

Alamara Karimi

Entwicklung und Implementierung neuer curricularer Elemente in der Heilerziehungspflege

Ein Beitrag zur Kompetenzerhaltung älterer
Menschen mit geistiger Behinderung



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

1 Entwicklung des gerontologischen Curriculum

1.1 Einleitung

Eine Frage, die die immer älter werdende Gesellschaft in hohem Maße beschäftigt, ist die nach der Lebensqualität und Selbstständigkeit im Alter. Die Zahl der über 60-jährigen in Deutschland steigt kontinuierlich. Auch Menschen mit geistiger Behinderung werden heute dank der verbesserten medizinischen und therapeutischen Möglichkeiten immer älter. Das Altwerden mit geistiger Behinderung ist ein neues Phänomen in der deutschen Gesellschaft, wodurch die Betreuer¹ der Behindertenhilfe täglich mit neuen Herausforderungen im Umgang mit älteren Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert werden. Aufgrund der geistigen und körperlichen Schwäche sind ältere Menschen mit geistiger Behinderung in besonderem Maße auf die Hilfe Anderer angewiesen. Mit zunehmendem Alter verstärkt sich die Hilfsbedürftigkeit. Besonders dramatisch ist diese Entwicklung, wenn die Betroffenen durch eine inadäquate Betreuung in ihrer Selbstständigkeit unnötig stark eingeschränkt werden. Der richtige Umgang mit den Problemen des Alterns und der Hilfsbedürftigkeit im Alter ist angesichts der demographischen Entwicklung äußerst wichtig. Auch bei alten Menschen mit geistiger Behinderung rücken der Erhalt und die Förderung der bestehenden Kompetenzen in den Vordergrund.

„Mittlerweile gleicht sich die Lebenserwartung von Menschen mit und ohne Behinderung an. Deshalb müssen Formen von Begleitung und Unterstützung entwickelt und eingeführt werden, um Menschen mit Behinderung auch im Alter die Hilfe geben zu können, die ihre behinderungsbedingten Nachteile zumindest teilweise ausgleichen können.“²

Wenn mit den Jahren körperliche und geistige Fähigkeiten nachlassen, so wird dies häufig allein dem höheren Lebensalter zugeschrieben. Dabei sind solche Kompetenzeinbußen in den meisten Fällen zumindest auch darauf zurückzuführen, dass alten Menschen bestimmte alltägliche Aufgaben und Pflichten abgenommen werden und es ihnen an Anregung durch die soziale Umwelt mangelt. Die Vermittlung von gerontologischem Wissen trägt dazu bei, die Betreuer für diese Zusammenhänge zu sensibilisieren.

Die Verantwortung, die ein Mensch für die eigene Selbstverwirklichung trägt, darf ihm auch im Alter nicht abgenommen werden. In diesem Zusammenhang rückt neben dem Thema Selbstständigkeit im Alter auch das der Selbstbestimmung in den Vordergrund. Selbstbestimmung, Autonomie und Teilhabe eines Menschen an Lebensaufgaben und an der gesellschaftlichen Mitbestimmung und Verantwortung hängen in der Zeit der Wissensgesellschaft eng mit Bildung zusammen. Ein umfassendes Wissen und Verstehen des Alterns erleichtert uns einen sinnvollen Umgang mit alten Menschen. Dieses Bewusstsein lässt uns nicht nur die Grenzen, sondern auch die Möglichkeiten des Alterns erkennen und anerkennen. Um den Reichtum zu begreifen, den das Alter birgt, und dessen Potenziale auszuschöpfen, ist eine neue Auseinandersetzung mit dem Thema „Altern“ notwendig. Diese Auseinandersetzung erfordert einen Grundstock an Wissen, der durch geeignete Bildungsangebote für betroffene Berufsgruppen geschaffen werden muss. Der richtige Umgang mit den Problemen des Alterns und der Hilfsbedürftigkeit im Alter muss auch im Rahmen von Bildungsangeboten diskutiert werden. Die vorliegende Arbeit möchte einen Bogen spannen zwischen Theorie und Praxis und die praktische Ausbildung in der Heilerziehungspflege mit wissenschaftlichen Theorien anreichern.

¹ Zur Vereinfachung des Leseflusses wird in dieser Arbeit nur die männliche Form benutzt.

² Kruse, A. et al, Den Jahren Leben geben, 2002, S. 4.

Der herkömmliche Lehrplan für die Ausbildung in der Heilerziehungspflege setzt den Schwerpunkt im Bereich „Kindheit und Jugend“. Die Notwendigkeit einer verstärkten Beschäftigung mit Fragen und Problemen alternder Menschen mit geistiger Behinderung steht außer Zweifel. Die Entwicklung entsprechender pädagogischer Konzepte ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die in den Lehrplan der Heilerziehungspflegeschulen aufgenommen werden sollte. Die Gerontologie sollte im Rahmen der Ausbildung in der Heilerziehungspflege als eigenständiges Lernfeld unterrichtet werden. Die Bausteine eines gerontologischen Curriculum für die Ausbildung zur Heilerziehungspflege wurden auf Grundlage der Untersuchungen des Instituts für Gerontologie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg zu den Themen „Qualifizierungen und Qualifizierungswünsche in Einrichtungen der Behindertenhilfe“ und „Lebensqualität im Alter bei Menschen mit Behinderungen“ festgelegt. Im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit sollen diese Überlegungen weiterentwickelt und der Entwurf zu einem kompletten gerontologischen Curriculum ausgebaut werden. Das Curriculum orientiert sich an der aktuellen Fachliteratur zu biologischen, psychologischen und gesellschaftlichen Aspekten des Alterns im Allgemeinen sowie bei Menschen mit geistiger Behinderung im Besonderen. Das Alter soll als eine Lebensphase dargestellt werden, die nicht zwangsläufig mit Erkrankungen und Einschränkungen einhergeht. Fakten - etwa Statistiken zu Aktivitäten und Erkrankungen alter Menschen - belegen diese Sichtweise und sollen die Heilerziehungspflegeschüler zum Umdenken bewegen. Die vorliegende Studie **„Entwicklung und Implementierung neuer curricularer Elemente in der Heilerziehungspflege – Ein Beitrag zur Kompetenzerhaltung älterer Menschen mit geistiger Behinderung“** verdeutlicht die Relevanz gerontologischer Kenntnisse in der Heilerziehungspflege und diskutiert sowohl die Inhalte als auch Didaktik und Methodik des Gerontologieunterrichts. Nach seiner Ausarbeitung wurde das Curriculum zunächst im Rahmen einer Pilotstudie unterrichtet. Die dabei zu Tage getretenen Schwächen wurden bei der abschließenden Überarbeitung beseitigt. Schließlich erfolgte der Einsatz des neuen Lehrplans im Rahmen eines je einwöchigen Blockseminars an drei Berufsfachschulen in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz. Vor und nach dem Seminar wurden das gerontologische Wissen und die Einstellung der Schüler zum Alter mit Hilfe dreier Fragebögen getestet. Das Ergebnis wurde mit dem einer Kontrollgruppe verglichen.

Die Inhalte des Curriculum, die im Weiteren beschrieben werden, basieren auf der Plastizität der Menschen, die mit ihrer speziellen Biographie wahrgenommen und behandelt werden müssen. Das Curriculum soll die Schüler dafür sensibilisieren, dass alte Menschen mit geistiger Behinderung eigenständige, komplexe Persönlichkeiten sind, die auch im Alter noch hinzulernen können und die Möglichkeit zur Veränderung haben. Den Heilerziehungspflegern soll die Bedeutung der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung im Alter bewusst werden. Ziel ist es, den Heilerziehungspflegeschülern das Rüstzeug für eine kompetenzorientierte (im Gegensatz zu einer Defizitorientierte) Betreuung an die Hand zu geben und sie zu motivieren, die Fähigkeiten der ihnen anvertrauten Menschen zu erhalten und zu fördern.

Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch, einen Beitrag zu mehr Selbstständigkeit und Selbstbestimmung im Alter zu leisten.

1.2 Demografischer Wandel bei Menschen mit geistiger Behinderung

Die Zahl der über 60-jährigen in Deutschland steigt kontinuierlich. Im Jahr 1900 waren 7,8% der Bevölkerung 60 Jahre und älter, 2002 lag der Anteil dieser Altersgruppe schon bei 24,4%. Man rechnet damit, dass im Jahr 2050 ca. 37% der Bevölkerung

Deutschlands 60 Jahre und älter sein werden.³

Alt werden mit geistiger Behinderung ist aber ein neues Phänomen in der deutschen Gesellschaft. Die Menschen mit geistiger Behinderung, welche die Vernichtung in der NS-Zeit überlebten oder unzureichende Ernährung und mangelnde medizinische Versorgung überstanden, können in den verschiedenen Einrichtungen für geistig behinderte Menschen recht alt werden. In den Jahren von 1920 bis 1940 wurden Menschen mit geistiger Behinderung im Schnitt ca. 30 Jahre alt; in den Jahren 1960 bis 1980 lag ihre Lebenserwartung bereits bei etwa 55 Jahren.⁴ In anderen Ländern ist der Anteil der über 65-jährigen an der Gesamtgruppe geistig behinderter Menschen seit Beginn der 70er Jahre deutlich gestiegen – in Schweden zum Beispiel von 1970 bis 1993 um 36%. Dort sind im Jahr 1993 bereits 7,8% aller geistig behinderten Menschen 65 Jahre und älter gewesen. Die starken Jahrgänge befinden sich noch im mittleren Erwachsenenalter, so dass in den kommenden Jahren mit einer weiteren deutlichen Zunahme des Anteils älterer Menschen an der Gesamtgruppe geistig behinderter Menschen zu rechnen ist. Dieser Anstieg ist auch darauf zurückzuführen, dass sich die Lebenserwartung geistig behinderter Menschen jener geistig gesunder Menschen immer weiter annähert; zudem ist in den letzten Jahren die Anzahl geistig behinderter Menschen unter den Neugeborenen deutlich zurückgegangen.⁵ Von den in Deutschland lebenden Menschen mit geistiger Behinderung sind zurzeit nur sehr wenige 60 Jahre oder älter. Doch wird für die Zukunft eine zunehmende Angleichung der Altersstruktur geistig behinderter Menschen an jene der nicht behinderten Menschen vorhergesagt (vgl. Schweizer, 1993; Wacker, 1993). Ersten Schätzungen zufolge werden von den 50-75-jährigen Menschen mit geistiger Behinderung nur ca. 10% bei Geschwistern leben können, während 90% einen Wohnplatz außerhalb der Familie benötigen werden (vgl. Griesinger, 1992; Schweizer, 1993; Wacker & Metzler, 1989).⁶

Die Lebenserwartung der Menschen mit geistiger Behinderung hat sich in den letzten 20 Jahren fast vollständig der der restlichen Bevölkerung angeglichen. Trotz fehlender globaler epidemiologischer Daten für die Bundesrepublik Deutschland, anhand derer Vorhersagen künftiger Entwicklungen getroffen werden könnten, gibt sich Jutzi (1999) überzeugt, dass in Zukunft immer mehr Menschen mit geistiger Behinderung ein relativ hohes Alter erreichen werden.

Es gibt in Deutschland kaum Untersuchungen über die Lebenserwartung geistig behinderter Menschen. Deswegen werden häufig europäische Studien zitiert. Haveman (1993) verglich im Rahmen einer niederländischen Studie die durchschnittliche Lebenserwartung der Menschen mit geistiger Behinderung mit der restlichen Bevölkerung. So hatte zum Zeitpunkt der Untersuchung ein nicht geistig Behinderter in den Niederlanden im Alter von 60 Jahren durchschnittlich noch 20,1 Lebensjahre vor sich, ein geistig Behinderter im gleichen Alter noch 18 Jahre.⁷ Geistigbehinderte haben zwar eine höhere Sterblichkeit im Kindes- und Jugendalter; sobald sie jedoch das Erwachsenenalter erreichen, gleicht sich ihre Lebenserwartung der eines nicht behinderten Menschen an. Manche Studien⁸ zeigen, dass die Prävalenz gesundheit-

³ Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2004.

⁴ Haveman, M. Altern mit geistiger Behinderung, 2004.

⁵ Ern, M., Wege der Annäherung an die Lebenssituation von älterwerdenden und alten Menschen mit geistiger Behinderung, 1992.

⁶ Kruse, A., Bildung und Bildungsmotivationen im Erwachsenenalter, Enzyklopädie der Psychologie, 1997.

⁷ Haveman, & Stöppler, Altern mit geistiger Behinderung, 2004, S. 20-23.

⁸ Van Schrojenstein Lantman et al., Health in people with intellectual disabilities, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2005, 18, 325-333.

licher Probleme bei älteren Menschen mit geistiger Behinderung höher ist als bei anderen. Deshalb ist das Bemühen um die Erhaltung und Förderung der Kompetenz im Alter bei Menschen mit geistiger Behinderung besonders wichtig.

1.3 Definitionen

1.3.1 Begriff „Geistige Behinderung“

„Geistige Behinderung“ wird beschrieben als eine „ätiologisch heterogene, häufig organisch bedingte Gruppe von Störungen, die durch den Schweregrad der Intelligenzminderung und soziale Einschränkungen definiert wird“ (Gontard, 1999).

Brunnhuber und Lieb (2000) definieren geistige Behinderung unter dem Stichwort Oligophrenien als eine angeborene oder während der Geburt erworbene Intelligenzminderung. Hiervon unterschieden wird die Demenz als ein Abbau intellektueller Fähigkeiten, welcher im Laufe des Lebens erworben wurde und auf dem Boden einer organischen Erkrankung entsteht.

Gemäß DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) ist eine „geistige Behinderung“ eine tiefgehende Entwicklungsstörung, während ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) sie als Intelligenzminderung und unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten beschreibt. Übereinstimmend liegt sowohl nach DSM-IV als auch nach ICD-10 eine geistige Behinderung jedenfalls dann vor, wenn die folgenden drei Kriterien erfüllt sind (Saß, Wittchen, Zaudig 1999):

- unterdurchschnittliche intellektuelle Leistungsfähigkeit,
- eingeschränkte Anpassungsfähigkeit,
- Beginn der Störung in der in Entwicklungsphase (bis 18 Jahre).

Es gibt viele verschiedene Formen und Schweregrade geistiger Behinderungen, angefangen bei Lernbehinderungen, die mit entsprechender Förderung ausgeglichen werden können, bis hin zu schwerster Intelligenzminderung, die meist eine professionelle Betreuung erfordert. ICD10 unterscheidet vier Stufen geistiger Behinderung:

- leichte Intelligenzminderung bei einem IQ von 50-69
- Mittelgradige Intelligenzminderung bei einem IQ von 35-49
- schwere Intelligenzminderung bei einem IQ von 20-34
- schwerste Intelligenzminderung bei einem IQ unter 20

McQueen (1987) geht von drei Schweregraden geistiger Behinderung aus, wobei 58% der Fälle als „mäßige“ geistige Behinderung eingestuft werden, 33% als „schwere“ und 9% als „sehr schwere“ geistige Behinderung.

Um einer Stigmatisierung durch die negativ besetzten Begriffe „Imbezillität“, „Oligophrenie“ oder „Idiotie“ entgegenzuwirken, wurde 1958 durch die „Lebenshilfe“ der Begriff „geistige Behinderung“ eingeführt. Allerdings werden inzwischen auch die Bezeichnungen „geistige Behinderung“ und „Geistigbehinderter“ als diskriminierend empfunden. Aus diesem Grund schlägt die „Internationale Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistigen Behinderung“ die Formulierung „Menschen mit geistiger Behinderung“ vor (vgl. Mühl 1994). Damit wird nicht mehr die Behinderung, sondern der Mensch in den Vordergrund gestellt. Bei der Entstehung und der Fortdauer einer geistigen Behinderung spielen physische, psychische, soziale und pädagogische Aspekte eine Rolle (vgl. Speck 1993). Diese Aspekte müssen bei der Betreuung und Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigt werden.

1.3.1.1 Ursache und Epidemiologie der geistigen Behinderung

Meyer (2000) nennt folgende Ursachen einer geistigen Behinderung:

- pränatale Ursachen wie Genmutationen, Fehlbildungen des Zentralnervensystems und exogene Ursachen wie z.B. Infektionen und radiologische Beeinflussung,
- perinatale Ursachen wie Geburtstraumen,
- postnatale Ursachen wie z.B. Hirnschädigungen durch Sauerstoffmangel, Traumen oder Entzündungen des Zentralnervensystems.

Erhebungen in angelsächsischen und skandinavischen Ländern ergaben, dass geistige Behinderungen drei bis vier von 1000 Personen betreffen. Eine deutsche Untersuchung (Liepmann 1979) kam zu ähnlichen Ergebnissen: Von 1000 Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 16 Jahren hatten 4,2 einen IQ von weniger als 50. Diese Erhebung stützt sich auf die Unterlagen von Schulen, Behörden und anderen Einrichtungen, die womöglich nicht alle Fälle erfassen. Die Zahlen sind daher nicht zuverlässig und könnten unter dem tatsächlichen Prozentsatz liegen. Denn eine in Nordfinland durchgeführte Untersuchung, die die gesamte Bevölkerung erfasst, kam auf einen Anteil geistig behinderter Menschen von 6,3 pro 1000 Einwohner (Rantakallio und Wendt, 1986). Brunnhuber und Lieb (2000) ermittelten einen Anteil der Menschen mit geistiger Behinderung an der Gesamtbevölkerung von 2-3%, wobei in der Unterschicht mehr Behinderungen auftraten.

Die geistige Behinderung ist mit dem X-Chromosom⁹ verbunden und tritt sie bei Jungen häufiger als bei Mädchen (Verhältnis 3:2).¹⁰ Liepmann ermittelte, dass die Häufigkeit geistiger Behinderungen bei 5,4 Fällen pro 1000 Jungen und bei 2,9 pro 1000 Mädchen liegt. Die geistige Behinderung lässt sich meistens auf organische Ursachen zurückführen. Nach Hodapp trifft dies im Durchschnitt in 77% der Fälle zu.¹¹ Die Gruppe mit Chromosomenanomalien, wie beispielsweise dem Down-Syndrom (Trisomie 21), ist die größte Untergruppe mit einheitlicher Ursache. Nach Maclaren und Bryson (1987) liegt ihr Anteil an allen geistigen Behinderungen zwischen 20% und 40%.

1.3.2 Heilerziehungspflege

Die wissenschaftlichen Bemühungen für eine pädagogische Behindertenhilfe fanden ihren ersten Höhepunkt im 19. Jahrhundert. Der Begriff der heilenden Erziehung ist jedoch viel älter und hat seinen Ursprung im 16. Jahrhundert. Bereits 1693 benutzte John Locke hierfür den Ausdruck „Kinderfehler“; Comenius gebrauchte den Begriff „Heilmittel“ in Zusammenhang mit Kindern, bei denen die üblichen Erziehungsmethoden nicht fruchteten.

„Die Erziehung behinderter Menschen in eigenen Institutionen begann in Deutschland in einer Zeit, in der die gesellschaftlichen Verhältnisse von der Pädagogik her gesehen relativ fixiert erschienen und kaum reflektiert wurden, und zugleich in einer Epoche humanistischer Bildungsvorstellungen und technologischen Aufschwungs. Für die Erziehung Behinderter bedeutete dies unter anderem programmatisch „ein ideales Tun“, den Ärmsten der Armen zu helfen, sie an der Allgemeinbildung teilhaben zu lassen, ihnen die für den allgemeinen kulturellen und ökonomischen Fortschritt aus damaliger Sicht entsprechenden Fertigkeiten zu vermitteln, sie „sozial brauchbar“ zu machen und dies alles allokalisiert an den Rand einer Gesellschaft, die sich ansonsten mit Wohltätigkeit und Mitleid abschränkte. Eine solche Einstellung entsprach ebenso der geltenden ethischen Plausibilität wie die der Heilpädagogien, die ihre insularen Institutionen als Räume sozialen Geschütztheits betrachteten.“

⁹ NATURE Journal, DNA Sequenz des menschlichen X-Chromosom, 17. März 2005.

¹⁰ Brunnhuber, S. & Lieb, K.: Kurzlehrbuch Psychiatrie, 4. Auflage 2000.

¹¹ Hodapp, M., Issues in the developmental approach to mental retardation, 1990.

Speck (1988) führte weiter aus, dass diese Behindertenpädagogik sich an die Medizin und die christliche Weltanschauung anlehnte und historisch bedeutsame Systeme pädagogischen Heilens und Helfens in Schulen und Anstalten schuf. Speck (1988) spricht von einem Umbruch in der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik in den 80er Jahren, in denen die pädagogische Behindertenhilfe in das öffentliche Bewusstsein gelangte.¹²

Die längste heilpädagogische Tradition haben die kirchlichen Einrichtungen. Der bekannteste Vertreter der kirchlichen Heilpädagogik, der 1930 eine „Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung“ veröffentlichte, war der katholische Theologe Linus Bopp. Bopps „Heilpädagogik“ gilt als die erste auch wissenschaftstheoretisch gelungene pädagogische Gesamtkonzeption einer Behindertenhilfe. Der zentrale Begriff seines Werks ist die aus der Theologie und der Wertelehre abgeleitete „Wertsinnminderung“. Die grundlegende Heilsdimension kommt in folgendem Satz zum Ausdruck: „Alles Erziehenwollen ist zuerst Heilswille am Kinde“ (1930, 240). Eine analoge Auffassung wurde von der evangelischen Heilpädagogik vertreten: Für Pfarrer L. Schlaich (1899-1977) ist Heilpädagogik letztlich „Seelsorge“. Heilpädagogik führe zum „Heil der Seele“ (Schlaich 1969, 53). Grundlage bildet eine biblische Anthropologie mit ihren Grundbestandteilen der Gottebenbildlichkeit, der Gottes- und Menschenliebe und der Annahme durch Gott.¹³ Ausgehend von diesem Grundgedanken entwickelte Pfarrer Ludwig Schlaich das Berufsbild der Heilerziehungspflege; 1958 eröffnete er die erste Fachschule für Heilerziehungspflege in Deutschland.

1.3.2.1 Berufsbild und Ausbildungsziel

Heilerziehungspfleger sind Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen, die pädagogische und pflegerische Kompetenzen mitbringen. Sie begleiten, unterstützen, fördern, pflegen und erziehen Menschen mit geistiger, körperlicher, seelischer und mehrfacher Behinderung aller Altersgruppen und Behinderungsformen. Die heilerziehungspflegerische Tätigkeit erfolgt in stationärer, teilstationärer und ambulanter Form. Heilerziehungspfleger sind dazu angehalten, stets die Würde und Autonomie des Menschen mit Behinderung zu achten. Die Aufgaben der Heilerziehungspfleger orientieren sich am gesetzlichen Auftrag des SGB IX, wonach behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen Anspruch auf Unterstützung zur Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben (§ 1).

Die Heilerziehungspflege versteht sich als ganzheitliche Lebensbegleitung und orientiert sich am Lebenslauf des einzelnen Menschen mit Behinderung sowie an dessen konkreter Lebensgestaltung. Die Bandbreite der beruflichen Anforderungen reicht von der zeitweiligen und begrenzten Unterstützung von Selbstbestimmungs- und Integrationsprozessen bis hin zur dauerhaften Lebensbegleitung und pflegerischen Betreuung. Dabei ist die körperliche Pflege ein bedeutender und integraler Bestandteil heilerziehungspflegerischen Handelns. Ausgehend von den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Menschen mit Behinderung wird die pflegerische Unterstützung entsprechend einem ganzheitlichen Pflegeverständnis gestaltet. Voraussetzung dafür ist eine professionelle Pflegekompetenz.

Die heilerziehungspflegerischen Handlungsfelder beziehen sich auf die gesamte Lebenswelt von Menschen mit Behinderung. Heilerziehungspfleger gewährleisten Assistenz für Menschen mit Behinderung zu Hause (Wohnen), am Arbeitsplatz (WfbM und freier Arbeitsmarkt) sowie in Freizeit und Urlaub. Sie unterstützen Menschen mit

¹² Speck, O., System Heilpädagogik, 1988, S. 20.

¹³ Speck, O., System Heilpädagogik, 1988, S. 38.

Behinderung beim lebenslangen Lernen. Damit kommt der Förderung der Bildung in der Heilerziehungspflege besondere Bedeutung zu: Bildung ist untrennbar verbunden mit Selbstbestimmung sowie der Fähigkeit zur Mitbestimmung und Solidarität. Die angestrebten Ziele der Selbstbestimmung und Integration von Menschen mit Behinderung können nur erreicht werden, wenn die erforderlichen Bildungsprozesse als gemeinsames Lernen, als gemeinsame Erfahrung von Menschen mit und ohne Behinderung angelegt werden. Dabei geht es um die Anregung aller Sinne zur Entfaltung bzw. Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit. Die Aufgabe von Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspflegerern ist es, Menschen mit Behinderung zu unterstützen, sich im Rahmen der vorschulischen und schulischen Bildung, der integrierenden Erwachsenenbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie in der beruflichen Bildung zu entwickeln bzw. zu qualifizieren.¹⁴

1.3.2.2 Die Ausbildung zur Heilerziehungspflege

Die Ausbildung der Heilerziehungspflege ist nicht bundeseinheitlich geregelt. Die Dauer der Ausbildung liegt zwischen einem Jahr und drei Jahren. Mit einer einjährigen Ausbildung qualifiziert man sich als „Heilerziehungspflegehelfer“, und nach einer dreijährigen Ausbildung darf man die Berufsbezeichnung „staatliche anerkannter Heilerziehungspfleger“ führen. Der theoretische und praktische Unterricht wird an staatlichen bzw. staatlich anerkannten Fachschulen, Berufsfachschulen und Berufskollegs erteilt. Die genaue Bezeichnung der Schulen variiert; sie nennen sich teilweise Fachschule für Heilerziehungspflege, Fachschule für Sozialwesen o.ä.

Die Ausbildungsdauer und die Zugangsvoraussetzungen sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt. Einige Schulen verlangen die Fachhochschulreife im Bereich Sozial- und Gesundheitswesen oder eine vorrangegangene Berufsausbildung. In der Regel ist Zugangsvoraussetzung nur ein Hauptschulabschluss oder ein mittlerer Bildungsabschluss. Die fachliche und persönliche Eignung für den Beruf wird anhand der schriftlichen Bewerbungsunterlagen und mittels eines Auswahlgesprächs überprüft. Die insgesamt dreijährige Ausbildung zur Heilerziehungspflege umfasst einen zweijährigen Schulbesuch und ein praktisches Anerkennungsjahr. Einige Bundesländer bieten die dreijährige Ausbildung auch in praxisintegrierter Form an, d.h. Unterrichts- und Praxiselemente wechseln sich ab. Dabei wechseln sich der Unterricht in der Fachschule und die praktische Ausbildung ab. Zulassungsvoraussetzung für die schulische Ausbildung ist ein ein- bis zweijähriges Praktikum. In Bayern genügt nach einer Sonderregelung die einjährige Berufsausbildung zum Heilerziehungspflegehelfer. Niedersachsen verlangt neben einer abgeschlossenen Ausbildung in der Heilerziehungshilfe zusätzlich noch ein Jahr Berufspraxis. In Hessen müssen sich Heilerziehungspflegehelfer einer Feststellungsprüfung zur Anerkennung der Gleichwertigkeit unterziehen¹⁵. Eine Spezialisierung auf die Pflege von Kindern und Jugendlichen bzw. von Erwachsenen ist möglich. Die Ausbildung der Heilerziehungspflege kann in Voll- oder Teilzeit absolviert werden, wobei auch ein Wechsel von der einen in die andere Form zulässig ist.

Die schulische Ausbildung gliedert sich in fachpraktischen und fachtheoretischen

¹⁴ Quelle: Bildungsplan der Heilerziehungspflegeschule in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz, Berufsverband für Heilerziehungspflege und –hilfe in der Bundesrepublik Deutschland e.V. www.hep-bundesverband.de und www.pflege-deutschland.de/heilerziehungspflege Stand: Juni 2007.

¹⁵ Berufsverband für Heilerziehungspflege und –hilfe in der Bundesrepublik Deutschland e.V. www.hep-bundesverband.de und www.pflege-deutschland.de/heilerziehungspflege Stand: Juni 2007.

Unterricht, evtl. mit Zusatzfächern für den Erwerb der Fachhochschulreife. Der Unterricht wird durch praktische Ausbildungsabschnitte in Einrichtungen ergänzt. Erfolgt die Ausbildung in Teilzeit, kann die Praxiserfahrung auch im Rahmen der ausbildungsbegleitenden Berufstätigkeit erworben werden. Die Praktika können entweder unterrichtsbegleitend an ein bis zwei Tagen in der Woche absolviert werden oder als mehrwöchiger Block.

1.3.2.3 Lehrplan der Heilerziehungspflegeschulen

Der Pflichtunterricht umfasst je nach Bundesland bei der einjährigen Ausbildung etwa 1200, bei der zweijährigen Ausbildung ca. 2400 und bei der dreijährigen Ausbildung ca. 3600 Unterrichtsstunden. In Baden-Württemberg dauert die Ausbildung drei Jahre. Sie umfasst 2000 Stunden theoretischen und allgemeinbildenden Unterricht und 1000 Stunden angeleitete fachpraktische Ausbildung. Der Lehrplan ist nach Lernbereichen und Fächern gegliedert. Die genauen Unterrichtsfächer und deren Gewichtung sind in jedem Bundesland unterschiedlich geregelt.

Als Beispiel werden die Inhalte des Lehrplans der Heilerziehungspflegeschulen in Baden-Württemberg dargestellt:

- allgemeine Lernbereiche (Deutsch und Literatur, Sozialkunde, Religionspädagogik und Ethik, Methodenpädagogik, Dokumentation, EDV),
- erziehungswissenschaftlicher Lernbereich (Pädagogik/Heilerziehung, Psychologie/Soziologie, Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege),
- berufs- und rechtskundlicher Lernbereich (Rechts- und Berufskunde, Betriebswirtschaft),
- pflegerischer und medizinischer Lernbereich (Gesundheits- und Krankheitslehre, Pflege, Psychiatrie/Neurologie, Hauswirtschaft),
- musisch-pädagogischer Lernbereich (Werken/bildhaftes Gestalten, Spiel, Musik, Rhythmik, Sport/ Motopädagogik),
- Fachpraxis.

1.3.2.4 Abschlussprüfung in der Heilerziehungspflege

Die schulische Ausbildung endet mit einer Abschlussprüfung mit schriftlichen, mündlichen und praktischen Bestandteilen. Am Ende des Berufspraktikums wird im Rahmen eines Kolloquiums geprüft, ob die Schüler in der Lage sind, die in der Praxis vorkommenden Probleme zu bewältigen.

In der schriftlichen Abschlussprüfung werden die Inhalte von zwei bis vier Fächern abgefragt, etwa in Pädagogik/Heilpädagogik, Psychiatrie/Neurologie, Didaktik und Methodik der Heilerziehungspflege, Psychologie und Soziologie, Gesundheits- und Krankheitslehre, Psychiatrie/Neurologie oder auch Deutsch/Kommunikation. Die mündliche Prüfung greift die Inhalte von bis zu vier Fächern auf, etwa Praxis- und Methodenlehre, Gesundheits- und Krankheitslehre, Rechts- und Berufskunde oder Neurologie/Psychiatrie. Es wird in ein bis vier Fächern mündlich geprüft.

Für die praktische Abschlussprüfung müssen die Schüler eine pflegerische und/oder erzieherische Maßnahme mit einem einzelnen geistig behinderten Menschen oder eine Gruppe behinderter Menschen vorbereiten und durchführen.¹⁶

¹⁶ Vergleich und Zusammenfassung der Lehrpläne der unterschiedlichen Bundesländer z.B. Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Bayern und Nordrhein-Westfalen.

1.3.3 Die Begriffe „Bildung“ und „Lernen“

Um das Verhältnis zwischen Bildung, Erziehung und Pädagogik zu erklären, werden diese Begriffe zunächst definiert.

„Bildsamkeit und Bildung sind stammverwandte Begriffe, die sich im deutschen Sprachraum seit der Mitte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt haben. Der Begriff der Bildung bezeichnet seit dieser Zeit – im Alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins. Der Begriff der Bildsamkeit wird hingegen vor allem in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen verwendet. In der europäischen Tradition wird Lernen als ein Veränderungsprozess gedacht, der sich sowohl an Einzelnen als auch an Gesellschaften beobachten lässt und höchst unterschiedlich interpretiert werden kann: z.B. als Wachstum und Reifung, als Adaptibilität und Plastizität, aber auch als innere und äußere Ansprechbarkeit des Menschen für ästhetische, theoretische und praktische Vernunft- und Sinnfragen. Bildung hingegen bezieht sich auf die Frage nach dem Ziel und Zweck menschlicher Selbst- und Fremdbildung.“¹⁷

1.3.4 Der Begriff „Erziehung“

Erziehung ist neben Bildung der Kernbegriff der Pädagogik, die als historische Sprache und Denkform seit der Antike überliefert wird. Unter „Erziehung“ versteht man moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen. Die Moral der Bildung verkörpert sich in der Erziehungswissenschaft. Im Kern sind Erziehungstheorien an moralischen Erwartungen angeschlossen, die Richtung und Gewicht der Theorien bestimmen.¹⁸ Die Erziehung bezieht sich auf soziales Handeln und wird als Bestandteil des Sozialisationsprozesses und zwischenmenschlicher Interaktion verstanden. Nehmen wir jetzt die Bedeutung von Bildung und Erziehung zusammen, verstehen wir, dass es in der Pädagogik nicht nur um die angeborene und biologisch festgelegte geistige Kapazität, um die Verformbarkeit und Plastizität des Menschen geht, sondern auch um Chancengerechtigkeit und Demokratisierung der Bildung. Bildung muss alle Randgruppen der Gesellschaft, ob alt, geistig behindert oder beides gleichzeitig, erreichen und zu „sozialer Selbstbestimmung“ und „emanzipierter Beteiligung“ am gesellschaftlichen Leben anregen.¹⁹

„Bildung ist ein Grundrecht für alle und es darf niemand von diesem Anspruch ausgeschlossen werden - und zwar unabhängig von Alter, Art oder Schwere einer Behinderung. Folgerichtig ergibt sich daraus eine Bildung für alle, und in sozialer Hinsicht sollte dieses allgemeine Grundrecht möglichst in „integrativen“ Lebenszusammenhängen realisiert werden.“²⁰

1.4 Bildung und Selbstbestimmung im Alter auch für Menschen mit geistiger Behinderung

Das Thema Altern mit geistiger Behinderung darf nicht isoliert vom Thema Bildung und Wissenschaftsgesellschaft behandelt werden.

„Bildung ist ein lebenslanger Prozess. Gerade an der Lebendigkeit, mit der alte Menschen imponieren können, an ihrer Teilhabe am Leben um sie herum, an ihrem kulturellen Interesse, an ihrem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, an ihrer Nachdenklichkeit, an ihren Erinnerungen und an ihrer Gesprächsbereitschaft zeigt sich, dass in ihnen gebildetes Leben wirksam ist, man könnte auch sagen: belebender Geist, der das physische Altern aufzufangen in der Lage ist.

¹⁷ Benner, D., und Oelkers J., Historisches Wörterbuch der Pädagogik, 2004, S. 174.

¹⁸ Benner, D., und Oelkers J., Historisches Wörterbuch der Pädagogik, 2004, S. 174 und S. 303.

¹⁹ Berghaus, Bermond, Knipschild (Hrsg.) Aufeinander zugehen-miteinander umgehen-voneinander lernen, 2004, S. 35-54.

²⁰ Berghaus, Bermond, Knipschild (Hrsg.) Aufeinander zugehen-miteinander umgehen-voneinander lernen, 2004, S. 40.

Diese Beobachtung bezieht sich auf älter werdende bzw. alte Menschen an sich, seien sie geistig behindert oder nicht.“ (Speck, 1999, 348)²¹

Bildung muss allen Menschen zugestanden werden. Für alte Menschen ohne geistige Behinderung gibt es viele Bildungsangebote, so dass sie Interessen und Hobbys nachgehen, ihr Wissen vertiefen und z.B. den Umgang mit den neuen Medien erlernen können. Da es bis Anfang der 70er Jahre wenig erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland gab, war der Bedarf an Bildungsangeboten für diese Zielgruppe gering. Erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung fanden ein vergleichsweise reduziertes Angebot vor, das Wissen in einer für sie aufnehmbaren Weise vermittelte, Begegnungen mit anderen Menschen ermöglichte und ihnen die Gelegenheit zur Entfaltung von Interessen und Neigungen bot.²²

„Die verlängerte Altersphase älterer Menschen mit geistiger Behinderung stellt gleichermaßen für das System der Behindertenhilfe und für jeden Einzelnen eine besondere Herausforderung dar, weshalb es notwendig ist, das Bildungsangebot für diese Zielgruppe auszuweiten.“²³

Es ist Aufgabe der Erwachsenenbildung, auch Menschen mit geistiger Behinderung sozial zu integrieren und auf das Altern vorzubereiten. Für die soziale Partizipation sind die Erhaltung und Förderung der Kompetenzen²⁴, kompensatorische und rehabilitative Hilfe, Begleitung bei der Sinnggebung und Identitätsfindung sowie Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls unabdingbar. Daher ist die Ermöglichung lebenslangen Lernens für die Durchsetzung der Aufgaben der Bildung im Alter wichtig.

„Erwachsenenbildung bietet die Möglichkeit, auch ältere Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung und Teilhabe an zentralen Lebensbereichen zu begleiten. Selbstbestimmung wird hier als ein jedem Menschen innewohnendes Bedürfnis nach Autonomie und Selbstregulierung seiner Person und der sie umgebenden Umwelt verstanden (Speck 1996, 15). Sie zeigt sich auch in dem Bedürfnis, sich als Erwachsener weiterzubilden.“²⁵

Ältere Menschen mit geistiger Behinderung haben oft Schwierigkeiten, sich auf altersbedingte Veränderungen einzustellen, da es ihnen schwerer fällt, sich die notwendigen Fähigkeiten anzueignen, und sie wenig Gelegenheit erhielten, sie zu erlernen. Menschen mit geistiger Behinderung wissen oft nicht, wie sie ihren Lebensstil in den Bereichen Gesundheit, Arbeit, Freizeit und Wohnen anpassen können, wenn sie älter werden. Auch sind die Gelegenheiten, wichtige Entscheidungen zu treffen, oft sehr begrenzt. Mit Hilfe der Bildungsangebote entwickelt sich langsam eine Vorstellung davon, was Alter für sie bedeutet.²⁶

Um diesen Menschen mehr Selbstständigkeit und Selbstbestimmung im Alter ermöglichen zu können, soll deren Betreuer und Begleiter die Bedeutung der Bildung im Alter und des lebenslangen Lernens bewusst werden.

1.5 Lebenslanges Lernen und Wissensgesellschaft

Das Wissen ist das wichtigste Kapital der Wissensgesellschaft. Die Mobilisierung dieses Kapitals sichert den Zusammenhalt der Gesellschaft. Bildung ist das Tor zum

²¹ Berghaus, Bermond, Knipschild (Hrsg.) Aufeinander zugehen-miteinander umgehen-voneinander lernen, 2004, S. 36.

²² Haveman und Theunissen, Aufeinander zugehen-miteinander umgehen-voneinander lernen, 2004.

²³ Haveman, M., Stöppler, R., Altern mit geistiger Behinderung. 2004, S.50.

²⁴ Kruse, A. Den Jahren Leben Geben, 2004, S. 43-44.

²⁵ Berghaus, Bermond, Knipschild (Hrsg.) Aufeinander zugehen-miteinander umgehen-voneinander lernen, 2004, S.26.

²⁶ Berghaus, Bermond, Knipschild (Hrsg.) Aufeinander zugehen-miteinander umgehen-voneinander lernen, 2004, S. 25-50.

Wissen und Bedingung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Gesellschaftliche Partizipation und Mitwirkung wird durch Wissen erst ermöglicht. Derjenige, der am gesellschaftlichen Leben teilhaben möchte, muss bereit sein zum lebenslangen Lernen. „Lebenslanges Lernen“ ist ein Konzept, das Menschen befähigen soll, in jeder Lebensphase eigenständig hinzuzulernen. „Lebenslanges Lernen“ hilft, den Zusammenhalt in der Gesellschaft zu stärken und Ausgrenzung soweit wie möglich zu vermeiden. Das Bedürfnis, immer wieder Neues zu erlernen, kann aus persönlichen, sozialen und beruflichen Gründen entstehen. Der Lernprozess kann innerhalb und außerhalb der formalen Bildungssysteme stattfinden. „Lebenslanges Lernen“ zu fördern bedeutet, mehr in Menschen und ihr Wissen zu investieren.

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ hat in der heutigen Wissensgesellschaft keine Geltung mehr. Zeitlebens zu lernen ist unabdingbar für die Realisierung der individuellen Lebens- und Arbeitschancen. „Lebenslanges Lernen“ durchbricht die Grenzen herkömmlicher Bildungsstrukturen und die Einteilung des Bildungsweges, der oft bereits mit dem Schul- oder Hochschulabschluss endet. „Lebenslanges Lernen“ bedeutet, den Wiedereinstieg in Bildungswege zu ermöglichen. Darüber hinaus verspricht „lebenslanges Lernen“ einen Weg zu mehr Eigenverantwortung. Es umfasst also die Gesamtheit allen formalen, nonformalen und informellen Lernens ein Leben lang.

Das Wissen als Resultat des lebenslangen Lernens befähigt den Menschen zu mehr Selbstverantwortung und Selbstbestimmung im Leben. Das Gesundheitssystem ist ein Beispiel dafür. Es ist bekannt, dass in Bezug auf Krankheiten Prävention viel kostengünstiger und sinnvoller ist als eine Intervention bzw. Behandlung. Weiß der Mensch mehr über den eigenen Körper, über eine gesunde Lebensweise und über Krankheiten vorbeugende Maßnahmen, so verhält er sich entsprechend und übernimmt mehr Verantwortung sich selbst sowie der Gesellschaft gegenüber. Die gestiegene Lebenserwartung darf man nicht allein auf die systematische Verbesserung der medizinischen Versorgung zurückführen, vielmehr hängt sie auch mit dem Anstieg der Bildung zusammen. Durch mehr Investition in Bildung werden nachhaltige gesellschaftliche Verbesserungen bewirkt, von denen nicht nur der Einzelne, sondern auch das System profitiert. Bisher galt die Aufmerksamkeit der Bildungswissenschaftler eher dem Erwerb beruflicher Qualifikationen im mittleren Erwachsenenalter. Bildung für Menschen im hohen Alter zielt eher auf die Entwicklung alltäglicher Fertigkeiten ab und nicht auf die Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen. Unter „Lernen“ im Alter wird nicht nur der Erwerb von Kenntnissen, sondern auch eine Zunahme von Urteils-, Kritik- und Orientierungsfähigkeit verstanden.

1.6 Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft

Die Erziehungspraxis und die Erziehungswissenschaft profitieren voneinander, wenn die Effizienz der Theorien in der Praxis gemessen und die Probleme der Praxis wissenschaftlich behandelt werden. Die hermeneutisch gewonnenen Fragen können nur in einem empirischen Umfeld beantwortet werden. Umgekehrt müssen die in Praxis aufgetretenen Fragen wissenschaftlich aufgearbeitet werden. Solange die theoretisch aufgetretenen Fragen nur hermeneutisch beantwortet werden, bleiben diese Antworten bloße Meinungen oder leere Behauptungen. Die Erziehungswissenschaft muss sich daran messen lassen, ob ihre Erkenntnisse in der Praxis fruchtbar gemacht werden können. Ein intensiver Austausch von Theorie, empirischer Forschung und Praxis ist für die Fortentwicklung der Erziehungswissenschaft von entscheidender Bedeutung. Seit den 70er Jahren nimmt die empirische Bildungsforschung die Erziehungswirklichkeiten stärker wahr. Dennoch ist diese Bezugnahme noch nicht

selbstverständlich. Die schulische Forschung ist von dieser Problematik nicht ausgeschlossen. Die Entwicklung der Curricula für Schulen obliegt den Kultusministerien. Selten werden die verschiedenen Curricula wissenschaftlich untersucht, auf ihre Effizienz hin überprüft und miteinander verglichen. Untersuchungen wie die PISA-Studie, die seit 2000 die Effizienz der Bildungssysteme auf internationaler Ebene vergleicht, lassen hoffen, dass sich Theorie und Praxis der Pädagogik in Zukunft stärker gegenseitig beeinflussen und befruchten.

„Im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft darf es nicht zur Konsequenz kommen, dass sich zwischen der Erziehung als praktischer Tätigkeit im Rahmen des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft als Teil des Wissenschaftssystems eine unüberbrückbare Kluft auftut und die Praktiker auf der einen und die erziehungswissenschaftlichen Forscher auf der anderen Seite voneinander trennte. Sodass die einen dann zu engagierten Erziehern würden, die ihr Handeln an bewährten Routinen orientierten, die anderen zu distanzierten Beobachtern des Systems oder als Wissenschaftshistoriker zu noch distanzierteren Beobachtern der Beobachter.“²⁷

Fuchs (2006) führt weiter aus, dass eine solche Erziehungswissenschaft nicht einmal mehr eine Wissenschaft von der Erziehung wäre, sondern lediglich noch eine Systembetreuungswissenschaft. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft kann mit Hilfe der empirischen Pädagogik erreicht werden. Die Bildung kann als Technik der Wissensvermittlung verstanden, empirisch erforscht und qualitativ verbessert werden, ohne dabei ihren moralischen Anspruch aus den Augen zu verlieren. Dadurch kann eine dynamische Bewegung in die Pädagogik eingebracht werden, die einen ständigen Austausch zwischen Theorie und Praxis ermöglicht. In der Erziehungswissenschaft - mit Betonung auf „Wissenschaft“ - müssten viele bislang nur theoretisch behandelte Thesen empirisch untersucht und hermeneutisch verbessert werden, also unter Berücksichtigung der Praxis.

Die vorliegende Arbeit möchte mit der Entwicklung und Implementierung eines neuen Curriculum für die Ausbildung zur Heilerziehungspflege einen Beitrag zur Versöhnung von Theorie und Praxis sowie von Hermeneutik und Empirie leisten.

1.7 Begriff „Curriculum“

„Ein Curriculum ist ein Plan für künftigen Unterricht, der Angaben enthält über Lernziele unterschiedlichen Abstraktionsgrades (Leit-, Recht-, Grob-, Feinziele), über Lerninhalte und über Vermittlungsverfahren. Diese Komponenten sind in einer bestimmten Struktur/ Sequenz/ Organisation angeordnet. Der Plan kann ergänzt sein um Hinweise auf die Medien- und Unterrichtsmaterialien, mit deren Hilfe er realisiert, und auf die Bewertungsverfahren, mit denen seine Qualität über die Lernleistungen der Schüler/Schülerinnen überprüft wird. Seit es Schule gibt, wurde zwar immer über einen Kanon der Unterrichtsgegenstände, dessen Fixierung und die angemessene Form seiner Vermittlung nachgedacht, aber ein eigenes wissenschaftliches Aufgabenfeld wurde die Curriculumforschung erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Als wichtiger Begründer der Curriculumforschung beschreibt R. W. Tyler 1949 die Komponente eines Curriculum in einer einfachen Formel: P (Purposes) + L (Learning experiences) + O (Organisation) + E (Evaluation). (Goodlad 2001, 31-90). Die 1960er und 1970er Jahre waren die hohe Zeit des Aufbaus eines Forschungs- und Diskussionsnetzes der Curriculumtheorie. Dabei wurde deutlich, dass verantwortliche Curriculumentwicklung nicht nur der bildungstheoretischen Begründung, der normgestützten Auswahl von Elementen eines Bildungskanons und der bildungspolitischen Entscheidung bedarf, sondern gerade auch der datengenerierenden empirischen Forschung über Aspekte der Curriculumplanung, -implementation und -evaluation.“²⁸

²⁷ Prof. Fuchs B., Würzburg, Görres Gesellschaft, Jahresbericht 2006, S. 129-130.

²⁸ Lenhart, V., Perspektivenwechsel in der Curriculumtheorie/ Vortrag gehalten an den Universitäten Athen und Volos/Griechenland November 2005.

Den Begriff "Curriculum" umschreibt die OECD²⁹ im "OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics" als Sammlung von Vorschriften zu Lerninhalten und der hierfür jeweils vorgesehenen Unterrichtszeit. Einige dieser Regeln sind zwingend einzuhalten, andere optional. Sie können auf nationaler und lokaler Ebene bestehen, aber auch für einzelne Schulen.³⁰

1.7.1 Curriculumplanung

Levy (1977) entwickelte ein detailliertes Konzept zur Planung, Durchführung, Evaluation und Implementierung eines neuen Curriculum. Darin sind folgende Schritte vorgesehen:

- Preparation of programme outline,
- The Creation of instructional materials,
- Implementation of a new programme.

²⁹ Organisation for Economic Co-operation and Development.

³⁰ **Intended (or prescribed) curriculum** is defined as the study areas and their time commitments, which can be prescribed at a school, local or national level.

The intended curriculum is embodied in textbooks, curriculum guides, the content of examinations, and in policies, regulations and other official statements generated to direct the educational system. The intended curriculum comprises both compulsory and non-compulsory parts of the curriculum.

The **national curriculum** is usually set out in a document describing the common goals, objectives and quality and/or content criteria of a national school system. This document may take the form of standards (defined objectives and achievement criteria at given levels of education and in specific subjects of study areas) without actual time allocation or mention of subjects. It may also resemble a timetable (specified number of periods for each subject and in each grade by program). It may also indicate the extent to which decisions on curriculum content and final time allocation can be made on the local or school level.

The **compulsory curriculum** is defined as the amount and allocation of instruction time that has to be provided in ALMOST EVERY public school and must be attended by ALMOST ALL public sector students. The compulsory curriculum is often specified in the national curriculum, which may describe the common core elements (goals, study areas, skills and skill levels, core content) to be included in all curricula within the country. However, subjects within the compulsory curriculum may vary according to the degree of flexibility **within** study areas and **across** study areas.

Compulsory core curriculum is defined as the set of subjects or groups of subjects (study areas) that are common to all students such as mathematics, sciences, social studies, mother tongue and, in some cases, a foreign language, which can be considered core study areas. Even if all core study areas must be studied by all students, choices may be made **within** the study area, for example there may be a choice between an integrated science subject or separate science subjects like biology or physics, or between foreign languages (e.g. French, or Italian, etc.). In some countries, local school systems or schools are to establish the subjects within the timeframe and compulsory study areas defined at the national level. In others, subjects and the time to be allocated to them are defined at the national level. However, in most countries some provision is made to define a common core curriculum.

Compulsory flexible curriculum is defined as the part of the compulsory curriculum where there is flexibility in time spent on a subject and/or a choice can be made **between** study areas. For example, a school may be able to choose between offering religious education, or more science, or art, but to offer one of these is considered compulsory within the compulsory time framework. Alternatively, a student may have choices between study areas within the flexible part of the compulsory curriculum.

The compulsory flexible curriculum is part of the compulsory time frame for instruction from the point of view of the student.

The **non-compulsory curriculum** is defined as the average instruction time students are entitled to above the compulsory hours of teaching. These subjects often vary from school to school or from region to region, and may take the form of "non-compulsory elective" subjects. (OECD Handbook for Internationally comparative Education Statistics, Concepts, Standards, Definitions and Classifications 2004, S. 54-56).

1.7.1.1 Preparation of programme outline ³¹

Im ersten Schritt bzw. zur Vorbereitung des Programmentwurfs werden die Lernziele, die Lerninhalte und Lehr-Lernstrategien entwickelt. Zuerst werden die Ziele des Curriculum festgelegt. Hauptziel des Curriculum ist es, die Schüler auf die Anforderungen am Arbeitsplatz vorzubereiten. Die Entscheidung über die Lernziele wird durch aktuelle gesellschaftliche Bedürfnisse, die vom Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen, sozialpolitische Änderungen und die Bedürfnisse der Schüler beeinflusst. Weitere Faktoren sind der rechtliche Rahmen des jeweiligen Landes und das Schulsystem. Das Fernziel, eine gesellschaftliche Veränderung herbeizuführen, bedarf einer Konkretisierung im Curriculum. In dem Bemühen, gesellschaftlichen und pädagogischen Bedürfnissen, dem Schulsystem und den Ressourcen gleichermaßen gerecht zu werden und sie mit moralphilosophischen sowie lernpsychologischen Ansprüchen zu verbinden, können gleich eine ganze Reihe von Zielen formuliert werden. Die Ziele, die schließlich das Curriculum prägen, müssen aus dieser Liste ausgewählt werden. Levy orientierte sich an der Lernziele-Taxonomie von Bloom (1956), in der die Lernziele in drei Gruppen - die kognitive, die affektive und die psychomotorische - eingeteilt wurden.³²

Schwab 1964 hat die Diskussion über die Auswahl der Inhalte durch seine Betonung der Relevanz einer Struktur für die jeweilige Disziplinen enorm beeinflusst. Der Entwickler eines Curriculum müsse die Kernelemente des betreffenden Fachs identifizieren und passende Inhalte für sie zusammenstellen, betonte Schwab. Alternativ kann zunächst eine Liste wichtiger Themen erstellt werden, die dann einer bestimmten Disziplin zugeordnet werden.³³ Wagenschein (1970) favorisierte eine Beschränkung des Stoffs: Statt viele Themen oberflächlich zu behandeln, sollten Schüler sich besser mit wenigen gründlich auseinandersetzen.³⁴

Nach Dave (1973) müssen die ausgewählten Inhalte eine breite Palette an Lernangeboten innerhalb und außerhalb der Schule bieten. Für besonders wichtig hielt er Themen von gesellschaftlicher Relevanz.³⁵

Auch das kulturelle Erbe der Gesellschaft ist bei der Auswahl der Unterrichtsthemen zu berücksichtigen. Dave bevorzugt Themen, mit denen sich die Schüler sowohl in der Schule als auch in der Freizeit beschäftigen können. Zur Darstellung der Lernziele kann eine Matrix dienen. Diese gibt zwei Faktoren wieder: die angestrebten Verhaltensweisen und Kompetenzen auf der einen, die zur Erreichung dieser Ziele notwendigen Inhalte auf der anderen Seite. Die Auflistung der mit dem Curriculum verfolgten Ziele bietet wichtige Anhaltspunkte bei der Ausarbeitung des Lernmaterials. Ferner beschäftigt sich Levy in dieser frühen Phase der Curriculumentwicklung mit der Frage, wie sich die Lehrer die für den Unterricht notwendigen didaktischen Fertigkeiten aneignen können. Er erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die Festlegung der Lehrmethoden von der traditionellen Bildungstheorie als eine eigenständige Aufgabe betrachtet wurde. Levy betrachtet die Auswahl der Lehrmethoden als Teil des Entwicklungsprozesses eines Curriculum. Das Curriculum enthält also auch Vorschläge, auf welche Art und Weise sich die Schüler einem Thema nähern können. Häufig setzen Lehrer für die Behandlung der Lerninhalte unpassende Lehrmethoden ein. Die Lehr-Lernstrategie soll als ein wichtiger Teil der Curriculumentwicklung be-

³¹Preparation of programme outline: Specification of objectives, Selection of content, Teaching-learning strategies (Levy, A., Planning the school curriculum, 1977.).

³² Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 25-26.

³³ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 31.

³⁴ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 32-33.

³⁵ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 34.

trachtet werden. Ein Curriculum muss sich nicht auf eine einzige Vermittlungsmethode beschränken. Es kann eine Fülle von verschiedenen Lernstrategien vorschlagen, die je nach der im Einzelfall zu erlernenden Fertigkeit oder nach Themengebiet eingesetzt werden können. Diese flexible Vorgehensweise ist nicht nur zulässig, sondern wird sogar häufig empfohlen. Es gibt zwei Hauptgründe für vielseitige Lehr- und Lernstrategien. Zum einen kann je nach Art der zu vermittelnden Kenntnisse die eine oder andere Strategie vorzugswürdig sein. Zum anderen kommen auch die einzelnen Schüler mit unterschiedlichen Lernmethoden gut oder weniger gut zurecht. Zu den gängigen Unterrichtsmethoden gehören der Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Spiele, Projektarbeit etc.³⁶

1.7.1.2 The Creation of instructional materials

Diese Phase wird unterteilt:

- I. Instructional materials and their organization
- II. Formative evaluation of curriculum materials

I. Instructional materials and their Organization

In der folgenden Phase des Curriculum werden Ratschläge und Anweisungen für die Unterrichtsgestaltung erarbeitet. Dazu gehören auch unterrichtsbegleitende Arbeitsblätter, Lehrbücher und sonstiges Material. Häufig beinhaltet das Curriculum die Materialien für den Unterricht wie Schaubilder, Dias, Instrumente, Bilder, Wandkarten, Lehreraneleitungen, diagnostische Instrumente für die Vermittlung und Monitoring der Inhalte, die audiovisuelle Ausstattung etc. Seltener werden spezielle Materialien entwickelt, die über Stadtbibliotheken oder ähnliche Einrichtungen für den Unterricht ausgeliehen werden können. Passend zum Curriculum werden teilweise auch Unterlagen für das individuelle Nacharbeiten des Stoffs zusammengestellt, z.B. Schulbücher oder Übersichten über das Unterrichtsprogramm.

Levy erwähnt zwei Modelle, um den Unterrichtsstoff zu ordnen, das lineare und das modulare. Bei dem ersten werden die Themen im begleitenden Lehrbuch in der Reihenfolge dargestellt, in der sie auch im Unterricht behandelt werden. Beim linearen Curriculum bauen die Unterrichtseinheiten aufeinander auf; der Lehrer setzt also voraus, dass die zu einem früheren Zeitpunkt vermittelten Informationen und Kenntnisse vorhanden sind. Der modulare Lehrplan lässt dem Lehrer mehr Freiheit bei der Wahl der Arbeitsmethoden und des Ablaufs. Der Lehrer kann zwischen verschiedenen Themen wählen oder auch einzelne Themen weglassen. Diese Art des Curriculum ist flexibler als das lineare und überlässt viele Entscheidungen dem Lehrer. Modulare Einheiten können einem linear strukturiertes Curriculum auch ergänzen. Größter Nachteil der modularen Anordnung ist ihre große thematische Bandbreite, aus der der Lehrer die Materialien auswählt. Wegen der Vielzahl der möglichen Themen und angebotenen Unterlagen ist die Entwicklung eines modularen Curriculum teurer als die eines linearen.³⁷ Der letzte Teil der zweiten Entwicklungsphase ist der Evaluation des Curriculum gewidmet.

II. Formative evaluation of curriculum materials

Die Lehrmaterialien müssen - obwohl sie von Experten entwickelt werden - vor der Veröffentlichung im Schulalltag erprobt werden. Aufgrund der dabei gesammelten

³⁶ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 19-46.

³⁷ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 47-59.

Erfahrung und empirischen Daten können die Schwächen des Curriculum erkannt und beseitigt werden, etwa durch zusätzliche methodisch-didaktische Hinweise oder eine Verbesserung einzelner Abschnitte. Levy bezeichnet diese Art der Informationsbeschaffung und Bewertung des Curriculum in der Entstehungsphase als „formative Evaluation“. Die formative Evaluation kann schon in einer frühen Entwicklungsphase zum Einsatz kommen und durchläuft folgende Stufen: die Prototyp-Evaluation, die Vorversuchsphase (a preliminary try-out) und die Feldversuchsphase (a field trial). Levy beschreibt, wie diese Auswertungen die Selektion, Modifikation und Festlegung der Inhalte des Curriculum beeinflussen: Sobald die Hauptkomponenten des Curriculum feststehen, ist es ratsam, die Eignung des dazugehörigen Lehrmaterials empirisch zu testen. Dieser Entwicklungsabschnitt, in dem das Curriculum unter Einsatz des entwickelten Materials in ein bis zwei Schulklassen unterrichtet wird, heißt Prototyp-Evaluation. Ziel dieser Phase ist die Auswahl geeigneten Unterrichtsmaterials. Nach erfolgreichem Abschluss der Prototyp-Evaluation und der Vornahme der notwendigen Modifikationen kommt das Material in der Vorversuchsphase (preliminary try out) in weiteren vier bis sechs Schulklassen zum Einsatz. Häufig hat das Unterrichtsmaterial in der Vorversuchsphase noch nicht seinen endgültigen Umfang und seine abschließende Form gefunden. Der Text des Lehrbuchs z.B. liegt vielleicht noch nicht in Buchform, sondern nur als einfacher Ausdruck der elektronischen Datei vor, oder das Bildmaterial ist noch nicht in den Fließtext integriert. Auf Grundlage der in der Vorversuchsphase gewonnenen Erkenntnisse werden die Unterlagen abermals überarbeitet und perfektioniert. Zu diesem Zeitpunkt liegt eine Version des Curriculum vor, die der endgültigen schon sehr nahe kommt. In der Feldversuchsphase wird das fertiggestellte Unterrichtsmaterial einer abschließenden Prüfung unterzogen und in einer repräsentativen Stichprobe von 30 bis 50 Schulklassen eingesetzt. Aufgrund der Größe der Stichprobe kann nicht mehr jeder einzelne Teilnehmer direkt nach seiner Beurteilung des Programms gefragt werden. Um sich nicht allein auf den Eindruck und die Erfahrung des Lehrpersonals verlassen zu müssen, werden die Schüler und andere Beteiligte gebeten, standardisierte Multiple-Choice-Tests und Fragebögen auszufüllen.³⁸

Datentypen der formativen Evaluation

Die Daten, die im Rahmen der formativen Evaluation erhoben werden, fallen in drei Kategorien:

- I. Beurteilungsdaten (judgmental data)
- II. Beobachtungsdaten (observational data)
- III. Leistungsdaten (performance data)

I. Beurteilungsdaten (judgmental data)

Diese Daten spiegeln die Meinung von Experten, Lehrern, Eltern, Aufsichtspersonal und Schülern wieder, die mit dem neuen Curriculum in Berührung kommen. Sie werden mit Hilfe von Fragebögen und Interviews ermittelt. Ein Vorteil dieser Daten ist, dass sie mit minimalem zeitlichen und technischen Aufwand gesammelt und schnell analysiert werden können. Auf diese Weise können Schwächen des Curriculum rasch erkannt und beseitigt werden. Ein Nachteil dieser Daten besteht darin, dass sie keine objektive Beurteilung wiedergeben, sondern geprägt sind von persönlichen Meinungen und Vorlieben der Befragten. Es ist daher empfehlenswert, für die Bewer-

³⁸ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 61-64.

tung des Curriculum auch die übrigen erhobenen Daten heranzuziehen.³⁹

II. Beobachtungsdaten (observational data)

Diese Daten werden durch die Beobachtung der Lehr- und Lernsituation im Unterricht gewonnen. Ein entsprechend geschulter oder ungeschulter Zuschauer dokumentiert seine Beobachtungen frei oder nach bestimmten Vorgaben. Die Beobachtungsdaten geben Auskunft darüber, wie das Lernmaterial im Unterricht eingesetzt wird und ob seine Ausgestaltung zweckmäßig ist. Ferner lässt sich aus den Daten ablesen, ob die Lernenden die angebotenen Unterlagen annehmen und wie sie mit ihnen umgehen.⁴⁰

III. Leistungsdaten (performance data)

Die Leistungsdaten beantworten die zentrale Frage, die sich bei der Entwicklung eines Curriculum stellt: Was und wie viel lernen die Schüler, wenn das Curriculum entsprechend der inhaltlichen und methodischen Vorgaben im Unterricht eingesetzt wird. Die Antwort hierauf können das Verhalten der Schüler im Unterricht und ihre Beurteilungen geben. Meist aber werden zusätzlich strukturierte und halbstrukturierte Tests benutzt, um das Wissen der Schüler messen und feststellen zu können, ob sie den Anforderungen des Curriculums gewachsen sind. In der Regel berücksichtigen solche Tests die konkreten Lernziele und die Form des Lehrmaterials. Die Leistungsdaten lassen unmittelbare Rückschlüsse auf den inhaltlichen und methodischen Nutzen des Curriculum zu. Die Beobachtungsdaten können die Aussage der Beurteilungs- und Beobachtungsdaten stützen oder ihr widersprechen.

Für die formative Evaluation wird ein kriteriumsbezogener Test empfohlen.⁴¹ Jeder Punkt dieses Tests bezieht sich auf ein konkretes Lernziel. Im Gegensatz zu den häufig verwendeten Tests, bei denen eine bestimmte Punktzahl errechnet wird, stellt der kriteriumsbezogene Test fest, welche der konkreten Lernziele die Schüler erreicht haben. Genau diese Informationen sind notwendig, um die Schwachstellen des Curriculum aufdecken und beseitigen zu können. Wie einzelne Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern abschneiden, ist eine vergleichsweise uninteressante Information. Der Weiterentwicklung des Curriculum ist also mit einem kriteriumsbezogenen Test besser gedient. Die Leistungsdaten zeigen, ob die Schüler etwas hinzugelernt haben, aber nicht, worauf der Lernerfolg beruht. Um zu verstehen, warum ein bestimmtes Curriculum besonders wirksam ist bzw. wie seine Wirksamkeit erhöht werden kann, müssen die Beobachtungs- und Beurteilungsdaten in Augenschein genommen werden. Zur Verbesserung des Curriculum müssen sowohl die Beurteilungs- als auch die Beobachtungs- und Leistungsdaten berücksichtigt werden.⁴²

1.7.1.3 Implementation of a new programme

- I. Setting the stage for implementation
- II. Monitoring and recycling

I. Setting the stage for implementation

Generell ist die Implementierung eines neuen Lehrplans viel komplizierter als dessen Entwicklung. Während ein Curriculum und das Unterrichtsmaterial normalerweise

³⁹ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 65-66.

⁴⁰ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 66.

⁴¹ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 67.

⁴² Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 67.

von einem relativ kleinen Team entwickelt werden, erfordert die Implementierung die Mitwirkung von Hunderten von Schulen, Tausenden von Lehrern und Zehntausenden von Schülern. In dieser Phase müssen das Curriculum bekannt gemacht und die organisatorischen Voraussetzungen für seine Durchführung geschaffen werden. Die Durchführung eines Curriculum setzt zunächst die Unterstützung durch politische Entscheidungsträger, insbesondere durch die Ministerien, voraus, da diese das Bildungssystem durch die Lehrerbildung, durch Behördenentscheidungen und Prüfungskommissionen beaufsichtigen und gestalten. Wichtig für den Erfolg des Curriculum ist auch eine gute Logistik, die die teilnehmenden Schulen mit den vorgesehenen Unterrichtsmaterialien versorgt. Die Lehrer, die das Curriculum unterrichten sollen, müssen zur Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungen bewegt werden. Nur im Rahmen von Weiterbildungen können ihnen die Ziele, Hintergründe und Inhalte des Curriculum vermittelt werden.⁴³

II. Monitoring and recycling

Die Anwendung des Curriculum, das neu eingeführt wird, muss begleitet und kontinuierlich überprüft werden. Ohne ständige Qualitätskontrolle, Aktualisierung und ggf. Ergänzungslieferungen veraltet das Curriculum schnell. Nicht nur neue wissenschaftliche Erkenntnisse können eine Überarbeitung des Curriculum erforderlich machen, sondern auch der gesellschaftliche Wandel.

Es kommt vor, dass sich ein Curriculum, das während der Probephase positiv bewertet wurde, in der Praxis nicht bewährt. Wenn ein Curriculum veraltet, verliert es an Effektivität. Je nach Land und Thema verläuft dieser Prozess unterschiedlich. Oft ist auch nicht das gesamte Curriculum überholt, sondern nur einzelne Ziele sind nicht mehr aktuell. Z.B. können hinsichtlich mancher Kenntnisse und Ansichten, die Allgemeingut oder wichtiger geworden sind, die Anforderungen und Erwartungen an die Schüler mit der Zeit steigen. Dies trifft etwa auf den Umgang mit Computern zu. Jedenfalls muss genau analysiert werden, ob das Curriculum als Ganzes oder nur hinsichtlich bestimmter Inhalte, bestimmter Ziele oder für den Einsatz in bestimmten Ländern veraltet ist. Bei der Qualitätskontrolle wird überprüft, ob das Curriculum den gewünschten Effekt erzielt hat. Ergibt die Kontrolle, dass das eingesetzte überholt ist, muss es auf den neuesten Stand gebracht werden. Die genaue Ursache dafür, dass das Material veraltet ist, kann mit Hilfe einer Datensammlung und -analyse ermittelt werden. Beseitigt werden können die Schwächen des Curriculum nur dann, wenn diese zuvor eindeutig lokalisiert werden. Eine zeitgemäße Konzept ist für ein Curriculum sehr wichtig. Der gesellschaftliche und wissenschaftliche Wandel muss bei der Konzeption Berücksichtigung finden. Gesellschaftspolitische und bildungstheoretische Veränderungen erfordern eine Anpassung und regelmäßige Überprüfung des Curriculum.

Ein nicht mehr aktuelles Curriculum kann entweder in Teilen überarbeitet oder komplett neu gestaltet werden. Eine sukzessive Überarbeitung hat den Vorteil, dass auf das bestehende Material aufgebaut werden kann. Ziel dabei ist die Beseitigung von Fehlern sowie die Aktualisierung und Ergänzung der Inhalte. Mit anderen Worten, dieser Prozess erfordert eine kontinuierliche, formative Evaluation. Da es bei dieser sukzessiven Vorgehensweise zu keinen einschneidenden Veränderungen von einem Tag auf den anderen kommt, ist in der Regel auch kein Widerspruch seitens der Betroffenen zu erwarten. Ein Nachteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass nur Teilbereiche des Curriculum modifiziert werden können und grundlegende Reformen

⁴³ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 70-74.

nicht durchgesetzt werden. Wenn dringender Bedarf an grundlegend neuen Strukturen und Inhalten besteht, ist eine andere Herangehensweise empfehlenswert. Aus demselben Grund empfiehlt es sich auch bei der Entwicklung des begleitenden Unterrichtsmaterials oft, sich nicht an alten Unterlagen zu orientieren, sondern etwas Neues zu entwickeln.⁴⁴

1.8 Neue Diskussionen über das Schulcurriculum in Deutschland

Seitdem die PISA-Studie⁴⁵ die Effizienz der unterschiedlichen Bildungssysteme anhand der schulischen Leistungen und Erfolge von 15-jährigen Schülern gemessen und auf internationaler Ebene miteinander verglichen hat, wird viel über Schulcurricula, Output-Orientierung und Bildungsstandards diskutiert.

Lenhart (2003) diskutierte in seinem Vortrag⁴⁶ in Athen über einen Perspektivenwechsel von der Vorgaben-(input-)Orientierung zur Ergebnis-(output-) Orientierung in den Lehrplänen, bei der nicht mehr die Vorgabe des schulischen Lernens, sondern die Festlegung der Ergebnisse und erreichten Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler gewichtet wird. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung haben sich Bildungsexperten über das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei der PISA-Studie Gedanken gemacht. Im Mittelpunkt der Diskussion standen die Themen Output-Orientierung und Bildungsstandards.

1.8.1 Der Begriff „Output-Orientierung“

„Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den „Input“ gesteuert, d.h. durch Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien usw., so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am Output orientieren, d.h. an den Leistungen der Schule, vor allem an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. Die Kriterien, nach denen der Output des Bildungssystems beurteilt wird, und die zugehörigen Indikatoren (d.h. die Kennzahlen, die zur Qualitätsmessung herangezogen werden) können und müssen vielschichtig sein. Sowohl das Schulsystem insgesamt als auch einzelne Schulen sollten sicherlich daran gemessen werden, welcher Teil der Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen, Überzeugungen usw. tatsächlich erworben hat. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für die Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung.“⁴⁷

Die Debatte über das Bildungssystem ist jedoch nicht neu. Levy diskutierte die aufgeworfenen Fragen bereits in seinem 1975 erschienenen Buch „Planning the school curriculum“. Der neomodische Begriff „Output“ ist eng verwandt mit den „performance data“, die Levy als wichtige – wenn nicht wichtigste – Grundlage für die Evaluation bezeichnete. Und wie zurzeit die Pisa-Studie hat auch Levy in den 1970er Jahren den Erfolg eines Curriculum an der Leistung der Schüler gemessen. Es stellt sich daher die Frage, ob Deutschland die internationalen Diskussionen der letzten Jahr-

⁴⁴ Levy, A., Planning the school curriculum, 1977, S. 69-79.

⁴⁵ Programme for International Student Assessment.

⁴⁶ Lenhart, V., Perspektivenwechsel in der Curriculumtheorie. Vortrag gehalten an den Universitäten Athen und Volos/Griechenland November, 2005.

⁴⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Expertise; zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, S.11-12.

zehnte über die Entwicklung und Evaluation von Lehrplänen und Curricula verpasst oder als überflüssig abgetan hat.

1.8.2 Der Begriff „Bildungsstandard“

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben. Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schüler vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Bildungsstandards stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar.“⁴⁸

Klieme (2004) erwähnt:

„Standards – im Sinne von ‚Bildungsstandards‘, die erwartete Lernergebnisse spezifizieren – können nützlich sein für die Entwicklung eines Bildungssystems. Solche Output-bezogenen Standards geben den Schulen Zielmarken vor, indem sie erwartete Schülerkompetenzen möglichst klar benennen und überprüfbar machen, lassen aber den Weg der Reform und die Gestaltung der Unterrichtspraxis offen.“⁴⁹

Der PISA-Experte und Kritiker des deutschen Bildungssystems Andreas Schleicher äußerte sich in einem Interview mit dem Deutschlandfunk am 10.08.2007 bzgl. der Lehrpläne und Bildungsstandards wie folgt:

„Bildungsstandards sind eine wichtige Voraussetzung. Lehrpläne glaube ich nicht. Ich glaube, die gemeinsamen Bildungsstandards, gemeinsame Prüfungen würden es den Schulen in den Bundesländern sogar ermöglichen, noch sehr viel vielfältiger zu arbeiten. Es geht ja nicht darum zu vereinheitlichen, was unterrichtet wird, sondern zu überprüfen, was am Ende dabei herauskommt. Ich glaube, die Vielfalt in dem, was unterrichtet wird in den Lehrmaterialien, in den Ansätzen, in den Schulformen, das ist, glaube ich, eine ganz entscheidende Sache, die auch den einheitlichen Prüfungen am Ende nicht widerspricht.“ Die Nachteile des Output-orientierten Arbeitens hält Schleicher für überwindbar: „Insofern können klarere Standards, verbindlichere Standards, bessere Überprüfungen von Leistungen ja auch förderlich sein. Natürlich, die große Gefahr besteht immer darin, dass das letztendlich zu einer Verengung des Blickfeldes führt, dass also Lehrer nur noch das unterrichten, was später dann auch getestet wird oder in zentralen Prüfungen vorkommt. Dem muss man sicherlich vorbeugen. Aber das ist heute in vielen erfolgreichen Bildungssystemen auch erfolgreich bewältigt worden.“⁵⁰

1.9 Beschreibung des gerontologischen Curriculum

Die Entwicklung und Implementierung des gerontologischen Curriculum orientiert sich an Levy. Es wurde Output-orientiert gearbeitet und für die Kontrolle des Outputs wurden zwei standardisierte sowie ein kriteriumsbezogener informeller Test verwendet. Das gerontologische Curriculum ist ein Lehrplan für den künftigen Aufbau und Ablauf des Unterrichts im Lernfeld Gerontologie bei der Ausbildung zur Heilerziehungspflege. Der Lehrplan formuliert Lernziele sowie Lerninhalte und beschreibt das Vermittlungs- und Evaluationsverfahren. Das Curriculum unterstreicht die Wichtigkeit gerontologischen Wissens für Heilerziehungspflegeschüler und beinhaltet auch Hinweise auf die richtige Didaktik/Methodik. Ziel des Curriculum ist es, die Auszubilden-

⁴⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Expertise, zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003 S:19.

⁴⁹ Klieme, E., Bildungsqualität und Standards, Friedrich Jahresheft 2005, S.6-7.

⁵⁰ Deutschlandfunk am 10.08.07.

den für die spezifischen Kompetenzen und Defizite älterer Menschen zu sensibilisieren, sie auf die Stärken und Schwächen alter Menschen aufmerksam zu machen und sie auf eine selbstständigkeitsorientierte Begleitung und Betreuung alter Menschen mit geistiger Behinderung vorzubereiten. Das Curriculum ist kein Pflegekonzept, sondern versucht, die Vermittlung gerontologischer Kenntnisse zu verbessern und so die Voraussetzungen für eine selbstständigkeitsorientierte Pflege älterer Menschen zu schaffen. Das Curriculum sieht u.a. die Beschäftigung mit körperlichen und psychischen Erkrankungen im Alter vor, die mit dem Thema Pflege eng verbunden ist. Die verschiedenen Lernfelder beginnen jeweils mit einer allgemein gehaltenen Einführung und wenden sich dann dem speziellen Thema des Alterns mit geistiger Behinderung zu.

1.9.1 Beschreibung der Lernziele

Die Lernziele des Curriculum wurden explizit in verschiedenen Abstraktionsgraden ausformuliert. Das Curriculum orientiert sich bei der Kategorisierung der Lernziele an der Bloom-Taxonomie. Bloom teilt die Lernziele in drei Bereiche - kognitiv, affektiv und psychomotorisch – und unterschiedliche Abstraktionen. Die Lernziele des Curriculum liegen überwiegend im kognitiven und zum Teil im affektiven Bereich und haben drei Abstraktionsgrade - Leit-, Grob- und Feinziele -.⁵¹

1.9.1.1 Leitziel des Curriculum

Die Erhaltung und Förderung der Kompetenz älterer Menschen mit geistiger Behinderung ist das Leitziel dieses Curriculum. Dieses Ziel bezieht sich auf alle drei Bereiche – den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich - (Vergleich, Bloom). Deshalb wird es durch Grob- und Feinziele konkretisiert. Das Curriculum versucht das Alter(n) klar, wissenschaftlich und vorurteilsfrei darzustellen und die Schüler auf einen kompetenten Umgang mit alten geistig behinderten Menschen vorzubereiten.

1.9.1.2 Grobziele

Für jedes Lernfeld wurde ein Grobziel als wichtigstes Ziel des Lernfeldes benannt. Das Grobziel beschreibt, welche kognitiven oder affektiven Kompetenzen und Kenntnisse die Schüler am Ende des Lernfeldes haben sollen (s. das gerontologische Curriculum).

1.9.1.3 Feinziele

Die Feinziele jedes Lernfeldes wurden für jede Unterrichtseinheit gesondert beschrieben. Sie sollen am Ende des Lehrvorgangs als "Produkt" beim Lernenden in Form von Wissen, Kenntnissen sowie kognitiven Kompetenzen messbar sein (s. das gerontologische Curriculum).

Durch die Fokussierung auf die Lernziele will man den Lehr-/Lernprozess möglichst effektiv gestalten. Dem Ansatz liegt die Absicht zu Grunde, den Unterricht planbar und berechenbar zu machen.

1.9.2 Lerninhalte

Die Lerninhalte des Curriculum vermitteln Kenntnisse, die die Heilerziehungspfleger für eine kompetente Begleitung und Betreuung älterer Menschen mit geistiger Behin-

⁵¹ Bloom, Taxonomie von Lernzielen, 1956.

derung benötigen. Die genannten Lerninhalte basieren auf geeigneten Lehrbüchern und der aktuellen Fachliteratur und werden in bestimmten Sequenzen des Kurses behandelt. Bei der Literatursuche wurde der Fokus nicht nur auf das Altern, sondern auf die Besonderheiten des Alterns mit geistiger Behinderung gerichtet. Es wurde zuerst eine Liste von Lernzielen für jedes Lernfeld erstellt, dann wurden inhaltliche Komponenten zur Erreichung dieser Lernziele ausgesucht. Im nächsten Schritt wurden diese Komponenten in Form von Lehrmaterialien für den Unterricht ausgearbeitet. Die Lernziele wurden auf der kognitiven und affektiven Ebene eingeschränkt. Die Kontrolle der Erreichung solcher Ziele ist durch das Testverfahren leichter, während bei den psychomotorischen Zielen die Kontrolle viel komplizierter ist.

Bei den Lerninhalten wurde versucht, falsche Annahmen der Schüler über das Alter(n) zu korrigieren. Diese bestehen vor allem darin, dass die Kompetenzeinbußen vielfach allein als Folge des höheren Lebensalters und nicht als Folge mangelnden Gebrauchs von Funktionen und Fertigkeiten im Alltag sowie mangelnder Anregungen durch die soziale Umwelt gesehen werden. Alter(n) wurde unter Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen – der körperlichen, der seelisch-geistigen sowie der sozialen Dimension – betrachtet.

Es handelt sich um ein modulares (versus lineares) Curriculum, in dem der Lehrer mehr Methodenfreiheit hat und selber die Sequenz der Lernstoffe wählen kann. Diese Art des Curriculum ist flexibler als das lineare Curriculum und überlässt viele Entscheidungen dem Lehrer. Der Lehrer kann die Einheiten wählen und ihren Ablauf nach dem Bedarf seiner Klasse bestimmen. Im Laufe der Implementierung des Curriculum wurden die gerontologischen Kenntnisse der Schüler systematisch aufgebaut. Dabei wurden das Bildungsniveau, die Lernfähigkeit und die Interessen der Schüler sowie die Bedürfnisse der älter werdenden Gesellschaft berücksichtigt.

Das Curriculum besteht aus den sechs folgenden Lernfeldern:

1. Einführung in die Gerontologie
2. Gesellschaftliche und persönliche Altersbilder
3. Integrationshilfe und Bildung im Alter
4. Altern und Biographie
5. Mehrdimensionalität und Komplexität des Alterns
6. Plastizität im Alter

Jedes Lernfeld des Curriculum beginnt mit einer einführenden Darstellung des Alterungsprozesses und wendet sich dann dem Thema „Altern mit geistiger Behinderung“ zu. Außer den o.g. sechs Lernfeldern wurden in das Curriculum vier Biographien von Menschen mit geistiger Behinderung eingearbeitet, um den Schülern eine realistische Vorstellung von diesen Menschen zu ermöglichen. Diese Biografien wurden nach dreiwöchigem, intensiven Zusammenleben der Verfasserin des Curriculum mit diesen Menschen in den Diakoniestätten und nach Durchsicht ihrer Akten geschrieben. Sie dienen als Grundlage für bestimmte Aufgaben und Übungen im Curriculum. In diesen Biographien wurde ausführlich über die Persönlichkeit dieser Menschen, ihre Lebensgeschichte, ihre körperliche und geistige Verfassung, Diagnose und Behandlungen sowie über ihre Hobbys und Interessen berichtet.

Im jetzigen baden-württembergischen Lehrplan für Sozialpädagogik – Berufskolleg – Fachrichtung Heilerziehungspflege können die o.g. Lernfelder folgendermaßen eingegliedert werden. Die Lernfelder 1 und 2 sowie ein Teil von Lernfeld 5 können in den „erziehungswissenschaftlichen Lernbereich“, in die Einheit „Psychologie/Soziologie“ und das Lernfeld 3, in den gleichen Lernbereich, in die Einheit „Pädagogik/Heilerziehung“ integriert werden. Der zweite und der dritte Teil des Lernfeldes 5 können in den „pflegerischen und medizinischen Lernbereich“, in die Einheit „Gesundheits- und Krankheitslehre“ sowie in die Einheit „Psychiatrie/Neurologie“ einge-

baut werden. Letztendlich kann das Lernfeld 6 in den „musisch-pädagogischen Lernbereich“, in die Einheit „Sport/Motopädagogik“, einbezogen werden.

1.9.3 Didaktisch-methodische Hinweise

Der methodische Teil erleichtert sowohl die Planung und Gestaltung des Unterrichts als auch die Verständlichkeit der dargebotenen Inhalte. Ausgehend von den zuvor formulierten Lernzielen wurde versucht, optimale Lern- und Lehrstrategien auszuarbeiten. Die Übungsmöglichkeiten - bestimmte Aufgaben für Einzel- oder Gruppenarbeit, der Einsatz von Medien (z.B. Filme, Bilder, Folien etc.), das Besprechen von Fallbeispielen aus der Praxis sowie Flipchartpräsentationen etc. - sind beim Verstehen des Curriculum von Nutzen. Wie vorher erwähnt wurde, wurden zur Unterrichtserleichterung für die Lehrer und zur Gewinnung ihrer Kooperationsbereitschaft viele Übungen und Aufgaben in das Curriculum eingearbeitet.

Die Lernziele, die Lerninhalte, die methodisch-didaktischen Hinweise und die Übungen/Aufgaben wurden für jedes Lernfeld extra gestellt. Es wird den Lesern bestimmt auffallen, dass mit den methodisch-didaktischen Hinweisen die Lehrer und mit den Aufgaben und Übungen die Schüler angesprochen werden. Diese Arbeit sollte ursprünglich in vier separate Bände (die Unterrichtsmaterialien, die didaktisch-methodischen Hinweise, die Übungen und Aufgaben und der empirische Teil bzw. die Implementierung und Evaluation des Curriculum) aufgeteilt werden. Da das Arbeiten mit vier separaten Heften für die Gutachter und Interessenten unpraktisch ist und aus Zeit- und Geldgründen wurde die gesamte Arbeit einbändig veröffentlicht.

Um die Aufmerksamkeit der Schüler für die Themen zu gewinnen, beginnen manche Einheiten des Curriculum mit Fragen in Form einer Einzel- oder Gruppenarbeit. Mit manchen Aufgaben können die Lehrer nach der Beendigung einer Einheit oder eines Lernfeldes kontrollieren, wie viel die Schüler gelernt haben. Zu jedem Lernfeld wurde den Schülern ein Film gezeigt. Diese Filme wurden zur Vertiefung der Lehrmaterialien und als Ergänzung zu manchen Themen, die unter Zeitdruck zu kurz kamen - z.B. das Thema „Biologie des Alterns“, Gedächtnis, Rente, etc. - benutzt. Mit Hilfe dieser Filme wurden manche komplizierten Themen klarer dargestellt und interessante Diskussionen im Unterricht geführt. Auf die fehlerhaften Annahmen über das Altern wurde immer mit Hilfe von Folien eingegangen.

1.9.4 Curriculumevaluation

Das Curriculum wurde durch eine formative Evaluation bewertet, einerseits zur Überprüfung, ob die gewünschten Lernziele erreicht wurden, andererseits um festzustellen, ob die Auswahl der Materialien und Lernstrategien optimal war.

Eine solche Evaluation stützt sich zum einen auf Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung, auf Fakten der Unterrichtswirklichkeit, und zum anderen auf die Ergebnisse der normativen Didaktik, die beschreibt, welche Ziele angestrebt werden und wie man überhaupt zu Zielen gelangt.

Die Evaluation des Curriculum hat anhand von zwei Datentypen stattgefunden:

- Leistungsdaten
- Beurteilungsdaten

Zum einen wurde das Curriculum anhand von Leistungsdaten, die mit Hilfe von einem kriteriumsorientierten informellen sowie zwei standardisierten Tests gemessen wurden, evaluiert. D.h., der Erfolg des Curriculum wurde in erster Linie an der Leistung der Schüler gemessen. Um das gerontologische Wissen der Schüler zu messen, wurden zwei standardisierte Tests verwendet. Ob die Schüler die festgelegten Lernziele jedes Lernfeldes erreicht haben, wurde mit Hilfe eines informellen kriteri-

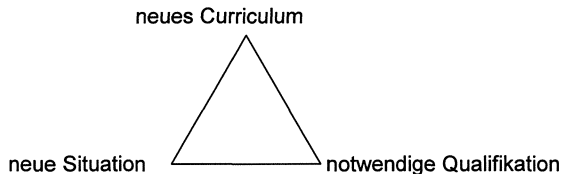
umsbezogenen Tests geprüft. Die Fragen des informellen Tests bezogen sich auf die Lernziele (siehe Beschreibung des informellen Tests).

Zum anderen wurde das Curriculum anhand eines Evaluationsbogens, der die Meinung der Schüler über das Curriculum ermittelt hat, bewertet. Dadurch bildeten sich die sogenannten Beurteilungsdaten (judgemental data), die das Curriculum aus der Sicht der Lernenden methodisch-didaktisch sowie inhaltlich bewerten. Auf die Beobachtungsdaten musste aufgrund von Personalmangel verzichtet werden.

Im empirischen Teil werden alle Messinstrumente genau beschrieben.

1.10 Aktueller Stand und Notwendigkeit eines gerontologischen Curriculum

Die Notwendigkeit einer verstärkten Beschäftigung mit Fragen und Problemen alternder Menschen mit geistiger Behinderung steht außer Zweifel. Angesichts des relativ spät entstandenen Problembewusstseins liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die Entwicklung pädagogischer Konzepte innerhalb dieses Bereichs eine anspruchsvolle Aufgabe ist, deren Bewältigung nicht leicht sein wird. Wenn eine Gesellschaft mit neuen Problemen konfrontiert wird, braucht sie zwei Problemlösungsstrategien. Zum einen muss man die akute Lage schnell verbessern, zum anderen mit langfristigen Änderungen nachhaltig arbeiten. Hier spricht man von einem triadischen System zwischen einer neuen Situation (Altern mit geistiger Behinderung), der notwendigen Qualifikation (hier gerontologische Kenntnisse) und der Lösung (die Änderung der Lehrpläne in der Schule).



Lenhart (1972) beschreibt die „Kriterien“ des Robinson-Modells für die Ermittlung von Lehrplaninhalten durch drei Komponenten:

„‘Situationen’, ‘Qualifikationen’ und ‘Curriculumelemente’. ‘Situationen’ heißen spezifische Bereiche der Lebenswirklichkeit, in die sich der Schulabsolvent hineingestellt sieht, ‘Qualifikationen’ die ihn zu einem sinnvollen Verhalten in der jeweiligen Situation befähigen und ‘Curriculumelemente’, die die Qualifikationen in Lernprozessen aufbauen. Qualifikationen sind notwendig, wenn man sich in diesen Situationen bewähren, sie bewältigen will. In einem dritten Schritt wird versucht, solche Lerninhalte ausfindig zu machen, die einen Lernenden entsprechend der zuvor ermittelten Merkmale qualifizieren. Das so aufbereitete Material, das die möglichen Alternativen einschließt, bildet die Grundlage der bildungspolitische(n) Entscheidung(en). Durch die Zusammenstellung der ermittelten Curriculumelemente zu Lehrgängen unter Berücksichtigung unterrichtsmethodischer Gesichtspunkte entsteht das konkrete Curriculum. Eine Kontrolle, die sowohl Modifikationen der ermittelten Situationen registriert als auch die funktionsgerechte Entsprechung von Situationen, Qualifikationen und Elementen überprüft und bei festgestellten Abweichungen eine Veränderung der Hypothesenbildung ermöglicht, soll die permanente Revision des Curriculum sichern.“⁵²

Da das Altwerden mit geistiger Behinderung ein neues Phänomen in der deutschen Gesellschaft ist, werden die Mitarbeiter in der Behindertenhilfe täglich mit neuen He-

⁵² Lenhart 1972, zitiert aus dem Vortrag in Athen 2003.

rausforderungen im Umgang mit diesen Menschen konfrontiert. Das heißt, diese neue Situation beansprucht eine Qualifikation, die bis jetzt nicht notwendig war. Der Lehrplan der Heilerziehungspflege beschäftigte sich bis heute überwiegend mit dem Schwerpunkt „Kindheit und Jugend“. Seit einigen Jahren stoßen die Mitarbeiter der Behindertenhilfe jeden Tag auf neue Probleme in der praktischen Arbeit mit alt werdenden Menschen. Bisher wurden in Bezug auf dieses Problem nur einige Fortbildungen (z.B. zum Thema Demenz) für Mitarbeiter sowie Unterrichtseinheiten für die Auszubildenden zum Thema „Altern“ angeboten. Die Fortbildungen können zwar vorübergehend den Mitarbeitern helfen, aber das Problem ist kein vorübergehendes, sondern ein zunehmendes. Deshalb gewinnen die entsprechenden curricularen Änderungen in der Ausbildung zur Heilerziehungspflege als eine nachhaltige Lösung an Bedeutung. Nur durch curriculare Veränderungen können wir die notwendige Qualifikation für diese neue Situation, die durch eine steigende Lebenserwartung verursacht wurde, finden. Die Gerontologie als eigenständiges Fach oder Lernfeld wurde bis heute nicht in den Lehrplan der Heilerziehungspflege aufgenommen. In den Heilerziehungspflegeschoolen wird das Thema Alter(n) unzureichend sowie in sehr unterschiedlichem Ausmaß behandelt. Es muss versucht werden, durch ein gerontologisches Curriculum die Heilerziehungspfleger vom Beginn ihrer Ausbildung an für die spezifischen Kompetenzen und Einbußen älterer Menschen mit geistiger Behinderung zu sensibilisieren und sie für ein selbstständigkeitsorientiertes Betreuungs- und Pflegekonzept auszubilden.

1.11 Altersbilder

„Altersbilder“ bzw. die Bilder, die wir vom Alter(n) haben, vereinfachen meist die Darstellung vom Alter(n). Sie basieren auf unseren Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erlebnissen im Alltags- und Berufsleben und sind nicht wertfrei. Bei der Betrachtung des Altersbildes muss zwischen dem Selbst- und dem Fremdbild unterschieden werden. Zwischen dem Bild, das ein Mensch von sich selbst hat, und dem Bild, das die Gesellschaft und andere Menschen von ihm haben, besteht eine mehr oder weniger große Diskrepanz. Das Selbstbild entscheidet maßgeblich darüber, was sich ein Mensch zutraut und wie er sich verhält. Das Selbstbild wird stark von Fremdbildern bzw. gesellschaftlichen Vorstellungen beeinflusst. „Eine Reihe von Untersuchungen zeigt, dass es vorwiegend die Einstellung der anderen Menschen ist, die einem oft zu „altersgemäßen“ Verhaltensweisen zwingt, weniger aber die eigenen Wünsche oder etwa das Nachlassen von Fähigkeiten.“⁵³ Damit ist Altern, wie Tomea (1968 und 1989) feststellt, primär soziales Schicksal und erst sekundär funktionelle oder organische Veränderung.

Das Bild vom alten Menschen ist also stark von äußeren Einflüssen geprägt und war lange Zeit sehr negativ. Eine dem Rassismus ähnliche, feindliche Einstellung gegenüber dem Altern wurde von Butler (1975) als age-ism bezeichnet.⁵⁴ Auf Basis der internationalen Untersuchungen seit den 50er Jahren fasst Lehr (2000) die gesellschaftlichen Altersbilder wie folgt zusammen:

- „1. Dieses Bild ist grundsätzlich negativ gezeichnet, und zwar weit negativer, als es sich für die Gesamtheit der älteren Menschen vertreten lässt (vielfach als Folge einer einseitigen Orientierung an einer Auswahlgruppe älterer Personen zu verstehen). Stereotypen, unzulässige Verallgemeinerungen herrschen vor.
2. Bei jüngeren Personengruppen ist das Bild des alten Menschen am negativsten akzentuiert, hier zeigt sich die stärkste Diskrepanz zum Realverhalten Älterer. Verhaltenserwartungen sind

⁵³ Lehr, U., Psychologie des Alterns, 2000, S. 199.

⁵⁴ Lehr, U., Psychologie des Alterns, 2000, S. 197.

am ehesten durch Restriktion gekennzeichnet (Schneider 1970). Mit zunehmendem Lebensalter der Beurteiler erfährt das Bild des älteren Menschen eine zunehmend positivere Tönung und ist durch Zugeständnisse eines größeren Verhaltensradius an die Älteren gekennzeichnet.

3. Jene methodischen Ansätze, die eine differenzierte Betrachtungsweise erlauben, lassen darüber hinaus aber deutlich werden, dass das 'Bild des alten Menschen' nicht nur vom Lebensalter der Befragten abhängig ist, sondern von deren Lebenssituation. So wirken sich z.B. gesundheitliches Wohlbefinden und einige positive Stimmungslagen bei der Beurteilung anderer Menschen aus (Tuckman und Lorge 1953); man fand z.B. heraus, dass das Zusammenleben mit älteren Leuten bei Jugendlichen das 'Bild des älteren Menschen' differenzierter und weniger negativ getönt erscheinen lässt (Bekker, De Moya et al. 1966); und so fand z.B. Kogan (1961) in seinen vielen ausgedehnten Untersuchungsreihen heraus, dass verschiedene Persönlichkeitseigenschaften des Beurteilers das Fremdbild bestimmen, wie z.B. autoritäre Einstellung und Pessimismus im Hinblick auf die eigene Zukunft; auch eine gewisse Unausgerichtetheit des Lebens verstärkt bei Jugendlichen die negativ akzentuierten Stereotypen im Bild des älteren Menschen.⁵⁵

Nach Ansicht von Lehr (2000) wird das Bild des älteren Menschen in der Gesellschaft auch heute noch von Isolation und Vereinsamung, von Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit wie auch vom Abbau und Verlust von Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmt. Internationale Untersuchungen und Umfragen seit den 80er Jahren lassen jedoch auf eine Neutralisierung, Differenzierung und Verbesserung des Altersbildes schließen.

1.11.1 Rolle der berufsspezifischen Altersbilder

Warum sind berufsspezifische Altersbilder so wichtig? Lehr (2000) zieht folgende Zitate von Erlemeier heran, um die praktische Bedeutung von Altersbildern und die Gefahr von Stereotypen im beruflichen Alltag zu veranschaulichen:

„Werde der alte Mensch zum Beispiel von Pflegekräften eher als „Problembündel“ wahrgenommen, dann verberge sich dahinter ein Pflegeverständnis, das von den individuellen Bedürfnissen der Pflegebedürftigen absehe. Wenn dagegen Pflegebedürftige als ‚hilfsbedürftige, unselbständige Personen‘ eingeschätzt werden, dann werde ein Pflegestil praktiziert, der durch eine overprotection-Haltung gekennzeichnet sei und die Unselbstständigkeit weiter fördere. Werde das Verhalten der Pflegekräfte aber von einem Altersbild bestimmt, in dem 'normale' Eigenschaften überwiegen, dann trete ein an den Bedürfnissen und der biografischen Situation des Patienten orientiertes Verhalten auf.“⁵⁶

Abhilfe kann nur die Berücksichtigung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse im Umgang mit alten Menschen schaffen. Die Maxime lautet heute, dass sich die Betreuung alter Menschen nicht auf Nahrungszufuhr und körperliche Hygiene beschränken darf. Selbstbestimmung und Zufriedenheit im Alter können nur durch eine Pflege gewahrt und gefördert werden, die sich an den individuellen Bedürfnissen und der Biographie des Einzelnen orientiert. Wenn selbst professionelle Pflegekräfte das Alter(n) vorwiegend mit geistigem und körperlichem Verfall, Krankheit, Unselbstständigkeit, Pflegebedürftigkeit, Sterben und Tod assoziieren, verstärken sie eben diese Tendenzen bei den Heimbewohnern: „Sie verhalten sich dem Fremdbild ihrer Pflegekräfte gemäß und verstärken durch ihr Verhalten wiederum dieses“⁵⁷, wie Oswald (1997) es ausdrückt. Im Idealfall hingegen beeinflussen sich Selbstbild und Fremdbild positiv. Das positive Fremdbild einer Pflegekraft bzw. eines Betreuers kann unter Umständen ein negatives Selbstbild des alten Menschen abschwächen und motivierend wirken. Ein realistisches und individuelles Altersbild ist eine Voraussetzung für

⁵⁵ Lehr, U., Psychologie des Alterns, , 9. Auflage, 2000, S. 196-197.

⁵⁶ Lehr 1972, 2000, Psychologie des Alterns, S. 198.

⁵⁷ Lehr, U., 2000, Psychologie des Alterns, 1972. S.199.

einen selbstständigkeitsorientierten Umgang mit alten Menschen. Eine Altenhilfe nach dem Motto „so wenig Hilfe wie nötig und so viel Selbstständigkeit wie möglich“ gestattet den alten Menschen ein selbstbestimmtes Leben und schafft in der alternenden Gesellschaft Zusammenhalt.

Palmore diskutierte bereits in den 1970er Jahren, ob die Altersbilder vom Wissensgrad der Menschen beeinflusst werden. Palmore stellte in seinen Untersuchungen⁵⁸ einen kleinen, aber signifikanten Zusammenhang zwischen dem gerontologischen Wissen und der Einstellung verschiedener Berufsgruppen zum Altern fest. Er fand heraus, dass die Mehrheit der Menschen wenig über das Altern weiß und viele Vorurteile hat. Als wichtigen Indikator für das Wissen über das Alter(n) machte er das allgemeine Bildungsniveau aus, d.h. die Menschen ohne oder mit einem niedrigen Schulabschluss wissen weniger über das Alter(n) als gebildete Menschen. Er stellte fest, dass man mit zunehmendem Wissen über das Altern eine immer positivere Einstellung dazu gewinnt. Seine Ergebnisse wurden zu einem großem Teil von anderen Studien bestätigt.⁵⁹

⁵⁸ Palmore, E., The Facts on Aging Quiz, 1998, S. 110-150.

⁵⁹ Palmore, E., The Facts of Aging Quiz, 1998, S.111, 112,113,130 und 146.Harris, 1979, Holzman und Beck, 1979, Iannone, 1986, Monk und Kaye, 1982; Steinhauer und Brockway, 1980 bestätigten das Ergebnis.