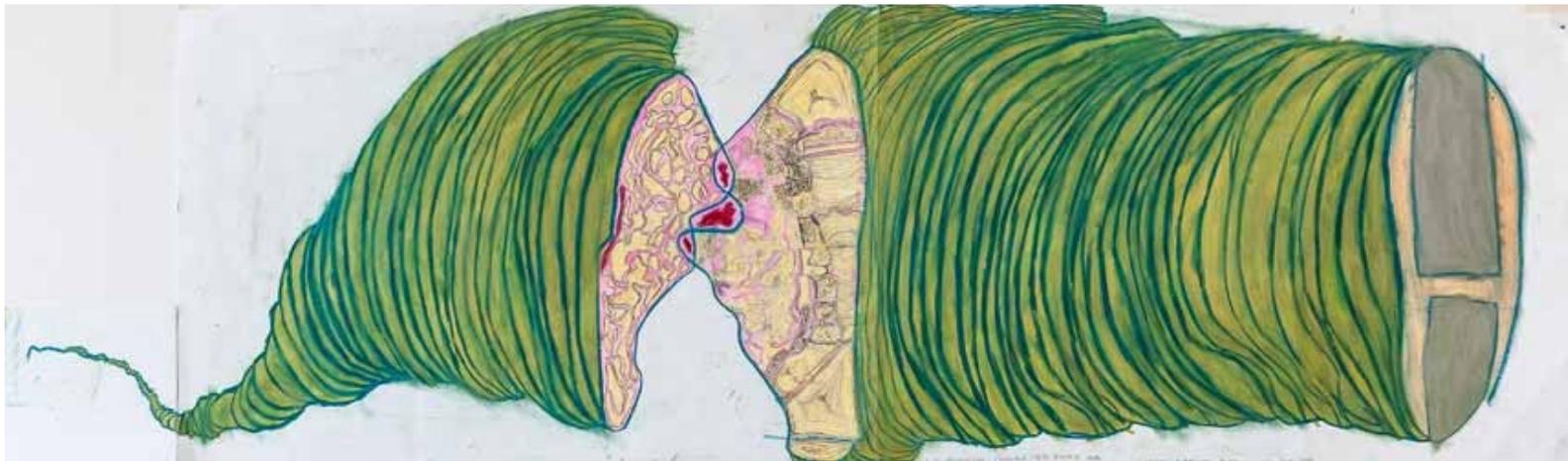




UNIVERSITÄT
LEIPZIG

PERSPEKTIVE DER PÄDAGOGIK FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG - CURRICULUMGESTALTUNG





Arbeitsprozess von Kindern & Jugendlichen im **Atelier dell' Errore**



Arbeitsprozess von Kindern & Jugendlichen im **Atelier dell' Errore**



Arbeitsprozess von Kindern & Jugendlichen im **Atelier dell' Errore**



Arbeitsprozess von Kindern & Jugendlichen im **Atelier dell' Errore**

ÜBERSICHT

1. Bildungsfragen

(aus Sicht der Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung)

2. Funktion und Ausrichtung von Lehrplänen

3. Rekonstruktion der Rahmenplanentwicklung



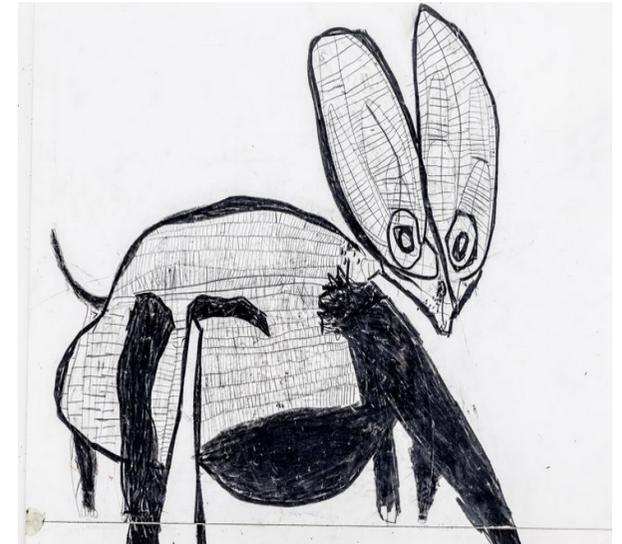
1. BILDUNGSFRAGEN

Die Frage nach einem Bildungsverständnis kann einerseits in einem „**reflexiven Sinne**“ und andererseits in einem „**transitiven Sinne**“ ergründet werden (Ackermann 2010, 56; Hervorhebung i. O.).

Während ein transitives Bildungsverständnis klärt, „**welchen Bildungskanon, welches Wissen**“ (ebd.) über Generationen hinweg weitergegeben werden soll, betrachtet die reflexive Dimension von Bildung die Genese und **den normativen Hintergrund eines Bildungsverständnisses**.

Letztlich ist die Differenzierung in transitive und reflexive Bildungsfragen nicht trennscharf, da auf beiden Ebenen normative Fragen und gesellschaftsbezogene Reflexionen eine zentrale Rolle spielen.

(Schuppener et al. 2021)



1. BILDUNGSFRAGEN

Zur reflexiven Form von Bildung...

„Formung der Kräfte des Menschen durch **Aneignung kultureller Werte** und ihre Verarbeitung zu einer persönlichen Ganzheit“ (Klauß & Lamers 2003, S. 44f.)

Bildung stellt einen **individuellen, subjektiv konstruierenden Prozess** dar, in dem sich der Mensch sozusagen **ein Bild von der Welt und von sich selbst** macht (ebd.).



1. BILDUNGSFRAGEN

Zur reflexiven & transitiven Form von Bildung...

„Bildungsfragen sind **MACHTFRAGEN.**“

(Heydorn 1979, 337)

Bildung erfolgt (im schulischen Kontext) im Rahmen **organisierter Bildungsprozesse.**

Organisierte Bildung findet immer in Machtverhältnissen statt, welche in einem „Komplex individuell (zumeist dann schulisch) erworbener **Welt- und Selbstfähigkeiten**“ münden.

(Ricken 2006, 151)

1. BILDUNGSFRAGEN

Zur transitiven Form von Bildung...

Welche Fähigkeiten werden hier als relevant erachtet?
Welche Themen sind relevant?



Fähigkeiten: im Rahmenlehrplan = Kompetenzen

Themen: im Rahmenlehrplan = entlang der
Bildungsbereiche / Sachkompetenzen verortet (offen)



1. BILDUNGSFRAGEN

Bildung und s.g. geistige Behinderung

= schwieriges Verhältnis

(vgl. Riegert & Musenberg 2010)

„Irrlehre von der **Bildungsunfähigkeit**“ auf der
Disziplinebene (Ackermann 2010, 68)

Unzulässiges Konstrukt der
Schulbildungsunfähigkeit auf der
Professionsebene

1. BILDUNGSFRAGEN

**a) Suche nach alternativen
Zentralbegriffen: „Lernen, Entwicklung,
Sozialisation, Kommunikation etc.“**

(Ackermann 2010, 68)



**b) Einseitiger Fokus auf die transitive
Dimension von Bildung und
Vernachlässigung der reflexiven
Dimension**

(Ackermann 2010, 68)

1. BILDUNGSFRAGEN

Pädagogische Leitvorstellungen haben sich in der historischen Entwicklung weniger dem Gegenstand „**Bildung als Möglichkeit**“ gewidmet, sondern den Leitvorstellungen von „Förderung“ und „Therapie“ verschrieben und damit eher die **Bedingungen von Bildung**, nicht jedoch ein Bildungsverständnis selbst, fokussiert.

(vgl. Ackermann 2013)



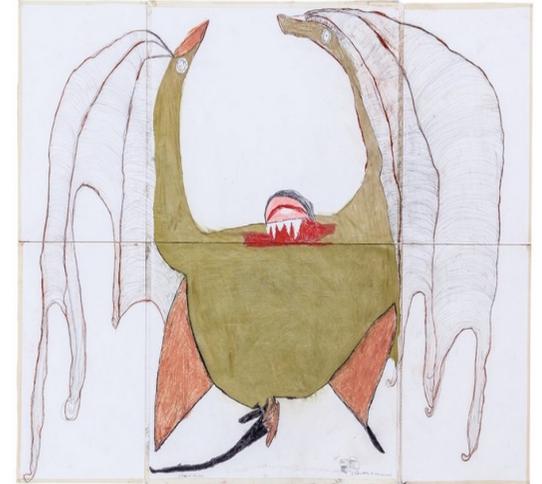
1. BILDUNGSFRAGEN

Der Begriff der **Förderung** hat innerhalb der Disziplin der Sonderpädagogik eine geradezu *inflationäre Entwicklung* seit den 1970er Jahren erfahren.

„Mega-Begriff der Sonderpädagogik“

welcher sich – sowohl in administrativen Strukturen, als auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen – überdimensional etabliert hat: „Förderschwerpunkt, Förderbedarf, Förderplan, Förderschule, Förderpädagogik, individuelle Förderung usw.“

(Riegert & Musenberg 2010, 28)



1. BILDUNGSFRAGEN



Risiko des Bildungsreduktionismus auf drei Ebenen
(Schuppener et al. 2021)

1. **Risiko** der Reduktion auf **formale Bildungsaspekte**
2. **Risiko** der Reduktion von Bildungsansprüchen auf den Bereich der **lebenspraktischen Bildbarkeit**
3. **Risiko** der Reduktion auf **körperlich-basale Angebote**

1. BILDUNGSFRAGEN

1. Risiko der Reduktion auf formale Bildungsaspekte

„Das Menschenrecht baut auf einer materialen Bestimmung von Verstehensinhalten und der anthropologisch didaktischen Tatsache auf, dass deren Vermittlung an alle möglich wäre.“ (Gruschka 2015, 227)

Dem Bildungsreduktionismusrisiko

„... soll ein Bildungsanspruch entgegengesetzt werden, der sich durch **inhaltlich anspruchsvolle Lernangebote** auszeichnet, die die generelle Lernfähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales, entwicklungsorientiertes und funktionales Lernen beschränkt bleiben“. (Lamers 2000, 197)

1. BILDUNGSFRAGEN

1. Risiko der Reduktion auf formale Bildungsaspekte

Bildung mit ForMat (Lamers & Heinen 2006)

Bildungsinhalte sind dann **anspruchsvoll**, wenn sie

- „die Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen,
- diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen,
- sich nicht grundlegend (...) von den Bildungsinhalten nicht-behinderter Menschen unterscheiden
- und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen.“ (Lamers 2000, 197)

1. BILDUNGSFRAGEN

1. Risiko der Reduktion auf formale Bildungsaspekte



Bildung mit ForMat (Lamers & Heinen 2006)

Kategoriale Bildung nach KLAFKI

Elementarisierung nach HEINEN

„Festlegung und Angebot **kulturell bedeutsamer Bildungsinhalte**“

(vgl. Terfloth & Bauersfeld 2015)

1. BILDUNGSFRAGEN

2. Risiko der Reduktion auf den Bereich der lebenspraktischen Bildbarkeit

„Die Bildung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung wird oft mit Lebensnähe, Lebenswelt und vor allem Lebenspraxis in Verbindung gebracht.“ (Musenberg, Riegert & Lamers 2015, 54)

- „Lebenspraktische Verkürzung des Bildungsbegriffes“ (vgl. Fischer 1978)
- Fehlende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lebenspraxis sowie einer bildungstheoretischen Einordnung und Reflexion (vgl. Musenberg, Riegert & Lamers 2015)

1. BILDUNGSFRAGEN

2. Risiko der Reduktion auf den Bereich der lebenspraktischen Bildbarkeit



„Die Betonung des (lebens-)praktischen Bereichs muss in der Phase der Durchsetzung von Bildungsrechten [...] als Abgrenzung gegenüber einer bildungspolitischen Praxis verstanden werden, die den Umgang mit den Kulturtechniken zur Minimaldefinition von Bildung gemacht hat.“

(Papke 2016, 87)

1. BILDUNGSFRAGEN

3. Risiko der Reduktion auf körperlich-basale Angebote

Insbesondere für Menschen, die in ihren Kommunikationsmöglichkeiten stark eingeschränkt sind und nicht über die Möglichkeiten der Verbalsprache verfügen, besteht einerseits eine hohe Notwendigkeit und auch Tradition körperlich-basaler Annäherung, andererseits auch eine **Gefahr in der ausschließlichen Begegnung über körperorientierte Angebote.**

(Schuppener et al. 2021)

2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

1) WAS?

Curricula legen fest, welches Wissen/Kompetenzen im institutionellen Lernen angeeignet und welches nicht angeeignet werden soll:

„Im Lehrplan materialisiert sich die Balance zwischen der kulturbewahrenden, der subjektorientierten und der zukunftsbezogenen Aufgabe von Schule.“

(Kunze 2012, 294)

„Lehrplan“ – „Curriculum“ – „Bildungsstandards“



Reformen mit Steuerungsfokus

(vgl. Plöger 2011, 294; Richter & Stanat 2019, 698ff)

2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

1) WAS?

Bildungsstandards

- ... als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen (KMK 2021)
- ... seit einigen Jahren = Festlegung von Bildungsstandards durch OUTPUTORIENTIERUNG in Form von überprüfbaren Kompetenzen
- „*Standard-Bildung*“ auch im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung?



2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

1) WAS?

Output- vs. Inputorientierung

„Die Einführung von Mindeststandards und Kompetenzstufen könnte die Möglichkeit eröffnen, sowohl in der Sonder-, wie auch in der Integrations- und Inklusionspädagogik ein Qualitätssicherungsinstrumentarium einzuführen. Kompetenzstufen können theoretisch für jedes beliebige Bildungsniveau konstruiert werden. Ähnlich wie es Entwicklungstests bereits zeigen, können auch die Kompetenzen von Kindern mit geistigen Behinderungen mehrfacher Schwerstbehinderungen abgebildet werden. Damit könnte insbesondere für den Bereich einer inklusiven Pädagogik sichergestellt werden, dass die Bildung dieser Schülergruppe qualitativ voll gewährleistet wird“

(von Stechow 2006, 290)

2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

1) WAS?

Output- vs. Inputorientierung

„Problematisch ist und bleibt im Bereich der sonderpädagogischen Förderung die Forderung nach konsequenter Outputsteuerung (...). Dies wird besonders deutlich im Falle von schwersten Behinderungen und mehrfachen Funktionseinschränkungen: Für Menschen mit extremer geistiger und körperlicher Behinderung lassen sich erst nach langfristiger Beobachtung und differenzierter Diagnose individuelle Lern- und Entwicklungsziele formulieren. Diese Menschen und ihr besonderer pädagogischer Förderbedarf lassen sich unter landläufige Begriffe von Leistungsmessung und schulischer Lernstandskontrolle gar nicht fassen. Die unbedingte und integrierte Annahme und die solidarische Parteinahme, die nicht an wie auch immer geartete Mindestexpectationen und Minimalleistungen geknüpft ist, war schon immer und ist auch heute ein kennzeichnendes Merkmal der sonderpädagogischen Förderung, und sie wird es hoffentlich auch in Zukunft bleiben.“

(Wember 2007, 425)

2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

1) WAS?

Output- vs. Inputorientierung

„Wie können Instrumente der Qualitätsentwicklung im Bildungsprozess aussehen, „die den Input und den Bildungsprozess in den Blick nehmen und dazu beitragen können, Bildungsangebote – auch und gerade für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – qualitativ weiterzuentwickeln. Gerade hierin besteht (...) eine der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen für die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung als Disziplin und Profession.“

(Musenberg u.a. 2008, 314)

2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

2) WER?

Lehrpläne werden von Kultusbehörden erstellt:

„Mit dem Erlass von Lehrplänen dokumentieren die jeweiligen Kultusbehörden ihren bildungspolitischen Gestaltungswillen.“

(Plöger 2011, 294)

3) DIMENSIONEN

- (1) Inhaltsdimension
- (2) Zieldimension (Fokus von Bildungsstandards: Kompetenzen)
- (3) Ordnungsdimension
- (4) Auswahldimension

(Müller 2002, 88
zit. nach Bohl, Harant & Wacker 2015, 38)

2. FUNKTION UND AUSRICHTUNG VON CURRICULA

4) FUNKTIONEN (vgl. Bohl, Harant & Wacker 2015, 39)

„Dem Lehrplan kommt eine Doppelaufgabe zu: Er soll einerseits schließen, also Kompetenzen und Inhalte abgrenzbar vorgeben, aber andererseits auch gleichzeitig offen halten, so dass Lehrerinnen und Lehrer auch aktuelle Inhalte und Ideen, vielleicht die anstehenden Wahlen, in ihm verorten können.“ (38)

- **Externe/gesellschaftliche Funktion**
 - Legitimationsfunktion
- **Interne/pädagogisch-didaktische Funktion**
 - Orientierungs- bzw. Steuerungsfunktion
 - Anregungsfunktion
 - Entlastungsfunktion

Lehrpläne im Bildungsgang
/ FSP GE sind im
Allgemeinen offene Pläne

(vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 34)

3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG



- (1) Übersicht
- (2) Dimensionen
- (3) Funktionen

3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG

(1) ÜBERSICHT

Lehrplan f. d. Förderschule für „Geistigbehinderte“ (1998)

- Doppelstruktur I: Aufteilung in allgemeine und fachbezogene Lernbereiche
- Doppelstruktur II: Aufteilung in Grund-, Mittel- und Hauptstufe bzw. Werkstufe
- Konkrete Inhaltsvorgaben und Gestaltungshinweise

Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zur individuellen Lebensbewältigung (1. Entwurf, 2020)

- Vereinfachung der Struktur:
- Aufteilung in Handlungsfelder
 - Zieldimension vor Inhaltsdimension (Kompetenzen)
 - Umsetzungsvorschläge als Präambeltexte

Rahmenlehrplan in Anlehnung an Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre (2. Entwurf, 2021)

- Angleichung der Struktur
- Aufteilung in Bildungsbereiche
 - Beibehalten der Zieldimension als Konkretisierung des TBP
 - Entwicklungsorientierte Umsetzungsvorschläge aus dem TBP

3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG

(2) DIMENSIONEN I: 1. INHALT & 2. ZIEL

1. Inheldimension:

- 0. bisher:
 - Konkrete Lehrinhalte,
 - Sortierung: Fächer mit zus. Hinweisen
- 1. Entwurf:
 - Lehrinhalte als Ziele
 - Sortierung: Handlungsfelder mit Querverweisen auf Fächer
- 2. Entwurf:
 - Lehrinhalte als Ziele,
 - Sortierung: Bildungsbereiche mit entwicklungsor. Umsetzungshinweisen

2. Zieldimension:

- 0. bisher:
 - Konkretisierung von Lernzielen durch Fachpläne „Lernziele/Lerninhalte“
- 1. Entwurf:
 - Fokus auf Zieldimension; keine Inhalte
 - Kompetenzen in Handlungsfeldern bzw. deren Handlungsschwerpunkten
- 2. Entwurf:
 - Fokus auf Zieldimension
 - Kompetenzen in Bildungsbereichen aus dem 1. Entwurf und dem TBP.

3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG

(2) DIMENSIONEN II: 3. ORDNUNG & 4 AUSWAHL



– 0. bisher:

- Auswahl nach individuellen Lernmöglichkeiten, Bedürfnissen und akt. Lebenssituation
- Teilung: Grund-, Mittel- und Hauptstufe, Werkstufe
- Standortbezogener Plan, mittelfristige und kurzfristige Planung

1. Entwurf:

- Entwicklungsorientiert (Interpretation wird weitgehend den Lehrkräften überlassen)

2. Entwurf:

- Entwicklungsorientiert (basale, elementare, primäre, heteronom-expansive, autonom-expansive Bildung)

3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG

(3) FUNKTIONEN I

- 0. Bisher:
 - öffnen durch allgemeine Ziele und Gestaltungshinweise
 - schließen durch festgelegte Fachinhalte
- 1. Entwurf:
 - öffnen durch auf Sach-, Personal-, Sozial- und Methodenfacette orientierte Kompetenzziele
 - schließen durch relativ einheitliche Struktur der Handlungsfelder
- 2. Entwurf:
 - öffnen durch Kompetenzziele und Gestaltungshinweise
 - schließen durch relativ einheitliche Struktur der Bildungsbereiche



3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG

(3) FUNKTIONEN II: EXTERNE/GESELLSCHAFTLICHE FUNKTION



Legitimationsfunktion: Anschluss an dominierendes
Bildungsverständnis

- Entwurf 1:
 - Orientierung an Kompetenzen
 - Fokus: Gemeinsamer Unterricht
- Entwurf 2:
 - zusätzlich: Vorgaben und Struktur des allgemeinen Bildungsplanes; Orientierung an neuen KMK-Empfehlungen (2021)

3. REKONSTRUKTION DER RAHMENPLANENTWICKLUNG

(3) FUNKTIONEN III: INTERNE/PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE

- Orientierungs- bzw. Steuerungsfunktion
 - Entwurf 1: Beteiligung von Lehrer*innen
 - Entwurf 2: stärkere Bindung an politisch verankerter Bildungsidee (TBP)
- Anregungsfunktion
 - Entwurf 1: Gliederung verschiedener Kompetenzaspekte, einführende Beschreibung des Handlungsfeldes
 - Entwurf 2: Gliederung verschiedener Kompetenzaspekte, entwicklungsorientierte Gestaltungshinweise aus dem TDP
- Entlastungsfunktion
 - Entwurf 1/2: Rückbindung einzelner Ziele an allgemeine übergreifende Ziele entfällt, Auswahl von Zielen, Operationalisierung und Umsetzungsmethoden in Verantwortung der Lehrkraft



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit





LITERATUR

- Ackermann, Karl-Ernst (2010a): Zum Verständnis von „Bildung“ in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 53–72.
- Ackermann, Karl-Ernst (2013): Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession. In: Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, 171–184.
- Bohl, Torsten, Harant, Martin & Wacker, Albrecht (2015). Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2015): Verstehen Lehren. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223–232.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Band 2. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Kunze, Ingrid (2012). Lehrplan. In: Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 294-295.
- Klauß, Theo & Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2003): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Lamers, Wolfgang (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, Norbert & Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 177–206.
- Lamers, Wolfgang & Heinen, Norbert (2006): ‚Bildung mit ForMat`– Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée; Lamers, Wolfgang & Heinen, Norbert (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch-konstruktiv. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben, 141–205.



LITERATUR

- Musenberg, Oliver; Riegert, Judith & Lamers, Wolfgang (2015): Innovation und Reduktion. Zum Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe 54 (2), 54–60.
- Papke, Birgit (2016): Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pitsch, Hans-Jürgen & Thümmel, Ingeborg (2011). Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. 4. Überarbeitete Auflage. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Plöger, Wilfried (2011). Lehrpläne und der Bildungsauftrag der Schule. In: Hellenkamps, S.; Plöger, W. & Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 291-310.
- Richter, Dirk & Stanat, Petra (2019). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. In: Haring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster & New York: Waxmann, 698-708.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (2010): Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellung. Oberhausen: Athena, 27–49.
- Schuppener, Saskia; Schlichting, Helga; Goldbach, Anne & Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Terfloth, Karin & Bauersfeld, Sören (2015): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. 2. Auflage. München: UTB Reinhardt.
- Thüringer Kultusministerium (1998). Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte. Leben und Lernen in der Förderschule für Schüler mit geistiger Behinderung – Pädagogische Grundlegung zu den Fachlehrplänen.
- Bilder: <http://atelierdellero.org/it/cover>