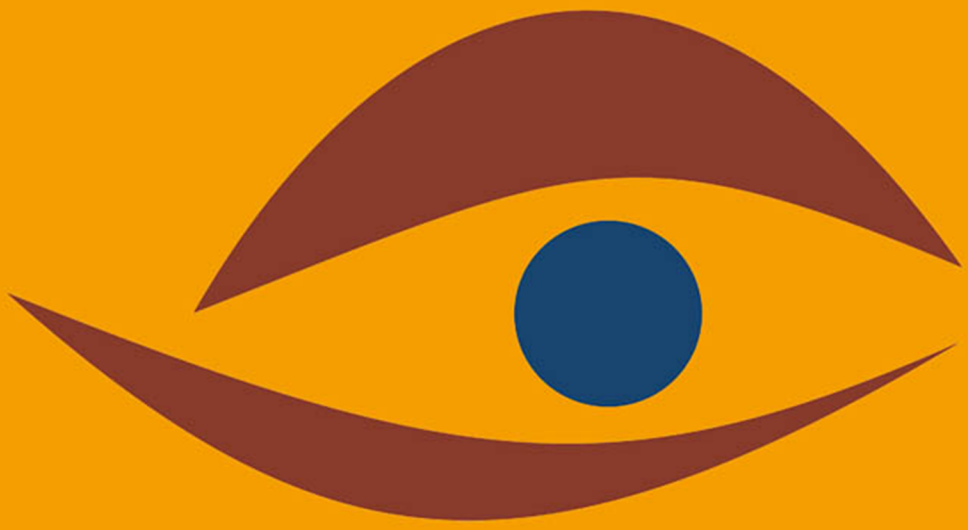
Wolfgang Lamers (Hg.)

teilhabe

von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur



Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung
Band 3

Lebenshilfe
Empfohlen von der
Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

ATHENA

Wolfgang Lamers (Hg.)
unter Mitarbeit von Tina Molnár

Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur

ATHENA

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung

Herausgegeben von Norbert Heinen, Theo Klauß, Wolfgang Lamers und Klaus Sarimski

Band 3

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Umschlagabbildung:
Dörte Nielandt, Berlin

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

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.

1. Auflage 2018

Copyright © 2018 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Grafisches Centrum Cuno, Calbe (Saale)

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-7455-1000-3

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Caren Keeley

Berufliche Bildung als Zugang zur arbeitsbezogenen Lebenswelt

Teilhabe von Menschen mit (schwerer) Behinderung rückt nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Konvention und dem gerade verabschiedeten Bundesteilhabegesetz (BTHG) in den Fokus aktueller (Fach-)Diskurse, sondern ist spätestens im Kontext eines »neuen« Verständnisses von Behinderung durch die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), aber auch im Hinblick auf einen stattgefundenen Paradigmenwechsel das Leitbild der Behindertenhilfe.

Dementsprechend kommt auch dem Lebensfeld Arbeit eine wesentliche Bedeutung zu, wenn über Teilhabe von Menschen mit (schwerer) Behinderung gesprochen wird. In den letzten Jahren sind durchaus Bestrebungen festzustellen, die Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung zu verbessern, im Fokus steht dabei jedoch vor allem die Teilhabe von Menschen mit leichteren Beeinträchtigungen am allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Personengruppe der Menschen mit schwerer und/oder mehrfacher Behinderung scheint in der aktuellen Debatte bisher wenig im Blick zu sein (vgl. Aktion Mensch 2014, 2).

Wenn Arbeit aber als »Grundlage menschlichen Lebens« verstanden wird, so wie Terfloth und Lamers (2011b, 19) es formuliert haben, dann ist es zwingend notwendig, auch Menschen mit schwerer Behinderung an diesem Lebensbereich teilhaben zu lassen und ihnen Möglichkeiten zu bieten, sich diese Welt zu erschließen.

Einen wesentlichen Beitrag dazu kann die berufliche Bildung leisten. Anknüpfend an ein lebenslanges Bildungsrecht und einem Bildungsverständnis, das neben konkreten (materialen) Bildungsinhalten vor allem (formale) Selbst- und Persönlichkeitsbildung berücksichtigt, ist hier ein Teilhaberecht zu verorten, das es Menschen mit schwerer Behinderung ermöglicht, auch im Hinblick auf Arbeit an Bildungsmöglichkeiten zu partizipieren. Darüber hinaus, so die Hypothese, können durch berufliche Bildung Zugänge geschaffen werden, die es Menschen mit schwerer Behinderung ermöglichen, sich die Lebenswelt Arbeit zu erschließen und an ihr teilzuhaben. In diesem Kontext gibt es bereits einige gute Konzepte und Beispiele aus der Praxis, allen gemeinsam ist aber, dass es an theoretischer und didaktischer Fundierung fehlt, die es braucht, um auch hier das Bildungsrecht zu manifestieren und Übertragbarkeit und allgemeingültige Umsetzung zu gewährleisten. Daher setzt sich dieser Beitrag zum Ziel, Überlegungen zur didaktisch-methodischen Konzeptionierung beruflicher Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung zu skizzieren und exemplarisch darzustellen.

Zunächst wird das Themenfeld der Arbeit in aller Kürze in seiner Bedeutung und Gestaltung für Menschen mit schwerer Behinderung dargestellt, um darauf basierend

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

den Bereich der beruflichen Bildung näher zu betrachten und relevante Anknüpfungspunkte zu fokussieren. Nach der Darstellung allgemeiner Grundlagen werden die schulische und außerschulische Gestaltung beruflicher Bildungssituationen von Menschen mit schwerer Behinderung beschrieben. Neben einer Betrachtung der aktuellen Situation werden mittels des didaktischen Ansatzes der Elementarisierung exemplarische Zugangsmöglichkeiten zur arbeitsbezogenen Lebenswelt entwickelt und in diesem Kontext Überlegungen zur Gestaltung von beruflichen Bildungsprozessen von Menschen mit schwerer Behinderung vorgestellt.

1 Lebenswelt Arbeit im Kontext schwerer Behinderung

Mit dem Begriff »Arbeit« sind in unserer Gesellschaft verschiedenste Vorstellungen verbunden. Je nach (Wissenschafts-)Perspektive können diese außerordentlich divergierend sein. Grundsätzlich handelt es sich um ein vielschichtiges Konzept, das sich in seiner Bedeutung nicht nur auf die ihm oft alleinig zugeschriebene Funktion der Erwerbsarbeit reduzieren lässt. Rückt in der Definition bzw. im Verständnis von Arbeit der Aspekt der Produktivität im Sinne einer Erwerbsarbeit in den Fokus, liegt also ein ökonomisches Verständnis von Arbeit vor, dann werden Personengruppen ausgeschlossen,

> »die diesem Ideal nicht oder nur unzureichend genügen können […]. Damit geht jedoch nicht nur ein Ausschluss aus einem gesellschaftlich höchst relevanten Bereich einher, sondern zudem wird Menschen ein für das Selbstkonzept wichtiger Bestandteil des Lebens vorenthalten« (Bernasconi & Böing 2015, 230).

Soll diesem leistungsbezogenen Ausschluss entgegengewirkt werden, so ist ein Arbeitsverständnis zugrundezulegen, das arbeitsbezogenes Tätigsein in einen weiteren Verständniskontext setzt. So definiert beispielswiese Doose (2012) Arbeit als

> »die Tätigkeit, die den Menschen in Beziehung zur Gesellschaft bringt. Arbeit bestimmt die Art und Weise, wie der Mensch in die Gesellschaft integriert ist. […] Arbeit sollte eine für die Person und die Umwelt bedeutungsvolle Tätigkeit sein, die Interessen aufgreift und weckt, Fähigkeiten herausfordert« (Doose 2012, 94).

Dieser Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung intendiert einen Bildungsaspekt, den auch andere Autor(inn)en als konstituierend im Kontext von Arbeit beschreiben. So verweist Klauß (2012) darauf, dass Arbeit Lernen und Bildung voraussetzt und gleichzeitig Lernen ermöglicht, da »wir Erlerntes anwenden, Kenntnisse und Kompetenzen nutzen und weiterentwickeln. Teilhabe in diesem Lebensbereich erfordert und beinhaltet also Bildung« (Klauß 2012, 49). Feuser (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einer Einheit, die Arbeit und Bildung trotz funktionaler Unterschiedlichkeit bilden und bezieht in dieses Verständnis explizit alle Menschen mit ein:

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

> »Bildung und Arbeit ist jedem Menschen in »Zusammen«-Arbeit mit anderen möglich, wie beeinträchtigt er in unserer Wahrnehmung, wie gestört er in seiner Aneignungstätigkeit und wie behindert er im Spiegel gesellschaftlicher Normen auch sein mag« (Feuser 2001, 308).

Als ein weiterer konstituierender Aspekt eines erweiterten Arbeitsverständnisses kann dementsprechend das gemeinsame Tätigsein bezeichnet werden. So kann Arbeit als individuell zweckgerichtetes, persönlichkeitsbildendes und sinnstiftendes Handeln in sozialer Gemeinschaft bezeichnet werden, und dementsprechend

> »nicht nur die eher marktorientierten Aspekte von Arbeit wie z. B. messbare Leistungen, verwertbare Produkte sowie Entlohnung, sondern auch die personenorientierten Aspekte wie z. B. Anstrengung, Gefordertsein, Selbstentfaltung und Anerkennung berücksichtigen« (Kistner & Juterczenka 2013, 111).

Es wird deutlich, dass Arbeit und (berufliche) Bildung eng zusammenhängen, Arbeit quasi als Ziel beruflicher Bildung verstanden und durch berufliche Bildung ein Erleben arbeitsbezogener Tätigkeit ermöglicht werden kann. Arbeit erfordert und ermöglicht Bildung.

2 Berufliche Bildung

Nach der deutschen UNESCO-Kommission (2010, o. S.) ist berufliche Bildung

> »ein lebensbegleitender Prozess und damit ein bedeutender Baustein in der Bildungsbiographie eines Menschen. Die Berufswelt ist wichtiger Lernort, Erfahrungs- und Gestaltungsraum und eng mit gesellschaftlicher Transformation verknüpft«.

Lebensbegleitend kann hier in doppelter Hinsicht interpretiert werden. Zunächst als eng mit dem eigenen Leben verknüpft und die individuelle Entwicklung begleitend und darüber hinaus auch als ein lebenslanger, das gesamte (Arbeits-)Leben andauernder Prozess. Ein weiterer wesentlicher Aspekt dieser Definition ist der Verweis auf die Berufswelt als Handlungsraum. Arbeit und Beruf werden als eigene Lebenswelt gesehen, die von wesentlicher Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe sind. Diese Welt wird als Bildungsraum bezeichnet (Lern-, Erfahrungs- und Gestaltungsraum) und bildet dementsprechend den Rahmen für ein lebenslanges Lernen im Kontext dieser Lebenswelt.

In einem am ökonomischen Arbeitsbegriff orientierten Verständnis beruflicher Bildung wird diese häufig eng verknüpft mit der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten im Hinblick auf entsprechende Berufsbilder. Ein derartiges Verständnis erschwert den Zugang für Menschen mit schwerer Behinderung, da derartige Ansprüche als überhöht bzw. nicht den Bedürfnissen des Personenkreises entsprechend bezeichnet werden können. Radatz et al. (2005) prägen diesbezüglich den Begriff der ›arbeitsweltbezogenen Bildungsbegleitung‹. Damit betonen sie

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

> »die zentralen Aspekte des Spannungsverhältnisses zwischen den notwendigen Kompetenzen und den erschwerten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zur Berufsausübung sowie den Lernmöglichkeiten von Menschen mit einer schweren geistigen und mehrfachen Behinderung« (Terfloth 2011, 356).

Die Begrifflichkeit ›arbeitsweltbezogen‹ bedient sich eines weiteren Kontextes als der Begriff ›beruflich‹ und umfasst auch grundlegende Tätigkeiten. Darüber hinaus impliziert die Fokussierung des Bildungsaspekts, »dass die Fähigkeit zur Arbeit und deren Voraussetzungen erlernbar sind« (ebd.). Diesem Verständnis schließt sich der vorliegende Beitrag an. Um allerdings im aktuellen Diskurs den Anschluss an die allgemeine Pädagogik zu gewährleisten, wird hier weiterhin die gesellschaftlich anerkannte Begrifflichkeit ›berufliche Bildung‹ genutzt, implizierend, dass es sich dabei um eine Bildung handelt, die das Recht auf Teilhabe aller Menschen an Arbeit und (beruflicher) Bildung umsetzt.

2.1 Aktuelle Situation beruflicher Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung

Im aktuellen Diskurs um berufliche Bildung und mögliche Qualifizierungsmaßnahmen für die Teilhabe am Arbeitsleben auch für Menschen mit geistiger Behinderung wird der Personenkreis der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung weiterhin kaum berücksichtigt. Terfloth (2011) begründet dies damit, dass »Arbeit und die Ausübung eines Berufes für sie als unrealistische Zielperspektive betrachtet werden« (Terfloth 2011, 356) und dementsprechend Maßnahmen der beruflichen Bildung nicht notwendig erscheinen.

Neben gesellschaftlichen und sozialpolitischen Begründungsansätzen ist es auch die rechtliche Situation, die die Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an beruflicher Bildung erschwert, wie im Folgenden ausgeführt wird. Folgt man der UN-BRK, dann besteht ein menschenrechtlicher Anspruch, dass

> »Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden« (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK).

Dazu ergänzend schreiben Terfloth und Lamers (2011a), dass

> »das grundlegende Recht auf lebenslanges Lernen bzw. Bildung impliziert, [dass] unabhängig von der Schwere der Behinderung, […] jedem Menschen ein Entwicklungs- und Lernpotenzial sowie Bildungsfähigkeit zugesprochen wird« (Terfloth & Lamers 2011a, 71).

Diese Zielsetzung wird u. a. in der aktuell gültigen Handlungsempfehlung bzw. Geschäftsanweisung (HEGA) der Bundesagentur für Arbeit »Teilhabe am Arbeitsleben – Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)« angestrebt, in dem es heißt, dass

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

»durch das Fachkonzept […] die Möglichkeiten zur selbstbestimmten Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben verbessert und somit ein Beitrag zur Umsetzung der in der UN-BRK über die Rechte behinderter Menschen verankerten Zielsetzung beruflicher Inklusion geleistet werden« sollen (Bundesagentur für Arbeit 2010).

Dies gilt allerdings weiterhin nur für einen bestimmten Personenkreis. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die nicht das geforderte Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeit erbringen ((§ 136 SGB IX (§ 219 SGB IX i.F.v. 1.1.2018)), sind weiterhin von Exklusion betroffen. Neben den Möglichkeiten zur Teilhabe an Arbeit bezieht sich dies auch auf die Teilhabe an beruflicher Bildung. Rechtlich ist die Situation nicht eindeutig geklärt bzw. wird in der gängigen Praxis häufig zum Nachteil von Menschen mit schwerer Behinderung ausgelegt (vgl. Terfloth & Lamers 2011a). Die Übernahme in den Berufsbildungsbereich der WfbM erfolgt erst nach dem durchgeführten Eingangsverfahren, an dem grundsätzlich alle Menschen teilnehmen, die ›nicht, noch nicht oder noch nicht wieder‹ auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig werden können. Das bedeutet, dass formal eine Teilnahme am Eingangsverfahren unabhängig von Art und Schwere der Behinderung gesichert sein müsste. Legt man des Weiteren zugrunde, dass

»Personen, bei denen ›erwartet werden kann, dass sie spätestens nach Teilnahme an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich wenigstens ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen werden‹ ein Recht auf die Aufnahme in einer Werkstatt haben« (Hirsch 2006, 190),

liegt hier ein rechtlicher Legitimierungsrahmen, der eine Aufnahme und Teilhabe an beruflicher Bildung innerhalb des Berufsbildungsbereichs der Werkstätten auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung begründet. So ist es dringend notwendig, die Bewertung bzw. Beurteilung der Fähigkeit zur Erbringung wirtschaftlich verwertbarer Arbeit (neben vielen weiteren Gründen) deshalb kritisch zu diskutieren, denn

»wenn jemand nicht an den qualifizierenden Maßnahmen der beruflichen Bildung teilnehmen kann, wird er nur schwer unter Beweis stellen können, dass er in der Lage ist, ein Mindestmaß an verwertbarer Arbeit zu erbringen« (Lamers 2012, 27).

So ist grundsätzlich ein Spielraum auszumachen, der ein Recht auf berufliche Bildung auch für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung realisierbar erscheinen lässt.

Aktuell ist diese Veränderung allerdings noch nicht in Sicht. Auch das neue BTHG hält am § 136 (§ 219 SGB IX i.F.v. 1.1.2018) fest. So bleibt die Möglichkeit einer Teilhabe an beruflicher Bildung davon abhängig, in welchem Bundesland (NRW weist beispielsweise ohne Mindestmaß-Kriterium eine Werkstattfähigkeit zu) oder in welcher Einrichtung (es gibt zunehmend gute (Einzel-)Beispiele, siehe weitere Beiträge in diesem Band) ein Mensch mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Lebenswelt Arbeit betritt.

Zur näheren Betrachtung der aktuellen Situation wird im Folgenden der beruflichen Bildung in institutionellen Kontexten nachgegangen.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

2.2 Berufliche Bildung im schulischen Kontext

> »Die Werk-, Abschluss-, Berufs- oder Übergangsstufe der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hat die zentrale Aufgabe, Schüler(innen) umfassend auf das Erwachsenenleben im Hinblick auf Arbeiten, Wohnen und Freizeit vorzubereiten und ersetzt in der Regel die Berufsschule« (Terfloth 2011, 358).

Hier sollten nach Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) in unterschiedlich ausgeprägter Form und mit unterschiedlichen Tätigkeits- und Lernangeboten eine Art beruflicher Grundbildung und eine Berufsvorbereitung stattfinden. Dazu gehört auch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die u. a. im Rahmen von Arbeitslehreunterricht, aber auch im sonstigen Schulalltag vermittelt werden (vgl. Klauß et al. 2009, 16).

Grundsätzlich kann eine Ausrichtung der vermittelten Inhalte an den Lernausgangslagen und -voraussetzungen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung und ihre Einbindung in aktives Unterrichtshandeln als ausbaufähig konstatiert werden (vgl. Klauß et al. 2009, 25 f.). Bei Angeboten zur beruflichen Bildung stellt sich die Situation noch kritischer dar. Lamers (2012) stellt dazu fest, dass es

> »eine merkwürdige Verschiebung der Inhalte [gibt], da für den Personenkreis anscheinend eher allgemeine Bildungsziele im Vordergrund stehen und berufliche Bildung nicht oder kaum berücksichtigt wird« (Lamers 2012, 21).

Lamers beruft sich in diesem Zusammenhang auf Rückmeldungen aus der Schulpraxis und konstatiert, dass berufliche Bildung »als nicht notwendig, als nicht sinnvoll, als Überforderung betrachtet wird« (ebd., 23). Die hier implizierte Bildungsunfähigkeit der Personengruppe wird darauf zurückgeführt, dass die Institution Schule »nicht in der Lage ist, berufliche Bildungsangebote für diese Menschen zu realisieren« (ebd., 24) und stattdessen mit den anders gelagerten (Bildungs-)Bedürfnissen argumentiert. So ist es häufig Realität, dass

> »Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Schule beruflich ungebildet verlassen und dass dadurch der weitere Lebensweg, besonders auch die Entscheidung darüber, wer einen Arbeits- bzw. Produktionsbereich oder einen FuB besucht, wesentlich mitbestimmt wird« (Klauß et al. 2009, 17).

Zu den Aufgaben der (Förder-)Schule als Bildungseinrichtung gehört es, das Themenfeld Arbeit in all seinen Facetten aufzuzeigen und dementsprechend formale und materiale Bildungsinhalte zu vermitteln. Bildungsziel ist es, individuelle, an der Entwicklung orientierte Wege zur Teilhabe an der Arbeitswelt zu eröffnen.« (Terfloth 2011, 364) Auch wenn die Rahmenvorgaben und Richtlinien der Bundesländer diesbezüglich relativ breit gestaltet sind, ist es fraglich, inwiefern Schüler(innen) mit schwerer und mehrfacher Behinderung an den angebotenen Inhalten partizipieren bzw. ob sie an ihren Lern- und Entwicklungsniveaus orientiert sind und so Zugangsmöglichkeiten eröffnen. Trotzdem kann ein Blick in die Lehrpläne sinnvoll sein, um einen Überblick über mögliche Bildungsinhalte zu erhalten, die von schulischer Seite

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

im Kontext der Lebenswelt angedacht sind. Hieraus lassen sich im weiteren Verlauf Anknüpfungspunkte für berufliche Bildungsangebote im nachschulischen Bereich ableiten. Grundlage können hier die Lehrpläne für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Baden-Württemberg und Bayern sein, da sie als differenziert und konkret übertragbar bezeichnet werden können und an vielen Schulen in anderen Bundesländern als Grundlage verwendet werden.

Selbst wenn deutlich ist, dass nicht jeder Bildungsinhalt für alle Schüler(innen) gleichermaßen bedeutsam ist und auch nicht für jede(n) Schüler(in) Auseinandersetzungs- und Aneignungsmöglichkeiten bietet, ist der Überblick über die Inhalte und die Forderung, die damit einhergeht, nämlich allen Schüler(inne)n Zugang zu diesen Bildungsinhalten anzubieten, als gewinnbringend und strukturgebend für die berufliche Bildung in schulischen Kontexten geeignet. Die konkrete Umsetzung bzw. die Elementarisierung der Bildungsinhalte unter Berücksichtigung der individuellen Aneignungsebenen ist eine Herausforderung, der sich Lehrpersonen stellen müssen, wenn sie eine berufliche Bildung für Schüler(innen) mit schwerer und mehrfacher Behinderung ermöglichen wollen. Hier könnten Strukturen und Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden, die auch für die nachschulische berufliche Bildung konstituierend und hilfreich sein könnten. Die didaktischen Überlegungen im Anschluss sollen dazu erste Ansätze bieten.

Zunächst aber wird kurz die aktuelle Situation beruflicher Bildung im nachschulischen Bereich skizziert.

2.3 Berufliche Bildung im nachschulischen Bereich

Aufgrund der beschriebenen rechtlichen Situation ist grundsätzlich davon auszugehen, dass zum aktuellen Zeitpunkt nur ein kleiner Personenkreis der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Angeboten zur beruflichen Bildung teilnimmt. Nach Lamers (2012) setzt sich die Situation mangelnder beruflicher Bildung in den WfbM und Tagesförderstätten fort: Es findet

> »in den der Schule nachfolgenden Einrichtungen eine Fortschreibung der Vorenthaltung beruflich qualifizierender Angebote und damit auch eine Festschreibung der Berufsbildungsunfähigkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung statt« (Lamers 2012, 28).

Lamers nimmt mit diesen Aussagen explizit keine Schuldzuweisung vor, sondern konstatiert vielmehr, dass sowohl den Lehrer(inne)n an Förderschulen, als auch den Mitarbeiter(inne)n in WfbM und FuB Ressourcen und Möglichkeiten angeboten werden müssen, um ihre professionelle Handlungsfähigkeit zu erweitern.

> »Nur wenn entsprechende Angebote und Möglichkeiten existieren, sich Kompetenzen anzueignen, didaktisch und methodisch beruflich bildende Angebote bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu gestalten, kann ich als Pädagoge beruflich bildend tätig werden« (Lamers 2012, 29).

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Grundsätzlich kann von einer Zunahme an Projekten zur beruflichen Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gesprochen werden, allerdings existieren hierfür keine festen Strukturen, Konzepte, Modelle, Rahmenvorgaben, Richtlinien oder ähnliches. Für diese formale Weiterentwicklung bräuchte es neben vielen anderen Aspekten zunächst die Anerkennung beruflicher Bildungsfähigkeit des Personenkreises. Wird berufliche Bildung tatsächlich angeboten, zeigt sich selbst bei den existierenden positiven Beispielen aus der Praxis, dass die Inhalte vor allem aus der Perspektive der einzelnen Tätigkeits- bzw. Handlungsschritte einer Produkterstellung abgeleitet werden. Nach Lamers (2012) wird bei der Umsetzung von (guten) Projekten in der Praxis zu wenig berücksichtigt, dass »auch Praxis, wenn sie erfolgreich sein und nicht in Beliebigkeit und Aktionismus verfallen will, immer theoriegeleitet sein muss« (ebd., 33). An dieser Stelle ist allerdings vor allem die Wissenschaft gefordert, da hier grundlegende Theorien und Konzepte zur beruflichen Bildung entwickelt werden müssen, »die allen Menschen, unabhängig vom Schweregrad ihrer Behinderung, Zugänge zur beruflichen Bildung eröffnet, was sie bislang aber kaum getan hat« (ebd., 34). Darüber hinaus bedarf es einer Diskussion des Arbeitsbegriffe und des darin impliziten Produktivitätsgedankens, um Angebote der beruflichen Bildung für den Personenkreis sinnvoll und bedeutsam zu gestalten und hier deutlich zu machen, dass

> »betriebswirtschaftliche Produktivität kein vorrangiges Ziel im Rahmen der arbeitsweltbezogenen Bildung für diesen Personenkreis darstellt, sondern mit Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung verbunden sein sollte« (Grampp 2006, 197).

Diese Überlegungen führen nun zu den Ausführungen über (didaktische) Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Bildung.

2.4 (Didaktische) Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Bildung

In der Arbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung spielt die berufliche Bildung (wie beschrieben) eine untergeordnete Rolle. Neben vielen weiteren (sozialpolitischen, ethischen, institutionellen usw.) Gründen sind es vielleicht auch die fehlenden Zugänge, die mangelnde didaktische Theorie, die dazu beiträgt, dass die professionell Handelnden in diesem Feld (wenn überhaupt berufliche Bildung angeboten wird) auf subjektive Theorien zurückgreifen und (nur) mit konzeptionell-methodischem Wissen arbeiten, wenn es um die Gestaltung von Bildungsangeboten geht. Im Umkehrschluss könnte es bedeuten, dass wenn es adaptierbare und praktikabel anzuwendende Ansätze (didaktischer Theorie) geben würde, die professionellen pädagogischen Handlungskompetenzen erweitert werden und theoriegeleitetes didaktisches Handeln möglich wird.

Berufliche Bildung nimmt in der Diskussion um Qualifizierung und Arbeitsmarktorientierung gesamtgesellschaftlich einen wachsenden Stellenwert ein. Dies zeigen u. a. die zunehmenden Publikationen zu diesem Themenbereich. Erfreulicherweise rücken dabei zunehmend auch inklusive Überlegungen in den Mittelpunkt. Grundsätzlich ist

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

eine inklusive berufliche Bildung anzustreben, die keinen ausschließt und Zugänge für alle Mitglieder bereithält. Für Menschen mit schwerer Behinderung könnte ein erster Schritt in diese Richtung die Teilnahme am Berufsbildungsbereich (BBB) der WfbM sein, wie es in vereinzelten Werkstätten in NRW bereits angedacht und umgesetzt wird. Hier wäre es sicherlich lohnenswert weiter zu denken, sodass die weiteren Ausführungen auch übergeordnet zu verstehen sind. Damit soll explizit gegen eine eigene Didaktik und eine eigene berufliche Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung argumentiert werden. Die folgenden Überlegungen sollen als ein Beitrag verstanden werden, in dem erste Ideen aufgezeigt werden, wie es gelingen kann, Menschen mit schwerer Behinderung den Zugang zu beruflicher Bildung zu ermöglichen. Die erarbeiteten Zugänge lassen sich dann im Verständnis einer Didaktik für alle ebenfalls auf alle weiteren Teilnehmer(innen) beruflicher Bildungsprozesse übertragen.
So stellt sich übergeordnet die Frage,

> »wie auch komplexe Inhalte, Themen und Gedanken derart aufbereitet werden können, dass sie zum einen zugänglich werden, zum anderen aber nicht ihren [wesentlichen] Gehalt verlieren. Es darf demnach nicht um Vereinfachung gehen, sondern um das Identifizieren und Herausstellen elementarer Inhalte« (Wittenhorst & Bernasconi 2016, 3)

eines Lerngegenstandes. Um diesen Anspruch zu erfüllen, bedarf es einer didaktischen Fundierung und didaktischer Handlungsmöglichkeiten, die Zugänge zu beruflicher Bildung für alle ermöglichen. So kann der didaktische Zugang als Werkzeug für die Planung und Begleitung von Bildungsprozessen verstanden werden und so die professionelle Handlungsfähigkeit erweitern, Barrieren abbauen und Zugänge möglich machen.

Aus der allgemeinen Pädagogik gibt es bereits einige didaktische Ansätze zur beruflichen Bildung, die allerdings nur geringe Zugangsmöglichkeiten für den fokussierten Personenkreis beinhalten und diesbezüglich erweitert werden müssten. Weitere didaktische Ansätze bietet die Geistigbehindertenpädagogik, wo aktuell vor allem zwei Ansätze zur Anwendung kommen. Zum einen ist dies die entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser, und zum anderen die sogenannte Bildung mit ForMat nach Lamers und Heinen. Letztgenannte soll im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

2.4.1 Bildung mit ForMat

Bildung mit ForMat wurde von Lamers und Heinen in Anlehnung an Klafkis bildungstheoretische Didaktik entwickelt, um einen »theoriegeleiteten Denkanstoß für die Praxis zu liefern« (Lamers & Heinen 2006, 145) und einen »Vorschlag für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung« (Bernasconi & Böing 2015, 170) vorzulegen.

Sie haben damit einen wesentlichen Beitrag für die Geistigbehindertenpädagogik geleistet und didaktische Zugänge nicht nur für den anvisierten Personenkreis erweitert. In Nähe zu Klafki gehen sie von einem Bildungsverständnis aus, das Bildung als Begegnung des Menschen mit der ihn umgebenden Wirklichkeit versteht und im Sin-

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

ne einer doppelseitigen Erschließung die Notwendigkeit einer kategorialen Bildung in den Fokus stellt. Auf der Suche nach Kriterien, die zur Auswahl von Bildungsinhalten dienen können, verknüpfte Klafki materiale und formale Bildungstheorien, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht miteinander vereinbar schienen. Dabei ist die materiale Bildung als die Aneignung von Wissen und die formale Bildung als Entwicklung von Kompetenzen zu verstehen.

> »Das heißt, dass eine wechselseitige Betrachtung von Inhalt und Person stattfindet, so dass es dazu kommen kann, dass die objektive Welt zur subjektiv bedeutenden Welt wird und das Individuum somit durch seine Erkenntnisse und Handlungen wieder Einfluss auf die Umwelt nehmen kann. Es ist also ein Prozess des Erschließens und Erschlossen-Werdens« (Clauß 2017, 54).

Lamers und Heinen (2006) haben darauf basierend den Kunstbegriff »Bildung mit ForMat« kreiert, der deutlich machen soll, dass Bildung immer formal und material zugleich sein soll, das heißt, dass die »Aufnahme und Aneignung von Inhalten« immer auch mit der »Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« verbunden ist (Klafki 1964, 297, zit. n. Lamers & Heinen 2006, 155).

Bei Bildung mit ForMat ergeben sich Bildungsinhalte durch die Orientierung an fundamentalen Ideen, aus der Orientierung an der (individuellen) Lebenswelt und den Möglichkeiten einer didaktischen Realisierung. Hierzu nutzen Lamers & Heinen (2006) das Konzept der Elementarisierung, »das sich auf bildungstheoretische Überlegungen und Entwicklungen bezieht und ganz konkret auf die Unterrichtspraxis abzielt« (ebd., 159).

2.4.2 Elementarisierung

Elementarisierung kann als Abstimmungsprozess zwischen dem Kerngehalt des Bildungsinhalts und den Lernvoraussetzungen der Schülerin/des Schülers verstanden werden (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 172) und konkretisiert die Beziehung von (materialem) Lerninhalt und der Bedeutung für die/den Lernende(n). Der Elementarisierung liegt die wechselseitige Erschließung von Person und Sache zugrunde, das heißt, sie befasst sich zum einen »mit der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zum anderen mit der individuellen Veränderung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Unterrichts« (Lamers & Heinen 2006, 160). Dementsprechend ist Elementarisierung viel mehr als nur Methode, sie ist immer auch »ein Beziehungsgeschehen, das den Umgang von Lehrenden und Lernenden miteinander ebenso betrifft, wie die Beziehung des Individuums zur Gemeinschaft« (ebd., 163). Mittels dieses mehrperspektivischen Konzepts kann eine didaktische Reduktion gelingen, um einen komplexen Lerngegenstand zu »vereinfachen«, zu reduzieren, und somit eine adressatengemäße Präsentation des jeweiligen Lerninhalts zu ermöglichen. Dazu werden fünf Elementarisierungsrichtungen unterschieden, die nur in wechselwirkender Weise zu verstehen und umzusetzen sind und die im Folgenden kurz vorgestellt werden:

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Erste Elementarisierungsrichtung: Elementare Strukturen

Hier stehen die Frage nach den konstitutiven Grundbestandteilen und die Identifizierung elementarer Strukturen von Bildungsinhalten im Vordergrund. Durch die Verdeutlichung von formalen, sprachlichen und inhaltlichen Strukturen können Lehrende einen Unterrichtsgegenstand sach- und adressatengemäß vereinfachen, ohne ihn zu simplifizieren. Diese Elementarisierungsmöglichkeiten können der Lehrperson helfen, elementare Strukturen herauszufiltern und Nebensächliches und Hauptsächliches zu trennen (vgl. Lamers & Heinen 2006, 161; Heinen 2003, 133). Dabei muss das Elementare eines Gegenstands erhalten bleiben bzw. durch die Elementarisierung deutlicher hervorscheinen. Diese erste Dimension kann somit als »Problem der wissenschaftlichen Vereinfachung im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration gesehen werden« (Heinen 2003, 132). Vereinfacht formuliert, geht es darum, festzustellen, was die wesentlichen Aspekte eines Inhalts aus Sicht der Fachwissenschaft sind.

Zweite Elementarisierungsrichtung: Elementare lebensleitende Grundannahmen

Der Fokus liegt hier auf der »Auswahlproblematik der Inhalte mit Blick auf das konkrete Klientel der didaktischen Bemühungen und dessen lebensweltlicher Situation« (Bernasconi & Böing 2015, 173). Mit dieser Elementarisierungsrichtung soll

> »darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Lernsituation auch als Vermittlung relevanter Aspekte der Kultur oder des gesellschaftlichen-sozialen Zusammenlebens fungieren soll und die Inhalte dabei auf den gegenwärtigen Menschen ausgelegt werden müssen« (Clauß 2017, 58).

Neben einer Berücksichtigung der Ansprüche und Voraussetzungen des didaktischen Prozesses steht daher die Analyse des Gegenstands bzw. Inhalts im Hinblick auf die kulturell-gesellschaftliche und individuelle Bedeutung im Vordergrund. Heinen (2003) bezeichnet diese Elementarisierungsrichtung als das »Vergewisserungsproblem im Sinne der Erschließung fundamentaler Wahrheiten« (Heinen 2003, 133), wobei neben der inhaltlichen Bedeutsamkeit auch »deren Auslegung auf das Dasein des heutigen Menschen« (ebd., 134) im Vordergrund steht. Der Bildungsinhalt muss also daraufhin untersucht werden, ob er bedeutsame lebensleitende Grundaussagen erfahrbar werden lassen kann (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 173). Es stehen also die gesellschaftlich-kulturelle Relevanz und deren (fachwissenschaftliche) Begründung im Mittelpunkt der Elementarisierungsrichtung.

Dritte Elementarisierungsrichtung: Elementare Erfahrung

Bei dieser Dimension liegt der Fokus auf der Lebensbedeutsamkeit des Inhalts für die/den Lernende(n). Es handelt sich demnach um die Reflexion eines Inhalts hinsichtlich der Lebensbedeutung im Sinne persönlich und sachlich bedeutsamer Erfahrungen (vgl. Lamers & Heinen 2006, 161 f.) Hier kommt es zu Überlegungen im Hinblick auf die doppelseitige Erschließung nach Klafki, denn nicht nur der Inhalt soll erschlossen werden, sondern auch die Möglichkeiten der Einflussnahme erfahrbar

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

gemacht werden. In diesem Sinne fassen Terfloth und Bauersfeld (2012) zusammen, dass die Auswahl des Bildungsinhalts dadurch legitimiert wird, »dass exemplarisch lebensbedeutsame Fragen behandelt werden, die die Menschheit bewegen, die existenziell relevant sind und anthropologisch bedeutsame Aspekte vermitteln« (Terfloth & Bauersfeld 2012., 88). Lamers und Heinen (2006) sprechen von einem »Schnittpunkt von kultureller Überlieferung und gegenwärtiger Situation des Menschen« (Lamers & Heinen, 161), was auch als Zusammenführung der Sach- und Subjektperspektive verstanden werden kann, indem explizit nach der Lebensbedeutsamkeit für die/den Lernende(n) gefragt wird. Für die Gestaltung der Bildungssituation ist es daher notwendig, die jeweilige Biografie und deren Analyse zu berücksichtigen (vgl. Heinen 2003, 135 ff.). »Das heißt, dass genau durch die in der Welt gesammelten Erfahrungen der Mensch zu dem wird, was er ist und die Kultur zu der, die sie durch den Menschen wird« (Clauß 2017, 60).

Vierte Elementarisierungsrichtung: Elementare Zugänge

Hier geht es um die Frage nach den individuellen (entwicklungspsychologischen) Voraussetzungen der Adressatin/des Adressaten der didaktischen Analyse, weshalb diese Elementarisierungsrichtung in enger Verbundenheit zu den elementaren Erfahrungen steht. Es werden Zugangsmöglichkeiten zu Inhalten gesucht und in der Auseinandersetzungen mit lebensgeschichtlichen und entwicklungspsychologischen Aspekten Kriterien für didaktische Entscheidungen gefunden. Nach Heinen (2003) geht es um die »Frage nach der Vermittelbarkeit eines Inhalts mit Blick auf eine bestimmte Person, wobei sowohl der Inhalt strukturell als auch die lebensgeschichtliche Entwicklung beachtet werden müssen« (Heinen 2003, 138). Hier geht es demnach um die konkreten Lernvoraussetzungen des Einzelnen, also die entwicklungsbezogenen Kompetenzen, wie Sprache, Motorik, Kognition, Emotion und bereits erworbene Lernstrategien. Mit Blick auf den Bildungsinhalt muss also bei dieser Elementarisierungsrichtung gefragt werden, über welche sprachlichen, kognitiven, emotionalen oder motorischen Kompetenzen die einzelnen Lerner(innen) verfügen, um darauf basierend entsprechende individuelle Lernangebote zu gestalten. Dabei hilfreich können Verfahren, wie das Beobachten, Befragungen, Expertengespräche, Aktenstudien und die eigenen Erfahrungen mit dem Menschen sein. Um den kognitiven Entwicklungsbereich einzuschätzen, ist die Auseinandersetzung (Zuordnung) zu den momentanen bewältigbaren Aneignungsniveaus hilfreich. Hier wird von vier verschiedenen, aber gleichwertigen und altersunabhängigen Aneignungs- und Lernwegen ausgegangen (vgl. MKJS BW 2009, 13 ff.):

- basal-perzeptiv: über die sinnliche Wahrnehmung
- konkret-gegenständlich: durch äußerliche Aktivitäten/Umgang mit Dingen
- anschaulich: über anschauliche, bildhafte Darstellungen
- abstrakt-begrifflich: mit innerlicher, gedanklicher, abstrahierter Vorstellungskraft

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Die unterschiedlichen Tätigkeitsstufen, mit denen ein Bildungsinhalt/Gegenstand erschlossen wird, sind dabei als gleichwertige Lernwege, abhängig von den individuellen Erfahrungsmustern zu betrachten. Bildungsinhalte müssen dementsprechend für unterschiedliche Tätigkeitsniveaus aufbereitet werden und dabei die unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten der/des einzelnen Lernenden berücksichtigen.

Fünfte Elementarisierungsrichtung: Elementare Aneignungswege

Im Fokus stehen hier die möglichen Vermittlungs- bzw. Angebotsmethoden, wobei die Überlegungen über die konkrete Gestaltungsfrage hinausgehen. Mit den Methoden ist in diesem Fall der »Implikationszusammenhang zwischen den Faktoren des Unterrichts gemeint« (Heinen 2003, 133). Dabei wird die Methodenentscheidung

> »in den Kontext der weiteren Elementarisierungsrichtungen gestellt, um zum einen zur Lösung des Auswahlproblems, zum anderen aber gleichzeitig zur Lösung des Vermittlungsproblems unter Einbeziehung der vielfaltigen Wechselbeziehung beizutragen« (ebd.).

Hier kommt es zu einer »Wechselwirkung zwischen Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden sowie Aspekten der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen« (Bernasconi & Böing 2015, 174). Es geht demnach darum, differenzierte und individualisierte Lernwege zu entwickeln und anzubieten. Berücksichtigung finden hierbei alle Erkenntnisse aus den anderen Elementarisierungsrichtungen, wobei die oberste Prämisse eine individualisierte und differenzierte Gestaltung des Bildungsangebots ist. Hilfreich kann dabei ein projektorientiertes Arbeiten sein, welches sich an den didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung und Interessenorientierung ausrichtet. Darüber hinaus ist die Beachtung der Altersangemessenheit notwendig, da so eine Berücksichtigung der Bedürfnisse die jeweilige Lebensphase, in der sich der Lernende befindet, gewährleistet wird.

Eine breite Methodenauswahl und die entsprechende Anwendungskompetenz erweitern die Möglichkeiten der Lehrenden, entsprechende Angebote zu gestalten.

Unter Berücksichtigung der fünf Elementarisierungsrichtungen könnte eine Auseinandersetzung mit dem beispielhaften Themenfeld »Arbeits-/Lärmschutz«, welches Baustein aller Curricula im Kontext beruflicher Bildung ist, folgende exemplarischen Aspekte beinhalten:

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

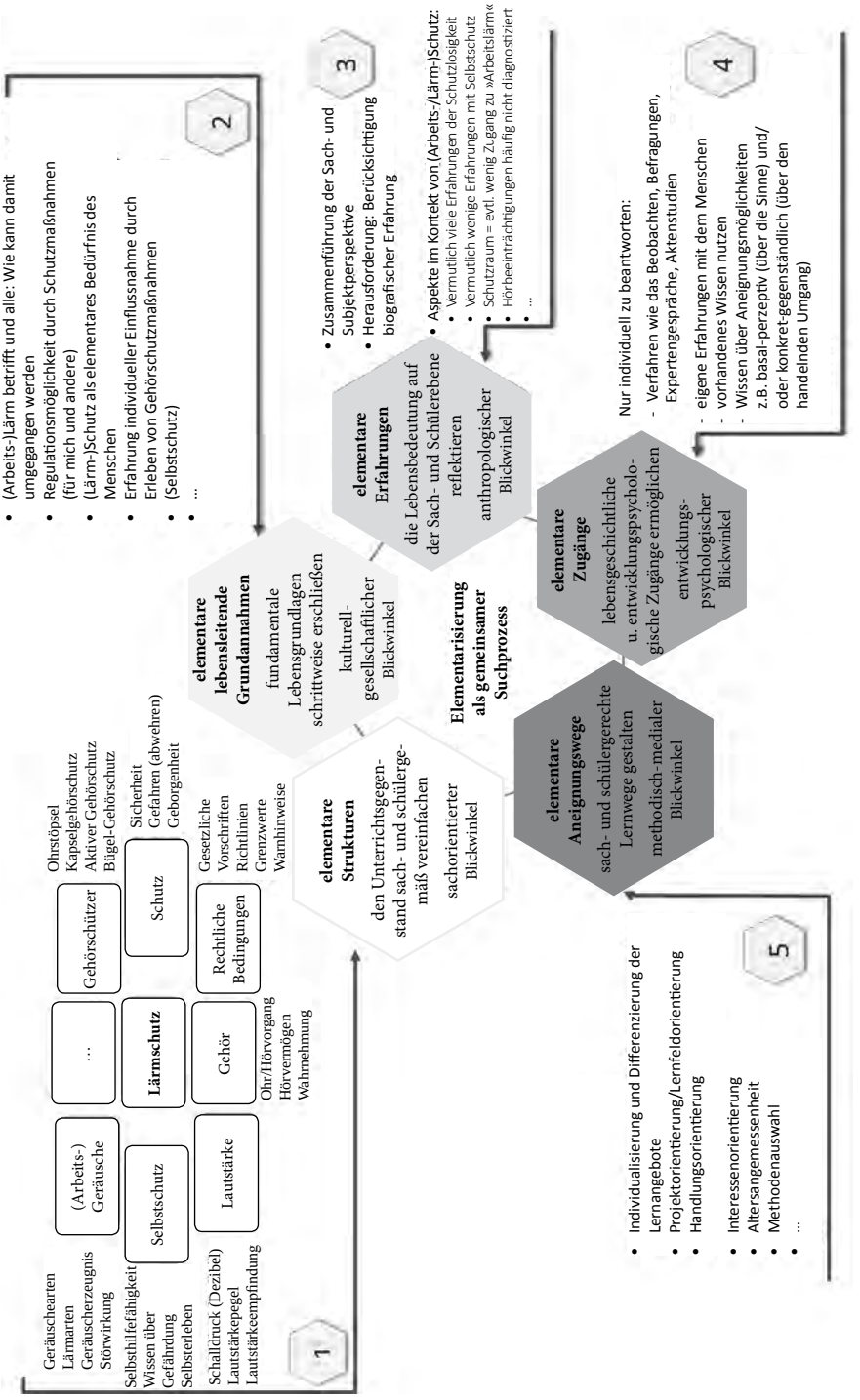


Abb. 1: Exemplarische Elementarisierung des Bildungsinhalts »Arbeits-/Lärmschutz« (in Ergänzung zu Terfloth/Bauersfeld 2012, 88)

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

3 Fazit

Was kann nun aus der Auseinandersetzung mit der Elementarisierung für die berufliche Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Erkenntnissen gewonnen werden? Zunächst einmal ist grundsätzlich festzuhalten, dass es sich hier um einen möglichen Schritt zur Umsetzung von Möglichkeiten zur Teilhabe von Menschen mit schwerer Behinderung an allen Bildungsinhalten handelt. Hier ergibt sich ein Ansatzpunkt, den Bereich der beruflichen Bildung zu fundieren und didaktisch zugänglich zu machen. Mittels dieser Form didaktischer Analyse kann es gelingen, berufliche Bildungsinhalte für Menschen mit schwerer Behinderung und unterschiedlichsten lebensgeschichtlichen Voraussetzungen anzubieten. Dabei ist die Erkenntnis leitend, dass jeder Mensch »sich mit einem Inhalt auf sehr unterschiedliche Art und Weise auseinandersetzt und dadurch individuell bildet« (Lamers & Heinen 2011, 333), »was dazu führt, dass ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand bei unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen denkbar und praktizierbar wird« (Bernasconi & Böing 2015, 176 f.).

Um grundsätzlich das Thema der beruflichen Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung anzugehen, bedarf es neben der weiteren Auseinandersetzung der skizzierten didaktischen Zugangsmöglichkeiten auch einiger Veränderung der institutionellen und sozialrechtlichen Rahmenbedingungen: So hätte zum Beispiel der »Fortschritt bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung, auch Strukturveränderungen […] der WfbM zur Folge« (Greving & Scheibner 2017, 223). Auch der schulische Bereich müsste hiervon betroffen sein und den Ausbau der beruflichen Bildung in den Abschlussstufen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Angriff nehmen. Damit einhergehen könnten eine wesentlich stärkere Vernetzung der beteiligten Systeme und eine Gestaltung des Übergangsprozesses von der Schule in die Arbeitswelt. Um berufliche Bildung auch didaktisch fundiert anzubieten, wäre es notwendig, Lehrer(innen) und Mitarbeiter(innen) der Behindertenhilfe (weiter) zu qualifizieren und das Themenfeld Arbeit in allen diesbezüglichen Ausbildungsformen zu verankern. Abschließend kann noch ein Handlungsbedarf an Forschung und wissenschaftlicher Begleitung konstatiert werden und die damit einhergehende Forderung nach Entwicklung von Konzepten, Modellen, Curricula, denn: Berufliche Bildung kann mit entsprechenden didaktischen Ansätzen (auch) für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einen Zugang zur arbeitsbezogenen Lebenswelt ermöglichen!

Literatur

Aktion Mensch (2014): Arbeit möglich machen! Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Bonn.

Bernasconi, T./Böing, U. (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Bundesagentur für Arbeit (2010): HEGA 06/10 – 02 – Teilhabe am Arbeitsleben – Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta1/~edisp/l6019022dstbai390139.pdf (15.09.2017)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, http://bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf (20.04.2018)

Clauß, S. (2017): Elementare gesundheitsfördernde Bildung mit Menschen mit Komplexer Behinderung in Pflegesituationen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität zu Köln.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2010): Berufliche Bildung, http://www.bne-portal.de/de/einstieg/bildungsbereiche/berufliche-bildung (16.02.2017)

Doose, S. (2012): Persönliche Zukunftsplanung in der beruflichen Orientierung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Leben mit Behinderung Hamburg (Hg.): Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen. Hamburg, 93–111.

Feuser, G. (2001): Arbeit und Bildung für geistig schwerstbehinderte Menschen. In: Jantzen, W. (Hg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, 300–323.

Grampp, G. (2006): Das Arbeitsbezogene Bildungssystem (ABS) als Basis einer normalisierten beruflichen Bildung für geistig behinderte Menschen. In: Lindmeier, Ch./Hirsch, S. (Hgg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim, Basel, 145–161.

Greving, H./Scheibner, U. (2017): BildungsArbeit. Schlüssel zur Inklusion. Ein neues Verständnis von Arbeit und Bildung in »Werkstätten für behinderte Menschen«. Berlin.

Heinen, N.(2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung – eine Zwischenbilanz. In: Schulentwicklung. Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf, 121–143.

Hirsch, S. (2006): Das zu fordernde Recht auf berufliche Bildung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. In: Hirsch, S./Lindmeier, Ch. (Hgg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim, Basel, 186–201.

Kistner, K./Juterczenka, W. (2013): Der Schlüssel ist die Begegnung – Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. In: Maier-Michalitsch, N./Grunick, G. (Hgg.): Bildung und Arbeit von Erwachsenen mit schwerer und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf, 110–132.

Klauß, Th. (2012): Bildungsangebote im Bereich Arbeit und Beschäftigung für Menschen mit hohem Hilfebedarf. In: Leben mit Behinderung Hamburg (Hg.): Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen. Hamburg, 45–68.

Klauß, Th./Lamers, W./Terfloth, K. (2009): Berufliche Bildung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf dem Weg zur Inklusion? In: Impulse, 50. Jg. (2/3), 14–20.

Lamers, W. (2012): Berufliche Bildung und Orientierung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Leben mit Behinderung Hamburg (Hg.): Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen. Hamburg, 17–44.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Lamers, W./Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit einer (schweren) Behinderung. In: Laubenstein, D./Lamers, W./Heinen, N. (Hgg.): Basale Stimulation kritisch-konstruktiv. Düsseldorf, 141–205.

Lamers, W./Heinen, N. (2011): Bildung für alle. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, A./Heinen, N./Klauß, Th./Lamers,W. (Hgg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen, 317–344.

MKJS BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)(2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf (15.09.2017)

Radatz, J./König, F./Bausch, M./Petri, Ch./Humpert-Plückhahn, G, (2005): Arbeitsfeldbezogene Bildungsbegleitung im Übergangsfeld zwischen Schule und Beruf. In: Impulse, 36. Jg. (12), 23–33, http://www.bag-ub.de/dl/impulse/impulse36.pdf (20.02.2017)

Terfloth, K. (2014): Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. In: WfbM-Handbuch 22. Ergänzungslieferung 09/2014. Marburg.

Terfloth, K./Bauersfeld, S. (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. Stuttgart.

Terfloth, K. (2011): Arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung von Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Ratz, Ch. (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen, 355–379.

Terfloth, K./Lamers, W. (2011a): Berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung? In: Teilhabe, 50 Jg. (2), 69–76.

Terfloth, K./Lamers, W. (2011b): Arbeitsweltbezogen tätig sein. In: Orientierung 2/2011, 19–21.

Wittenhorst, M./Bernasconi, T. (2016): Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung In: Frickel, D. A./Kagelmann, A. (Hgg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M., 115–132.

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

© 2018 by ATHENA-Verlag, Oberhausen