

Keeley, Caren

## Berufliche Bildung - auch für Menschen mit komplexen Behinderungen

Schachler, Viviane [Hrsg.]; Schlummer, Werner [Hrsg.]; Weber, Roland [Hrsg.]: *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt; Lebenshilfe Verlag der Bundesvereinigung 2023, S. 246-261



Quellenangabe/ Reference:

Keeley, Caren: Berufliche Bildung - auch für Menschen mit komplexen Behinderungen - In: Schachler, Viviane [Hrsg.]; Schlummer, Werner [Hrsg.]; Weber, Roland [Hrsg.]: *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt; Lebenshilfe Verlag der Bundesvereinigung 2023, S. 246-261 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267804 - DOI: 10.25656/01:26780; 10.35468/6002-21

<https://doi.org/10.25656/01:26780>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Caren Keeley*

## **Berufliche Bildung – auch für Menschen mit komplexen Behinderungen**

Der vorliegende Beitrag stellt einen Personenkreis in den Mittelpunkt, der sich einerseits durch Heterogenität und Individualität auszeichnet, andererseits aber auch durch das verbindende Merkmal des lebenslangen Angewiesenseins auf fürsorgliche Unterstützung. Im Schwerpunkt erläutert er dabei didaktische Überlegungen zur Gestaltung von Bildungsangeboten – speziell das Thema der beruflichen Bildung. Dabei greift der Beitrag entsprechende Herausforderungen hinsichtlich einer beruflichen Bildung für Menschen mit komplexen Behinderungen auf und zeigt konkrete Handlungsmöglichkeiten, wie berufliche Bildung gestaltet werden kann.

### **Hinführung**

Heterogenität und Individualität sowie das verbindende Merkmal des lebenslangen Angewiesenseins auf fürsorgliche Unterstützung (Falkenstörfer 2020) sind wesentliche Aspekte beim zu beschreibenden Personenkreis. Für diesen werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet. Mit der Bezeichnung Menschen mit komplexen Behinderungen soll deutlich werden, dass in der Begrifflichkeit nicht nur der Personenkreis und seine Merkmale beschrieben werden. Deutlich wird dabei auch die Wechselwirkung zwischen individuellen Lebenssituationen und der gesellschaftlichen bzw. sozialen Position. In einigen Lebensbereichen wie Schule, Freizeit oder Arbeit „spielen sie [die Menschen mit komplexen Behinderungen] kaum eine Rolle“ (Klauß 2019, 12). Diesem Personenkreis wird besonders wenig zugetraut, ihnen werden Kompetenzen abgesprochen und sie werden häufig nicht beachtet, was teilweise sogar für „geschützte Räume“ gilt (vgl. ebd.). So kann konstatiert werden, dass auf mehreren Ebenen die geltenden und in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschriebenen Rechte für Menschen mit komplexen Behinderungen nicht flächendeckend realisiert werden und dass die eigentlich überholten, defizitorientierten Bilder „verdeckt oder offen“ (Bernasconi & Böing 2015, 26) heute noch immer bestehen. Als zentrale Erkenntnis ist diesbezüglich festzuhalten, dass sowohl in den historischen Entwicklungen als auch in der heutigen Situation eine deutliche „Zwei-Klassen-Behinderten-Versorgung“

vorliegt (Fornfeld 2010, 270), in der Menschen mit komplexen Behinderungen trotz der auch explizit für sie geltenden Rechte (vgl. UN 2008, Präambel (j); vgl. Lamers 2012, 17) eine benachteiligte und besonders gefährdete Position in der Gesellschaft einnehmen.

Berufliche Bildung als Teil lebenslanger Bildung dient gesamtgesellschaftlich als biografische Entwicklungsaufgabe – mit dem Ziel, „Personen zum beruflichen Handeln zu befähigen“ (Herkner & Pahl 2019, 190). Hier wird die enge Verknüpfung von beruflicher Bildung mit Arbeit und Beruf deutlich, denn so verstanden, dient berufliche Bildung dem Erwerb von Qualifikationen, welche für die jeweiligen, angestrebten Berufe benötigt werden (Riedl 2011, 8). Arbeit und berufliche Bildung stehen somit in einem engen Zusammenhang. Bedeutsam ist hier das zugrunde gelegte Arbeitsverständnis, denn wenn Arbeit auf den Aspekt der Erwerbstätigkeit reduziert wird, entstehen zwangsläufig Ausschlussfaktoren, die eine Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit komplexen Behinderungen, die den Anforderungen an „klassische“ Erwerbsarbeit häufig nicht entsprechen, erschweren bzw. unmöglich machen. Wenn aber Arbeit verstanden wird, als „die Tätigkeit, die den Menschen in Beziehung zur Gesellschaft bringt“ (Doose 2012, 94) und dementsprechend auf die Art und Weise verweist, wie der Mensch in die Gesellschaft integriert ist, dann stellt Arbeit „eine für die Person und die Umwelt bedeutungsvolle Tätigkeit [dar], die Interessen aufgreift und weckt, Fähigkeiten herausfordert“ (ebd.) und für die Bildungsprozesse eine Möglichkeit der Entwicklung und Entfaltung bieten, die notwendig ist, um Teilhabe in diesem Lebensbereich zu gewährleisten. Feuser (2001) spricht diesbezüglich von einer Einheit, die Arbeit und Bildung trotz funktionaler Unterschiedlichkeit bilden, und bezieht in dieses Verständnis explizit alle Menschen mit ein:

„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).

Aus diesen Ausführungen lässt sich der zwingende Auftrag ableiten, berufliche Bildungsangebote (auch) für Menschen mit komplexen Behinderungen zu gestalten, anzubieten und in der Bildungslandschaft zu verorten. Die Gestaltung dieser Bildungsangebote erweist sich allerdings als durchaus herausfordernd, da es bislang an didaktischen, konzeptionellen und methodischen Zugangsmöglichkeiten mangelt (Keeley 2018a) und die vermittelnden Personen in der Regel gefordert sind, immer wieder neu und häufig unter eingeschränkten Rahmenbedingungen Wege zu finden und zu gehen, um berufliche Bildung für Menschen mit komplexen Behinderungen zu ermöglichen.

Mit Hilfe didaktischer Überlegungen wird im vorliegenden Beitrag eine Planungshilfe entwickelt, die als übertragbare Systematik bei der Planung von beruflichen Bildungsangeboten zum Einsatz kommen kann. Über praktikabel anzuwendende

Ansätze (didaktischer Theorie) kann es zu einer Erweiterung der Handlungskompetenzen kommen. Und diese bezieht sich explizit auf alle Beteiligten: Durch das Wissen über didaktische Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Bildung erweitern pädagogische Professionelle ihre Handlungskompetenzen, womit sie zu einer Erweiterung der Handlungskompetenzen von Menschen mit komplexen Behinderungen durch berufliche Bildung beitragen. Didaktische Überlegungen können dabei helfen, Bildungsangebote zu gestalten bzw. Bildung möglich zu machen, indem Fragen gestellt werden, deren Antworten zusammengenommen dann ein Angebot zu einem Bildungsangebot machen.

In einem ersten Schritt geht es um die Frage, was genau unter beruflicher Bildung zu verstehen ist und wie sich in diesem Kontext Lernen gestaltet. Dabei werden auch die besonderen Bedarfe von Menschen mit komplexen Behinderungen berücksichtigt.

Zentral wird dann die Frage behandelt, wie Bildungsangebote für Menschen mit komplexen Behinderungen gestaltet werden können. Dazu werden verschiedene didaktische Überlegungen dargestellt, die abschließend in einer systematisierten Planungshilfe zusammengeführt werden.

## **Berufliche Bildung als wesentliches Element von (lebenslanger) Erwachsenenbildung**

Berufliche Bildung kann als lebensbegleitender Prozess verstanden werden und bildet damit einen bedeutenden Baustein in der Bildungsbiografie eines Menschen. So zeigt sich hinsichtlich der Teilhabe am Arbeitsleben (auch Berufswelt) ein wichtiger Lern-, Erfahrungs- und Gestaltungsraum. Berufliche Bildung wird entsprechend als Entwicklungsprozess eines Individuums „unter dem Einfluss berufsbezogener Lerninhalte und Lernumwelten“ (Krumme u. a. 2009, o. S.) aufgefasst und kann als zentral für den Übergang in das Erwachsenenleben bezeichnet werden und insgesamt als grundlegend für Teilhabe am Leben. Im Kontext von Erwachsenenbildung stellt berufliche Bildung einen Aspekt des lebensbegleitenden Lernens dar (Werner & Schleicher 2013, 42f.)

Menschen mit komplexen Behinderungen sind von diesen Prozessen und Teilhabemöglichkeiten häufig (noch) ausgeschlossen. So haben Menschen mit komplexen Behinderungen in der Regel nicht die Möglichkeit, in den Berufsbildungsbereichen der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) gebildet zu werden (Voß & Westecker 2009, 6; Hirsch 2006, 189). Trotz einer Zunahme an Projekten, welche (auch) Menschen mit komplexen Behinderungen in den Blick nehmen, existieren „keine festen Strukturen, Konzepte, Modelle, Rahmenvorgaben, Richtlinien oder ähnliches“ (Keeley 2018b, 118). Zudem erschwert die mangelnde arbeitsweltbezogene Perspektive die Umsetzung nachschulischer,

berufsbildender Angebote. Häufig findet sich, wenn überhaupt, eher ein „Äquivalent“ (Ackermann 2013, 7) zu arbeitsweltbezogenen Angeboten. Arbeit wird für diesen Personenkreis nicht als Zielperspektive wahrgenommen, es kann sogar festgehalten werden, dass die Fähigkeit zum Erlernen einer beruflichen Tätigkeit Menschen mit komplexen Behinderungen, auch aus einer rechtlichen Perspektive (§ 219 SGB IX), abgesprochen werden kann (Klauß 2015, 4).

Aufgrund dieser Ausgangslage lässt sich die Frage formulieren, inwieweit die vor rund 40 Jahren anerkannte Bildungsfähigkeit von Menschen mit komplexen Behinderungen (Lamers 2012, 23) tatsächlich anerkannt wird. Die offensichtlich noch zu Teilen angenommene Berufsbildungsunfähigkeit wird nicht auf fehlende Angebote der Bildungseinrichtungen, mangelnde didaktische Zugangsmöglichkeiten oder konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten zurückgeführt, sondern häufig auf die zugeschriebene Unfähigkeit der Menschen mit komplexen Behinderungen an Angeboten zur beruflichen Bildung mit der Zielperspektive eines arbeitsweltbezogenen Tätigseins (Terfloth 2011, 358) subjektiv sinnvoll teilzunehmen. Ihnen wird folglich eine fehlende Bildungsfähigkeit unterstellt (Werner & Schleicher 2013, 47). Dieser verheerenden Annahme ist zwingend zu begegnen.

## **Bildung und Lernen als Auseinandersetzung mit der Welt**

Ausgehend von der Überzeugung, dass Lernen eine Auseinandersetzung mit der Welt darstellt, zu der jeder Mensch fähig ist, scheint es zunächst notwendig zu sein, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie sich diese Prozesse vollziehen, wie ein Mensch lernt, wie er sich Wissen von der Welt aneignet. Verschiedene Disziplinen und wissenschaftliche Diskurse setzen sich mit diesen Kernfragen auseinander und kommen, je nach wissenschaftstheoretischem Hintergrund, zu unterschiedlichen Antworten.

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein Verständnis von Lernen zugrunde, das eng an den bildungstheoretischen Überlegungen von Wolfgang Klafki orientiert ist und zudem Aspekte aus der so genannten Tätigkeitstheorie nach Leontjew berücksichtigt. Hier wird Lernen verstanden als der Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die eigene Tätigkeit, womit „alle Arten der weitestgehend bewussten Wechselwirkung eines Menschen mit seiner Umwelt und mit sich selbst; gesteuert durch ein Motiv“ (Pitsch & Thümmel 2005, 36) gemeint sind. Für diese Prozesse braucht es dementsprechend ein Gegenüber, eine Begegnung mit Inhalten und Gegenständen, die außerhalb des Subjekts liegen, d. h. Bildung ist gleichsam auf zwischenmenschliche Begegnung, menschliche Gemeinschaft, Kommunikation und gemeinsame Tätigkeit angewiesen (Klauß & Lamers 2010, 307). Diesen Bildungsprozess bezeichnet Klafki (1964, 297 zit. nach Lamers & Heinen 2006, 155) als „doppelseitige Erschließung“. Damit sind einerseits die

Erschließung und das individuelle Verständnis der Inhalte gemeint, andererseits ist darin inbegriffen, dass die sich bildende Person „selbst für die Wirklichkeit erschlossen“ wird (Klafki 1970, 44 zit. nach Lamers & Heinen 2006, 155). In der Auseinandersetzung mit einer Sache (Inhalt/Gegenstand) werden Wahrnehmungs- und Handlungserfahrungen gemacht, die aktiv verarbeitet werden, und diese Aktivität (Wahrnehmungsverarbeitung, konkretes Tun oder auch gedankliche Auseinandersetzung) stellt ein maßgebliches Merkmal von Tätigsein dar. Bildungsinhalte müssen demnach so angeboten werden, dass alle Lernenden individuell mögliche Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen können, wobei die Form der Aneignung bzw. der Lernweg mit darüber entscheidet, inwiefern der jeweilige Inhalt für einen Menschen bedeutsam wird und wie dieser sich dabei selbst verändert und entwickelt. Lern- und Bildungsprozesse finden dementsprechend unterschiedlich statt, und die Form der Aneignung von Fähigkeiten und Wissen über die personale und dingliche Umwelt verändert sich im Laufe des individuellen menschlichen Entwicklungsprozesses, was bedeutet, dass Bildungsangebote immer auch entwicklungsorientiert sein müssen und die individuelle Entwicklung bei der Gestaltung von Angeboten (auch im Erwachsenenalter) berücksichtigt werden muss.

Auch wenn hierfür Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen notwendig sind, ist die gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz unterschiedlicher Voraussetzungen möglich. In einer bestimmten Bildungssituation ist es demnach nicht notwendig bzw. grundsätzlich unmöglich, dass alle Beteiligten am gleichen Thema/Inhalt arbeiten, es muss vielmehr ein Raum geschaffen werden, in dem alle im Rahmen der individuellen Möglichkeiten am gleichen Lerninhalt arbeiten und diesem einen individuellen Sinn geben (Terfloth & Bauersfeld 2015, 105).

## **Didaktik oder was muss ich wissen, um ein Bildungsangebot zu gestalten?**

Wie können Bildungsangebote gestaltet werden, die diesen Anforderungen entsprechen? Dieser Herausforderung lässt sich über die Berücksichtigung und Auseinandersetzung von und mit Didaktik begegnen. Sie lässt sich definieren als die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens und bietet damit Erklärungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Bildungsangeboten. Die (heilpädagogische) Didaktik kann dabei nach Greving & Ondracek (2009) als eine praxisbezogene Disziplin bezeichnet werden, „die die Alltagskommunikation und -interaktion (Lehr-/Lernmedium) zwischen Heilpädagogen (Lern-Facilitator) und dem zu betreuenden Menschen (Nutzer) vom Blickwinkel des gemeinsamen Tuns (Lehr-/Lernsituation) und seiner Ausrichtung (Ziel, Inhalt, Methode)

erforscht. Sie dient dem heilpädagogisch Tätigen als eine Orientierungshilfe im Bezogenheits- und Wirkungsgeflecht der didaktischen Elemente und trägt zur Handlungsprofessionalität bei.“ (ebd., 19)

Wichtig ist hier die Erkenntnis, dass Didaktik nicht nur im Rahmen schulischer Unterrichtsgestaltung ein wesentliches Element darstellt, sondern in allen Kontexten der (Erwachsenen-)Bildung zum Einsatz kommt und dementsprechend auch in der Heilpädagogik von Bedeutung ist. In diesem Kontext dient die Didaktik ebenfalls

- der Unterstützung von Lernprozessen im Kontext der individuellen Entwicklung sowie der Alltags- und Lebensbewältigung,
- einer Orientierung hinsichtlich „Personen, Prozessen, Verhältnissen, Bedingungen, Gegebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen im Kontext heilpädagogischen Handelns“ (ebd.),
- zur Begründung des professionellen Handelns,
- als Grundlage für die Reflexion und Evaluation der Handlung (z. B. anhand von didaktischen Prinzipien).

Didaktische Theorien haben in allen Anwendungskontexten das Ziel, Aussagen zur Gestaltung und Struktur von Lehr-Lernprozessen zu fundieren und damit Orientierungshilfen zur Planung und Analyse dieser Prozesse zu bieten. Den jeweiligen Theorien liegt ein entsprechendes Bildungsverständnis zugrunde, woraus sich die Sicht auf die Lehr-Lernprozesse und dementsprechend auch auf die Gestaltung von Bildungsangeboten ableiten lässt, so dass die didaktischen Theorien das Fundament für die Umsetzung des zugrunde gelegten Bildungsanspruchs darstellen. Die Grundfrage, die sich daraus ergibt, ist die Folgende: Wer soll was wie wozu wo und wann lernen?

Die Beantwortung dieser Frage führt zu einer so genannten didaktischen Analyse, mit der ein Gegenstand (Inhalt) aufbereitet wird und damit die Planung, Begründung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen möglich wird. Das Endergebnis dieses Vorgehens kann dann als Bildungsangebot verstanden werden.

## Didaktik der beruflichen Bildung

In der allgemeinen Pädagogik existieren verschiedene didaktische Ansätze der beruflichen Bildung. In den letzten Jahren hat sich dabei die so genannte Lernfeld-Didaktik durchgesetzt, bei der Inhalte in konkreten (Handlungs-)Bezügen erlernt werden und nicht mehr separiert in Fächern (vgl. u. a. Riedl 2011). In didaktisch begründeten und aufbereiteten beruflichen Handlungsfeldern werden komplexe Aufgabenstellungen zusammengefasst, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgen soll. Diese zusammenhängenden

Aufgabenkomplexe haben das Ziel, berufliche, persönliche und gesamtgesellschaftliche Anforderungen an die Lernenden zu stellen, die sich in verschiedenen Handlungssituationen ausdrücken bzw. in verschiedenen Kontexten erfahren lassen. Besonderes Merkmal ist dabei die Mehrdimensionalität, die sich in der Verknüpfung von beruflichen, gesellschaftlichen und individuellen Problemstellungen abbildet (Bader 2003, 213). Durchgängiges didaktisches Prinzip ist dabei die Handlungsorientierung, die hier dem Leitsatz „Lernen für Handeln oder Lernen durch Handeln“ (ebd.) folgt und nach dem Modell der vollständigen Handlung ausgerichtet ist, welches der ganzheitlichen Erfassung der beruflichen Wirklichkeit dient.

Auch wenn sich hier sinnvolle Ansatzpunkte für den Einbezug von Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung zeigen (z. B. durch das Prinzip der Handlungsorientierung, eine ganzheitliche Betrachtung oder die mehrdimensionale Herangehensweise), ist der Transfer auf inklusive Kontexte bislang nicht explizit erfolgt. Es lässt sich konstatieren, dass in der allgemeinen beruflichen Bildung zwar einige didaktische Ansätze existieren, die sich teilweise auch auf die berufliche Bildung von Menschen mit komplexen Behinderungen übertragen ließen, allerdings werden die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten nicht beschrieben und als Aufgabe an lehrende Personen delegiert.

## **Bildung mit ForMat bzw. Elementarisierung**

Gerade für den Personenkreis Menschen mit komplexen Behinderungen mangelt es daher an Konzepten und Zugängen zur (beruflichen) Bildung, und didaktische Grundlagen müssen dementsprechend noch geschaffen werden. Ansätze, die es ermöglichen, Bildungsinhalte didaktisch konkret aufzuarbeiten, bietet neben vielen anderen Disziplinen auch die Geistigbehindertenpädagogik. Im Folgenden wird daher die so genannte Bildung mit ForMat nach Lamers & Heinen (2006) kurz skizziert, die gewinnbringende Anknüpfungspunkte für die weiteren Überlegungen bietet. Für die didaktische Umsetzung von Bildung mit ForMat greifen Heinen und Lamers auf die Elementarisierung zurück, ein didaktisches Konzept, das den Abstimmungsprozess zwischen dem Bildungsinhalt und den Lernenden ins Zentrum aller Überlegungen stellt. Hauptinstrument ist dabei die didaktische Reduktion, bei der es zu einer Reduzierung des Inhalts im Sinne einer Verdichtung kommt und ein Fokus auf die wesentlichen Elemente eines Sachverhalts gelegt wird. Hauptfrage dabei ist: Was ist wirklich wesentlich, was ist nebensächlich? Schließlich kommt es noch auf die adressatengemäße Präsentation des Lerninhalts an. Ganz wichtig zum Verständnis: Vereinfachung ist im Sinne einer Reduzierung gemeint, nicht im Sinne einer Simplifizierung. Die wesentlichen Merkmale bleiben erhalten!

In einer „vereinfachten“ Darstellung werden in Abbildung 1 die Kernfragen deutlich, die im Sinne einer didaktischen Analyse beantwortet werden, um dann ein individuell sinnvolles Bildungsangebot zu gestalten (weitere exemplarische Ausführungen finden sich bei Keeley 2018a und 2018b).

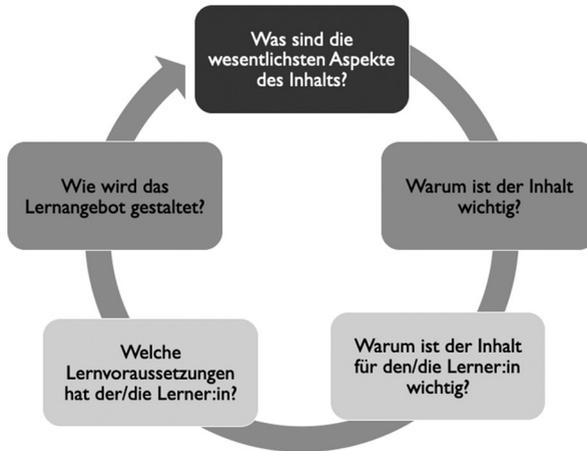


Abb. 1: Elementarisierungsfragen (eigene Darstellung)

### Zur Planung von Bildungsangeboten

Dieses Modell kann als Grundlage für die Planung von beruflichen Bildungsangeboten (für alle!) dienen, weshalb die konstituierenden Aspekte bzw. die zu klärenden Fragestellungen im Folgenden näher betrachtet werden.

### Auswahl von Bildungsinhalten

Um die relevanten Bildungsinhalte im Kontext beruflicher Bildungsangebote (für Menschen mit komplexen Behinderungen) zu identifizieren, ist die Orientierung an den jeweiligen Fach- und Sachzusammenhängen unabdingbar. Im Rahmen beruflicher Bildungsmaßnahmen in WfbM haben sich in den letzten Jahren die so genannten harmonisierten Bildungsrahmenpläne als übergreifendes Curriculum entwickelt, an dem sich auch die Bildungsangebote für Menschen mit komplexen Behinderungen orientieren sollten, um hier eine Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Bei der Identifikation relevanter Inhalte, Differenzierung und Gestaltung der Bildungsangebote sind, angelehnt an die didaktischen Überlegungen der Geistigbehindertenpädagogik, einige übergeordnete Aspekte zu berücksichtigen:

- Auch Menschen mit komplexen Behinderungen können, dürfen, müssen anspruchsvolle Lerninhalte (vgl. Lamers & Heinen 2006, 159) angeboten werden. Hier gilt es zudem, dem biografischen Alter entsprechende Inhalte auszuwählen bzw. dieses zwingend mit zu berücksichtigen.
- Die Inhalte sollten entsprechend der individuellen Aneignungsmöglichkeiten (s. u.) ausgewählt und aufbereitet werden.
- Um eine Lernmotivation zu schaffen, sollten die Inhalte an den individuellen Interessen der Lernenden orientiert sein und ihre Aufmerksamkeit, Neugier sowie ihr Interesse weckend gestaltet werden.
- Die Inhalte der Bildungsangebote sollten subjektiv bedeutsam sein und Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der jeweiligen (Lebens-)Welt eröffnen.
- Zusammenfassend sollte sich die Auswahl der Inhalte an den grundlegenden (Fach-)Inhalten und an der (individuellen) Lebenswelt orientieren und dabei die Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung mitberücksichtigen.

### **Berücksichtigung individueller Aneignungsmöglichkeiten**

Um Bildungsangebote angepasst an die heterogenen Voraussetzungen aller Lernenden gestalten zu können, ist es zunächst erforderlich anzuerkennen, dass Menschen verschiedene Lernwege und Aneignungsmöglichkeiten nutzen, um sich zu bilden (Terfloth & Bauersfeld 2015, 104), also in die Auseinandersetzung mit sich und der äußeren Umwelt zu treten (Koller 2014, 71). Diese Erkenntnis ist im Kontext der Bildung von Menschen mit komplexen Behinderungen von besonders großer Bedeutung, da damit das gemeinsame Lernen am gleichen Inhalt, jedoch durch unterschiedliche Zugänge, ermöglicht wird (Terfloth & Bauersfeld 2015, 105). Dabei ist davon Abstand zu nehmen, dass alle Beteiligten „dasselbe lernen“ (ebd.), vielmehr lernt jede:r entsprechend der jeweiligen Aneignungsmöglichkeiten und individuellen Voraussetzungen auf jeweils eigene Art.

Die in Orientierung an der Tätigkeitstheorie entwickelten Aneignungsmöglichkeiten lassen sich in die folgenden vier Zugänge unterteilen (MKJS 2010, 13ff.):

- 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.

Dabei ist besonders zu betonen, dass es sich nicht um eine (Entwicklungs-)stufenbezogene Hierarchisierung handelt, wie es beispielsweise im Konzept der Binendifferenzierung des Fachkonzepts für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich der Bundesagentur für Arbeit (HEGA) angedacht ist, sondern dass die einzelnen Zugänge sich zwar qualitativ, jedoch nicht in ihrem Wert un-

terscheiden und vor allem nicht in Verbindung mit dem Lebensalter zu bringen sind. Grundsätzlich erfolgen Aneignungsprozesse über verschiedene Zugänge und Bildungsangebote und sollten daher multimodal gestaltet werden, um verschiedenste Aneignungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Und auch wenn Menschen mit komplexen Behinderungen ihr Wissen häufig über basal-perzeptive Aneignungsmöglichkeit erwerben, dürfen die anderen Wege nicht außer Acht gelassen werden (Klauß 2012, 58), da „man [...] nie genau wissen [kann], welche Kompetenzen ein konkreter Mensch hat, auch wenn er sich [sic] kaum zeigt“ (ebd.).

## Zur didaktisch-methodischen Umsetzung: Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien können als generelle Richtlinien zur Planung von Bildungsangeboten verstanden werden. Zudem bilden sie Kriterien, um das didaktische Handeln zu begründen und zu reflektieren. Alle didaktischen Prinzipien stehen in Wechselwirkung zueinander, so dass bei Entscheidungen in Bezug auf Lerninhalte, Lernziele und Methoden alle Prinzipien berücksichtigt werden müssen (Nicklas-Faust & Scharringhausen, 2017, 272 ff.).

Im Folgenden werden relevante Prinzipien vorgestellt und kurz aufgeführt, um einen möglichen Reflexionsrahmen zu gestalten (vgl. ebd.):

1. Prinzip der Freiwilligkeit
  - Lehrende können Lernprozesse anregen – Lernen kann nur individuell erfolgen
  - Um sich für ein Lernangebot entscheiden zu können, muss es sich erschließen
2. Prinzip der Mitbestimmung
  - Lerninhalte und Ziele sollen von den Lernenden mitbestimmt werden
  - Dies kann sich auch auf die Rahmenbedingungen/Methoden beziehen (Raum, Zeit, Pausen, Lerntempo, Material etc.).
  - Wünsche und Bedarfe müssen zu Beginn eines Angebots erhoben werden
  - Regelmäßige Reflexion und Evaluation
3. Prinzip der Individualisierung
  - Berücksichtigung
    - o der individuellen Lernfähigkeit
    - o des persönlichen Erfahrungs- und Wissenshorizonts
    - o der Lernmotivation
  - „Jeden da abholen, wo er steht“
  - Ressourcenorientierung
  - Differenzierte Angebote im Rahmen einer gemeinsamen Aufgabe = „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“

4. Prinzip der Lebensnähe
  - Lerninhalte und Lernziele müssen Bezug zur individuellen Lebenswelt haben
  - Anknüpfungspunkte zum Alltag der Lernenden müssen hergestellt werden
  - Lernen in realen Alltagssituationen und an realen Orten
  - Lernende können Erlerntes im Alltag anwenden und festigen
  - Persönliche Bedeutsamkeit führt zu erhöhter Lernmotivation und Merkfähigkeit
5. Prinzip der Strukturierung
  - Lehr-/Lernziele und Lerninhalte werden in überschaubare kleine Lernabschnitte und Teilziele aufgeteilt
  - Überblick ermöglicht Orientierung
  - Möglichkeit, zu vermittelnde Lerninhalte aus ihrer lernerschwerenden Komplexität herauszulösen
  - Setzen von Akzenten und Hervorhebungen (Isolierung von Schwierigkeiten, Entflechten)
  - Zurückführen eines komplexen Vorhabens auf einen für die Lernenden erlernbaren Teilbereich (Reduktion)
  - „Prinzip der kleinen Schritte“
  - Rhythmisierung von Einheiten, Inhalten, Prozessen
  - Methodische Möglichkeiten: Visualisierung (Raum, Zeit, Struktur, Tätigkeit etc.)
6. Prinzip der Veranschaulichung
  - Lerninhalte werden so angeboten, dass sie mit allen Sinnen erfasst werden können
  - „Be-greifen“ von Lerninhalten
  - Veranschaulichung kann in verschiedenen Konkretisierungsstufen erfolgen
    - o Reicht von visueller Strukturierung von Texten
    - o über die Verwendung von Symbolen, Modellen, Fotos
    - o bis zur Präsentation realer Gegenstände
7. Prinzip der Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung
  - Lernende haben die Möglichkeit, sich aktiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen
  - Methoden müssen Aktivität und Eigensteuerung erlauben
  - Persönlich bedeutsame Lerninhalte können anhand konkreter Problemstellungen vermittelt werden = Lösungsorientierung = Problemlösendes Denken und Handeln
  - Lernen durch Handeln = Zurückhaltung der lehrenden Person
  - Lernmaterial mit Aufforderungscharakter

## Didaktische Struktur zur Planung beruflicher Bildungsangebote für Menschen mit komplexen Behinderungen

Die vorhergehend skizzierten Überlegungen stellen die konstituierenden Aspekte einer didaktischen Planung eines Bildungsangebots dar. Die im Folgenden dargestellte Struktur (Abbildung 2) ist der Versuch, die bisherigen Überlegungen in einer übergeordneten Systematik zusammenzuführen, um eine übertragbare und praktisch handhabbare Planungshilfe für die Gestaltung (beruflicher) Bildungsangebote für Menschen mit komplexen Behinderungen zur Verfügung zu stellen.

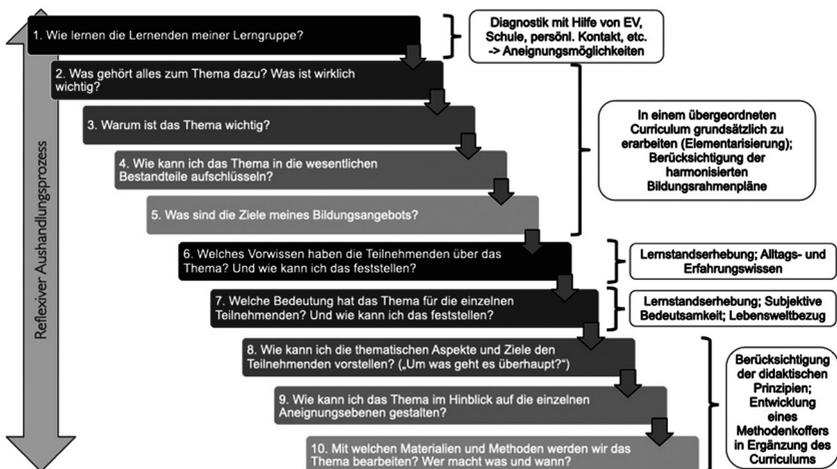


Abb. 2: Didaktische Planungshilfe

Der abgebildete Fragenkatalog soll eine schrittweise Planung von beruflichen Bildungsangeboten ermöglichen, wobei einzelne Anforderungen idealerweise in einer generalisierbaren Aufbereitung erfolgen und damit nicht bei jeder Planung erneut vollzogen werden müssen.

Der erste Schritt besteht in den Überlegungen zur Lernstandsdiagnostik, zur Diagnostik der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und -bedarfe und zur Identifikation der Aneignungsmöglichkeiten der jeweiligen Lernenden. Mittels Verfahren aus der schulischen Lerndiagnostik, Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation und Instrumenten aus dem Eingangsverfahren kann sich hier der jeweiligen Lernausgangslage angenähert werden. Auch der Einbezug des Umfelds und die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven ist hier unerlässlich.

Für diesen Schritt gilt es, weitere Instrumente und Maßnahmen zu entwickeln, da hier noch ein größeres Desiderat besteht. Wenn die Lernausgangslage ermittelt ist, dann verringert sich der Umfang dieses Planungsschritts, denn die ermittelten Kompetenzen und Bedarfe lassen sich entsprechend reflektiert auch auf weitere Kontexte übertragen und bedürfnisorientiert anpassen.

Bei den Fragen zwei bis fünf steht die Auseinandersetzung mit den Fach- und Sachzusammenhängen im Mittelpunkt. Hier erscheint es sinnvoll, die Überlegungen zur gesellschaftlichen und fachbezogenen Bedeutung eines Bildungsinhalts übergeordnet und in einem grundständigen Curriculum zu erschließen, wobei eine Anlehnung an die harmonisierten Bildungsrahmenpläne aufgrund anschlussfähiger Übergangsgestaltung gewinnbringend wäre. Auch dieser Schritt ist noch zu vollziehen, allerdings bestehen bereits erste Sammlungen, die systematisiert zusammengetragen werden könnten. Auf diese Weise könnten Grundelemente für die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand abgebildet werden, die dann „nur“ auf die individuellen Aneignungsmöglichkeiten und Lernbedarfe übertragen werden müssten. Beispiele zu einem solchen Vorgehen finden sich beispielsweise in den Richtlinien und Lehrplänen für sonderpädagogische Förderung in Bayern (ISB 2019).

Für die Beantwortung der sechsten Frage sind die im Rahmen der ersten Frage entwickelten Methoden zu berücksichtigen. Hinzu kommen didaktische Möglichkeiten, sich einem Thema über lebensweltliche Bezüge zu nähern. Erfahrung- und Erkundungsmöglichkeiten, Wissen über biografische Zusammenhänge, Informationen der (informellen) Unterstützer:innen und die Beobachtung der Auseinandersetzung mit angebotenen Informationen sind erste Beispiele, wie der so genannte Wissensstand eruiert werden kann.

Die siebte Frage ist immer wieder neu und ausschließlich individuell zu stellen, allerdings kann hier nach Zugangsmöglichkeiten gesucht werden, die sich allgemein für die Ermittlung subjektiver Sichtweisen von Menschen mit komplexen Behinderungen eignen. Anlehnungen an Erkenntnisse teilhabeorientierter Forschung könnten hier einen Beitrag leisten, denn das Verstehen subjektiver Sichtweisen, eine Annäherung an die Perspektiven von Menschen, die häufig nicht oder nur eingeschränkt verbalsprachlich kommunizieren können, ist wesentliches Ziel dieser Forschungsaktivitäten, und entsprechende Methoden werden dabei entwickelt, die ggf. auch in pädagogischen Kontexten zum Einsatz kommen könnten (vgl. Keeley 2021).

Die Fragen acht, neun und zehn setzen die Beantwortung der vorhergehenden Fragen voraus. Zudem wird hier ein Methodenwissen erforderlich, mit dem Angebote gestaltet und Inhalte individuell zugänglich werden. Eine wünschenswerte Entwicklung wäre hier die Zusammenstellung eines Methodenkoffers, eine Art Sammlung möglicher Materialien und Medien, die häufig bereits existieren, aber nicht die Allgemeinheit erreichen. Auch hier erscheint eine Zusammenführung

und Systematisierung sinnvoll, um nicht immer wieder die selben Wege gehen zu müssen, sondern gemeinsam an einer zugänglichen und nutzbaren Arbeitshilfe zu arbeiten.

Ein grundlegendes Element des gesamten Vorgehens ist die prozessbegleitende Reflexion, die in Auseinandersetzung der Lehrenden und Lernenden und weiteren beteiligten Personen erfolgen sollte und einem reflexiven Aushandlungsprozess zur responsiven Annäherung aneinander, an die Bildungsinhalte und den Bildungsprozess dienen sollte.

Alle skizzierten Schritte erfordern sicherlich spezifische Kenntnisse. So erscheint es notwendig, in der Ausbildung derjenigen, die mit Menschen mit komplexen Behinderungen arbeiten, auch didaktische Grundlagen zu berücksichtigen. Diagnostische Zugänge, Wissen über die Aneignungsmöglichkeiten und Kenntnisse der Elementarisierung von Bildungsinhalten gewährleisten die personenzentrierte Gestaltung von beruflichen Bildungsangeboten und damit auch die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten an beruflicher Bildung und perspektivisch dann auch der Teilhabe am Arbeitsleben. Die dargestellten Überlegungen leisten dazu ihren Beitrag.

## Literatur

- Ackermann, K. (2013): Schule aus – was nun? In: N. Maier-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.): *Bildung und Arbeit von Erwachsenen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 7–19.
- Bader, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: *Die berufsbildende Schule (Bb-Schu)*, 55, 210–217.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015): *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesagentur für Arbeit (2010): Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Online unter: [https://www.arbeitsagentur.de/datei/fk-eingang-berufsbildung\\_ba015973.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/fk-eingang-berufsbildung_ba015973.pdf) (Abrufdatum: 27.11.2022)
- Doose, S. (2012): Persönliche Zukunftsplanung in der beruflichen Orientierung für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: *Leben mit Behinderung Hamburg* (Hrsg.): *Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen*. Hamburg: 53Grad Nord Agentur und Verlag, 93–111.
- Falkenstörfer, S. (2020): *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, G. (2001): *Arbeit und Bildung für geistig schwerstbehinderte Menschen*. In: W. Jantzen (Hrsg.): *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand, 300–323.
- Fornefeld, B. (2010): Alle reden von Bildung für alle – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung*. Oberhausen: Athena, 260–280.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2009): *Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herkner, V. & Pahl, J.-P. (2019): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Ross (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 189–203. Online unter: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19312-6\\_17](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19312-6_17) (Abrufdatum: 27.11.2022)
- Hirsch, S. (2006): Das zu fordernde Recht auf berufliche Bildung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. In: S. Hirsch & C. Lindmeier (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben*. Weinheim/Basel: Kohlhammer, 186–201.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019): *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Online unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20geistige%20Entwicklung%20-%20Juni%202019.pdf> (Abrufdatum: 27.11.2022)
- Keeley, C. (2021): Zugänge zur Befragung von Nutzenden. *Teilhabe von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf*. In: *Werkstatt:Dialog 4/2021*, 29–31.
- Keeley, Caren (2018a): *Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe: Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung für Menschen mit komplexer Behinderung*. In: *Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Behinderung*, Heft 1, 2018, 18–29.
- Keeley, C. (2018b): *Berufliche Bildung als Zugang zur arbeitsbezogenen Lebenswelt*. In: W. Lamers (Hrsg.): *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag – Arbeit – Kultur*. Oberhausen: Athena, 111–127.
- Klauß, T. (2019): *Inklusion muss man spüren können! Wie können wirklich alle dazugehören?* In: N. Maier-Michalitsch (Hrsg.). *Leben Pur – Teilhabe und Teilgabe. Menschen mit komplexer Behinderung bereichern unsere Gesellschaft*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, 8–26.
- Klauß, T. (2015): *Mit euch doch nicht, oder? Teilhabe und Inklusion von Menschen mit hohem und komplexem Hilfebedarf*. Online unter: [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klaus/Inklusion\\_und\\_Teilhabe\\_von\\_Menschen\\_mit\\_hohem\\_Unterst%C3%BCtzungsbedarf\\_Klau%C3%9F\\_Meckenbeuren\\_2015.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klaus/Inklusion_und_Teilhabe_von_Menschen_mit_hohem_Unterst%C3%BCtzungsbedarf_Klau%C3%9F_Meckenbeuren_2015.pdf) (Abrufdatum: 27.11.2022)
- Klauß, T. (2012): *Bildungsangebote im Bereich Arbeit und Beschäftigung für Menschen mit hohem Hilfebedarf*. In: *Leben mit Behinderung Hamburg* (Hrsg.): *Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen*. Hamburg: 53Grad Nord Agentur und Verlag, 45–68.
- Klauß, T. & Lamers, W. (2010): *Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht*. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, 302–323.
- Koller, H.-C. (2014): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumme, J., Schmid, J. & Klenk, J. (2009): *Berufsbildung*. In: *Gabler Wirtschaftslexikon*. Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/berufsbildung-29275/version-252886> (Abrufdatum: 27.11.2022)
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006): *„Bildung mit ForMat“ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung*. In: D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.): *Basale Berufliche Bildung von SchülerInnen mit komplexer Behinderung Stimulation. Kritisch-konstruktiv*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, 141–206.
- Lamers, W. (2012): *Berufliche Bildung und Orientierung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. In: *Leben mit Behinderung Hamburg* (Hrsg.): *Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen*. Hamburg: 53° Nord Agentur und Verlag, 17–44.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden – Württemberg (2010): *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*. Online unter: [https://www.bildungsplaenebw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-\\_\\_\\_SBBZ/SBBZGE/BPL\\_SchuleGeistigbehinderte\\_online\\_oV.pdf](https://www.bildungsplaenebw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-___SBBZ/SBBZGE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf) (Abrufdatum: 27.11.2022)

- Nicklas-Faust, J. & Scharringhausen, R. (2017): Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege – Fachbuch. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2005): Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena.
- Riedl, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. Stuttgart: UTB.
- Terfloth, K. (2011): Arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung von Schüler(inne)n mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: C. Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena-Verlag, 355–378.
- Voß, N. & Westecker, M. (2009): Feinwerk – Berufsbildung von Menschen mit schwerer Behinderung. In: Impulse 51, 6–11.
- Werner, K. & Schleicher, M. (2013): Sinn(en)volle Erwachsenenbildung in Förderstätte und WfbM. In: N. Maier-Michalitsch & G. Grunick (Hrsg.): Leben Pur – Bildung und Arbeit von Erwachsenen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, 40–55.