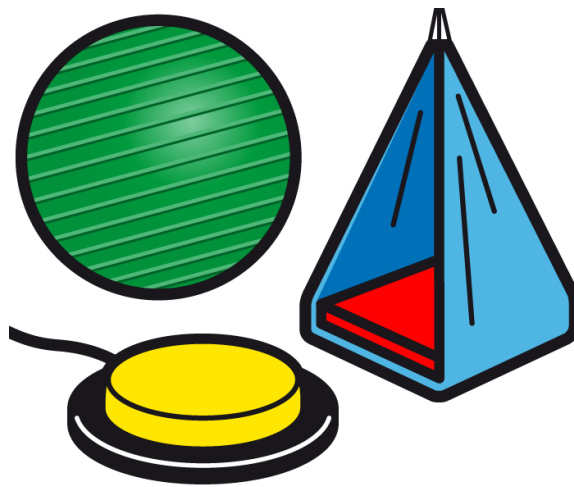


Konzept zur Basalen Förderung



Simone Auth, Lauritz Benner, Lasse Dax, Simona Kienbaum,
Denise Kuhnt, Sigrun Pfeifer, Jana Schmidt, Julia Schrumpf,
Lisa Stamm, Isabelle Wenz, Karina Vago, Tamara Zeier

März 2024

Einleitung	3
-------------------	---

Teil A Grundlagen

A.1 Zielgruppe	4
A.2 Definitionen	5
A.3 Ziele und Aufgaben	6

Teil B Diagnostik

B.1 Entwicklungstest ET 6-6R	9
B.2 Sensomotorisches Entwicklungsgitter	11
B.3 Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung	12

Teil C Praxis

C.1 Förderung der motorischen Entwicklung	14
C.1.1 Psychomotorik und Bewegungslandschaften	14
C.1.2 Positionierung und Bewegung	18
C.1.3 Das Pörnbacher Konzept	19
C.2 Förderung der basalen Entwicklung	22
C.2.1 Basale Stimulation	22
C.2.2 Basale Kommunikation	24
C.2.3 Die Affolter Methode	26
C.2.4 Das Konzept des Kleinen Raums	27
C.3 Förderung von Alltagsfertigkeiten (adl)	30
C.3.1 Förderpflege und An- und Ausziehen	30
C.3.2 Essen und Trinken	34
C.4 Unterrichtspraxis	41
C.4.1 Förderangebote	
• in (relativ) homogenen Gruppen (Förderband)	41
• im heterogenen Klassenverband	42
C.4.2 Zusammenarbeit im Team/ Anleitung der THAs	43
C.4.3 Hilfsmittel und Ausstattung	45
C.4.4 Besondere Anforderungen im Unterricht	49

Schluss und Anhang	51
---------------------------	----



Einleitung



Die Mosaikschule ist eine Schule, in der eine Förderung entsprechend der Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgt. Darüber hinaus haben einige unserer Schülerinnen und Schüler eine schwere und mehrfache körperliche Behinderung und damit auch einen hohen Unterstützungsbedarf u.a. im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung und von basalen Fertigkeiten.

Das Konzept zur basalen Förderung soll dazu beitragen, diesem Unterstützungsbedarf noch besser gerecht zu werden. Es soll ebenso einen vom gesamten Kollegium getragenen, verbindlichen Rahmen für die Förderung dieser Zielgruppe darstellen, an dem sich der Unterricht orientiert. Es beinhaltet sowohl theoretische Grundlagen als auch Ideen für Fördermöglichkeiten, erhebt aber nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Ziel und Wunsch unserer Arbeitsgruppe ist, durch die Sensibilisierung für diese Schülerschaft und die Anregungen zur praktischen Umsetzung individuell angepasste Fördersituationen zu schaffen, die vielfältige Lernentwicklungen und Bildungsprozesse anregen. Damit wollen wir auch dem in den Hessischen Richtlinien formulierten Anspruch Folge leisten: „Die Achtung der Menschenwürde und das Annehmen aller Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Formen der Lebensbewältigung ist die Grundlage der pädagogischen Arbeit und für den Erfolg der Arbeit in Unterricht und Erziehung von entscheidender Bedeutung“ (HKM 2013, S. 5).

Folgende Leitgedanken sind dabei für uns von zentraler Bedeutung:

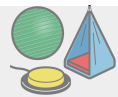
- Orientierung an den individuellen Bedürfnissen jedes Kindes und Jugendlichen
- Förderung der Gesamtpersönlichkeit
- Respekt und Grenzen wahren
- Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit ermöglichen

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen stellt besondere Anforderungen an unsere Arbeit:

Elementar sind ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, ein intensiver Austausch aller beteiligten Personen sowie klare Absprachen für festgelegte Förderziele. Dazu braucht man feine Antennen, um auch kleine Veränderungen wahrzunehmen, Zeit und Geduld, eine Reaktion abzuwarten sowie ein grundsätzliches Vertrauen in die Kompetenzen des Gegenübers.

Gleichzeitig gilt es, neben der individuellen Förderung jedes Schülers und jeder Schülerin auch die Einbindung in die Klassen- und Schulgemeinschaft zu unterstützen und (auch bei schwerer und mehrfacher Behinderung) echte Teilhabe zu ermöglichen.

Hilfreich und wünschenswert ist neben den Ansprüchen an das pädagogische Personal sowie einer guten Teamarbeit auch eine angemessene räumliche und sächliche Ausstattung, um den besonderen Bedürfnissen gerecht werden zu können.



Teil A – Grundlagen



A.1 Zielgruppe



Die Zielgruppe des Konzepts sind Kinder und Jugendliche die...

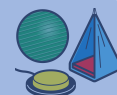
- ihre gesamte Körperlichkeit nutzen, um sich mitzuteilen
- auf Unterstützung angewiesen sind (in den Bereichen Eigenerfahrung, Eigenbewegung und Auseinandersetzung mit der Umwelt)
- mit schweren und mehrfachen Behinderungen

Sie haben Einschränkungen in verschiedenen Bereichen:

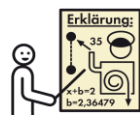
- Mobilität (z.B. Entfernungen überwinden, Handlungen selbstständig ausführen)
- körperliche Belastbarkeit (Pausen, Schläfrigkeit, Krankheit, Medikamente, Therapien)
- Kognition und Konzentration
- Wahrnehmung
- Körperbild und Körperbewusstseins
- Kommunikation
- emotionale Entwicklung
- sozialen Integration

Die Ursachen der Einschränkungen sind nicht immer bekannt, aber viele der Kinder und Jugendlichen haben cerebrale Bewegungsstörungen, Auffälligkeiten in der Wahrnehmung oder in der Fein- und Grobmotorik, Schädigungen der Muskulatur oder des Skeletts oder schwere und mehrfache Behinderungen.

Das bedeutet, die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, deren „handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die Folgen der vielfältigen möglichen Einschränkungen der körperlichen und motorischen Entwicklung so begrenzt wird, dass wesentliche Entwicklungen in der Wahrnehmung und Kognition, in Sprache und Kommunikation, ggf. auch in Emotionalität und Soziabilität, mit Folgen für die Lebensgestaltung und die Selbstverwirklichung behindert werden“ (Verband Sonderpädagogik NRW).



A.2 Definitionen



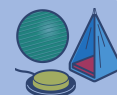
- Grobmotorik
 - o Umfasst die Bewegungsfunktionen des Körpers, welche der Gesamtbewegung dienen (z.B. Laufen, Springen, Hüpfen)
 - o Wichtig für eine gut ausgebildete Grobmotorik:
 - Gleichgewicht
 - Körperwahrnehmung / Gespür für den eigenen Körper
 - Ausreichende Muskelspannung
- Feinmotorik
 - o Umfasst die Bewegungsabläufe der Hand-Fingerkoordination, (Fuß-, Zehen-, Gesichts-, Augen- und Mundmotorik)
 - o Wichtig für feinmotorisches Arbeiten:
 - Gefühl für feine Bewegungen der Hände / Muskelspannung / Kraftdosierung
 - Ausführung feiner Bewegungen aus den Fingern, nicht aus der Schulter
- Mobilität
 - o Bewegungen von Personen und Gütern zwischen Räumen bzw. Systemen
 - o grundsätzlich jegliche Positionsveränderung, auch geistiger, sozialer und virtueller Art; im vorliegenden Kontext ist v.a. die Überwindung von Distanzen gemeint
- Körperlich motorische Entwicklungen
 - o Entwicklung der willkürlichen Bewegungsvorgänge:
 - aus zufälligen Bewegungen werden zielgerichtete Reaktionen; Antworten auf bestimmte Reize
 - Ablösung von Reflexen zu willkürlichen Bewegungen (z.B. Greifreflex wird abgelöst von gezielten Greifbewegungen)
 - o Die Entwicklung verläuft von innen nach außen/von oben nach unten
 - Aufrichtung beginnt mit dem Kopf/ Oberkörper
 - o Mund, Hände und Augen bilden die Grundlage allen erkennenden Handelns



A.3 Ziele und Aufgaben

Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung benötigen ein spezifisches, dem individuellen Entwicklungsstand angepasstes Förderangebot. Das umfasst mitunter Angebote aus dem Bereich der Basalen Förderung, der körperlichen und motorischen Entwicklung oder der Förderpflege. Im Rahmen der Entwicklungsförderung werden auf der Grundlage einer diagnostischen Ausgangsbasis differenzierte Fördermaßnahmen geplant und umgesetzt. Es geht darum, die Entwicklung des Kindes/Jugendlichen besser zu verstehen und unterstützend zu begleiten, um langfristig die Fähigkeit des selbstbestimmenden und mitbestimmenden Handelns in sozialer Integration zu fördern. Für die Gestaltung dieser individuellen Lernangebote ergeben sich für die Schule folgende Aufgaben:

Aufgabenbereiche (Leitfaden)	Hinweise (Praxis)
<p>Durchführung einer Diagnostik zu Ermittlung der Fähigkeiten</p> <p>→ <i>Verhaltensweisen erkennen und verstehen, Herausforderungen erkennen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Fähigkeiten hat das Kind/der Jugendliche schon? • Welche Fähigkeiten erwirbt es gerade? • Was fällt dem Kind/dem Jugendlichen noch schwer oder ist nicht möglich? 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahren (ET 6-6-R) • Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphard 2002, 9 ff.) • Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung“ (H. Schäfer, P. Zentel, R. Manser (unter Mitarbeit von A. Fröhlich)) • Regelmäßiger Austausch aller beteiligten Personen
<p>Festlegung von Entwicklungszielen</p> <p>→ <i>was soll das Kind/der Jugendliche können?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist für den Alltag des Kindes/Jugendlichen wichtig? • Was soll das Kind/der Jugendliche erlernen? 	<ul style="list-style-type: none"> • In Absprache mit dem Umfeld (z.B. Therapeut*innen, Eltern etc.)

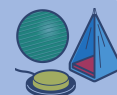


<p>Planung von Rahmenbedingungen, Methoden und Maßnahmen</p> <p>→ <i>Wie kann ich das Kind/den Jugendlichen in seiner Entwicklung unterstützen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Hilfsmittel werden benötigt? • Welche Lernangebote stelle ich wie und wann zur Verfügung? 	<ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Ausstattung (z.B. Ruhe- und Lagerungsmöglichkeiten, Sanitäts- und Pflegeräume, Therapieräume) • Zeitliche Organisation (z.B. Festlegung von Therapie- und Pflegezeiten) • Anschaffung/Nutzung von orthopädischen, technischen und kommunikationsfördernden Hilfsmitteln
<p>Gestaltung und Umsetzung differenzierter Förderangebote</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anregendes Material • Verlässliche (ausgebildete) Bezugspersonen • Lernangebote in Einzel- und Gruppensituationen während des Unterrichts • Bewusste Gestaltung von Lernsituationen bei Essen, Trinken und Körperpflege
<p>Dokumentation von persönlichen Entwicklungsverläufen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos (ggf. mit der Beschreibung der sichtbaren Fähigkeit) • Entwicklungsprofil/-tagebuch/ individuelles Portfolio
<p>Regelmäßige Evaluation der Lernangebote</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch mit allen Beteiligten

Grundsätzliche Ziele sind:

- Finden und Ausbauen von Bewegungs- und Handlungsspielräumen
- Aneignung individueller Kompensationsstrategien (z.B. sicherer Umgang mit Hilfsmitteln)

Dabei können Fähigkeiten aus verschiedenen Lebensbereichen ausgebaut und erweitert werden (vgl. Pauen 2018; S. 15ff), von denen einige im Folgenden exemplarisch aufgeführt sind:



Bewegung/Bewegungserleichterung

- Fähigkeiten im Bereich der Grobmotorik (z.B. Kopf-, Rumpf- und Beinkontrolle; Fortbewegung am Boden und im Stehen)
- Fähigkeiten im Bereich der Feinmotorik (z.B. Hand-Körper-Koordination, Objekte greifen und halten; Gegenstände manipulieren, essen/trinken; Kleidungsstücke an- und ausziehen)
- Verbesserung konstitutioneller Bedingungen (Gelenk-, und Muskelspannung, Beweglichkeit etc.)
- Einüben selbstgesteuerter Bewegungsabläufe (z.B. vom Liegen in das Sitzen, vom Sitzen in das Stehen)
- Freude an Bewegung

Körpererfahrung/Wahrnehmung

- eigenaktives Entdecken und Erfahren der Umwelt (z.B. im Raum orientieren und fortbewegen, Gegenstände ergreifen)
- Unterscheiden verschiedener Materialien und Temperaturen
- Erfahren von Lageveränderungen und Drehbewegungen
- Wahrnehmen von vibratorischen Anregungen

Selbstwirksamkeit

- Selbstregulation von Gefühlen und Impulsen (z.B. Selbstberuhigung), Schlaf und Ausscheidungen
- Entwicklung geringster aktiver Möglichkeiten der Umwelterschließung (z.B. bei Verrichtungen des Alltags wie Nahrungsaufnahme und Körperpflege)

Soziale Beziehungen

- Nähe und Distanz regulieren, vorsprachliche Kommunikation (z.B. auf Kontaktangebot mit Zuwendung/Widerstand reagieren, eigene Versuche zur Kontaktaufnahme starten, mimische Gesten/Körpergesten/Laute imitieren)
- Gemeinsame Bezüge herstellen, Fremde und vertraute Personen unterscheiden (z.B. Zurückhaltung gegenüber fremden Personen, Widerstand gegen Trennung von Bezugspersonen, soziale/emotionale Rückversicherung durch Blickkontakt)

Kommunikation

- körpereigene Signale (z.B. Zeichen für Ja und Nein bzw. Zustimmung und Ablehnung), gezielte Blick-, und Zeigebewegungen, Laute und Lautierungen
- Gebärden, Einsatz Unterstützter Kommunikation



Teil B: Diagnostik

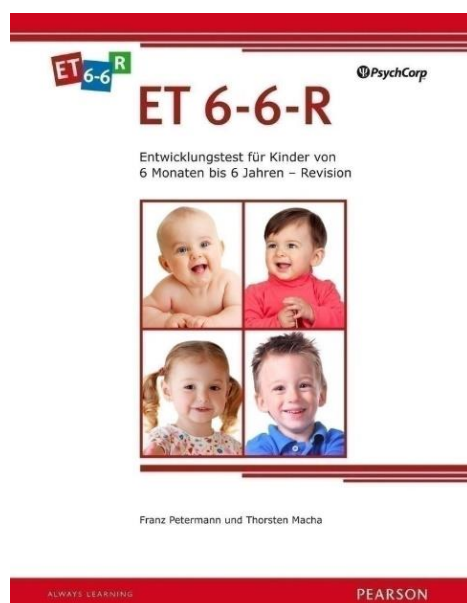


Um sinnvolle Förderansätze für die Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu erhalten, ist die Durchführung einer Entwicklungsdiagnostik hilfreich und wichtig. Allgemeine Entwicklungstests ermöglichen eine differenziertere Orientierung über ein breites Spektrum kindlicher Entwicklung und greifen meistens verschiedene Aspekte der Motorik, Wahrnehmung, Kognition sowie Sprach- und Sozialentwicklung auf. Es sollte aber beachtet werden, dass manche Testergebnisse nicht nur in einer konkreten Situation zu erfassen sind, sondern auch durch längere Beobachtungen und den Austausch mehrerer beteiligter Personen ergänzt werden können.

Im Folgenden stellen wir Testverfahren vor, die wir untersucht und für sinnvoll empfunden haben. Sie müssen nicht alle bei jedem Kind oder Jugendlichen durchgeführt werden und je nach Anlass einer möglichen Überprüfung ist es auch möglich, nur einzelne Untertests durchzuführen. Eine Entscheidung über das zu verwendende trifft die jeweilige Lehrkraft, ggf. mit Unterstützung der kmE- Fachlehrkräfte. Die Durchführung kann dabei sowohl durch die Klassenlehrkräfte als auch in Absprache durch die beteiligten Lehrkräfte der motorischen Förderung erfolgen.

B.1 Entwicklungstest ET 6-6R (Franz Petermann und Thorsten Macha)

Der ET 6-6R ist ein Testverfahren, das (in revidierter Fassung) zur Überprüfung der Entwicklung von Kindern im Alter von 6 Monaten bis 6 Jahren dient. Aspekte wie normale Entwicklung, Entwicklungsdefizite und individuelle Stärken werden dabei in hohem Maße differenziert erfasst.





In dem Verfahren werden verschiedene Entwicklungsbereiche untersucht:

- Körpermotorik
- Handmotorik
- kognitive Entwicklung
- Sprachentwicklung
- Sozial-emotionale Entwicklung

Das Testkonzept basiert auf dem Grenzsteinkonzept und dient so unter anderen auch der Überprüfung von Grenzsteinen der Entwicklung, also bestimmten Fertigkeiten, die ab einem bestimmten Lebensalter- Zeitpunkt erworben sein sollten.

Es orientiert sich an normgerechter Entwicklung, so dass sowohl individuelle Stärken als auch Entwicklungsverzögerungen und -störungen sichtbar werden.

Mithilfe der Protokollbögen erhält man eine Übersicht über die durchzuführenden Aufgaben. Sie sind für 13 verschiedene Altersgruppen eingeteilt, also in verschiedenen Spannen von 6 -7,5 Monate bis zu 60 -72 Monate. Bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen ist es erforderlich, dass vor der Testdurchführung eine grobe Einschätzung erfolgt, in welchem Entwicklungsalter das Kind sich befindet, um den richtigen Protokollbogen, d.h. die passenden Aufgaben auszuwählen. Gegebenenfalls empfiehlt es sich, drei Protokollbögen parallel parat zu haben, also die vermutete Altersgruppe sowie eine darüber und eine darunter.





Als Ergebnis erhält man ein Entwicklungsprofil mit bereichsspezifischen Entwicklungsquotienten, der bereits eine erste Einschätzung individueller Stärken oder Defizite sowie eine Visualisierung typischer Muster ermöglicht. Zusätzlich können anhand der gelösten Aufgaben absolvierte Grenzsteine der Entwicklung überprüft werden.

B.2 Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Ernst J. Kiphard)

Das sensomotorische Entwicklungsgitter ist ein Screening- Instrument, mit dem die kindliche Entwicklung mit relativ einfachen Mitteln zu überprüfen ist. Es umfasst eine Entwicklungstabelle für die ersten vier Lebensjahre und gibt Auskunft darüber, was ein Kind in einem bestimmten Alter können muss.

Die Entwicklungstabelle ist gitterartig konstruiert und umfasst in fünf Spalten Entwicklungsschritte zu verschiedenen Funktionsbereichen

- Spalte A: Sehen und optisch wahrnehmen
- Spalte B: Greifen sowie Hand- und Fingergeschick
- Spalte C: Fortbewegung und Gesamtkörperkontrolle
- Spalte D: Mundgeschick und aktiver Sprachschatz
- Spalte E: Hören und akustisch Wahrnehmen (Sprachverständnis)



Name des Kindes: _____ Zeitschätzung: _____ 0 = nicht gekonnt / = halb gekonnt x = gekonnt

	A. OPTISCHE WAHRNEHMUNG	B. HANDEGESCHICK	C. KÖRPERKONTROLLE	D. AKUSTISCHE WAHRNEHMUNG
4 Jahre (48 Mon.)	43. Puppe aus 2 Teilen 44. Stein zum Gucken 45. Ebene Klinge und Messer 46. Kneten 3 verschiedene Dinge 47. Obenflügel 2 gleich an 48. Kneten 3 Arten und Teile 49. Schneiden von Draht 50. Seifen 5 Formen an 51. Seifen 5 Hohlformen 52. Seifen 5 P. Liniert 53. Seifen 3 Längen 54. Seifen Grundformen	44. Schneiden mit Schere 45. Knöpfen auf und zu 46. Linie zwischen 2 Punkten 47. Kleine Kugel und Schlinge 48. Schneiden, einen Scherhaken 49. Wälzen und kneten Hände 42. Hölzchen mit Fingern 41. Zehnmal Knien an 40. Baum Turm aus 8 Würfel 39. Wädeln Boden aus 38. Oben 2 Zehnholzschnitten 37. Seifen Grundformen	43. Fire Koppel Fußschüssel 42. Schlingung von Draht 41. 5 Kneten 3 verschiedene 40. 1 Kneten auf einem Bein 39. an einem Bein, verschiedene 38. Gehen mit Anlaufschrit 42. Fire Koppel Fußschüssel 41. Spring 20 cm weit, 5 cm hoch 40. Gehen 3 m schneller entlang 39. Tolle Weisung 3 m weit 38. Knie Ballen aus der Luft 37. Seifen Grundformen	48. Räumt 2 Organistika 47. Tragt Stein von west-westen 46. Gelbes und blaues 45. Wädeln mit Knetmasse 44. Kneten, was ist leicht 43. Kneten 3 verschiedene 42. Hölzchen 2 Formen 41. Räumst organistika 40. Tragt Stein von west 39. Räumt organistika 38. Tragt auf eine Kiste 37. Tragt Stein (auch leicht) 36. Tragt Stein mit Kneten 35. Tragt Stein mit Kneten
3,5 Jahre (42 Mon.)	36. Verschiedene 1 und viel 35. Kneten 3 Arten mit Bild 34. Kneten 2 Arten 33. Tragt 2 verschiedene Dinge 32. Seifen Ton und Erde 31. Kneten eine Knetung	35. Hölzchen mit Fingern 34. Kneten Papier 33. Hölzchen mit Rachen 32. Kneten Boden aus 31. Seifen Kneten mit Rühr	35. Anlaufschrit über Stuhl 34. Kneten 10 cm ohne Hindernis 33. Fußballstand, Augen zu 32. Fire Koppel Fußschüssel 31. Gehen 2 m auf Zehenstellung	35. Tragt Stein von west 34. Tragt Stein in die Hand 33. Tragt 2 verschiedene Kneten 32. Tragt Stein von west 31. Tragt Stein, weides viel 30. Tragt Stein von west 29. Tragt Stein von west 28. Tragt Stein von west 27. Tragt Stein von west 26. Tragt Stein von west 25. Tragt Stein von west
3 Jahre (36 Mon.)	30. Seifen 3 P. Liniert 29. Seifen 3 Arten und Geben 28. Kneten 3 Arten und Besuch 27. Kneten 3 Arten zu 26. Oben 2 Farben zu 25. Oben 2 Geben	30. Baum Turm aus 4 Würfel 29. Wädeln mit Rühr 28. Wädeln mit Rühr 27. Kneten 3 Arten 26. Seifen 2 Farben zu 25. Seifen 2 Farben mit Rühr 24. Seifen 2 Geben	30. Bodenbewegung im Boden 29. Gehen 10 cm ohne Hindernis 28. Einseitig 2 Liniert 27. Tragt Stein von west 26. Tragt Stein von west 25. Tragt Stein von west 24. Tragt Stein von west	30. Tragt Stein von west 29. Tragt Stein von west 28. Tragt Stein von west 27. Tragt Stein von west 26. Tragt Stein von west 25. Tragt Stein von west 24. Tragt Stein von west
2,5 Jahre (30 Mon.)	24. Seifen 2 Arten mit Bild 23. Kneten 2 Arten mit Puppe 22. Kneten 2 Arten mit Bild 21. Seifen 2 Arten zu 20. Seifen 2 Arten zu 19. Seifen 2 Arten zu	24. Seifen 2 Arten mit Bild 23. Kneten 2 Arten mit Puppe 22. Kneten 2 Arten mit Bild 21. Seifen 2 Arten zu 20. Seifen 2 Arten zu 19. Seifen 2 Arten zu	24. Tragt Stein von west 23. Einseitig 2 Liniert 22. Tragt Stein von west 21. Tragt Stein von west 20. Tragt Stein von west 19. Tragt Stein von west	24. Tragt Stein von west 23. Tragt Stein von west 22. Tragt Stein von west 21. Tragt Stein von west 20. Tragt Stein von west 19. Tragt Stein von west
2 Jahre (24 Mon.)	18. Kneten 2 Arten mit Bild 17. Kneten 2 Arten mit Puppe 16. Kneten 2 Arten mit Bild 15. Seifen 2 Arten zu 14. Seifen 2 Arten zu 13. Seifen 2 Arten zu	18. Kneten 2 Arten mit Bild 17. Kneten 2 Arten mit Puppe 16. Kneten 2 Arten mit Bild 15. Seifen 2 Arten zu 14. Seifen 2 Arten zu 13. Seifen 2 Arten zu	18. Tragt Stein von west 17. Tragt Stein von west 16. Tragt Stein von west 15. Tragt Stein von west 14. Tragt Stein von west 13. Tragt Stein von west	18. Tragt Stein von west 17. Tragt Stein von west 16. Tragt Stein von west 15. Tragt Stein von west 14. Tragt Stein von west 13. Tragt Stein von west
1,5 Jahre (18 Mon.)	12. Kneten 2 Arten mit Bild 11. Kneten 2 Arten mit Puppe 10. Kneten 2 Arten mit Bild 9. Seifen 2 Arten zu 8. Seifen 2 Arten zu 7. Seifen 2 Arten zu	12. Kneten 2 Arten mit Bild 11. Kneten 2 Arten mit Puppe 10. Kneten 2 Arten mit Bild 9. Seifen 2 Arten zu 8. Seifen 2 Arten zu 7. Seifen 2 Arten zu	12. Tragt Stein von west 11. Tragt Stein von west 10. Tragt Stein von west 9. Tragt Stein von west 8. Tragt Stein von west 7. Tragt Stein von west	12. Tragt Stein von west 11. Tragt Stein von west 10. Tragt Stein von west 9. Tragt Stein von west 8. Tragt Stein von west 7. Tragt Stein von west
1 Jahr (12 Mon.)	8. Kneten 2 Arten mit Bild 7. Kneten 2 Arten mit Puppe 6. Kneten 2 Arten mit Bild 5. Seifen 2 Arten zu 4. Seifen 2 Arten zu 3. Seifen 2 Arten zu	8. Kneten 2 Arten mit Bild 7. Kneten 2 Arten mit Puppe 6. Kneten 2 Arten mit Bild 5. Seifen 2 Arten zu 4. Seifen 2 Arten zu 3. Seifen 2 Arten zu	8. Tragt Stein von west 7. Tragt Stein von west 6. Tragt Stein von west 5. Tragt Stein von west 4. Tragt Stein von west 3. Tragt Stein von west	8. Tragt Stein von west 7. Tragt Stein von west 6. Tragt Stein von west 5. Tragt Stein von west 4. Tragt Stein von west 3. Tragt Stein von west
1,5 Jahre (18 Monate)	5. Seifen 2 Arten mit Bild 4. Seifen 2 Arten mit Puppe 3. Seifen 2 Arten mit Bild 2. Seifen 2 Arten zu 1. Seifen 2 Arten zu	5. Seifen 2 Arten mit Bild 4. Seifen 2 Arten mit Puppe 3. Seifen 2 Arten mit Bild 2. Seifen 2 Arten zu 1. Seifen 2 Arten zu	5. Tragt Stein von west 4. Tragt Stein von west 3. Tragt Stein von west 2. Tragt Stein von west 1. Tragt Stein von west	5. Tragt Stein von west 4. Tragt Stein von west 3. Tragt Stein von west 2. Tragt Stein von west 1. Tragt Stein von west

Im dazugehörigen Buch sind die entsprechenden Inhalte zu den Entwicklungsschritten in Fragebögen aufgeführt, mit deren Hilfe man die Entwicklung einschätzen kann. Dabei wird sich an der untersten Grenze normgerechter Entwicklung orientiert. Beim Ausfüllen des Gitters wird zwischen drei Bewertungsstufen unterschieden (Gekonnt – halb gekonnt- nicht gekonnt) und dies entsprechend visualisiert, so dass das Gitter auf den ersten Blick abbildet, welche Aufgaben bereits bewältigt werden und welche Funktionen dem aktuellen Entwicklungsschritt entsprechen.



B.3 „Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung“ (H. Schäfer, P. Zentel, R. Manser (Mitarbeit von A. Fröhlich))

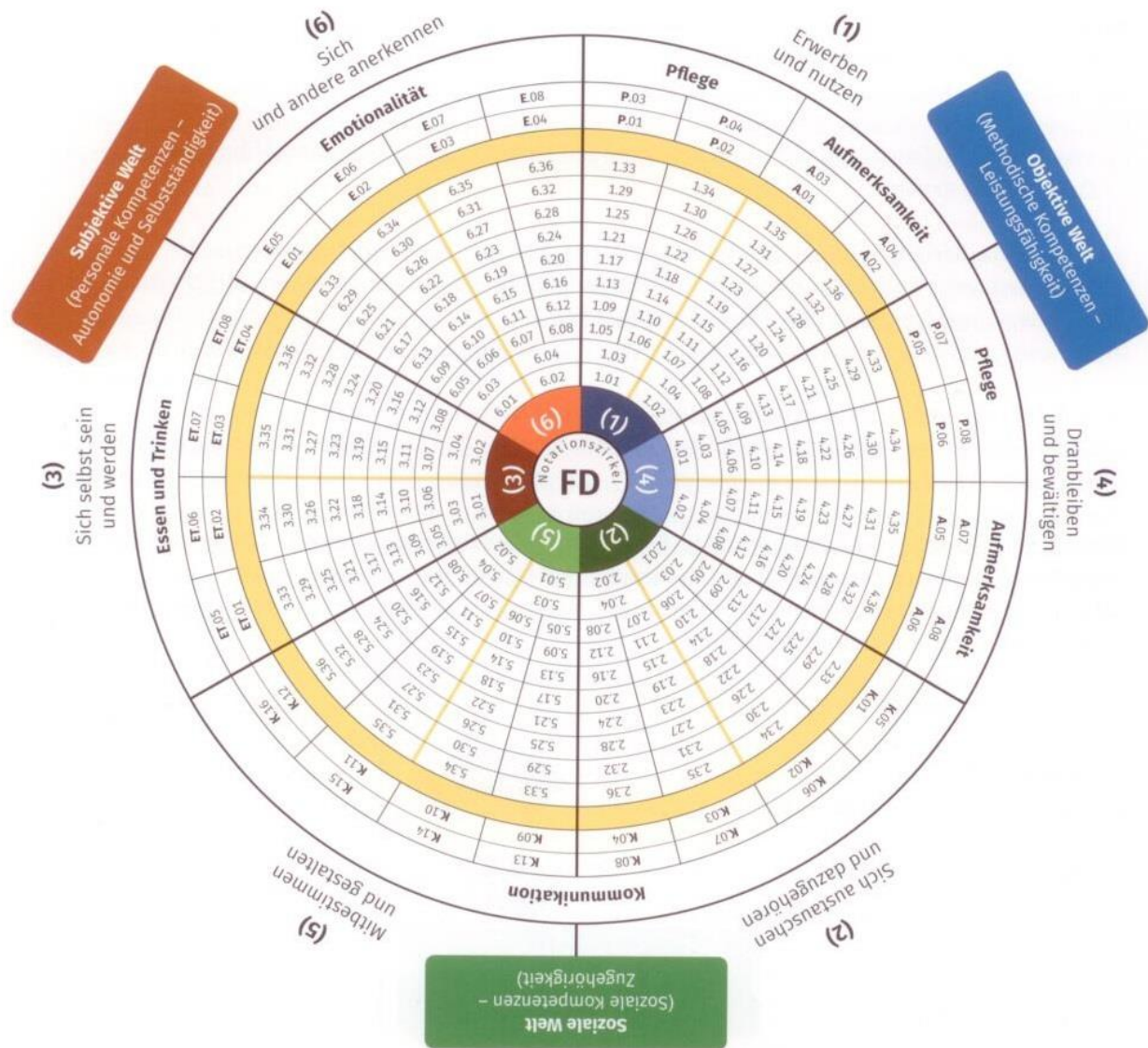
Der „Leitfaden zur Förderdiagnostik bei schwerstbehinderten Kindern“ von A. Fröhlich und U. Haupt aus dem Jahr 1983 diente als Grundlage für diese Diagnostik. Er wurde überarbeitet und weiterentwickelt. Ein Kern der ursprünglichen Fragen ist erhalten geblieben, teilweise modifiziert und um wenige Items erweitert worden. Die Beobachtungsfragen werden in methodische, soziale und personale (sich selbst sein und werden, sich und andere anerkennen) Fähigkeitsbereiche in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt gegliedert und als erste Orientierung einem analogen Entwicklungsalter von 1. – 6. Monat und 7. – 12. Monat zugeordnet (vgl. Schäfer, Zentel, Manser 2022; S.21f.).



Fähigkeitsbereiche (Schäfer, Zentel, Manser 2022, S. 32)

Zusätzlich werden sie durch spezifische Fragestellungen aus dem basal-elementaren Bereich wie Pflege, Aufmerksamkeit, Kommunikation, Essen und Trinken und Emotionalität ergänzt (vgl. ebd., S. 31f.). Das Ausfüllen des Fragebogens sollte zusammen mit den Eltern, Therapeut:innen und Pädagog:innen vorgenommen werden. Auf dem Beobachtungsbogen gibt es fünf Notationsmöglichkeiten für die Wiederholung der Beobachtungen nach 4 (frühestens) – 6 Monaten (vgl. ebd., S. 44f.).

Im Notationszirkel werden die Ergebnisse eingetragen und das individuelle Profil visualisiert, so dass die Stärken und Entwicklungspotenziale der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fähigkeitsbereichen sichtbar werden. Werden die Kompetenzen voll erfüllt, wird das Kästchen voll ausgefüllt, werden sie teilweise erfüllt, wird das Kästchen zur Hälfte ausgefüllt und werden sie nicht erfüllt bleibt das Kästchen leer (vgl. ebd., S. 45ff.).



Notationszirkel (Schäfer, Zentel, Manser 2022, S. 48)



Teil C – Praxis



C.1 Förderung der motorischen Entwicklung

Bewegung zählt zu den elementarsten Entwicklungsbereichen. Die Bewegungsentwicklung hat zudem großen Einfluss auf die anderen Entwicklungsbereiche (kognitive, sozial-emotionale, kommunikative Entwicklung). Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind häufig kaum oder nur wenig in der Lage, sich selbst zu bewegen oder zu positionieren. Die Entwicklungsmöglichkeiten sind dadurch teilweise stark eingeschränkt. Jedoch ist gerade für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Körperwahrnehmung der zentrale Bereich des Erlebens ihres Körpers / ihrer Person und der sozialen und materiellen Umwelt.

Die körperlich-motorische Entwicklungsförderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung geht über die physiologisch, gesundheitsförderliche Bewegung hinaus und bietet zusätzlich vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten in den Bereichen der personalen, kognitiven und sozialen Entwicklung. (vgl. isb 2022, S.10)

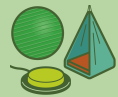
Die körperlich-motorische Förderung findet überall im gesamten Schulalltag statt.

C. 1.1 Psychomotorik und Bewegungslandschaften

Ein Angebot der ganzheitlichen Bewegungs- und Entwicklungsförderung im schulischen Alltag stellt die psychomotorische Förderung dar. Psychomotorik ist ein Weg, die ganzheitliche Entwicklung des Kindes individuell durch Bewegungsangebote zu fördern (vgl. Zimmer 2009 S. 23/24). Das Konzept geht auf den Sportpädagogen Prof. Dr. Ernst Jonny Kiphard zurück. (vgl. Zimmer 2009 S. 16).

Die Ziele sind:

- auf der körperlichen Ebene die Entwicklung von Gleichgewicht, Koordination, Geschicklichkeit sowie das Erleben und Ausdrücken von Gefühlen.
- Erfahrungen mit dem eigenen Körper ermöglichen (Belastung und Entlastung) – Verbesserung der Motorik
- Erlernen elementarer sozialer Handlungsweisen (ganzheitliche Entwicklung)
- Wahrnehmung der eigenen Person
- Möglichkeiten der Umwelterschließung



Die drei grundlegenden Kompetenzbereiche und Lernfelder sind:

- Ich-Kompetenz mit dem Lernfeld Körpererfahrung (Erleben des eigenen Körpers)
- Sach-Kompetenz mit dem Lernfeld Materialerfahrung (Wahrnehmung der Umwelt)
- Sozial-Kompetenz mit dem Lernfeld Sozialerfahrung (Auseinandersetzen mit eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen anderer Personen)

Durch die Bereitstellung vielfältiger Bewegungsangebote sollen die vorhandenen Möglichkeiten gefördert werden. Dies erfolgt häufig in **Bewegungslandschaften**, die folgende Kompetenzen unterstützen:

- Kinder können sich frei und selbstständig bewegen → Kreativität und Selbstständigkeit
- Neue Bewegungsmöglichkeiten entdecken, entwickeln und erproben
- Ängste überwinden → Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit
- Müssen mit anderen Kindern kommunizieren, zusammenarbeiten → Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft

Beispiele für Bewegungslandschaften

Bewegungslandschaft zur Förderung des Drehgleichgewichts um die Körperlängs- und -querachse

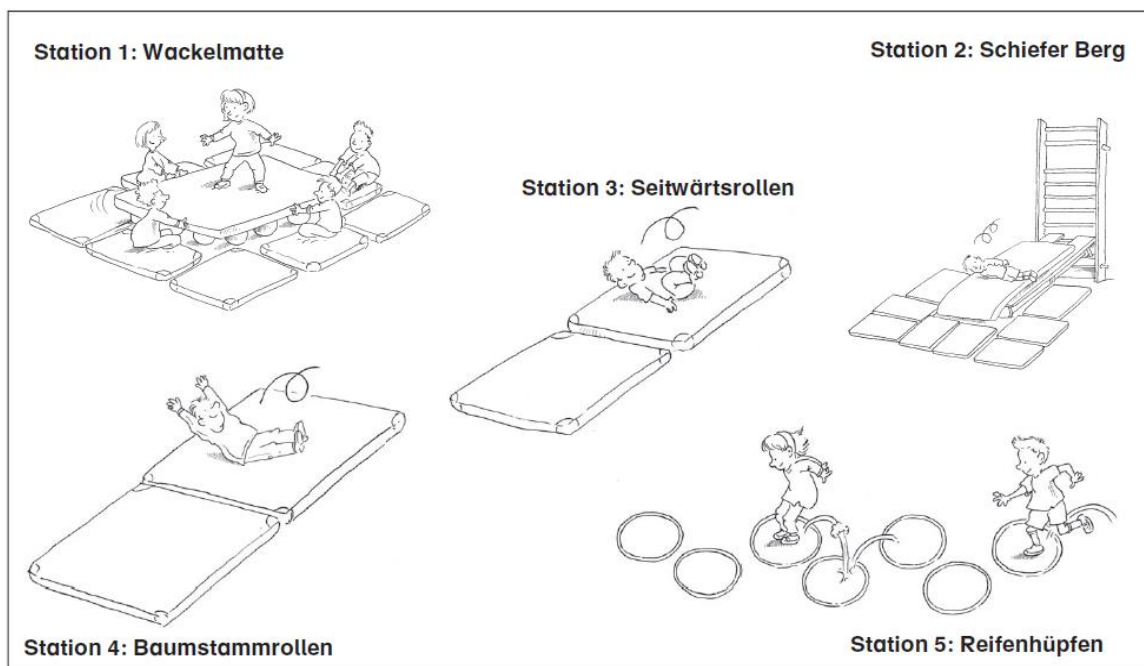


Abb.: Büngers, B.



Bewegungslandschaft zur Förderung der Wahrnehmung



Abb.: Zimmer, R. (2014)

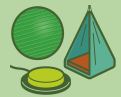
Bewegungslandschaft zur Förderung alternativer Fortbewegungsmöglichkeiten

Durchführung:
 Der Aufbau ist derselbe wie bei Übung 1.
 Die Kategorie besteht im Gegensatz zu allen anderen nur aus einer Aufgabe. Für mehrere Stempel muss diese mehrmals auf verschiedene Weise durchlaufen werden.

Material:
 - Siehe Übung 1

Anweisung für die Kinder:
 Finde eine andere Art, dich durch die Bewegungslandschaft zu bewegen!

Abb.: dtb.de



Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die kaum oder fast gar nicht in der Lage sind, sich selbst zu bewegen und zu positionieren, gilt es, dem Entwicklungsstand angemessene Bewegungsräume zu schaffen (vgl. Hachmeister 2006, S. 153) und genau zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler auf Bewegungsangebote reagieren. Häufig bedarf es vieler Wiederholung eines Angebots, um zu erkennen, ob das Angebot die Schüler:innen erreicht hat und darüber hinaus eine sensible Beobachtung der Signale der Schüler:innen, um Überforderung, wenn möglich, zu vermeiden. In der psychomotorischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung geht es einerseits darum, „das Bewegungsverhalten, die Gestik und Mimik des Kindes wahrzunehmen, zu verstehen, zu interpretieren und darauf zu reagieren, andererseits die vorhandenen Bewegungsmöglichkeiten zu erhalten und zu erweitern, aber auch neue Bewegungsmöglichkeiten zu finden.“ (Hachmeister 2006, S.153)

Durch die angebotenen Materialien bzw. Aufbauten soll ein anderes Körpererleben und das Entstehen von neuen Reizen und Wahrnehmungen ermöglicht werden (vgl. Hachmeister 2006, 154). Beim Geräteaufbau sollte darauf geachtet werden, gleichbleibende Elemente (über einen längeren Zeitraum) mit variablen Elementen zu kombinieren. Von großer Bedeutung ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei allen Bewegungsübergängen beteiligt werden. Auf Grundlage der Kenntnisse der motorischen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können Bewegungen angebahnt und unterstützt werden und/ oder die Möglichkeit gegeben werden, Eigengewicht zu übernehmen.

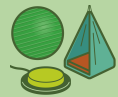
Beispiele für Erfahrungsmöglichkeiten:

Leicht Schiefe / schräge Ebene:

- Schüler:innen, die in der Lage sind, sich von der Rücken- in die Bauchlage (und/ oder umgekehrt) zu drehen, erhalten durch eine schiefe Ebene die Möglichkeit, sich z.B. schneller zu drehen, sich häufiger zu drehen.
- Durch die Neigung entstehen bei der Lagerung von Schüler:innen, die wenig Eigenbewegungen zeigen, neue Wahrnehmungseindrücke (Position des Körpers, des Kopfes wird verändert).
- Schüler:innen, die robben, oder sich im Liegen etwas voranziehen oder -drücken können, können sich auf der schiefen Ebene schneller fortbewegen (bergab) oder müssen mehr Kraft und Spannung aufwenden (bergauf). Außerdem können Rutschhilfen angeboten werden.

Trampolin:

Selbst kleine Eigenbewegungen übertragen sich auf das „Sprungtuch“. So können leichte Schwingungen zu einer veränderten Körperwahrnehmung beitragen.



- Schwingungen in unterschiedlicher Intensität können von einer Begleitperson ausgelöst werden.
- Eigenbewegungen können unterstützt und gebahnt werden.

Unterschiedliche Gestaltung der direkten, körpernahen Umgebung:

- Unterschiedliche Untergründe anbieten: Bewegung und Wahrnehmung verändern sich mit den Untergründen, auf denen sich die Schüler:innen befinden / bewegen. Zum Beispiel ermöglicht das Krabbeln / Robben / Liegen auf einer weichen Matte andere Erfahrungen, als auf einer festeren Matte oder auf einer schiefen Ebene.
- Beim Liegen (z.B. Schaukel) unterschiedliche Polster (Härte/Weiche oder Struktur) unterlegen; mit Sandsäckchen / Sandkissen beschweren.

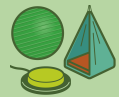
C. 1.2 Positionierung und Bewegung

Bewegung ist ein elementarer Entwicklungsbereich, der die Voraussetzung schafft, die Welt zu erkunden (vgl. isb 2022, S.10). Bei Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist die aktive Bewegungsfähigkeit erheblich eingeschränkt oder gestört. Dadurch ist die eigene Wahrnehmung des Körpers, viele Körperfunktionen (Atmung, Herz- und Kreislaufsystem, Verdauung, Haut, Halteapparat) und die Auseinandersetzung mit der Umwelt erheblich beeinträchtigt. Auch die Entwicklung des Körperschemas ist dadurch gestört (vgl. Schlichting 2009, S.189). Daher sollte die Körperposition regelmäßig verändert werden.

Gezieltes Bewegt werden, abwechselndes Liegen, Sitzen oder auch Stehen fördert die Wahrnehmung, die Raum-Lage-Erfahrung und schafft Erkundungsanlässe (vgl. isb 2022, S. 10). Empfohlen wird spätestens alle 2 Stunden ein Positionswechsel (Schröder, Zeglin 1999, 134 in Schlichting 2009, S. 210), auch um einen Verlust des Körpergefühls vorzubeugen.

Bewegungsübergänge sollten fachgerecht vollzogen werden in enger Zusammenarbeit mit den Physiotherapeuten (vgl. Schlichting 2009, S. 207).¹ Die Möglichkeiten der Eigenaktivität der Schüler:innen sollten erkannt und genutzt werden (Schlichting 2009, S. 223). Auch bei der Auswahl der Lagerung sollten ihnen die Möglichkeit der Mitbestimmung angeboten werden (z.B. mithilfe von Fotos der Lagerungsmöglichkeiten). Auf Schmerzsignale oder Äußerungen des Unwohlseins der Schülerinnen und Schüler muss unentwegt geachtet werden.

¹ Hilfen zur Lagerung und Lageveränderung bieten das Handling nach dem Bobath-Konzept oder auch das Konzept der Kinästhetik.



C. 1.3 Das Pörnbacher Konzept

Bei der Förderung von körperlich umfassend eingeschränkten Schülerinnen und Schülern stellt das Pörnbacher Konzept eine Möglichkeit der Förderung dar. Die Grundlage dieses Konzeptes bildet die neuropsychologische Entwicklung des Menschen. Es handelt sich um ein therapeutisches Konzept, das nach Anleitung von dafür ausgebildetem Personal durchgeführt werden kann.

Das Grundprinzip des Pörnbacher-Konzeptes beruht auf der Aktivierung der Körperaufrichtung gegen die Schwerkraft. Dafür kommen spezifisch konzipierte Lagerungselemente (Keil/ Rollbrett/ Rotationslagerung) zum Einsatz, die bei der Entwicklung wichtiger Kopfhalt- und Aufrichtungsfunktionen helfen. Dadurch kann es zu Verbesserungen der motorischen Koordination im Mund-, Gesichts- und



Rachenbereich sowie der Lautierfunktionen, der Atmung und der Nahrungsaufnahme kommen. Mit Hilfe dieser Lagerungselemente wird die Bewegungsentwicklung im ersten Lebensjahr „nachempfunden“.

Während der Lagerung, also sowohl in Bauchlage („Keil“) als auch mit dem Rotationselement („Tisch“ und „Stuhl“) können die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit eingebunden werden und sind dadurch meist besonders aufmerksam und ansprechbar.

Folgende Lagerungselemente des Pörnbacher Therapiekonzeptes stehen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung:

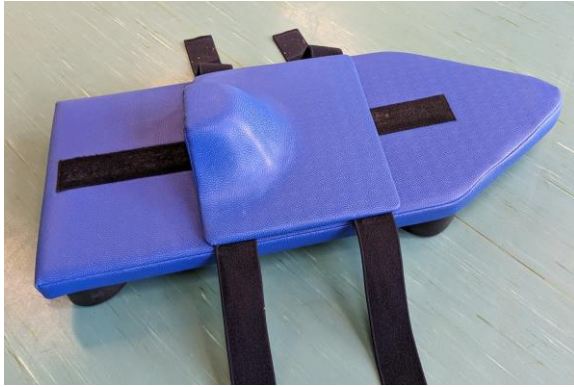


Die **Keillagerung** mit Abduktionsschiene dient der Aktivierung der ersten Streck-Entwicklungsphase (ab der 6. Lebenswoche).

Das **Rotationslagerungselement** dient der Aktivierung der zweiten Beuge-Entwicklungsphase (ab dem 5. Monat).



Ziel der Rotationslagerung ist es, eine Gleichgewichtsregulierung zwischen Becken und Schultergürtel zu erreichen. So wird durch Aufrichtung des Beckens die Wirbelsäulenaufrichtung bewirkt sowie die Dehnung des Nackens aktiviert.



Das **Rollbrett** mit Abduktionsschienung bewirkt parallel dazu eine Fortbewegung mit Streckung des Oberkörpers aus dem Becken heraus. Der Handstütz und die Greiffunktion werden aktiviert und stabilisiert.

Weitere Informationen gibt es unter www.poernbacherkonzept.de



C.2 Förderung der basalen Entwicklung

C.2.1 Basale Stimulation

Das Konzept der Basalen Stimulation von Andreas Fröhlich versteht sich als ein pädagogisches Konzept. Es ist ausgerichtet an einfachen, grundlegenden und primären Bedürfnissen des Menschen. Es knüpft an die frühesten Erfahrungsbereiche menschlicher Entwicklung an, um mit scheinbar „nicht-kommunizierenden“ Menschen in Kontakt zu treten. Somit beinhalten alle Förderangebote immer einen Beziehungsaspekt. Darüber hinaus ist die Basale Stimulation als eine Form ganzheitlicher, körperbezogener Kommunikation für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu verstehen– hierbei werden alle Facetten non-verbaler und verbaler Kommunikationswege miteingeschlossen.

Das Konzept der basalen Stimulation beinhaltet Angebote zur Kommunikations-, Interaktions- sowie Entwicklungsförderung. Neben der Förderung im audiorhythmischen, oralen und olfaktorischen, visuellen sowie taktilen Bereich liegt der Schwerpunkt des Konzeptes der basalen Stimulation auf der Förderung der somatischen, vestibulären und vibratorischen Wahrnehmung.

Somatische Wahrnehmung meint die Wahrnehmung von Berührung, Druck und Schmerz. In der Basalen Stimulation werden einfache Techniken wie Streicheln, Kneten und Drucken eingesetzt, um somatische Anregungen - den ganzen Körper und das Körperschema betreffend - zu bieten.

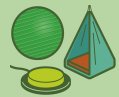


Vogelsand, Kirschkern und Reis



Kastanien

Beispiele: Massagen mit verschiedensten Materialien wie Öle, Handschuhen, Bällen, Naturmaterialien o.ä., Bällchenbad, Arm- bzw. Fußbäder in verschiedenen Materialien



wie Kirschkernen, Kastanien, Bohnen o.ä., „Nestlagerung“ mit verschiedenen Materialien



Entspannen in der großen Bohnenkiste



Spielen mit dem Massageball.

Vestibuläre Wahrnehmung bedeutet die Wahrnehmung von Bewegung und Körperhaltung. Es werden Bewegungserfahrungen durch sanfte Schaukel- und Drehbewegungen sowie Veränderungen der Körperlage vermittelt, um den Lage- und Gleichgewichtssinn zu stimulieren.



Alleine schaukeln in der Hängematte



oder gemeinsam in der Nestschaukel

Beispiele: häufig wechselnde Lagerung, Arme bzw. Beine vorsichtig bewegen bzw. in ein Handtuch legen und vorsichtig schwingen, Bewegung im Wasser, Schaukeln, Rolltanz etc.

Vibratorische Wahrnehmung bezieht sich auf die Wahrnehmung von Schwingungen. Es werden Schwingungen durch die Verwendung von Vibrationsgeräten oder sanftem Klopfen vermittelt, um das Vibrationsempfinden zu bereichern.



Beispiele: Vibrationen mit den Händen vermitteln, versch. Massagegeräte u.a. elektr. Zahnbürste, Klangwiege, Sprudelbad, Vibrationsmatte, mit dem Rollstuhl über unebene Flächen fahren

Ziel der Basalen Stimulation ist es, unter Berücksichtigung der Individualität das Wohlbefinden und die Gesundheit zu unterstützen, die Selbstbestimmung zu fördern und eine gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu ermöglichen. Besondere Bedeutung haben dabei die Aspekte Wahrnehmung, Bewegung und Kommunikation.

C.2.2 Basale Kommunikation

Der Ansatz der Basalen Kommunikation geht auf Winfried Mall zurück. Jeder Mensch steht ihm zufolge im Austausch mit der Umwelt und kommuniziert mit ihr. Jedoch unterscheiden sich die Kommunikationsweisen von Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung von den gängigen Kommunikationsformen.

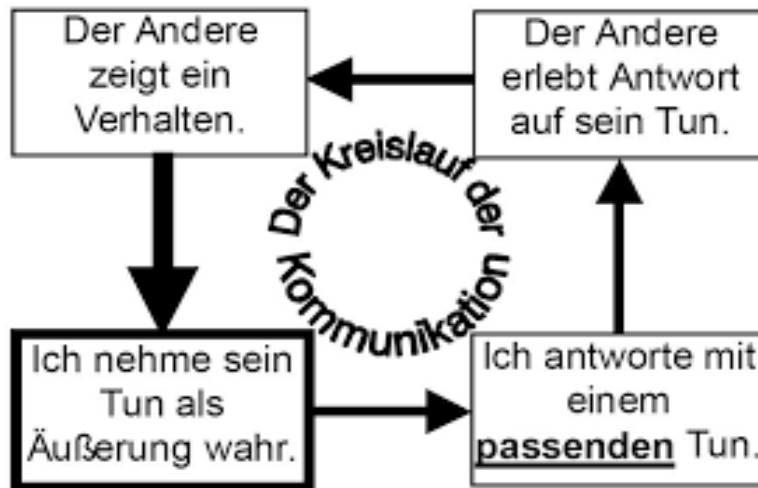
Während die meisten Menschen durch Sprache, Blickkontakt, Mimik und Gestik kommunizieren, teilen sich Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen über ihren Atemrhythmus, Bewegung, Lautäußerungen und Berührungen mit. Um mit ihnen zu kommunizieren, müssen wir diese Ausdrucksformen übernehmen.



„Kommunikation gestaltet sich (...) intuitiv und präverbal, von Körper zu Körper, von Gefühl zu Gefühl. Rhythmus, Tonusunterschiede, Berührung, Wärme, (...), Stimmklang,



Puls, Atemrhythmus – dies sind einige der Medien, über die Austausch von Person zu Person stattfindet.“ (Mall 2005, S. 404). Dazu werden z.B. minimalste Bewegungen aufgegriffen, in dem sie gespiegelt und variiert werden. Das Tun eines Menschen wird quasi als Äußerung wahrgenommen und beantwortet. Voraussetzungen sind eine differenzierte Beobachtungsgabe und die Bereitschaft zu körperlicher Nähe.

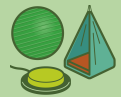


Praxisbeispiele/ Fördervorschläge:

- Durch genaue Beobachtungen der beeinträchtigten Person werden Äußerungen wahrgenommen und darauf reagiert.
- Die Verhaltensweisen (Laute, Rhythmen, Bewegungen...) können zurückgespiegelt werden. Dazwischen wird eine Pause gelassen, um der Person Zeit zu geben, darauf zu reagieren.
- Vertraute Abläufe und Lieblingstätigkeiten (Essen, Spielangebote, Pflegehandlungen etc.) können unterbrochen werden, um eine Reaktion der beeinträchtigten Person einzufordern.
- Die Reaktion abwarten und möglichen Rückschlüssen, die auf seinen Willen zurückführen, nachkommen.
- Bestimmte Äußerungen der beeinträchtigten Person werden mit einer Bedeutung belegt (Zustimmung/ Ablehnung).

Weitere Infos auf der homepage von Winfried Mall, z.B. Referat als Video, Fördersequenzen: https://www.basale-kommunikation.ch/bk_materialien.html

Einen weiteren Weg zur Kommunikationsanbahnung und -förderung von Menschen mit schweren Behinderungen und eingeschränktem Lautsprachverständnis stellt der Ansatz **Intensive Interaction** dar. Er wurde Mitte der 1980er Jahre von Dr. Dave Hewett und seinem Team in Großbritannien, entwickelt und möchte Fachleute und Angehörige befähigen, auf basale Art die „Fundamente von Kommunikation“ vermitteln (vgl. <http://www.intensiveinteraction.de/intensive-interaction/>, abger.8.2.11.05Uhr).



Auch das Konzept der Mehr- Sinn-Geschichten, das ursprünglich von Barbara Fornefeld entwickelt wurde und allen (auch stark beeinträchtigten) Menschen einen Zugang zu Literatur vermitteln will durch den Einbezug aller Sinne, kann zur Kommunikationsanbahnung angewendet werden (vgl. [a17092-2.pdf \(verlag-modernes-lernen.de\)](#), abgerufen 19.12.2023 8.50Uhr).²

C.2.3 Die Affolter- Methode

Das Affolter-Modell ist ein Entwicklungsmodell und Therapiekonzept, entwickelt von Félicie Affolter. Es wird in verschiedenen Bereichen der medizinisch-therapeutischen Versorgung, aber auch in der Körperbehindertenpädagogik sowie bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung eingesetzt.

Grundlegend für das Affolter-Modell ist, dass Menschen mit Wahrnehmungsstörungen (insbesondere im taktil-kinästhetischen Bereich) Schwierigkeiten haben, in der Auseinandersetzung mit ihrer gegenständlichen Umwelt komplexere Leistungen zu erbringen. Die Ursache dafür wird in einem Mangel an „gespürten Interaktionserfahrungen“ (Erfahrungen, die in Alltagssituationen gemacht werden, z.B. Jacke anziehen) gesehen.

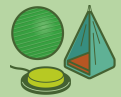
Bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind Wahrnehmungsstörungen häufig infolge mangelnder Umwelterfahrung durch eingeschränkte Möglichkeiten (z.B. Motorik, Kognition) oder eingeschränkter sozialer Erfahrungen vorhanden.

Das Therapiekonzept, die „Gespürte Interaktionstherapie“ ist ein wesentlicher Bestandteil des Affolter-Modells und sollte in Kooperation mit Therapeut*innen angewandt werden

Durch das konkrete Führen der Hände durch eine zweite Person werden „gespürte Interaktionserfahrungen“ gemacht. Sie sollen vor allem in Situationen des Alltags, im Umgang mit Gegenständen des täglichen Gebrauchs und verbunden mit ganz alltäglichen Handlungen, wie z.B. den Löffel oder ein Stück Brot in den Mund bringen, gesammelt werden. Bei allen körpernahen Tätigkeiten ist sensibel darauf zu achten, ob und mit wem eine Schülerin oder ein Schüler so eng arbeiten möchte. Ein „Nein“ ist grundsätzlich zu akzeptieren.

Für Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen bedeuten diese Erkenntnisse, dass es nicht sinnvoll ist, auffällige Bewegungsmuster oder fehlende

² Weitere Informationen und Überlegungen zur Kommunikationsförderung siehe UK- Konzept der Mosaikschule.



Handlungskompetenz isoliert zu üben. Ziel der Förderung muss es sein, angemessene „gespürte Interaktionserfahrungen“ im Rahmen von Alltagsgeschehnissen zu vermitteln, da sie im täglichen Vollzug oft geübt werden können und weil sie zumeist mit der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung zusammenhängen.

Grundregeln des Führens:

- das Führen geschieht meist von hinten, d.h. der Körper des Geführten wird umfasst.
- geführt werden kann am ganzen Körper, jedoch werden die Hände am häufigsten geführt.
- beide Hände werden miteinbezogen und geführt
- ein stabiles „Umfeld“ muss gewährleistet sein (bspw. Rollstuhltisch, Sitzfläche, Rückenlehne, Fußbrett des Rollstuhls)
- es wird mit langsamen und harmonischen Bewegungen geführt
- während des Führens wird nicht gesprochen
- die gesamte Aufmerksamkeit des Führenden gilt dem Geführten



Unterstützung beim Essen



Führen beim Kneten

C.2.4 Das Konzept des Kleinen Raums

Das **Konzept des Kleinen Raumes** wurde 1980 von der dänischen Blindenpädagogin Lilli Nielsen entwickelt. Der Sinn bestand ursprünglich darin (geburts-) blinden Kindern,



später auch geistig, motorisch, schwer und mehrfach behinderten Kindern die Möglichkeit zu geben, räumliche Beziehungen zu entwickeln.

Die schweizerische Psychologin und Therapeutin Felicie Affolter stellte fest, dass Kinder bei der Entdeckung und bei der „Sich-Selbst-Abgrenzung“ von ihrer Umwelt immer wieder Situationen aufsuchen, in denen sie die Abgrenzung des eigenen Körpers von ihrer Umgebung erleben (ähnlich dem sicheren Zustand eines Kindes im Mutterleib).

Der Kleine Raum im ursprünglichen Sinn ist ein Kasten aus zusammengefügt Platten, mit einer Decke aus Plexiglas und Wänden aus Holz mit unterschiedlicher Oberflächenbeschaffenheit, an die verschiedene Materialien zur Sinnesförderung angebracht werden können. Die unterschiedlichen Materialien sollen auf die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes angepasst werden. Der Kasten wird über das liegende oder sitzende Kind gestellt. Die Gegenstände sollen so angebracht sein, dass das Kind sie mit Händen und Füßen erreichen kann. Sie sind an (elastischen) Fäden angebracht, damit das Kind sie zu sich ziehen kann oder durch Bewegung der Körperteile berührt. Lässt es die Gegenstände los, sollen sie wieder an ihren ursprünglichen Platz zurückkehren. So erfährt das Kind Objektpermanenz (d.h. ein Bewusstsein darüber, dass Dinge auch weiterhin existieren, obwohl sie aus dem Blickwinkel geraten). Sobald sich das Kind im Kleinen Raum befindet, werden die Geräusche von außerhalb absorbiert. Das Kind soll die gegenstandsbezogenen Geräusche innerhalb des Kleinen Raumes wahrnehmen. Es soll keine Ablenkung von außerhalb erfolgen. Die Materialien sollen so ausgewählt werden, dass sie die einzelnen Sinne ansprechen (taktil, auditiv, kinästhetisch). Über die Bewegung einzelner Körperteile bekommt das Kind die Möglichkeit mit den Materialien zu experimentieren. Es aktiviert die Sinneswahrnehmung, das Kind erlebt Objektpermanenz und entwickelt eine Vorstellung für Raum- Lage- Beziehung. Somit erlebt das Kind die Welt außerhalb seines Körpers und erfährt Selbstwirksamkeit. Der Kleine Raum kann in der Arbeit mit blinden, blind-geistig behinderten, sowie mehrfach behinderten Kindern eingesetzt werden. Durch die Anregung der Sinne und der Wahrnehmung, ist er zudem auch förderlich für die Entwicklung aller Kinder mit Defiziten im Bereich der (Körper-) Wahrnehmung.

Für den Einsatz in der Schule könnte das Konzept des Kleinen Raumes weiterentwickelt werden. So wäre ein offener gehaltener Raum, der leicht umgebaut werden kann, praktischer in der Umsetzung. Er würde weniger Platz einnehmen und auch Schülerinnen und Schüler ansprechen, die Sinneserfahrungen suchen aber die Enge im geschlossenen Raum nicht mögen. Dies wäre auch eine Alternative für größere und mobilere Schülerinnen und Schüler.

Ein geschlossener kleiner Raum

Die Schülerinnen und Schüler können hineinkrabbeln oder der Raum wird über sie gestellt. Vorteil von dieser Variante ist, dass die Umgebungsgeräusche sehr gut absorbiert werden. Durch die Dunkelheit im Kleinen Raum, kann auch sehr gut mit Licht-



(Effekten) gearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler erfahren eine starke Begrenzung.



Bsp.: Offener kleiner Raum

Der kleine Raum aus einer Steckverbindung, lässt sich schnell umfunktionieren. Er ist leicht und lässt sich u.a. einfach über die Schülerinnen und Schüler stellen. So kann er z.B. auch zum Einsatz kommen, wenn die Schülerinnen und Schüler auf dem Lagerungskeil liegen. Die Umgebungsgeräusche lassen sich bei dieser Variante etwas absorbieren, indem man z.B. ein Bettnestchen um die Stangen anbringt.





C.3 Förderung von Alltagsfertigkeiten (adl)

Leitgedanke:

**Pflegesituationen sind Lernsituationen und bieten Lerngelegenheiten!!!
Pflege ist auch Unterricht!**

Im Schulalltag haben Routinen des An- und Ausziehens ihren selbstverständlichen Platz. 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. Deswegen gilt es dabei grundlegende **handlungsleitende Prinzipien** zu beachten. Den Schülerinnen und Schülern sollte eine aktive Beteiligung mit den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zugetraut und größtmögliche Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bei der Durchführung der Aktivitäten des täglichen Lebens gefordert werden (vgl. Schlichting 2009, S.139).

Im schulischen Kontext kann der Bereich „Förderpflege und ADL“ in die Lernfelder „An- und Ausziehen“, „Toilettengang“, „Waschen“, „Bewegen und Positionieren“ und „Essen und Trinken“ aufgeteilt werden. „Bewegen und Positionieren“ wird an anderer Stelle dargestellt.

Am Beispiel der Lernfelder „An- und Ausziehen“ und „Essen und Trinken“ werden die Bildungsaspekte Wahrnehmung, Handlungskompetenz, Kommunikation und Selbstbestimmung genauer beschrieben.

C.3.1 Förderpflege und An- und Ausziehen

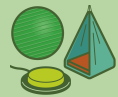
(In Anlehnung an: Pflege macht Schule. Praxiskarten für eine bildorientierte Pflege im Unterricht (2022): Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.)

Der Vorgang des An- und Auskleidens bietet zahlreiche Lernanlässe und Lerngelegenheiten.

Ziel / Lernaktivität: Die Schülerinnen und Schüler unterstützen den Vorgang des An- und Auskleidens aktiv. Es wird ihnen ein möglichst hohes Maß an Eigenaktivität ermöglicht.

Bei allen Aktivitäten gilt:

- Notwendige Berührungen und Versorgungen ankündigen.
- Alle Möglichkeiten zur Eigenaktivität nutzen – Zeit lassen!
- Auf Körperspannung, Mimik, individuelle Zeichen, Laute etc. der Schülerin / des Schülers achten und darauf reagieren.
- Behinderungsbedingte Bedürfnisse berücksichtigen.

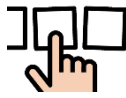


Wahrnehmungserfahrungen beim An- und Ausziehen machen



Lernangebote in allen Wahrnehmungsbereichen (vestibulär, propriozeptiv, taktil, gustatorisch, olfaktorisch, auditiv, visuell) ermöglichen und besonders eingeschränkte Sinneskanäle fördern.

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in erkundet (z.B. mit Händen) ein Kleidungsstück, um dessen Beschaffenheit wahrzunehmen (und zu unterscheiden).
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. - Dem/der Schüler:in das Kleidungsstück in die Hand geben und ggf. beim ertasten unterstützen (z.B. durch Finger gleiten lassen, Handschließung unterstützen). - Die Reaktion der Schülerin / des Schülers beobachten.
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegt der/die Schüler:in seine Hände beim Erkunden selbstständig, oder ist Unterstützung notwendig? - Zeigt der/die Schüler:in Reaktionen auf die Wahrnehmung des Kleidungsstücks (an den Händen, am Hals,...)? - Scheint das Erleben des Materials für den/die Schüler:in angenehm oder unangenehm zu sein? Wie werden Vorlieben (oder Abneigungen) zum Ausdruck gebracht?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Kleidungsstücke aus verschiedenen Materialien anbieten, die sich von der Haptik her deutlich unterscheiden. - Wenn der Eindruck besteht, dass das Material der eigenen Kleidung von dem/der Schüler:in als unangenehm empfunden wird, können im Team (und auch im Austausch mit den Erziehungsberechtigten) Alternativen gesucht werden.



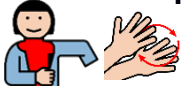
Handlungen planen beim An- und Ausziehen

„In schulischen Pflegesituationen werden zahlreiche Handlungsabfolgen durchgeführt. Bildungsorientierung in der Pflege bedeutet, dass Handlungen an den Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht ausgeführt werden, sondern dass ihnen ausreichend Zeit eingeräumt wird, um Handlungen zu antizipieren oder ganz oder teilweise ausführen zu können“ (isb, S. 13). Die Handlungsabläufe werden durch handlungsbegleitendes Sprechen, visuelle Darstellung mit Bildkarten oder durch taktil-haptische Reize verdeutlicht. Um den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln, ist die Erstellung von Pflegescripten sinnvoll, in denen die Abfolge der Pflegemaßnahmen beschrieben werden. Die Durchführung sollte in gleichen Räumen erfolgen. Durch die tägliche Wiederholung werden sie zum Ritual und können dadurch von den Schülerinnen und Schüler leichter wiedererkannt werden. Zur Ankündigung einer Handlung eignen sich Pflegegegenstände zum Befühlen z.B. eine Windel, wenn diese gewechselt werden soll.

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in übt Handlungsabläufe des An- und Ausziehens (mit Unterstützung) ein.
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. Sich der Aufmerksamkeit vergewissern. - Handlungsschritte kleinschrittig vorführen (z.B. „Mütze vom Kopf ziehen“), handlungsbegleitend benennen. Evtl. Wiederholung. - Ggf. die Hand des/der Schüler:in führen, Unterstützung des Greifens.
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Führt der/die Schüler:in die Bewegung selbstständig aus? - Benötigt der/die Schüler:in weitere Handführung oder Demonstration oder reicht ein verbaler Hinweis? - Welche Phasen der Handlung bereiten dem/der Schüler:in Schwierigkeiten und können ggf. in separaten Situationen eingeübt werden?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Um die Motivation zu steigern, kann der/die Schüler:in auch eine Handlung an der Bezugsperson durchführen (z.B. Mütze vom Kopf ziehen). - Flexibilität in der Ausführung: evtl. gelingt es besser und selbstständiger, einen Overall im Liegen anzuziehen.



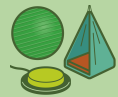
Kommunikation: Gebärden ³lernen beim An- und Ausziehen



Die Kommunikationsanlässe, die sich in der Förderpflege anbieten, sollten genutzt und individuelle Bedürfnisäußerungen und Willensbekundungen auf nichtintentionaler und intentionaler Stufe erkannt und berücksichtigt werden.

Angestrebte Kompetenz	<p>Der/die Schüler:in versteht die Bedeutung der Gebärde* „ausziehen“ („anziehen“), um sich auf die Situation des Ausziehens (Anziehens) einzustellen.</p> <p>Evtl.: Der/die Schüler:in verwendet die Gebärde, um sich im Kontext des Ausziehens / Anziehens auszudrücken.</p>
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und sie / ihn ansprechen. - Sich der Aufmerksamkeit vergewissern, Blickkontakt aufnehmen, Gebärde „ausziehen“ („anziehen“) ausführen (Gebärde ggf. wiederholen). - Warten, ob der/die Schüler:in die Gebärde ausführt. - Ggf. die Hände der Schülerin / des Schülers führen, um die Gebärde zu imitieren. -
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Richtet der/die Schüler:in die Aufmerksamkeit auf die Gebärde? - Führt der/die Schüler:in die Gebärde selbstständig aus oder benötigt er/sie Unterstützung bei der Ausführung?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gebärde langsam und deutlich ausführen. - Gebärde sprachbegleitet ausführen. - Die Gebärde täglich beim Anziehen (Ausziehen) wiederholen.

³* (Gebärde als Beispiel, weitere Kommunikationsmöglichkeiten z.B. Talker Symbole, Lautsprache)



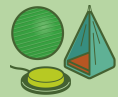
Selbstbestimmung beim An- und Ausziehen erleben

Bei Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung sollte Selbstbestimmung ermöglicht und gefördert werden. Sowohl ihre verbalen Äußerungen als auch ihre Gefallen- und Missfallenzeichen (Laute, Gestik und Mimik), um Vorlieben, Wünsche und Ablehnung zum Ausdruck zu bringen, werden wahr- und ernst genommen. Die Auswahl zwischen zwei oder mehr Alternativen (reale Gegenstände, Fotos oder Symbole je nach Abstraktionsniveau) z.B. der Kleidung ist eine basale Entscheidungsmöglichkeit.

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in erhält die Möglichkeit, eine Entscheidung zu persönlichen Vorlieben zu treffen (und diese anderen mitzuteilen).
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. - Auswahlmöglichkeiten (2 Objekte – z.B. Hausschuhe und Stoppersocken) zeigen. - Reaktion der Schülerin / des Schülers beobachten (Blickrichtung oder Greifen). - Entscheidung aussprechen (bzw. ausgewähltes Objekt zeigen). - Reaktion beobachten und dadurch versuchen zu erkennen, ob die Interpretation der Antwort richtig war.
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie teilt der/die Schüler:in seine Entscheidung mit (Blickrichtung oder Greifen, nonverbaler oder verbaler Ausdruck)?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Ausreichend Zeit für die Entscheidung lassen. - Evtl. auch weitere Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation bei der Entscheidungsfindung mit einsetzen.

C.3.2 Essen und Trinken

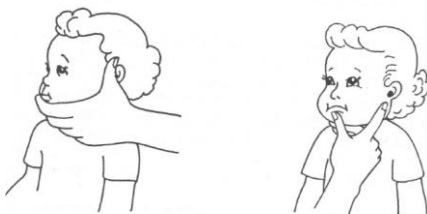
Essen und Trinken ist eine genussvolle Tätigkeit, die in angenehmer Atmosphäre erlebt werden sollte. Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sind in diesem Bereich in extremer Weise von anderen Menschen abhängig. Andere bestimmen für sie, was es zu essen gibt, wann es zu essen gibt, wer das Essen anreicht,



wie schnell es angereicht wird (Schlichting 2009, S. 158). Die Schüler:innen benötigen Bezugspersonen (Lehrkräfte/THA), die sensibel auf die verbalen und nonverbalen Bedürfnisäußerungen der Schüler:innen achten. Zudem sollte eine Kontinuität der Bezugspersonen gewährleistet sein. Da beim Anreichen des Essens die Gefahr des Aspirierens besteht, sollten die anreichenden Personen auch ausreichend fachlich geschult werden.

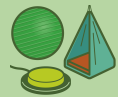
Folgendes sollte daher beim Essen anreichen berücksichtigt werden:

- Günstige Positionierung der Schüler:innen in Zusammenarbeit mit Physiotherapeuten und Logopäden
- Auswahl zwischen zwei oder mehr möglichst unterschiedlichen Speisen anbieten (s. Selbstbestimmung)
- Temperieren der Nahrung (mithilfe von Warmhaltetellern)
- Bei püriertem Essen nach Möglichkeit alles einzeln pürieren, um das Sehen, Riechen und Schmecken der einzelnen Lebensmittel zu ermöglichen und die Schüler:innen beim Pürieren miteinbeziehen
- Das Essen möglichst von vorne anreichen
- Das Esstempo bestimmen die Schüler:innen
- Bei Sensibilitätsstörungen den Mundraum vorbereiten durch orofaziale Stimulation des Mundbereichs mit Kausäckchen oder Beißringen (nach fachlicher Anleitung durch eine logopädische Fachkraft)
- Mund möglichst nicht zwischendurch abwischen
- Selbstständigkeit ermöglichen z.B.:
 - Löffel beim Essen oder Becher beim Trinken mitführen lassen außer bei einer starken Spastik (vorher die Händigkeit herausfinden)
 - Essen portioniert anbieten, so dass es mit einer Gabel genommen werden kann
 - Hilfsmittel nutzen wie z.B. eine rutschfeste Unterlage, Griffhalter ... (s. Hilfsmittel)
 - Soweit wie möglich die Schüler:innen sich selbst am Tisch bedienen lassen
- Techniken zum Üben des Mundschlusses (ggf. nach fachlicher Anleitung durch einen Logopäden)



(Quelle: Schlichting 2009, S. 169)

- Unterstützung des Kauens und Schluckens (Löffel von vorne unten an den Mund heranzuführen, gerade auf die Zungenmitte legen und einen festen Druck nach unten auszuüben. Anschließend den Löffel waagrecht wieder herausziehen.) (Nusser-Müller-Busch 1999, 91 in Schlichting S. 169)



Wahrnehmungserfahrungen beim Essen und Trinken machen

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in erkundet (z.B. mit Händen/Hilfsmitteln) Lebensmittel, um unterschiedliche Konsistenzen wahrzunehmen (und zu unterscheiden).
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. - Dem/der Schüler:in ein Hilfsmittel in die Hand geben oder die Hand zum Teller führen und ggf. beim ertasten unterstützen - Die Reaktion des Schülers/ der Schülerin beobachten.
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Führt der/die Schüler:in die Hände/Hilfsmittel selbstständig zum Teller/Mund, oder ist Unterstützung notwendig? - Zeigt der/die Schüler:in Reaktionen auf die Wahrnehmung der Lebensmittel/unterschiedlichen Konsistenzen - Scheint das Erleben der Lebensmittel für ihn/sie angenehm oder unangenehm zu sein? Welche Lebensmittel mag er/sie & welche nicht? Wie werden Vorlieben (oder Abneigungen) zum Ausdruck gebracht?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedliche Lebensmittel anbieten, die sich von der Konsistenz/vom Geschmack deutlich unterscheiden: süß, sauer, herzhaft, flüssig, dickflüssig, sehr breiig - Vorlieben wahrnehmen und häufiger anbieten



Handlungen planen beim Essen und Trinken

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in übt Handlungsabläufe des Essens/Trinkens (mit Unterstützung) ein.
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. Sich der Aufmerksamkeit vergewissern. - Handlungsschritte gemeinsam durchführen (Löffel zum Teller/Mund führen) und nach einiger Zeit kleinschrittig zurücknehmen (Schüler:innen zur Selbstständigkeit animieren), Handlungsschritte dabei verbal begleiten
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Führt der/die Schüler:in die Bewegung selbstständig aus? - Benötigt der/die Schüler:in weitere Handführung oder reicht ein verbaler Hinweis? - Welche Phasen der Handlung bereiten dem/der Schüler:in Schwierigkeiten (z.B. flüssige Konsistenzen fließen beim Heranführen an den Mund vom Löffel/ beim Trinken läuft Wasser am Mund vorbei)
Tipps	<ul style="list-style-type: none"> - Um die Motivation zu steigern, kann dem/der Schüler:in stets die Gelegenheit geboten werden, die Bezugsperson beim Essen/Trinken zu beobachten



Kommunikation: Gebärden lernen beim Essen und Trinken

Gebärde als Beispiel. (weitere Kommunikationsmöglichkeiten z.B. Talker, Symbole, Lautsprache...)

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in versteht die Bedeutung der Gebärden „Essen, Trinken, Frühstück“ und „Mittagessen“ um sich auf die Situation des Essens/Trinkens einzustellen. Evtl. nutzt der/die Schüler:in im Laufe der Zeit die Gebärden um Hunger oder Durst auszudrücken.
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. - Sich der Aufmerksamkeit vergewissern, Blickkontakt aufnehmen, Gebärde „Essen“ („Trinken“) ausführen (Gebärden ggf. wiederholen).

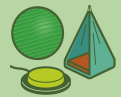


	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachten, ob der/die Schüler:in die Gebärden ausführt - Ggf. die Hände der Schülerin / des Schülers führen, um die Gebärden zu imitieren.
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Richtet der/die Schüler:in die Aufmerksamkeit auf die Gebärden? - Führt der/die Schüler:in die Gebärden selbstständig aus oder benötigt er / sie Unterstützung bei der Ausführung?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gebärden langsam und deutlich ausführen. - Gebärden sprachbegleitet ausführen. - Die Gebärden täglich beim Frühstück und Mittagessen wiederholen.



Selbstbestimmung beim Essen und Trinken erleben

Angestrebte Kompetenz	Der/die Schüler:in erhält die Möglichkeit, eine Entscheidung zu persönlichen Vorlieben zu treffen (und diese anderen mitzuteilen).
Hinweise zur Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Sich dem/der Schüler:in zuwenden und ihn/sie ansprechen. - Auswahlmöglichkeiten (zwei oder mehr verschiedene Lebensmittel zeigen und anbieten) - Reaktion des Schülers / der Schülerin beobachten (Blickrichtung oder Handführung). - Vorliebe oder Abneigung für/gegen Lebensmittel beobachten - Eventuell erneut anbieten, beobachten und dadurch versuchen zu erkennen, ob die Interpretation ob Vorliebe oder Abneigung für/gegen das Lebensmittel richtig war.
Mögliche Beobachtungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie teilt der/die Schüler:in seine/ihre Entscheidung mit (Blickrichtung, Verziehen des Gesichts, ablehnende Geste, nonverbaler oder verbaler Ausdruck)?
Tipp	<ul style="list-style-type: none"> - Ausreichend Zeit für die Entscheidung lassen. - Evtl. auch weitere Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation bei der Entscheidungsfindung mit einsetzen.



- Ebenso sollen **Verhaltensregeln** erlernt werden wie:
 - Während gemeinsamer Mahlzeiten am Tisch sitzen bleiben
 - Abzuwarten bis gemeinsam begonnen wird z.B. mit einem Tischspruch
 - Lernen, Besteck beim Essen angemessen zu gebrauchen
 - Am Ende den eigenen Platz zu säubern. Beim Essen darf auch „gematscht“ werden → so können Erfahrungen mit den Lebensmitteln gesammelt werden
- **Klassendienste** fördern zudem die Selbstständigkeit der Schüler:innen. Mit Hilfe von Bildkarten...
 - ...wischen die Schüler:innen die Tische ab (inklusive Organisieren von Wassereimer und Lappen)
 - ...räumen sie die Spülmaschine ein- und aus.
 - ...decken sie den Tisch, räumen Besteck und Geschirr ab, verräumen dies ordnungsgemäß und lernen dabei sorgsam mit dem Besteck umzugehen
 - ...lernen sie Essensreste in den Mülleimer oder auf einem Sammelsteller zu entsorgen

Beispiele für Hilfsmittel und Möglichkeiten der Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme (siehe auch Kapitel Hilfsmittel und Ausstattung C.4.3 S.45)

Hilfsmittel kennen- und akzeptieren lernen wie z.B.

- unterschiedlich geformte Griffhalter für das Besteck, Big Grip Besteck, Teller mit hochgezogenem Rand, rutschfeste Unterlage, Halterungen mit Klettverschluss usw...
- nicht alle Hilfsmittel sind für alle Schüler:innen hilfreich, deshalb ist das Austesten notwendig, welches Hilfsmittel geeignet ist



Der breite Griff erleichtert das Greifen; die Biegung des Löffels erleichtert das Heranführen an den Mund



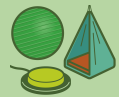
Die Schülerin lenkt bewusst und zielgerichtet mit ihrer Hand die Hand der THA. Sie fordert durch Klopfen auf die Hand der THA erneute Nahrungsaufnahme ein. Die THA unterstützt und fordert Lenkung durch die Schülerin ein.



Durch Animierung der THA gelangt der Schüler zur selbstständigen Nahrungsaufnahme.

Ernährung über eine Sonde:

- Pflegekräfte, die Schüler:innen mit einer PEG oder Nasensonde versorgen, erhalten eine fachgerechte Anleitung durch eine Krankenschwester
- Auch Schüler:innen, die sondiert werden, bekommen unterschiedliche Speisen/Getränke zum Riechen und Schmecken z.B. im Kausäckchen angeboten



C.4 Unterrichtspraxis

C.4.1 Förderangebote

Förderangebote in (relativ homogenen) Kleingruppen (Förderband)

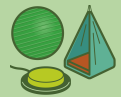
An der Mosaikschule erfolgt der Unterricht in den ersten beiden Stunden täglich im sogenannten „Förderband“. Die Schülerinnen und Schüler werden hier ihrem Leistungsstand entsprechend in Gruppen eingeteilt und nehmen entweder am Deutsch- und Mathematikunterricht, an der Förderung mit Schwerpunkt Unterstützte Kommunikation oder an Unterrichtsangeboten zur Entwicklungsförderung bzw. zur motorischen Förderung teil. Das Angebot zur motorischen Förderung richtet sich an die im vorliegenden Konzept beschriebenen Schülerinnen und Schüler mit einer schweren und mehrfachen Behinderung.

Die motorische Förderung wird von zwei Lehrkräften geleitet. Unterstützt wird jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler durch eine Teilhabeassistenz. Ziel der Gruppe ist es, die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vor allem in ihrer körperlich-motorischen Entwicklung gezielt zu fordern und zu fördern. Zum Tragen kommen hier Ansätze aus den in Praxisteil 1: Förderung der motorischen Entwicklung genannten Konzepten.

Ein regelmäßiger Austausch zwischen den Lehrkräften der motorischen Förderung mit den jeweiligen Klassenlehrkräften sowie beteiligten Therapeuten ist notwendig, um angemessene Förderangebote zu entwickeln. Rückmeldungen der Teilhabeassistent:innen sollten dabei ebenso bedacht werden. Die Förderplanung sowie das Formulieren der Lernziele für diese Schüler:innen erfolgt, wie auch bei allen anderen Schüler:innen durch die Klassenlehrkräfte.



Der Ablauf des Unterrichts verläuft ritualisiert und rhythmisiert: Zum Einstieg beginnt die Gruppe mit einem gemeinsamen Morgenkreis, in welchem jede und jeder Einzelne begrüßt wird. Mit dem sich täglich wiederholenden Lied und der individuellen Begrüßung erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, richtig in der Situation



anzukommen und eine Erwartungshaltung an die darauffolgende Einzelförderung zu entwickeln, die an verschiedenen Stationen in der Turnhalle erfolgt. Hierbei werden die Lernangebote sehr individuell und kleinschrittig gestaltet und an die Tagesform der Schülerinnen und Schüler angepasst.

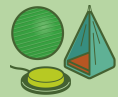


Anschließend erfolgt eine Entspannungseinheit für die gesamte Gruppe, in welcher durch ein wiederkehrendes Musikstück das Ende der Lernzeit in der Entwicklungsförderung signalisiert wird.

Besonders wichtig ist es für den Unterricht in der motorischen Förderung, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in welcher die Schüler:innen konzentriert und in Ruhe gefördert werden können. Hierbei ist die aufmerksame Beobachtung von zentraler Bedeutung, da diese Kinder und Jugendliche meist nicht über die Möglichkeit verfügen, ihre Bedürfnisse selbst auszudrücken. Unwohlsein, Müdigkeit, Erschöpfung oder Schmerzen müssen also vom begleitenden Personal erkannt und entsprechend darauf reagiert werden. Eine Kontinuität der begleitenden Teilhabeassistent:innen ist daher besonders wünschenswert, da sie körpereigene Signale besser deuten und somit für mehr Sicherheit und Vertrauen sorgen, was auch eine wichtige Voraussetzung zum Lernen ist. Außerdem besteht in vielen Fördersituationen ein enger Körperkontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Personen, die sie anleiten, so dass auch aus diesem Grund die kontinuierliche Unterstützung durch eine vertraute Person sehr wichtig und unabdingbar ist.

Förderangebote im (heterogenen) Klassenunterricht

Kinder und Jugendliche mit schweren und mehrfachen Behinderungen werden in ihrer jeweiligen Altersgruppe, also im Klassenverband mit Gleichaltrigen beschult und sind Teil der Klassengemeinschaft. Außerhalb des Unterrichts im Förderband, also im Morgenkreis, im Mittelblock sowie bei den Mahlzeiten nehmen sie am Unterricht und den



Aktivitäten ihrer Klasse teil. Die Gestaltung der Nachmittagsangebote erfolgt ebenso weitgehend in heterogenen Gruppen.



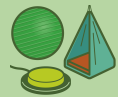
Hierbei gilt es, die Unterrichtsgegenstände auf basale Weise erfahrbar zu machen und individuelle Zugänge für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Es soll ein Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl entstehen. Hilfreich sind hierfür Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation, um Teilhabe zu gestalten. Ebenso sollten viele Gelegenheiten gesucht werden, Selbstwirksamkeit erfahrbar zu machen.

Außerdem ist es sehr wichtig, die Kommunikation mit anderen Kindern, also den Klassenkameraden und -kameradinnen zu ermöglichen und zu fördern, da in vielen anderen Situationen ein intensiver Kontakt der Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu Erwachsenen besteht.



C.4.2 Zusammenarbeit im Team und Anleitung der THAs

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung werden an der Schule von einem multiprofessionellen Team betreut / begleitet. Dieses setzt sich in der Regel aus folgenden Berufsgruppen zusammen:



- Förderschullehrer:innen
- sonderpädagogischem Fachpersonal (Erzieher:innen),
- Teilhabeassistent:innen (mit und ohne päd. Vorerfahrung)
- einer angestellten Krankenpflegekraft
- FSJler:innen und
- Therapeut:innen (aus den Bereichen Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie)

Die Schülerinnen und Schüler erleben im Laufe des Tages immer wieder Wechsel der Betreuungs- und Bezugspersonen. Der Personaleinsatz und die Notwendigkeit der Arbeit im multiprofessionellen Team ergeben sich aus dem besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler und sind dringend erforderlich.

Grundlegend für die Qualität des schulischen Angebots für die Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist die Qualität der Zusammenarbeit der an der Förderung beteiligten Fach- und Betreuungskräfte. Außerdem sollte als Ziel eine Reduktion der Bezugspersonen, unter Beachtung der erforderlichen adäquaten professionellen Unterstützung, angestrebt werden.

Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team bedarf Kooperation und die Koordination des Handelns aller an der Förderung Beteiligten.

Im Mittelpunkt des aufeinander abgestimmten Handelns steht der einzelne Schüler, seine individuelle Ausgangslage, das Entwicklungsniveau und die jeweiligen spezifischen Bedürfnisse und Interessen.

Zentrale Inhaltsbereiche der Zusammenarbeit sollten sein:

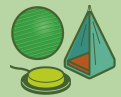
- die Förderplanung, vor allem die Erarbeitung von konkreten Förderzielen
- Überlegungen zur Einbindung in den Klassenunterricht
- Absprachen und Austausch über therapeutische und pflegerische Maßnahmen
- Austausch mit Eltern

Es geht also um die Abstimmung von Konzepten (aufgrund unterschiedlicher Fachkompetenz), Zielen, Zuständigkeiten und konkreten Aufgaben.

Die Formen des Austausches finden auf unterschiedlichen Ebenen statt. Wichtig ist neben Teambesprechungen (in unterschiedlicher Zusammensetzung) auch der regelmäßige Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Therapeuten.

Von großer Bedeutung ist auch die angemessene Anleitung der an der schulischen Betreuung beteiligten Personen, d.h. Teilhabeassistent:innen und FSJler:innen durch Lehrkräfte und das pädagogische Fachpersonal. Sie werden über ihre Aufgaben und Arbeitsbereiche informiert und darin eingeführt, wie die Schüler:innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung jeweils zu unterstützen sind. Dies beinhaltet auch die Anleitung von einzelnen pflegerischen oder erzieherischen Maßnahmen.

Eine besondere Rolle kommt hierbei auch der Krankenschwester zu, die an der Schule angestellt ist. Sie unterstützt sowohl bei der praktischen Anleitung und steht als Ansprechpartnerin bei Fragen zu Pflege, Ernährung etc. zur Verfügung.



Um die Qualität des Angebots zu sichern und den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ist die gemeinsame Reflexion unabdingbar, um Entwicklung zu ermöglichen. Durch die Teilnahme der Teilhabeassistent:innen und FSJler:innen an schulinterne Schulungen (durch pädagogisches Fachpersonal oder ggf. Therapeut:innen) können einzelne wichtige Bereiche im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung, wie Lagerung, Pflege, oder Ernährung, vertieft werden. (vgl. *isb 2022*, S. 20).

C.4.3 Hilfsmittel und Ausstattung

Es wird unterschieden zwischen Hilfsmitteln, die von der Schule für den Unterricht und zur Bewältigung des Schulalltags zur Verfügung gestellt werden und den Hilfsmitteln, die über die Krankenkassen beantragt und finanziert und meistens von Orthopädietechniker:innen individuell angepasst werden müssen. Die Beantragungen für diese individuellen Hilfsmitteln erfolgt meist auf Anraten der behandelnden Ärzt:innen und/oder und Physiotherapeut:innen.

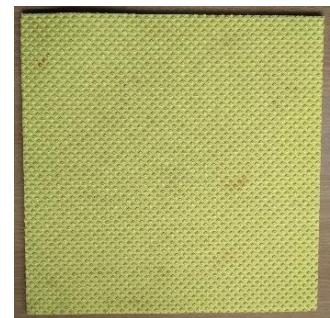
Schulische Hilfsmittel sind u.a. Hilfen für das selbstständige Essen (s. auch Kap. Förderung von Alltagsfertigkeiten: Essen und Trinken).



Trinkhilfe



Teller mit Tellerranderhöhung



rutschfeste Unterlage



Auch beim Malen und Schreiben erleichtern individuell einsetzbare Griffverdickungen das Greifen. Eine selbstöffnende Schere ist vorteilhaft bei schwacher Handkraft. Eine Tischschere ermöglicht das Schneiden von geraden Linien durch Drücken mit der Faust.



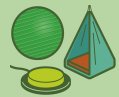
Individuelle Hilfsmittel



Therapie- und Rollstühle dienen der ergonomischen Sitzhaltung und werden von spezialisierten Technikern auf die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes eingestellt.



Der Stehtrainer dient der Förderung des Stehens bei nicht vorhandener oder stark beeinträchtigter Stehfähigkeit. Er verbessert nicht nur die Kopf-, Haltungs- und Rumpfkontrolle, sondern trägt auch zur Erhöhung von Konzentration und Aufmerksamkeit bei. Damit werden auch die Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe erweitert. Des Weiteren unterstützt das Stehen den Knochenstoffwechsel und die Gelenkausbildung. Um diese Effekte zu erzielen, sollte das Stehtraining regelmäßig durchgeführt werden.



Die Lauflernhilfe unterstützt Kinder bei der Erlernung des Laufprozesses und bietet die Möglichkeit der selbstbestimmten Fortbewegung.

Ausstattung der Turnhalle:

Die Turnhalle ist mit verschiedenen Geräten und Gegenständen ausgestattet, die sowohl im regulären Sportunterricht als auch in der Förderbandgruppe zur motorischen Förderung genutzt werden.



Die dicke Matte wird u. a. zur Schulung der Gleichgewichtsregulierung genutzt. Die Hängematte dient der Entspannung und bietet vestibuläre Reize.



An der Sprossenwand werden u. a. Aufstehübungen durchgeführt.



Bänke, Rollen und Kisten bieten vielfältige Möglichkeiten zur Bewegungsförderung.

Ein Fundus an verschiedenen kleinen Hilfsmitteln wie zum Beispiel Bälle, Rasseln, Tücher und Spiegel dient der Förderung der Wahrnehmung und Feinmotorik.



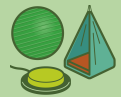


Hilfsmittel wie Reifen, Seile und Bälle können unterstützend eingesetzt werden, um die Eigenaktivität zu fördern.

Besondere Anforderungen an den Unterricht

Wenngleich Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen Teil der Klassengemeinschaft sind und außerhalb des Förderbandes weitestgehend in den gemeinsamen Unterricht eingebunden werden sollten, ergeben sich aus den körperlichen Einschränkungen häufig auch praktische Einschränkungen:

- mehr Therapiezeiten innerhalb des Schultages
- teilweise große Fehlzeiten bei Krankenhausaufenthalten
- größeres Bedürfnis nach Pausen und Ruhezeiten



Diese Abwesenheiten gilt es zu kompensieren und durch Einbezug in den Alltag zu normalisieren, z.B. durch das Gestalten eines Ich- Buches, in dem Fotos aus der Therapie festgehalten und geteilt werden können oder den Einbezug der Therapie in den Klassenunterricht, wo es möglich ist. Angemessene Rückzugsmöglichkeiten in der Klasse oder in angrenzenden Räumen wären wünschenswert, um dem Ruhebedürfnis entgegenzukommen und gleichzeitig eine Anbindung an die Klassengemeinschaft umzusetzen zu können.

Des Weiteren leiden Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen viel häufiger als andere unter Schmerzen, was ihre Aufmerksamkeit und damit Lernmöglichkeiten stark einschränkt (vgl. Fröhlich 2012, S. 136). „Fürsorgliche, aufmerksame und wertschätzende Begleitung“ sowie „Verlässlichkeit (...)“ scheint besonders betonenswert (ebd., S. 139f). Einer Beantwortung von Schmerzzeichen und handlungsbegleitendem Sprechen kommt hierbei eine besondere Rolle zu, um eine Schmerzminderung zu erreichen.



Schluss

Abschließend lässt sich festhalten, dass an der Mosaikschule bereits einige Angebote im Bereich der Basalen Förderung in den Unterrichtsalltag integriert sind. Eine Implementierung weiterer Lernangebote in die tägliche Unterrichtspraxis ist ein grundlegendes Ziel, das wir mit dem Erstellen dieses Konzepts verfolgt haben.

Eine große Besonderheit stellt das Angebot zur Motorischen Förderung in der Förderband-Zeit dar, das eine tägliche, intensive Förderung ermöglicht. Aber auch darüber hinaus sollte es ausreichend Möglichkeiten geben, dass die Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen im weiteren Tagesablauf angemessene Lernangebote erhalten, Teilhabe an Klassenaktivitäten erfahren sowie Selbstwirksamkeit erleben können. Regelmäßige Gespräche zwischen den beteiligten Lehrkräften und Teilhabeassistent:innen ist unabdingbar, damit das „Expertenwissen“ über diese Schülerinnen und Schüler geteilt wird und die Ziele umgesetzt werden können. Ein fester Termin zum Austausch zwischen diesen Personen sollte daher institutionalisiert werden, ggf. auch mit Beratung durch die Lehrkräfte mit der Fachrichtung körperlich-motorische Entwicklung.

Außerdem wäre eine Verbesserung der räumlichen Situation ein großer Gewinn, da die räumliche Enge in vielen Klassenräumen die Gestaltung passender Lernangebote mit Teilhabemöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler verhindert. Ebenso ist zu wenig Platz zum eigenständigen Bewegen mit Gehhilfen, zur Lagerung sowie zur Entspannung. Da die Hallenzeiten der Turnhalle für den Bedarf der Schulgemeinde nicht ausreichen, wären weitere Räume für gezielte Bewegungsangebote wünschenswert.

Des Weiteren wäre die Gestaltung der Außenanlage mit barrierefreien Zugängen zu Spielgeräten ein großes Anliegen, um gemeinsames Spielen zu ermöglichen. Die Spielgeräte sollten vielseitig sein in Bezug auf Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten und mit Rampen und Rutschen in verschiedenen Höhen sowie Griffen versehen sein.

In Bezug auf dieses Konzept besteht die Überlegung, es mittelfristig um ein Kompetenzraster zu erweitern, mithilfe dessen noch leichter individuell- sinnvolle Förderziele ermittelt werden können.



Literaturverzeichnis

Affolter-Modell – Stiftung Wahrnehmung.ch
<https://wahrnehmung.ch/affolter-modell>
abgerufen am 18.9.2023

Basale Stimulation: Home.
<https://basale-stimulation.de/>
abgerufen am 9.11.2023

Basale Stimulation. Ein Konzept für den (schulischen) Alltag).
https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/IB/cms/Medienpool/Pflegeetagung_PDF/4_Dr_-Schlichting_Basale-Stimulation.pdf
abgerufen am 9.11.2023

Büngers, Beate et al. (2016): 100 tolle Sport- und Bewegungsspiele, Klasse 1/2.
Dortmund: Auer Verlag

Bienstein, Christel, Fröhlich, Andreas (2012): Basale Stimulation in der Pflege. Die Grundlagen. 7.Auflage. Bern: Hogrefe- Verlag.

Christy-Brown-Schule. Konzept: Schüler/innen mit schwerer Mehrfachbehinderung
Bildung von Schüler_innen mit schwerer Mehrfachbehinderung.pdf (christy-brown-
schule-vs.de)
abgerufen am 28.02.2024

Deutsche Turnerjugend (2016): Kinderturnen. Abzeichen für alle. Begleitheft für
Übungsleiter/innen, Frankfurt/ www.kinderturnen.de
abgerufen am 2.6.2023

Fornefeld, Barbara: Mehr-Sinn Geschichten. [a17092-2.pdf \(verlag-modernes-
lernen.de\)](http://a17092-2.pdf_(verlag-modernes-lernen.de))
abgerufen am 19.12.2023

Fröhlich, Andreas (2012): Schmerzen bei Kindern mit schwersten Behinderungen. In:
Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2012, S. 136-141.

Fröhlich, Andreas (2017): Aktivitäten des täglichen Lebens schwerstbehinderter
Menschen. In: Fröhlich, A.; Heinen, N.; Klauß, T.; Lamers, W. (Hgg.): Schwere und
mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen: ATHENA.

Hachmeister, Bernd (2006): Psychomotorik bei Kindern mit Körperbehinderung.
München: Verlag Reinhardt

Hessisches Kultusministerium (HKM) (2013): Richtlinien für Unterricht und Erziehung
im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
[[https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-
09/richtlinien_foederschwerpunkt_geistige_entwicklung.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-09/richtlinien_foederschwerpunkt_geistige_entwicklung.pdf)]
abgerufen am 18.09.2023

Intensive Interaction von Dr. Dave Hewett und Team.
<http://www.intensiveinteraction.de/intensive-interaction/>



abgerufen am 8.2.2023

isb (2022): Pflege macht Schule – Praxiskarten für eine bildungsorientierte Pflege im Unterricht. Eine Handreichung für das Team.

Kiphard, E. J. (2002): Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Kiphard, E.J. (2009): Motopädagogik. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Mall, Winfried (2005): Ein Zugang, der bleibt- auch bei Wachkoma oder Demenz: Basale Kommunikation. In: Boenisch, J./ Otto, K.: Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne. Karlsruhe: von Loeper, S. 404 - 415

Mall, Winfried (2018): Präsentation zur Basalen Kommunikation. Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. In: [Materialien zur Basalen Kommunikation \(basale-kommunikation.ch\)](http://Materialien-zur-Basalen-Kommunikation(basale-kommunikation.ch))
abgerufen am 20.1.2023

Nielsen, Lilli (1993): Das Ich und der Raum: Aktives Lernen im kleinen Raum, Würzburg: Edition Bentheim

Pauen, Sabina (2018): Vom Baby zum Kleinkind. Beobachtung, Begleitung und Förderung in den ersten Jahren. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland.

Pörnbacher Konzept www.poernbacherkonzept.de
abgerufen am 8.12.2023

Roda-Schule, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (2020): - ein Konzept der Roda-Schule, Herzogenrath zum Unterricht in der Unterstufe – (Unterstufenkonzept 2020.pdf)
abgerufen am 7.12.2023

Schlichting, Helga (2009): Pflege als wesentlicher Bestandteil von Unterricht bei Schülern mit schwersten Behinderungen – Empirische Untersuchung zur Durchführung von Pflege bei Schülern mit schwersten Behinderungen an Förderschulen bzw. -zentren mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Thüringen. Dissertation Erfurt.

Schlichting, Helga (2017): Körperpflege als Ausgangspunkt für pädagogische Förderung. In: Lernen konkret, 3/2017, 34. JG., S. 43-48.

Schlichting, Helga: Das Affolter-Konzept in der Förderung von Menschen mit einer schweren und mehrfachen Behinderung. In: Wissensforum Praxis 6/11
www.behindertemenschen.at
abgerufen am 8.12.2023

Verband Sonderpädagogik NRW (2002): Richtlinien für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung.



https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads_user_LV_NRW/pdf_Richtlinien/Koerperliche_und_motorische_Entwicklung.pdf
abgerufen am 10.3.2023

Zimmer, Renate (2009): Handbuch der Psychomotorik. Freiburg: Herder.

Zimmer, Renate (2014): Krippenkinder- Bewegungslandschaften. 32 Ideenkarten fürs Kinderturnen. Freiburg: Herder



Diagnostik

Kiphard, E. J. (2002): *Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Petermann, Franz/ Macha, Thorsten: *Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahren – Revision*, Frankfurt am Main: Pearson 2013.

Holger Schäfer, Peter Zentel, Roman Manser (unter Mitarbeit von Andreas Fröhlich) 2022: *Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung. Eine praktische Anleitung zur förderdiagnostischen, Pädagogisch-therapeutischen Einschätzung und Bildungsplanung*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.