



Lebenspraktisches Lernen

Lebensmittel

einkaufen

Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung

Sonderpädagogische
Förderung

PERSEN



Gabriele Kremer

Lebenspraktisches Lernen: Lebensmittel einkaufen



Persen Verlag

Die Autorin:

Gabriele Kremer, Jahrgang 1970, wohnhaft in Gießen, promovierte Erziehungswissenschaftlerin, Förderschullehrerin, Grundstufenleiterin an einer Schule für praktisch Bildbare. Sie arbeitet seit vielen Jahren als Lehrerin, in der Ausbildung zukünftiger FörderschullehrerInnen, in der Ausbildung von HeilerziehungspflegerInnen und in der Lehrerfortbildung.

© 2011 Persen Verlag, Buxtehude
AAP Lehrerfachverlage GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im eigenen Unterricht zu nutzen. Downloads und Kopien dieser Seiten sind nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Die Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und jede Art der Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtes bedürfen der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Die AAP Lehrerfachverlage GmbH kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet die AAP Lehrerfachverlage GmbH nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Illustrationen: Jennifer Spry
Satz: MouseDesign Medien AG, Zeven

ISBN 978-3-8344-9206-7

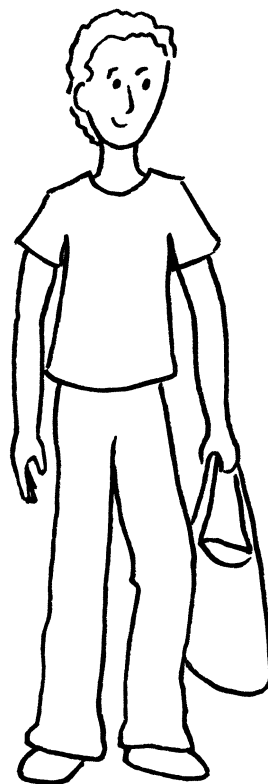
www.persen.de

I. Teil: Grundlegendes

1.1	Einleitung	5
1.2	Grundschulalter und geistige Behinderung	6
1.3	Erziehungs- und Unterrichtsziele	7
1.4	Curriculum Sachunterricht für die Schule für geistig Behinderte	8
1.5	Unterricht mit geistig Behinderten – Pädagogische Prinzipien	9
1.6	Die konstruktivistische Perspektive	11
1.7	Bemerkungen zu den Unterrichtsmaterialien	12

II. Teil: Einkaufen: Materialien und Anregungen

2.1	Einleitung	15
2.2	Übersichten zu den Themenbereichen: „Beim Bäcker“, „Beim Metzger“, „Im Supermarkt“ ...	16
2.3	Freiarbeitsmaterialien	19
2.4	Arbeitsblätter	32
2.5	Kopiervorlagen	86



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in der Arbeit mit geistig Behinderten ist das Einkaufen gehen nicht zufällig ein vertrautes Alltagsgeschäft. Die Kompetenzen, die beim Einkaufen abgerufen werden müssen, sind vielfältig. Je nach Altersstufe lernen und/oder üben die Kinder angemessenes Verhalten im Straßenverkehr und in der Interaktion mit Fremden. Sie festigen und erweitern ihre Kenntnisse über die Warenangebote. Sie differenzieren ihre Wünsche und lernen Bedürfnisse aufzuschieben. Sie schreiben und lesen Einkaufszettel und Warenangebote. Sie berechnen Preise und Wechselgeld und vieles mehr.

Genau weil alle diese Lernprozesse so stark an die Supermärkte und Fachgeschäfte als außerschulische Lernorte und an das praktische Tun gebunden sind, sah ich die Notwendigkeit zu diesem Buch. Es soll Arbeitshilfen zu allen diesen Themen bieten.

Als zusätzliches Lernmittel kann es das praktische Tun nicht ersetzen; das war auch gar nicht meine Absicht. Aber ich wollte mit diesem Buch und den vielen Freiarbeitsmaterialien genau die Arbeit im Klassenzimmer mit der tatsächlichen Umsetzung verschränken.

Nachdem ich viele Jahre lang geistig behinderte Schüler und Schülerinnen unterrichtet und pädagogisch begleitet habe, bin ich davon überzeugt, dass die Lerneffekte verstärkt und entwickelt werden, wenn das praktische Tun auf eine symbolische Ebene gehoben wird. Die Sicherheit des konkret Erfahrenen gibt Kindern darüber hinaus das Selbstvertrauen, weitere Schritte zu gehen. Lässt sich ein Kind beispielsweise darauf ein, auf einem Arbeitsblatt Back-

und Fleischwaren zu differenzieren, so übt es damit auch, Arbeitsblätter selbstständig zu bearbeiten, zu schneiden und zu kleben. Es erwirbt also methodische Kompetenzen, die für alle schulischen Belange wichtig sind.

Natürlich gilt das auch für die Freiarbeitsmaterialien, die ich im vorliegenden Buch speziell für schwerer beeinträchtigte Kinder entwickelt habe. Damit wird ein Spektrum an Fördermöglichkeiten eröffnet, das über die Möglichkeiten des außerschulischen Lernortes weit hinaus geht.

Ein weiterer Aspekt kommt noch dazu: Die Schriftzüge bekannter Supermärkte und die Namen bevorzugter Lebensmittel sind neben dem eigenen Namen häufig das Erste, was auch geistig behinderte Kinder „erlesen“. Mithelfen, dass die hierin enthaltenen Chancen für eine Förderung in den Kulturtechniken im Rahmen einer integrierten Leseförderung erkannt und genutzt werden, gehört zu den Anliegen des Buches.

Herzlichst



Gabriele Kremer

1.1 Einleitung

Anliegen dieses Buches ist es, Menschen, die Kinder mit geistiger Behinderung im Grundschulalter unterrichten, **Arbeitserleichterungen** anzubieten. Während sich der Markt an Unterrichtsmaterial für die Grundschule als nahezu unüberschaubar darstellt, ist das Spektrum an Anregungen, die gezielt auf diesen Personenkreis ausgerichtet sind, gering. Insbesondere im Sachunterricht, der in der **praktischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung eine erhebliche Rolle spielt**, ist der Praktiker häufig auf sich selbst verwiesen. Dies liegt sicher nicht nur an der im Vergleich zum regelrecht entwickelten Kind geringeren Schülerzahl. Ausschlaggebend ist vermutlich eher die Tatsache, dass unter dem Begriff der geistigen Behinderung eine Vielzahl von Menschen subsumiert werden, die sich in ihren Interessen, Fähigkeiten und Lebenssituationen, in ihrer Lernmotivation, -bereitschaft und -strategie ganz gravierend unterscheiden. Das Anliegen, Materialien zur Verfügung zu stellen, die für eine bestimmte Altersgruppe passend sind, erscheint daher im engeren Sinne unmöglich. Ich meine allerdings, dass sich ein bescheidener Anspruch durchaus halten lässt.

Das vorliegende Buch bietet deshalb Vorschläge für Unterrichtsvorhaben, Übungsmaterialien und Arbeitsblätter, die auf das Lernverhalten vieler Menschen mit geistiger Behinderung reagieren, **die Interessenlagen und Bildungsziele einer Mehrzahl der Kinder im Grundschulalter ansprechen** sowie methodische und didaktische Differenzierungen nicht nur ermöglichen, sondern evozieren.

Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Praxis der Förder- und Integrations-

klassen zeigen, welche Herausforderungen mit dem Ansinnen verbunden sind, ein Unterrichtsthema so zu gestalten, dass es dem Bildungsrecht eines jeden Mitgliedes einer Lerngruppe entspricht. Der Prozess der Materialsuche, -erstellung und -bearbeitung ist oftmals so aufwändig, dass die Versuchung nahe liegt, immer wieder auf alt bewährte Themen zurückzugreifen. Damit ist nicht nur die Gefahr verbunden, dass die Unterrichtspraxis in Gegenständen und Methoden verharret, deren Bildungsgehalt sich überlebt hat. Genauso gravierend erscheint, dass der trügerische Eindruck entstehen kann, als sei eine solche Reduktion zwangsläufig mit der Zielgruppe des Unterrichts verbunden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen versteht sich das Buch als ein **Pool**, aus dem Praktiker/innen **Anregungen** für bestimmte relevante Themen der Grundstufenarbeit schöpfen können. **Insbesondere Berufsanfängern soll das Buch eine Hilfe sein**, da die Auswahl aus dieser Fundgrube und die Abstimmung und Veränderung der Materialien auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe den Leser/innen leichter fallen dürfte, als dies häufig bei Vorlagen aus dem Grundschulbereich der Fall ist.

Charakteristisch für den Unterricht von Kindern mit geistiger Behinderung ist unter anderem eine relativ **große Freiheit in der Themen- und Methodenwahl** sowie in der Unterrichtsorganisation. Insofern spiegelt der Unterricht gerade in den Förderschulen immer auch das pädagogische Konzept der dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen. Zunächst möchte ich deshalb die Überlegungen, die meinen Materialvorschlägen zugrunde liegen, explizieren. Aufgabe der Leserin bzw. des Lesers bleibt es, diese mit den eigenen Überzeugungen in Beziehung zu setzen.

1.2 Grundschulalter und geistige Behinderung

Die Schulzeit von Menschen mit geistiger Behinderung umfasst, auch wenn sie bei der Beschulung in einer Sonder- bzw. Förderschule bis ins Erwachsenenalter hinein durchgängig in ein und derselben Institution unterrichtet werden, unterschiedliche Lebensphasen. Wie bei ihren regelbeschulten Altersgenossen ist der Unterschied zwischen den Grund- bzw. Grundstufenschülern, zwischen den Pubertierenden in der Mittelstufe und den (fast oder gänzlich) Erwachsenen in den Abschlussklassen der Haupt- und Werkstufe auch für Außenstehende so unübersehbar, dass dieser Mangel spezifischer Forschungen verwundern muss. Es liegt nahe, dieses Desiderat mit der Prominenz einer Entwicklungstheorie zu erklären, die im Menschen mit geistiger Behinderung vor allem jenen sieht, der nicht den Gesetzen seiner Altersklasse gehorcht.

Die wenigen zugänglichen Abhandlungen über Grundschüler mit geistiger Behinderung operieren mit diesem Modell. Ein Beispiel dafür ist Barbara Senckels einflussreiche Darstellung „Mit geistig Behinderten leben und arbeiten“, die 2006 bereits in 8. Auflage erschienen ist. Senckel, die von den Erkenntnissen der humanistischen Psychologie sowie der tiefenpsychologischen und kognitiven Entwicklungstheorie ausgeht, widmet sich darin auch dem Grundschulalter und zeichnet, ausgehend von der regelrechten Entwicklung des Menschen, das Bild des Grundschülers mit geistiger Behinderung: „Während die meisten geistig behinderten Menschen in körperlicher Hinsicht den ersten Gestaltwandel durchlaufen und die Latenzzeit erreichen, so gilt dies keineswegs

für den kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich. Viele geistig behinderte Menschen erlangen geistig nie die Stufe des logisch-konkreten Denkens, sie lösen sich emotional nie so weit von ihren primären Bezugspersonen (oder entsprechenden Ersatz-Bezugspersonen) ab, dass sie sich als Individuum in eine Gruppe einfügen und sich in ihr auf sozial angemessene Weise Geltung verschaffen können. Allerdings gelingen ihnen – zumeist deutlich verspätet erreichte – Teilerfolge“ (Senckel 2002, S. 79). Die Beschränkung auf einen derart defizit-orientierten Blickwinkel läuft Gefahr, die Gemeinsamkeiten zu übersehen, die behinderte und nichtbehinderte Kinder eint.

Unstrittig ist, dass Kinder mit geistiger Behinderung stets auch regelrecht entwickelte Anteile haben. Dies betrifft häufig die körperliche Entwicklung inklusive der sexuellen Reifungsprozesse. Aber auch die Prägung der Umwelt bringt vielmehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede hervor. Sowohl behinderte als auch nichtbehinderte Kinder wachsen zu Beginn des 21. Jahrhunderts in eine spezifische Welt hinein, die ihre Interessen, ihr Verhalten, ihre Einstellungen und Werte mitprägt. Nicht alle, aber viele Grundstufenkinder mit geistiger Behinderung interessieren sich für die Spielzeuge, die auch ihre nichtbehinderten Altersgenossinnen favorisieren. Sie kennen es, in den Urlaub zu fahren, ins Schwimmbad zu gehen, einzukaufen oder in einem Fast-Food-Restaurant zu essen. Sie haben im Kindergarten die gleichen Feste erlebt und gefeiert und einen ganz ähnlichen Tagesrhythmus gehabt wie ihre Kameraden.

Ich halte es daher für **sehr wichtig, auch im Kind mit geistiger Behinderung zunächst das**

Kind und erst dann die Komplikation der Behinderung zu sehen. Unterricht, der nur auf das Entwicklungsniveau eines Kindes reagiert, beschneidet den Anspruch des Kindes auf Normalisierung und ignoriert es in seinen Bezügen zu der Gesellschaft, in der es lebt.

Eine weitere Gemeinsamkeit drängt sich auf. Der Schuleintritt gehört für Kinder und Eltern zu den bedeutungsvollen Übergangsriten, die wir im Laufe eines Lebens durchlaufen. Aufregung, Freude, aber auch eine gewisse Ängstlichkeit begleiten die Zäsur des Schulanfangs. Wie empirische Forschungen belegen, sind die Anpassungsleistungen der Kinder und ihrer Angehöriger an die neue Situation prozesshaft. Griebel und Niesel etwa zeigen in ihrer Studie, wie die Kinder im Anschluss an eine gewisse Euphorie erst nach und nach ein realistisches Bild der Schule entwickeln, die sie in einiger Hinsicht auch enttäuscht. Auf Seiten der Eltern bringt die Anforderung, die Ansprüche zweier sozialer Systeme erfüllen zu müssen, Belastungen mit sich, die auch die Eltern-Kind-Beziehung tangieren und für die akzeptable Lösungen gefunden werden müssen (Griebel/Niesel 1999). Hier soll nicht bezweifelt werden, dass die Einschulung von Kindern mit geistiger Behinderung ungleich schwieriger ist, insbesondere aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten der Eltern, sich für die Schule zu entscheiden, die sie für die richtige halten, aber auch wegen der Sorge um das Wohlergehen eines Kindes, das seine Befindlichkeiten selbst nur zögerlich mitteilen und in der Regel nicht im vertrauten Kreis seiner Freunde in die Schule gehen kann. Aber es wäre auch falsch, zu vergessen, dass die **Einschulung immer eine Herausforderung darstellt** und Veränderungen evoziert – nicht, weil

das Kind behindert ist, sondern weil es an einem neuen System partizipiert, das die anderen Bezüge zwangsläufig verändert.

Was bedeuten diese Bemerkungen für die Arbeit des Unterrichts mit geistig behinderten Grundstufenkindern? Es ist unzweifelhaft, dass der Unterricht am Entwicklungsniveau der Kinder anknüpfen muss. Dabei muss stets berücksichtigt werden, dass **auch beim Kind mit geistiger Behinderung viele Aspekte der Persönlichkeit ihrem Lebensalter entsprechend entwickelt sind** und die Kinder ein Recht darauf haben, dass ihnen dementsprechend begegnet wird. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass die angesprochene Transformation vom Kindergarten- zum Schulkind geleistet werden muss – ein Prozess, der Kind, Familie und Schule betrifft. Unabhängig von den konkreten Förderzielen besteht in der Begleitung dieses Überganges eine wichtige Bedingung für eine positive Schulkarriere.

1.3 Erziehungs- und Unterrichtsziele

Bei der schulischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung kommt den Rahmenempfehlungen der Kultusministerkonferenz, die am 9. Februar 1979 verabschiedet und im März des darauf folgenden Jahres verabschiedet wurden, eine große Bedeutung zu. Nach einer grundlegenden Positionierung einer speziellen Schulform für Menschen mit geistiger Behinderung im allgemeinen Teil formulieren die Empfehlungen im zweiten Teil eine Vielfalt von Erziehungs- und Unterrichtszielen. Wie Hans-Jürgen Pitsch zu Recht betont, besteht der allgemeine Teil vor allem dadurch, dass er die Ausrichtung auf den

individuellen Förderbedarf eines Kindes zu einer grundlegenden Maxime erhebt (vgl. Pitsch 2002, S. 40).

Die Lernziele des zweiten Teils verstehen sich als Angebot auf mittlerem Abstraktionsniveau, das **dem Lehrer einen großen Spielraum zur Feinabstimmung auf seine Schüler/innen erlaubt**. Die Lernziele legitimieren sowohl Gesamtunterricht als auch fachorientierte Lehrgänge und gruppieren sich um fünf zentrale Lernziele:

1. Fähigkeit zum Erfahren der eigenen Person und zum Aufbau eines Lebenszutrauens;
2. Fähigkeit, sich selbst zu versorgen und zur Sicherung der eigenen Existenz beizutragen;
3. Fähigkeit, sich in der Umwelt zurechtzufinden und sie angemessen zu erleben;
4. Fähigkeit, sich in der Gemeinschaft zu orientieren, sich einzuordnen, sich zu behaupten und sie mitzugestalten;
5. Fähigkeit, die Sachumwelt zu erkennen und mitgestalten zu können.

Mit den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994 wurden die alten Empfehlungen außer Kraft gesetzt und mit Beschluss der KMK vom 26. Juni 1998 durch neue Empfehlungen **zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ersetzt**. Insbesondere in Hinblick auf Kommunikationsförderung und Anbahnung der Kulturtechniken sowie in Bezug auf die Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung stellen diese eine längst überfällige Fixierung schon nicht mehr ganz neuer Entwicklungen dar. Die direkte

Ableitung konkreter Unterrichtsinhalte und -ziele ist allerdings schwierig, weil die neuen Empfehlungen lediglich übergreifende Grobziele nennen. So empfiehlt Pitsch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1979 nach wie vor als Orientierungsgrundlage (Pitsch 2002, S. 50), zumal sie in einzelnen Ländern in Form von Lehrplänen (Saarland) oder Richtlinien (Hessen) nach wie vor einen zentralen Bezugspunkt darstellen. Für die Frage nach einem Curriculum der Arbeit mit kleinen Kindern allerdings erscheint diese Quelle problematisch. Charakteristisch für die KMK-Empfehlungen ist, **dass die Lernziele nicht an Alters-, Klassen- oder Schulstufen gebunden sind**. Auch die Ableitung von relevanten sachunterrichtlichen Themen ist schwierig. Zwar beinhaltet insbesondere der dritte Zielbereich zentrale Anliegen des Sachunterrichts, aber auch in den anderen Grobzielen finden sich Themen, die sich diesem Fach zuordnen lassen.

Auf dieses Manko reagierend, haben Heinz Schurad u.a. ein „Curriculum Sachunterricht für die Schule für geistig Behinderte“ (Schurad u. a. 2002) vorgelegt, das als Orientierungshilfe nützlich sein kann.

1.4 Curriculum Sachunterricht für die Schule für geistig Behinderte

In ihrem Buch „Curriculum Sachunterricht für die Schule für geistig Behinderte“ (Schurad u.a. 2002) präsentieren die Autoren ein sogenanntes **Gesamtcurriculum** für den Sachunterricht an Schulen für geistig Behinderte, das unterschiedliche „Sachbereiche“ in sich vereint. Dem Vorschlag liegt die Annahme zugrunde, dass

die Einführung in die alltägliche Lebenswelt primäre Aufgabe dieser Schulform sei. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass dem Sachunterricht innerhalb eines Spektrums möglicher Fächer oder Förderschwerpunkte besondere Bedeutung zukommt (vgl. ebd., S. 65ff.). Im Ergebnis legen sie eine Systematik vor, die in Ermangelung Orientierung stiftender gesetzlicher Rahmenbedingungen den Lehrerinnen und Lehrern einen recht guten Anhalt zur Planung thematischer Schwerpunkte bietet. Folgende Sachbereiche unterscheiden die Autoren:

1. Verkehr, Orientierung
2. Medien
3. Einkauf, private Versorgung
4. Natur I, Pflanzenwelt
5. Natur II, Tierwelt
6. Natur III, Naturphänomene
7. Zeit, Zeitläufte, Zeitgeschichte
8. Öffentliche Versorgung
9. Gesundheit, Krankheit, Tod
10. Gemeinschaftskunde, Politik
11. Religion, Glaube
12. Liebe, Partnerschaft, Sexualität
13. Spiele, Spielen, Freizeit
14. Technik
15. Arbeit
16. Kunst, Kultur, Theater

Wichtig ist, dass diese Bereiche nicht etwa den unterschiedlichen Schulstufen bzw. Lebensaltern zugeordnet werden, der Vorschlag aber die mit dem Älterwerden verbundenen Veränderungen nicht ignoriert. Schurad u.a. schlagen vor, **dass identische Sachbereiche auf unterschiedlichen Schulstufen in altersgemäßer Anpassung wiederkehren** (vgl. ebd., S. 43). Sie lehnen sich bei ihren Bemühungen deutlich an

den Sachunterricht der Grundschule an. Für die Belange der Schüler/innen im Grundschulalter beinhaltet dieses Vorgehen den Vorteil, dass sich die thematischen Vorschläge auch für die Belange des gemeinsamen Unterrichts als hilfreich erweisen. Meine Anregungen in den vorliegenden Unterrichtsmaterialien möchte ich daher an das von Schurad u. a. vorgelegte Curriculum rückbinden.

1.5 Unterricht mit geistig Behinderten – Pädagogische Prinzipien

Wie Kinder mit einer geistigen Behinderung lernen, gehört zu den zentralen Fragen der sonderpädagogischen Psychologie. Befunde, die Einzelfragen zu den kognitiven Prozessen geistig Behinderter klären helfen, sind zahlreich und stoßen innerhalb der Sonderpädagogik durchaus auf Interesse (vgl. Klauß/Hg. 2006). Die Sonderschulpädagogik im engeren Sinne indessen scheint sich bei ihren Überlegungen nicht eng an den Gang dieser Forschungen anzuschließen. Hans-Jürgen Pitsch beispielsweise hält nach wie vor an den 17 Prinzipien fest, die Konrad Josef 1968 unter Anknüpfung an noch ältere Überlegungen vorgestellt hat. Dabei handelt es sich um folgende Prinzipien zur Lernerleichterung (1–11), zur Gestaltung von Lernumwelten (12–13) und allgemeine pädagogische Prinzipien (14–17):

1. *Motorisches Prinzip*

Das motorische Prinzip besagt, dass der Bewegung, der Tätigkeit und dem Handeln der Schüler Priorität zukommen soll.

2. *Rhythmisches Prinzip*

Der Unterricht muss an die Lebens-, Tages- und

Stundenrhythmen der Schüler angepasst werden. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, den Kindern die Orientierung an stetig wiederkehrenden Abläufen zu ermöglichen.

3. Prinzip der kleinen Schritte

Das Prinzip besteht darauf, dass nur das Fortschreiten in kleinen, überschaubaren und gezielt strukturierten Lernschritten Lernerfolg ermöglicht. Damit verbunden ist die Forderung, ein Lernarrangement zu treffen, das möglichst wenig oder keine Fehler zulässt.

4. Prinzip der Festigung

Demnach kommt dem Üben und Festigen von Erarbeitetem eine besondere Bedeutung zu. Dabei ist darauf zu achten, dass die Übungen in immer neuem Gewande ermöglicht werden, um der Generalisierungsschwäche von Schülern mit geistiger Behinderung wirkungsvoll zu begegnen.

5. Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten

Eine wesentliche Herausforderung für den Unterricht besteht nach diesem Prinzip darin, die einem Stoff inhärenten Schwierigkeiten zu erkennen und zu isolieren, damit sie für den Schüler gezielt bearbeitet werden können.

6. Prinzip der Individualisierung

Dieses Prinzip meint, dass der Unterricht stets auf die individuelle Lernausgangslage eines Schülers hin zu organisieren ist.

7. Grobsinnliches Prinzip

Das grobsinnliche Prinzip verlangt, dass das zum Einsatz kommende Anschauungsmaterial die wesentlichen Merkmale eines Inhaltes vergrößernd akzentuieren soll, damit das Entscheidende und Markante deutlich werden kann.

8. Allsinniges Prinzip

Das allsinnige Prinzip fordert, dass möglichst viele oder alle Sinne des Lerners angesprochen werden.

9. Prinzip der Anschauung

In der Praxis wird dieses Prinzip häufig mit der Faustregel „vom Konkreten zum Abstrakten“ übersetzt. Demnach ist entscheidend, dass zunächst der konkrete Gegenstand, dann seine Abbilder in Form von Modellen, Abbildungen, Skizzen usw. im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

10. Prinzip der räumlichen Nähe

Das Prinzip der räumlichen Nähe fordert, dass Lerninhalte im Nahbereich des Schülers, insbesondere auch optisch, präsent sind.

11. Prinzip der zeitlichen Nähe

Nach dem Prinzip der zeitlichen Nähe muss stets beachtet werden, dass der zeitliche Abstand zwischen Ereignis und Reproduktion des Ereignisses bzw. zwischen Ereignis und Rückmeldung zum Ereignis kurz ist. Das Erinnern ist insofern selbst Lernaufgabe, da Memorierungsstrategien eingeübt und Hilfsmittel als Gedächtnisstützen gezielt geplant werden müssen.

12. Prinzip der Affektivität

Das Prinzip der Affektivität fordert, dass der Lehrer dem Schüler eine positive emotionale Grundstimmung ermöglicht, also ein lernförderliches Klima schafft.

13. Prinzip der psychodynamischen Entlastung

Dem Prinzip der psychodynamischen Entlastung nachzukommen meint, dass lernhemmende Faktoren beseitigt werden. Dazu gehört insbesondere die Konfrontation mit absolut Neuem.