

Wolfgang Lamers, Oliver Musenberg,
Teresa Sansour (Hgg.)

Qualitätsoffensive • Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung

Grundlagen für die Arbeit in Praxis,
Aus- und Weiterbildung



Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Band 4

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung

Herausgegeben von

Tobias Bernasconi, Careen Keeley, Teresa Sansour

Band 4

Wolfgang Lamers, Oliver Musenberg, Teresa Sansour (Hgg.)

Qualitätsoffensive · Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung

Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung

Unter Mitarbeit von

Anne Buder, Sophia Falkenstörfer,

Marlen Marzini, Tina Molnár,

Stefanie Müller, Benita Richter,

Judith Riegert und Angelika Thäle

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Dieses Buch entstand in Kooperation mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., die die fachliche Beratung übernahm.

Das Buchprojekt wurde gefördert von:

Heidehof
Stiftung



Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2021

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Satz und Layout: Wolfram Schildt, Berlin

Bestellnummer: 6006399
ISBN (Print): 978-3-7639-6584-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6585-4

Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



12

Bildungsangebote planen und gestalten

Was ist Bildung?

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Dieses Recht wurde 1948 von den damals noch jungen Vereinten Nationen (UN) in Artikel 26 in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aufgenommen. In der Folge wurde es in der UN-Kinderrechtskonvention, in der Genfer-Flüchtlingskommission, in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union und in zahlreichen staatlichen Verfassungen und nicht zuletzt in der UN-Behindertenrechtskonvention verankert. Dort heißt es in Artikel 24 u. a.:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. (1) Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (UN-BRK 2008)

Bildung als Menschenrecht



Die Behinderten- rechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)



In Absatz (5) wird noch ergänzt, dass die Vertragsstaaten sicherstellen müssen, dass Menschen mit Behinderungen - ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen - Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.

Bildung als „schillernder“ Begriff

.....

Die umfassende rechtliche Verankerung eines Rechts auf Bildung in zahlreichen Konventionen und Verfassungen lässt vermuten, dass Bildung ein Schlüsselbegriff mit fundamentaler Bedeutung für den einzelnen Menschen und für die Gesellschaft ist. Weitgehend offen bleibt allerdings, was unter ‚Bildung‘ verstanden werden kann. Bildung ist in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft ein schillernder und vieldeutiger Begriff, der im Lauf seiner Geschichte vielfältige Bedeutungen hatte und auch immer wieder kontrovers diskutiert wurde und wird. So findet der Bildungsbegriff z.B. Verwendung in der bildungspolitischen Diskussion, wenn es um den Vergleich von Bildungssystemen, die Entwicklung von Bildungsstandards und Bildungsplänen oder die Diskussion von Bildungsgerechtigkeit geht. Wenn man dagegen an den Menschen denkt, richtet sich der Blick mehr auf den Lebenslauf und die Frage, wie und welche Veränderungsprozesse beim Individuum ausgelöst werden können.

Bildung als Grundbegriff der Pädagogik

.....

Um diese Frage genauer zu beantworten, ist die rechtliche Betrachtung (UN-BRK) nicht ausreichend, denn Bildung ist ein „einheimischer Begriff“ der Pädagogik, nicht des Rechts. Bildung im pädagogischen Sinne fokussiert nicht in erster Linie das *Bildungssystem*, sondern die individuellen *Bildungsprozesse*. Denn während z. B. der Zugang zu einem inklusiven *Bildungssystem* mit Gesetzen und Verordnungen geregelt werden kann, lassen sich individuelle *Bildungsprozesse* (z. B. das Erlernen des Schluckens, die Orientierung anhand von Symbolen, der Nachvollzug der eigenen Biografie anhand von Bildern und Erzählungen) nicht völkerrechtlich regeln. Was kann aber nun unter Bildung verstanden werden?

Die „objektive“ Seite der Bildung

.....

Bücher wie der Bestseller von Dietrich Schwanitz mit dem Titel „Bildung. Alles, was man wissen muss“ legen nahe, dass es sich bei Bildung in erster Linie um die Aneignung von Wissen handelt. Ferner wird anscheinend davon ausgegangen, dass es Wissen, Kenntnisse, Inhalte gibt, die man wissen muss, und andere, die weniger

wissenswert sind. Aber auch unabhängig von der Einschätzung von bestimmten Inhalten als besonders zentral („Kanon“) oder weniger zentral für die Bildung ist alleine schon aufgrund der Fülle der möglichen Inhalte, mit denen man sich beschäftigen könnte, eine exemplarische Auswahl unausweichlich. So wurden und werden dann z. B. für schulische Lehrpläne bestimmte, exemplarische Inhalte ausgewählt (und andere weggelassen). Im Zentrum steht hier das Anliegen, dass sich Menschen in Bildungsprozessen zentrale bzw. exemplarische Aspekte „ihrer“ Kultur aneignen und über sie verfügen können. Dass es sich dabei um verschiedene kulturelle Bezüge handeln kann und im Sinne einer diversitätsbewussten, z. B. verschiedene kulturelle Hintergründe berücksichtigenden Bildung auch handeln muss, sei hier explizit erwähnt. Diese inhaltliche (objektive) Seite der Bildung wird auch *materiale Bildung* genannt.

Nun ist für Bildungsprozesse aber nicht nur die Seite des Wissens und die exemplarische Auswahl von Inhalten von Bedeutung, sondern auch der jeweils individuelle Mensch, der sich mit den Inhalten auseinandersetzt. Hier kommen die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der persönlichen (Kompetenz-)Entwicklung und Entfaltung ins Spiel. Aus dieser Perspektive sind Inhalte nur dann von Relevanz für Bildungsprozesse, wenn sie der Selbstentwicklung der individuellen Person dienen. Diese individuelle (subjektive) Seite der Bildung wird auch *formale Bildung* genannt (vgl. Lamers & Heinen 2006).

Diese formale Bildung wird durch die Orientierung an der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen aktuell besonders betont.

In der aktuellen Fachdiskussion um Bildung besteht allerdings weitestgehend Konsens darüber, dass für Bildungsprozesse beide Seiten gleichermaßen von Bedeutung sind, also zum einen die Seite der Inhalte (Welterschließung) und zum anderen die Seite des Individuums (Selbstentwicklung). Bildung ohne Inhalte wäre „Stricken ohne Wolle“, Bildung als reines Aneignen von Inhalten wäre sinnentleertes Pauken.

So werden auch in der Bildungstheorie die beiden Perspektiven von Welt und Selbst, von objektiver und subjektiver Seite der Bildung betont. Das hört sich dann in der Definition von Jürgen Zirfas folgendermaßen an:

Die „subjektive“ Seite der Bildung



Bildung als Selbstentwicklung und Welterschließung



„Bildung beschreibt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit als allgemein oder universell geltenden Bestimmungen von Welt, Vernunft, Sittlichkeit oder Humanität. In der Regel wird mit Bildung daher die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbewussten, kultivierten Lebensstils führt.“ (Zirfas 2011 zit. n. Vogel 2019, S. 77)

Welche Bedeutung hat Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung?

Bildungsanspruch und Exklusion

.....

Beim Lesen der obigen Definition kommen aber auch Zweifel auf: Sind es nicht gerade solche „hochfliegenden“ Vorstellungen von Vernunft, Selbstbewusstsein und „kultiviertem Lebensstil“, die u. a. dazu geführt haben, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung lange von Bildung exkludiert blieben und als „bildungsunfähig“ galten?

Bei einem Blick in die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik muss die Frage wahrscheinlich bejaht werden, allerdings lassen sich gerade aus der Bildungstheorie auch inklusive, universale, also für alle Menschen geltende Ansprüche ableiten.

Bildsamkeit

.....

In diesem Zusammenhang macht Zirfas auf einen zentralen Begriff der Bildungstheorie, nämlich Bildsamkeit, aufmerksam und beschreibt ihn wie folgt:

„Die Bildsamkeit eines Menschen ist nicht der anthropologische Maßstab, an dem seine Bestimmung zu messen wäre, sondern die pädagogische Aufgabe, die sich aus seiner Bestimmung ergibt, dass der Mensch sich selbst bilden soll.“ (Zirfas 2012, S. 84)

Bildsamkeit wird hier also *nicht* als menschliche Eigenschaft verstanden, die man haben oder auch nicht haben kann, sondern als pädagogische Aufgabe. Und diese Aufgabe ist immer gegeben, unabhängig davon, ob ein Mensch eine (schwere) Behinderung hat oder nicht, und sie ist immer „kontrafaktisch“.

Was heißt das? Kinder werden in der frühen Eltern-Kind-Beziehung oder auch Schüler:innen in der Schule aufgefordert, etwas zu leisten, das sie noch nicht können werden, und sie werden bereits als diejenigen anerkannt, die sie noch nicht sind. Ein Beispiel: Mit einem der Sprache noch nicht mächtigen Säugling wird ganz selbstverständlich gesprochen, als würde der Säugling bereits verstehen, und somit werden die Entwicklung und die stattfindenden Bildungsprozesse kontrafaktisch vorweggenommen. Das ist eine grundlegende Widersprüchlichkeit der pädagogischen Aufgabenstellung und diese existiert unabhängig von z. B. sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Beeinträchtigungen (vgl. Ackermann 2010).

Widersprüchlichkeit der pädagogischen Aufgabenstellung

.....

Weiteres Potenzial der Orientierung an Bildung liegt in der Verknüpfung von „objektiver“ und „subjektiver“ Seite: *„Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“* (Adorno [1959] 2006, S. 9) Wenn also Kultur und die „Welt da draußen“ ein notwendiger Bestandteil von Bildung sind, dann müssen Bildungsangebote die Teilhabe an dieser Kultur und eine Erschließung dieser Kultur ermöglichen.

Bildung und Kultur

.....

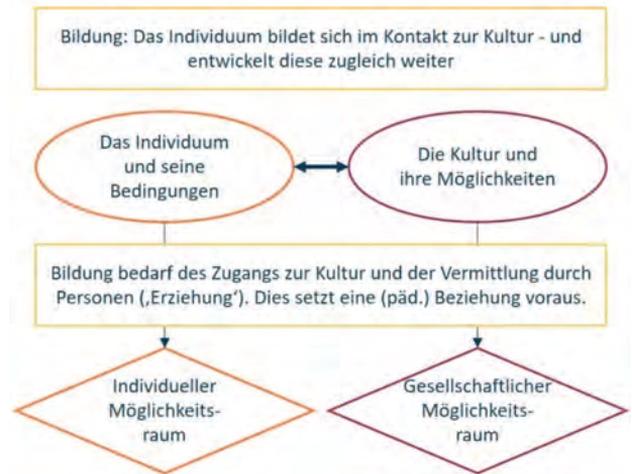
Und noch einen wichtigen Aspekt hält die Bildungstheorie bereit, denn es wird davon ausgegangen,

Bildung mehr als Alltag

.....

„dass der Mensch mehr ist, als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird, dass seine grundlegende Bildung also nicht aus der bloßen Zurichtung für diese seine Alltagsaufgaben bestehen dürfen, ja dass Bildung sich auch nicht aus der Summe des Lernens für die alltäglichen Funktionen ergibt.“ (Giesecke 1999, S. 125)

Nach diesem Verständnis ist Bildung von Ausbildung abzugrenzen. Während Ausbildung ein klar definiertes Ziel und eine bestimmte Tätigkeit bzw. einen bestimmten Beruf im Blick hat, wird Bildung als offen und nicht an ganz bestimmte Zwecke gebunden verstanden.



Doppelter Möglichkeitsraum
(nach Klauf 2006)

Bildung und Lebenspraxis



Wenn also Bildung etwas mit kultureller Teilhabe zu tun hat und sich zudem nicht in der Aneignung lebenspraktischer Alltagsroutinen erschöpft, dann kann Bildung weder in reiner Wahrnehmungsförderung, in Funktionstraining, Gewöhnung und Einübung von Fertigkeiten bestehen, noch in der ausschließlich „lebenspraktischen“ Bildung, wenn diese nicht über die „Zurichtung für Alltagsaufgaben“ hinausgeht.

Bildung ist damit auch für Menschen mit schwerer Behinderung kein zusätzlicher Luxus, sondern eine Notwendigkeit. Allerdings darf Bildung weder lebenspraktisch verkürzt noch auf sprachlich-abstrakte Weltzugänge reduziert werden, sondern muss die individuellen Voraussetzungen von Menschen mit schweren Behinderungen berücksichtigen (vgl. Musenberg et al. 2015).

Berücksichtigung individueller Voraussetzungen



Das bedeutet zum Beispiel

- unter Bildung auch basale (Symbol-)Bildungsprozesse zu fassen. Diese bilden die Voraussetzung für die Erkenntnis, dass etwas durch etwas anderes repräsentiert oder symbolisiert werden kann, z. B. Durst durch ein Glas, Spiel durch einen Ball, eine bestimmte Situation durch ein Foto etc. Die Symbolfunktion er-

möglichst es, sich in der Kommunikation gemeinsam auf etwas „Drittes“ zu beziehen, z. B. wenn anhand von Fotos über den vergangenen Ausflug gesprochen wird (vgl. Ackermann 2010). Auch Angebote, die den Beschäftigten ermöglichen sollen, ein solches Symbolverständnis zu erlangen, sind ebenfalls als Bildungsangebote aufzufassen.

- Bildungsprozesse als Voraussetzung zu erkennen, um überhaupt sinnvoll kommunizieren zu können, z. B. wenn beim Frühstück danach gefragt wird, ob jemand lieber Marmelade oder Käse auf sein Brot haben möchte oder wenn bei der Planung einer gemeinsamen Aktivität danach gefragt wird, was unternommen werden soll. Zu diesen Fragen können sich Menschen nur dann sinnvoll verhalten, wenn sie die Möglichkeit hatten, bestimmte Vorlieben, Geschmäcker, Interessen in ihrem Leben überhaupt ausbilden zu können.

Vor diesem Hintergrund können auch im Rahmen alltäglicher Situationen wie in der Pflege oder bei den Mahlzeiten basale Bildungsprozesse ermöglicht werden. Bildung beginnt oder endet jedoch nicht bei der Kultur der Pflege oder des Essens, sondern bedarf auch des Einbezugs von Themen, die außerhalb der unmittelbaren Lebensbewältigung liegen.

Frau Schröder ist seit Kurzem an einem Arbeits- und Bildungsort beschäftigt. Sie ist dort vor allem in der Hauswirtschaft tätig und nimmt in diesem Rahmen an der täglichen Reinigung der Küche teil. Hierfür wird sie von einer Mitarbeiterin unterstützt, die ihr zeigt, welche Reinigungsmittel für welche Oberflächen genutzt werden müssen. Außerdem erfährt sie viel über Arbeitsschutzmaßnahmen: Sie trägt Handschuhe und muss besonders vorsichtig im Umgang mit den Putzmitteln sein, um sich nicht zu verletzen.

Dies und mehr gehört zu den Bildungsangeboten im Modul „Haushalt“ des Arbeits- und Bildungsortes. Darüber hinaus hat sich Frau Schröder für weitere Bildungsangebote der Einrichtung angemeldet. Diesen Monat nimmt sie an Kursen der „Biografiegruppe“ und „Afrikanische Malerei und Skulpturen“ teil. In regelmäßigen Abständen kann sie sich entscheiden, ob sie die Angebote dieser Gruppen weiterführen oder ein anderes Angebot auswählen möchte. Derzeit überlegt Frau Schröder, ob sie auch einmal die Kurse „Zumba“ und „Prüfgruppe Leicht Lesen“ ausprobieren möchte.

Fallbeispiel



Als Frau Schröder in die Einrichtung aufgenommen wurde, wurden mit ihr in einem Perspektivgespräch Ziele vereinbart, die ihr helfen sollen, ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung mitbestimmen und gezielt verfolgen zu können. Sie wurde dabei von einem Unterstützerkreis begleitet, der auch eine Fotodokumentation ihrer Bildungs- und Teilhabeziele erstellt hat (vgl. Markowski 2018 – Beispiel orientiert sich am Konzept der „Macherei“).

Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich daraus?

Individuelle Voraussetzungen und Möglichkeiten

.....

Insbesondere bei der Planung von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung wird schnell deutlich, dass die individuelle, subjektive Seite von Bildungsprozessen außerordentlich wichtig ist, da die Welterschließung hier von sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten sowie individuellen Interessen ausgehen muss. Diese müssen bei der konkreten Gestaltung von Angeboten berücksichtigt werden.

Die Notwendigkeit der besonderen Beachtung der formalen Seite von Bildungsprozessen und die besondere Betonung einer „lebenspraktischen Bildung“ hat allerdings in der Pädagogik für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auch dazu geführt, dass die Seite der Inhalte (materiale Bildung) zwischenzeitlich in Vergessenheit geraten ist oder zumindest für nicht so relevant erachtet wurde (vgl. Lamers & Heinen 2006).

Bildung als Selbstbildung

.....

Der Begriff des „Angebots“ ist hier bewusst gewählt, denn bilden können sich Menschen letzten Endes immer nur selbst. Sie entscheiden, welche Impulse aufgenommen und zu einer Veränderung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses führen. Es gab zwar in der Pädagogik eine Strömung, die davon ausging, dass Bildung quasi „programmierbar“ und Menschen fast unbegrenzt formbar seien. Heute geht man im Zusammenhang von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen davon aus, dass zwischen diesen eine Lücke besteht, die nicht „übersprungen“ werden kann. D. h., auch eine noch so detaillierte und mit klaren Zielformulierungen versehene Planung eines Bildungsangebots führt nicht zwingend dazu, dass genau das angeeignet wird, was geplant war.

Das lässt nun aber nicht den Schluss zu, dass Planung sinnlos und überflüssig wäre, denn nur eine gründliche Planung von Bildungsangeboten ermöglicht einen nachvollziehbaren, für Reflexion und Kritik zugänglichen Prozess. Und nur vor dem Hintergrund einer gründlichen Planung kann auf situative Besonderheiten reagiert werden, ohne in Beliebigkeit zu enden.

Notwendigkeit der Planung

.....

Zu der generellen Einsicht in die Grenzen der pädagogischen Steuerung von Bildungsprozessen tritt im Falle der Erwachsenenbildung ein weiterer, wichtiger Aspekt hinzu:

Ansprüche der Erwachsenenbildung

.....

Im Unterschied zum Lernen in der Schule, das eine Pflichtveranstaltung darstellt, zu der Schüler:innen notfalls gezwungen werden können, gilt für die Erwachsenenbildung grundsätzlich der Anspruch der Freiwilligkeit.

Freiwilligkeit

.....

Vor diesem Hintergrund dürfen Bildungsangebote an Arbeits- und Bildungsorten keine Verlängerung von Schule bis ins Erwachsenen- und Seniorenalter darstellen, sondern sie sind an dem Prinzip der Freiwilligkeit auszurichten – sowohl bezogen auf die Entscheidung zur Teilnahme als auch im Sinne einer inhaltlichen Offenheit.

Dieser Anspruch erzeugt durchaus Reibungspunkte mit dem institutionellen Selbstverständnis von Einrichtungen für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, denn hier spielen auch Aspekte wie z. B. gezielte Förderung und Beschäftigung eine wichtige (und notwendige) Rolle. Und auch das Verhältnis von Selbstbestimmung und Stellvertretung ist immer wieder neu in den Blick zu nehmen: Woran lässt sich erkennen, ob eine Person mit schwerer Behinderung an einem Bildungsangebot teilnehmen möchte oder nicht? Zudem entwickeln sich bestimmte Interessen erst im Tun und Ausprobieren, machen also das stellvertretende Aussuchen und Anbieten notwendig.

Selbstbestimmung und Stellvertretung

.....

Es besteht also einerseits die Notwendigkeit, verschiedene Angebote bereitzustellen, um die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Interessen und Vorlieben entwickeln zu können, und andererseits dem Prinzip der Freiwilligkeit angemessen Rechnung zu tragen (vgl. Riegert & Musenberg 2018, S. 104 f.).

Was ist notwendig, um Bildungsprozesse mit Menschen mit schwerer Behinderung zu planen und zu gestalten?

- „Sonderdidaktik“?** Es ist weitestgehend Konsens, dass es keine „Sonderdidaktik“ und keine behinderungsspezifische Didaktik gibt. Zwar sind bei der Planung von Bildungsangeboten durchaus spezifische Aspekte zu berücksichtigen, insbesondere im Zusammenhang mit den individuellen Voraussetzungen, Kompetenzen und Beeinträchtigungen der Beschäftigten. Aber auch diese Perspektive lässt sich zunächst mit den zentralen Planungsfragen der Allgemeinen Didaktik einfangen, also mit Fragen nach Inhalten, Zielen, Methoden und Medien eines Bildungsangebots sowie nach den verschiedenen Adressat:innen in Verbindung mit der Frage nach individueller Förderung und Differenzierung (vgl. Hinz et al. 2016; Furrer 2009; Gundermann 2019).
- Didaktik** In der Allgemeinen Didaktik waren und sind in Deutschland vor allem die bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki und die Lern- bzw. Lehrtheoretische Didaktik nach Heimann und Schulz besonders prägend (vgl. Porsch 2016). Auch wenn sich diese didaktischen Modelle hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlage und ihrer Begriffe unterscheiden und neue Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik ganz besonders die Perspektive der Lernenden ins Zentrum rücken, so können grundsätzlich die folgenden Planungsaspekte als zentral gelten:
- Bedingungsfeld und Entscheidungsfeld** Zunächst lassen sich das Bedingungsfeld und das Entscheidungsfeld unterscheiden. Zum Bedingungsfeld gehören die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer:innen eines Bildungsangebots sowie die sozial-kulturellen Voraussetzungen der einzelnen Personen bzw. der Gruppe. Zum Entscheidungsfeld gehören hingegen die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien. Beginnen wir mit einer kurzen Darstellung des Entscheidungsfelds:
- Inhalte** Inhalte bezeichnen das, *was* in einem Bildungsangebot zum Thema gemacht wird. Für Arbeits- und Bildungsorte gibt es keine inhaltlichen Lehrpläne (Curricula) wie in der Schule, sodass die Verantwortung für die Auswahl der Inhalte weitestgehend bei den Mitarbeiter:innen liegt, die diese möglichst im Austausch mit und nach den Interessen der Beschäftigten auswählen.

Bildungsangebote sind immer auch mit Zielsetzungen bzw. Intentionen verbunden. Es geht um das Anliegen, den Beschäftigten die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. ihre Kompetenzen, aber auch ihr Wissen zu erweitern. Dazu sind Überlegungen notwendig, mit welchen Zielen das Bildungsangebot verknüpft wird, d. h. wozu das Bildungsangebot dienen soll.

Ziele



Methoden können als die Formen und Verfahren verstanden werden, mit deren Hilfe sich die Teilnehmer:innen eines Bildungsangebots mit den Inhalten (Gegenständen) auseinandersetzen (vgl. Meyer 2003, S. 45). Methodisches Handeln lässt sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen beschreiben. Es reicht von einer hinweisenden Zeigegeste über die verschiedenen Sozialformen (Plenums-, Gruppen-, Partner- und Einzeltätigkeit) bis hin zu Fragen des Gesamtablaufs und sinnvollen Aufbaus eines Bildungsangebots.

Methoden



Unter Medien können alle Kommunikationsmittel verstanden werden, die in pädagogischen Zusammenhängen für die Gestaltung von Bildungsangeboten genutzt werden. Das können z. B. konkrete Gegenstände, Abbildungen, Filme, Klänge, Texte, Sprache sein. Medien lassen sich z. B. hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades unterscheiden (z. B. ein konkretes Telefon, das ich anfassen kann, ein Bild eines Telefons oder das Wort „Telefon“). Auch können Medien hinsichtlich der Wahrnehmungsbereiche unterschieden werden (z. B. auditiv, visuell, taktil etc.). In Vermittlungs- und Aneignungsprozessen spielen Medien eine zentrale Rolle, da sich in ihnen einerseits die didaktischen Intentionen der Planung quasi „materialisieren“, andererseits dienen sie den Beschäftigten als Mittel ihrer individuellen Aneignungsprozesse.

Medien



Das Entscheidungsfeld, also die Berücksichtigung von Inhalten, Zielen, Methoden und Medien, ist für die Planung von Bildungsangeboten nicht ausreichend. Ebenso wichtig ist die Berücksichtigung des Bedingungsfeldes, also die Frage nach den individuellen, z. B. kognitiven, motorischen, emotionalen Voraussetzungen der Beschäftigten, wie auch nach den sozial-kulturellen, situativen Voraussetzungen.

Bedingungsfeld



So hängt z. B. die Auswahl der eingesetzten Medien davon ab, auf welchem Abstraktionsniveau eine Person im Hinblick auf einen be-

stimmten Inhalt kommunizieren und verstehen kann. Neben diesen individuellen Voraussetzungen sind auch gruppenbezogene, situative Bedingungen zu berücksichtigen, z. B. inwieweit religiöse Hintergründe die Bearbeitung eines Themas beeinflussen müssen.

Differenzierung Eine Konsequenz aus der genaueren Betrachtung des Bedingungsfeldes und den sehr unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen der Beschäftigten ist die Notwendigkeit der Differenzierung. Die unterschiedlichen, individuellen Voraussetzungen der Beschäftigten machen es notwendig, differenzierende, d. h. verschiedene Zugänge zu einem Inhalt zu eröffnen. Wichtig ist dabei der Anspruch, neben den individuellen Voraussetzungen und Interessen auch die Gruppe und die Möglichkeit der gemeinsamen, inhaltsbezogenen Tätigkeit und Kommunikation im Blick zu behalten.

Ausführliche und konkrete Hinweise zur Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen finden Sie in den „Grundlagen der Planung“ .

Literatur

- Adorno, T. W. [1959] (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ackermann, K.-E. (2010): Zum Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, O. & Riegert, J. (Hgg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, S. 53–72.
- Furrer, H. (2009): Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik. Bern: hep.
- Giesecke, H. (1999): Rückkehr zur Bildung? In: Hoffmann, D. (Hg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Beltz, S. 125–131.
- Gundermann, A. (2019): Didaktik der Erwachsenenbildung (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Zugriff am 09.09.2020 unter <https://www.die-bonn.de/doks/2019-didaktik-01.pdf>.
- Hinz, R.; Radhoff, M. & Wieckert, S. (2016): Grundbegriffe der Didaktik. In: Porsch, R. (Hg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster: Waxmann, S. 25–49.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 6. Aufl.
- Klauß, T. (2006): Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik. Zugriff am 09.09.2020 unter https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Bildungsentwicklung_Budapest05.pdf.

- Lamers, W. & Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, D.; Lamers, W. & Heinen, N. (Hgg.): Basale Stimulation – kritisch konstruktiv. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 141–205.
- Markowski, J. (2018): „Nichts ohne mich über mich“ – Selbst- und Mitbestimmung in der Macherei. In: Lamers, W. (2018): Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Band 3, Athena: Oberhausen, S. 265–274.
- Meyer, H. (2003): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.
- Musenberg, O.; Riegert, J. & Lamers, W. (2015): Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe 54, 2, S. 54–60.
- Porsch, R. (2016): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster: Waxmann.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2018): Kulturelle Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung In: Lamers, W. (Hg.): Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur. Oberhausen: Athena, S. 95–108.
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) (2008). Zugriff am 09.09.2020 unter https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Vogel, P. (2019): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen, Toronto: Budrich.
- Zirfas, J. (2012): Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, V. & Horsler, D. (Hgg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75–89.

Bildnachweis

S. 152 StartupStockPhotos / Schreibtisch / pixabay.com