt ihn auf den Platzhalter „Teller“. Ich zeige auf die Abbildung des Trinkbechers.</p> <div data-bbox="491 1305 1414 1361" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Was machst du jetzt?</p> </div> <p>Ich warte auf eine Reaktion der Schülerin (z. B. Blick oder Gang Richtung Geschirrwagen, ggf. Greifen nach dem Trinkbecher). Nachdem die Schülerin den Trinkbecher auf ihrem Tischset richtig positioniert hat, warte ich ab, ob sie eine Reaktion auf den noch freien Platzhalter „Löffel“ zeigt. Zeigt die Schülerin keine Reaktion, gebe ich ihr einen Impuls, um den Löffel zu holen.</p>		
Tipp	Durch stetige Wiederholungen bekommt die Schülerin eine Vorstellung von den täglichen Abläufen in ihrem Umfeld, was ihr Sicherheit und Vorhersehbarkeit bietet und ihr ggf. ermöglicht, Handlungsabläufe zu begleiten oder selbständig auszuführen. Bei Schülerinnen und Schülern, denen es nicht möglich ist, etwas zu halten, ist es wichtig, trotzdem in einzelnen Schritten zu arbeiten, um die Antizipation zu ermöglichen.		
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	Richtet die Schülerin ihren Blick auf das Tischset und bietet es ihr Informationen? Kann die Schülerin die Platzhalter richtig entschlüsseln oder müssen diese speziell thematisiert werden (z. B. „Schau, der Teller passt genau hier her.“).		



6

Mithilfe eines „Was gehört wohin?–Platzsets“ den eigenen Essplatz eindecken

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung
GeU 2.1 Ernährung

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen Essen und Trinken als soziales Geschehen wahr und schätzen es wert, indem sie
 - erleben, wie Vorbereitungen für die gemeinsame Essenssituation getroffen werden (z. B. Tischdecken, Anlegen eines Kleidungsschutzes).
 - vor dem Essen gemeinsam den Tisch decken, ggf. eine passende Tischdekoration auswählen und den Tisch nach dem Essen wieder gemeinsam abräumen und wischen.

GeU Lernbereich 4: Denken und Lernen
GeU 4.3 Planvolles Handeln und Problemlösen
GeU 4.3.2 Handlungen planen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- planen die Umsetzung von einfachen und zunehmend komplexeren Handlungen, indem sie
 - den nächsten Schritt innerhalb eines Handlungsablaufs antizipieren [...].
 - Handlungen in einzelne Teilschritte zerlegen [...].
 - Hilfsmittel zur Handlungsplanung nutzen [...].

 	
<h2 style="color: #FFC000;">Beim Essen und Trinken Tischkultur erleben</h2>	
Es kann sein, dass ...	der Tisch für die gemeinsame Brotzeit gedeckt ist. Nehmen Sie sich Zeit, diese gemeinsam zu starten, indem alle Schülerinnen und Schüler und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter sich reihum einen guten Appetit wünschen.
Angestrebte Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler erleben Tischkultur durch das gegenseitige „Guten Appetit“-Wünschen und das gemeinsame Beginnen der Essenssituation.
Benötigtes Material	ggf. Sprachausgabegerät mit dem Ausspruch „guten Appetit“ ggf. Bildkarte mit einem Symbol für „guten Appetit“
Umsetzung	<p>Ich wende mich der Schülerin neben mir zu und wünsche ihr über einen Taster guten Appetit.</p> <p>Ich gebe der Schülerin Zeit, den dargereichten Taster zu drücken, damit sie auch mir guten Appetit wünschen kann.</p> <p>Nun richte ich die Schülerin zu ihrer anderen Seite aus und sie kann der Kinderpflegerin neben ihr guten Appetit wünschen.</p> <p>Die Kinderpflegerin greift die Situation auf, wünscht „guten Appetit“ zurück und führt die Handlung mit dem Schüler, der mit Gebärden kommuniziert, auf ihrer anderen Seite fort, indem sie „guten Appetit“ gebärdet.</p> <p>Der Schüler gebärdet „guten Appetit“ zurück.</p> <p>So setzt sich die Reihe fort, bis sich alle gegenseitig einen guten Appetit gewünscht haben.</p> <p>Dann beginnen alle gemeinsam mit der Brotzeit.</p>
Tipp	<p>Schülerinnen und Schüler können durch gemeinsame Rituale kulturelle Gegebenheiten erleben und sich als Teil der Kulturgemeinschaft erleben.</p> <p>In dieser Situation können alle Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Kommunikationsmöglichkeiten nutzen und am gesellschaftlichen Ritus des „Guten Appetit“-Wünschens teilhaben.</p> <p>Nachdem sich dieser Ritus etabliert hat, kann er auch variiert werden und es können sich alle Anwesenden gleichzeitig einen guten Appetit wünschen.</p>
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	<p>Zeigen die Schülerinnen und Schüler Freude, wenn sie per Sprachausgabegerät guten Appetit gewünscht haben?</p> <p>Nehmen sie dabei Blickkontakt zu ihrer Sitznachbarin oder ihrem Sitznachbarn auf?</p> <p>Sind sie sich der Bedeutung der Handlung für das Gemeinschaftsgefühl bewusst?</p> <p>Können es die Schülerinnen und Schüler aushalten, so lange zu warten, bis sich alle guten Appetit gewünscht haben?</p>



Beim Essen und Trinken Tischkultur erleben

Lehrplanbezug

Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht
GeU Lernbereich 1: Persönlichkeit, Emotionen und soziale Beziehungen
GeU 1.10 Soziale Beziehungen

Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erleben Gemeinschaft mit anderen, indem sie
 - Gefühle zu bestimmten Anlässen mit anderen teilen [...].
 - sich von anderen mit ihrem Namen angesprochen fühlen oder andere mit ihrem Namen ansprechen.
 - mit anderen kommunizieren.
 - Zeit gemeinsam gestalten (z. B. Singen, Arbeiten, Spielen).

GeU Lernbereich 2: Selbstversorgung

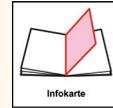
Individuelle kompetenzorientierte Lernaktivitäten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen Essen und Trinken als soziales Geschehen wahr und schätzen es wert, indem sie
 - Tischsitten und Essmanieren entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten beachten (z. B. Sitzhaltung, Geräuschpegel, Unterhaltung, Kauvorgang, Essenstempo, Portionierung der Speisen).

6 Infokarten

Basale Stimulation nach FRÖHLICH



1

Das pädagogische Konzept der Basalen Stimulation nach Andreas Fröhlich hat zum Ziel, über verschiedene Wahrnehmungsangebote Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu aktivieren und mit ihnen in Austausch zu treten (vgl. STRASSMEIER 2000, 82).

Entsprechend der Wahrnehmungsentwicklung des Menschen werden zunächst die intrauterin angelegten Sinne über somatische (z. B. Haut, Druck, Temperatur, Feuchtigkeit), vestibuläre (z. B. Gleichgewicht, Fliehkraft) und vibratorische (z. B. Bewegung) Stimulation angesprochen. Weiterführend werden auch akustische (z. B. Stimmen, Laute, Töne), olfaktorisch-gustatorische (z. B. Riechen, Schmecken) und visuelle (optische Reize) Wahrnehmungseindrücke angeboten.

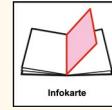
Zeigen die Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung bei der Stimulation eine Eigenaktivität, so klein sie auch sein mag, oder den Ansatz einer Reaktion, werden diese unterstützt und erwidert, um ein gegenseitiges Miteinander entstehen zu lassen. Durch die Basale Stimulation können Spiel-, Neugier- und Erkundungsaktivitäten bei zuvor scheinbar gänzlich inaktiven Personen beobachtet werden (vgl. FRÖHLICH 2003, 257).

Fröhlich hat sein Konzept der Basalen Stimulation in Kooperation mit der Pflegewissenschaftlerin Christel Bienstein auch auf den Bereich der Pflege übertragen.

Weiterführende Literatur

- Bienstein Christel; Fröhlich Andreas: Basale Stimulation in der Pflege. Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V. Die Grundlagen. Bern 2012
- Dank, Susanne: Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Konkrete Beispiele, Programme, Übertragungsmöglichkeiten. Dortmund 1996
- Fröhlich, Andreas: Basale Stimulation. Verlag Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf 4. Auflage 2003
- Fröhlich, Andreas: Basale Stimulation in der Pflege. Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. Das Arbeitsbuch. Bern 2010

Bewegen und Positionieren



2

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen individuell auf sie abgestimmte, bewegungsunterstützende wie auch bewegungserleichternde Hilfestellungen. Diese werden in der Regel im Rahmen der Physiotherapie ausprobiert und mit den Bezugspersonen eingeübt. Im multiprofessionellen Austausch erlernen Lehrkräfte und Pflegekräfte diese durch die Anleitung der Therapeutinnen und Therapeuten.

Bewegungsunterstützende und bewegungserleichternde Hilfestellungen sind im Unterricht notwendig, um Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Vorgänge wie das Atmen und die Nahrungsaufnahme zu erleichtern und zielgerichtete Bewegungen zu ermöglichen. Außerdem werden dadurch Schmerzen, die unter Umständen bei einer zu lang andauernden gleichförmigen Positionierung entstehen, vermieden. Auch können in verschiedenen Positionierungen unterschiedliche Empfindungen erlebt werden. So begünstigt eine Bauchlage, bei der die Hände zur Aktion frei sind, das Erleben von Aktivität, während eine schützende Seiten- oder Rückenlage eher der Entspannung dient.

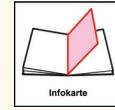
Ziele bewegungsunterstützender und bewegungserleichternder Hilfestellungen im Unterricht sind:

- **Vermeiden von Dekubitus (Wundliegen):** Das Wundliegen wird durch abwechslungsreiche Positionierungen und damit unterschiedlicher Druckbelastungen des Hautgewebes vermieden.
- **Vermeiden von Spasmen oder Kontrakturen:** Durch regelmäßige Massagen, Schüttelungen und Schaukelungen oder Vibrationen werden einzelne Körperbereiche regelmäßig gelockert.
- **Ermöglichen einer tieferen Atmung:** Eine unphysiologische, flache Atmung, wie sie durch ständiges Liegen provoziert wird, führt zu Verschleimung, erhöht die Infektanfälligkeit und hat negative Auswirkungen auf den Stoffwechsel und die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler.
- **Einnehmen von günstigen Ausgangspositionen für Aktivitäten:** Sollen den Schülerinnen und Schülern verschiedene Perspektiven auf ihren eigenen Körper, auf ihre Mitmenschen oder auf Gegenstände ermöglicht werden, müssen ihnen unterschiedliche Positionen in Bauch-, Seiten- oder Rückenlage bzw. sitzender oder stehender Position (z. B. in Stehständer) ermöglicht werden. Durch eine erhöhte Lagerung des Oberkörpers im Liegen (z. B. auf Keil, in niedrig aufgehängtem Tuch, auf Gymnastikball) können die Schülerinnen und Schüler ihre Arme freier und aktiver bewegen und Erfahrungen des Greifens oder der Auge-Hand-Koordination machen.
- **Vermitteln von Körperwahrnehmung sowie Körper- und Raumschema:** Wer sich nicht oder wenig selbständig bewegen kann, lernt den eigenen Körper in seiner Beschaffenheit und Ausdehnung nur unzureichend kennen und benötigt eine gezielte Wahrnehmungsförderung für die Körpersensibilität, für Lageveränderungen und für Krafterwirkungen und Drehbewegungen, z. B. der Gelenke. Standortwechsel innerhalb des Raumes und Wechsel der Raum-Lage-Position ermöglichen neue Perspektiven auf die Umgebung und das Verhältnis, in dem diese zum eigenen Körper steht.
- **Kräftigen der Muskulatur:** Regelmäßiges, aktives Bewegen und passives Bewegtwerden trainiert die Muskulatur der Schülerinnen und Schüler, was zum Erhalt und zur Erweiterung des Bewegungsrepertoires führen kann.
- **Erlernen von Bewegungsmustern:** Das Antizipieren, die Begleitung und ggf. selbständige Ausführung von Bewegungsabläufen (z. B. Löffel zur Hand führen) vergrößern die Selbstbestimmtheit und aktive Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

Weiterführende Literatur

- Hedderich, Ingeborg; Dehlinger, Elisabeth: Bewegung und Lagerung im Unterricht mit schwerstbehinderten Kindern. München 1998
- Holtz, Renate: Therapie- und Alltagshilfen für zerebralparetische Kinder. München 1997
- Reuther-Strauss, Maresa; Medwentsch, Marianne: Bewegen gemeinsam gestalten. Positionen und Bewegungsübergänge mit mehrfach beeinträchtigten SchülerInnen. Dortmund 2013 (= Bildband mit Schritt-für-Schritt-Illustrationen von Bewegungsübergängen, Lagewechseln und Transfers)

Elementare Lernaktivitäten



3

Kinder ohne Förderbedarf machen im Laufe ihrer Entwicklung in der spielerischen Auseinandersetzung mit der Welt elementare Grunderfahrungen. Solche elementaren Grunderfahrungen sind „Sachen spüren“, „Sachen hören“, „Sachen sehen“ und „Sachen machen“. Da Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung diese Erfahrungen aufgrund ihrer individuellen Beeinträchtigungen nicht ohne Weiteres selbständig initiieren können, schaffen Lehrkräfte und Pflegekräfte bewusst und in arrangierten Settings dafür Möglichkeiten.

Zu jeder der genannten Grunderfahrungen können elementare Lernaktivitäten angeboten werden, die eine abwechslungsreiche und zugleich strukturierte Förderung erlauben.

Elementare Lernaktivitäten zur Grunderfahrung „Sachen spüren“:

- Beim „Sachen spüren“ geht es darum, Dinge zu berühren, aber darüber hinaus auch aktiv zu erkunden. Hierzu müssen den Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung Gegenstände in die Hände gegeben werden (Wahrnehmung des Gewichts), die Finger vielleicht mit Handführung über den Gegenstand bewegt (Wahrnehmung der Oberflächenbeschaffenheit) oder dieser durch Schließen der Finger gedrückt werden (Wahrnehmung der Konsistenz). Ebenso können die Hände vorsichtig an größere oder immobile Dinge herangeführt und durch geführte Streichbewegungen wahrgenommen werden.
- Schulische Pflegesituationen bieten sich für Elementare Lernaktivitäten an. So können im Rahmen des Händewaschens die kühle Keramik des Waschbeckens, der weiche Seifenschaum oder der raue Waschlappen erspürt und vielfältige Wahrnehmungsreize geboten werden. Bei der Essensgabe können die Kinder und Jugendlichen Informationen über ihre Mahlzeit erhalten, wenn ihnen diese nicht nur zum Mund geführt wird und sie diese riechen und schmecken, sondern ihnen Lehrkräfte und Pflegekräfte z. B. das Brot in die Hand legen oder ihren Finger vorsichtig in den Brei tauchen.

Elementare Lernaktivitäten zur Grunderfahrung „Sachen hören“:

- Zur Förderung der auditiven Wahrnehmung (Lokalisation und Merkfähigkeit) werden bestimmte Dinge angestoßen oder gekippt, um Töne zu erzeugen. In der Pflegesituation des Händewaschens kann der Wasserhahn wiederholt auf- und zuge dreht werden, sodass das fließende Wasser wahrgenommen wird, oder es können der Waschbeckenrand und der Wasserhahn mit den Fingernägeln angetippt werden, um deren verschiedenartige Beschaffenheit hörbar zu machen. Wichtig ist dabei, in den Momenten, in denen die Geräusche erzeugt werden, auf Nebengeräusche (z. B. Musik) oder Sprache zu verzichten.

Elementare Lernaktivitäten zur Grunderfahrung „Sachen sehen“:

- Objekte bewusst in Augenschein zu nehmen, ist für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung keine Selbstverständlichkeit, da sie möglicherweise ihre Kopfhaltung nur eingeschränkt beeinflussen können. Deshalb bieten Lehrkräfte und Pflegekräfte ihnen bewusst Sehangebote, indem sie bewegliche Objekte in das Sehfeld der Kinder und Jugendlichen führen, es dort eine ausreichende Zeit belassen und es bewegen bzw. drehen, um verschiedene Blickwinkel darauf zu ermöglichen.

Elementare Lernaktivitäten zur Grunderfahrung „Sachen machen“:

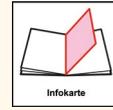
- Für die Förderung im Bereich der Motorik und Handlungsplanung eignen sich elementare Lernaktivitäten, in denen die Schülerinnen und Schüler Sachen in Bewegung versetzen. So können sie Gegenstände z. B. anheben und fallen lassen oder umkippen bzw. zum Rollen bringen. Während des Händewaschens ist es möglich, einen nassen Waschlappen anzubieten, aus dem die Schülerinnen und Schüler durch festes Zusammendrücken das Wasser ausdrücken, oder beim An- und Ausziehen wird den Kindern und Jugendlichen z. B. ein Schuh oder die Mütze mit der Aufforderung in die Hand gegeben, diese Gegenstände wieder zurückzugeben, fallen zu lassen oder abzulegen. Bei diesen Aktivitäten werden die Greiffunktion, die Muskelspannung, die Kraftdosierung und die Auge-Hand-Koordination trainiert.



Weiterführende Literatur

- Bostelmann, Antje; Fink, Michael: Aktionstablets – Experimente und Spielangebote. 40 Ideen für das Lernen in Krippe und Kindergarten. Berlin 2012
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Unterricht und Förderung bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. 2. Auflage München 2015
- Nielsen, Lilli: Das Ich und der Raum. Aktives Lernen im „Kleinen Raum“. Würzburg 1993
- Omonsky, Claudia: Schüler mit intensiver Behinderung fördern. Elementare Lernaktivitäten zu Wahrnehmung und Motorik. Hamburg 2016

Trinken und Essen geben



4

Essen und Trinken ist mehr als die Aufnahme von notwendigen Nährstoffen. Schülerinnen und Schüler, denen das Essen und Trinken gegeben wird, sollen diese Situation als möglichst angenehm erleben. Um dies zu erreichen, bedarf es

- bei Lehrkräften und Pflegekräften eines fundierten Wissens um die Vorgänge der Nahrungsaufnahme und der dabei angemessenen Unterstützungsangebote,
- der vollen Konzentration der Bezugsperson auf die gemeinsame Essenssituation,
- des richtigen Tempos beim Essengeben,
- ausreichender Zeit ohne Zeitdruck und
- einer sensiblen Heranführung der Essenden an die aktuellen Speisen (Konsistenz, Temperatur, Geschmack) sowie
- einer ästhetischen Gestaltung der Essenssituation (z. B. Anrichten der Mahlzeit auf einem Porzellanteller, jahreszeitliches Dekorieren des Tisches).

Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung fällt die Nahrungsaufnahme leichter, wenn sie in eine für diesen Vorgang günstige Körperhaltung gebracht werden. In Zusammenarbeit mit Physiotherapeutinnen und -therapeuten wird diese gesucht und individuell auf die Situation der Kinder und Jugendlichen abgestimmt.

Grundsätzlich sind für die Nahrungsaufnahme eine aufrechte Position und mittige Kopfhaltung vorteilhaft. Hierbei ist besonders wichtig, auf den sehr empfindlichen Nackenbereich zu achten. Ebenso sollten die Arme bequem positioniert werden, damit diese den Oberkörper nicht in eine ungünstige Fehllage ziehen.

Hilfsmittel, die eine vorteilhafte Positionierung erleichtern, wie z. B. Lagerungskissen zur Stabilisierung des Oberkörpers oder der Arme und Hände, feste Langkissen zur seitlichen Abstützung sowie spezielle Nackenhörnchen für die Kopfstützung, werden in Abstimmung mit Physiotherapeutinnen und -therapeuten ausgewählt.

Als Hilfsmittel für das Reichen von Trinken und Essen stehen spezielles Besteck und Geschirr zur Auswahl.

Bei der Essensgabe halten feste Therapielöffel (auch Silikonlöffel) dem Beißreflex stand und geben bei hoher Überempfindlichkeit des Mundraums klare taktile Informationen. Flexilöffel halten dem Beißreflex nicht stand und werden bei Hypersensibilität häufig abgelehnt.

Mit einem Strohhalm zu trinken, bietet sich für Kinder und Jugendliche an, die einen Trinkbecher selbst halten können. Ein Schnabelbecher schützt vor dem Verschlucken, da dieser die Trinkmenge reduziert und die Schülerinnen und Schüler wegen des vorstehenden Becherschnabels ihren Kopf nicht so weit zurücklegen müssen. Er eignet sich für Schülerinnen und Schüler, die den Beißreflex überwunden haben. Die Verwendung eines Saugverschlusses an einer Trinkflasche ist sinnvoll, sofern noch kein anderes Trinkmuster als das Saugen erworben wurde. Ist es notwendig, die Flüssigkeit präzise im Mundraum zu platzieren, kann man sie vorsichtig mit einer Pipette einbringen.

Die verwendeten Hilfsmittel sollten neben der fachlich-therapeutischen Nützlichkeit auch immer wieder auf ihre Altersgemäßheit geprüft werden. Bei jugendlichen Schülerinnen und Schülern ist zu überlegen, ob statt einer Babyschnabeltasse lieber eine Sporttrinkflasche und statt einem Babylätzchen lieber ein flottes Halstuch verwendet werden können.

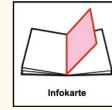
Der Vorgang der Nahrungsaufnahme folgt natürlicher Weise bestimmten Phasen, die Lehrkräfte und Pflegekräfte berücksichtigen sollten, wenn sie Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung Nahrung oder Getränke geben (vgl. ROCH 2013).

1. Phase „Vorbereitung auf die Nahrungsaufnahme“:

In der Regel wird die Nahrung angesehen und es wird ihr Geruch wahrgenommen. So stellt sich der Körper auf die kommende Nahrungsaufnahme ein. Durch das Öffnen des Mundes stellen sich Muskeln und Nerven auf die Größe der Nahrungsportion, auf die Konsistenz der Mahlzeit und den zu erwartenden Geschmack ein.

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung, denen Essen und Trinken gegeben werden, können sich aufgrund individueller Beeinträchtigungen nicht unbedingt in dieser Weise auf die Nahrungsaufnahme vorbereiten. Deshalb ist es die Aufgabe der Lehrkräfte oder Pflegekräfte, den Kindern und Jugendlichen die Nahrung

Trinken und Essen geben



4

gezielt zur Wahrnehmung anzubieten, z. B. durch Heranführen an die Nase zum Riechen oder durch Heranführen eines Fingers zum Tasten, und so die Nahrungsaufnahme einzuleiten. Dadurch wird verhindert, dass das Essen für die Schülerinnen und Schüler subjektiv überraschend in den Mundraum gelangt und sie sich möglicherweise erschrecken, was zu Husten und Würgen oder einem Nahrungsausstoß führen kann.

2. und 3. Phase „Vorbereitung auf das Schlucken der Nahrung“ und „Schlucken der Nahrung“:

Menschen ohne Beeinträchtigung nehmen das Essen etwa vom Löffel und zerkauen es. Dabei wird es im Mund bewegt, das Gaumensegel hebt sich, um den Nasenraum zu verschließen. Das Essen wird zum Schlucken Richtung Rachen geschoben, indem Gaumen und Zunge wellenartige Bewegungen machen. Durch die Berührungsreize am Gaumen werden das Schlucken vorbereitet und der Schluckreflex ausgelöst. Diese Vorgänge laufen meist automatisiert ab.

Sind Schülerinnen und Schüler in ihren oralen Funktionen eingeschränkt (z. B. hypotone Zunge, reflexhafter Zungenstoß, Mundschluss), so sind häufig auch die Kaufunktion und der Nahrungstransport beeinträchtigt, was zum Verschlucken führen kann. Um dem vorzubeugen, aktivieren die Lehrkräfte und Pflegekräfte die Gesichtsmuskulatur der Kinder und Jugendlichen zu Beginn der Nahrungsaufnahme, z. B. mit Streichungen und Massage der Wangen. Ebenso kann die Lippenmuskulatur durch angeleitete Übungen vor dem Essen stimuliert werden (z. B. Lippen spitzen oder in die Breite ziehen).

4. Phase „Verdauungsphase“:

Der Speisebrei tritt in die Speiseröhre ein und bewegt sich Richtung Magen. Bei Schülerinnen und Schülern mit Bewegungsbeeinträchtigungen besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass hier verlangsamte oder ausbleibende Verdauungs- und Transportprozesse ablaufen. Dies ist bei der Planung von Aktivitäten nach dem Essen zu bedenken.

Um die Nahrungsaufnahme verantwortungsvoll zu begleiten, sollte von ärztlicher oder therapeutischer Seite eine ausführliche und fundierte Diagnostik eingeholt werden. Diese kann Auskunft geben über Kompetenzen und Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler beim Ess- und Trinkvorgang, über mögliche Funktionsstörungen des Mundes (orofaziale Störungen), Schluckstörungen (Dysphagien) oder auch Essverhaltensstörungen. Allen Personen, die Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung Essen reichen, muss bewusst sein, dass diese unter keinen Umständen zum Essen gezwungen werden dürfen.

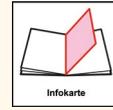
Dringend notwendig ist eine medizinische oder therapeutische Abklärung, wenn Lehrkräfte oder Pflegekräfte folgende Beobachtungen während des Trink- oder Essensvorgangs machen:

- Die Essensaufnahme geht mit einem starken Widerwillen der Schülerinnen und Schüler einher.
- Die Schülerinnen und Schüler verschlucken sich wiederholt, was mit oder ohne Husten möglich sein kann, und atmen Nahrung in die Luftröhre ein.
- Die Atmung klingt (auch ohne Erkältung) brodelnd und verschleimt.
- Das Körpergewicht der Schülerinnen und Schüler schwankt stark oder es besteht eine andauernde Gewichtsabnahme.

Therapeutische Konzepte zur Förderung der Nahrungsaufnahme sind:

- Therapeutische Sitzpositionen nach BOBATH: Einnehmen von für die Essensaufnahme förderlichen Sitzpositionen
- Orofaziale Regulationstherapie ORT nach MORALES: Unterstützung des Schluckvorgangs durch spezielle Körperübungen und Handgriffe
- Funktionelle Dysphagie-Therapie FDT nach BARTOLOME: Förderung bei Schluckstörungen
- Facio-Orale-Trakt-Therapie F.O.T.T. nach COOMBES: Förderung der Sensibilität im Mundraum und der Mundmuskulatur
- Mund- und Esstherapie bei Kindern nach MORRIS und KLEIN: Therapie von Ess- und Bewegungsstörungen
- Gespürte Interaktion nach AFFOLTER: Förderung der Wahrnehmung mit Spür-Informationen, z. B. durch eine gezielte Führung der Hände

Trinken und Essen geben



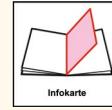
4

- Sensomotorische Kooperation nach Praschak: Darstellung entwicklungsphysiologischer Zusammenhänge und konkreter Hilfen für die Essensaufnahme (z. B. Saugplan mit Bezug zur Alltagswirklichkeit)

Weiterführende Literatur

- Affolter, F.: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen 1987
- Bartolome, G.; Schröter-Morasch, H. (Hrsg.): Schluckstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik und Rehabilitation. Stuttgart 2018
- Coombes, K.: Von der Ernährungssonde zum Essen am Tisch – Aspekte der Problematik, Richtlinien für die Behandlung. In: Lipp, B. u. a. Wege von Anfang an. Frührehabilitation schwerst hirngeschädigter Patienten, Villingen-Schwenningen 1996
- Morales, R. C.: Die orofaziale Regulationstherapie. München 1991
- Morris, S. E.; Klein M. D.: Mund- und Esstherapie bei Kindern: Entwicklung, Störung und Behandlung orofazialer Fähigkeiten. Stuttgart, Jena, New York 2001
- Praschak, W.: Das Konzept der sensomotorischen Kooperation. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Schwere Behinderung in Theorie und Praxis – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehinderung. Düsseldorf 2001
- Ritter, G.: Das Bobath-Konzept. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf 2004
- Roch, U.: Genussvoll essen für Menschen mit Behinderungen. Dysphagiemanagement aus schlucktherapeutischer Sicht. In: Maier-Michalitsch, N.: Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf 2013

Unterstützte Kommunikation



5

Die Bezeichnung Unterstützte Kommunikation (UK) leitet sich vom englischen Begriff „augmentative and alternative communication“ ab (AAC), womit eine ergänzende bzw. ersetzende Kommunikation gemeint ist. Ausgehend von der Vorstellung, dass jeder Mensch ein Recht auf Teilhabe und ein Bedürfnis nach Kommunikation hat, zielt das Konzept der Unterstützten Kommunikation darauf ab, fehlende Kommunikationsmöglichkeiten auszugleichen bzw. zu ersetzen. Dies umfasst eine Reihe von pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen, welche die kommunikativen Möglichkeiten von Menschen, die nicht oder kaum über aktive Sprache verfügen, erweitern. Die Unterstützte Kommunikation darf nicht verwechselt werden mit dem Konzept der Gestützten Kommunikation, dessen Wirksamkeit umstritten ist und auf das daher hier nicht weiter eingegangen wird.

„Unterstützte Kommunikation soll durch den systematischen und planvollen Einsatz von körpereigenen und/oder externen Kommunikationsmodi sowohl den Menschen, die nicht oder kaum sprechen, deren Sprachentwicklung stark verzögert ist oder die gesprochene Sprache nicht oder nur schlecht verstehen, als auch dem Interaktionspartner (bessere) Kommunikation ermöglichen.“ (PETERSEN 2007, 12)

Es wird davon ausgegangen, dass jede Lebensäußerung eines Menschen als Kommunikationsangebot gedeutet werden muss. Kommunikation umfasst mehr als nur die Verbalsprache. Alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, wie z. B. Atmung, Herzschlag, Augenbewegungen, Laute, Körperbewegungen, können hierunter gefasst werden. Für den unterrichtlichen Alltag und die zielorientierte Förderung bedeutet dies, die gewählte Kommunikationsform auf drei bedeutsame Faktoren hin zu überprüfen:

- Zu welchem **Inhalt** soll kommuniziert werden? Handelt es sich um Personen, Orte, Tätigkeiten, Gefühle, Zeiten?
- Welche **Funktion** hat die gewählte Kommunikation? Was möchte der Sender erreichen? Warum äußert sich jemand? Möchte er Handlungen einfordern, Aufmerksamkeit erregen, Meinungen oder Gefühle äußern, aus der Vergangenheit berichten?
- In welcher spezifischen **Form** läuft die Kommunikation ab? Auf welchem Kanal wird kommuniziert?

In der UK werden drei Kommunikationsformen unterschieden:

1. Körpereigene Kommunikationsformen:

Körperspannung, Atmung, Gesten oder Laute drücken viel über das Befinden eines Kommunizierenden aus und werden meist unwillkürlich vom Gegenüber erkannt. Im Rahmen der UK werden solche Äußerungen bewusst wahrgenommen und inhaltlich interpretiert, wobei die Interpretation Fehlern unterliegen kann und desto besser gelingt, je vertrauter sich die Kommunikationspartnerinnen und -partner sind.

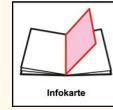
Auch das Gebärden zählt zu den körpereigenen Kommunikationsformen, wobei jede Gebärde präzise mit einer Bedeutung versehen ist und daher eindeutig dekodiert werden kann. Dafür müssen beide Kommunikationspartnerinnen bzw. -partner das gleiche Kodierungssystem beherrschen. Gebärden können lautsprachersetzend oder lautsprachunterstützend eingesetzt werden.

2. Nicht-elektronische Kommunikationshilfen:

Nicht-elektronische Kommunikationsmittel können Realgegenstände oder Fotos, Bilder und Symbole von Gegenständen oder Handlungen sein. Die Kommunikationsmittel sollten möglichst eindeutig interpretierbar und leicht handhabbar sein. Die Bedeutung der Kommunikationsmittel wird durch die Nutzerinnen und Nutzer gemeinsam festgelegt und die Anwendung der Systeme in vielfältigen Situationen geübt.

Realgegenstände dienen als sog. Verweiser auf bestimmte Situationen, z. B. zeigt ein Löffel an, dass es Zeit zum Frühstück ist. Fotos, Bilder und Symbole werden eingesetzt, um Kommunikationstafeln oder Mappen zu bestücken. So können Schülerinnen und Schüler beispielsweise vom Wochenende berichten, indem sie auf eine Auswahl an Fotos zeigen. Weitergeführt wird dieses Konzept in sog. Ich-Büchern oder Tagebüchern, die wichtige Informationen zu den Schülerinnen und Schülern oder für sie bedeutsame Erlebnisse festhalten. Mithilfe dieser Bücher, die stets griffbereit sein müssen, können nicht lautsprachlich kommunizierende Kinder und Jugendliche eigene Befindlichkeiten, Wünsche und Äußerungen mitteilen.

Unterstützte Kommunikation



5

Diese Form der Kommunikation setzt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit aufseiten der möglichen Adressaten voraus, damit auch unauffällige Kommunikationsangebote erkannt und genutzt werden.

3. Elektronische Kommunikationshilfen:

Als elektronische Kommunikationshilfen kommen verschiedene Sprachausgabegeräte zum Einsatz. Ihr Vorteil liegt darin, ein beinahe unbegrenztes Repertoire an Aussagen bereitzuhalten und durch die akustische Ausgabe des Geräts leichter von möglichen Adressaten wahrgenommen zu werden. Nutzen die Schülerinnen und Schüler ihre elektronischen Sprachausgabegeräte selbständig, können sie von sich aus Gespräche initiieren oder sich in laufende Gespräche spontan einbringen. Allerdings bedarf eine solche Kompetenz intensiver Übungen und eines Unterrichts, der bewusst Sprachanlässe auch für unterstütz kommunizierende Schülerinnen und Schüler schafft.

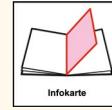
Für die Auswahl eines geeigneten Geräts können sich die Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte und Pflegekräfte bei den unabhängigen ELECOK-Beratungsstellen beraten lassen. Die Kosten einer elektronischen Kommunikationshilfe werden bei angezeigter Indikation in der Regel von den Krankenkassen der Schülerinnen und Schüler übernommen.

In der UK wird stets versucht, sämtliche Kommunikationsmöglichkeiten auszuschöpfen. Dies bedeutet, dass je nach Situation die Kommunikationsmittel auch wechseln können. Die Schülerinnen und Schüler sind oftmals auf die Findigkeit und den Einfallsreichtum ihrer Bezugspersonen angewiesen, um schließlich zum richtigen Hilfsmittel bzw. der effektivsten Methode zu finden.

Weiterführende Literatur

- Otto, K.; Wimmer, B.: Unterstützte Kommunikation: Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen. Idstein 2017
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Unterstützte Kommunikation (UK) in Unterricht und Schule. München 2009
- Theilen, U.: Sprachlos? Von wegen! Kommunikation mit Kindern mit schweren Behinderungen. Basel 2009

Entspannungsübungen



6

In einem gesunden Lebensrhythmus wechseln sich Phasen der Anspannung und der Entspannung ab und bilden eine Balance.

Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist es möglicherweise schwierig, einen solchen für sie individuell angenehmen Rhythmus zu finden, da sie häufig stark auf äußere Hilfestellungen angewiesen und damit vom Rhythmus der helfenden Person abhängig sind. Außerdem ergeben sich aufgrund der Behinderung mitunter Rhythmisierungen, die die Kinder und Jugendlichen nicht beeinflussen können, wie z. B. einen unterbrochenen Tag-Nacht-Rhythmus oder das Auftreten von Anfallsgeschehen mit anschließenden längeren Schlafphasen. Schülerinnen und Schüler mit einer schweren und mehrfachen Behinderung können Phasen, die für andere Menschen eine Pause darstellen, wie z. B. eine Essenssituation, auch als Anspannungsphase erleben.

Darum sollten Lehrkräfte und Pflegekräfte darauf achten, im Schulalltag nach Anforderungssituationen entsprechende echte Regenerationsphasen einzuplanen, in denen sich Schülerinnen und Schüler individuell entspannen können.

Körperorientierte Ansätze bieten viele Möglichkeiten, auch ohne weiterführende Ausbildung einfache Entspannungsphasen in den Schulalltag zu integrieren. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit Therapeutinnen und Therapeuten verhelfen dabei zu größerer Sicherheit.

Konzepte für Entspannungsangebote:

- **Snoezelen**

Das Snoezelen wurde Mitte der 70er-Jahre von zwei Zivildienstleistenden in den Niederlanden erfunden und hat sich mittlerweile weltweit als Entspannungskonzept im Bereich der Förderung von Menschen mit Behinderung verbreitet. Snoezelen erzeugt durch gezielte Angebote zur Aktivierung der Sinne vor allem das Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden. So trägt der Aufenthalt im Snoezelenraum oder einem in ähnlicher Weise gestalteten Raum zur Entspannung und Verbesserung der Wahrnehmung bei. Zur Raumausstattung können unterschiedliche Elemente gehören, z. B. Lichtquellen, Wassersäulen, Lichtschläuche, Lichtduschen, Projektoren mit optischen Drehscheiben, Glitzerleuchten, Farbdrehscheiben, Spiegelkugeln, aber auch bequeme Sitz- und Liegelandchaften, wie z. B. Wasserklangbett oder Resonanzliege.

- **Entspannung mit Klangschalen**

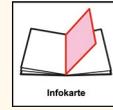
Der Einsatz von Klangschalen eignet sich gut für körpernahe Entspannungserfahrungen. Die lang anhaltenden und schließlich verklingenden Töne faszinieren Schülerinnen und Schüler, sie zeigen eine hohe Aufmerksamkeit und Bereitschaft, ihnen zu lauschen. Die Klangschalen wirken nicht nur über den akustischen, sondern sehr stark auch über den vibratorischen Reiz. Geschulte Lehrkräfte und Pflegekräfte können sie vorsichtig auf den Körper der Schülerinnen und Schüler stellen und anschlagen. Die Schwingungen sind im ganzen Körper spürbar.

Auch wenn das Wahrnehmen sowohl der Töne als auch der Vibrationen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler anregen, wird ihre Konzentration doch nach innen auf sie selbst gerichtet, was zu einer angenehmen Entspannung führen kann. Bei der Anwendung der Klangschalen ist es wichtig, dass die durchführenden Personen aufmerksam die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler beobachten und bei möglicherweise ablehnenden Reaktionen die Anwendung abbrechen.

- **Yoga mit einfachen Übungen**

Einfache Yogaübungen verhelfen über den Weg der physiologischen An- und Entspannung zur inneren, emotionalen Entspannung. Während physiologische Muster wie Adrenalinausschüttung, Hormonreaktion, Herzschlag und Puls nicht willentlich beeinflusst werden können, ist dies bei der gezielten Ansteuerung von Muskeln möglich. Deshalb eignen sich Körperübungen, wie z. B. die der Yoga-Praxis, als Weg zur Entspannung. Die anleitenden Lehrkräfte und Pflegekräfte achten bei der Auswahl der Übungen auf solche, die einfach und körperschonend sind und nicht vorrangig der Fitness dienen, sondern entspannend wirken.

Entspannungsübungen



6

• Atemübungen

Im Konzept der Basalen Kommunikation nach MALL tritt eine Bezugsperson mit einer Schülerin oder einem Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung über den Atemrhythmus in Kontakt. Neben der aktiven Kommunikation dient das bewusste Atmen auch der Entspannung. Da Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht unbedingt einer verbalen Anleitung zu einer Atemregulation und Entspannungsübung folgen können, kann das Konzept der Basalen Kommunikation helfen, gemeinsam in die Atem-Entspannung zu finden.

Bei der Durchführung der Atemübung mit einer Schülerin oder einem Schüler geht es zunächst um das Einschwingen und gemeinsame Finden eines Rhythmus'. Wenn die Bezugsperson eigene Impulse und Angebote machen möchte, dann geschieht dies in der Phase der Ausatmung, in der Entspannung hauptsächlich stattfinden kann. Z.B. kann die Lehrkraft oder Pflegekraft geräuschvoll ausatmen oder mit dem Ausatmen zugleich die Arme der Schülerin oder des Schülers nach unten ausstreifen.

Beim gemeinsamen Atmen handelt sich um ein sehr intensives und auf die dialogische Beziehung ausgerichtetes Angebot, welches einen geeigneten Schutzrahmen und ausreichend Zeit benötigt. Die Bezugsperson muss nicht nur auf die Reaktionen des Gegenübers achten, sondern auch in hohem Maße Selbstfürsorge tragen. Hilfreich für die Durchführung ist es, einen Kurs zur Basalen Kommunikation mit Selbsterfahrungsübungen, Anleitungen und Reflexionen durchlaufen zu haben.

Weiterführende Literatur

Zu „Entspannungsübungen allgemein“:

- Frank, A.: Streicheln, Spüren, Selbstvertrauen: Massagen, Wahrnehmungs- und Interaktionsspiele, Entspannungsgeschichten und Atemübungen zur Förderung des Körperbewusstseins. Münster 2007

Zu „Snoezelen“:

- Mertens, K. u. a.: Snoezelen. Anwendungsfelder in der Praxis. Dortmund 2005
- Günther, S.: Snoezelen. Traumstunden für Kinder. Praxishandbuch zur Entspannung und Entfaltung der Sinne mit Anregungen zur Raumgestaltung, Phantasiereisen, Spielen und Materialhinweisen. Münster 2002

Zu „Entspannung mit Klangschalen“:

- Draxler-Zenz, T.: Achtsame Klangschalen-Spiele. Spielerisch Ruhe und Entspannungsfähigkeit in Kita und Grundschule fördern. Aachen 2016
- Hess, P.: Klangschalen und innere Harmonie. Haldenwang 2013
- Lindner, D.: Praxisbuch Klangmassage. Klangmassagen mit Klangschalen Schritt für Schritt erlernen und umsetzen. Battweiler 2004

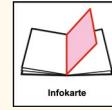
Zu „Yoga mit einfachen Übungen“:

- Omsky, C.: Entspannung und Yoga ganz einfach. Flexibel einsetzbare Übungseinheiten für Schüler mit geistiger Behinderung. Hamburg 2014
- Williams, N.: Yogatherapie für Kinder mit Behinderungen. Tübingen 2013

Zu „Atemübungen“:

- Mall, W.: Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Heidelberg 2008

Der TEACCH-Ansatz



7

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind im schulischen Alltag häufig dem Wechsel von Räumlichkeiten, Bezugspersonen und Angeboten ausgesetzt. Dies kann mitunter zu Unsicherheit führen, vor allem dann, wenn die Wechsel für sie nicht vorhersehbar sind. Deshalb ist es erforderlich, den Schülerinnen und Schülern klare und für sie möglichst nachvollziehbare bzw. vorhersehbare Strukturen zu bieten. Eine solche Strukturierung bietet der TEACCH-Ansatz.

Der TEACCH-Ansatz geht auf ein in Amerika gegründetes staatliches Programm für autistische Menschen zurück. Die Abkürzung steht für Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (dt.: Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbeeinträchtigter Kinder).

Der TEACCH-Ansatz stellt folgende Aspekte in den Mittelpunkt:

- Strukturierung des Raumes
- Strukturierung der Zeit
- Strukturierung der Handlung
- Strukturierung der Aufgabe

Für die Strukturierung des Raumes geben visuelle Hilfen den Schülerinnen und Schülern Antworten auf folgende Fragen:

- Strukturierung in Bezug auf Personen: „Wo soll ich sein? – Wo soll ich nicht sein?“ → z. B. Kissen auf dem Stuhl als Markierung für den Sitzplatz, Stoppschild vor verbotenem Bereich
- Strukturierung in Bezug auf Aktivitäten: „Was passiert hier?“ → z. B. Symbole an Zimmertüren, die dortige Aktivitäten erläutern (Werkraum, Schwimmbad)
- Strukturierung in Bezug auf den Arbeitsplatz: „Wo kann ich gut arbeiten?“ → Markierung der Arbeitsfläche mit Klebestreifen oder Tischset
- Strukturierung in Bezug auf Gegenstände: „Wo gehört dies hin?“ → Foto von Schulranzen am Haken, aufgemalte Fußabdrücke für Ablageort der Hausschuhe

Um zeitliche Abläufe besser nachzuvollziehen oder zu antizipieren, helfen Tagespläne. Die Tagespläne werden z. B. mit Realgegenständen als Repräsentanten für verschiedene Aktivitäten (z. B. Stift = Unterricht; Brotzeitbox = Pause) in verschiedenen nacheinander angeordneten Körbchen oder mit Fotos bzw. Symbolen von Handlungen, die an Tafeln hintereinander angeheftet sind, angeboten. Nach dem Beenden einer Handlung entfernen die Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Gegenstand oder das Bild und stellen sich durch das Betrachten des nächsten Gegenstands bzw. Bildes auf die nächste Handlung ein. Das Vergehen von Zeit kann durch verschiedene Zeitmesser, wie Sanduhren oder Timetimer, visualisiert und damit nachvollziehbar gemacht werden.

Für die Strukturierung von Handlungen können für die Schülerinnen und Schüler individuelle Handlungspläne angelegt werden, die Seite für Seite zeigen, welcher Handlungsschritt als Nächstes ausgeführt werden soll (z. B. Handlungsplan „Zähne putzen“).

Eine einzelne Aufgabe kann so strukturiert werden, dass immer die Arbeitsrichtung von links nach rechts eingehalten und das fertige Produkt rechts in einem „Fertig-Korb“ abgelegt wird. Außerdem können sog. Schuhkartonaufgaben hergestellt werden.

Alle Strukturierungsmaßnahmen werden immer individuell auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt und an ihre jeweiligen Bedürfnisse angepasst.

Weiterführende Literatur

- Häußler, A.: Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Dortmund 2005
- Häußler, A.; Tuckermann A.; Lausmann E.: Praxis TEACCH: Neue Materialien zur Förderung der sozialen Kompetenz. Dortmund 2015
- Solzbacher, H.: Von der Dose bis zur Arbeitsmappe: Ideen und Anregungen für strukturierte Beschäftigungen in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz. Dortmund 2016

7 Blankokarte

Pflegefeld + Bildungsaspekt + Handlungsleitendes Prinzip:	
Titel:	
Es kann sein, dass ...	
Angestrebte Kompetenz	
Benötigtes Material	
Umsetzung	
Tipp	
Mögliche Beobachtungen zum Kompetenzerwerb	

8 Literaturverzeichnis

- Bienstein, Ch.; Fröhlich, A.: Basale Stimulation in der Pflege. Die Grundlagen. Bern 2012
- Damag, A.; Schlichting, H.: Essen-Trinken-Verdauen. Förderung, Pflege und Therapie bei Menschen mit schwerer Behinderung, Erkrankung und Alter. Bern 2016
- Edelmann, W; Wittmann S.: Lernpsychologie. Weinheim, Basel 2019
- Fornefeld, B.: „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Aachen, Mainz 1995
- Fornefeld, B.: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Heidelberg 2001
- Kitzinger, A.: Metacom 8. Oeversee 2018
- Lamers, W.; Klauß, T.: Alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003
- Musenberg, O.; Riegert, J.; Lamers, W.: Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe 54 2015
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg 1988
- Reisenberger, U.: Anbahnung intentionaler Kommunikation. In: Lernen konkret, Braunschweig 3/2017
- Reuther-Strauss, M.; Medwenitsch, M.: Bewegen gemeinsam gestalten: Positionen und Bewegungsübergänge mit mehrfach beeinträchtigten SchülerInnen. Dortmund 2013
- Schlichting, H.: Pflege bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf 2013
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. München 2018
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus: LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> (entnommen am 26.03.2021)

Download der Handreichung:

► www.mebis.link/pflegemachtschule

