

Bildungszentrum für Erwachsene
mit einer Behinderung

Handbuch

Weiterbildung Plus



**Es ist alles eine Frage
des Masses...**

Romain Lanners • Jean-François Massy
März 2014



Jean-François Steiert
Nationalrat,
Präsident des Stiftungsrates
BZ Freiburg

Ausgangspunkt des vorliegenden Handbuchs für Weiterbildung Plus war die Nachfrage der Kursleiterinnen und Kursleiter des Bildungszentrums Freiburg (BZ). Es ist das erste Handbuch seiner Art in der Schweiz, zustande gekommen dank der engen Zusammenarbeit zwischen dem Bildungszentrum Freiburg und dem Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg, aber auch dank des Einsatzes zahlreicher Kursleiterinnen und Kursleiter.

Mein Dank geht an alle, die an der Erarbeitung dieses Handbuchs mitgewirkt haben und natürlich an Pro Infirmis für die finanzielle Unterstützung. Ganz spezieller Dank gebührt Romain Lanners, Leiter der Abteilung „Pédagogie curative clinique et éducation spécialisée“ (Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik) am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg und Mitglied des Stiftungsrates des Bildungszentrums, sowie Jean-François Massy, Direktor des Bildungszentrums, die ihr Fachwissen und ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie hätte dieser wertvolle Leitfaden nicht entstehen können.



Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	4
2. Das pädagogische Konzept	6
3. Der Student	7
4. Die Inhalte	11
5. Der Kursleiter	14
6. Der Rahmen	20
7. Die Evaluation	25
8. Die Zielsetzungen	27
9. Die Strategien	31
10. Fortlaufende Evaluation und Schlussevaluation	35
11. Fazit	37
12. Referenzen	38



Anmerkung

Die im Handbuch verwendeten Begriffe „Studenten“ und „Kursleiter“ schliessen selbstverständlich die Studentinnen und Kursleiterinnen mit ein.

1. Einführung

In der Erwachsenenbildung steht der Kursleiter einer sehr heterogenen Gruppe von Personen gegenüber, mit unterschiedlichen Lebensläufen und entsprechend vielfältigen Erwartungen an die in der Weiterbildung vermittelten Kompetenzen. Es ist für den Kursleiter eine echte Herausforderung und oft schwierig, dieser Vielfalt von Bedürfnissen und Erwartungen bestmöglich gerecht zu werden. Menschen, die sich zu Kursen im Bildungszentrum Freiburg einschreiben, bilden eine ebenso heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Lernzielen, gehören aber ausserdem auch zur sehr heterogenen Gruppe der Menschen mit einer Behinderung. Das vorliegende Handbuch bündelt die Erfahrungen des Bildungszentrums Freiburg und will sowohl neuen wie erfahrenen Kursleitern Wege aufzeigen, wie mit dieser doppelten Heterogenität und den Erwartungen unserer Studenten umgegangen werden kann.

Zur Einführung definieren wir das Konzept der Weiterbildung sowie den Begriff der Behinderung in Bezug auf die Andragogik, die Heilpädagogik und die Weiterbildung Plus.

Das Konzept der Weiterbildung (Erwachsenenbildung=Andragogik)

Der Begriff Andragogik wird synonym zum Begriff Erwachsenenbildung benutzt. Er leitet sich wie der Begriff Pädagogik vom griechischen Paidagogia ab, das sich aus Paidos für Kind und agogos für Hinführen zusammensetzt. Der Pädagoge ist also in diesem Sinn der Sklave mit der Aufgabe, das Kind zur Schule zu begleiten. Der Andragoge wäre sinngemäss der Sklave, der den Mann (Andros) zur Schule hinführt.

Erwachsenenbildung unterscheidet sich klar von der Pädagogik (Erziehung von Kindern). So hat etwa ein Erwachsener andere Aufnahmekapazitäten als ein Kind. Er akzeptiert ungern vorgefertigte Meinungen, sondern möchte überzeugt werden. Mehr noch: Die Weiterbildung kann dazu beitragen, dass der Erwachsene einige seiner bisherigen Gewissheiten hinterfragt. Handkehrum verfügt er auch über vielfältige Erfahrungen, auf die er sich stützen kann, sowie über einen weiter entwickelten kritischen Geist als ein Kind.

Insgesamt sind sich die Theoretiker einig, dass Andragogik sich von der Weiterbildung junger Menschen unterscheidet, da sie folgende Kriterien einschliesst:

- das Selbstbild des Erwachsenen,
- seine bisherigen Erfahrungen,
- seine Lernkapazität und Lernmotivation,
- seine Bedürfnisse.

Der Begriff der Behinderung

Behinderung bezeichnet eine dauerhafte und gravierende Beeinträchtigung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe bzw. Teilnahme einer Person, verursacht durch das Zusammenspiel ungünstiger Umwelt-, sozialer oder anderer Faktoren (Barrieren) und Eigenschaften der behinderten Person, welche die Überwindung der Barrieren erschweren oder verunmöglichen (OMS, 2001; WHO, 2005). Auch wenn jeglicher Versuch zur Kategorisierung der verschiedenen Behinderungen und Beeinträchtigungen nur vereinfachend sein kann, zeigt er doch zumindest die Vielfalt der Bedürfnisse aufgrund einer oder mehrerer Behinderungen auf. So können wir sechs grosse Kategorien von Behinderungen unterscheiden, welche nach AGEFIHP (2007) wie folgt definiert werden:



1. Einführung



Die geistige Behinderung : Sie umfasst Verständnisschwierigkeiten und eine Verlangsamung geistiger Abläufe in den Bereichen des Verstehens, des Wissens und der Wahrnehmung. Die daraus folgenden Beeinträchtigungen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Sie können beispielsweise die Aneignung und Speicherung von Wissen beeinträchtigen, aber auch die Aufmerksamkeit, Kommunikation, soziale und berufliche Autonomie, emotionale Stabilität sowie das Verhalten stören.



Die motorische Behinderung : Sie umfasst alle Störungen, welche die Motorik ganz oder teilweise beeinträchtigen, insbesondere die Motorik der oberen und/oder unteren Gliedmassen (Schwierigkeiten bei der Fortbewegung, beim Einnehmen oder Verändern einer bestimmten Position, beim Ergreifen oder Handhaben von Dingen, bei gewissen Gesten). Bestimmte motorische Beeinträchtigungen mit zerebraler Ursache können auch die Sprachkompetenz stören, ohne dabei die intellektuellen Fähigkeiten zu beeinträchtigen.



Die Sehbehinderung : Sie umfasst vollständig blinde Personen und Menschen mit einer Sehbehinderung. Letztere machen in dieser Gruppe den grösseren Teil aus.



Die Hörbehinderung : Ein vollständiger Verlust der Hörfähigkeit ist selten. Gleich wie die Personen mit einer Sehbehinderung verfügen die meisten Hörbehinderten über sogenannte „Hörreste“. In diesen Fällen können mit Hörprothesen spürbare Verbesserungen erzielt werden. Je nach Situation ist die Hörbehinderung von einer Beeinträchtigung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit begleitet.



Die psychische Behinderung : Eine Definition ist hier angesichts der Vielzahl psychischer Erkrankungen kaum möglich. Man kann aber zumindest festhalten, dass Menschen mit psychischen Krankheiten an Beschwerden leiden, die sich zu gewissen Momenten in bestimmten Verhaltensweisen äussern, die andere Menschen stören, da sie von den allgemein sozial akzeptierten Normen abweichen.



Schwere chronische Krankheiten : Jede Krankheit kann zu mehr oder minder starken Beeinträchtigungen oder Einschränkungen führen, die vorübergehender, dauerhafter oder gar zunehmender Natur sein können.

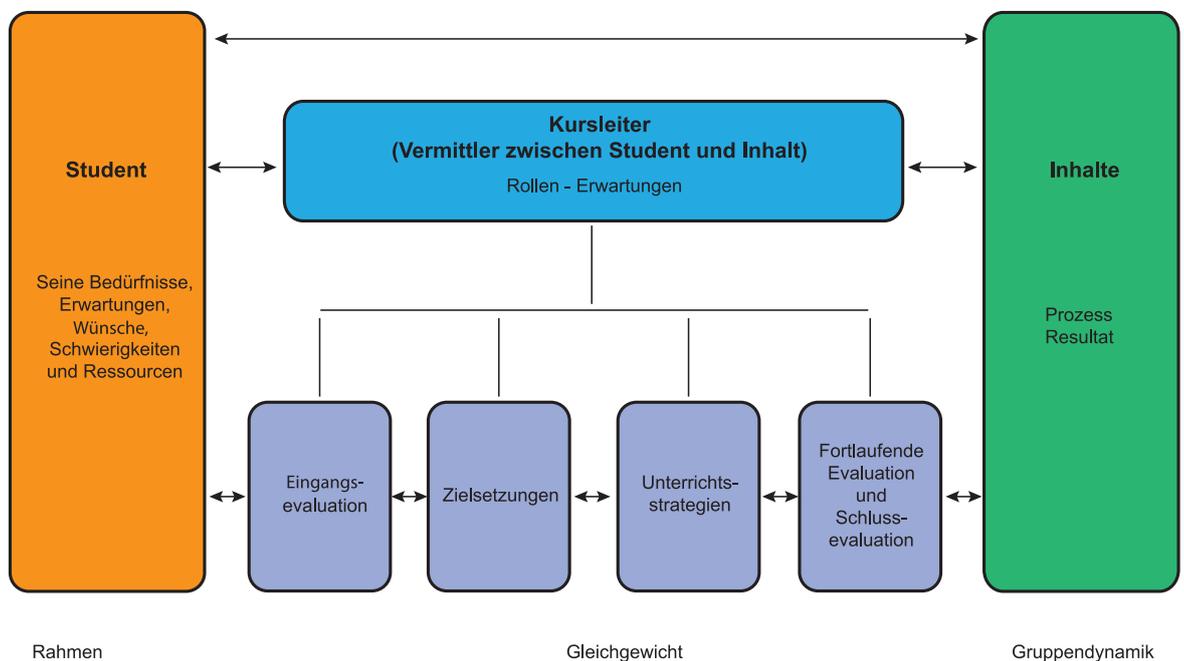
Gewisse Personen mit intellektuellen Beeinträchtigungen sehen sich mit einer oder gar mehreren weiteren Behinderungen oder Beeinträchtigungen konfrontiert (Doppeldiagnose, Dreifachdiagnose).

Wenn sich die Zielpersonen der Weiterbildung Plus auch von jenem ‚gewöhnlicher‘ Weiterbildung für Erwachsene unterscheidet, haben sie doch die gleiche Freude am Lernen und an der eigenen Fortbildung. Über diesen der Weiterbildung inhärenten Aspekt hinaus kann der Entscheid für eine Kursbelegung beispielsweise auch mit dem Wunsch nach frischem Wind im Alltag (Familie, Institution), mit der Lust, andere Menschen mit ähnlichen Zielen kennenzulernen, oder mit dem Wunsch nach neuen sozialen Kontakten usw. zusammenhängen.



2. Das pädagogische Konzept

Das pädagogische Konzept des BZ stützt sich auf acht miteinander verbundene Kriterien, die in die Organisation und Durchführung eines Weiterbildungskurses für Erwachsene einfließen können: Im Rahmen des Kurses vermittelt der Kursleiter den Studenten Wissenskompetenz, Handlungskompetenz und Sozialkompetenz, indem er auf individualisierte pädagogische Konzepte zurückgreift (Ermittlung der individuellen Bedürfnisse jedes Studenten, Definition der Zielsetzungen der Weiterbildung, Nutzung diverser Strategien, um diese Ziele zu erreichen sowie Evaluation der Fortschritte des Studenten auf dem Weg dazu).



In den nachfolgenden Kapiteln wird jedes dieser acht Elemente einzeln behandelt, in Theorie („Was uns die Theorie lehrt“) und Praxis (konkrete Ratschläge). Dabei richten wir das Augenmerk auf speziell wichtige Punkte, aber auch auf Fallstricke, die es zu vermeiden gilt, sowie auf Punkte, welche den Unterricht erleichtern.

Wer ein pädagogisches Konzept vorschlägt, läuft Gefahr, dogmatisch zu werden. Unsere Vorschläge sind jedoch nicht als Vorschrift für ein bestimmtes Vorgehen zu verstehen, sondern als theoretische und praktische Werkzeuge, welche die Vielfalt der vom BZ Freiburg angebotenen Kurse bereichern. Um dem Anspruch an ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis zu genügen, stützt sich das Handbuch auf die Erfahrungen der BZ-Kursleiter und -Kursleiterinnen der letzten zwanzig Jahre.



3. Der Student

Einführung

Wer sich zu einem Weiterbildungskurs am BZ anmelden will, muss 3 Bedingungen erfüllen:

- Volljährigkeit,
- Bezug einer IV-Rente,
- Möglichkeit der Kursteilnahme ohne externe Begleitung.

Ein Student, der diese drei Anforderungen erfüllt, kann im Angebot des BZ absolut frei jene Kurse wählen, die ihn interessieren. Das heisst: Es darf im BZ weder bauliche, körperliche, psychologische noch kognitive Schranken für den Zutritt zu einem Kurs geben. Nur so kann das BZ seinem Auftrag wirklich gerecht werden. Die Herausforderung liegt also darin, eine befriedigende Antwort zu finden für jeden einzelnen Studenten... und somit für alle.



Worauf man besonders achten sollte

Jeder Mensch ist einzigartig in seinen Bedürfnissen, Erwartungen, Wünschen, Ressourcen und seinen Schwierigkeiten. Entsprechend basiert die Wahl eines Kurses auf den unterschiedlichsten Wünschen und Bedürfnissen.

Sie kann mit dem Wunsch nach Lernen verbunden sein :

- Überwindung von Schwierigkeiten bei der Ausführung einer Aufgabe.
- Erlernen von Neuem.
- Gelerntes vertiefen.
- Lust, über sich selber hinaus zu wachsen.

Oder mit dem Wunsch, sein soziales Netz zu erhalten und zu vergrössern :

- Kontakt mit anderen Kursteilnehmern.
- Kontakt mit den Kursleitern.

Aber auch mit dem Bedarf, aus seinem Alltag herauszukommen :

- Unterbruch im Alltagstrott (Familie, Institution).
- Autonomie (Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel).

Es ist für die Studenten nicht immer einfach, ihre Bedürfnisse klar zu kommunizieren. Unsere Aufgabe und Herausforderung als Kursleiter ist es, diese im Rahmen des Möglichen zu erkennen und so die Motivation der Studenten erfassen und entsprechend darauf reagieren zu können. Eine gute Kenntnis der Bedürfnisse ist die Basis jeder individualisierten Kursleitung.



3. Der Student



Was man vermeiden sollte

Eine besondere Gefahr liegt in der Fehlinterpretation des Status einer erwachsenen Person mit Behinderung, welche wiederum mit dem Bild verbunden ist, das wir uns von diesem Status machen. Aufgrund gewisser Verhaltensweisen der Studenten könnte man verleitet sein zu denken, man habe es mit „grossen Kindern“ zu tun. In diesem Fall muss man sich umgehend klar machen, dass die Person uns gegenüber erwachsen ist. Es ist fundamental wichtig, sie genau so zu behandeln wie alle anderen erwachsenen Menschen auch. Das chronologische Alter ist dem Entwicklungsstand übergeordnet, schon nur aufgrund des Reichtums aller bisherigen Erlebnisse und den damit verbundenen Erfahrungen, auf welche im Zweifelsfall zurückgegriffen werden kann.

Es ist entscheidend, ganz bewusst jegliche Handlung oder Haltung zu unterlassen, die als entmündigend wahrgenommen werden könnte. So ist es etwa in unserer Kultur unüblich, einen Erwachsenen zu duzen, ohne dies zuvor mit ihm zu vereinbaren. Genau gleich sollten wir es mit unseren Studenten halten: Es ist nicht verboten, Studenten zu duzen, ganz im Gegenteil, aber dieses Duzen muss vorgängig vorgeschlagen, diskutiert und angenommen worden sein. Ins gleiche Kapitel des respektvollen Umgangs gehören auch Spitz- und Kosenamen. Es gilt hierbei, sehr vorsichtig zu sein, denn auch herzlich und wohlgemeinte Kosenamen können in gewissen Fällen als verletzend erlebt werden.

Handkehrum ist auch eine „Über-Respektierung“ gefährlich, da sie die Entfaltung der Persönlichkeit behindern kann. Wer alle und jeden ständig einfach nur toll findet, läuft Gefahr, das Gegenüber in diesen so ausgedrückten Erwartungen einzuschliessen und zu blockieren.

Auch da ist alles eine Frage des Masses...



Bedenkenswert

Das Recht zu wählen

In einem Artikel mit dem Titel „Das Recht, zu viele Berliner zu essen und Nachmittagsschlaf zu halten“ analysieren Bannerman et al. (1990) die Wahlfreiheit behinderter Personen in Institutionen. Sie stellen fest, dass das Pflegepersonal bei der Planung der Betreuung oft starke Kontrolle über das Leben der behinderten Personen ausübt. So werden etwa die Ziele der Pflege definiert und über den Tagesablauf sowie den Zugang zu den angebotenen Aktivitäten bestimmt.

Die Autoren schlagen eine andere Sichtweise vor und weisen darauf hin, dass es auch Ausdruck einer Wahl sein kann, wenn ein Mensch mit einer Behinderung ein bestimmtes Ziel nicht erreicht. Diese Wahl muss erkannt und respektiert werden. Es ist in den Augen der Autoren zentral, dass das pädagogische Fachpersonal den behinderten Personen hilft, wählen zu lernen, und Situationen herstellt, in denen dieses Recht auf Wahl (aus)geübt werden kann.



3. Der Student

Der zitierte Artikel von Bannerman et al. zeigt die Vor- und Nachteile dieser Wahlfreiheit auf, sprich des Rechts, gewisse Aktivitäten zu wählen oder zu verweigern. Fehlende Wahlmöglichkeiten können eine Person in ihrer Entwicklung behindern. Auch sind moralische und ethische Überlegungen zu machen, wenn die Freiheit der in einer Institution lebenden Personen beschränkt wird.

So sind Bannerman et al. der Ansicht, dass die Wahlfreiheit ein fundamentales Recht aller Personen ist, ob mit Behinderung oder ohne. Sie unterstreichen, dass das Erlangen einer Wahlkompetenz allen Menschen hilft, sich in dieser Gesellschaft zu integrieren, die uns so oft vor eine Wahl stellt.

Bei ihren Studien konnten die Autoren auch feststellen, dass die beobachteten Personen jene Aktivitäten vorzogen, in deren Verlauf sie Wahlmöglichkeiten hatten. Die Autoren stellten verbesserten Einsatz, mehr Motivation und bessere Leistungen sowie verringertes aggressives Verhalten fest.



Was uns die Theorie lehrt

Mit der Anmeldung zu einem Weiterbildungskurs drückt der Student seine Lust auf Neues aus, seinen Wunsch zu lernen, sich zu verbessern und zu verwirklichen. Der Kursleiter reagiert auf dieses Bedürfnis, indem er seine Wissenskompetenz, Handlungskompetenz und Sozialkompetenz mit dem Studenten teilt. Die Wünsche des Studenten können explizit oder implizit sein :

Ich melde mich zu einem Fotokurs an, weil

- ich lernen will, meinen Fotoapparat besser zu nützen,
- ich Spass am Fotografieren habe,
- ich schönere Bilder machen möchte als andere,
- der Kursleiter mir hilft, mich zu verbessern,
- der Kursleiter kompetent ist,
- ich Freude am Resultat habe,
- ich diesen Moment mit anderen teilen will,
- ich stolz bin auf meine Fotos,
- usw.

Die Motivation des Studenten kann sich auch auf den verschiedenen Ebenen der Maslowschen Bedürfnishierarchie befinden.

So kann ich mich etwa für einen Küchenkurs anmelden, weil

- ich Hunger und Durst habe (körperliche Bedürfnisse),
- ich mich mit dem Kursleiter und/oder den anderen Studenten wohlfühle,
- ich mich von den anderen geliebt und akzeptiert fühle,
- ich neue Rezepte entdecke und mich kompetenter fühle,
- ich selber kochen kann und mich so verwirkliche,
- usw.



3. Der Student



**Abraham Maslow
(1908-1970)**

Maslows Theorie (1999, 2008) basiert auf der Idee, dass alle Menschen von Natur aus gut sind und die Hauptziele jeglicher menschlicher Anstrengung Verwirklichung, Wachstum und Glück sind.

Das Ziel des Menschen ist, sich zu verwirklichen und zu erfüllen.



Nach Maslow (1999, 2008)



4. Die Inhalte

Einführung

Der Begriff „Inhalt“ ist hier als die Gesamtheit dessen zu verstehen, wovon der Student bei einem Weiterbildungskurs profitieren kann. Er umfasst sowohl die Resultate - etwa das Erlernen neuer Bewegungen oder Werke, die nachhause genommen werden können - als auch den Prozess der Weiterbildung, also die verschiedenen Stadien, die zu durchlaufen sind, um diese Resultate zu erzielen.

Auch beim künstlerischen Schaffen ist es selten das ausgestellte Objekt, das die Bedürfnisse des Künstlers am meisten befriedigt, sondern vielmehr die künstlerischen, technischen und persönlichen (Fort)Schritte, die das Kunstwerk zu dem gemacht haben, was es letztlich geworden ist.

Das Eine wie das Andere hat seine Bedeutung! Wie bereits im vorangehenden Kapitel bemerkt, sind die Erwartungen der Studenten bei einer Anmeldung für einen Weiterbildungskurs am BZ sehr vielfältig. Die Inhalte des BZ sind es genauso.

- In erster Linie ist es Aufgabe des BZ, ein breitgefächertes Programm an Weiterbildungskursen in den Bereichen Kunst, Handwerk, Technik, Informatik, Wellness und Erholung usw. anzubieten.
- Daneben gibt es aber auch vieles, was als indirekte Inhalte bezeichnet werden kann: Vergnügen, Unabhängigkeit, Tapetenwechsel, soziale Kontakte usw.

Wir Kursleiter sind herausgefordert, unsere Inhalte in einem umfassenden Sinn zu gestalten und den Resultaten gleich viel Wert beizumessen wie dem Prozess, den die Studenten auf dem Weg zum Resultat durchlaufen. Sowohl der Prozess als auch das Resultat müssen als Aufwertung erlebt werden, aber durch wen und wie?



Worauf man besonders achten sollte

Die Schwierigkeit liegt sicher in der grossen Zahl möglicher Beurteilungen dieser Aufwertung. Ein Resultat X kann beispielsweise durch die Familie des Studenten positiv, durch den Studenten selber jedoch negativ beurteilt werden. Ein Objekt Y kann dem Studenten wertvoll erscheinen, währendem es der Kursleiter eher als entwürdigend oder infantilisiert empfindet.

Wir können dies am Beispiel eines Schmuckkurses verdeutlichen: Das Ziel des Kursleiters ist es, den Studenten die Herstellung von Schmuckstücken beizubringen, die dann auch getragen werden können. Die als Beispiele gezeigten Modelle, aber auch das zur Verfügung gestellte Material sind schön und modisch, die Auswahl an Farben riesig, in der Hoffnung, die Studenten so zu einer motivierten Teilnahme ermuntern zu können.

Der Verlauf des Kurses ist für alle sehr positiv. Er erlaubt jedem Teilnehmer, die Techniken und Handgriffe zur Herstellung beispielsweise eines Armbandes autonom zu erlernen. Und er wird noch aufgewertet durch den Umstand, dass die verwendeten Materialien relativ kostengünstig und ohne viel Aufwand im Detailhandel zu kaufen sind. Die Studenten können also problemlos zuhause weitere Armbänder herstellen.



4. Die Inhalte

Hingegen ist der Wert des Resultats viel schwieriger zu beurteilen. Die Herstellung allein verleiht dem Objekt noch nicht seine Schönheit. Eine fehlende Form bei den verwendeten Perlen, eine Farbe, die nicht zu den übrigen passt, zu viel oder zu wenig Abstand zwischen den Elementen und vieles andere mehr können dazu führen, dass das fertiggestellte Armband letztlich wenig Begeisterung auslöst.

Hier ist der Kursleiter herausgefordert: Er muss wissen, inwieweit er eingreifen muss, damit das Armband zwar eine Schöpfung des Studenten bleibt, auf die dieser stolz sein kann, und doch einem gewissen allgemeinen Schönheitssinn entspricht. Eine mögliche Lösung könnte sein, die Einzelteile vorgängig nach passenden Formen und Farben zu sortieren. Dies würde es dem Studenten erlauben, sein Armband autonom herzustellen und doch sicher zu sein, dass die gewählten Farben und Formen den Eindruck des Schlussresultats nicht beeinträchtigen.

Anders gesagt : Der Wert eines Vorganges oder eines Resultats ist in Zusammenhang zu stellen mit der Schwere des Abhängigkeitsgrads, den er/es zu durchbrechen erlaubt.



Was man vermeiden sollte

Eines der grössten Risiken bei der Suche nach dem bestmöglichen Resultat liegt darin, dass der Kursleiter versucht sein kann, die Arbeit des Studenten selber erledigen zu wollen. Er realisiert so mehrheitlich die Aufgabe, die eigentlich dem Studenten gestellt war. Gründe dafür können der Wunsch nach Zeitgewinn sein oder die Vorstellung, dass das Resultat für den Studenten befriedigender ist, wenn es vollendet, schön und vollkommen ist.

Das ist meistens eine Illusion, und der Student wird zusätzlich - einmal mehr - mit einer Situation konfrontiert, die er als eigenen Fehlschlag interpretieren muss. Er wird sich als jemand sehen, der unfähig ist, das zu tun, was man von ihm verlangt, als jemand, der vom positiven Ausgangspunkt abgewichen ist, als einen abhängigen Menschen, der ganz offensichtlich immer eine andere Person braucht, um Erfolg haben zu können.



Bedenkenswert

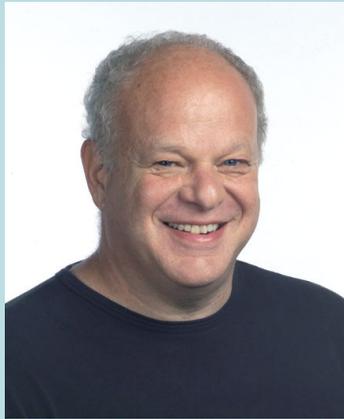
Es ist fundamental wichtig darauf zu achten, dass der Student das gesteckte Ziel erreichen kann. Ein Student, dem es nicht ermöglicht wird, ein für ihn akzeptables Resultat zu erreichen, wird nie mit sich zufrieden sein können und längerfristig daraus schließen, dass seine Anstrengungen nie zu einem Resultat führen werden.



4. Die Inhalte



Was uns die Theorie lehrt



Martin Seligman
(*1942)

Der Begriff der Erlernten Hilflosigkeit stammt vom englischen Konzept der Learned Helplessness, was man noch klarer und auch eleganter mit dem Begriff der Erlernten Resignation umschreiben könnte.

Dieses Konzept geht auf Forschungen des Verhaltenspsychologen Seligman und seiner Kollegen aus den späten 1960er-Jahren zurück. Von einem klinischen Standpunkt aus konnten die Forscher aufzeigen, dass Tiere auf leichte, von ihnen nicht zu vermeidende Elektroschocks mit der Zeit apathisch und resigniert reagieren.

1975 zog Seligman drei Hauptschlüsse aus den Resultaten des Experiments mit einer unkontrollierbaren Situation :

- 1. Eine zunehmende Schwierigkeit, das Erlebte mit seinen Folgen in Zusammenhang zu bringen: „Was ich tue, hat keinerlei Einfluss auf meine Umgebung oder auf die Situation, in welcher ich mich befinde“.*
- 2. Ein starker Rückgang der Motivation: „Ich handle nicht mehr, es nützt ja doch nichts.“*
- 3. Eine Zunahme depressiver Gefühle.*

Das Konzept der Erlernten Resignation entspricht dem, was man im wissenschaftlichen Kontext als Tiermodell bezeichnet. Es erlaubt, mittels Extrapolation Hypothesen in Bezug auf das menschliche Verhalten aufzustellen. In der klinischen Psychologie wird Kontrollverlust als einer der Faktoren erachtet, der eine Depression auslösen oder fortbestehen lassen kann.



5. Der Kursleiter

Einführung

In jedem Lernprozess hat es mindestens zwei Komponenten: einen Lernenden und einen Inhalt. Der Lernende versucht, sich den Inhalt anzueignen. Wenn er es alleine schafft, ist er ein Autodidakt. Wenn nicht, wird er einen Lehrer zu finden versuchen. Letzterer wird so zum Verbindungsglied, zum Vermittler oder Mediator zwischen dem Lernenden und dem Inhalt. Oder anders gesagt: Es ist Aufgabe des Kursleiters, Mittel und Wege zu finden, um dem Lernenden den Inhalt zugänglich zu machen.

Um diese Mittel ausfindig zu machen, muss der Kursleiter

- die Kompetenzen des Studenten kennen (siehe Kapitel 7 zur Evaluation),
- den Inhalt kennen und beherrschen,
- wissen, was der Student von ihm erwartet.

Das BZ baut in erster Linie auf Kursleiter, die auf das im jeweiligen Kurs unterrichtete Fachgebiet spezialisiert sind. Dies sollte aber nicht zulasten der Ausbildung oder Erfahrung in der Begleitung von Menschen mit einer Behinderung gehen. Deshalb setzen wir für die Mehrzahl der Kurse zwei Kursleiter ein, so dass der Unterricht dem technischen wie dem pädagogischen Anspruch gleichermaßen gerecht wird.



Was uns die Theorie lehrt



Reuven Feuerstein
(*1921)

Nach Feuerstein (Feuerstein, 1990 & Feuerstein & Spire, 2009) sind „alle Personen fähig zur Veränderung, unabhängig von ihrem Alter, ihrer Behinderung und deren Schweregrad. Die „besonderen“ Menschen benötigen dazu einfach mehr Aufmerksamkeit und persönlichen Einsatz.“ (Mayer, 2006, S.1).

Um aber eine Veränderung einzuleiten, braucht es nach Prof. Feuerstein einen Vermittler oder Mediator. Der Mediator ist der Mensch, der zwischen dem Lernenden und der Welt vermittelt, der die Erfahrungen des Lernenden für diesen interpretiert und die Stimuli, denen sich der Lernende gegenüber sieht, ordnet, organisiert, gruppiert, strukturiert und vereinfacht, um sie zur Erreichung des Zieles nutzbar zu machen. Es ist diese Mediation, welche die Bereitschaft des Lernenden

zum Lernen schafft.

Nach Reuven Feuerstein muss der Mediator stets

- die seinem Unterricht zugrunde liegende Absicht im Hinterkopf behalten,
- versuchen, über die unmittelbaren Bedürfnisse des Lernenden hinauszugehen, um neue Bedürfnisse zu schaffen,
- dem Lernenden den Sinn des Lernens erklären, bei dem er ihn unterstützt.



5. Der Kursleiter



Worauf man besonders achten sollte

Die grösste Schwierigkeit für den Kursleiter ist wahrscheinlich, seine eigene Rolle bei der Organisation des Kurses zu erkennen. Wie bereits erwähnt sind die Erwartungen der Studenten zahlreich und breit gefächert. Der Kursleiter muss wissen, welche Rollen er erfüllen muss, welche er gegebenenfalls akzeptieren will und inwieweit er bereit ist, sich angesichts der verschiedenen Erwartungen zu exponieren.

Die Rolle des Kursleiters gegenüber den Inhalten

Ein Kursleiter beim BZ ist in erster Linie angestellt, um sein Fachwissen weiterzugeben. Er verfügt über bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, welche der Student erwerben möchte. Als Vermittler zwischen den Inhalten und dem Studenten muss er Mittel und Wege finden, die es dem Studenten ermöglichen, sich diese Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen. Diese Mittel und Wege sind die Lehrstrategien des Kursleiters. Sie werden in Kapitel 9 genauer beschrieben.

Es ist jedoch entscheidend, dass der Kursleiter sich nicht einfach auf sein „technisches“ Wissen und seine Fertigkeiten beschränkt. Vielmehr muss er dem Studenten ein umfassend gedachtes Wissen zur Verfügung stellen, welches zusammen mit dem fachlichen Wissen dem Student erlaubt, den gelehrten Stoff in einer ganzheitlichen Weise zu verstehen.

Nehmen wir als Beispiel einen Informatikkurs, in dem die Fähigkeit vermittelt wird, alle notwendigen Handgriffe zu kennen, um einen Computer sinnvoll nutzen zu können. Wenn sich der Kursleiter hier zusätzlich die Zeit nimmt, den Studenten zu erklären, wann und wie Computer erfunden worden sind, oder ihnen beispielsweise einen Blick ins Innere einer dieser Maschinen erlaubt, ist das eine wesentliche Bereicherung.

Schliesslich wird vom Kursleiter aber auch erwartet, dass er den Studenten seine Sozialkompetenzen vermitteln kann. Deren Erhaltung, Verbesserung und Entwicklung gehen im Unterricht allzu häufig vergessen. Dabei sind sie so wichtig! Wenn man wie in unserem Fall beruflich tagtäglich daran arbeitet, Erwachsene mit einer Behinderung zu „integrieren“, ist es zentral, den Studenten zu erklären oder in Erinnerung zu rufen, welche Antworten auf eine alltägliche Situation A oder B am besten zu geben sind. Diese Frage betrifft natürlich auch den Rahmen, in welchem die Weiterbildung vermittelt wird. Wir kommen darauf im folgenden Kapitel zurück.

Die Rolle des Kursleiters gegenüber den Erwartungen der Studenten

Eine von den Kursleitern des BZ häufig diskutierte Frage ist jene der Erwartungen, welche die Studenten an sie stellen. Der etwas spezielle Rhythmus unserer Kurse (eine Kurseinheit von zwei Stunden pro Woche) könnte die Studenten dazu verleiten, vom Kursleiter Dinge zu erwarten, denen dieser nicht entsprechen kann und auch nicht soll. Der Kursleiter muss darauf achten, dass die Kurse nicht als Ventil für die alltäglichen Probleme und Sorgen der Studenten „missbraucht“ werden. Aber wie?



5. Der Kursleiter

Der Kursleiter ist weder Psychologe noch Vertrauter, Freund, Beistand, Familienmitglied, Pfleger, Erzieher o.ä. Man könnte hier also ganz einfach empfehlen, jegliches Anliegen, das den Rahmen der strikten Wissensvermittlung überschreitet, im Keim zu ersticken. Nur ist das leichter gesagt als getan... Einmal mehr kann auch hier nur zur Suche nach dem richtigen Mass geraten werden zwischen der Rolle, die der Kursleiter per Definition hat, und jener, welche ihm der Student geben möchte. Ein Teil der Lösung liegt in der Art und Weise, wie der Kursleiter einen entsprechenden vertraulichen Annäherungsversuch des Studenten auf- und annimmt. Das Anliegen einfach zu ignorieren kann - unabhängig von seiner Natur - keine Lösung sein. Viel erfolgversprechender ist es, dem Studenten zuzuhören und ihm zu zeigen, dass man sein Anliegen erkannt hat. Eine solche Reaktion ist weit empathischer, also respektvoll gegenüber den Gefühlen des Studenten, und zeigt, dass man versucht zu verstehen, was den Studenten bewegt. Anschliessend kann man in die Rolle eines Schalterbeamten beim Auskunftsbüro schlüpfen und den Studenten an eine Person oder Fachstelle weiterleiten, welche die passendste Antwort auf die entsprechende Situation oder das Problem zu geben vermag. Wenn der Kursleiter schon als Mediator zwischen den Inhalten und dem Studenten fungieren kann, dann kann er dies auch bezüglich der Sorgen des Studenten tun.

Es ist wichtig, die Schwere der vom Studenten geschilderten Situation oder Sorgen einzuschätzen und zu erkennen: Wenn ein Student sich in Gefahr befindet, muss unbedingt kontrolliert werden, dass die Information auch wirklich bis zu den betroffenen Fachstellen gelangt. Dazu kann man beispielsweise die Direktion des BZ informieren, die entsprechende Massnahmen einleiten wird.

Die Rolle des Kursleiters gegenüber den Erwartungen der Gruppe

Die Bedürfnisse der einzelnen sind nicht deckungsgleich mit jenen einer Gruppe. Deshalb ist es wichtig, dass der Kursleiter die Grenzen und den Rahmen des Kurses definiert. Dazu muss er in der Lage sein, den Grad der eigenen Autorität der Situation anzupassen, eine oft heikle Gratwanderung, die den Kursleitern des BZ regelmässig abverlangt wird. Man darf dabei nie das Hauptziel aus den Augen verlieren: Den ausgesprochenen oder stummen Erwartungen und Bedürfnissen der Studenten ausgewogen gerecht zu werden.

Mehr zum Rahmen des Kurses im nächsten Kapitel.

Die Rolle des Kursleiters gegenüber dem Umfeld des Studenten

Es ist heutzutage allen klar, wie wichtig vernetztes Arbeiten ist. Hingegen möchten wir hier die Haltung des BZ im Bereich des Informationsaustausches mit dem nahen Umfeld des Studenten darlegen. Das BZ bietet keine auf mehrere Jahre angelegte pädagogische Begleitung an, so dass wir eine gewisse Vorsicht im Informationsaustausch mit dem Umfeld empfehlen. Würde beispielsweise ein Erzieher verlangen, an den Kursen dabei sein zu können, um zu sehen, „wie der vom Team betreute Student sich in den Kursen verhält“, würde dieses Ansinnen abgewiesen. Ebenso der Wunsch eines Freundes, einer Mutter oder eines Cousins, einmal an einem Kurs dabei zu sein, um zu sehen „wie die Kurse so ablaufen“. Um in solchen Fällen richtig entscheiden zu können, muss man sich bewusst machen, wie stark die Anwesenheit einer Person, die der Student nicht unbedingt am Kurs dabei haben möchte, als Eindringen wahrgenommen werden könnte. Und auch wenn der Student selber die Anwesenheit nicht als störend empfinden würde, wäre sie es doch wahrscheinlich für die anderen Kursteilnehmer und



5. Der Kursleiter

für den Kursleiter. Man kann das gut nachvollziehen, indem man sich selber in eine solche Situation versetzt: Wer hätte schon Lust, einen externen Besucher bei einem Yogakurs dabei zu haben, zu dem man sich allein angemeldet hat? Das Gleiche gilt für den Informationsaustausch. Es ist schon mehrfach vorgekommen, dass Studenten sich beschwert und es als Verrat empfunden haben, wenn ihre Betreuer wussten, was in den Kursen geschieht. Dieses Gefühl muss unbedingt respektiert werden, und wir müssen alles daran setzen, um ein angemessenes Recht unserer Studenten auf Diskretion zu gewährleisten.

Jedoch gibt es gewisse Informationen, die weitergeleitet werden müssen. Die Handhabung des Informationsaustausches richtet sich also nach der Art der betroffenen Information. Um den Kursleitern diese zu erleichtern - immer vor dem Hintergrund, dass alle Kursleiter des BZ an eine Schweigepflicht gebunden sind - können wir vier Kategorien von wichtigen, weiterzuleitenden Informationen unterscheiden :

- Informationen bezüglich der Gesundheit des Studenten (Allergien, Krankheiten wie etwa Diabetes, Epilepsie o.ä.),
- Informationen zur Sicherheit des Studenten (Unabhängigkeit auf den Fahrwegen, „Fluchtgefahr“ usw.),
- Informationen bezüglich der Ergonomie und des Bedarfs an Komfort des Studenten (zu vermeidende Körperhaltungen, gefährliche Bewegungen, Bedarf von Studenten, die sich nicht selber dazu äussern können usw.),
- Informationen bezüglich Verhaltensstörungen (Stereotypien, gefährliches Verhalten gegenüber sich selber oder anderen usw.).

Informationen, die nicht in diese vier Kategorien gehören, sollten nach Möglichkeit nur beim Vorliegen wirklich triftiger Gründe weitergeleitet werden.

Die Rolle des Kursleiters gegenüber dem BZ

Abschliessend möchten wir festhalten, dass jeder Kursleiter sich seiner Rolle gegenüber dem BZ bewusst sein sollte. Wohl ist das BZ im juristischen Sinn gleichermassen anerkannt wie andere Institutionen, es unterscheidet sich jedoch von diesen im geographischen Sinn, da die Kurse nicht in speziell dafür eingerichteten Räumlichkeiten stattfinden. Das BZ vertraut so auf unabhängig unterrichtende Kursleiter, die in gewisser Weise seine Botschafter sind und garantieren, dass das pädagogische Konzept und die in den Statuten des BZ festgeschriebenen Werte in ihren Kursen eingehalten und vermittelt werden.



Was absolut zu vermeiden ist

Gemäss Wörterbuch versteht man unter Misshandlung üble und unangemessene Behandlung sowie Gewaltausübung oder Brutalität gegen Personen. Dabei werden vier Kategorien unterschieden :

- körperliche Misshandlung (Schläge, Verletzungen usw.),
- Entzug (von Nahrung, Pflege, aber auch von Aufmerksamkeit),



5. Der Kursleiter

- psychische Misshandlung (Beschimpfungen, Herabwürdigung, Missachtung usw.),
- sexuelle Gewalt.

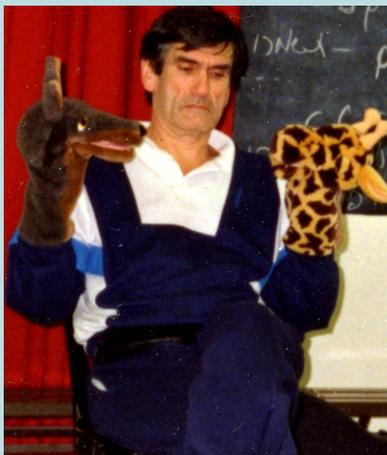
Um Misshandlungen zu verhindern, muss man die entsprechenden Handlungen, Gesten und verletzenden Aussagen zu erkennen wissen. Misshandlung kann sich auf verschiedenste Weise ausdrücken. Betrachten wir einige Beispiele, die in einem Weiterbildungskurs vorkommen könnten. Die misshandelnde Person - ein anderer Student oder der Kursleiter - könnten z.B. :

- unreflektierte, brüske Gesten vornehmen (z.B. einen Studenten grob am Arm ziehen, um ihn zur Fortbewegung zu zwingen),
- die Mitarbeit des Studenten mit Erpressung erzwingen wollen,
- die Studenten systematisch duzen (ohne dies vorgängig ausgehandelt zu haben), sich sonstige Vertraulichkeiten erlauben oder entwürdigende Spitznamen verwenden,
- ohne Wärme und Herzlichkeit agieren,
- den Studenten entwürdigen oder beschimpfen („Du bist ein Versager! Jetzt hast du das schon wieder verpatzt!“),
- u.ä.

Vergessen wir nie, dass Misshandlungen bei der betroffenen Person immer immenses Leiden verursacht.



Bedenkenswert



Marshall Rosenberg
(*1934)

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist eine Methode mit dem Ziel, zwischen Menschen Beziehungen zu schaffen, die auf Empathie, Mitgefühl, harmonischer Kooperation und dem Respekt für sich selber und für andere basieren. Sie ist ein Instrument, mit dem durch (hauptsächlich verbale) Kommunikation Konflikte zwischen zwei Personen oder innerhalb einer Gruppe aufgelöst werden können. Auch kann die Gewaltfreie Kommunikation helfen, mit sich selber in besserem Einklang zu sein, seine intimsten Bedürfnisse besser zu kennen und sich in autonomer und verantwortlicher Weise den verschiedenen Aspekten seines Lebens anzunehmen. Die GFK ist nicht als Therapie zu verstehen, sie kann jedoch interessante

therapeutische Auswirkungen zeitigen.

Das Konzept und die Techniken der Gewaltfreien Kommunikation sind Mitte der 1960er-Jahre durch Marshall Rosenberg (2003, 2013), Doktor der klinischen Psychologie, erarbeitet worden.



5. Der Kursleiter

Die Methode

Die Gewaltfreie Kommunikation beruht auf zwei Grundvoraussetzungen :

- Alle Menschen haben ähnliche Grundbedürfnisse.
- Jeder Mensch ist von Natur aus fähig, Mitgefühl zu entwickeln und Wohlwollen gegenüber seinen eigenen Bedürfnissen und jenen der anderen zu zeigen.

Aus diesen Voraussetzungen wird das Kommunikationsmodell dieser Methode abgeleitet :

1. Objektive Betrachtung der Situation (unter Ausschaltung unserer Bewertungen und Beurteilungen).
2. Identifizierung der Gefühle, welche durch die Situation hervorgerufen werden (indem sie von unseren eigenen Interpretationen und Bewertungen unterschieden werden).
3. Identifizierung der Bedürfnisse, die mit diesen Gefühlen verbunden sind (tiefe Beweggründe, Motivationen usw.).
4. Formulierung einer Frage mit dem Ziel, diese Bedürfnisse zu befriedigen (auf positive Art vorgetragene Frage, konkret und umsetzbar).

Wenden wir diese vier Punkte auf das Beispiel eines Studenten an, der regelmäßig mit Verspätung zum Kurs erscheint. In dieser Situation gibt es verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten:

	Theorie	Gewaltfreie Kommunikation	Zu vermeiden sind
1	Eher sagen: „wenn ich sehe, dass...“ als: „es ist falsch, zu...“	Wie ich sehe, bist du ein paar Minuten zu spät.	Du bist wirklich eine lahme Ente!
2	Eher sagen: „ich erachte...“ als: „ich weiss, dass...“	Ich bin enttäuscht, dass ich habe warten müssen...	Du bist ständig zu spät!
3	Eher sagen: „weil ich bedarf“ als: „ich will, dass...“	... da ich Zeit brauche, um zu...	Ich will, dass du zur vorgegebenen Zeit da bist und keine Minute später!
4	Eher sagen: „willst du versuchen, zu...“ als: „so ist es nun mal!“	Wirst du das nächste Mal bitte versuchen, pünktlich zu sein?	Wenn du noch einmal zu spät kommst, brauchst du überhaupt nicht mehr zu kommen!

Auf diese Weise versucht die Person, welche die GFK praktiziert, in einem Dialog den natürlichen Zustand des Mitgefühls zu erreichen. Er erlaubt ihr, auf objektive Weise zu beobachten, was der andere ausdrückt, sogar wenn dessen Äusserungen Vorurteile wachrufen oder gar feindselig sind. Die GFK praktizierende Person kann so die ausgedrückten Gefühle und die sich dahinter versteckenden Bedürfnisse identifizieren und sich in die Lage versetzen, die wahren Bedürfnisse des Gesprächspartners zu erkennen. Wenn sie sich dann selber äussert, versucht die Person, einen objektiven Blick auf die Situation zu wahren (Beobachtung), sich aufrichtig zu fragen, was sie selber empfindet (Gefühle) und aus welchen Gründen sie intervenieren will (Bedürfnisse). Anschliessend versucht sie klar auszudrücken, was sie wünscht (Reaktion).



6. Der Rahmen

Einführung

Das Wörterbuch liefert mehrere Definitionen für das Wort „Rahmen“. Da ist einmal die „vier-eckige oder ovale Einfassung für Bilder o.ä.“, dann auch der „tragende Unterbau eines Kraftfahrzeuges oder eines Fahrrades“. An dritter Stelle steht jene Definition, die uns hier bezüglich des pädagogischen Konzeptes am meisten interessiert: „Etwas, was einen bestimmten Bereich umfasst und ihn im Sinne einer Umgrenzung gegen andere abgrenzt“. Oder anders gesagt: Ein Rahmen ist etwas, das die Handlungsmöglichkeiten in einem bestimmten Bereich absteckt. In dieser Lesart können wir sagen, dass der Rahmen der Weiterbildungskurse des BZ die Gesamtheit aller Regeln, Erwartungen, Rechte und Pflichten der Studenten, Kursleiter, Direktion sowie der subventionierenden Organe bildet. Er ist so etwas wie die „Gebrauchsanweisung“ des BZ, welche dazu dient, dass dessen Auftrag eingehalten werden kann und alle Beteiligten Freude und Befriedigung finden.

Nun ist es nicht die Definition des Rahmens, die Schwierigkeiten bereiten könnte, sondern eher das, was das Vorhandensein eines Rahmens mit sich bringt: Es genügt nicht, ein Reglement zu verfassen, so klar und präzise es auch sein mag, damit jedermann weiss, was er tun darf oder kann, was erwartet wird und was nicht gestattet ist. Ein Rahmen kann nicht einfach niedergeschrieben werden, man muss ihn erläutern. Seine Ziele müssen klar sein und die mit dem Rahmen angestrebten Zielsetzungen müssen für alle Beteiligten verständlich und verbindlich sein. Der Rahmen ist das wechselseitige Engagement aller betroffenen Parteien. Er garantiert, dass die Rechte und Pflichten ausnahmslos aller Beteiligten respektiert werden.

Es ist zweifellos unumgänglich, sich auf einen Rahmen stützen zu können. Er hat aber nur dann seine volle Berechtigung, wenn er so verfasst ist, dass alle wissen, wie weit sie gehen können und welches die Grenzen sind, die nicht übertreten werden dürfen. Handkehrum weiss man dank des Rahmens auch, was die anderen - Studenten und Kursleiter - dürfen, und welches die Grenzen sind, die zu überschreiten ihnen untersagt ist. Der Rahmen liefert so auch einen wichtigen Beitrag in Fragen der Sicherheit.

In diesem Zusammenhang hat der auf Jugendliche spezialisierte Psychiater Revol (2010) eine sehr bildhafte Erklärung eingeführt, in der er den Rahmen mit einem Kletterseil vergleicht. Eine Klettergruppe, die auf dem Gipfel angekommen ist, muss beim Abstieg auf die Technik des Abseilens zurückgreifen. Der Bergführer erklärt allen Teilnehmern, wie sie sich beim Abseilen zu verhalten haben, wie man ein wenig Seil freigibt um voranzukommen (locker lassen), und wie er, der Bergführer, die Jugendlichen beim Abstieg einen um den anderen sichern wird. Während des Abstiegs, wenn die Angst vor der Leere um sich zu greifen beginnt, wird das Kletterseil zum einzigen Sicherheit gebenden Halt. Der Jugendliche, der verstanden hat, wie er absteigen muss und der sich selber und dem Bergführer vertraut, wird das Seil einmal testen, dann wird er ruhig und stetig den Abstieg beginnen, ohne ständig am Seil zu zerren und zu reißen. Und er wird mit grosser Wahrscheinlichkeit Befriedigung und Spass dabei empfinden. Der Jugendliche hingegen, der - aus welchen Gründen auch immer - sich nicht überwinden kann, dem Bergführer zu vertrauen, wird ständig überprüfen, ob der Führer auch wirklich da ist, um ihn zu sichern. Er wird ein Stück absteigen und sofort wieder anhalten, um das Seil mittels ruckartigem Zerrern zu prüfen (Grenzen ausloten). Sein Abstieg wird aufgeregt und abgehackt erfolgen, und es ist zu befürchten, dass dieser Jugendliche wegen seines mangelnden Vertrauens letztlich auf der Klettertour keine Freude und Befriedigung verspüren wird.

Die Herausforderung liegt also darin, den vorhandenen Rahmen zu erläutern und dessen Einhaltung sicherzustellen, indem man dafür sorgt, dass er in jedem Fall respektiert wird. Keinesfalls jedoch soll er in „militärischem Gehorsam“ durchgesetzt werden, weil damit das Risiko einherginge, Eigeninitiative und Kreativität der Studenten und Kursleiter im Keim zu ersticken.



6. Der Rahmen



Worauf man besonders achten sollte

Weiterbildungskurse können auf verschiedenste Weise geleitet werden. Die Rolle des Kursleiters, die angestrebten Ziele und insbesondere die Reaktionen der Studenten werden immer unterschiedlich sein je nachdem, ob die Kursleitung direktiv, semi-direktiv oder nicht direktiv (permissiv) erfolgt. In aller Regel passen wir unsere Kursleitung den Studenten, den Umständen des Kurses oder den Zielen an. Es ist jedoch sicher hilfreich, die verschiedenen Leitungsstile zu kennen, um sie ganz bewusst und situationsangepasst sinnvoll einsetzen zu können.

	Rolle des Kursleiters	Ziele	Reaktionen des Studenten
Direktive Kursleitung	<p>Der Kursleiter steuert den Studenten. Er ergreift die Initiative, dirigiert die Aktivitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hier ist das Material. - Hier führe ich das Beispiel vor. 	<p>Der Kursleiter muss:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Inhalt des Kurses klar umreißen - eine Demonstration vornehmen - den Studenten ermutigen - die Resultate kommentieren 	<p>Der Student kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Autorität mit Unterordnung anerkennen - die Autorität ablehnen, was sich in Protesten oder genervten Reaktionen äußert
Semi-direktive Kursleitung	<p>Der Kursleiter ist der Leiter.</p> <p>Er bezieht die Ansichten und Wünsche des Studenten mit ein. Sie diskutieren gemeinsam die Sinnhaftigkeit der Aktivität und der Art, wie diese am besten zu organisieren sei.</p>	<p>Der Kursleiter muss:</p> <ul style="list-style-type: none"> - auf die Bedürfnisse und Erwartungen des Studenten eingehen - den Studenten zur Teilnahme an der Erarbeitung des Projekts einladen - das Material vorbereiten 	<p>Der Student kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktiv mitwirken - effizient mitarbeiten - fruchtbare Diskussionen mit dem Kursleiter führen - die Tätigkeit mit einer gewissen Hektik durchführen - mit der Debatte Zeit verlieren
Nicht direktive Kursleitung	<p>Der Kursleiter lässt den Studenten nach seinem Gutdünken verfahren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Was wollen Sie tun?“ - „Wählen Sie die Option, die Ihnen zusagt...“ 	<p>Der Kursleiter wählt diese Art der Leitung, weil er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Studenten zu autonomem Handeln ermuntern will und möchte, dass er auf die von ihm getroffene Wahl stolz sein kann - ein Gefühl der Freiheit vermitteln will - Effizienzbeurteilungen vermeiden will <p>Eine nicht direktive Kursleitung kann aber aus einem Mangel an Kompetenz resultieren!</p>	<p>Der Student kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unorganisiert und chaotisch handeln - sich entwertet fühlen - entmutigt sein



6. Der Rahmen



Was man vermeiden sollte

Es ist sicher wichtig, ein passendes Mass an Autorität in der Kursleitung zu finden. Gleichzeitig muss sich der Kursleiter aber auch bewusst machen, dass die Respektierung der Rechte und Pflichten jedes einzelnen auf die Art der Kursleitung einwirkt. Die Anerkennung der Rechte erwachsener Personen mit Behinderung ist eine neuzeitliche Erscheinung. Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde ein „Anderssein“ mit Schande gleichgesetzt, die es vor der Aussenwelt zu verbergen galt. Wie viele behinderte Erwachsene waren gezwungen, ein Leben im Versteckten zu führen, wie viele wurden rücksichtslos ausgebeutet? Sie hatten keinerlei Rechte und wurden entsprechend behandelt.

Glücklicherweise hat sich dies in den vergangenen Jahrzehnten endlich geändert, auch dank wissenschaftlicher Forschung und der Anerkennung der verschiedenen Formen von Behinderungen und Beeinträchtigungen. Die positive Besetzung von Differenz, die soziale Aufwertung von Personen mit Behinderungen hat wichtige Fortschritte in der Akzeptanz bewirkt. So sehr, dass gewisse Kreise daraus schliessen, eine Behinderung gebe den betroffenen Personen alle Rechte und mehr noch: sie gebe Rechte ohne Pflichten. Diese Haltung ist jedoch sehr widersprüchlich. Angesichts der aktuellen Bestrebungen, alle Menschen zu integrieren, muss notwendigerweise akzeptiert werden, dass alle die gleichen Rechte, aber auch die gleichen Pflichten haben, ob sie nun mit oder ohne Behinderung leben. Einmal mehr ist auch hier - bei der Ausbalancierung von Rechten und Pflichten - alles eine Frage des Masses.



Bedenkenswert

Wie alle anderen Kurszentren ist auch das BZ nicht frei von gelegentlichen Konflikten, welche die Atmosphäre eines Kurses beeinträchtigen können. Wenn ein Student Grenzen klar verletzt (verbale oder körperliche Gewalt, Respektlosigkeit gegenüber dem Kursleiter oder den anderen Studenten), kann es nötig sein, ihm in Erinnerung zu rufen, welches seine Rechte, aber auch seine Pflichten als Student des BZ sind.

Die untenstehende Charta ermöglicht eine derartige Intervention, unter der Bedingung dass sie dem Studenten vorgängig erklärt und von ihm verstanden worden ist. Die Charta ist relativ allgemein gehalten, die darin angesprochenen Themen können mit leicht verständlichen Beispielen erklärt werden. Der betroffene Student verpflichtet sich mittels seiner Unterschrift, die für einen reibungslosen Ablauf des BZ erforderlichen Erwartungen der Direktion zu erfüllen. Sollte er dies nicht tun wollen, muss er die Konsequenzen für seinen Entscheid tragen und die Teilnahme am Kurs beenden.

Selbstverständlich ist die Charta als Mittel zur Schlichtung und nicht etwa als Erpressungsmittel zu verstehen.



6. Der Rahmen



Die BZ-Charta

Das Bildungszentrum für Erwachsene mit einer Behinderung Freiburg bietet:

Weiterbildungskurse für Erwachsene in Gruppen von mindestens 5 Studenten, ausserhalb von Institutionen und unter der Leitung von Kursleitern.

Diese Definition fasst in einem Satz die **wechselseitigen Verpflichtungen** des BZ und der Studenten zusammen.

Verpflichtung bedeutet hier die Respektierung der **Rechte**, aber auch der **Pflichten** aller Betroffenen:

Erwachsenenstatus	Meine Rechte	Ich habe das Recht, als erwachsene Person respektiert zu werden. Das bedeutet, dass man meine Lebenserfahrung, mein Alter, meine Kultur, Vorlieben, Eigenheiten und Individualität respektiert soweit sie mit dem Rahmen und den Zielen des BZ vereinbar sind.
	Meine Pflichten	Ich habe die Pflicht, die Kurskosten für den von mir gewählten Kurs zu begleichen, regelmässig am Kurs teilzunehmen sowie das Konzept und den Rahmen des BZ zu akzeptieren.
Die Gruppe	Meine Rechte	Ich habe ein Recht auf Respekt meiner Kompetenzen und meines Rhythmus, auch wenn er von jenem anderer Studenten abweicht. Ich habe Anspruch auf individualisierten Unterricht, um lernen und mich verwirklichen zu können.
	Meine Pflichten	Ich habe die Pflicht, die Verschiedenheit der anderen Studenten zu respektieren (Alter, Kultur, Wünsche, Vorlieben, Kompetenzen, Eigenheiten, Individualität). Ich bin verpflichtet, alle meine Kompetenzen einzusetzen, um zu einer positiven Arbeitsatmosphäre beizutragen.
Die Kursleiter	Meine Rechte	Ich habe das Recht auf Unterricht durch Kursleiter mit einer Ausbildung im Fachgebiet des Kurses und/oder in der Begleitung von Erwachsenen mit einer Behinderung. Ich habe das Recht, ihre Wissens- und Handlungskompetenz, aber auch ihre Sozialkompetenz vermittelt zu bekommen.
	Meine Pflichten	Ich habe die Pflicht, ihnen den gleichen Respekt und die gleiche Höflichkeit entgegenzubringen sowie ihnen das gleiche Recht auf Fehler zuzugestehen, wie sie mir.
Die Kursorte	Meine Rechte	Ich habe das Recht auf geeignete und integrierte Kursorte, die sich nach Möglichkeit ausserhalb von sozialen Institutionen für Erwachsene befinden. Ich habe Anspruch auf geeignetes Material und Mittel, die mir erlauben, den Kursinhalt zu verstehen, zu erlernen und umzusetzen.
	Meine Pflichten	Ich bin verpflichtet, das zur Verfügung gestellte Material sorgfältig zu behandeln, sowie die Ruhe, Ordnung und Sauberkeit der von mir besuchten Kursorte zu respektieren.

Mit meiner Unterschrift bekunde ich meinen Willen zur Einhaltung meiner Pflichten (= Rechte der anderen Studenten, Kursleiter, der die Kursorte zur Verfügung stellenden Instanzen und der Direktion) und bitte um Fortführung meiner Teilnahme am von mir gewählten Kurs.



6. Der Rahmen



Was uns die Theorie lehrt



Otto Speck
(*1926)

Speck (2000) zeigt eine ganze Reihe von Bedingungen auf, welche sich positiv auf die Entwicklung eines Kindes auswirken.

Mehrere davon beziehen sich ausdrücklich auf Rahmenbedingungen, so dass wir sie hier angepasst an die Situation der erwachsenen Studenten des BZ aufführen:

Im Unterricht braucht der Student

- *genügend Gelegenheiten, um selbstständig sein Umfeld zu erkunden,*
- *die Möglichkeit, seine Schwierigkeiten selbstständig zu überwinden,*
- *Ermutigungen (Du kannst das!) und informative Rückmeldungen,*
- *Gelegenheiten, um Nein zu sagen (das Recht, nichts zu tun),*
- *Gelegenheiten, um eine Wahl zu treffen (das Recht, nicht einverstanden zu sein),*
- *genügend Zeit, um seine Tätigkeit zu vollenden,*
- *Gewissheit, dass er auch im Fall einer Fehlleistung akzeptiert wird,*
- *Gewissheit, nicht mit anderen Studenten oder Normen verglichen zu werden,*
- *Nähe und Distanz,*
- *Grenzen, die respektiert werden, weil sie sinnvoll sind,*
- *Zumutung von Verzicht,*
- *Respekt für seine Gefühle und seine Eigenart,*
- *Vertrauen und Sicherheit.*



7. Die Evaluation

In der Sonderpädagogik unterscheidet man drei Arten von Evaluation :

- a) Die Eingangsevaluation: Vorgehen zum besseren Kennenlernen des Studenten und seiner Wünsche, Kompetenzen und Schwierigkeiten, mit dem Ziel, Lern- oder individuelle Bildungsziele zu vereinbaren,
- b) Die fortlaufende Evaluation: Vorgehen, um die Fortschritte des Studenten auf dem Weg zur Zielerreichung zu analysieren,
- c) Die Schlussevaluation : Überprüfung, ob die vereinbarten Ziele nach Abschluss des Kurses erreicht worden sind.

Im Bereich der Erwachsenenbildung Plus ist die Evaluation kein einfaches Verfahren. Trotz einer grossen Anzahl bestehender Evaluationsinstrumente (Intelligenztests, Fähigkeitstests, Wissenstests, Entwicklungsstufen usw.) können wir oft nur auf die Beobachtung der Studenten am Anfang oder im Verlauf des Kurses zurückgreifen, im Moment, wo sie mit dem Kursinhalt konfrontiert werden. Die anderen Methoden erweisen sich als eher ungeeignet, da sie entweder sehr viel Zeit, besondere Kompetenzen oder gar eine spezielle Ausbildung erfordern. Und doch: Was auf den ersten Blick wie ein Nachteil aussieht, kann oft zu einem Trumpf in der Erwachsenenbildung werden. Der Kursleiter ist Spezialist in seinem Bereich und kann angesichts der Reaktionen des Studenten und weiterer Beobachtungen dessen Kompetenzen oder Schwierigkeiten im Kontakt mit den Kursinhalten einschätzen.

Anhand des Beispiels eines Kochkurses können wir Fragen der Eingangsevaluation erläutern: Eine Mahlzeit zuzubereiten ist eine komplexe Aufgabe, die von den Einkäufen der benötigten Zutaten bis zum Abwaschen und Aufräumen des Geschirrs reicht. Im Moment, wo sich ein Student dieser Aufgabe gegenüber sieht, kann uns die reine Beobachtung zahlreiche Informationen darüber liefern, was er allein und ohne Hilfe erledigen kann, und welches die Schritte sind, bei welchen er Hilfe benötigt. So kann beispielsweise Person A Probleme haben, Einkäufe zu tätigen oder mit Geld umzugehen, B braucht Hilfe beim Schälen von Karotten, C hat Mühe, einen Plastiksack mit einer Schere aufzuschneiden, D kann die verschiedenen Etappen der Aufgabe nicht miteinander verknüpfen, E irrt sich bei der Anzahl benötigter Teller und Bestecke beim Tischdecken usw. Jede dieser Personen verfügt über spezifische Kompetenzen, hat ihre eigenen Bedürfnisse und ihre ganz persönlichen Schwierigkeiten.

Eine Eingangsevaluation durch Konfrontation der Studenten mit der realen Situation und direkte Beobachtung (in vivo) erlaubt uns ein besseres Kennenlernen der Studenten und ihres Fachwissens, ihrer Kompetenzen, Bedürfnisse, Wünsche und Schwierigkeiten.

Die direkte Beobachtung kann ergänzt werden durch eine Konfrontation mit dem Material ohne vorgängige Einführung. Indem der Kursleiter einen Studenten bittet, ein zur Verfügung gestelltes Gerät entweder zu erklären oder dessen Gebrauch vorzuführen, kann er die aktuell vorhandenen Kenntnisse des Studenten erkennen. Im Bereich der



7. Die Evaluation

Bildung besteht ja immer die Gefahr, gleich zu Beginn zu viele Informationen oder Anweisungen zu geben: „Heute machen wir einen Apfelkuchen als Dessert. Dazu brauchen wir Eier, Mehl, Zucker, Hefe, Äpfel usw. Wir beginnen mit der Herstellung des Teigs, danach machen wir...“. Auf diese Weise ist es schwierig, die vorhandenen Kenntnisse oder Kompetenzen eines Studenten einzuschätzen, da wir ihm die Abfolge der Aufgabe vorgegeben haben. Und anstatt ihn aktiv wirken zu lassen, drängen wir ihn in eine passive Rolle. Wenn wir hingegen fragen, was man mit diesem oder jenem Gerät tun kann, ermöglichen wir dem Studenten, sein Wissen zu erläutern und seine Kompetenzen aufzuzeigen. Dies erlaubt ihm eher, sich in der gestellten Aufgabe als aktiv Handelnder zu positionieren.

Um die Eingangsevaluation zu vereinfachen, kann der Kursleiter die gestellte Aufgabe in einzelne Schritte unterteilen und zuerst die Voraussetzungen zum Erreichen des Zieles für jeden einzelnen Schritt definieren. Konkret kann man dies etwa am Beispiel eines Informatikkurses veranschaulichen. Man unterteilt die gesamte Aufgabe in einzelne Schritte, z.B. Schritt 1 „Einschalten des Computers“, Schritt 2 „Öffnen eines Programmes“ usw. Allein die beiden ersten Schritte bedürfen bereits einer ganzen Menge Kenntnisse und Kompetenzen: den richtigen Knopf am Computer und am Bildschirm finden und drücken, um die Geräte einzuschalten; abwarten, bis das System hochgefahren ist; wissen, wo sich das gesuchte Programm auf dem Bildschirm befindet; eine Maus führen und ihre verschiedenen Tasten nutzen können.... Indem wir uns selber bei der Ausführung einer à priori einfachen Aufgabe beobachten, erkennen wir, wie viele komplexe Kompetenzen sie in Wirklichkeit erfordert. So sensibilisieren wir uns für die allfälligen Schwierigkeiten, denen sich die Studenten gegenüber sehen könnten. In diesem Sinne kann eine vorgefertigte Liste mit den notwendigen Voraussetzungen zur Erfüllung einer Aufgabe oder ihrer Etappen bei der Eingangsevaluation hilfreich sein.

Im Verlauf der Zeit wird die Eingangsevaluation erleichtert durch die Kumulierung der erfolgten Beobachtungen: von einem Kurs zum nächsten oder gar von einem Jahr zum nächsten, wenn sich der Student für die Fortführung des Kurses entscheidet.

Die fortlaufende Evaluation sowie die Schlussevaluation werden nach den Kapiteln zu den Zielsetzungen und Strategien behandelt.



8. Die Zielsetzungen

Die Diskussion um die Zielsetzungen nimmt in der Pädagogik eine herausragende Stellung ein. Sie soll klären, welches die Ziele der Weiterbildung sind. Erste Antworten finden sich in den Bereichen der Philosophie und der Ethik :

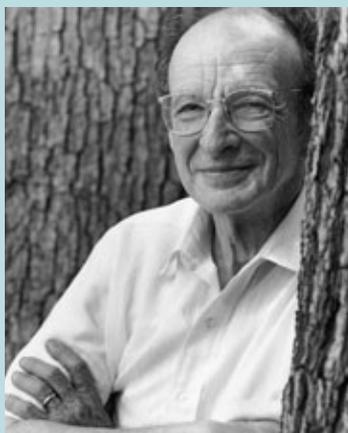
„Es gibt keine Erziehung ohne Werte. Selbst wenn Erziehung auf die reine Schullehre reduziert wird, lernt man in der Schule dazu. Denn: Was sonst wäre Lernen, wenn nicht der Übergang von einem Zustand zu einem anderen, wünschenswerteren? Lernen bedeutet, sich von Unwissenheit, Unsicherheit, Ungeschicktheit, Inkompetenz und Blindheit zu befreien; es bedeutet, dass man besser machen, besser verstehen, besser sein kann. Wer aber „besser“ sagt, sagt auch „Werte“. “ (Reboul, 1992, S.1).

Auf diese Grundannahme stützt sich der Kursleiter bei der Formulierung der allgemeinen Ziele seines Unterrichts. Sie zielen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Studenten ab und können z.B. sein :

- Förderung von Entfaltung.
- Vermittlung von Wissen (kognitive Kompetenzen).
- Vermittlung von Fertigkeiten (praktische Kompetenzen).
- Vermittlung von sozialem Verhalten (sozial-emotionale Kompetenzen).
- Entwicklung sozialer Kompetenzen.
- Anregung der Neugierde.
- Förderung von Motivation.
- Erlebbar machen von Vergnügen.
- Stärkung der Selbstachtung.
- Steigerung der Autonomie.



Was uns die Theorie lehrt



Urie Bronfenbrenner
(1917-2005)

Bronfenbrenner (1979, 1981) definiert die menschliche Entwicklung als eine dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie eine Person ihr Umfeld wahrnimmt und wie sie mit ihm interagiert.

Die menschliche Entwicklung ist demnach ein Prozess, in dessen Verlauf eine Person immer breiter gefächerte, differenziertere und gesichertere Repräsentationen und Kenntnisse bezüglich ihres Umfeldes erwirbt.

Im Verlaufe dieses Prozesses wird die Person ermuntert und befähigt, Handlungen vorzunehmen, die ihr erlauben, die Eigenschaften ihres Umfeldes zu erkennen und zu erfassen.



8. Die Zielsetzungen

Nach Bronfenbrenner sind Übergänge zu neuen Lebenssphären wichtige Entwicklungsetappen. Er nennt sie „ökologische Übergänge“ und beschreibt sie als Folgen einer Entwicklung und/oder als Ausgangspunkt für neue Entwicklungen.

So ist etwa die Anmeldung für einen Weiterbildungskurs für Erwachsene einerseits Folge einer vorangegangenen Entwicklung („Ich bin erwachsen“, „Nach Abschluss von Niveau 1 meines Kurses kann ich mich jetzt für Niveau 2 anmelden“), gleichzeitig aber auch Ausgangspunkt für ein neues Lernen.

In diesem Rahmen stellt sich auch die Frage nach der „Schönheit“ eines geschaffenen Objekts im Fall von Kreativkursen. Soll das Endprodukt nun eher in den Augen des Kursleiters oder in jenen des Studenten schön oder gut sein? Die Art und der Umfang der Hilfestellungen des Kursleiters werden entsprechend seiner Antwort auf diese Frage ausfallen. Wenn das Resultat gewissen Kriterien des Kursleiters genügen muss, wird er dem Studenten bei der Herstellung relativ viel Hilfe zukommen lassen und versucht sein, vieles an dessen statt zu tun. Im umgekehrten Fall wird sich der Kursleiter eher um den Herstellungsprozess kümmern und den Studenten insbesondere dann unterstützen, wenn es darum geht, die notwendigen Kompetenzen zu erlangen, um eigenständig und ohne Hilfe das Endprodukt herstellen zu können.

Natürlich schmeckt eine versalzene Suppe nicht und der Kursleiter wird versucht sein, sie anstelle des Studenten zu salzen, um das Versalzen zu verhindern. Oder aber er hilft dem Studenten, die passende Menge Salz zu verwenden. Natürlich ist ein Bild, dessen Farben nicht harmonieren, nicht schön : Der Kursleiter wird deshalb versucht sein, eine Vorauswahl der möglichen Farben zu treffen. Oder aber er hilft dem Studenten, eine gute Auswahl aus der gesamten Farbpalette zu treffen.

Beide Vorgehensweisen können situationsangepasst sein, je nach den Bedürfnissen des betreffenden Studenten. Wir müssen uns einfach immer wieder bewusst machen, dass zu viel oder ungezielte Hilfe den Studenten in einer Position der Abhängigkeit festhält. Er wird von sich denken, er sei inkompetent, da er sich nicht in der Lage sieht, die Aufgabe allein zu bewältigen.

Die Frage der Zielsetzungen kann aber auch auf einem anderen, weit pragmatischeren Niveau beantwortet werden, wenn man sich auf die konkrete Planung der individuellen Zielsetzungen für jeden Studenten konzentriert. Die Eingangsevaluation liefert die Basis für die Festlegung von Zielen, die für den betreffenden Studenten erreichbar sein müssen, sich also in seiner Zone proximaler (oder nächster) Entwicklung befinden müssen.



8. Die Zielsetzungen



Die Zone proximaler Entwicklung



Lev Vygotsky
(1896-1934)

Die Zone proximaler Entwicklung (ZPE) ist „der Abstand zwischen einem aktuellen Entwicklungsniveau, das dadurch bestimmt wird, was eine Person selbstständig tut, um ein Problem zu lösen, und jenem potentiellen Entwicklungsniveau, das erreicht werden kann, wenn die Person bei der Problemlösung durch eine erwachsene Person oder durch mehrere etwas weiter fortgeschrittene Personen unterstützt wird.“ (Vygotsky, 1978, S. 86).

Die ZPE ist somit der Unterschied zwischen dem, was eine Person selbstständig ausführen kann, und dem, was sie mit Hilfe einer erfahreneren Person zu realisieren fähig ist.

Sie hat wichtigen Einfluss auf die Motivation: Wenn eine Tätigkeit zu leicht ist oder die Erwartungen zu tief, wird der Student sie als zu einfach beurteilen und für die Ausführung nur wenig motiviert sein. Wenn im Gegenteil die Erwartungen zu hoch angesetzt sind und die Tätigkeit zu anspruchsvoll ist, kann es geschehen, dass der Student sich nicht kompetent genug fühlt, sie zu bewältigen. Er wird die Aufgabe umgehen, anstatt sich der Schwierigkeit zu stellen, um einen Fehlschlag oder eine negative Beurteilung zu vermeiden. Es ist eine unserer grossen Herausforderungen, die Ziele so festzulegen, dass der Student sie auch wirklich erreichen kann (nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer).

Die Zielsetzungen müssen natürlich in gewissem Mass operationalisierbar sein, d.h. sie müssen sich in beobachtbarem oder messbarem Verhalten ausdrücken. Werden die Zielsetzungen allzu generell gehalten, ist es schwierig bis unmöglich zu überprüfen, ob der Student das Ziel des Kurses wirklich erreicht hat. Ein nicht überprüfbares Ziel kann kaum bewertet werden: Wie etwa soll gemessen werden, ob ein Student am Ende eines Kurses autonomer geworden ist oder nicht? Der Zuwachs an Autonomie kann die verschiedensten Facetten aufweisen: Der Student hat gelernt, das Eigelb vom Eiweiss zu trennen oder eine Suppe korrekt zu salzen, oder aber er kann etwas selbstständig und ohne Hilfe tun, länger an einer Tätigkeit dran bleiben als vorher usw.

Die Operationalisierung einer Zielsetzung kann vier hauptsächliche Formen annehmen :

- Auftreten eines neuen Verhaltens: Benutzung eines Hammers,
- Qualität: Der Hammer wird korrekt benützt,
- Frequenz: Der Hammer wird dann benützt, wenn es notwendig ist,
- Unabhängigkeit (Autonomie): Der Hammer wird ohne oder mit weniger verbaler/praktischer Hilfe als vorher benützt.



8. Die Zielsetzungen

Die Festlegung der Ziele kann erleichtert werden, indem man den Studenten fragt, was er zu lernen hofft. Oder die Lernziele mit ihm zusammen diskutiert. Wenn der Student sich die Zielsetzungen aneignet, wird er sich intensiver in den Kurs hineingeben als wenn die Ziele von aussen aufgestellt worden sind oder er sie überhaupt nicht kennt.

Eine weitere Erleichterung bei der Zielsetzung kann der Einbezug der Vorlieben des Studenten sein. Ein Student, der z.B. am liebsten Blumen zeichnet, wird eine neue Zeichentechnik einfacher erlernen, wenn man ihn Blumen zeichnen lässt, als wenn man ihn zum Zeichnen von Autos anhält. Was natürlich wiederum nicht heissen soll, dass wir die Studenten nicht auch zur Lust auf Entdeckung neuer Interessengebiete anregen sollen.

Eine Weiterbildung Plus ist letztlich immer mit der Frage nach der Ausgewogenheit zwischen den individuellen Zielsetzungen und jenen der Gruppe konfrontiert : Ein individuelles Ziel eines Studenten darf das Vorankommen der anderen nicht bremsen (womit wir bei einer der zentralen Fragen in der aktuellen Debatte um die Integration von Kindern mit Behinderung in Regelklassen sind: „Behindert der schwächste Schüler nicht das Fortkommen der stärksten Schüler?“). Es ist nicht immer leicht, ein gutes Gleichgewicht zwischen individuellen und kollektiven Interessen zu finden. Eine mögliche Strategie, um dieses Gleichgewicht zu erreichen, kann die Arbeit in kleineren Gruppen sein, oder aber die Anwendung von Unterrichtsformen wie Monitoring (ein etwas weiter fortgeschrittener Student unterstützt einen noch weniger kompetenten) oder Tandemunterricht (Präsenz von zwei Kursleitern).



9. Die Strategien

Der Kursleiter verfügt über eine ganze Reihe von Strategien (Werkzeugen), die dem Studenten das Lernen erleichtern. Ganz zuoberst auf der Liste steht die Strukturierung des Kurses, gefolgt vom Lernen durch Imitation, der Abstufung der Hilfestellungen und zuletzt der Nutzung der Verstärkung.

Die Strukturierung einer Unterrichtseinheit zielt auf die Vorbereitung des Lernkontextes ab, um so beste Bedingungen für das Lernen zu schaffen. Im Allgemeinen beinhaltet sie vier Schritte: Vorbereitung des Kurses, Vorbereitung und Ablauf der Tätigkeit, Beendigung des Kurses und Bilanz der Lernsequenz.

4 Schritte	Verlauf	Rolle des Kursleiters
1. Vorbereitung des Kurses	<i>Vorbereitung des Inhalts</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe analysieren • Individuelle Ziele formulieren • Inhalt anpassen • Dauer anpassen, Pausenzeiten einplanen usw.
	<i>Vorbereitung von Kursraum und Material</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kursraum inspizieren und einrichten • Material auswählen und anpassen • Material installieren • Modell vorbereiten
	<i>Vorbereitung der Studenten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivität vorschlagen (oder zur Wahl stellen) • Charakteristiken der Aktivität vorstellen • Erklären oder Vorzeigen des Ablaufs der Aktivität (Analyse der Aufgabe) • Kapazitäten der Studenten überprüfen (Beobachtung in vivo : Verständnis, Mobilität, Motorik, Autonomie usw.)
2. Vorbereitung und Ablauf der Aktivität	<i>Animation der Studentengruppe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstration der gesamten Aktivität oder eines Teils davon • Modell vorzeigen • Klare, wenn nötig vereinfachte (aber nicht entmündigende) Anweisungen geben • Falls sinnvoll : Visuellen Support verwenden (Fotos, Piktogramme des Materials oder des Ablaufs) • Überprüfen, ob die Anweisungen verstanden worden sind • Schwierigkeiten einzelner Studenten analysieren, Hilfestellung anbieten unter Zurückgreifen auf die Kompetenzen des Studenten, anschliessend schrittweise reduzieren • Anpassen der Aktivität durch Vereinfachung oder Erhöhung des Schwierigkeitsgrades • Korrektive Rückmeldungen (Alternativen) geben • Stärken unterstreichen (Augenmerk auf das, was der Student kann oder schon gemacht hat) • Akzeptieren allfälliger Teilnahmeverweigerung • Anbieten des Lernens mit ähnlich kompetenten Studenten (kleine Lerngruppen bilden) • Unfallprävention (Hygiene, Sicherheit)
3. Beendigung der Aktivität		<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereiten der Studenten auf das nahe Ende der Aktivität • Aufmerksames Hinhören bei Bemerkungen, Kritiken • Aufräumen von Material und Kursraum
4. Bilanz	<i>Bilanz der Aktivität (fortlaufende Evaluation)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgetretene Schwierigkeiten identifizieren • Verbesserungen planen



9. Die Strategien

Was uns die Theorie lehrt

Der Begriff des Lernens durch Imitation (auch Beobachtungslernen oder Lernen am Modell genannt) geht auf die Arbeiten von Bandura (1977, 1994) zurück. Bandura hatte festgestellt, dass kleine Kinder bestimmte Verhaltensweisen (insbesondere aggressives Verhalten) reproduzierten, die sie zuvor beobachtet hatten. Einen Handgriff oder eine ganze Aufgabe vorzuzeigen kann demnach ausreichend sein, damit ein Student sich das Vorgeführte aneignen und selbstständig durchführen kann. Der Kursleiter spielt ununterbrochen die Rolle eines Modells, indem er Handgriffe oder Aktivitäten zeigt oder verbal erklärt. Die Rolle des Modells kann auch von einem anderen Studenten übernommen werden.



Albert Bandura
(*1925)



(Perrez, Minsel & Wimmer, 1992, S. 9)

Manchmal genügt aber die reine Beobachtung nicht, um etwas zu erlernen. In dem Fall benötigt der Lernende einen visuellen, manuellen oder verbalen Support, um die neue Tätigkeit assimilieren zu können. Man unterscheidet dabei verschiedene Hilfestellungen :

- **Optische Hilfe:** Unterbreiten von visuellen Darstellungen bezüglich des Materials, des Ablaufs oder der Schwierigkeiten der Aufgabe (Foto, Piktogramm, Zeichnung oder Skizze).
- **Manuelle Hilfe:** Handzeichen, um die Aufmerksamkeit des Studenten auf die Anweisung zu lenken (meist von verbaler Anleitung begleitet).
- **Verbale Anleitung:** Verbale Erklärung an den Studenten, was er tun soll (minimale Hilfe).
- **Physische (oder manuelle) Anleitung:** Den Studenten an der Hand oder an einem anderen Körperteil berühren und die erforderlichen Bewegungen mit ihm ausführen.
- **Intensität der Hilfestellung:** Zu Beginn wenig Hilfe, dann schrittweise Erhöhung bis zu maximaler Hilfestellung, anschliessend schrittweise Reduktion. Die Durchführung dieser Hilfe hängt von der Art der Aufgabe (Komplexität) und vom betroffenen Studenten ab (Kompetenzen, Abhängigkeit, Passivität usw.).
- **Ausblenden der Hilfestellung:** Schrittweise Reduktion der verschiedenen Hilfestellungen, um dem Studenten zu ermöglichen, die Aufgabe alleine zu lösen.

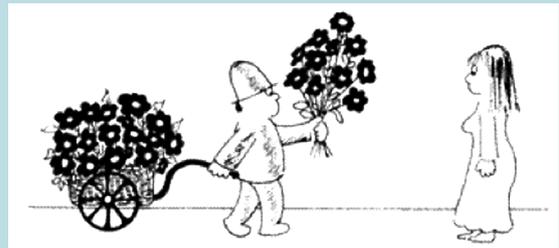
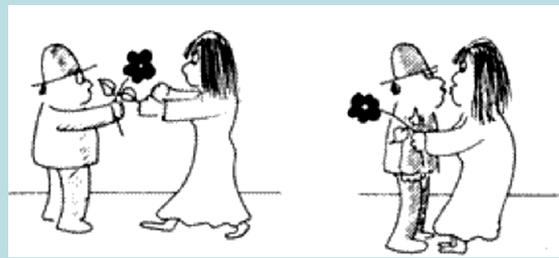
Mit dem schrittweisen Verringern der Hilfestellungen ermöglicht der Kursleiter dem Studenten ein immer autonomeres Arbeiten und die Bewältigung der Aufgabe. Je nach Art der Schwierigkeiten, denen sich der Student gegenüber sieht, müssen jedoch gewisse Hilfestellungen während des gesamten Kurses beibehalten werden. Ein Einstellen könnte sich kontraproduktiv auswirken.



9. Die Strategien



Burrhus Skinner
(1904-1990)



(Perrez, Minsel & Wimmer, 1992, S. 23)

Skinner (1974, 2008) hat ein äusserst wichtiges Prinzip bei der Ausgestaltung von Verhaltensweisen entdeckt, das sogenannte Prinzip der Verstärkung: Wenn die Konsequenz eines Verhaltens einen positiven Reiz auslöst, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das entsprechende Verhalten erneut auftritt. Positive Reize können sozial (Glückwunsch vom Kursleiter oder von Kollegen), materiell (Belohnung), intrinsisch (der Stolz, es geschafft zu haben) oder extrinsisch (die Anerkennung der anderen) sein.



Neben dieser sogenannt positiven Verstärkung (mit der eine Belohnung einhergeht), kann die Häufigkeit eines bestimmten Verhaltens auch gesteigert werden, indem etwas Unangenehmes eliminiert wird (negative Verstärkung) :

	Ich gebe (+)	Ich nehme (-)
Interessant Verstärkung	Zunahme der Antwort Positive Verstärkung Erhalt eines Geschenks	Zunahme der Antwort Negative Verstärkung Eliminieren von etwas Unangenehmem : Keine Hausarbeiten machen müssen
Enttäuschend Bestrafung	Abnahme der Antwort Positive Bestrafung Verabreichen einer Bestrafung	Abnahme der Antwort Negative Bestrafung Eliminieren von etwas Angenehmem: Eine Erlaubnis zurücknehmen



9. Die Strategien

Es ist auch denkbar, ein nicht erwünschtes Verhalten durch einen negativen Reiz (Bestrafung) zum Verschwinden zu bringen, entweder indem man eine unangenehme Folge einführt oder eine Belohnung zurücknimmt. Dieses Vorgehen ist jedoch weniger effizient und auch aus ethischer Sicht problematisch. Das Ersetzen eines nicht erwünschten Verhaltens durch ein neues, besser angepasstes Verhalten ist sicher vorzuziehen.

Eine weitere Möglichkeit, ein nicht erwünschtes Verhalten zum Verschwinden zu bringen, besteht im sog. Erlöschen: Das entsprechende Verhalten wird einfach ignoriert, man schenkt ihm keine Aufmerksamkeit, es wird nicht verstärkt usw. Wird ein Verhalten systematisch ignoriert, verliert es Nutzen und Funktion.



10. Fortlaufende Evaluation und Schlussevaluation

Die fortlaufende Evaluation (Zwischenevaluation) und die Schlussevaluation sind eng mit der Eingangsevaluation, den Zielsetzungen und den Strategien verbunden. Während die fortlaufende Evaluation die Fortschritte des Studenten im Hinblick auf die vereinbarten Ziele aufzeigt, dient die Schlussevaluation dazu, das Erreichen dieser Ziele nach Abschluss des Kurses zu überprüfen. Die dafür verwendeten Werkzeuge sind dieselben wie bei der Eingangsevaluation, wobei die Beobachtung in vivo ebenfalls das wichtigste Instrument darstellt.

Unter Pädagogen misst man dabei speziell der fortlaufenden Evaluation grosse Bedeutung zu. Sie ermöglicht uns, das Lernen während der ganzen Dauer des Kurses zu analysieren. Die Fortschritte des Studenten und seine stetige Annäherung an das vereinbarte Ziel sind dabei für den Kursleiter ermutigende Zeichen („Ich erteile guten Unterricht“). Wenn hingegen keine Fortschritte oder gar Rückschritte zu verzeichnen sind, kann die fortlaufende Evaluation zu einem Instrument der kritischen Analyse des Unterrichts werden. In solchen Situationen kann man sich beispielsweise folgenden Kontrollfragen stellen :

- Waren die Ziele zu hoch gesteckt?
- War der Rahmen klar und ausreichend Schutz bietend für den Studenten?
- Waren die Hilfestellungen angepasst und ausreichend?
- Hat der Student die Anweisungen verstanden?
- Waren die Strategien zweckmässig?
- War das verwendete Material den persönlichen Schwierigkeiten des Studenten angepasst?
- War die Aufgabe zu komplex?
- Ist dem Studenten genügend Zeit für die Aufgabe zugestanden worden?
- Habe ich den Studenten ausreichend in die Aufgabenlösung integriert?
- usw.

Mit diesen Fragen erlaubt uns die fortlaufende Evaluation, den Unterricht an die jeweiligen spezifischen Schwierigkeiten jedes einzelnen Studenten anzupassen.

Die Schlussevaluation ihrerseits markiert das Ende des Kurses und arbeitet die Fortschritte des Studenten seit der ersten Unterrichtseinheit heraus. Wenn wir den Studenten für die erworbenen neuen Kompetenzen und seinen Einsatz während des Kurses beglückwünschen, steigert dies seine Selbstachtung und macht Lust auf mehr. Ausserdem gipfelt die Schlussevaluation, anders als jene beim Anfang und im Verlauf des Kurses, in der Überreichung eines materiellen Zeugnisses, welches das erworbene Wissen und Können des Studenten in Form eines Diploms oder Zertifikats belegt. Der Akt der offiziellen Aushändigung des Diploms oder Zertifikats würdigt die Anstrengungen des Studenten auf besonders bedeutsame Art. Sie können jedoch auch anlässlich zahlreicher anderer Aktivitäten honoriert werden :

- eine Ausstellung der Skulpturen, Bilder, Zeichnungen, Fotos etc. zum Abschluss eines gestaltenden Kurses,
- die Organisation eines Nachessens für die Verwandten und Bekannten der Studenten zum Abschluss eines Kochkurses,
- der Verkauf der hergestellten Objekte zum Abschluss eines Kreativkurses,



10. Fortlaufende Evaluation und Schlussevaluation

- die Möglichkeit, die selbstgefertigten Objekte nach Hause nehmen zu können (zum Aufbewahren oder Verschenken),
- die Organisation eines Konzertes zum Abschluss eines Musikkurses,
- usw.

Das traditionelle BZ-Fest zum Abschluss des Kursjahres begnügt sich nicht mit der Aushändigung der Zeugnisse. Es ist auch der ideale Moment, um Werke aus den Kursen zu präsentieren, oder ganz einfach, um bei einem gemeinsamen Fest den Abschluss der Weiterbildung zu feiern. Spöttische Zungen behaupten sogar, gewisse Studenten würden sich nur deshalb zu den Kursen des BZ einschreiben, weil sie so sicher am Abschlussfest teilnehmen können.



1.1. Fazit

Sich für eine Weiterbildung anzumelden, ist ein individueller Schritt mit dem Ziel, sich zu verwirklichen und fortzubilden. Das vorliegende Handbuch gibt theoretische und praktische Denkanstöße, die eine möglichst individuelle Gestaltung von Kursen im Rahmen einer Weiterbildung Plus erleichtern sollen. Es zielt auf eine Anreicherung des pädagogischen Ansatzes ab, d.h. die hier vorgeschlagenen Mittel und Methoden können sich in einem Kurs als sehr effizient erweisen und genau den Erwartungen eines Studenten und seines Kursleiters entsprechen, und in einem anderen Fall der Situation nicht angemessen sein. Die grosse Herausforderung bei der Individualisierung eines Weiterbildungskurses besteht in der Suche nach der bestmöglichen Balance zwischen dem Studenten, dem Kursinhalt und dem Kursleiter.

Wir hoffen, mit unserem Handbuch eine sinnvolle Unterstützung für alle Kursleiter anzubieten, die ihr Wissen in einem weitgefassten Sinn im Rahmen einer Weiterbildung Plus vermitteln möchten.



Dr phil. Romain Lanners
Heilpädagogisches Institut
Universität Freiburg
Stiftungsrat BZ



Jean-François Massy
Dipl. Heilpädagoge
Direktor BZ



12. Referenzen

Bibliographie

- AGEFIPH (2007). *Qu'est-ce que le handicap?* <http://www.efigip.org/telecharger/resources/agefiph-qu-est-ce-que-le-handicap.pdf>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bannerman, D. J., Sheldon, J. B., Sherman, J. A. and Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: the rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23: 79-89. doi: 10.1901/jaba.1990.23-79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feuerstein, R. (1990). The Theory of Structural Cognitive Modifiability. In B. Presseisen (ed), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. (68-134). Washington, D.C.: National Education Association.
- Feuerstein, R. et Spire, A. (2009). *La Pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Lormont: Editions «Le Bord de l'eau».
- Gassier, J. et Cordon, C. (2011). DEAVS. *Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale*. Issy les Moulineaux: Elsevier Masson.
- Maslow, A. H. (1999). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.
- Maslow, A. H. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Eyrolles.
- Mayer, C. (2006). *Connaître davantage la méthode Feuerstein*. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf>.
- OMS (2001). *CIF - Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.
- Perrez, M., Minsel, B. et Wimmer, H. (1992). *Was Eltern wissen sollten. Eine psychologische Schule für Eltern, Lehrer und Erzieher*. Herrsching: Pawlak.
- Perrez, M., Minsel, B. et Wimmer, H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir : une école psychologique pour les parents, enseignants et éducateurs*. Bruxelles : Ed. Labor.
- Reboul, O. (1992). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Revol, O. (2010). *J'ai un ado mais je me soigne*. Paris: Editions JC Lattès.
- Rosenberg, M.B. (2003). *La communication non-violente au quotidien*. Thônex: Jouvence.
- Rosenberg, M.B. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Skinner, B. F. (1974). *Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft*. München: Kindler.
- Skinner, B. F. (2008). *Science et comportement humain*. Montréal: Gallimard.
- Speck, O. (2000). *Autonomie und Lernen in der Entwicklung des kleinen Kindes*. *Frühförderung interdisziplinär* 19,49-62.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



12. Referenzen

Vygotsky, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.

Vygotsky, L.S. (2013). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

WHO (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Genf: WHO.

Bildkredite

p.10. Abraham Maslow, http://en.wikipedia.org/wiki/File:Abraham_Maslow.jpg

p.13. Martin Seligmann, http://paw.princeton.edu/issues/2008/10/08/sections/alumni-profiles/2954/LIVE.CNF_Seligman.jpg

p.14. Reuven Feuerstein, <http://reuvenschool.edu.co/wp-content/uploads/2012/09/Feuerstein.jpeg>

p.18. Marshall Rosenberg, <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:MarshallRosenberg1990.jpg>

p.24. Otto Speck, http://prae.hu/prae/upload/otto_speck%281%29.jpg

p.27. Urie Bronfenbrenner, <http://www.psychologicalscience.org/observer/2005/1105/images/bronfenbrenner.jpg>

p.29. Lev Vygotsky, <http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/vygotsky.gif>

p.32. Albert Bandura, http://news.stanford.edu/news/2007/december5/gifs/graw_bandura.jpg

p.33. Burrhus Skinner. <http://www.nndb.com/people/297/000022231/bf-skinner-sm.jpg>



*Die Vervielfältigung und Verbreitung dieses Handbuchs ist gestattet.
3 Bedingungen sind dabei einzuhalten:*

1. *Exakte Zitierweise :*
*Lanners, R. & Massy, J.-F. (2014). Handbuch Weiterbildung Plus. Freiburg :
Bildungszentrum für Erwachsene mit einer Behinderung (http://cfc-bz.ch/docs/lanners_massy_de_2014.pdf).*
2. *Keine Abänderungen.*
3. *Keine kommerzielle Nutzung.*



Bildungszentrum BZ
Baumont 2
1700 Freiburg

www.cfc-bz.ch

info@cfc-bz.ch

026 322 65 66

IBAN Spendenkonto : CH17 0076 8250 1119 5100 0