

19. Jahrgang € 13,90

III/2012

74084

die
Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

uklusive

Erwachsenen-
bildung





Peter Brandt (Hg., komm.)

EINFACH MACHEN!

Liebe Leserinnen und Leser,

dieses Heft hat Sie mit einem Ausrufezeichen begrüßt. Da klopft etwas an bei der Erwachsenenbildung. Es ist das »i-Wort«, für das sich die Leserschaft gehörig auf den Kopf stellen muss. In seiner adjektivischen Variante – als »inklusive Bildung« – transportiert es die Debatte um Gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderungen; als Nomen »Inklusion« weist es weit darüber hinaus. Da schwingen dann die Kategorien des sozialen Ausschlusses mit, zu denen Inklusion die Gegenstrategie darstellt. Behinderung ist dabei eine Ursache fehlender gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten.

»Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit Anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.« So heißt es in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 auch von Deutschland ratifiziert wurde.

Während das Feuer der Diskussion um inklusive Bildung im Schulbereich lange entfacht und der Kampf um Ressourcen zwischen Sonder- und Regelsystem in vollem Gange ist, bleibt es in der Erwachsenenbildung seltsam ruhig um das Thema. Dabei können die betroffenen Nachfrager ihr Recht auf Teilnahme an öffentlich geförderter Erwachsenenbildung längst geltend machen. Sie tun es nur (noch) nicht.

Spätestens wenn die Generation der inklusiv Beschulten erwachsen geworden ist, wird sich dies geändert haben (vgl. S. 34). Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen sind noch einige Anstrengungen auf System-, Organisations- und mikrodidaktischer Ebene nötig. Davon handeln die Beiträge des Schwerpunktthemas. Dabei fokussieren sie mit den Menschen mit Behinderungen eine Gruppe, die so heterogen ist wie die Gesellschaft, die den Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion vollziehen soll. Das Heft gibt keine wissenschaftliche Definition von Behinderung vor und folgt auch nicht den rechtlichen Kategorien, die zu einer Anerkennung führen (»Schwerbehindertenausweis«). Es adressiert indes all jene in einem Alltagsverständnis »Behinderte«, die aufgrund einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung von Exklusion bedroht sind.

Ein besonderer Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Dialektik von Inklusion und Exklusion. Denn die Inklusionsdebatte führt kleine aber feine semantische Verschiebungen beim Adjektiv »exklusiv« mit: Ist ein exklusives Bildungsangebot landläufig ein besonders gutes, weil maßgeschneidertes Angebot, ist es unter den Vorzeichen der Inklusion ein nicht- oder noch-nicht-inklusives und damit (noch) nicht dem Geist der Konvention entsprechendes. An diesem Punkt sorgen einige Beiträge des Heftes für die nötige Klarstellung: Inklusive Bildung darf Spezialangebote für Zielgruppen mit besonderen Lernbedarfen keinesfalls eine Absage erteilen. Sie sind vielmehr als *empowernde* Angebote geradezu zwingend erforderlich.

Von theoretischen Spitzfindigkeiten unbeeindruckt hat sich in den letzten Jahren eine kleine Szene engagierter Erwachsenenbildner zusammengefunden, die inklusive Bildung einfach ausprobiert. Von ihren Erfahrungen handeln einige der Beiträge. Ganz praktisch lautet auch das Motto des Nationalen Aktionsplan für Inklusion – »Einfach machen«. Der enthält allerdings keinerlei Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung – Anlass für uns, das Heft »Erwachsenenbildung inklusive« zu nennen: Es gilt, in den nationalen Anstrengungen Erwachsenenbildung mitzudenken. »Einfach machen! möchte man auch den Verantwortlichen für die Ausgestaltung entsprechender Modellversuchsprogramme zurufen. Die könnten der Erwachsenenbildung helfen, die Dinge so vom Kopf auf die Füße zu stellen, wie es die Heftrückseite in Aussicht stellt.

Inklusion und Weiterbildung

Gesellschaftliche Teilhabe in der Gegenwart

In der Gesellschaft der Bundesrepublik zeichnen sich neue soziale Spaltungen ab. Sie betreffen die gesellschaftliche Einbindung der Menschen und die Qualitäten ihrer gesellschaftlichen Teilhabe – die materiellen Grundlagen von Demokratie. Weiterbildung muss angesichts solcher Exklusionstendenzen ihre Positionen neu bestimmen, wenn sie an ihrem Ziel festhalten will, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern.

Der Band trägt zu dieser Positionsbestimmung bei.

Er erörtert Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildung anhand verschiedener Problembereiche unter dem Gesichtspunkt von Inklusion und Exklusion.



Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe
in der Gegenwart

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2010, 316 S., 32,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1964-2

ISBN E-Book 978-3-7639-4241-1

Best.-Nr. 14/1106

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



MAGAZIN	
Szene	6
Service	15
DIE	18
3	VORSÄTZE
20	THEMA
Stichwort: »Inkludierende Erwachsenenbildung« Monika Kil	
22	Inklusion braucht (nicht?) alle
Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen, mit: Martin Kronauer, Karl-Ernst Ackermann, Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek	
26	Zwischen den Stühlen
Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen Karl-Ernst Ackermann	
30	Inklusion als Herausforderung für die Organisation
Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I Eduard Jan Ditschek / Klaus Meisel	
34	Neue Perspektiven für Programmplanung und Angebotsrealisierung
Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil II Michael Galle-Bammes	
37	Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung
Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil III Christian Papadopoulos	
40	Unteilbar, aber doch begrenzt
Inklusion angesichts schwerer und mehrfacher Behinderung und im Lichte dänischer Erfahrungen Karl-Ernst Ackermann	
43	Praxisumschau
45	
49	Leserbrief
50	NACHWÖRTER



Foto: Marcus Gloger

Zum Themenschwerpunkt »Erwachsenenbildung inklusive«:
2009 hat Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und sich dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Für die deutsche Erwachsenenbildung öffnet sich damit ein Handlungsfeld, das meist von der Behindertenhilfe beachtet wurde und wird. Zugleich stellt dies die Erwachsenenbildung vor große Herausforderungen: Das Heft beschäftigt sich auf den Ebenen von System, Organisation und Didaktik mit den Anforderungen des Inklusionsgebotes an die deutsche Erwachsenenbildung. Dabei wird deutlich, dass Inklusion Grenzen hat und dass oft erst die zielgruppenbezogenen Angebote das für Inklusion nötige Empowerment schaffen.

In eigener Sache: Geleitet von der Einsicht, dass nicht-deutschsprachige Nutzer das Angebot der DIE Zeitschrift in den allermeisten Fällen über das Netz ansteuern, werden die **englischen Summaries ab sofort nur mehr online** zugänglich gemacht.

 www.diezeitschrift.de

FORUM

Kompetenzerfassung für Mitarbeitende in der Behindertenarbeit
Erfahrungen aus dem Franz Sales Haus in Essen
Anne Strauch / Karin C. Deimel



Der abgeriegelte Behindertenparkplatz in den »Blickpunkten« erzählt eine Geschichte von verhinderter Partizipation. Oder gar von falsch verstandener Inklusion? Frei nach dem Motto: Wer Gemeinsamen Unterricht will, kann an Therapien und Förderschulen sparen. Redaktionsassistentin Beate Beyer-Paulick hat das Motiv aufgespürt.

Kommt der Mindestlohn in der Weiterbildung?

ver.di und GEW wollen tarifvertragliche Mindeststandards für einen Teil der Weiterbildungsbranche durchsetzen

Am 21. Februar 2012 hat sich beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales der Tarifausschuss mit der Frage eines Mindestlohns in der Weiterbildung befasst. Dem Tarifausschuss, in dem die Spitzenorganisationen der Arbeitgeberverbände (BDA) und der Gewerkschaften (DGB) vertreten sind, lag ein Antrag der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie des Arbeitgeberverbands »Zweckgemeinschaft von Mitgliedsunternehmen des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung« vor, den zwischen ihnen geschlossenen Branchentarifvertrag für allgemeinverbindlich zu erklären. Der Tarifvertrag regelt Mindeststandards für Ausbilder/innen, Sozialpädagog/inn/en und pädagogische Lehrkräfte in Betrieben, die überwiegend Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem Zweiten und Dritten Buch Sozialgesetzbuch erbringen. Der Tarifausschuss hat auf eine Stellungnahme verzichtet. Damit könnte das Ministerium jetzt tätig werden. Es geht um arbeitsmarktbezogene Bildungsdienstleistungen, die im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit oder der Arbeitsgemeinschaften und optierenden Gemeinden durchgeführt werden. Der Mindestlohn, um den es jetzt geht, soll als Lohnuntergrenze für Arbeitnehmer/innen im pädagogischen Bereich gelten. Schlechter soll kein Unternehmen seine Beschäftigten bezahlen dürfen. Dabei handelt es sich keineswegs um besonders üppige Standards: Der Tarifvertrag legt Mindeststundenentgelte in Höhe von 12,60 Euro (alte Länder) und 11,25 Euro (neue Länder) sowie einen Mindesturlaubsanspruch von 26 Arbeitstagen fest. Bestehende Regelungen in Haustarifverträgen oder Arbeitsverträgen, die für die Beschäftigten besser sind, werden davon nicht berührt. Im von diesem Tarifvertrag betroffenen Teilbereich der Weiterbildungsbranche hat in den letzten Jahren, vor allem seit den »Hartz«-Reformen, ein ruinöser

Wettbewerb stattgefunden, mit dem ein dramatischer Preisverfall einherging. Den Zuschlag bekommt seitdem in der Regel der günstigste Anbieter. Das hat zur Folge, dass sich die Weiterbildungsanbieter in jeder Verhandlungsrounde gegenseitig unterbieten. Die Frage der Qualität spielt(e) bei der Vergabe eine untergeordnete Rolle, da sich die Beschreibungen der Lehrgangskonzepte nur unwesentlich unterscheiden. Ausschlaggebend ist ausschließlich der Preis. So setzte die Vergabepraxis eine Preisspirale nach unten in Gang, die auf die Löhne und die Arbeitsbedingungen durchschlug.

Sowohl ver.di und GEW als auch die seriösen Arbeitgeber wollen endlich »ein Netz nach unten« einziehen. Gemeinsam definierten sie die Branche, die ins Arbeitnehmer-Entsendesetz aufgenommen werden sollte. Weil es in der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung keinen Preisverfall gegeben hat, verständigten sich die Tarifvertragsparteien darauf, den Geltungsbereich auf die Träger zu beschränken, die überwiegend Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen weiterbilden. Die Politik hatte das Problem erkannt und diese Branche 2009 in das Arbeitnehmer-Entsendesetz aufgenommen. Damit wurde eine wichtige Hürde genommen, den Branchentarifvertrag unter bestimmten Voraussetzungen für allgemeinverbindlich zu erklären. Nach dem Votum des Tarifausschusses vom 21. Februar könnte die Bundesarbeitsministerin für Arbeit und Soziales, Ursula von der Leyen, jetzt per Rechtsverordnung die Standards, die dieser Tarifvertrag festlegt, für allgemeinverbindlich erklären. So sieht es das Arbeitnehmer-Entsendesetz vor. Diese Standards würden dann für alle Träger gelten, die überwiegend Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen qualifizieren oder für ihre soziale und berufliche Integration tätig sind. Es wäre ein wichtiger Erfolg für alle diejenigen, die sich in den letzten Jahren für einen

solchen Mindestlohn engagiert haben, vor allem für Beschäftigte und Betriebsräte in der Weiterbildung.

Die Entscheidung des Ministeriums stand bei Redaktionsschluss noch nicht fest. Der Prozess ist daher noch offen – in Fachkreisen wird jedoch mit einer baldigen Einigung gerechnet, man darf vorsichtig optimistisch sein. Die DIE Zeitschrift wird in ihrer kommenden Ausgabe darüber berichten.

Renate Singvogel (ver.di)/
Daniel Hard (GEW)



www.verdi.de, www.gew.de

DQR ohne Schulbildung

Monate lang hat die Kultusministerkonferenz gegen Bund, Länder und Sozialpartner eine Höherwertigkeit des Abiturs gegenüber beruflichen Ausbildungsabschlüssen zu erkämpfen versucht. Anlass ist die Zuordnung von Abschlüssen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Am 31. Januar haben sich Spitzenvertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss verständigt. Danach sollen die allgemeinbildenden Schulabschlüsse zunächst nicht dem Rahmen zugeordnet werden. Damit ist der Weg freigemacht für die Einführung des DQR.

Eine Verhältnisbestimmung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, die ja auch das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung berührt, ist damit einmal mehr vertagt. Vielleicht spiegelt die Entscheidung auch nur, dass die Schulbildung noch zu wenig kompetenzorientiert ausformuliert ist, als dass sie eine Einordnung in den DQR ermöglichte.

Aus Sicht der Weiterbildung ist zu begrüßen, dass auf Stufe 5 erste Fortbildungen bereits zugeordnet sind. Die Baustelle der Abbildung informell und non-formal erworbbener Kompetenzen bleibt so groß wie zuvor.

DIE/PB

Positives Geschäftsklima in der Weiterbildung

Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2011

Auch im Jahr 2011 fragte der **wbmonitor** die deutschen Weiterbildungsanbieter u.a. nach dem Geschäftsklima in der Weiterbildung. Der Gesamtklimawert der Weiterbildungsanbieter liegt bei 22 Prozent und ist damit unverändert positiv. Der **wbmonitor** ist eine gemeinsame Initiative des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Jährlich im Mai werden circa 15.000 Weiterbildungsanbieter zu wechselnden Themenschwerpunkten, zu Geschäftsklima, Leistungen und Strukturen online befragt. Der **wbmonitor** Klimawert bildet die Einschätzung der wirtschaftlichen Situation durch die Weiterbildungsanbieter ab. Die Ergebnisse basieren auf den gewichteten und hochgerechneten Angaben von 1.700 Einrichtungen. Die Umfrage zeigt, dass das wahrgenommene Geschäftsklima in der Weiterbildung stark vom Hauptfinanzier des Anbieters abhängig ist. Besonders deutlich ist dies bei überwiegend durch Betriebe sowie von Arbeitsagenturen

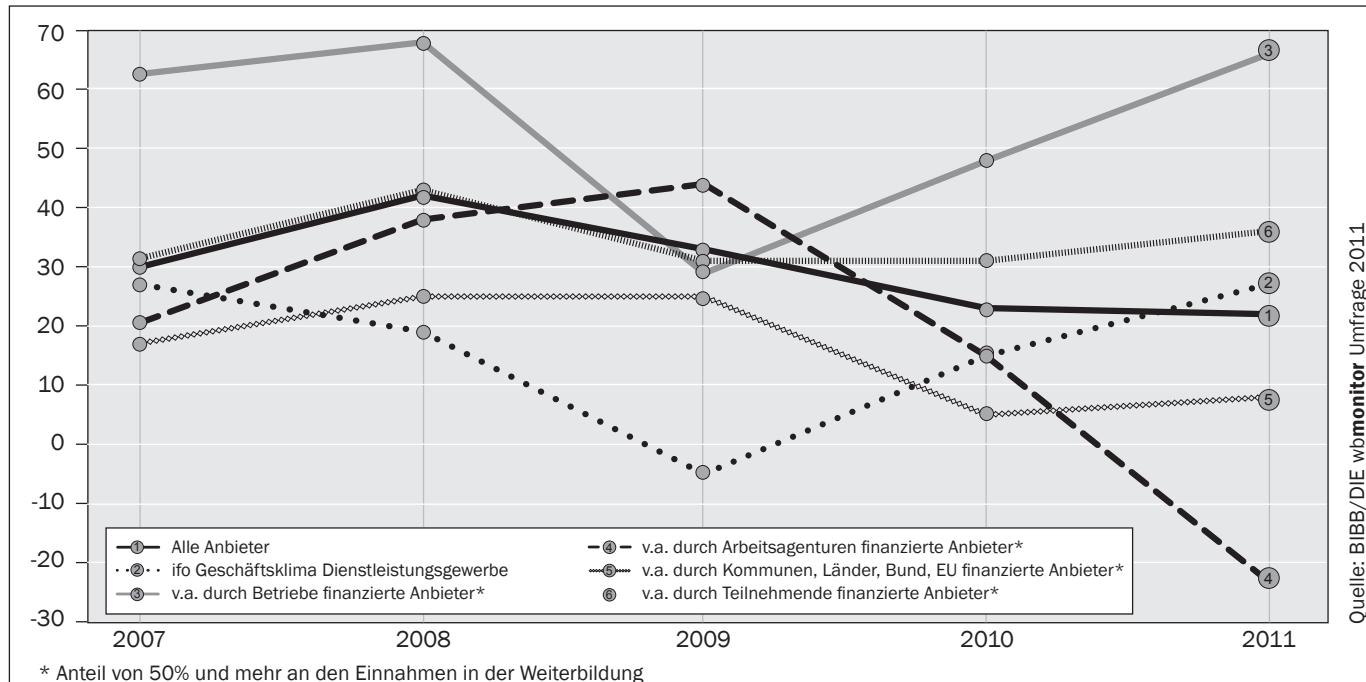
finanzierten Anbietern. Während sich das Weiterbildungsklima im Vergleich zum Vorjahr insgesamt stabilisiert und in Teilen sogar deutlich verbessert hat, brechen die vorwiegend durch Arbeitsagenturen finanzierten Weiterbildungsanbieter in ihrer Einschätzung stark ein und erreichen mit -23 erstmals negative Werte. Für das kommende Jahr wird ein weiterer wirtschaftlicher Rückgang erwartet (-32). Hintergrund dürfte die im zweiten Jahr in Folge rückläufige Förderung von Weiterbildungen durch die Bundesagentur für Arbeit sein. Der Zugang zu den Maßnahmen hat sich im Vergleich zum Vorjahreszeitraum um 40 Prozent verringert. Folgen für die Anbieter sind rückläufige Teilnehmerzahlen und damit einhergehend finanzielle Einbußen. Völlig anders wird das Weiterbildungsklima durch jene Anbieter wahrgenommen, die sich vorwiegend durch Betriebe finanzieren. Während die Stimmung im Jahr 2009 erheblich unter den Folgen der Finanz- und Wirtschaftskrise litt und mit +29 einen Tiefpunkt erreichte, knüp-

fen sie 2011 mit einem Klimawert von +66 an die Zeiten vor der Krise an und erwarten eine noch bessere Entwicklung für die Zukunft (+71). Auch Anbieter, die sich überwiegend durch Teilnehmende sowie durch Kommune, Land, Bund und/oder EU finanzieren, folgen diesem positiven Trend. Beide Gruppen zeigen einen leichten Anstieg beim Klimawert, bewegen sich aber auf klar unterschiedlichem Niveau. Anbieter mit Kommune, Land, Bund und/oder EU als Hauptfinanzier erreichen einen Wert von +8 (2010: +5), diejenigen, die sich überwiegend durch Teilnehmende finanzieren, sogar einen Wert von +36 (2010: +31). Während die überwiegend durch Kommunen, Länder, Bund und/oder EU finanzierten Anbieter für 2012 eine Stagnation ihrer wirtschaftlichen Situation erwarten, versprechen sich die überwiegend teilnehmerfinanzierten Anbieter eine weitere Verbesserung.

Meike Weiland (DIE)

 www.wbmonitor.de

Abb.: Entwicklung der **wbmonitor** Klimawerte von 2007 bis 2011



Steuerung der Weiterbildung durch Anerkennungen und Zulassungen

wbmonitor-Fachtagung von BIBB und DIE bewertet Instrumente

Über Ziele, Nutzen und Wirkungen von Anerkennungen und Zulassungen diskutierten knapp 80 Teilnehmende bei einer bundesweiten Fachtagung, die das wbmonitor-Team des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) im November 2011 veranstaltete. Die empirischen Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2010 wurden vorgestellt (www.wbmonitor.de). Deren Ergebnisse zu vertiefen und Botschaften an die Politik sowie offene Forschungsfragen abzuleiten, war erklärtes Anliegen der Tagung.

Im Mittelpunkt standen aufgrund ihrer starken Verbreitung die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) der Bundesagentur für Arbeit und die Ländergesetze zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung als staatliche Steuerungsinstrumente. Aber auch nicht-staatliche Regelungen durch Berufs- oder Wirtschaftsverbände für Zertifikatkurse bzw. durch Unternehmen für Produktschulungen wurden thematisiert. Als formale Anerkennungen von Anbietern, Veranstaltungen und Kursleitenden dienen sie alle der Zugangsregulierung zu bestimmten Marktsegmenten sowie der Qualitätssicherung und sind häufig an ein Finanzierungssystem gekoppelt.

Eröffnet wurde die Tagung durch den wissenschaftlichen Direktor des DIE, Prof. Ekkehard Nuissl von Rein, und den Forschungsdirektor des BIBB, Prof. Reinhold Weiß. Den Einführungsvortrag hielt Prof. Michael Schemmann (Universität Gießen), der das Veranstaltungsthema im wissenschaftlichen Diskurs zur Steuerung in der Weiterbildung vertonte. Ergebnisse und Überlegungen zu Steuerungsimpulsen präsentierte er anhand der »klassischen« Steuerungsinstrumente Weiterbildungsgesetz (Hessen) sowie AZWV. Diese kontrastierte er mit Wirkungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), einem Instrument, das sich auf das eher »weiche« Steuerungs-

medium Diskurs stützt. Abschließend betonte er, dass die Steuerungsforschung sowohl dem Mehrebenensystem Weiterbildung (Josef Schrader) gerecht werden als auch die Vielfalt der Akteure und der Steuerungsmedien berücksichtigen müsse.

Im Mittelpunkt des zweiten Plenumsvortrags von Stefan Koscheck (BIBB) und Meike Weiland (DIE) standen die Ergebnisse der wbmonitor-Befragung von Weiterbildungsanbietern.

Herausgestellt wurde die weite Verbreitung von Anerkennungen und Zulassungen. Wichtige kritische Befunde betreffen v.a. die damit verbundenen Kosten bzw. das Kosten-Nutzen-Verhältnis und bürokratische Verfahren. Zugleich wurde aber auch auf positive Auswirkungen wie wirtschaftliche Vorteile und Qualitätsentwicklung hingewiesen, über die ebenfalls eine Mehrheit der Anbieter berichtet hatte. Insbesondere derartige Auswirkungen und Fragen der Zielerreichung von Anerkennungen und Zulassungen wurden anschließend in drei Foren diskutiert:

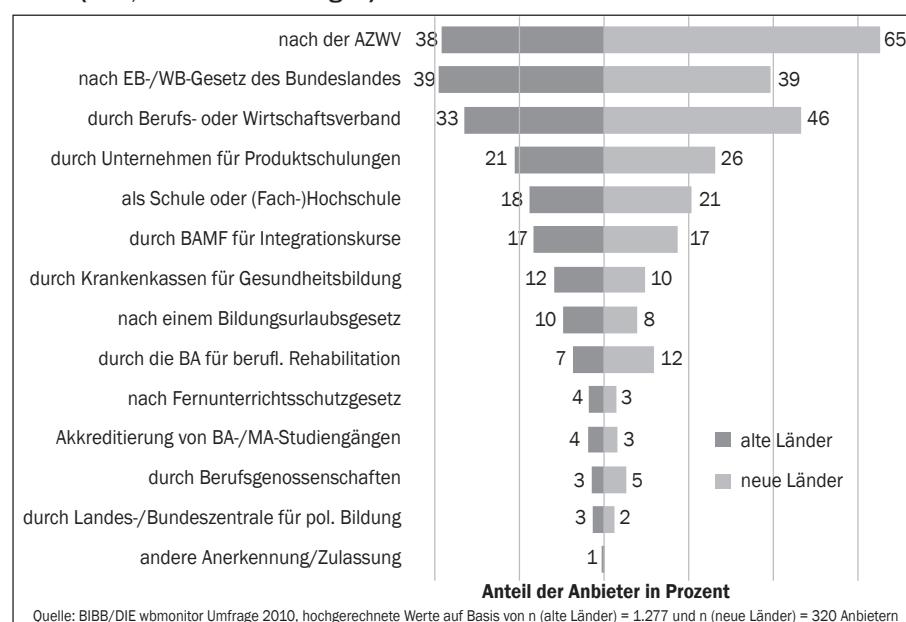
Darin ging es um

- die Systemebene von Weiterbildung, d.h. die Weiterbildungsgesetze der Länder und die darin festgelegten Förderkriterien,
- die wirtschaftlichen Aspekte von Anerkennungen/Zulassungen für Weiterbildungseinrichtungen,
- die Wirkungen der bei Zulassungsverfahren häufig vorausgesetzten Qualitätsmanagementsystemen (QM) auf die Weiterbildungseinrichtungen.

Als übergreifende Problemstellung aus Sicht der Praxis kristallisierte sich die in zunehmendem Maße als Markt organisierte Zertifizierung durch die Privatwirtschaft heraus. Die Teilnehmenden votierten deutlich für Verfahren in staatlicher oder zumindest gemeinnütziger Verantwortung. Die Veranstalter benannten im Resümee Desiderate empirischer Forschung im Hinblick auf den »Zertifizierungsmarkt«, um die Wirksamkeit und den Nutzen der aktuellen Instrumente zu überprüfen.

Ingrid Ambos (DIE)

Abb.: Verbreitung von Anerkennungen in den alten und neuen Ländern (in %, Mehrfachnennungen)



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2010, hochgerechnete Werte auf Basis von n (alte Länder) = 1.277 und n (neue Länder) = 320 Anbietern

Lernen am erwachsenenpädagogischen Durchschnitts-Alltag

Tübinger Forschergruppe und KBE machen Videofälle öffentlich zugänglich – Fachtagung in Bad Honnef

Die meisten Erwachsenenpädagogen haben nur selten Einblicke in das Lehr-Lern-Geschehen außerhalb ihrer eigenen Veranstaltungen. Dass sie dies gern hätten und dass ihnen dieser Einblick bei ihrer professionellen Weiterentwicklung hilft, zeigte sich bei der Fachtagung zur Eröffnung einer videobasierten Lernumgebung am 7. Februar in Bad Honnef.

Rund 50 Teilnehmende aus Praxis, Forschung und Politik der Erwachsenenbildung waren der Einladung der Universität Tübingen und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) gefolgt und machten sich mit Konzept und Handhabung videobasierter Fallarbeit vertraut.

Dabei konnten sie auf rund 90 Filmsequenzen von authentischen Fällen erwachsenenpädagogischer Lehr-Lern-Situationen zugreifen, die auf www.videofallarbeit.de passwortgeschützt verfügbar sind. Die Filme, die den Unterricht parallel jeweils aus Sicht der Dozent/inn/en und aus Sicht der Teilnehmenden wiedergeben, sind auf konkrete Handlungssituationen im Kurs zugeschnitten und mit Hintergrundinformationen versehen. So sind zum Fall passende Kommentare der darin sichtbaren Akteure ebenso zugänglich wie Theoriebausteine anschlussfähiger allgemeinpädagogischer und erwachsenenpädagogischer Konzepte. Diese Form der Didaktisierung ermöglicht den Einsatz der Videos im Selbststudium wie auch in der diskursiven Arbeit in Lerngruppen.

Ziel ist der Aufbau erwachsenenpädagogischer Diagnosekompetenz: Lehrende sollen anhand des Materials lernen, ihre alltägliche Praxis im Lichte von Theorieangeboten als Fälle zu deuten und in angemessenes Handeln zu

übersetzen. So kommt der Lernplattform eine wichtige Brückenfunktion zwischen Wissen und Können der Erwachsenenpädagogen zu, wie es Prof. Josef Schrader formulierte, der die Fallarbeit und den Aufbau des Online-Fall-Laboratoriums (OFL) mit seiner Tübinger Arbeitsgruppe und in Kooperation mit der KBE über nunmehr fünf Jahre und zwei Projektlaufzeiten hinweg entwickelt hat.

Für den Drittmittelgeber, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), sah Thomas Bartelt die innovative Qualität des Vorhabens in der Abkehr vom »Lernen auf Vorrat«. Hier wird nicht zuerst theoretisch, sondern zuerst am Fall gelernt.

»besser deuten« auch »besser handeln« folgt.

Prof. Wiltrud Gieseke (Berlin) ordnete die Entwicklung des OFL in die Geschichte der Professionalitätsentwicklung ein und riet, die Arbeit an Fällen »als Baustein in die Kursleiter-Qualifizierung aufzunehmen«. Sie würdigte den Ansatz als einen »Integrationsansatz«, der die Abbildung »gelebter Professionalität« mit der Förderung »reflexiver Professionalität« verbinde und subjektive Wahrnehmung und Theorieorientierung sinnvoll verschränke.

Als »Reality TV« der Erwachsenenbildung deckt das OFL den Bedarf der Praxis nach konkretem Anschauungs-

material und schließt damit eine wichtige Lücke im Setting der forschungsbasierten Angebote zur Professionalitätsentwicklung. Es geht – obwohl eine Reihe von Teilnehmenden aus der Praxis dies wünscht – ausdrücklich nicht um die Präsentation guter Lehre. Diese verleite, so Schrader, doch nur zum Nachahmen und trage nicht zu einer Verbesserung der Deutungskompetenz bei,

die Erwachsenenpädagogen benötigen, um in immer unterschiedlichen Anforderungssituationen eigenständig und authentisch zu reagieren. Es ist dem OFL eine breite Nutzung in Fortbildungen für Erwachsenenpädagog/inn/en zu wünschen.



Wird bald nicht mehr das KSI beherbergen: Das Erzbistum Köln hat bekannt gegeben, mit seinem Katholisch-Sozialen Institut in das ehemalige Benediktinerkloster auf dem Michaelsberg in Siegburg zu ziehen. Das beliebte und moderne Tagungshaus in Bad Honnef soll verkauft werden.

Foto: Peter Brandt

Begleitend zum Einsatz in Fortbildungssettings erforscht die Tübinger Arbeitsgruppe die Effekte der Arbeit an Fällen empirisch. Bisher ist deutlich, dass das Instrument tatsächlich den Aufbau von Diagnosekompetenz stärkt. Schrader versprach, in zwei Jahren besser als bisher einschätzen zu können, ob aus

Herausforderungen des demografischen Wandels in Erziehung und Pflege

DIE und Friedrich-Ebert-Stiftung veranstalteten gemeinsamen Workshop

Am 28. November 2011 veranstaltete das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zusammen mit der Friedrich-Ebert-Stiftung in Berlin zu dem Fachworkshop »Ältere Beschäftigte in Erziehung und Pflege – Herausforderung für Forschung, Bildung und Praxis« und konnte dazu mehr als 70 Teilnehmende gewinnen.

Ziel war es, für die Berufsfelder Erziehung und Pflege Maßnahmen altersgerechter Bildung zu erörtern. Wahr ist die Bedeutung von Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen insbesondere im Sinne einer Verlängerung der Lebensarbeitszeit und einer besseren Nutzung der Leistungsfähigkeit allgemein anerkannt, jedoch fehlt es an brauchbaren Bildungskonzepten.

Die Einstiegsreferate von Michaela Evans vom Institut Arbeit und Technik in Gelsenkirchen und Dr. Karl Tragust aus der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol thematisierten die Zunahme der Belastungen am Arbeitsplatz und die notwendige Verbesserung der Personalsituation im Bereich Erziehung und Pflege. Der demografische Wandel führt nicht nur zu neuen

Aufgaben, sondern auch zu immer älteren Beschäftigten. Zudem lassen sich in sozialen und pflegerischen Berufen nur schwer neue Arbeitnehmer/innen gewinnen, da die gesellschaftliche Anerkennung gering ist. Die einzelnen Institutionen konkurrieren um Fachkräfte, und es wird schon bald branchenübergreifend eine Konkurrenz hinsichtlich der Auszubildenden von morgen geben.

In den sozialen und pflegerischen Berufen wird die Verknüpfung von altersgerechter Bildung mit altersgerechtem Arbeiten immer wichtiger.

Neue Ansätze der Personalentwicklung und der beruflichen Bildung können nicht nur die Arbeitsfähigkeit steigern, sie können auch dazu beitragen, die Berufsfelder Erziehung und Pflege wieder attraktiver zu machen.

In der nachfolgenden Diskussion wurde ein umfassendes Bildungsverständnis erörtert. Während die berufliche Bildung ihren Blick vorrangig auf die Arbeitsgestaltung und Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz richtet, kann die allgemeine Weiterbildung auch psychosoziale Aspekte in den Blick nehmen: beispielsweise die Unterstützung bei der Bewältigung schwieriger Situationen oder der gezielte Ausbau eigener Stärken.

In den Arbeitsgruppen Pflege und Erziehung konnten verschiedene Faktoren identifiziert werden, die einem altersgerechten Arbeiten entgegenstehen und sich den Punkten »prekäre Arbeitsbedingungen«, »mangelnde Maßnahmen zum Erhalt der Gesundheit« und »mangelnde Angebote zur Weiterbildung der Beschäftigten« zuordnen lassen.

In den Arbeitsgruppen wurde fest-

gestellt, dass ohne eine nachhaltige Verbesserung der Arbeitssituation und der Weiterbildung für die Arbeitnehmer/innen die Ausweitung der Lebensarbeitszeit im Berufsfeld nicht zu verantworten ist. Für die Zukunft sei es deshalb wünschenswert, gemeinsam mit Arbeitgebern und Wissenschaft ein Handlungskonzept zu entwickeln.

Im Rahmen des Abschlusspodiums mit Vertretern der Sozialpartner und der Politik wurden die politischen Rahmenbedingungen und Handlungserfordernisse lebhaft diskutiert.

Mechthild Rawert, Sprecherin der AG Arbeit und Soziales der SPD-Bundestagsfraktion, plädierte eindringlich für eine höhere Anerkennung sozialer Berufe.

Eine Aussage fand einhellige Zustimmung: Nicht altersgerechte, sondern lebensphasengerechte Bildung und Arbeit muss im Mittelpunkt der Bemühungen stehen. Denn die Jungen von heute sind die Alten von morgen.

Alexandra Damm/
Anika Denninger (DIE)



Die abschließende Gesprächsrunde, moderiert von Prof. Dr. Ursula Engelen-Kefer von der Alice Salomon Hochschule Berlin (Mitte) mit den Diskutanten (v.l.n.r.): Ursula Kies (Paritätische Bundesakademie), Herbert Weisbrod-Frey (ver.di Berlin), Mechthild Rawert (MdB, AG Arbeit und Soziales der SPD-Bundestagsfraktion), Ralf Neiheiser (Deutsche Krankenhausgesellschaft Berlin).

Karriereschub durch Weiterbildung

Ein Ergebnis der TNS Infratest-Studie »Weiterbildungstrends in Deutschland 2012«, die jährlich 30 Personalverantwortliche zu Aspekten der beruflichen Weiterbildung befragt, ist: Weiterbildungsengagierte Arbeitnehmer haben größere Chancen bei der Beförderung, beim Joberhalt und schon bei der Jobsuche. Personalchefs attestieren Bildungswilligen Eigeninitiative, Engagement und Leistungsbereitschaft und profitieren gerne vom neuen Wissen der Arbeitnehmer/innen. 91 Prozent der Befragten Personaler halten Bildungsengagement für wichtig bis sehr wichtig.

Verband Bildungsmedien

Der Verband »VdS Bildungsmedien« hat sich umbenannt und heißt nun »Verband Bildungsmedien«. Der neue Name soll das Profil schärfen und größere Klarheit für die politische Kommunikation schaffen. Der Verband Bildungsmedien vertritt die Interessen der deutschen Verlage, die Medien für das Bildungswesen produzieren – für Schulen, die berufliche Bildung und die Erwachsenenbildung, für öffentliche Bildungseinrichtungen oder die private Weiterbildung, seien es Bücher oder digitale Bildungsmedien.

E-Learning-Dossier beim Bildungsserver

Der Deutsche Bildungsserver hat die Informationen zum E-Learning in der Erwachsenenbildung erweitert und aktualisiert. Das Dossier umfasst nun die Bereiche Einstieg und Grundlagen, Adressen und Ansprechpartner, Technik und Qualität, Methodik/Didaktik, Lehr- und Lernmaterial, Publikationen und Kurssuche.

 www.bildungsserver.de/E-Learning-in-der-Erwachsenenbildung-9402.html

Weiterbildungsförderung aufgestockt

Erfolgreiche Förderinstrumente des Bundes

Zwei erfolgreiche Projekte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sind das »Weiterbildungsstipendium« und die »Bildungsprämie«. Das »Weiterbildungsstipendium«, das jungen, talentierten Berufseinsteigern eine berufsbegleitende Weiterbildung ermöglicht, feierte im November 2011 sein 20-jähriges Bestehen, in Kürze wird das 100.000 Stipendium vergeben werden. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung sind positiv: Die Förderung regt an zum lebenslangen Lernen – 70 Prozent der ehemalig Geförderten nutzen später weitere Weiterbildungsangebote, und es eröffnet Karrierechancen – 40 Prozent der ehemaligen Stipendiaten haben Führungspositionen übernommen. Das BMBF betont, mit der Förderung sei auch ein klares Bekenntnis zur Gleichwertigkeit der Bildungswege

gegeben. Das Weiterbildungsstipendium wird als öffentlich-private Partnerschaft gemeinsam mit der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag, dem Zentralverband des Deutschen Handwerks sowie dem Bundesverband der Freien Berufe getragen. Ebenfalls erfolgreich, wenn auch noch viel jünger, ist die »Bildungsprämie«, mit deren Hilfe Weiterbildungsinteressierte finanziell unterstützt werden. Wer sich an eine der inzwischen 600 Beratungsstellen bundesweit wendet, kann einen Prämienutschein erhalten, mit dem die Hälfte der Kosten einer Weiterbildung übernommen werden. Das seit 2008 bestehende Projekt wird nun um zwei weitere Jahre verlängert. Es stehen dafür 35 Millionen Euro, unter anderem aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, zur Verfügung.

Preiswürdige Weiterbildung

BIBB und Haus der Technik zeichnen zukunftsweisende Konzepte aus

»Weiterbildung für Ältere im Betrieb« lautete das diesjährige Wettbewerbsthema für den »Weiterbildungs-Innovationspreis 2012«, den das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn jährlich auslobt. Auf der Bildungsmesse »didacta« im Februar wurden drei Preisträger geehrt, die, so der Präsident des BIBB, Prof. Friedrich Hubert Esser, »mit ihren innovativen Konzepten herausragende Beispiele für eine moderne, zukunftsweisende Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung« sind, insbesondere mit Blick auf ältere Mitarbeitende. Gewinner ist das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaft und Lernen in Ulm mit dem Projekt »Entwicklungsbegleitung (ENWIBE) – ereignisorientierte Entwicklungsgespräche für Mitarbeitende in Produktion und Handwerk«. Die beiden Sonderpreise wurden verliehen an »female PROFESSIONALS – Frauenpotenziale in Betrieben nutzen« vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben sowie an den technischen

Weiterbildner R & S Keller GmbH in Wuppertal mit seinem Lernprogramm »Heidenhain Interactive Training (HIT)«.

Das »Haus der Technik«, eines der ältesten technischen Weiterbildungsinstitute in Deutschland, hat im Februar den Deutschen Weiterbildungspreis zum dritten Mal verliehen. Mit ihm sollen innovative und zukunftsweisende Weiterbildungskonzepte einer breiten Öffentlichkeit nähergebracht und die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung hervorgehoben werden. Gewinner ist Professor Josef Guttmann vom Universitäts-Klinikum Freiburg, der ein berufsbegleitendes Studienmodell für Ärzte und Naturwissenschaftler entwickelt hat, den Online-Studiengang »Physikalisch-Technische Medizin«.

 www.deutscher-weiterbildungspreis.de
 www.bibb.de/de/60686.htm

Erasmus für alle – alles Erasmus?

Neues europäisches Bildungsprogramm ohne Grundtvig

Unter dem Titel »Erasmus für alle« hat die Europäische Kommission im November 2011 ihr neues Bildungsprogramm (2014-2020) für die allgemeine und berufliche Bildung sowie den Jugend- und Sportbereich vorgestellt. Es soll das bisherige Programm für Lebenslanges Lernen mit seinen sieben Programmberichen ablösen und damit schlanker und effizienter werden, einschließlich vereinfachter Antragsverfahren für Finanzhilfen. Das Programm soll mit 19 Milliarden Euro Gesamtbudget ausgestattet werden, darin enthalten sind 1,8 Milliarden Euro für internationale Zusammenarbeit. Der Vorschlag der Kommission wird nun vom Rat und vom Europäischen Parlament erörtert. Mit der Auflösung der bisherigen Programmberiche (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius und Grundtvig, Jugend in Aktion und fünf internationale Kooperationsprogramme) verschwindet auch der Name Grundtvig, der bisher

für den Bereich Erwachsenenbildung stand. Dieser ist nun subsummiert unter den Bereich »Erasmus Berufsbildung«. Es ist zu befürchten, dass das Lernen von Erwachsenen damit in Zukunft noch stärker auf die berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet sein wird und die Erwachsenenbildung mit ihrem eher non-formalen Charakter weniger Berücksichtigung findet. Begrüßenswert ist allerdings die Tatsache, dass die Kommission eine Aufstockung der Mittel um 80 Prozent für die Erwachsenenbildung plant.

Die zentralen Aktionen der bestehenden Programme sollen weiter fortgeführt werden. Unverändert sind auch die Ziele des Programms. Neu sind die Zusammenarbeit mit Drittländern, ein Studiendarlehen für Masterstudierende, die Förderung des Breitensports und die Schaffung von Wissensallianzen bzw. Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen.

Der Schwerpunkt von »Erasmus für alle« liegt allerdings auf der Mobilitätsförderung für Lernende, d.h. auf der Förderung von Auslandsaufenthalten für Praktika und Weiterbildungsmaßnahmen. Genau dafür steht das Programm Erasmus seit 25 Jahren und hat damit wohl die höchste Bekanntheit erlangt. Die Kommission begründet so auch den neuen Namen.

Es bleibt abzuwarten, ob das Programm überhaupt in der geplanten Form implementiert wird. Ein Beschluss zur Umsetzung wird zwar noch für das Jahr 2012 angestrebt, es ist jedoch durchaus möglich, dass der vorliegende Entwurf noch einmal grundlegend überarbeitet wird. Darüber hinaus kann es auch dazu kommen, dass sich die aktuelle Schuldenkrise auf das Budget auswirkt und dieses geringer ausfällt als bisher geplant. DIE und EAEA setzen sich dafür ein, dass es zu einer grundlegenden Überarbeitung kommt, in der die Erwachsenenbildung expliziter Berücksichtigung findet.

*Brigitte Bosche/
Nils Bernhardsson (DIE)*

Strategie 2020

Lebensbegleitendes Lernen in Österreich

Die »Strategie Lebenslanges Lernen – 2020« wurde im Juli 2011 von der österreichischen Bundesregierung beschlossen. Damit hat das Bildungsthema »Lebenslanges Lernen« politische Akzeptanz auf höchster Ebene gefunden und wird als gesellschaftspolitisches Querschnittsthema anerkannt. Die »Strategie 2020« verantworten vier Ministerien – Unterricht, Wissenschaft, Wirtschaft und Soziales – gemeinsam. Die konkrete Umsetzung drückt sich in Aktionslinien aus. Sie entstanden im Hinblick auf die aktuellen Probleme des österreichischen Bildungswesens. »Lebenslanges Lernen« als Bildungsstrategie für das kommende Jahrzehnt kann somit als unmittelbare Antwort auf den Bedarf an Bildungsreformen in Österreich verstanden werden. Die Aktionslinien richten sich auf Problembereiche, wie z.B.

- die vorschulische Bildung/Erziehung,
- die Gewährleistung von Grundbildung und Chancengleichheit im Schulbereich,
- das kostenlose Nachholen von Schulabschlüssen,
- die Verankerung von Community Education in der Zivilgesellschaft,
- die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit durch Weiterbildung,
- die Erhöhung der Lebensqualität in der nachberuflichen Lebensphase,
- die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse/Kompetenzen.

Die Umsetzung der »Strategie LLL – 2020« soll von einem jährlichen Monitoring und einer ständigen Erfolgskontrolle durch eine ministeriell besetzte Task Force begleitet werden. Eine erste Maßnahme wurde bereits konkretisiert: Gemeinsam mit den neun Bundesländern hat die Bundesregierung für drei Jahre 54 Millionen Euro bereitgestellt, um etwa 12.000 Personen das kostenlose Nachholen von Schulabschlüssen zu ermöglichen. Außerdem hat sich das Bundesland Steiermark mit einer eigenen »Strategie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« für die Jahre 2011–2015 zum lebenslangen Lernen als einer zentralen öffentlichen Aufgabe bekannt.

Insgesamt wurde mit der »Strategie LLL – 2020« ein politischer Rahmen geschaffen, der dazu motiviert, das österreichische Bildungssystem weiterzuentwickeln. Die Erwachsenenbildung wird angeregt, ihr Potenzial durch Kooperation und Vernetzung mit anderen Bildungssektoren zu entfalten, um den Bildungsbedarf von Individuen und Gesellschaft zu beantworten.

Werner Lenz

Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich:
www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/llarbeitspapier_ebook_gross.pdf

»Weiterbildung ist mehrWert«

Deutscher Weiterbildungstag am 21. September 2012

Zum vierten Mal wird der Deutsche Weiterbildungstag als ein bundesweiter Aktionstag ausgerichtet mit dem Ziel, Öffentlichkeit und Politik auf die Bedeutung des Erwachsenenlernens aufmerksam zu machen. Am Vorabend des 21. September wird es eine zentrale Auftaktveranstaltung im Deutschen Bundestag geben. Der Bundespräsident ist erneut für die Schirmherrschaft angefragt.

Der auf 15 Institutionen angewachsene Veranstalterkreis, zu dem erstmals auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zählt, hat sich auf den Slogan »Weiterbildung ist mehrWert« geeinigt. Damit sollen die Benefits von Erwachsenen- und Weiterbildung betont und es soll zugleich kommuniziert werden, dass der Bereich insgesamt noch

mehr öffentliche Anerkennung verdient. In einem maßgeblich von DIE und Arbeit und Leben erarbeiteten Positionspapier wird erläutert, dass sich die Weiterbildung vor große Herausforderungen gestellt sieht: 7,5 Millionen funktionale Analphabeten, eine Million Langzeitarbeitslose, zunehmende Migrationsbewegungen sowie eine wachsende Zahl älterer Menschen stehen für vielfältige Exklusionsrisiken, deren Verminderung eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Das Papier verweist auf die Forschung zu den sozialen und individuellen Effekten lebenslangen Lernens, die sich u.a. in Indikatoren wie Toleranz, gesundheitsförderliches Verhalten oder individuelle Kompetenzentwicklung abzeichnen und somit für Partizipation, Inklusion und soziale Kohäsion stehen.

Bildungseinrichtungen im ganzen Land sind eingeladen, beim Deutschen Weiterbildungstag 2012 dabei zu sein.

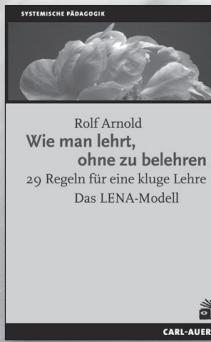
Hierzu steht ein Kampagnenbüro für Auskünfte zur Verfügung. Zudem findet sich auf der Website des Weiterbildungstages ein »Aktionsleitfaden«, der dabei hilft, eine Veranstaltung zu planen, zu organisieren oder in die Presse zu bringen. Neben kreativen Ideen, praktischen Tipps, nützlichen Arbeitshilfen und wertvollen Checklisten finden sich dort ausführliche Beschreibungen von insgesamt elf der erfolgreichsten Veranstaltungen der Vorjahre. Der Weiterbildungstag geht auf eine Initiative des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung (BBB) und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) zurück. Er wurde erstmals 2007 durchgeführt.

DIE/PB

 www.deutscher-weiterbildungstag.de

Wie man lehrt, ohne zu belehren

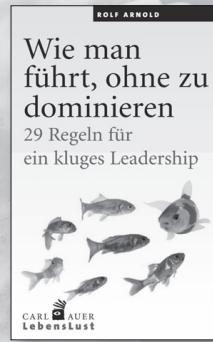
Pädagogik, Didaktik und Beratung bei Carl-Auer



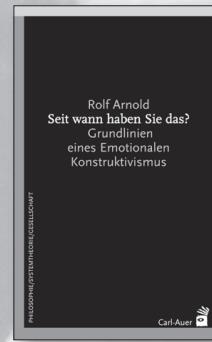
192 Seiten, 49 Abb., Kt, 2012
€ (D) 17,95/€ (A) 18,50
ISBN 978-3-89670-838-0



236 Seiten, Kt, 2007
€ (D) 27,95/€ (A) 28,80
ISBN 978-3-89670-574-7



158 Seiten, Kt, 2012
€ (D) 17,95/€ (A) 18,50
ISBN 978-3-89670-833-5



232 Seiten, Kt, 2009
€ (D) 24,95/€ (A) 25,70
ISBN 978-3-89670-711-6



Carl-Auer Verlag • www.carl-auer.de

Im Webshop bestellt – deutschlandweit portofrei geliefert! Unsere E-Books finden Sie unter: www.carl-auer.de/buchbar

Zielmarke 2025

NRW-Weiterbildung im Zukunftsdiskurs

Ende 2011 gab die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Sylvia Löhrmann, auf der Weiterbildungskonferenz NRW den Startschuss zu einer Diskussion im Anschluss an die Evaluation des Weiterbildungsgesetzes. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hatte in seinem Gutachten »Lernende fördern – Strukturen stützen« der Weiterbildungslandschaft in NRW eine hohe Leistungsfähigkeit bescheinigt. Vor diesem Hintergrund hielten sich die Änderungsvorschläge in einem überschaubaren Rahmen. Im Wesentlichen kreisen sie um eine nachvollziehbare, gerechte Fördersystematik, um die Sicherung der Hauptberuflichkeit in der Weiterbildung und um eine bessere Einbeziehung bildungsbeteiligter Gruppen.

In diese Richtung akzentuierte auch die Ministerin ihre Wegweisungen. Es gehe ihr in erster Linie um Zukunftsähnlichkeit, betonte sie und kleidete dies in die Frage: »Wie soll die Weiterbildung in NRW im Jahre 2025 aussehen?« Mögliche Wege in die Zukunft bot sie an: Man müsse mehr Synergien schaffen, indem man noch stärker vernetzt zusammenarbeite, und die Zugänge zu potenziellen Bildungsteilnehmenden müssten sich an deren Bildungsbiographien orientieren. Die Ministerin schlug zwei Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vor: Die Arbeitsgruppe »Zukunftsfeste Systeme und Strukturen« soll sich mit der Fördersystematik, der Professionalisierung und der landeseinheitlichen Weiterbildungspolitik beschäftigen, die Arbeitsgruppe »Zukunftsähnliche Qualität – Inhalte – Synergien« zielt vor allem auf die stärkere Einbindung besonders förderungswürdiger Zielgruppen, die Weiterbildungsberatung, die Qualitätssicherung und die regionale Vernetzung. Schon zu Jahresanfang 2012 begannen diese Arbeitsgruppen ihre Arbeit. In der AG 1 standen die Fördersystematik und

das daran gekoppelte Berichtssystem im Blickpunkt. Für die Volkshochschulen ist die im Gutachten präsentierte Lösung (Stärkung der Hauptberuflichkeit, Stärkung kleinerer VHS und Kopplung der Fördersumme an die Einwohnerzahl) voll anschlussfähig, die Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft hingegen suchen noch nach einer Fördermechanik, die einfach und gerecht ist und dennoch, verglichen mit dem Ist-Zustand, keine größeren Verwerfungen hervorruft. Hierzu sind Stellschrauben zu definieren und deren Wirkungsweise zu überprüfen. In der AG 2 wurde engagiert die Frage der spezifischen Förderung von bildungsfernen und -benachteiligten Zielgruppen diskutiert. Deutlich wurde dabei einerseits die tendenziell ablehnende Haltung der Weiterbildungspraxis gegenüber dem DIE-Vorschlag. Dieser sieht vor, zukünftig einen bestimmten Teil der WbG-Mittel mit den Landesorganisationen der Weiterbildung für die Bildungsarbeit mit besonders förderungswürdigen Zielgruppen zu reservieren. Andererseits bestand Einigkeit über das Erfordernis, in der Weiterbildung unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen verstärkt für Weiterbildung zu gewinnen. Diese Aufgabe sollte aus Sicht der Praxis aber auf Basis von freiwilligen Selbstverpflichtungen und ohne Quotierung erfüllt werden. Vor diesem Hintergrund stellen die Verständigung darüber sowie die begriffliche Präzisierung der Zielgruppen Bildungsferne/-benachteiligte zentrale Herausforderungen für die nächsten Beratungen zu diesem Thema dar, wobei es darum geht, eine hohe Flexibilität zu gewährleisten und sowohl regionalen Unterschieden als auch spezifischen Einrichtungsprofilen Rechnung zu tragen. Beide Auftaktsitzungen machten deutlich: Zukunft ist nicht leicht, im Besonderen dann, wenn noch so viel Vergangenheit daran hängt.

Ingrid Ambos/Dieter Gnahs (DIE)

Beständig im Wandel?

Zur Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG)

In Hessen ist im November 2011 die novellierte Fassung des Weiterbildungsgesetzes (HWBG) in Kraft getreten. Während das bislang geltende Recht in weiten Teilen fortgeführt wird, lassen sich dennoch nicht unerhebliche Änderungen festhalten.

Dabei wird mit der Novellierung vor allem dem Verbundsystem HESSEN-CAMPUS (HC) eine zentrale Position im Hinblick auf die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung und Stärkung der Region(en) durch Kooperation zugewiesen. Zum einen können HC-Initiativen, die der Weiterbildung dienen, Förderzuweisungen nach dem HWBG erhalten (§ 1 Abs. 1), zum anderen werden zwei Vertreter/innen im Landeskuratorium beratend die Interessen von HC wahrnehmen (§ 19 Abs. 3). Die Möglichkeit zur Errichtung regionaler Koordinationsgremien verweist ferner auf die Bedeutung bereichsübergreifender Zusammenarbeit für die Einrichtungen der Weiterbildung in Hessen (§ 20). Zu vielen Kontroversen hat die Streichung des Innovationspools (§ 19 alt) geführt, da hierdurch in den letzten Jahren gezielt Projekte zur Weiterentwicklung der Weiterbildung in Hessen gefördert werden konnten. Außerdem kritisch beurteilt wird die Festschreibung der Zuweisungen des Landes unabhängig vom gestiegenen Bedarf auf 200.000 geförderte Unterrichtsstunden der öffentlichen Träger (§ 11 Abs. 2) und 90.000 geförderte Unterrichtsstunden der freien Träger (§ 17 Abs. 3). Insgesamt zeichnet sich eine Entwicklung ab, die der Formulierung »lebensbegleitendes Lernen« Rechnung zu tragen scheint. Die Erweiterung der Einrichtungen der Weiterbildung um rechtlich selbstständige berufliche Schulen und HC weicht zunehmend die Trennung von Weiterbildung und schulischer Bildung auf.

Franziska Loreit

Personalia

Dana Bachmann ist neue Referatsleiterin Erwachsenenbildung beim DG Education and Culture der EU-Kommission. Ihr Stellvertreter ist **Tapio Säävälä**, der fortan das Grundtvig-Programm leitet. Beide treten die Nachfolge von **Alain Smith** an.

Neuer Kuratoriumsvorsitzender der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) ist der südbadische SPD-Abgeordnete **Christoph Bayer**.

Dr. Alois Becker, vormals Direktor der Akademie Klausenhof, ist neuer Präsident der Europäischen Föderation für katholische Erwachsenenbildung FEECA.

Christoph Bornhorn leitet seit Januar 2012 gemeinsam mit **Andreas Baer** die Geschäftsstelle des Verbandes Bildungsmedien.

Professor Dr. **Werner Lenz**, Universität Graz, wurde im November 2011 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) der österreichische Staatspreis für Erwachsenenbildung für sein wissenschaftliches Gesamtwerk verliehen.

Prof. Dr. Rita Meyer, bisher Universität Trier, hat einen Ruf an die Universität Hannover auf die Professur für Berufs-pädagogik angenommen.

Prof. Dr. Gabriel Nagy, zuletzt Juniorprofessor für empirische Bildungsfor-schung an der Universität Tübingen, wurde zum Wintersemester 2011 zum Professor für Quantitative Methoden der Empirischen Bildungsforschung an das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathe-matik an der Universität Kiel berufen.

Dr. Ida Pöttinger, Mitarbeiterin der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg ist neue Vorsit-

zende der Gesellschaft für Medienpä-dagogik und Kommunikationskultur (GMK) in Bielefeld.

Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist zum Sommersemester 2012 zum Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt berufliche/betriebliche Weiterbildung an die Universität Tübin-gen berufen worden.

Am 3. Februar hat die Ruhr-Universität Bochum **Prof. Dr. Jürgen Wittpoth**



anlässlich seines 60. Geburtstages mit einer akademischen Festveranstaltung gewürdigt. In diesem Rahmen wurde dem Jubilar eine Festschrift mit dem Titel »Erwach-senenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative« übergeben.

Veranstaltungstipps

Das **Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)** plant für den **26. April 2012** ein Fachtagung in Berlin zum f-bb-Kompetenzfeld »Betriebliche Wei-terbildung«. Thema: »Systematische Personalentwicklung in KMU – Strate-gien zur Erschließung betrieblicher Qua-lifizierungspotenziale«.

www.f-bb.de/veranstaltungen.html

EUCEN, das europäische Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung, trifft sich vom **9. bis 11. Mai** zu seiner 43. Tagung in Graz (Österreich), um das Thema »Universities' Engagement in and with Society. The ULLL contribu-tion« zu diskutieren.

http://eucen.uni-graz.at/

Der **Bundeskongress für Politische Bildung**, die zentrale Veranstaltung der Aktionstage 2012, widmet sich dem Thema »Partizipation« und findet

vom **21. bis 23. Mai** an verschiedenen Orten rund um die Berliner Friedrich-straße statt. Veranstalter sind die Bundeszentrale für politische Bildung, die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. und der Bundesausschuss Politische Bildung.

www.bpb.de/veranstaltungen

Das **ASEM Forum on Lifelong Learn-ing** zum Thema »Learning Unlimited« wird anlässlich der EU-Präsidentenschaft Dänemarks im 1. Halbjahr 2012 vom **29. bis 31. Mai** an der Aarhus Univer-sity in Kopenhagen stattfinden.

www.dpu.dk/asem/events

Die **Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)** lädt zu ihrer Frühjahrstagung vom **30. Mai bis 1. Juni 2012** nach Hamburg ein. Das Thema lautet: »Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisie-ration, Methodenmix und Virtualität«.

www.dgwf.net

Das **8. Berliner Methodentreffen (BMT)**, mit ca. 450 Teilnehmer/inne/n die größte Jahresveranstaltung zu qualitativen Forschungsmethoden im deutschsprachigen Raum, findet am **13. und 14. Juli 2012** an der Freien Universität Berlin statt. Es richtet sich an alle, die in ihren Qualifikations- oder Forschungsarbeiten mit qualitativen Methoden arbeiten.

www.qualitative-forschung.de/methoden-treffen

Die »**European Conference on Educa-tional Research**« (ECER) wird 2012 vom **17. bis 21. September** an der Universität Cádiz (Spanien) zu Gast sein. Das Konferenzthema lautet: »The need for Educational Research to champion Freedom, Education and Development for All«.

www.eera.de/ecer2012

Zusammenstellung: DIE/BP

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker H. (Hg.)

Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle

Wiesbaden: VS Verlag, 2012

Ausgehend von der Praxis vereint das Buch fachwissenschaftliche Erkenntnisse mit der Analyse von Erfolgen und Hindernissen vor Ort und einem Einblick in die Akteursvielfalt bei der Gestaltung einer Bildungslandschaft. In diesem Band werden die vorliegenden Erfahrungen einer kritischen Reflexion unterzogen und es werden Handlungsperspektiven für die Zukunft skizziert.

Edelman, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf

Einführung in die Bildungsforschung

München: Kohlhammer, 2012

Verständliche und grundlagenorientierte Überblicksdarstellung der Bildungsforschung, auch zu den historischen Entwicklungslinien.

Erpenbeck, John (Hg.)

Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenz erfassung

Münster: Waxmann, 2012

Einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Kompetenzerfassung gehört die Zukunft. Diese Aussage wird hier philosophisch, psychologisch, pädagogisch und zeitökonomisch begründet. Dass sie sich auch methodologisch und empirisch untermauern lässt, zeigen 15 vielschichtige Beiträge.

Görner-Schipp, Karla

Kunst und Bildung. Studien zur Kunstgeschichte in der Erwachsenenbildung

Hannover: Tectum, 2012

Ansatzpunkt der Untersuchung sind ausgewählte Veranstaltungen heterogenen Charakters, etwa Gesprächskreise zur zeitgenössischen Kunst, Tagesfahrten zu Ausstellungen der klassischen Moderne, Exkursionen zur Kunst des Barock usw.

Dargestellt werden die Wirkung der Kunst auf Laien, das methodische Vorgehen der Dozenten wie auch die Verhaltensweisen und Lernerfolge der Teilnehmenden.

Gonon, Philipp/Heikkinen, Anja

Challenges and Reforms in Vocational Education. Aspects of Inclusion and Exclusion

Frankfurt a.M.: Lang, 2012

Der Sammelband beschreibt die Folgen der Globalisierung auf die beruflichen Weiterbildungssysteme unter der Fragestellung, ob dadurch neue Phänomene der Inklusion bzw. der Exklusion entstehen. Außer der sog. »sozialen Frage« werden gender-, status- und generationsspezifische Charakteristika und die Hochschulentwicklung diskutiert. Zusammengeführt werden Beiträge aus zwölf verschiedenen Ländern.

Graf, Erich Otto

Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse

Münster: Waxmann, 2011

Diskutiert werden aus der Perspektive der in Frankreich entwickelten *analyse institutionelle* Möglichkeiten einer in der deutschen Diskussion vielfach vernachlässigten Analyse institutioneller Gegebenheiten. Dabei geht es sowohl um den kritischen Umgang mit dem Institutionsbegriff als auch um konkrete Formen der Analyse von Institutionen.

Hodgson, Ann/Spours, Ken/Waring, Martyn (Hg.)

Post-compulsory education and

lifelong learning across the United Kingdom.

Policy, organisation and governance

London: Institute of Education, 2011

Der Band gibt eine profunde Bestandsaufnahme der nicht-universitären Weiterbildungsstrukturen in Großbritannien und stellt dabei auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Wales, Schottland und England heraus. Vertieft wird die Darstellung durch die verschiedenen Perspektiven: Politik, Anbieter, Lernende, internationaler Vergleich.

Horn, Klaus-Peter u.a. (Hg.)

Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1-3

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2012

Das KLE umfasst die Erziehungswissenschaft insgesamt. Es bietet Studierenden mit seinen 2.100 Stichwörtern einen Einstieg in die Erziehungswissenschaft und kann als Referenzwerk nützlich sein.

Horsdal, Marianne

Telling lives. Exploring dimensions of narratives

London: Routledge, 2012

Die Monografie gibt in komprimierter Form eine Einführung in die auf Erzählanalysen basierende Biographieforschung. Berücksichtigt wird die internationale, englischsprachige Forschungsliteratur. Skizzenartig werden daraus resultierende Anforderungen an eine erwachsenengerechte Lerntheorie – insbesondere mit der Förderung narrativer Kompetenzen – vorgestellt.

Jackson, Sue

Lifelong Learning and Social Justice.

Communities, Work and Identities in a Globalised World

Leicester: NIACE, 2011

Der Band entfaltet sein Thema unter den Überschriften Nachhaltigkeit und Gemeinwesen, Lernen und Arbeit sowie Identität. Im Fokus stehen Politik und Praxis und internationale Aspekte. Er eröffnet alternative Perspektiven, indem er die Verbindung zwischen lebenslangem Lernen und sozialer Gerechtigkeit betont.

Kaiser, Erwin (Hg.)

Eine schlagkräftige Bewegung bilden.

Impulse zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Wien: ÖGB Verlag

Der Tagungsband bietet eine Fallstudie zur Grundbildung und mehrere grundsätzliche Positionierungen zu Strategie und Perspektive gewerkschaftlicher bzw. betriebsrätslicher Bildung in Österreich und Deutschland. Außerdem werden praktische Beispiele gewerkschaftlicher Bildungsarbeit vorgestellt.

Kastner, Monika

Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung

Wien: Löcker, 2011

Die Forschungsergebnisse verweisen darauf, wie wichtig die achtsame Wahrnehmung der Voraussetzungen von bildungsbenachteiligten Erwachsenen ist, und sie verdeutlichen damit die Verantwortung, die im Lehrhandeln übernommen wird. In Form von begründeten Handlungsanweisungen wird gezeigt, wie Bildung für Nicht-Bildungsbegünstigte gestaltet sein muss, um entsprechende Potenziale zu eröffnen.

Kerres, Michael u.a. (Hg.)

Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen

Münster: Waxmann, 2012

Im Rahmen des Verbundprojektes »STU+BE – Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen« wurde die Situation an drei Universitäten exemplarisch und im Hinblick auf Innovationspotenziale in Richtung lebenslanges Lernen untersucht. Eine zusätzliche Vergleichsstudie befasst sich mit der Situation an ausländischen Hochschulen und zeigt Unterschiede zum deutschen System.

Lange, Dirk

Politische Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahme

des Angebotes zur politischen Bildung der Mitglieder des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e.V.

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

Die Studie untersucht anhand der fünf leitenden Kategorien »Vergesellschaftung«, »Wertbegründung«, »Bedürfnisbefriedigung«, »Gesellschaftswandel« und »Herrschaftslegitimation« das Programmangebot politischer Erwachsenenbildung in Niedersachsen.

Marquard, Markus/Schabacker-Bock, Marlis/Stadelhofer, Carmen (Hg.)

Intergenerationelles Lernen als Teil einer lebendigen Stadt kultur

Ulm: Klemm + Oelschläger, 2011

Einleitend werden mit Argumenten aus wissenschaftlichen Disziplinen Konzepte intergenerationalen Lernens vorgestellt. Anschließend werden – basierend auf dem Ulmer Lernnetzwerk KOJALA – praktische Tipps gegeben, um intergenerationelles Lernen vor Ort umsetzen zu können.

Niedermair, Gerhard (Hg.)

Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspek-

tiven und Reflexionen

Linz: Trauner, 2011

In dem Sammelband werden neue Entwicklungstendenzen, intelligente Praxisansätze sowie zukunftsweisende Konzeptionen diskutiert und in Beziehung zu wertschöpfenden Potenzialen für zukünftige Aufgaben gesetzt.

Rippin, Horst

Bildungsdienstleistung eLearning.

Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung

Wiesbaden: VS Verlag, 2012

Die empirisch angelegte Dissertation erforscht auf der Basis von sechs Fallstudien von Weiterbildungsorganisationen, wie deren Leistungen zur Anregung und Unterstützung des Lernens Erwachsener in technologisch gestützten Lehr-Lern-Settings strukturiert sind.

Schrader, Josef

Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater

Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Der Leitfaden zur mediengestützten Fallarbeit richtet sich an zukünftige Fallentwickler und -nutzer in der Praxis. Sie erfahren nicht nur, wie sie Fallarbeit in unterschiedlichen Settings anwenden können, sondern werden auch in die Lage versetzt, selbst Fälle zu akquirieren. Der Band ist eine Hilfe für alle, die Videofälle in Aus- und Fortbildungen einsetzen möchten.

Sprung, Annette

Zwischen Diskriminierung und Anerkennung

Münster: Waxmann, 2011

Die Analyse entfaltet Ansatzpunkte für einen angemessenen Umgang von Weiterbildungseinrichtungen mit dem Wandel zur Migrationsgesellschaft. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Aspekten der Organisationsentwicklung und der Professionalisierung pädagogischen Personals geschenkt.

Thiessen, Andreas

Wie die Kultur in den Stadtteil kommt

Berlin: Lit-Verlag, 2011

Diversity Management wird hier erstmals umfassend an den Schnittstellen von Stadtteil, Erwerbsarbeit und sozialer Kohäsion diskutiert. Damit werden eine multidimensionale Betrachtung scheinbar vertrauter Problemlagen und eine Revision sozialräumlicher Handlungskonzepte eröffnet sowie die in den kulturellen Differenzen liegenden Potenziale entfaltet.

Tometten-Iseke, Anneliese

Empathie in der Beratung. Empirische Untersuchung am Beispiel der Beratung in der Hebammenarbeit

Münster: Waxmann, 2012

Das Beratungshandeln der Hebamme wird in dieser Untersuchung als Prototyp der Beratung in der Erwachsenenbildung genommen. Dieser Forschungsansatz außerhalb des üblichen Forschungsfeldes ermöglicht einen disziplinunabhängigen Blick auf eine Beratungssituation.

Zumhof, Tim

Pädagogik und Poetik der Befreiung.

Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals »Theater der Unterdrückten«

Münster: Waxmann, 2012

In der Dissertation werden die Berührungspunkte zwischen den beiden Konzepten aus der Perspektive der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft rekonstruiert und ihr Stellenwert für eine anerkennungstheoretisch orientierte Didaktik diskutiert.

»Wissenschaftler, Visionär und Ideengeber«

Wissenschaftlicher Direktor des DIE in den Ruhestand verabschiedet

Mehr als 20 Jahre lang gestaltete Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein als wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung die Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung in Deutschland. Am 5. Dezember 2011 wurde er von 250 geladenen Gästen, darunter viele Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik und Praxis, im Rahmen eines Festakts im Kunstmuseum der Stadt Bonn in den Ruhestand verabschiedet. In ihren Laudationes würdigten die Festredner/innen die Verdienste des renommierten Wissenschaftlers. Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, lobte ihn in ihrer Ansprache als »Wissenschaftler, Visionär und Ideengeber«. Mit Visionen trat Ekkehard Nuissl 1991 sein Amt an. Damals hieß die Einrichtung noch »Pädagogische Arbeitsstelle« und war dem Deutschen Volkshochschul-Verband (dvv) angegliedert. Gemäß seinem Anspruch, dass wissenschaftliche Einrichtungen auch wissenschaftlich arbeiten sollten, vollzog Nuissl konsequent die Professionalisierung und die Emanzipation der Arbeitsstelle vom dvv. 1993 gründete er gegen manchen Widerstand die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, der es von Anfang an gelang, die zentralen Funktionen des Instituts auszuüben: Veränderungen des Feldes spüren, sachgerecht analysieren und informieren, Praxisfelder und Wissenschaftsdisziplinen vernetzen, Impulse geben. Nuissl war bis zu seinem Ausscheiden als wissenschaftlicher Direktor Herausgeber der DIE Zeitschrift. Unter seiner Leitung hat sich das Institut zu einer national wie international renommierten Wissenschaftseinrichtung entwickelt, deren Expertise gefragt ist. Nicht zuletzt seinem Engagement ist es zu verdanken, dass das DIE Aufnahme in die Leibniz-Gemeinschaft gefunden hat.

Damit wurde zugleich bestätigt, dass das DIE zukunftsweisende Arbeit im gesamtstaatlichen Interesse leistet. Diese Verdienste bestätigte auch Ministerin Sylvia Löhrmann. Sie bezeichnete Nuissl als »Motor der Weiterbildung«. Für die Arbeit ihres Ministeriums seien seine Hinweise und Einschätzungen unverzichtbar. Seine Arbeit habe jedoch »Signalwirkung« über NRW hinaus: »Sie liefert uns wichtige Denkanstöße für eine zukunftsfähige Weiterbildung!« Die gesellschaftspolitische Bedeutung seiner Arbeit hob auch Kornelia Haugg hervor, die beim Festakt das Bundesministerium für Bildung und Forschung vertrat. Es sei ein Verdienst des DIE unter Nuissls Leitung, die gesellschaftlichen Herausforderungen der Alphabetisierung und des demografischen Wandels

In einer von Prof. Dr. Rolf Arnold von der Universität Kaiserslautern moderierten Gesprächsrunde betonten die Hochschulprofessoren Dr. Elke Gruber (Klagenfurt), Dr. Rudolf Tippelt (München) und Dr. Erhard Schlutz (Bremen), dass Nuissl der Weiterbildung in Deutschland in Form des DIE eine Stimme verliehen habe. Die anderen Festredner, darunter Dr. Hans-Gerhard Husung, Generalsekretär der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, und Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff von der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, hoben aus unterschiedlichen Perspektiven seine besonderen Verdienste für die Weiterbildung hervor. Den schwierigen Weg von einem praxisorientierten pädagogischen Verbandsinstitut zu einem international aufgestellten wissenschaftlichen Leibniz-Institut zeichneten Ulrich Aengenvoort, Direktor des dvv, und Dr. Falk Fabich, Vizepräsident der Leibniz-Gemeinschaft, nach. Zu den besonderen Verdiensten Nuissls gehört die Internationalisierung des DIE. Für die internationale Weiterbildungswissenschaft würdigten Prof. Dr. Arne Carlsen, Direktor des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen, und Prof. Dr. Dr. Jost Reischmann (Universität Bamberg) die Arbeit des scheidenden Direktors, der als Honorarprofessor an in- und ausländischen Universitäten wirkte und wirkt. Im Jahr 2006 wurde er zudem Mitglied der International Adult and Continuing Education Hall of Fame ernannt.

Zum Abschied überreichte Herausgeber Rolf Arnold die Festschrift »Entgrenzungen des Lernens – Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung«, in der internationale Autor/inn/en neue Forschungsergebnisse zur Erwachsenenbildung und aus der internationalen Weiterbildungspraxis vorstellen. Sie pflegen damit den internationalen Wissensaustausch, der Nuissl stets ein wichtiges Anliegen war.

Marion Steinbach (DIE)



Zu Gast im Bonner Kunstmuseum: NRW-Bildungsministerin Sylvia Löhrmann verabschiedete Ekkehard Nuissl.

frühzeitig erkannt und Strategien zur Bewältigung entwickelt zu haben. Als »leidenschaftlichen und innovativen Denker der Erwachsenenbildung« ehrte Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rita Süßmuth den scheidenden Direktor in ihrem Grußwort, das sie aufgrund anderweitiger Termine geschickt hatte. »Ich kenne kaum einen zweiten Bildungsforscher in Deutschland, der ähnlich universell gebildet ist und sein Fach so umfassend beherrscht«.

Foto: Marcus Gloer

Nationale Strategie für Grundbildung

Reaktionen des Bildungsausschusses

Im Rahmen eines Expertengesprächs am 8. Februar 2012 hat der Bildungsausschuss des Deutschen Bundestages die Notwendigkeit eines verstärkten gemeinsamen Engagements von Bund und Ländern für Alphabetisierung und Grundbildung befürwortet. Eine nationale Strategie – abgestimmt zwischen Bund und Ländern – soll dazu beitragen, gemeinsam die Herausforderungen zu bewältigen, die der funktionale Analphabetismus von 7,5 Millionen Menschen in Deutschland zur Folge hat. Hierzu, so herrschte in der Runde weitgehend Konsens, müsse das zwischen Bund und Ländern bestehende Kooperationsverbot in Bildungsangelegenheiten aufgehoben werden. Außerdem müsse der Bund die Länder im Rahmen der Nationalen

Alphabetisierungsstrategie stärker unterstützen. Denn nur gemeinsam könnten Bund, Länder und Kommunen ein Problem lösen, das nicht nur Randgruppen betreffe, sondern auch die Gesellschaftsmitte. Das Engagement des Bundes dürfe sich zudem nicht nur auf zeitlich befristete Projekte beschränken. Vielmehr brauche es eine verlässliche Infrastruktur für Grundbildung. Das DIE unterstützt die Entwicklung und Umsetzung der Strategie mit seiner nationalen und internationalen Expertise in den Bereichen Alphabetisierung, Grundbildung und Inklusion, durch die Bildung von Netzwerken für Grundbildung sowie die Förderung der Professionalisierung im Bereich der Alphabetisierungs- und Grundbildungsbearbeitung.

Personalia intern

Prof. Dr. Dieter Gnahs verstärkt den Vorstand seit dem 1. Februar im Verantwortungsbereich Drittmittelprojekte.

Die strategische Abteilungsleitung des Forschungs- und Entwicklungszentrums hat **PD Dr. Monika Kil**, die operative Abteilungsleitung **Daniela Jung** übernommen.

Hella Huntemann leitet seit dem 1. Februar den Arbeitsbereich Statistik.

Felicia Scheliga arbeitet seit Februar im EU-Projekt »Opening Higher Education to Adults« (HEAD).

Sarah Behr (Presse und Öffentlichkeitsarbeit) und **Liana Lehnhus** (Fachassistenz der Servicestellen im Daten- und Informationszentrum) sind seit Januar aus der Elternzeit zurück.

Die DIE-Telefonzentrale wird seit dem 1. Dezember von **Irene Lindt** betreut.

Das DIE verlassen haben **Dr. Stefanie Greubel** (Programm »System und Steuerung«) und **Vesna Varga** (Programm »Inklusion/Lernen im Quartier«).

Aus der DIE-Redaktion

Mit seinem Ausscheiden als wissenschaftlicher Direktor des Instituts (vgl. gegenüberliegende Seite) hat **Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein** zum Jahreswechsel auch die Herausgeberschaft der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung abgegeben. Bis zur Neubesetzung der Institutsleitung firmiert Redakteur Dr. Peter Brandt als kommissarischer Herausgeber.

Dr. Elisabeth M. Krekel, stellvertretende Leiterin der Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung« im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn und seit 2004 Mitglied der Redaktionsgruppe der DIE Zeitschrift, ist zur Honorarprofessorin an der Hochschule Bremen berufen worden. Die Berufsbildungsexpertin und Ausbildungsmarktforscherin Krekel lehrt dort bereits seit 2005.



DIE-Neuerscheinungen

Karin Dollhausen/Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Reihe: Studentexte für die Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

165 Seiten, 19,90 €, Best.-Nr. 42/0030

ISBN 978-3-7639-5060-7 (Print)

ISBN 978-3-7639-5061-4 (E-Book)

Die Initiierung, Gestaltung und Entwicklung von Kooperationen ist zu einer Schlüsselaufgabe für Weiterbildungseinrichtungen geworden. Jedoch sind der Aufbau und die Entwicklung von kooperativen Strukturen geradezu beflastert mit Irrtümern, Enttäuschungen und harten Geduldsproben. Kooperationen mögen einiges kosten – und doch: Sie lohnen sich! Die Autorinnen liefern wesentliche Komponenten für ein erfolgreiches Weiterbildungsmanagement und machen insbesondere eines deutlich: Kooperation ist meist eine win-win-Situation.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung. Heft 1/2012

Thema: Lernen in der Alphabetisierung/ Grundbildung

Herausgeberinnen: Elke Gruber/Monika Tröster

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

Best.-Nr. 23/3501, 88 S. 16,90 €

ISBN 978-3-7639-4967-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-4968-7 (E-Book)

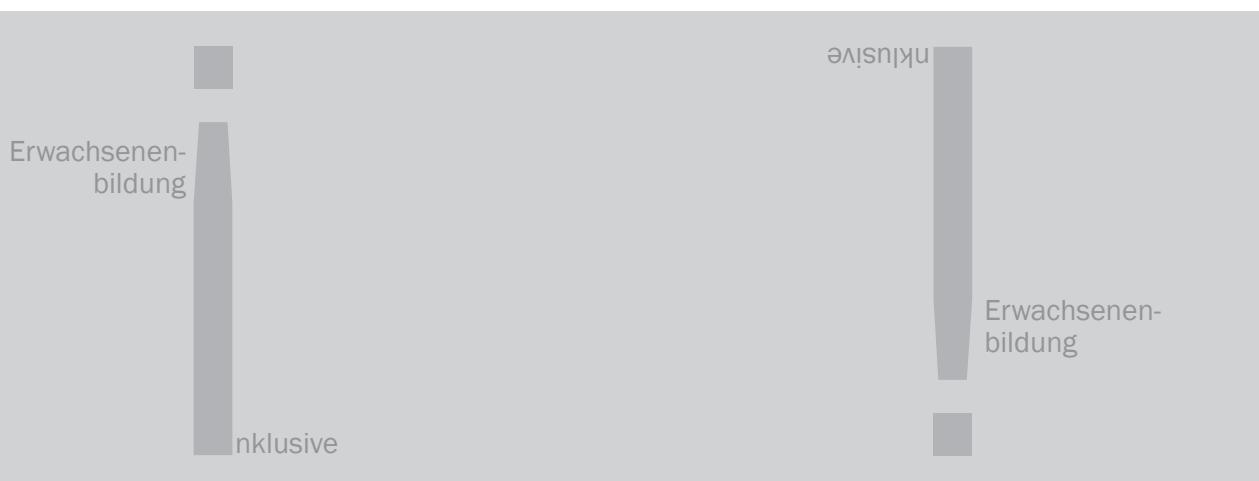
DIE-Open-Access

Ab sofort finden Nutzer DIE-Publikationen kostenfrei im Web-Angebot des DIE, wenn deren sog. Embargozeit abgelaufen ist. Darauf haben sich Verlag und Institut bei einer Neufassung ihres Kooperationsvertrages geeinigt. Titel der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung werden drei Jahre nach Erscheinen freigeschaltet, die übrigen Buchreihen nach fünf Jahren. Texte der DIE Zeitschrift sind nach zwei Jahren online, Beiträge des REPORT bereits nach einem Jahr. Die Texte werden bis zum Sommer hochgeladen.

www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/Suchfunktion.aspx

www.report-online.net

www.diezeitschrift.de



STICHWORT: »INKLUDIERENDE ERWACHSENENBILDUNG«

Monika Kil



PD Dr. Monika Kil leitet das Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: kil@die-bonn.de

Literatur

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

Kil, M. (2011): Lernen mit Erwachsenen – Begründungen und Gegenargumente für eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Berlin, S. 160–167

Kronauer, M. (2010) (Hg.): Inklusion und Weitbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin

Im soziologischen Sprachgebrauch hat sich **Inklusion** als Gegenbegriff zu **Exklusion** etabliert. Inklusion markiert dabei den **Anspruch**, gesellschaftliche **Teilhabechancen** zu schaffen und **Exklusionsrisiken** zu mindern. Inklusion sorgt gegenüber dem Begriff **Integration** für einen entscheidenden Blickwechsel: Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen. Für die **Weitbildung** hat Kronauer (2010) Inklusion generell und in Bezug auf verschiedene von Exklusion bedrohte Gruppen diskutiert.

Die Überlegungen waren dabei nicht für die Gruppe der **Menschen mit Behinderungen** expliziert. Diese sind aber gerade heute im Blick, wenn sich Vertreter der Bildungspraxis auf Inklusion beziehen, meist in adjektivischer Form: **Inklusive Bildung** bedeutet zunächst, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. Im Anschluss an die **UN-Behindertenrechtskonvention** wird auf die spezifischen

Teilhaberechte von Menschen mit Behinderungen abgehoben und die Umsetzung »des Rechts auf Bildung aller« gefordert. Dabei wird dieses oft auf das Recht auf **gemeinsamen Unterricht** in einer **Regelschule** reduziert. Obwohl in der Konvention genannt, bleibt die Erwachsenenbildung praktisch außen vor, etwa wenn die Konvention von ihrer »**Monitoring-Stelle**« mit dem Fokus Schule und Universität operationalisiert oder ein **kommunaler Index für Inklusion** (Montag Stiftung 2011) ausgestaltet wird.

Obwohl mit einem weiteren Inklusionsbegriff arbeitend, verzichtet auch die UNESCO auf eine umfassende Verpflichtung der Erwachsenenbildung auf Inklusion. Sie erhält ihre Rolle im Bereich der Alphabetisierung und im Zugang zu Bildungs- und Ausbildungsprogrammen für Erwachsene

generell (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009). Gleichwohl werden die institutionellen Akteure der Erwachsenenbildung, die die »Einbindung von Eltern (z.B. Familienbildungsstätten) und Gemeinden (z.B. Volks- hochschulen)« einlösen können, in ihrer Inklusionspflicht und in ihrem Inklusionspotenzial nicht genannt (vgl. ebd., S. 23ff.). Dabei verfügt die Erwachsenenbildung wie kein anderer Bildungsbereich über Freiräume und Möglichkeiten für eine teilnehmerorientierte Angebotsgestaltung. Bei der Ansprache und Teilnahme von Zielgruppen bewegen sich Weiterbildungsinstitutionen selbst in einem Spannungsfeld von **Separation** und **Inklusion**, wodurch die Frage nach den **didaktischen Grundlagen und Konzepten** einer Weiterbildung in den Fokus rückt, die inkludierende Potenziale ausschöpft, sowohl auf der **Mesoebene** der Bildungsorganisation (die organisatorisch-strukturelle Ebene der Planung von Lernangeboten) als auch auf der **Mikroebene** des Unterrichts.

So könnte die neue Begriffsschöpfung **Inkludierende Erwachsenenbildung** eine Weiterbildung kennzeichnen, die sich nicht nur dem gesamtgesellschaftlichen Ziel Inklusion verpflichtet fühlt, sondern aktiv Bildungsangebote konzipiert und bereitstellt, die inkludierend sind. Solche Angebote fördern Teilhabe, machen zum Thema, ermöglichen über Zielgruppenansätze Zugänge und Durchlässigkeit und bringen professionalitätsentwickelnd Expertise ein. Voraussetzung dafür wäre, dass Erwachsenenbildung physische und psychische Schließungseffekte ihrer selbst aufdeckt und etwa fragt: Zeigt sich ein **match** zwischen Bevölkerungszusammensetzung und Teilnehmenden an Weiterbildung? Gibt es aus der Teilnahme an Spezialkursen (z.B. Integrationskurs) eine hinreichende **Durchlässigkeit** hin zu allgemeinen Weiterbildungsangeboten (z.B. EDV)?

Erwachsenenbildung kann so **Teil-Habe** im Sinne von Zugang ermöglichen. Ob und wie lange Teilnehmende in Kurse gehen und ob sie das Postulat »Alle Bildung für alle« mittragen, entscheiden sie aber selbst.

In dieser mikrodidaktischen Betrachtung wird dann die **Herausforderung** einer inkludierenden Erwachsenenbildung auch für ihre **Kursleitenden** deutlich: Klärung des Miteinanders, wenn **Heterogenität** zur konstitutiven Voraussetzung für Bildung erhoben wird, bis hin zur Bearbeitung von Konflikten und Ausgrenzungsprozessen. Beispiele für Gegensteuerung wären: etwas in Frage stellen, unberücksichtigte Aspekte eines Themenkomplexes hervorkehren, Minderheitenstandpunkte stützen, Mehrdeutigkeiten ertragen lernen und generell Aufgeschlossenheit gegenüber der anderen Seite schaffen (vgl. Kil 2011, S. 164). Auf der anderen Seite sind Qualifizierungs- und Zertifizierungsansprüche zu befriedigen, auch wenn diese nur für einige bestehen, für andere aber nicht einlösbar sind.

Das Heft diskutiert eine Reihe der angerissenen Aspekte im Blick auf die heterogene Gruppe der Menschen mit Behinderungen.

Literatur zum Thema

Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.) (2012): **Inklusive Erwachsenenbildung**. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin (Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung)

biv-integrativ – Akademie für integrative Bildung (Hg.) (2007): **Erwachsenenbildung barrierefrei**. Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse. URL: www.biv-integrativ.at/pdf/Erwachsenenbildung_barrierefrei.pdf (Stand: 25.01.2012)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): **Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen**. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 20.02.2012)

Erwachsenenbildung (2011): **Inklusive Bildung**, H. 4

Erwachsenenbildung und Behinderung (2011): **Erwachsenenbildung inklusiv**, H. 1

Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.) (2011): **Menschenrechte – Integration – Inklusion**. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn

Furrer, H. (2009): **Das Berner Modell – ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik**. Bern

Heimlich, U./Behr, I. (2009): **Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 813–826

Heß, G. u.a. (Hg.) (2008): **Wir wollen, wir lernen, wir können!** Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg

Hirsch, S./Lindmeier C. (Hg.) (2006): **Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung**. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Weinheim

Janz, F./Terlloth, K. (Hg.) (2009): **Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung**. Heidelberg

Platte, A. (Hg.) (2006): **Inklusive Bildungsprozesse**. Bad Heilbrunn

Schwalb, H./Theunissen, G. (Hg.) (2009): **Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit**: Best-Practice-Beispiele: Wohnen, Leben, Arbeit, Freizeit. Düsseldorf

Wittig-Koppe, H./Bremer, F./Hansen, H. (Hg.) (2010): **Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung**. Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte. Neumünster

Zeitschrift für Inklusion. URL: www.inklusion-online.net (Stand: 25.01.2012)

Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen

INKLUSION BRAUCHT (NICHT?) ALLE

DIE: Starten wir mit dem schillernden Inklusionsbegriff! Wie wollen Sie ihn verstanden wissen?

Kronauer: ... als gesellschaftspolitische Anforderung, Verhältnisse zu schaffen, die es allen Menschen ermöglichen, mit guten Gründen selbstgewählte Lebensziele zu verfolgen. Das erfordert gesellschaftliche Anerkennung, Einbeziehung in wechselseitige Sozialbeziehungen und die gleichberechtigte Teilhabe an den materiellen und kulturellen Lebensmöglichkeiten in einer Gesellschaft.

Ackermann: Aus sonderpädagogischer Sicht ist Inklusion eine praktische regulative Idee, die nur Sinn hat, wenn sie in einem dialektischen Verhältnis stehend begriffen wird, eine Idee, die in sich Exklusivität aufhebt, im dreifachen hegelischen Sinn.

Burtscher: Für mich ist Inklusion vor allem eine analytische Kategorie, um Grade der Teilhabe oder Teilhabechancen zu messen. Inklusion ist nicht per se besser als Nicht-Inklusion. Mit dieser Nüchternheit kommt man ein Stück weg von der normativen Aufladung, die ich in der Heilpädagogik erlebe. Da wird schnell versucht, mit einer Keule bestimmte Leitideen auf Biegen und Brechen durchzusetzen.

Ditschek: Als Erwachsenenbildner erlebe ich Inklusion in erster Linie als Herausforderung. In ihr bündeln sich die Bewegungen und Traditionen der Erwachsenenbildung, die schon immer



Ein eisiger Februarmorgen in Berlin. Fünf Männer am sechseckigen Tisch eint ein Anliegen: Sie wollen eine ehrliche und unideologische Debatte über Chancen und Grenzen inklusiver Erwachsenenbildung führen. Der Exklusionsforscher **Prof. Martin Kronauer** (Hochschule für Wirtschaft und Recht, Berlin) vertritt den weiten Inklusionsbegriff der Soziologie. Aus sonderpädagogischer Sicht analysieren **Prof. Karl-Ernst Ackermann** (Emeritus am Institut für Rehabilitationswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin) und **Prof. Reinhard Burtscher** (Heilpädagogik, Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin) die nützlichen und die fragwürdigen Seiten der Inklusion. **Dr. Eduard Jan Ditschek**, ehem. Direktor der VHS Berlin-Mitte, lotet die Gestaltungsmöglichkeiten im Praxisfeld der Erwachsenenbildung aus. Die Diskussion, moderiert von **Dr. Peter Brandt** (DIE), ist von Gegensätzen geprägt: Teilhabe und Ausschluss, Pragmatismus und Ideologie, Inklusion und Exklusion, Rechte und Pflichten. Zunächst sieht alles nach Konsens aus. Doch zum Schluss bleibt eine Frage bohrend offen: Wie verpflichtend kann/darf/muss inklusive Bildung sein?

darauf aus waren, eine Bildung für alle zu realisieren. Daran anknüpfend ist Inklusion ein Prozess, der auf verschiedenen Feldern der Weiterbildungspraxis organisiert und realisiert werden sollte.

DIE: Damit ist ein breiter Horizont abgesteckt. Inklusion – eine gesellschaftspolitische Anforderung, eine dialektische regulative Idee, eine nüchterne analytische Kategorie und eine Herausforderung für die Weiterbildung. Wenden wir diese Zugänge zum Inklusionsbegriff einmal auf die Beziehung

von Erwachsenenbildung und Menschen mit Behinderungen an!

Burtscher: Als analytische Kategorie hilft mir der Begriff bei der Bestimmung von Teilhabemöglichkeiten. Barrieren können objektiver oder subjektiver Natur sein. Entsprechende Indikatoren für Inklusion sind die Zugänglichkeit von Gebäuden, das Vorhandensein von Orientierungssystemen, Behindertentoiletten oder geeignetem Lehr-/Lernmaterial. Auf der subjektiven Seite lassen sich Einstellungen und Verhaltensformen gegenüber Menschen mit Behinderungen unterscheiden. Wenn ich Inklusion so operationalisiere, kann ich Situationen und Systeme prüfen, bewerten und möglicherweise verändern.

DIE: Je inklusiver, desto besser?

Burtscher: Das ist hier nicht die Frage. Inklusion als analytische

Kategorie misst, wie weitreichend ein Angebot offen für alle ist. Ein Instrument wie z.B. der Index für Inklusion hilft dabei.

Ackermann: Wir haben eine solche Kategorie in der Sonderpädagogik schon länger mit dem Begriff Normalisierung gehabt, mit dem Normalisierungsprinzip als einem Kriterium, um Praxis zu beschreiben und zu werten. Es gab aber kein »Unnormalisierungsprinzip«. Eine solche Dialektik liefert jetzt der Inklusionsbegriff, denn der

führt »Exklusion« mit. Eigentlich ist »Inklusion« für uns unbequem. »Integration« war günstiger, weil wir da nicht den Verweis auf dieses lebendige dialektische Verhältnis hatten. Trotzdem bin ich lange gegen den Begriff gewesen, denn er ist in heil- und sonderpädagogischen Diskussionen einerseits sehr stark verwässert, andererseits

»Zum Inklusionskitsch verkommen«

vom Exklusionsbegriff losgelöst und normativ aufgeladen worden und durch die hiermit verlorengegangene Differenzierungsmöglichkeit regelrecht zum Inklusionskitsch verkommen.

Kronauer: Das Entscheidende ist doch, dass »Integration« den Mangel, das Problem bei den Menschen mit Behinderungen belässt, während das Inklusions-Exklusions-Thema das Problem der Gesellschaft anhaftet. Wir fragen jetzt: »Was behindert Menschen?« und suchen nach Möglichkeiten und Notwendigkeiten, Zugänge zu schaffen.

Ditschek: Genau, und darum geht es auch in der Erwachsenenbildung. Der Integrationsbegriff hilft uns in diesem Praxisfeld nicht weiter, denn er ist dort besetzt mit dem Thema Migration, Zuwanderung und Deutschkurse. Spannend ist der Inklusionsbegriff, denn da müssen wir uns als Erwachsenenbildner immer wieder fragen, welche Gruppen eigentlich durch die Angebotspraxis, durch die Themen, durch die finanziellen Gegebenheiten ausgeschlossen werden. Und wir können mehr, als wir oft meinen. Warum sollte es nicht möglich sein, einen Menschen mit Gebärdensprache in philosophische Kurse zu integrieren?

DIE: Da ist der Paradigmenwechsel: Nicht der Betroffene integriert sich, sondern die Bildungseinrichtung ihn.

Ditschek: Der ganze Bereich einer basalen Erwachsenenbildung eignet sich als Einstiegsfeld auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In der Alphabetisierung oder bei den Integrationskursen legen Volkshochschulen

bereits Sonderformate auf, weil einige Leute langsamer lernen. Und entsprechend könnten quer durch das Angebotsspektrum Kursformate entwickelt werden, die auch Entwicklungsmöglichkeiten in andere Kursstufen, in andere Kursbereiche bieten. Denn eines müssen wir uns klar machen: Menschen mit Behinderungen, auch mit geistiger Behinderung, haben Stärken z.B. im emotionalen oder im darstellerischen Bereich. Nicht umsonst sind Theatergruppen mit oder von Menschen mit Behinderungen geradezu eine Attraktion in der Kulturszene.

Ackermann: Die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wurde lange unterschätzt. Doch aus der Schwer- und Mehrfachbehindertenpädagogik wissen wir nun, über welche Bildsamkeit sie tatsächlich verfügen.

Burtscher: Und es ergeben sich positive Effekte beim Gemeinsamen Unterricht. Menschen mit so genannter geistiger Behinderung können durch ihre Weltsicht zu einem Perspektivenwechsel beitragen. Es entsteht ein anderer Blick auf die Dinge, das führt zu Aha-Erlebnissen bei allen. Auch nützt es der gesamten Lerngruppe, wenn häufiger wiederholt wird oder wenn leichtere Sprache verwendet wird. Manchmal ist es leichter, eigene Bedürfnisse zu formulieren, wenn andere Personen das

»Mehr als nur ein schales Lippenbekenntnis«

bereits vorgemacht haben, Menschen mit Behinderungen übernehmen da eine wichtige Vorbildfunktion. Wenn wir so ansetzen, ist Inklusion mehr als nur ein schales Lippenbekenntnis.

Kronauer: Wir sortieren Leute gerne in bestimmte Kästchen. Das können Menschen mit Migrationshintergrund sein oder Personen einer bestimmten Altersgruppe. Die Frage ist, ob man diese Differenzierungen nicht anders anlegen sollte und »Sonderangebote« schafft für Menschen, die in Bezug auf bestimmte Lerngegenstände gleiche Nutzungsinteressen und ein gemeinsa-

mes Lerntempo haben. Bei den Leuten, die Lernschwierigkeiten mit neuen Computerprogrammen haben, wäre der Martin Kronauer dabei.

Ditschek: Ich kenne Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht, da gibt es ältere Teilnehmer, die sagen, sie hätten noch nie etwas begriffen in »normalen« Kursen. Und in einem Kurs, der eigentlich für die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten eingerichtet wurde, haben sie endlich das Gefühl, dass sie mitkommen.

DIE: Erwachsenenbildung inklusiv zu machen hieße also, kreative Sortierkriterien bei der Zielgruppedefinition einzuführen. Eine besondere Herausforderung wäre, Cluster zu schaffen, in denen Menschen mit Behinderungen Expertenstatus hätten und nicht automatisch zur lernschwächsten Gruppe gehören. Herr Ditschek, Sie haben schon eine Menge Erfahrungen gesammelt mit inklusiven Angeboten, welches sind denn Gelingensbedingungen?

Ditschek: Nehmen wir das Beispiel von eben mit dem Gebärdendolmetscher im Philosophiekurs. Es muss möglich sein, dass sich der Interessent bei der Volkshochschule meldet und diese ihn berät, wo man den Dolmetscher findet. Der muss dann allerdings aus dem System der Behindertenhilfe finanziert werden können. Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung lassen sich überhaupt nur denken in Kooperation mit der Behindertenhilfe. Deshalb war das Wichtigste, was wir an der Volkshochschule Berlin-Mitte realisiert haben, die Kooperation mit der Lebenshilfe Berlin. Ohne deren Möglichkeiten der Werbung bei der entsprechenden Zielgruppe und ohne deren Hilfe bei der Auswahl von Dozenten und ohne deren Engagement bei der Bezahlung für die Zielgruppe wären solche Programme gar nicht denkbar. Gut ist, dass durch die Behindertenrechtskonvention auch in den Einrichtungen der Behindertenhilfe ein Umdenken ausgelöst worden ist. Wenn die Rahmenbedingungen der Finanzierung so bleiben, wie sie sind, wird es nur im Einzelfall und projektbezogen inklusive Veranstaltungen geben.

Das heißt, wir brauchen tatsächlich auch auf der nationalen Ebene, die den finanziellen Rahmen setzt, einen Anstoß, eine Initiative, die inklusive Angebote fördert.

DIE: Bisher sieht der Nationale Aktionsplan Inklusion keinerlei Maßnahmen für die Erwachsenenbildung vor.

»Geld genug steckt im System«

Ditschek: Ja, vielleicht hat das damit zu tun, dass der Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention beim Sozialministerium angesiedelt ist. Ich erinnere mich, dass vor ca. 30 Jahren die Volkshochschulen anfingen, sich in den Werkstätten für behinderte Menschen zu engagieren. Die Kurse waren nur für Beschäftigte der Werkstätten zugänglich, was dem erwachsenenpädagogischen Prinzip des offenen Zugangs widersprach. Es schien aber die einzige Möglichkeit zu sein, die Zielgruppe mit Bildungsangeboten überhaupt zu erreichen. Das Zusammenspiel zwischen Sozial- und Bildungspolitik zur Finanzierung inklusiver Bildungsangebote wäre essentiell wichtig. Wegen der Finanzierungswege können sich die Einrichtungen der Behindertenhilfe nicht für Menschen ohne Behinderung öffnen, und die Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung partizipieren nicht an der Finanzierung aus dem System der Behindertenhilfe. Hier gibt es systemisch wechselseitige Beeinträchtigungen auf dem Weg zu inklusiven Angeboten.

Burtscher: ... und Monopolstellungen, die man sich näher ansehen müsste. Nehmen wir die Werkstätten für behinderte Menschen. 2008 sind 12,5 Mrd. Euro für Eingliederungshilfen ausgegeben worden. Was sind die Effekte? Als Organisation bieten Werkstätten gute Kurse für Erwachsene an, berufliche Qualifizierung und auch Persönlichkeitsbildung. Aber als Nebeneffekt saugen sie alles Geld auf, so dass keine Mittel übrig bleiben für allgemeine Bildungsträger, die Angebote für Menschen mit

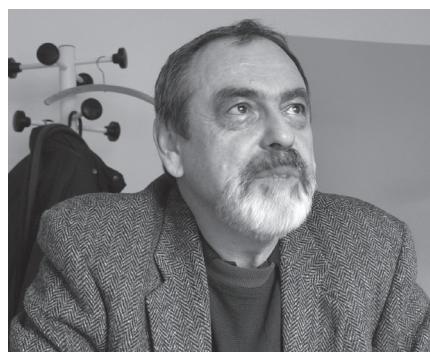
Behinderungen machen wollen. Auf der individuellen Ebene gibt es ebenfalls Effekte, die man prüfen muss. Was bedeutet es für den Einzelnen, wenn er nur Kursangebote in der Werkstatt macht? Ist das vielleicht stigmatisierend? Werden gesellschaftliche Teilhabechancen so angemessen verwirklicht? Gelingen sie? Warum gibt es die



Burtscher: »Mit denen arbeiten, die wollen«

Kurse nicht an einer Volkshochschule? Geld steckt genug im System. Es kommt auf die Verteilung an. Die Monopolstellung der Werkstätten müsste man darauf bezogen auflösen.

Ackermann: Wir brauchen das Sozialministerium, weil die zuständig sind



Ditschek: »Anstoß auf nationaler Ebene«

für Menschen mit Behinderung, aber wir brauchen auch das Bildungsministerium. Und von beiden Töpfen könnte anteilig Bildung für alle, Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung unterstützt werden. Dann haben wir eine Lösung, die Sinn macht, weil

tatsächlich auch die Einzelperson mit beiden Ansprüchen vor uns steht. Sie ist erwachsen, sie wünscht Bildung und sie braucht auf Grund von Behinderung Unterstützung. Wenn man höflich im Sozialministerium anklopft und klar ins Gespräch kommt, wird es Chancen geben. Wir haben jetzt hundert Millionen in der neuen Inklusionskampagne des Ministeriums. Warum kann man nicht mit fünf Millionen Pilotprojekte der Erwachsenenbildung fördern?

DIE: Wir dürfen unbequeme Fragen nicht außen vor lassen: Wo stößt das inklusive Arbeiten in der Erwachsenenbildung an Grenzen? Wo braucht man exklusive Angebote?

Burtscher: Es macht wenig Sinn, wenn sich Anfänger in einem Englischkurs für Fortgeschrittene einschreiben. So gesehen kann Inklusion auch zur Exklusion führen. »Wir sind ein exklusiver Kurs« kann u.U. eine richtige Entscheidung sein.

Ackermann: Schonräume, die auf Normalität vorbereiten, haben auch unter Inklusionsgesichtspunkten ihre Berechtigung.

Kronauer: Das will ich schon ganz lange fragen: Inwieweit kommen die Leute, von denen wir reden, eigentlich selbst zur Sprache in diesem ganzen Sortierwesen? Wie weit werden deren Bedürfnisse überhaupt zur Kenntnis genommen? Haben sie überhaupt eine Möglichkeit, zur Sprache zu kommen?

Ackermann: Es ist möglich, dass Ausdrucksmöglichkeiten nur sehr reduziert existieren, wenn überhaupt in einer für uns nachvollziehbaren Form, so dass wir in der Regel dazu provoziert werden, in eine Stellvertreterposition für diese Menschen zu gehen. Das gibt uns wiederum das Problem auf, dass wir als Stellvertreter die Machtverhältnisse und institutionellen Kontexte, in denen wir stehen, unter Inklusionsgesichtspunkten reflektieren müssten. So wird zum Beispiel in der Diskussion unterstellt, dass Teilnehmende aus allen möglichen Gruppierungen ein Interesse an einer inklusiven Erwachsenenbildung hätten. Es stellt sich die Frage,

Alle Fotos zum Interview: Peter Brandt

inwieweit Menschen mit Schwerstmehr-fachbehinderung inklusive Situationen eventuell auch als Belastung erleben. **Ditschek:** Im Sinne eines weiteren Begriffs von Inklusion, wonach es in erster Linie um die Verhinderung von sozialem Ausschluss geht, kann es durchaus sinnvoll sein, für bestimmte Gruppen spezifische Bildungsangebote zu unterbreiten. Es kann auch sein, dass in einem Kurssystem inklusive Öffnung erst dann sinnvoll ist, wenn man vorher separate Wege gegangen ist. Schließlich geht es darum, was den von sozialem Ausschluss Bedrohten am meisten hilft. Es geht um Empowerment, um die Stärkung der Persönlichkeit. Jede Art von Bildung kann dazu einen Beitrag leisten.

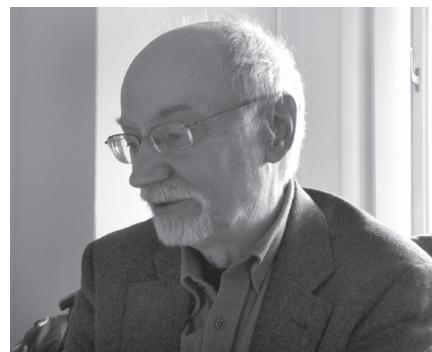
DIE: Und was ist mit den nichtbehinderten Teilnehmenden? Wie stehen die zu inklusiven Kursen? Gibt es da keine Berührungsängste?

Ditschek: Zunächst mal versuchen wir Missverständnisse durch klare Kursausschreibungen auszuräumen. Es gibt aber immer wieder Situationen, Konfliktfälle, die wir natürlich auch mit zum Thema machen müssen, auch in Fortbildungen für das Personal in der Erwachsenenbildung. Hier sollte es mehr Austausch und Kooperation geben zwischen Fortbildungsanbietern der Behindertenhilfe, der Erwachsenenbildung und ggf. der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.

Burtscher: Ich bin an der Stelle recht pragmatisch und sage, Inklusion braucht nicht alle – sofort. Wenn jemand sagt, er möchte nicht mit Behinderten zusammen lernen, ist mir das lieber, als wenn dieser tolerant tut, aber innerlich bei jedem Kurstermin eine Wut entfaltet, weil es nicht vorwärts geht. Für mich ist es nachvollziehbar, wenn jemand z.B. sagt »mein Lernziel ist, Niveaustufe 2 zu erreichen, und die langsam Lerner müssen deshalb draußen bleiben«.

Ackermann: Der pragmatische Satz »Inklusion braucht nicht alle« macht einen schönen Gegensatz auf zwischen Faktizität und Intentionalität. Auf der

Ebene der Intentionalität haben wir in der Sonderpädagogik den Slogan »Inklusion ist unteilbar« kultiviert, so wie früher »Integration«. Ich glaube, dass uns diese Differenz auch immer wieder in Sackgassen treibt, weil es keine Auseinandersetzung zwischen den Diskussionsebenen gibt: auf der einen Seite die hehren Zielsetzungen,



Kronauer: »Die Mehrheit nicht in Ruhe lassen«

die Verpflichtung zum Menschenrecht, auf der anderen Seite die Realität – ich finde das zutreffend: »Inklusion braucht nicht alle«.

DIE: Es gibt also keine Mitmachpflicht bei inklusiver Bildung?

Kronauer: Mein Leitgedanke am Anfang hieß »aus guten Gründen selbstgewähltes Leben« – da ist es in Ordnung, wenn die einen inklusive



Ackermann: »Inklusive Situationen als Belastung«

Angebote anstreben und andere nicht. Zum Problem wird es natürlich in dem Moment, wenn der Ausschluss von Kursen auf Fortgeschrittenenniveau bedeutet, dass man ein drittklassiger Bürger ist; wenn die Verweigerung von

Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten Bildungsthemen mit mehr oder weniger massiver Benachteiligung in der Gesellschaft verbunden ist. Vorher ist es tatsächlich eine Frage der Interessen und keineswegs verpflichtend. Man muss sich überlegen, ab wann das eine Frage von Diskriminierung wird und bis wohin es eine Frage der gut begründeten Wahl ist.

»Ab wann eine Frage von Diskriminierung?«

Ditschek: Damit in der Weiterbildungs-praxis wirklich eine inklusive Gruppe zustande kommt, dazu braucht es die positive Haltung aller Beteiligten. Es hätte keinen Sinn, auf der politischen oder organisatorischen Ebene eine Verpflichtung auszusprechen.

Burtscher: Im *community organizing* arbeitet man mit den Leuten zusammen, die da sind und wollen. Könnte das ein Weg für die Inklusion sein?

Kronauer: Das fällt etwas hinter die Diskussion zurück, die wir vorhin geführt haben um Finanzierungsfragen. Angenommen, die Mehrheit lehnte inklusive Angebote für sich ab und koppelte Finanzierungswege an ihre Entscheidung, dann würde es ein Problem. Es geht hier um ein Recht auf Teilhabe, da gibt es dann Qualitätsstandards, und das setzt dann auch die Mittel und die Institutionen voraus, *punctum*. Insofern ist es dann doch nicht ganz beliebig, wie sich die Mehrheit verhält. Die Voraussetzungen für Inklusion zu schaffen heißt, dass man die Mehrheit nicht in Ruhe lässt.

DIE: Das ist doch eine deutliche Korrektur jetzt. Wir werden die Diskussion an anderer Stelle fortführen müssen. Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen

ZWISCHEN DEN STÜHLEN

Karl-Ernst Ackermann

Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention hat die Bundesregierung dokumentiert, dass sie das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anerkennt und sich dementsprechend verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten. Der Autor macht am Beispiel der Menschen mit geistigen Behinderungen die Nagelprobe: Welche Vorkehrungen hat Deutschland für die Erwachsenenbildung getroffen? Seine Analyse zeigt, dass die Gegenwart alles andere als inklusiv ist. Etwas ändern kann sich nur, wenn das erwachsenenpädagogische Personal Schritte auf eine »inkludierende Professionalität« hin unternimmt.

In der Behindertenrechtskonvention heißt es: »Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden« (Un-BRK 2010, Absatz 5 des Artikels 24).

Freilich handelt es sich bei dieser Aussage im Indikativ nicht um die Beschreibung faktisch gegebener Verhältnisse oder gängiger Praxis, sondern um einen bildungspolitischen Imperativ, mit dem große Herausforderungen – auch für die Erwachsenenbildung – verbunden sind.

Noch scheint unklar, was unter »angemessenen Vorkehrungen« zu verstehen ist. Doch im Gegensatz zu bisherigen behinderungstheoretischen Leitvorstellungen, die bereits Integration und Inklusion für das Bildungssystem und darüber hinaus für das Leben in der Gesellschaft einforderten, handelt es sich nun nicht mehr nur um gesellschaftlich unverbindliche normative

Vorstellungen der Heil- und Sonderpädagogik (hier synonym zu Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik), sondern um eine dezidiert völkerrechtlich fundierte Vereinbarung, zu der sich die Unterzeichnerstaaten verpflichtet haben – mithin um einklagbare Menschenrechte. In der behindertentheoretischen Diskussion wird dementsprechend von der »Verpflichtung zur Inklusion als Menschenrechtsfrage« (Hinz 2011, S. 121) gesprochen. Blickt man aus dieser Perspektive auf die gegenwärtige Erwachsenenbildung, drängt sich die bohrende Frage auf, welche Vorkehrungen denn im Hinblick auf eine inklusive Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen im Vertragsstaat Bundesrepublik Deutschland existieren.

Zieht man zur Beantwortung den Nationalen Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (2011) heran – Fehlanzeige! Erwachsenenbildung bzw. ein inklusives Bildungssystem, zu dem erwachsene Menschen mit Behinderung Zugang haben, findet gegenwärtig keine Berücksichtigung bzw. gerät gar nicht in den Blick. Die damit angesprochene bildungspolitische Problematik kann hier nicht wei-

ter vertieft werden, allerdings soll auch nicht über die bisherigen Entwicklungen einer Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung hinweg gesehen werden. Vielmehr geht es im nachfolgenden Zusammenhang darum, zu klären, welche konkreten Ansatzpunkte für eine inklusive Erwachsenenbildung gegenwärtig ausfindig gemacht werden können, und insbesondere darum, welchen Beitrag hierzu eine »inkludierende Professionalitätsentwicklung« leisten kann.

Zuvor muss nur noch Folgendes angesprochen werden: Der Begriff »Behinderung« suggeriert ein einheitliches »Gegenstandsverständnis«. Doch Menschen mit Behinderungen stellen keine homogene Gruppe dar. Bedingungen und Auswirkungen von Behinderungen sind vielfältig. In der behindertenpädagogischen Diskussion manifestiert sich dies darin, dass der Begriff »Behinderung« äußerst vorsichtig gebraucht wird. Zur Vermeidung von defekt- oder defizitorientierten diskriminierenden »Klassifikationen« werden zunehmend individumsorientierte Deskriptionen der aus den Beeinträchtigungen resultierenden pädagogischen Aufgabenstellung verwendet. So spricht man von Menschen mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« und differenziert hieran anschließend entsprechende »Förderbereiche«, so z.B. »Lernen«, »Emotionales und soziales Verhalten«, »Sehen«, »Hören« usw. Mit diesen Differenzierungen geht ein jeweils anderes Verständnis von Behinderung einher.

»Wo sie stattfindet,
gehört sie nicht hin«

Meine Überlegungen beziehen sich im Folgenden exemplarisch auf Menschen mit geistiger Behinderung, die in der eben angesprochenen sonderpädagogischen Sprachregelung als Menschen mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung« bezeichnet werden. Ich beziehe mich vor allem auch deshalb auf sie, weil der Gedanke des lebens-

langen Lernens in der Regel nicht auf Erwachsene mit geistiger Behinderung bezogen wird – oder etwas deutlicher ausgedrückt: Ein solcher Gedanke ruft offensichtlich auch »im Leben unserer Gesellschaft«, an der diese Menschen doch teilhaben sollen, immer noch eher Befremden hervor, auch wenn das Diktum der »Bildungsfähigkeit«, das einst vor allem auf diese Menschen bezogen wurde, längst widerlegt ist (vgl. Musenberg/Riegert 2010).

Woran kann also eine inklusive Erwachsenenbildung anknüpfen?

Auch wenn im Nationalen Aktionsplan die nicht-formale und die informelle Erwachsenenbildung keine Erwähnung finden, so ist es doch so, dass in den letzten drei bis vier Jahrzehnten einige Anstrengungen in Richtung einer solchen Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unternommen worden sind. So wurden in Einrichtungen der Behindertenhilfe (Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und Wohneinrichtungen), aber auch vereinzelt in der allgemeinen

3.2 BILDUNG

Dieses Handlungsfeld bezieht sich auf Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und umfasst insbesondere drei Bereiche.

Vision aus der Zivilgesellschaft:

Entsprechend den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention findet Bildung von Anfang an gemeinsam statt. Inklusives lebenslanges Lernen ist eine Selbstverständlichkeit.

Inklusion heißt gemeinsames Lernen – von Anfang an. Neben der schulischen Bildung geht es deshalb auch um die gemeinsame Kinderbetreuung und Frühförderung (vgl. Kapitel 2.4), damit Kinder mit Behinderungen

Im Nationalen Aktionsplan fängt das Bildungskapitel (Abschnitt 3.2) in Bezug auf Weiterbildung eigentlich ganz vielversprechend an. Es folgen dann aber nur Teilkapitel zu Schule, Hochschule und Bildungsforschung. Quelle: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile



Die Bundesregierung setzt sich dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. Kindergärten und -tagesstätten, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung sollen alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern.

3.2.1 Schule

Die Ausgestaltung und Organisation der schulischen Bildung fällt in den Aufgabenbe-

Erwachsenenbildung (z.B. in Nürnberg) Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung eingerichtet, die zu einem recht unterschiedlich organisierten Angebot geführt haben. Dabei lassen sich die in Tab. 1 aufgeführten Organisationsformen unterscheiden (vgl. Lindmeier u.a. 2000).

Diese Systematisierung aus den 1990er Jahren ließe sich heute – je nach zugrunde liegendem Verständnis von Inklusion – modifizieren, entweder durch Umbenennung des 4. Modells

in »Inklusionsmodell« – oder durch Hinzufügen eines 5. Modells mit dieser Bezeichnung.

Quantitativ betrachtet finden sich Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung vorwiegend im Rahmen des 1. Modells. Aber dort, wo diese spezifische Erwachsenenbildung in der Regel realisiert wird – nämlich intern im System der Behindertenhilfe –, gehört sie eigentlich gar nicht hin. Und dort, wo sie hingehört – nämlich in den Bereich der öffentlich

Tab. 1: Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen

1. Separationsmodell	2. Kooperationsmodell	3. Zielgruppenmodell	4. Integrationsmodell
Einrichtungen der Behindertenhilfe, die primär keinen Bildungsauftrag haben	Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung kooperieren	<ul style="list-style-type: none"> a) Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten selbstständig Kurse für die Zielgruppe Menschen mit Behinderung an b) Eigenständige Erwachsenenbildungseinrichtungen für die Zielgruppe bieten Kurse an, die an den Standards der allgemeinen Erwachsenenbildung orientiert sind 	Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit geistiger Behinderung eine umfassende Dienstleistung an, die sich von separaten bis hin zu integrativen Angeboten erstreckt

verantworteten Bildung –, wurde und wird sie bislang kaum wahrgenommen und findet allenfalls in Ausnahmefällen und marginalisiert statt.

Insgesamt kann inklusive Erwachsenenbildung an alle diese Modelle anknüpfen, doch muss die quantitative Verteilung grundlegend geändert werden – weg vom Separationsmodell hin zum letztgenannten Modell, das einer inklusiven Erwachsenenbildung entspricht.

Die Position »zwischen den Stühlen« wirkt sich auch auf die Qualifikation der erwachsenenbildnerisch Tätigen aus. In diesem Zusammenhang soll nochmals kurz auf das 1. Modell zurückgegriffen werden, dem quantitativ die überwiegende Anzahl an Kursen zuzurechnen ist.

Bei dem Separationsmodell handelt es sich in der Regel um ein internes Angebot in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), das ausschließlich den behinderten Mitarbeitern einer jeweiligen Einrichtung zur Verfügung steht. Die Kurse werden meist von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sondereinrichtungen geleitet. Ein besonderer Vorteil dieses Bildungsangebotes besteht darin, dass neben dem teilweise sonderpädagogisch ausgebildeten Personal auch die Infrastruktur der jeweiligen Einrichtung der Behindertenhilfe zur Verfügung steht und mit genutzt werden kann (z.B. Fahrdienst zum Kursort und zurück, Begleitdienst, Assistenz etc.).

»Finanzierung aus dem Sozialatat«

Die Finanzierung dieser Kurse erfolgt zum Teil im Rahmen von Eingliederungshilfe, in seltenen Einzelfällen auch in Kombination mit Therapieleistungen etc., und nicht aus dem Kultus-, sondern aus dem Sozialatat.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen: Es handelt sich bei dieser Erwachsenenbildung innerhalb des Systems Behindertenhilfe um Angebote, die meist nicht öffentlich, sondern intern

ausgeschrieben und beworben werden. In dieser Organisationsform entwickelte sich ein zwar inhaltlich umfangreiches Angebot, das jedoch nicht öffentlich zugänglich ist und in räumlicher, zeitlicher und personeller Einbindung in Sondereinrichtungen stattfindet. Die Leistung dieser spezifischen und internen Erwachsenenbildung kann vor allem darin gesehen werden, dass sie frühzeitig den Beleg für die Bildungsfähigkeit bzw. Bildsamkeit von Erwachsenen mit geistiger Behinderung erbrachte, die diesen bis in die 1980er und 1990er Jahre hinein noch abgesprochen wurde. Und bei den für diese Kurse verantwortlichen Mitarbeitern hat sich eine spezifische Fachlichkeit ausgebildet, die folgendermaßen skizziert werden kann:

- Kenntnis über Behinderungsformen und Techniken der Unterstützung und Förderung,
- teilweise Kenntnisse über die Kursteilnehmer aus dem Arbeits- oder Wohnkontext,
- Kompetenzen im Umgang mit (geistiger) Behinderung,
- teilweise sonderpädagogische Ausbildung.

Darüber hinaus haben inzwischen viele Mitarbeiter/innen besondere Qualifikationen im Rahmen von »Fortbildungsangeboten zum Fachpädagogen bzw. zur Fachpädagogin für Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung« erworben, die von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (seit 1990) und von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. durchgeführt werden und sich an Prinzipien und Leitlinien der allgemeinen Erwachsenenbildung orientieren. Diese Fachlichkeit stellt insbesondere in Verbindung mit der bereits vorhandenen Kompetenz im Umgang mit behinderten Menschen eine besondere Ressource für eine künftige inkludierende Erwachsenenbildung dar.

Zur Entwicklung einer inkludierenden Professionalität müsste die Expertise

aus den Systemen Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe zusammengeführt werden. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, wäre eine Beschreibung der bislang parallel nebeneinander entwickelten allgemeinen Erwachsenenbildung und der Bildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung innerhalb des »Systems Behindertenhilfe« hilfreich, um Möglichkeiten für Anknüpfungen, Synergien und Kooperationen – aber auch von Widersprüchen und Differenzen herauszuarbeiten. Bei der anstehenden Vernetzung kann erwartet werden, dass von Seiten der allgemeinen Erwachsenenbildung vor allem Elemente der makrodidaktischen Expertise von Bedeutung sein werden, während die Erwachsenenbildung aus dem System Behindertenhilfe möglicherweise relevante Impulse für mikrodidaktische Elemente einbringen kann, so zum Beispiel zur grundlegenden Einstellung und Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen (im Kontext von »Anerkennung«), Umgangserfahrung mit Behinderung, aber auch Kenntnisse der Infrastruktur sowie des Systems Behindertenhilfe.

Insbesondere im Blick auf die Fortbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige müssen Vernetzungen sowie Kooperationen zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildung im System Behindertenhilfe weiterentwickelt werden. Bereits 2001 hat Christian Lindmeier dazu aufgefordert, im Anschluss an den Vorschlag »von Emminger, Gieseke und Nuissl ... auf Bundesebene eine berufspraktische Ausbildungsakademie für Weiterbildung zu gründen und aufzubauen« (Lindmeier 2001, S. 12). Wenn auch eine solche Bundesakademie offensichtlich nicht in Sicht ist, so sollten sich doch die Anbieter der Fachpädagogik für Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung (s.o., Lebenshilfe und Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung) mit den Fortbildungsorganisationen in der allgemeinen Erwachsenenbildung in Verbindung setzen. Sie könnten vor

dem Hintergrund einer Verpflichtung zur Inklusion als Menschenrechtsfrage Wege der Kooperation und der synergetischen Expertise ausloten.

Von zentraler Bedeutung für eine inklusive Erwachsenenbildung ist dabei die grundlegende Einstellung und Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung, die aus heilpädagogischer Sicht vor allem über die Reflexion ethischer und anthropologischer Grundlagen vermittelt werden kann. In diesem Zusammenhang wird z.B. auf folgende »Haltungselemente« verwiesen:

- ideologische Offenheit,
- Überzeugung vom Lebensrecht für alle,
- Glaube an Bildbarkeit und Bildungsrecht für alle,
- Engagement für Selbständigkeit und Lebensqualität für alle

(vgl. Haeberlin 1999, S. 135ff.).

Großer Wert wird aus dieser Sicht auch auf das »Aushalten von Grundwidersprüchen« (ebd., S. 137) gelegt – z.B. des Widerspruchs zwischen faktischer gesellschaftlicher Ausgrenzung und der pädagogischen Intention integrativer Bildung.

»Differenzerfahrung ohne Perspektivenverschränkung?«

Aus sonderpädagogischer Sicht hat Lindmeier (2003) darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Bildungsinteressen und -möglichkeiten ein strukturelles Merkmal und zugleich »Markenzeichen« von Erwachsenenbildung ist (ebd., S. 189). Dies habe in der Geschichte der Erwachsenenbildung aber nicht dazu geführt, Menschen mit Behinderung hier dauerhaft zu berücksichtigen. Auf der Folie der Siebert'schen Phasen sozialer Integration durch Erwachsenenbildung (1. Volksbildung, 2. Neue Richtung, 3. Zielgruppenorientierung, 4. Integrative Erwachsenenbildung) stellt er fest, dass Menschen mit Behinderung zwar in der 3. Phase erstmals Berücksichtigung fanden, jedoch in der

4. Phase kaum beachtet wurden (ebd.). Er vermutet, »dass Behinderung Differenzerfahrungen auslöst, die nicht zu »Perspektivenverschränkung« führen, die für die eigene Identitätsentwicklung für relevant und interessant angesehen werden, sondern zu Abgrenzung und Ausgrenzung« (ebd., S. 191). In der nunmehr anstehenden inklusiven Erwachsenenbildung muss unter anderem dieser Frage nachgegangen und nach Wegen gesucht werden, wie dennoch eine Auseinandersetzung mit der Differenzerfahrung angesichts von Menschen mit geistiger Behinderung eröffnet werden kann.

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2010): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin

BRK – Behindertenrechtskonvention (2010): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Stand: 21.02.2012)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin

Haeberlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – wozu eigentlich? In: Heimlich, U. (Hg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a., S. 129–146

Hinz, A. (2011): Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees – oder: Krisensymptome der Heilpädagogik. In: Teilhabe, H. 3, S. 119–122

Lindmeier, B. u.a. (2000): Organisationsformen in der Erwachsenenbildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung unter dem Aspekt der Integration. In: Schöler, J. (Hg.): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied u.a., S. 139–147

Lindmeier, Ch. (2001): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit (geistiger) Behinderung – aktuelle Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 6–14

Lindmeier, Ch. (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In: Theunissen, G.: Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn, S. 189–204

Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen

Abstract

Der Beitrag sucht nach Anknüpfungspunkten für die Ausprägung eines Inklusionsmodells für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Hierzu stellt er zunächst die bestehenden Organisationsformen und Qualifizierungswege vor. Eine zentrale Herausforderung wird in der Entwicklung einer inkludierenden Professionalität gesehen, die Expertise und Kompetenzen aus den Systemen allgemeiner Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe bündelt. Hierbei wird es maßgeblich auf die Entwicklung von Haltungen ankommen und auf einen adäquaten Umgang mit irritierenden Differenzerfahrungen, die Perspektivenverschränkungen kaum mehr möglich werden lassen.



Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, bis 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Geistigbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, ist Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Kontakt: karl-ernst.ackermann@gmx.de

Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I

INKLUSION ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE ORGANISATION

Eduard Jan Ditschek / Klaus Meisel

Nachdem Deutschland 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat, kann es kein Missverständnis mehr geben: Auch die Organisationen der Erwachsenenbildung sind aufgefordert, einen gleichberechtigten Zugang für Menschen mit Behinderung zu gewährleisten. Was dies für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung bedeutet, diskutieren die Autoren am Beispiel der Volkshochschulen. In Abgrenzung zu den beiden anschließenden Beiträgen, die sich der Planung und Durchführung sowie der Barrierefreiheit von Angeboten widmen, fokussiert der vorliegende Beitrag Fragen, die auf der Ebene der Organisation brennen: Qualität, Personalentwicklung, Preispolitik, Vernetzung.

Auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag verabschiedeten die deutschen Volkshochschulen im Mai 2011 ein aktualisiertes Grundsatzprogramm, das als gemeinsamen Kern der Volkshochschularbeit die »Idee von Bildung in öffentlicher Verantwortung« definiert. Das Programm geht von Grundprinzipien aus, die dem Anspruch der Behindertenrechtskonvention entsprechen. Offenheit ist Prinzip und Merkmal der Volkshochschularbeit. Begriffe wie Emanzipation, Integration, Inklusion und Partizipation sind zentrale Leitwerte. »Volkshochschulen sind offen für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderungen. Sie sind offen für Menschen mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Auffassungen. Wohnortnahe Lernorte und barrierefreie Räume machen die Angebote der Volkshochschulen für ihre Adressaten erreichbar, eine soziale Preisgestaltung erleichtert den Zugang. (...) Um ihren Teilnehmerin-

nen und Teilnehmern die Orientierung in ihrem Angebot zu erleichtern, bieten die Volkshochschulen Bildungsberatung an. Sie schreiben darüber hinaus einen Teil des Programms für Zielgruppen in einer besonderen Lebenssituation aus und sprechen diese direkt an. Sie halten beispielsweise Angebote für ältere Menschen, die sich weiterbilden möchten, oder für Menschen, die den Wiedereinstieg ins Berufsleben anstreben, bereit. Sie gehen auf Menschen mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten zu und berücksichtigen ebenso diejenigen mit Behinderungen« (DVV 2011, S. 14ff.).

Viele Volkshochschulen haben in den letzten Jahrzehnten erhebliche Anstrengungen unternommen, um eine adressatengerechte Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen zu realisieren. Bezogen auf das Gesamtangebot der deutschen Volkshochschulen bleibt das Ergebnis dieser Anstrengungen aber insgesamt »überschaubar«. Nach der aktuellen

VHS-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung boten die Volkshochschulen im Jahr 2010 von ca. 577.000 Kursen ganze 2.400 für Menschen mit Behinderungen an. Unterrepräsentiert sind dabei vor allem Kurse und Seminare in Fremdsprachen und in der beruflichen Bildung (vgl. Huntemann/Reichart 2011, S. 28–42). Wenige Volkshochschulen unterbreiten viele Angebote und viele Volkshochschulen wenige Angebote (vgl. Meisel 2012). Angesichts der massiven strukturellen Unterfinanzierung der öffentlichen Weiterbildung und des in der Praxis vorherrschenden Drucks, möglichst nur solche Veranstaltungen durchzuführen, mit denen ein Kostendeckungsbeitrag erwirtschaftet werden kann, ist diese Situationsbeschreibung keine Überraschung. Dabei weist eine jüngst in Berlin durchgeführte Kundenstudie nach, dass es nur wenige Ansätze zu einem Erwachsenenbildungsangebot mit inkludierenden Wirkungsmöglichkeiten gibt, obwohl sich ein deutlicher Bedarf auf der Seite der Menschen mit Behinderungen abzeichnet (vgl. Seifert 2010).

»Integration« – »Inklusion«

Inklusion ist zu einem Zauberwort geworden, das neuerdings den älteren Begriff Integration in den Hintergrund zu drängen scheint. Anders als in der Soziologie oder in der Heilpädagogik gibt es in der Erwachsenenbildung allerdings keinen intensiven theoretischen Diskurs zu den Konnotationen der Begriffe. Martin Kronauer sieht den Unterschied darin, »dass Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen« (Kronauer 2010, S. 56). Die wenigen makrodidaktischen Konzepte zur Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen verweisen auf einen Prozess von der Integration zur Inklusion.

Erika Schuchardt strukturiert ihr biographieorientiertes Integrationskonzept in die Phasen »Stabilisierung«, »Integration« und »Partizipation« im Sinne umfassender Teilhabe (Schuchardt 2003, S. 405–414). Lindmeier (2003) hat ein weitergehendes, mehrdimensionales Integrationskonzept entwickelt, das soziale, räumliche, funktionale, personale und organisatorische Dimensionen berücksichtigt.

In den Diskussionen zwischen den Weiterbildungspraktikern – so unsere Erfahrungen – wird auch kein unauflösbarer Gegensatz zwischen Integration und Inklusion gesehen. Gleichwohl verspüren die Erwachsenenbildner durch die Inklusionsdebatten vor allem in den Bereichen Schule und Kindergarten verstärkt den Impuls, auch über die Organisation von Bildung und pädagogischer Praxis für Erwachsene neu nachzudenken.

»Irrtumsanfälliger Prozess«

Anregungen aus der Heilpädagogik könnten dabei hilfreich sein. Markus Dederich (2009, S. 18f.) verweist darauf, dass Inklusion im Unterschied zu Integration als ein »Wertbegriff« erscheint, der »mit der Idee politischer Gleichheit, mit Menschenrechten und der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft in Verbindung gebracht« wird. Inklusion darf aber nicht im Gegensatz zu Integration gesehen werden, sie ist kein Wert an sich, sondern eher »ein offener und nicht abschließbarer, damit aber auch irrtumsanfälliger und störbarer Prozess«, dessen Wert sich in der Praxis erweisen muss, ein Prozess, der gesellschaftliche Realität nicht ignorieren darf, sondern auf deren Verbesserung gerichtet sein muss.

Das Verständnis von Barrierefreiheit war in Kreisen der Erwachsenenbildung lange Zeit verengt auf räumliche Zugänglichkeit, weil man Behinderung im Kontext des Lernens nur als körperliche Beeinträchtigung verstehen konnte. Dass die Heilpädagogik die

Lernfähigkeit auch von erwachsenen Menschen mit geistigen Behinderungen spätestens seit den 1980er Jahren unter Beweis gestellt hatte, wurde bis auf einige wenige Modellprojekte von den organisatorisch Verantwortlichen in der allgemeinen Erwachsenenbildung lange Zeit geflissentlich übersehen (vgl. Theunissen 2003, S. 11, 45ff.). Der erste und wichtigste Schritt zur inklusiven Erwachsenenbildung muss also durch die Überwindung der Barrieren in den Köpfen der Erwachsenenbildner erfolgen.

Aus den wenigen Dokumentationen von Innovationsprojekten in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Ackermann u.a. 2012) lässt sich entnehmen, dass sich der Inklusionsansatz nur im Rahmen eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses umsetzen lässt, der u.a. die Gestaltung der Anmeldung und Beratung, eine Vernetzung mit Einrichtungen der Behindertenhilfe, eine räumliche wie mediale Barrierefreiheit, eine Sensibilisierung und Professionalisierung des haupt- wie freiberuflichen Personals und Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen zur Gewährleistung von Unterstützungsleistungen wie etwa Assistenz, Fahrdienste oder Dolmetscherkosten berücksichtigt (vgl. Windisch/Schäth 2011, S. 11). Deshalb plädieren wir entschieden für die Einbindung des Inklusionsgedankens in die Prozesse der Organisations- und Qualitätsentwicklung. Die im September 2010 veröffentlichte internationale Qualitätsnorm »Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung«, nimmt darauf bereits Bezug, wenn es heißt: »Vor dem Erbringen der Lerndienstleistung muss der Lerndienstleister sicherstellen, dass geprüft wird, ob Erfordernisse hinsichtlich Sprache, Kultur, Lese- und Schreibfertigkeit oder besondere Erfordernisse aufgrund von Behinderungen bestehen« (vgl. DIN ISO 29.990). Ein solchermaßen »bedürfnisbasiertes Qualitätskonzept« berücksichtigt die Unterschiede der Zugangsmöglichkeiten und Lernvoraussetzungen aller an Bildung Interessierten.

Wenn unter Organisationsentwicklung, ein gesteuerter, umfassender Prozess der Systemveränderung und Systementwicklung zu verstehen ist, der über gemeinsame Lernprozesse der Organisationsmitglieder getragen wird und auf Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse sowie die Veränderungen von Strukturen und Kulturen einer

»Strukturen und Kulturen von Organisation«

Organisation zielt (vgl. French/Bell 1994), dann müssen sich die Anstrengungen auch auf die gesamte Organisation und damit auf die verschiedenen im Folgenden fokussierten Dimensionen beziehen.

Öffentlichkeitsarbeit: Es wird gelegentlich so getan, als könnte man sich die Gestaltung des Angebots in sog. Leichter Sprache sparen, weil intermediaire Instanzen (Betreuung, Beratung) die Übersetzung für die Menschen mit Lernschwierigkeiten übernehmen. Inklusive Erwachsenenbildung kann sich damit jedoch nicht zufrieden geben. Sie sucht mit gestalterischen Mitteln die direkte Kommunikation und stellt damit »Willkommenskultur« unter Beweis. Das gilt für die zielgruppenspezifische Gestaltung von Angebotstexten, für die Berücksichtigung barrierefreier Standards bei der Angebotspräsentation im Internet und für das Bemühen um leichte Verständlichkeit von Erklärungen, Wegbeschreibungen und Geschäftsbedingungen. Schon diese Formulierungen lassen erahnen, dass solchermaßen akzentuierte Öffentlichkeitsarbeitsinitiativen nicht nur für Menschen mit Behinderung, sondern für alle Weiterbildungsinteressierten von Nutzen sein können.

Barrierefreiheit: Auch wenn diese Anforderung für die meisten Einrichtungen wirklich nichts Neues ist, so ist die räumliche Barrierefreiheit in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen doch immer noch keine Selbstverständ-

lichkeit, was mitunter auch daran liegt, dass z.B. die Volkshochschule vielerorts Fremdräume nutzen muss. Dies darf als Indiz dafür gewertet werden, wie wenig in den letzten Jahrzehnten in die infrastrukturellen Voraussetzungen der öffentlichen Erwachsenenbildung investiert wurde. Dabei hat die Herstellung von Barrierefreiheit nicht nur für eine spezielle Zielgruppe Bedeutung. Ein Aufzug in einer Bildungseinrichtung wird nicht nur von Menschen mit körperlicher Behinderung als Zeichen von Qualität angesehen, größere Schrift hilft nicht nur Menschen mit einer Sehbehinderung, und eine von selbsterklärenden Symbolen unterstützte Wegeleitung verbessert die Orientierung in einem Gebäude nicht nur für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

»Verstärkt einschlägige Fortbildungen«

Personalentwicklung: Vor Ort erweist sich der inklusive Charakter der Bildungseinrichtung nicht allein in der räumlichen Zugänglichkeit, sondern auch in Haltungen des Personals. Zum einen sollte es Anspruch der Weiterbildungseinrichtung sein, Menschen mit Behinderungen sowohl für das hauptberufliche Team als auch als frei-berufliche Dozent/inn/en zu gewinnen. Andererseits verlangt die Umsetzung des Inklusionsansatzes auch entsprechende Aktivitäten in der Fort- und Weiterbildung des Personals. Die Schulung interkultureller Kompetenz erweist sich in allen Personalbereichen als eine gute Voraussetzung für den Umgang mit Andersartigkeit, sei es mit Menschen anderer Sprache und Kultur oder mit Menschen, deren Erscheinung unseres Bild von Normalität widerspricht. Darüber hinaus sind weitere spezifische Fortbildungsmaßnahmen zur Implementierung des Inklusionskonzepts erforderlich. Besonders für solche Kursleiter/innen, die Lernarrangements mit Menschen mit und ohne Lernbeeinträchtigungen pädagogisch ausgestalten, sollten verstärkt einschlägige

Fortbildungen entwickelt und angeboten werden. Hier bietet es sich an, die überregional tätigen Verbände in die Pflicht zu nehmen, um damit verbunden auch einen Transfer von innovativen Praxisansätzen zu ermöglichen.

Preispolitik: Inklusive Erwachsenenbildung erfordert allerdings mehr als die Berücksichtigung von Menschen mit körperlicher, geistiger oder mehrfacher Behinderung bei Investitionsplanung und Personalentwicklung. Das Kriterium des freien Zugangs zu den Bildungsangeboten bezieht sich auch auf die Preispolitik. Da Menschen mit (geistiger) Behinderung im Regelfall zwar materiell versorgt sind, aber häufig nicht über ein eigenes Einkommen verfügen, müssen Wege der besonderen personenbezogenen Ermäßigung gefunden werden. Die sog. Quersubventionierung innerhalb der Bildungseinrichtungen stößt schon jetzt an ihre Grenzen. Deshalb ist die Beteiligung des Systems der Behindertenhilfe an der Finanzierung inklusiver Bildungsmaßnahmen anzustreben. In Anlehnung an die Modalitäten der Finanzierung von Deutschkursen durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge oder der Kostenübernahme für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung durch die Jobcenter sollte ein FinanzierungsmodeLL entwickelt werden, mit dem ohne zeitraubenden bürokratischen Aufwand Ressourcen erschlossen werden können.

Vernetzung: Um Menschen mit Behinderungen kümmern sich zahlreiche auch überregional agierende Verbände und Einrichtungen, die in der Vergangenheit nicht selten einer vernetzten Zusammenarbeit eher skeptisch gegenüberstanden. Gerade in diesen Einrichtungen wird aber in den letzten Jahren der Inklusionsansatz intensiv diskutiert und verfolgt; strategische Partnerschaften stehen also auf der Tagesordnung. Auf einen erfolgreichen Ansatz in Hamburg wird in dem Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung

in Berlin verwiesen: »Hier existiert seit nunmehr 20 Jahren die ›Koordinationsrunde Erwachsenenbildung Hamburg. (...) Sie wirkt darauf hin, in gemeinsamen Projekten neue Inhalte und Methoden zu entwickeln, um sie anschließend in Regelangebote zu übertragen, bedarfsdeckende Kursangebote für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung aufzubauen, integrative Kurse anzubieten, die auch offen sind für Menschen mit schwerer Behinderung, und Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung zu öffnen« (Ackermann/Ameling 2009, S. 44). Es bietet sich an, auf regionaler Ebene solche Kooperationsrunden zu initiieren, an denen sich Träger der Behindertenhilfe, kommunale Ämter ebenso wie die Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung beteiligen. Hier – so die Hoffnung – ergeben sich auch Möglichkeiten zur gemeinsamen Ressourcennutzung, um notwendige Supportleistungen wie intensive Bildungsberatung, Lernbegleitung (Assistenz), Fahrdienste, Gebärdendolmetscher etc. sicherzustellen.

Inklusives Lernen: Ein wesentliches Qualitätsmerkmal einer inklusiven Erwachsenenbildung sollte die thematische Breite, Kontinuität, Transparenz und Durchlässigkeit des Kurssystems sein. Auch Menschen mit Lernbeeinträchtigungen haben Stärken und Schwächen. Es gehört zu den Anforderungen an das beratende und lehrende Personal, die Stärken zu entdecken und zu fördern und so immer mehr Menschen mit Behinderungen bzw. mit Lernschwierigkeiten in immer anspruchsvollere Bildungsmaßnahmen zu integrieren (vgl. Lindmeier 2004, S. 7f.). In Veranstaltungen zu bestimmten Themen im Kontext von Inklusion und Integration sind Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache geradezu unverzichtbar. Die sozialen Barrieren zu überwinden, die sich beim Zusammentreffen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung ergeben können, verlangt von

den Kursleitenden mehr als nur Sympathie für das Inklusionskonzept. Das Erlernen von gegenseitigem Respekt ist eine Aufgabe, die von der Kursleitung in inklusiven Veranstaltungen professionell moderiert werden muss. Auch für die Beurteilung der Qualität inklusiver Lernprozesse in diesem Sinn ist das Votum der Menschen mit Behinderungen besonders wichtig. Sie sind die Evaluationsexperten, die mit untrüglichen Gespür jeden Fehler in der Organisation und Durchführung inklusiven Lernens aufdecken können.

»Mangelbedingungen«

Die Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung waren in den letzten Jahren dauerhaft unter Veränderungsdruck. Sie mussten erhebliche Kürzungen der öffentlichen Zuwendung insbesondere seitens der Bundesländer verkraften. Neue Wirtschaftlichkeitsanforderungen, die veränderte Rolle in einem sich etablierenden regionalen System des lebenslangen Lernens oder die Notwendigkeit zur interkulturellen Öffnung der Bildungsorganisation verlangen bereits viel von den Einrichtungen. Eine breite Umsetzung des Inklusionsansatzes wird nur zu leisten sein, wenn sich die Grundförderung der Erwachsenenbildung erheblich verbessert. Wir wissen aber von vielen Einrichtungen, die auch unter den gegebenen Mangelbedingungen daran arbeiten, inklusives Lernen in die Erwachsenenbildungspraxis umzusetzen. Sie verfolgen im Rahmen ihrer Möglichkeiten das Ziel, Schritt für Schritt ihren Beitrag zu leisten zur Umsetzung von Inklusion als einem gesellschaftlichen Langzeitprojekt, das derzeit in Aktionsplänen auf unterschiedlichen Ebenen Unterstützung erfährt. Der nationale Aktionsplan zur Inklusion in der Erwachsenenbildung steht allerdings noch aus.

Literatur

- Ackermann, K.-E./Ameling, M. (2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Berlin (Lebenshilfe)
- Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin
- Dederich, M. (2009): Inklusion in Europa – Im Spannungsfeld von Wunsch und Wirklichkeit. Vortrag online zugänglich über <http://behindertenpastoral.kibac.de/seiten/fachtagung/index.html> (Stand: 16.2.2012)
- DIN ISO 29990. Lerndienstleistungen (2010). In: Heene, J. u.a. (2011) Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. Berlin u.a.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.) (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn
- French, W. L./Bell, C. H. (1994): Organisationsentwicklung. 4. Aufl. Stuttgart
- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschul-Statistik, 49. Folge, Arbeitsjahr 2010. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf> (Stand: 24.1.2012)
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: ders. (Hg): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58
- Lindmeier, Ch. (2003): Inklusive Erwachsenenbildung. In: DIE H. 4, S. 28–35
- Lindmeier, Ch. (2004): Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung. H. 1, S. 3–21
- Meisel, K. (2012): Bürde oder Paradigma – Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackermann u.a., a.a.O., S. 19–28
- Schuchardt, E. (2003): Krisen-Management und Integration. Bd. 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Bielefeld
- Seifert, M. (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung (Abschlussbericht). Berlin
- Theunissen, G. (2003) Erwachsenenbildung und Behinderung: Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn
- Windisch, M. / Schäth, E. (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Projekt zur Förderung von inklusiven Angeboten an der Volkshochschule der Region Kassel. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H.1, S. 3–12

Abstract

Der Beitrag lotet die Möglichkeiten aus, im Bereich der Volkshochschulen in größerem Umfang als bisher inklusive Erwachsenenbildung durchzuführen. Zunächst wird aufgezeigt, dass das neue Grundsatzprogramm der Volkshochschulen im Einklang mit dem Inklusionsgedanken steht. Anschließend werden Implikationen des Inklusionsbegriffs vorgestellt, die zu der Schlussfolgerung leiten, dass sich Inklusion nur im Rahmen eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses umsetzen lässt. Auf dieser Grundlage werden Herausforderungen für verschiedene Bereiche der Organisationsentwicklung skizziert: Öffentlichkeitsarbeit, Barrierefreiheit, Personalentwicklung, Preispolitik und Vernetzung. Die Autoren schlagen eine teilnahmebezogene Beteiligung des Systems der Behindertenhilfe an der Finanzierung inklusiver Bildungsmaßnahmen vor.



Dr. Eduard Jan Ditschek war Direktor der Volkshochschule Berlin-Mitte

Kontakt: ditschek2@aol.com

Prof. Dr. Klaus Meisel ist Management-Direktor der Münchener Volkshochschule

Kontakt: klaus.meisel@mvhs.de

Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil II

NEUE PERSPEKTIVEN FÜR PROGRAMMPLANUNG UND ANGEBOTSREALISIERUNG

Michael Galle-Bammes

Spätestens wenn die erste inklusiv beschulte Schüler-Generation in die Erwachsenenbildung strebt, können Angebote für Menschen mit Behinderung nicht mehr nur separiert von Institutionen der Behindertenarbeit realisiert werden. Unter Inklusionsgesichtspunkten war deren Alleingang ohnehin fragwürdig, oftmals aber notwendig. Nach Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention darf von Trägern öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung die konsequente Öffnung ihres Programms für Menschen mit Behinderungen erwartet werden – »Gemeinsamer Unterricht« in der Erwachsenenbildung gewissermaßen. Welche Herausforderungen ergeben sich für die Planung und Realisierung von Bildungsangeboten? Welche Lösungsmöglichkeiten zeichnen sich ab? Antworten auf diese Fragen gibt der Beitrag auf der Basis langjähriger Erfahrungen am Bildungszentrum Nürnberg.

Die zentrale Herausforderung für eine inklusive Programmplanung ist, gemeinsame Bildungsinteressen von Menschen mit und ohne Behinderung zu finden und entsprechende Lernarrangements zu gestalten. Hier bieten sich verschiedene strategische Herangehensweisen an, die je nach den strukturell gegebenen Rahmenbedingungen parallel oder einzeln verfolgt werden können:

Erstens können vorhandene Angebote so gestaltet werden, dass sie auch von Menschen mit Behinderung wahrgenommen werden können. Dabei sind spezifische Lebensbedingungen (z.B. die Tätigkeit in einer Behindertenwerkstatt) oder Behinderungsarten (z.B. Körperbehinderung, Sehbehinderung, Hörbehinderung, geistige Behinderung oder psychische Behinderung) zu fokussieren. Beispiel: Eine Selbsthilfegruppe Gehörloser möchte an einem Angebot

zu gesunder Ernährung teilnehmen. Dieses wird dann im nächsten Angebotszeitraum gezielt mit Gebärdensprachdolmetscherin, Informationsblättern in elementarisierte Sprache sowie für die Gruppe passenden Rahmenstrukturen (Wochentag, Uhrzeiten) geplant.

Zweitens können die beschriebenen Öffnungsstrategien in Richtung inklusiver Erwachsenenbildung in solchen Fachbereichen besonders gut greifen, in denen Lernprozesse, Lernziele und Lerntempo flexibel und individuell gestaltet werden. Handlungsorientierte Angebote in den Bereichen Kreatives Gestalten, Malen, Musizieren und Theaterspielen bieten optimale Rahmenbedingungen für die Etablierung von Inklusion.

Drittens bieten sich – unabhängig von Fachbereichsstrukturen – bestimmte Angebotsformen für Lerngruppen mit

großer Heterogenität besonders an. Einfache und anschauliche Darstellung, mehrfache Wiederholung und individuelle Vermittlung der Lerninhalte sowie ein langsames Lerntempo entsprechen nicht nur den Bedürfnissen eines Teils der Menschen mit Behinderung, sondern ermöglichen auch einem gewissen Prozentsatz von nichtbehinderten Menschen bessere Lernbedingungen. Beispiel: Das Angebot »Englisch in kleinen Schritten« erfreut sich in Nürnberg großer Beliebtheit und erleichtert allen den Einstieg in den Sprachlernprozess.

»Dem Totalitätsanspruch von Inklusion Grenzen setzen«

Viertens sollte ein Teil der Bildungsangebote primär behinderungsspezifische Bedürfnisse berücksichtigen und auch exklusiv durchgeführt werden können. Solange die Lebensrealität vieler behinderter Menschen von Fremdbestimmung, Exklusionsprozessen und stigmatisierenden Defizitzuschreibungen geprägt ist, muss Autonomie ein »zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung« bleiben (Brodisch/Galle-Bammes 2000, S. 350). Selbstbestimmung im Sinne von Empowerment setzt dem Totalitätsanspruch von Inklusion an dieser Stelle sehr wohl Grenzen, insbesondere dort, wo in der aktuellen Diskussion ein »idealisierte Inklusionsbegriff [eventuell] auf einer zu einfachen Annahme über die Form der modernen Gesellschaft basiert« (Kuhlig 2006, S. 49f.). Solange anderen gesellschaftlichen Gruppen – legitimiert durch deren gesellschaftliche Benachteiligung oder besondere Bildungsbedürfnisse – eine Entscheidung für exklusive Bildungsangebote zugestanden wird (z.B. Frauen, Menschen mit Migrationserfahrung), dürfen diese Angebote Menschen mit Behinderung eigentlich nicht verwehrt werden. Für die Programmplanung hieße das, für ausreichend kleine Lerngruppen, individuell-differenzierende Inhaltsvermittlung, Methodenvielfalt und Nutzung aller sensorischen Wahrnehmungsmöglichkeiten, Erfahrungs-

bezug sowie Handlungsorientierung zu sorgen. Solche »Zielgruppenangebote« sollten trotzdem so inklusiv wie jeweils möglich geplant werden. Wenn in einem Volkshochschulkurs blinden Menschen die Auseinandersetzung mit aktueller Gegenwartsliteratur ermöglicht werden soll, muss vor der inhaltlichen Diskussion in erheblich höherem Zeitumfang vorgelesen werden, dies kann gleichzeitig aber so gestaltet werden, dass auch Sehende ein interessantes Angebot vorfinden. Im Gegensatz dazu ist ein Gesprächskreis zur Unterstützung der Behinderungsbewältigung kaum inklusiv konzipierbar. Soweit wie möglich ist aber eine Attraktivität der geplanten Angebote für Menschen ohne Behinderung anzustreben. Bei der Angebotspräsentation sollte nicht das inklusive Angebotsformat, sondern der interessante Bildungsinhalt in den Wahrnehmungsfokus gerückt werden, für den sich dann die Teilnehmer/innen mit und ohne Behinderung entscheiden können.

»Verunsicherung auf beiden Seiten«

Bedingt durch die bisher exkludierenden gesellschaftlichen Realitäten hat ein Großteil der nichtbehinderten Erwachsenen kaum Kontakt zu oder Erfahrung mit behinderten Menschen. Auch umgekehrt bestehen Verunsicherung und Ängste seitens behinderter Menschen, wenn es um die Teilnahme an Bildungsangeboten geht, die primär von nichtbehinderten Menschen besucht werden. Dies senkt selbst bei gleichen Bildungsinteressen die Bereitschaft sowohl nichtbehinderter als auch behinderter Menschen, eine gemeinsame Teilnahme an den Bildungsangeboten anzustreben. Insofern müssen derzeit Maßnahmen ergriffen werden, um den gemeinsamen Kursbesuch attraktiv zu gestalten (z.B. günstige Preisgestaltung) oder das Risiko einer antizipierten Fehlentscheidung zu minimieren (vgl. die E-Mail-Information

im untenstehenden Kasten).

Basierend auf einer ganzheitlichen Sichtweise, die alle Aspekte der Barrierefreiheit beinhaltet, sollte eine Vermeidung von Ausgrenzung in Verbindung mit der Erleichterung des Zugangs (Access) zumindest die folgenden Punkte berücksichtigen:

- Verständliche und behinderungsspezifische Information über das Angebot (z.B. Ansprechpartner/innen mit Telefonnummer bzw. E-Mail, evtl. Programmauszüge in Punktschrift oder Visualisierung),
- Anmeldemöglichkeit an »vertrauten Orten« (z.B. in Werkstätten für Menschen mit Behinderung),
- gute Erreichbarkeit der Bildungsorte (z.B. durch Unterstützung der Organi-



Foto: Gerald Ortegel

Inklusive Theaterarbeit am Bildungszentrum Nürnberg: das Theater Dreamteam. Eine Internet-TV-Reportage hierzu unter

<http://erh-tv.de/theater-dreamteam>

sation des Behindertenfahrdienstes für mobilitätseingeschränkte Teilnehmer/innen),

- barrierefreie Gestaltung der Bildungsorte (z.B. behindertengerechte Unterrichtsräume, Behindertentoiletten),
- sozialverträgliche Preisgestaltung (möglichst auf Basis standardisierter Bedürftigkeitsnachweise mit auch

Sehr geehrte/r Frau/Herr ...,
wir bedanken uns für Ihre Anmeldung zu dem folgenden Angebot des Bildungszentrums:

25 463

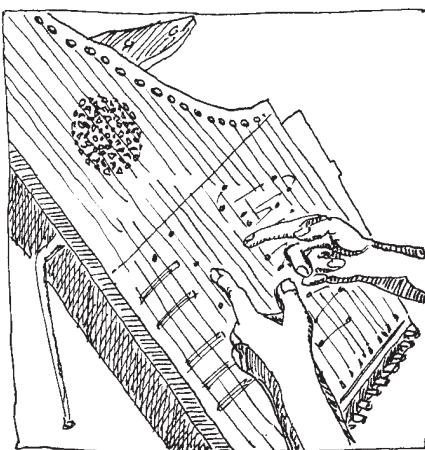
Verfilzt und zugenährt

(Filzkurs für behinderte und nichtbehinderte Menschen; Beginn: 09.03.2012)

Wir organisieren Bildung für »alle« Menschen und freuen uns über die zunehmenden Internetanmeldungen von neuen und immer häufiger auch nichtbehinderten Teilnehmer/inne/n. Die Erfahrung zeigt, dass der gemeinsame Kursbesuch von behinderten und nichtbehinderten Menschen in der Regel gut gelingt! Allerdings haben wir noch keinen telefonischen oder persönlichen Kontakt zu Ihnen gehabt, um Ihre Erwartungen an das Angebot zu klären. Aus diesem Grund nun die folgenden Informationen per E-Mail:

1. Mit der Übersendung dieser E-Mail bieten wir Ihnen im Falle eines Rücktrittwunsches deshalb folgendes an:
 - a) den kostenlosen Rücktritt bei Antwort auf diese E-Mail spätestens zwei Arbeitstage nach dem ersten Kurstermin
 - b) den Rücktritt für 10 € bei Antwort auf diese E-Mail spätestens zwei Arbeitstage nach dem zweiten Kurstermin.
2. Bitte teilen Sie uns mit, falls Sie Hilfestellungen auf Grund einer Einschränkung oder Behinderung benötigen. Wir können gerne entsprechende Unterstützungen organisieren und bei Bedarf erläutern, wie Sie den Behindertenfahrdienst für die Hin- und Rückfahrt benutzen können.

Mit freundlichen Grüßen, Michael Galle-Bammes
Bildungszentrum im Bildungscampus Nürnberg (vhs)



Zeichnungen können Programmthemen visualisieren. Im Nürnberger Programm illustriert Wolfgang Mahler.

- anderweitiger Berücksichtigung, z.B. kommunale Sozialpässe),
- pädagogisch-konzeptionelle Einbeziehung der Bedürfnisse der Teilnehmer/innen mit Behinderung (z.B. anschauliche Präsentation mit Visualisierungen, einfache Sprache),
 - Gewährleistung notwendiger Hilfestellungen (z.B. durch zusätzliche Kursassistenz, Ermöglichung der kostenlosen Teilnahme einer unterstützenden Begleitperson),
 - Unterstützung individueller Lernprozesse und -tempo (z.B. durch Team-Teaching).

Die Angebotsrealisierung mit einem Team pädagogisch primär verantwortlichen und pädagogisch (bei Bedarf auch pflegerisch) unterstützenden Personals hat sich in der Nürnberger Praxis bewährt. Gerade bei einer heterogenen Lerngruppe in Verbindung mit inklusiven Lernarrangements ermöglicht das Team-Teaching die notwendige individuelle Differenzierung, die Arbeit in temporären Kleingruppen sowie die kontinuierliche Einbeziehung der Lernenden mit dem höchsten Unterstützungsbedarf. Im Gegensatz zum sonst üblichen Einzelkämpfertum können im Team schwer in die Gruppe integrierbare Teilnehmer/innen mit und ohne Behinderung (z.B. auch mit einer Autismus-Diagnose) sinnvoll und dau-

erhaft in den Lernprozess einbezogen werden. Die in der Teamarbeit mögliche Reflexion verbessert kontinuierlich das gemeinsame, jeweils angemessene und zum Ziel führende pädagogische Handeln.

»Behinderungsspezifische Diagnosen sind verzichtbar«

Konträr zu einem medizinischen bzw. diagnostischen Handlungsparadigma empfiehlt es sich, in der pädagogischen Praxis auf aussondernde Etikettierungen zu verzichten und eine Herangehensweise zu wählen, die die jeweiligen Kompetenzen und den unterschiedlichen individuellen Unterstützungsbedarf fokussiert. In der konkreten Lernsituation ist deshalb nur relevant, welche konkreten Hilfestellungen gegeben werden müssen, um einen erfolgreichen Lernprozess zu unterstützen. Die Nürnberger Erfahrung hat gezeigt, dass auf behinderungsspezifische Diagnosen in der Erwachsenenbildung weitestgehend verzichtet werden kann.

Während im Schulsystem inklusionsrelevante Entscheidungen sehr grundsätzlich sind und erst langfristig Folgen zeigen, haben es die Volkshochschulen erheblich leichter, Inklusion in ausgewählten Bereichen lösungsorientiert zu erproben und den innovativen gesellschaftlichen Veränderungsprozess maßgeblich mitzugestalten. Dazu sind aber die »Barrieren in den Köpfen« (Markowetz 2000, S. 22) zu überwinden. Die Träger der allgemeinen Erwachsenenbildung haben als innovative Bildungsgestalter in den Kommunen und Landkreisen jetzt die Chance, Inklusion aktiv voranzubringen. Neben der vielfach noch fehlenden Erfahrung müssen dringend geeignete Fortbildungen und didaktische Hilfestellungen in Bezug auf eine Erwachsenenbildung für alle entwickelt werden. Hier gilt es zu konkretisieren und engagiert zu erproben, wie künftig eine inklusive Erwachsenenbildung kompetent umgesetzt werden kann.

Literatur

Brodisch, P./Galle-Bammes, M. (2000): Autonomie als zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung. In: Markowetz/Cloerkes, a.a.O., S. 350–352

Kulig, W. (2006): Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Theunissen, G./Schirbort, K. (Hg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart, S. 49–55

Markowetz, R. (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderung. In: Markowetz/Cloerkes, a.a.O., S. 9–38

Markowetz, R./Cloerkes, G. (Hg.) (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg

Abstract

Der Beitrag fokussiert Herausforderungen, die das Inklusionsparadigma an Angebotsplanung und -realisierung richtet. Es werden vier strategische Herangehensweisen vorgestellt, die den Einstieg in eine inklusive Erwachsenenbildung erleichtern können.

(1) Vorhandene Angebote sind für Menschen mit Behinderungen grundsätzlich besser zugänglich zu machen. (2) Der Bereich kultureller Bildung kann als besonders prädestiniert fokussiert werden. (3) In Angebotsformen für Lerngruppen mit großer Heterogenität können Menschen mit und ohne Behinderungen wechselseitig besonders gut profitieren. (4) Spezifische Angebote dürfen nicht fehlen, da sie das für Inklusion nötige Empowerment sicherstellen.



Dipl. Psych. Michael Galle-Bammes ist pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bildungszentrum im Bildungscampus Nürnberg (vhs), u.a. für »Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen«

Kontakt:
michael.galle-bammes@stadt.nuernberg.de

Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil III

BARRIEREFREIHEIT ALS DIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNG

Christian Papadopoulos

Im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention werden vielfach lokale Inklusionsstrategien auf den Weg gebracht, die die Erwachsenenbildung vor neue Herausforderungen stellen. Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen können erwarten, Zugang zu öffentlichen Einrichtungen und deren Angebot zu erhalten. Neben einer inklusiven Kultur, die als ideelle Basis für das Gelingen einer inklusiven Erwachsenenbildung besteht, müssen auch technische und organisatorische Voraussetzungen geschaffen werden, die sich bis in die konkrete Veranstaltungs-durchführung auswirken. Mit den verschiedenen Dimensionen von Barrierefreiheit und anderen Anforderungen an inklusive Didaktik befasst sich der folgende Beitrag.

»Die Konvention steht ... für einen Wechsel von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik der Rechte. Sie ist der neue Rechtsrahmen für die Behindertenpolitik in Deutschland und erhebt die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Grundlage und zum Maßstab politischen Handelns« (Aichele 2010, S. 13). Dieser Grundsatz gilt unmittelbar für Parlamente, Behörden und Gerichte sowie die Körperschaften öffentlichen Rechts. Für andere Institutionen müssen konkrete rechtliche Vorgaben zur Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung erlassen werden. Auch für die nach-schulische Bildung und das lebenslange Lernen verpflichtet die Konvention die Vertragsstaaten, dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zur allgemeinen tertiären Bildung, Berufsausbildung, Erwachse-

nenbildung und lebenslangem Lernen haben (vgl. UN-BRK 2010). Daraus ergibt sich für öffentliche und öffentlich-rechtliche Bildungsträger eine unmittelbare Verpflichtung, Menschen mit Behinderung Zugang zu ihren Bildungsangeboten zu ermöglichen. Für andere Bildungsträger bedarf es entsprechender gesetzlicher Regelungen.

Zunächst muss die baulich-technische barrierefreie Gestaltung der genutzten Gebäude und Veranstaltungsräume gewährleistet sein, um inklusive Bildungsangebote zu realisieren. Das umfasst barrierefreie Zugänge zu Gebäuden und Unterrichtsräumen, die Orientierung im Umfeld und in den Gebäuden (vgl. Aragall 2005) sowie barrierefreie akustische und visuelle Bedingungen (vgl. Ruhe u.a. 2008). Neben der gebauten Umwelt geht es um Kommunikation in all ihren Ausprägungen. Dabei sind Sprachen, Text-

darstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, barrierefreie Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnologie zu berücksichtigen. »Sprachen« sind alle gesprochenen Sprachen, Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen (vgl. UN-BRK 2010).

Im Folgenden werden die komplexen Anforderungen entlang dem Prozess einer Veranstaltungs-durchführung beleuchtet, beginnend mit der Planungsphase.

Vorbereitung einer Veranstaltung

Grundsätzlich verlangt der Gedanke der inklusiven Didaktik bzw. einer »Didaktik für alle« ein Überdenken bisher angewandter Lehrmethoden und Lernstrukturen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Menschen, die Angebote der Erwachsenenbildung nutzen wollen, sehr unterschiedliche Grundvoraussetzungen und Vorerfahrungen mitbringen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Altersgruppe, ihres Bildungsstatus, ihrer kulturellen und sozialen Herkunft, Lebenssituation und Lebensabschnitte. Diese Erkenntnis gilt für alle Lernenden und entsprechend für Menschen mit Behinderung.

Im Vorfeld einer Veranstaltung oder einer Veranstaltungsreihe ist es daher notwendig, auf vielfältige Bedürfnisse der möglichen Teilnehmenden vorbereitet zu sein. Es muss sichergestellt werden, dass alle Teilnehmenden uneingeschränkten Zugang zu den Inhalten der Veranstaltung haben und diese richtig erhalten und verarbeiten können (vgl. Ruhe u.a., S. 1).

Berücksichtigt werden muss, dass die Planung einer inklusiven Veranstaltung mehr Zeit in Anspruch nehmen kann. So müssen Materialien angepasst werden, um für alle zugänglich und nutzbar

zu sein. Hilfsmittel und Assistenz (z.B. mobile Rampen, Induktionsanlagen¹ oder Gebärdensprachdolmetscher) müssen frühzeitig gemietet oder beauftragt werden, da diese in der Regel kurzfristig nicht zur Verfügung stehen. Wichtig ist, bei der Ausschreibung der Lernangebote und bei der Werbung deutlich zu machen, dass die Vielfalt potenzieller Teilnehmer berücksichtigt wird und erwünscht ist. Auf die möglichen und vorhandenen Anpassungen für Menschen mit Behinderung sollte an dieser Stelle verwiesen werden (vgl. ebd.).

Auch bei der konkreten Vorbereitung müssen zum Gelingen einer inklusiven Veranstaltung noch einige Dinge berücksichtigt werden. Dabei gilt die Aufmerksamkeit der Ausgestaltung der Räumlichkeiten (Anordnung von Stühlen und Tischen, die Positionierung der Präsentationsflächen, die Erreichbarkeit von ausgelegten Materialien ...), der Bereitstellung angepasster Lehrmaterialien, aber auch den Unterstützungs möglichkeiten für Teilnehmer, die mehr Zeit zur Erarbeitung und Aneignung von Lehrinhalten benötigen.

Um dauerhaft für alle zugängliche Veranstaltungen konzipieren und durchführen zu können, sollten sich die Bildungsträger mit Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache und deren Organisationen vernetzen. Zusammen mit diesen können die Träger organisatorische, baulich technische und personelle Rahmenbedingungen für ein inklusives Bildungsangebot erarbeiten. Um diese auch in den Veranstaltungen umsetzen zu können, sollte Lehrenden durch Schulungen und Beratung zur barrierefreien Präsentation und inklusiver Didaktik Unterstützung angeboten werden. Durch die Angebote der Träger kennen Lehrende die richtigen Ansprechpartner und können sich im Bedarfsfall unmittelbar an diese wenden. In der Vorberei

Anmerkung

1 Mobile oder stationäre Induktionsanlagen übertragen in ein Mikrofon Gesprochenes drahtlos auf Hörgeräte.

tungsphase können sie das Netzwerk darüber hinaus nutzen, um die Adaption von Lernmaterialien zu realisieren.

Barrierefreiheit realisieren

Beim Zugang zu den Inhalten ist – bei der Veranstaltung selbst und in den verwendeten Lehrmaterialien – auf Barrierefreiheit zu achten. Für Menschen mit Lese- und Verständnisproblemen (z.B. kognitive Beeinträchtigungen, ältere Menschen, Analphabeten oder Menschen mit einer Hörschädigung) kann Sprache eine Barriere sein, die Entscheidungs- und Handlungsautonomie behindern. Die Verwendung der *Leichten Sprache* (vgl. Mensch zuerst 2008) kann bestehende Barrieren abbauen, indem Texte einfache und unkomplizierte Sprache und nur eine Aussage pro Satz verwenden, sowie Fachausrücke, Abkürzungen und Initialen vermeiden. Wichtig ist auch eine klare und logische Struktur (vgl. Freyhoff u.a. 1998). Wo Fachausrücke notwendig sind, müssen sie erklärt werden.

Für blinde und sehbehinderte Menschen ergibt sich die Notwendigkeit einer Adaption von Lehrmaterialien in Großdruck bzw. Braille-Schrift oder ihre Bereitstellung in Audio- bzw. digitalisierter Form, um eine Gleichberechtigung mit anderen Nutzern von Bildungsangeboten zu realisieren und dadurch bestehende Barrieren zu beseitigen (vgl. Drolshagen u.a. 2002).

Inklusive Didaktik mit dem »Zwei-Sinne-Prinzip«

Entscheidend ist die konsequente Anwendung des »Zwei-Sinne-Prinzips«. Das erhöht den Nutzen für alle Teilnehmenden. Für sensorisch eingeschränkte Menschen ist sie unverzichtbar, um alle Informationen einer Veranstaltung erfassen zu können. »Wenn ein Sinn ausfällt, sind entsprechende Informationen durch einen anderen notwendig. So ergänzt z. B. bei

Blindheit der Tastsinn die Informationsübermittlung (Lesen von Braille-Schrift ...) oder der Hörsinn wird für weitere Informationen verwendet (z.B. Audiodeskription als verbale Beschreibung von Bildern oder Vorgängen). Für Ertaubte und Gehörlose ist die Informationsaufnahme sichtbar zu ergänzen (Schrift und Gebärden)« (Ruhe u.a. 2008, S. 3). Menschen mit Schwerhörigkeit oder Sehbehinderung ermöglicht das Prinzip auch die Aufnahme der Informationen, die ihnen trotz Einsatz von Hilfsmitteln entgehen können.

Ein inklusives Zwei-Sinne-Prinzip wird auch den Menschen mit Lese- und Verständnisproblemen gerecht. Die Struktur muss einfach nachvollziehbar sein, und es sollte Leichte Sprache verwendet werden. Gleicher gilt für Vorträge. Die Adaption von Texten, die Verwendung der Leichten Sprache und das Zwei-Sinne-Prinzip konzentrierten sich gewissermaßen auf den »technischen« Prozess eines barrierefreien Zugangs zu den angebotenen Informationen. Eine inklusive Didaktik stellt darüber hinaus Anforderungen an das Rollenverständnis der Lehrenden und Lernenden und an die Lernstrukturen.

Nach Grill (2005, S. 29) muss sich inklusive Didaktik nicht neu erfinden. Sie kann auf Ansätze der Erwachsenenbildung zurückgreifen, bei denen die Ziele selbstgesteuertes Lernen, an Stärken orientiertes Arbeiten und Vielfalt der Teilnehmenden im Vordergrund stehen. Lehrende übernehmen dabei eine beratende und begleitende Rolle. Die Lernenden übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen. Beide müssen sich auf ein Mehr an kooperativem, gegenseitig unterstützendem Lernen und Erarbeiten von Inhalten in Gruppenarbeit einstellen. Das »mit- und voneinander Lernen ist das Herzstück des inklusiven Ansatzes« (ebd., S. 30).

Die inklusiven Methoden schaffen nicht in jedem Einzelfall vergleichbare Lernbedingungen für alle, so dass technische Hilfsmittel und Assistenz weiterhin als Unterstützung benötigt werden

(vgl. Ruhe u.a. 2008; Drolshagen u.a. 2002).

Die bisherigen Ausführungen haben ein idealtypisches Bild gezeichnet. Klar ist, dass nicht alles, was wünschenswert und vielleicht auch nötig ist, sich in der Praxis aufgrund baulich-technischer und finanzieller Rahmenbedingungen ohne Weiteres realisieren lässt. Trotz des Paradigmas des Lebenslangen Lernens entwickelt sich die finanzielle Ausstattung der Erwachsenenbildung eher ungünstig. Deshalb ist zu erwarten, dass baulich-technische Anpassungen erst nach und nach erfolgen werden. Erfahrungsgemäß werden aber nicht alle Angebote von Menschen mit allen Behinderungsarten gleichermaßen genutzt. Deshalb ist es nicht in jedem Einzelfall nötig, alle Bedarfe abzudecken. Um jedoch nicht Gefahr zu laufen, bestimmte Gruppen aufgrund ihres besonderen Bedarfs fälschlicherweise auszuschließen, empfiehlt es sich, spezielle Bedarfe von vorneherein abzufragen. Dies trägt auch zu einem gezielten Einsatz von Mitteln und Zeit bei. Noch fehlt es häufig an Erfahrungen mit inklusiven Lerngruppen. Das führt bei Bildungsträgern, Lehrenden und Teilnehmenden zu Verunsicherungen. Zweifel an der Machbarkeit sind dort am deutlichsten zu erwarten, wo die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten und die Verhaltensmuster ein breites Spektrum umfassen.

Teilnehmende mit Behinderung haben eher wenig Erfahrungen damit, innerhalb einer Gruppe mit Menschen ohne Behinderung ihre Rolle als Lernende auf gleicher Augenhöhe auszufüllen. Auf der anderen Seite könnten Teilnehmende ohne Behinderung befürchten, dass das Niveau des Lernstoffs nicht mehr den berechtigten Erwartungen der durchschnittlich Teilnehmenden entspricht und deshalb die (selbst) gesteckten Ziele nicht erreicht werden können.

Um den beiderseitigen Bedenken zu begegnen, empfiehlt es sich, zuerst einmal bei allgemeinen Themen Raum für gemeinsame Erfahrungen zu schaffen,

um auszuloten, in welchem Rahmen gemeinsam besser gelernt wird und wo im beiderseitigen Interesse getrennte Lerngruppen erfolgversprechend sind. Die Behindertenrechtskonvention stellt aber insofern einen Paradigmenwechsel dar, als nun begründet werden muss, warum im konkreten Fall getrennte Lerngruppen für beide Seiten sinnvoll sind. Inklusion sollte der Regelfall in der Erwachsenenbildung werden, auch wenn dies einen langen Entwicklungsprozess bedeutet. Erste Erfahrungen mit inklusiven Angeboten unter den richtigen Rahmenbedingungen machen trotz einiger Startschwierigkeiten Mut (vgl. Windisch/Schäth 2011).

Literatur

- Aichele, V. (2010): Behinderung und Menschenrechte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 23, S. 13-19
- Aragall, F. (2005): ECA – Europäisches Konzept für Zugänglichkeit. Deutsche Übersetzung aus dem englischsprachigen Original »ECA – European Concept for Accessibility«. Berlin/Münster (Europäisches Institut Design für Alle in Deutschland e.V. und Fürst Donnersmarck-Stiftung)
- Drolshagen, B. u.a. (2002): Eine Hochschule für alle. Das Pilot-Projekt zur didaktisch-strukturellen Verbesserung der Studiensituation behinderter Studierender an der Universität Dortmund. Würzburg
- Freyhoff, G. u.a. (1998): Sag es einfach – Europäische Richtlinien für leichte Lesbarkeit. Brüssel (Europäische Vereinigung der ILSMH). URL: www.inclusion-europe.org/documents/101.pdf (Stand: 24.01.2012)
- Grill, I. (2005): Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Wien. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/handbuch-inklusiv.html> (Stand: 24.01.2012)
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (Hg.) (2008): Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache. Kassel
- Ruhe, C./Raule, R./Wüstermann, K.-D. (2008): Öffentliche Veranstaltungen – AUCH für Menschen mit Hör- und Sehbehinderungen! Technische Saalausstattung und Hinweise zur Darbietung. Berlin. URL: www.taubertundruhe.de/fileadmin/taubertundruhe/images/images_content/downloads/2008-09-13_OEff-Veranst-fuer-Hoer-und-Sehgesch.pdf (Stand: 24.01.2012)
- UN-BRK (2010) Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. URL: www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenuebersetzung-endgs.pdf (Stand: 24.01.2012)

Windisch, M./Schäth, E. (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Projekt zur Förderung von inklusiven Angeboten an der Volkshochschule in der Region Kassel. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 1, S. 3-12

Abstract

Ausgehend von einem Recht aller auf Zugang zu öffentlich verantworteter Bildung geht der Autor der Frage nach, welche Dimensionen der Barrierefreiheit bei der Planung und Durchführung von inklusiven Bildungsveranstaltungen für Erwachsene zu berücksichtigen sind. Dabei werden bauliche Voraussetzungen nur gestreift. Der Schwerpunkt liegt auf Techniken barrierefreier Kommunikation, die mikrodidaktisch zugespielt werden, etwa als das »Zwei-Sinne-Prinzip«. In einem letzten Absatz reflektiert der Beitrag die Differenz von wünschbar und machbar und plädiert für mehr Erfahrungen mit inklusiver Bildung.



Christian Papadopoulos, Soziologe M.A., ist Gesellschafter von designbar Consulting in Bonn.

Kontakt:
cpapadopoulos@designbar-consulting.com

Inklusion angesichts schwerer und mehrfacher Behinderung und im Lichte dänischer Erfahrungen

UNTEILBAR, ABER DOCH BEGRENZT

Karl-Ernst Ackermann

Aus heil- und sonderpädagogischer Sicht bedeutet inklusive Erwachsenenbildung »die selbstverständliche Teilhabemöglichkeit auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem für alle Menschen offenen Bildungsangebot« (Babilon 2008, S. 70). Mit dieser Bildung soll ihnen nicht nur ein Dabeisein, sondern Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht werden. Hiermit ist jedoch keine Anpassung der Teilnehmenden mit Behinderung an das System gemeint, sondern umgekehrt: Inklusive Erwachsenenbildung bedeutet eine Orientierung des Systems an den Bedürfnissen der Menschen mit Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten. Der Autor begibt sich auf das Feld der schweren und mehrfachen Behinderungen und lotet aus, wie »unteilbar« Inklusion in der Realität ist – gerade im Blick auf Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Teilnehmenden – mit und ohne Behinderungen.

Inklusion wird häufig mit dem Anspruch auf Unteilbarkeit in Verbindung gebracht. Der Gedanke der Unteilbarkeit wurde bereits Ende der 1980er Jahre im Blick auf die Integration von Menschen mit Behinderungen in die Diskussion eingeführt: »Integration ist unteilbar. Sie lässt keine Ausnahme zu« (Muth 1991). Diese oft zitierte These wurde zum Leitgedanken der Integrationsbewegung, der inzwischen auch vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK 2010) insgesamt auf Inklusion bezogen wird. So wird Unteilbarkeit z.B. als zentrales Leitprinzip der »Philosophie der Inklusion« (Wocken 2011) hervorgehoben. Begründet wird dieses Prinzip mit dem »Unteilbarkeitspostulat« der Wiener Weltmenschenrechtskonferenz von 1993 (ebd., S. 59), welches auch von der UN-Behindertenrechtskonvention aufgegriffen wird. Dort wird in der Präambel unter Abschnitt c) darauf verwiesen, »dass alle Menschenrechte

und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind« (BRK 2010, S. 7).

Während das Unteilbarkeitspostulat sich in diesem Kontext auf die Gesamtheit aller Menschenrechte bezieht, wird in der gegenwärtigen Diskussion um ein inklusives Bildungssystem (Art. 24 der UN-BRK) diese Unteilbarkeit hingegen eher auf ein umfassendes einheitliches und insofern unteilbares Bildungssystem bezogen. Inzwischen ist »Unteilbarkeit« zur Leitformel der Inklusion geworden, doch bleibt meist offen, worauf diese bezogen wird: auf die Gesamtheit der Menschenrechte oder auf die Organisationsform des Bildungssystems. Es stellt sich die Frage: Bedeutet »unteilbar« zugleich »grenzenlos«? Zumindest aus pädagogischer Perspektive ist gegenüber der politisch unverzichtbaren Forderung nach Unteilbarkeit die pädagogische Frage nach den Grenzen von Inklusion zu stellen. Diese

Grenzen gilt es dort wahrzunehmen, wo sie sich in der Regel abzeichnen, nämlich an den Schnittflächen zwischen Strukturen von Einrichtungen, die allgemeinen Bedarfen gerecht werden sollen, und der besonderen individuellen Bedürfnislage einzelner Menschen. Diese Grenzen stellen kein Argument gegen Inklusion dar, sondern sie differenziert wahrzunehmen ist eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung gelingender Formen von Inklusion. Auf zwei solcher Grenzen soll im Folgenden exemplarisch eingegangen werden.

»Komplexe Behinderung«

Die erste Grenze entsteht im Blick auf Partizipationsformen von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Erwachsenenbildung. Es geht hierbei nicht um die große Gruppe jener Menschen, die nach der sozialrechtlich relevanten Definition des Schwerbehindertengesetzes bzw. ab 2001 gemäß Sozialgesetzbuch IX als schwerbehindert gelten: »Schwerbehindert ist, wer einen Grad der Behinderung von mindestens 50 aufweist« (SGB IX, § 2, Abs. 2). Vielmehr handelt es sich um Menschen mit schwerer geistiger oder körperlicher Behinderung und zusätzlichen intensiven Beeinträchtigungen. Es geht insgesamt um eine kleine Gruppe von Menschen »mit Komplexer Behinderung« (Fornefeld 2008), die oftmals auch im System Behindertenhilfe übersehen wird.

Die bisherigen Versuche, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu definieren, bleiben aus sonderpädagogischer Sicht »allesamt unzulänglich« (Klauß 2011, S. 12). Zu Beginn der Entwicklung einer Schwerstbehindertenpädagogik Mitte der 1970er Jahre wurde noch der Versuch unternommen, diese Menschen in Orientierung an entwicklungspsychologisch ausgewiesenen Standards der Ontogenese dadurch zu »definieren«, dass sie die vergleichbaren Leistungen eines Säuglings im Entwicklungsalter von sechs Monaten nicht zu erreichen vermögen (vgl. ebd.,

S. 12ff.). Eine solche Sichtweise wird spätestens seit den 1990er Jahren in der Sonderpädagogik als defizit-orientiert und diskriminierend generell abgelehnt. Stattdessen werden auf individuelle Bedürfnisse abhebende Beschreibungen vorgenommen. Darüber hinaus lassen sich übergreifend für diese Menschen sehr ähnliche Bedürfnisse feststellen, wie z.B.:

- »Sie brauchen viel körperliche Nähe, um direkte Erfahrungen machen zu können.
- Sie brauchen körperliche Nähe, um andere Menschen wahrnehmen zu können.
- Sie brauchen andere Menschen, die ihnen die Umwelt auf einfachste Weise nahebringen.
- Sie brauchen andere Menschen, die ihnen Fortbewegung und Lageveränderung ermöglichen.
- Sie brauchen jemanden, der sie auch ohne Sprache versteht und sie zuverlässig versorgt und pflegt«

(Fröhlich 1998, S. 16).

Für diese Menschen existieren im System Behindertenhilfe vor allem Angebote zum Wohnen, zur Förderung und zur Alltagsbegleitung, jedoch bislang nur wenige »tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote« (Sabo/Terfloth 2011) im Förder- und Betreuungsbereich von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Angebote der Erwachsenenbildung, so z.B. Möglichkeiten der »unterstützten Kommunikation« oder kreative Angebote und Möglichkeiten zur Identitätsbildung finden sich nur sehr vereinzelt. Partizipation realisiert sich hier bislang vornehmlich als eine Teilhabe am rehabilitationspädagogisch organisierten Alltag – so z.B. in folgenden Alltagstätigkeiten: wach sein und schlafen, sich bewegen, waschen und kleiden, essen und trinken, ausscheiden, Körpertemperatur regulieren, atmen, sich sicher fühlen, Raum und Zeit gestalten, kommunizieren, Sinn finden im Werden – Sein – Vergehen (vgl. Fröhlich 2011, S. 232ff.). Solche Alltagsaktivitäten ermöglichen ein Lernen en passant bzw. informelle Erwachsenenbildung, wie das folgende Beispiel zeigt (ebd., S. 237):

»Wenn z.B. eine Trinkflasche herunterfällt, weil der Betroffene den Mund geöffnet hat oder seine Hand nicht mehr genügend Spannung hat, so kann man dies als ›Ungeschicklichkeit‹ interpretieren oder eben auch als Lernanlass für physikalische Experimente: Etwas fällt herunter, wenn es nicht mehr gehalten ist. Dies lässt sich wiederholen, dies lässt sich vormachen, dies lässt sich durch entsprechende Begleitung verdeutlichen, z.B. indem etwas auf den Untergrund fällt, der extra laut tönt und somit deutlich macht, dass hier durch die eigene Aktivität, die eigentlich nur eine nachlassende Aktivität ist, etwas bewegt wird. Das Wenn-Dann-Prinzip, das Prinzip der Wiederholung, spielerisch und erkundend, kann so vorbereitet werden.«

Inklusive Erwachsenenbildung mit diesen Personen setzt Teilnehmer ohne Behinderung voraus, die einen Zugang zu den Qualitäten solcher basalen Alltagsaktivitäten haben und diese nicht nur wahrnehmen, sondern das Bedürfnis und das Interesse haben, sie in Begegnung und Verständigung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung weiter zu entwickeln. Hiermit wird eine Grenze inklusiver Erwachsenenbildung markiert, die (vorläufig!?) durch den Mangel an entsprechenden Bedürfnissen und Interessen »nichtbehinderter« Teilnehmer gesetzt wird. Es handelt sich hierbei also keinesfalls um eine absolute, sondern allenfalls um eine relative, also prinzipiell verschiebbare Grenze der Inklusion.

Dänische »Eigenkultur«

Eine ganz anders gelagerte Grenze der Inklusion wird aus Dänemark unter dem Stichwort »Eigenkultur« berichtet (vgl. Wolf 2008; Merz 2004). Dort wurde bereits Ende der 1950er Jahre das sogenannte Normalisierungsprinzip entwickelt und sozialpolitisch umgesetzt, das für Menschen mit Behinderungen »ein Leben so normal wie möglich« vorsieht. D.h., nicht die Menschen mit Behinderungen sollten »normalisiert« werden, sondern deren Lebensbedingungen. Den Menschen mit geistiger

Behinderung wurden die in der Gesellschaft vorherrschenden Lebensmuster und alltäglichen Bedingungen zugänglich gemacht. Insbesondere durch sozialpolitische Reformen wurden 1980 bereits die Voraussetzungen für gemeindenehme Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten und weitgehende Integration geschaffen (vgl. Merz 2004). Erwachsenenbildung hat sich für Menschen mit geistiger Behinderung bereits mit dem dänischen Freizeitgesetz von 1968 durchgesetzt und kontinuierlich ausgebildet. Doch konstatiert Merz im Blick auf diese Erwachsenenbildung folgendes Paradox: »Seit dem Normalisierungsprinzip war die Integration dieser Menschen [mit geistiger Behinderung, K.-E. A.] in allen Lebensbereichen Programm. Darum wären auch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung für diese Gruppe integrative Angebote zu erwarten. Die in Dänemark anzu treffenden Bildungsmöglichkeiten sind demgegenüber aber fast ausschließlich segregative Programme« (Merz 2004, S. 325).

Insbesondere Erwachsenenspezialschulen sind anzutreffen, die auf der Basis des Gesetzes über Spezialunterricht für Erwachsene von 1980 entstanden sind. Hier wird »Spezialunterricht« mit dem Ziel erteilt, Folgen einer Behinderung zu kompensieren. Im Blick auf geistige Behinderung zielt der kompensierende Spezialunterricht auf eigenständige Lebensführung, Selbstbestimmung und aktive Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ab.

Wie kam es zu dieser in sich gegenläufigen Entwicklung? Hierzu wird folgende Erfahrung aus den 1980er Jahren berichtet (vgl. Jessen 1991, S. 19, zitiert und übersetzt nach: Wolf 2008, S. 78):

»Die Integration war für viele ein Riesenplus, aber es lagen wohl doch einige Werte in der Segregation, die wir – die Professionellen – in der Eile vergessen haben, u.a. der Wert, mit Seinesgleichen zusammen zu sein.«

Wolf weist darauf hin, dass in Dänemark Integration realisiert worden war, bevor die Gesellschaft bereit war,

Menschen mit Behinderung als Partner anzuerkennen. »Vergessen worden war die Bedeutung gewachsener Netzwerke: Menschen mit geistiger Behinderung hatten die zentralen Institutionen mit einem großen Einzugsgebiet verlassen und waren in eigene Wohnungen jeweils in ihrer Heimatgemeinde angesiedelt worden« (Wolf 2008, S. 78). Sie waren plötzlich weit voneinander entfernt, ohne Treffpunkte, ohne Möglichkeit, miteinander Wünsche und Forderungen zu formulieren. Hier setzt das dänische Konzept der »Eigenkultur« ein: In der Praxis entstanden Treffpunkte und Projekte, in denen gemeinsame Aktivitäten entwickelt und ausgeführt wurden mit dem Ziel, sich auszutauschen und Solidarität zu erfahren (vgl. Wolf 2008, S. 80). In diesem Zusammenhang wurde bezogen auf die erste Integrationsgeneration eine besondere »Gedankengemeinschaft« (ebd.) konstatiert, die letztlich identitätsstiftend wirke. In diesem Kontext haben sich Initiativen gebildet, in denen Menschen mit geistiger Behinderung unter sich sind und sich gemeinsam mit selbst gewählten Themen und ihrer Identität auseinandersetzen. »Eigenkultur meint also, unter sich sein zu dürfen und gleichzeitig am Leben der Gesellschaft teilzunehmen« (ebd., S. 82). Hiermit wird eine zweite Grenze inklusiver Erwachsenenbildung markiert, die durch den Mangel an Interesse aufseiten der Menschen mit Behinderungen, bzw. basierend auf deren Bedürfnis nach »Eigenkultur« gesetzt wird. Es handelt sich auch hier keinesfalls um eine absolute, sondern ebenfalls um eine prinzipiell verschiebbare Grenze der Inklusion.

Im Fazit bedeutet dies, dass in der Inklusion auch weiterhin Exklusivität existiert, »z.B. in separaten Kursen für Menschen mit Behinderung zu Themenbereichen wie Selbstbestimmung oder Arbeitsassistenz« (ebd.) – doch lassen sich solche Kurse in der Regel innerhalb der öffentlich verantworteten Bildung durchführen. Inklusive Erwachsenenbildung meint daher eine

»normalisierte Teilhabe am regulären Programm der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen« (ebd.). Dies bedeutet keine Einschränkung von Inklusion. Vielmehr handelt es sich hierbei primär um eine zielgruppenorientierte Form organisierter Erwachsenenbildung. Insgesamt wird an diesen Beispielen deutlich, dass einerseits die Grenzen inklusiver Erwachsenenbildung weniger im Nicht-Können behinderter Menschen liegen als vielmehr in den Interessen und Einstellungen der Teilnehmenden – mit und ohne Behinderungen. Andererseits ist gegenüber dem politisch unabdingbaren Anspruch auf Unteilbarkeit von Inklusion an dem heil- und sonderpädagogischen Anspruch auf Bildung und Anerkennung der – wie immer auch »beschädigten« (Jakobs 2010) – Subjekte festzuhalten und davon auszugehen, dass in der Inklusion auch Exklusivität »aufgehoben« werden soll.

Literatur

- Babilon, R. (2008): Inklusion: Ferne Utopie oder konkretes Programm? Von England lernen. In: Heß u.a., a.a.O., S. 70–77
- BRK – Behindertenrechtskonvention (2010): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Stand: 21.02.2012) Fornefeld, B. (Hg.) (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München
- Fröhlich, A. (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf
- Fröhlich, A. (2011): Aktivitäten des täglichen Lebens schwerstbehinderter Menschen. In: ders. u.a., a.a.O., S. 229–240
- Fröhlich, A. u.a. (Hg.) (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen
- Heß, G./Kagemann-Harnack, G./Schlummer, W. (Hg.) (2008): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg
- Jakobs, H. (2010): »Mit anderen Augen...« – Bildung für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung in kritisch-mikrologischer Perspektive. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungs-

theoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, S. 73–92

Klauß, Th. (2011): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. In: Fröhlich u.a., a.a.O., S. 11–39

Merz, K. (2004): Im Spannungsfeld von Integration und Eigenkultur. In: Geistige Behinderung, H. 4, S. 322–338

Muth, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 1–5

Sabo, Th./Terfloth, K. (2011): Lebensqualität durch tätigkeits- und arbeitsweltbezogene Angebote. In: Fröhlich u.a., a.a.O., S. 345–366

Wocken, H. (2011): Zur Philosophie der Inklusion – Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe, H. 2, S. 52–59

Wolf, K. (2008): Erwachsenenbildung im interkulturellen Vergleich am Beispiel Dänemarks. In: Heß u.a., a.a.O., S. 78–85

Abstract

»Unteilbarkeit« ist zur Leitformel der Inklusionsdebatte geworden. Bedeutet »unteilbar« aber zugleich »grenzenlos«? Für den Autor hat der Anspruch auf inklusive Erwachsenenbildung Grenzen, die differenziert wahrzunehmen eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung gelingender Formen von Inklusion ist. Die eine Grenze liegt da, wo Angebotsformate für Menschen mit Komplexer Behinderung wenig »nichtbehinderte« Anhänger finden. Die andere Grenze zeigt sich im Lichte dänischer Erfahrungen: Dort zeigten Menschen mit und ohne Behinderungen ein großes Bedürfnis nach »Eigenkultur«. Beide Grenzen sind verschiebbar.



Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, bis 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Geistigbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, ist Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Kontakt: karl-ernst.ackermann@gmx.de

Fortbildung inklusiv

Verschiedene Bildungsanbieter bilden Erwachsenenpädagogen weiter, die Kurse für Menschen mit Behinderung betreuen. DIE hat eine kleine Auswahl zusammengetragen:

Die »biv – Akademie für integrative Bildung« aus Wien ist ein gemeinnütziger Verein, der die **Integration von Menschen mit Behinderung durch Bildungsveranstaltungen, Information und Beratung** fördert. Ein breites berufsbegleitendes Seminarprogramm richtet sich auch an Kursleiter/innen der Erwachsenenbildung. »biv integrativ« möchte Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung ermutigen, mit ihren Angeboten verstärkt Menschen mit Behinderung anzusprechen. Zudem wird die integrative Seminarreihe »Mit-einander lernen, voneinander lernen« für Menschen mit und ohne Behinderung angeboten, die Begegnung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sicht- und Lebensweisen möglich macht.



www.biv-integrativ.at

Ein Pilotprojekt der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) im Bistum Regensburg in Kooperation mit Lebens-Mutig – Gesellschaft für Biografiearbeit e.V. hat das Ziel, **professioneller Biographiearbeit in der Bildung von Menschen mit Behinderung** mehr Gewicht zu verleihen. Die Fortbildungsreihe »Biographiearbeit mit Menschen mit Handicap – Lebensgeschichten erinnern, verstehen, begreifbar gestalten« will durch die Auseinandersetzung mit der Biographie eine stärkere Berücksichtigung von Bedürfnissen, Interessen und Wünschen von beteiligten Menschen erreichen und versuchen, diese in den Alltag zu übertragen und behinderte Menschen stärker in das soziale Leben einzubeziehen.



www.lebensmutig.de

Ein »Klassiker« ist die Fortbildung »**Fachpädagoge/in für Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung**«, die die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. anbietet. Diese wird im Moment auf Inklusions-Anforderungen hin überarbeitet und ab 2012/13 wieder angeboten. Eine ähnlich betitelte Lehrgangsserie bietet die Bundesvereinigung und der Landesverband Rheinland-Pfalz der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.: Sie qualifizieren in einem sechswöchigen Lehrgang dazu, Bildungsveranstaltungen für Menschen mit Behinderung sowie integrative Veranstaltungen eigenständig zu entwickeln und durchzuführen. Dabei ist das Grundprinzip, dass sich Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung nicht grundsätzlich, sondern nur in spezifischen Problemlagen von der allgemeinen Erwachsenenbildung unterscheidet.



www.lebenshilfe.de

Gehörlose Netzwerkadministratoren

Berufliche Weiterbildung der damago gmbh

»damago hat viel gelernt, und es war für alle Beteiligten etwas besonders Positives«. So bilanziert Birgit Schönerstedt, Seminarkoordinatorin bei der damago gmbh in Berlin, den Abschluss der deutschlandweit ersten gebärden sprachbasierten Weiterbildung zum IT-Administrator für Gehörlose. damago, ein zertifizierter Anbieter von IT-Seminaren und -Schulungen, hat damit Neuland betreten. Obwohl bisher ausschließlich als »normaler« Weiterbildungsanbieter für Menschen ohne Handicap und ohne speziellen sonderpädagogischen Hintergrund am Markt, entschloss man sich, eine IT-Schulung für Gehörlose anzubieten. Anlass waren eine private Begegnung eines Geschäftsführers mit Gehörlosen und die Erkenntnis, dass es im IT-Bereich nur wenige Gehörlose gibt, obwohl sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich offene Stellen vorhanden sind. Grund hierfür ist das niedrige Qualifizierungsniveau. In Zusammenarbeit

mit der Gesellschaft für barrierefreie Kommunikation (GEBKOM signs) wurde deshalb eine Weiterbildung erarbeitet, die mit Hilfe von Gebärdendolmetschern Gehörlosen gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt einräumen und somit zur Integration beitragen soll. Einige organisatorische Hindernisse mussten zwar überwunden werden: So war die Ansprache der Zielgruppe über die Agentur für Arbeit zäh, Finanzierungsfragen mussten geklärt werden, durch die bundesweite Ausschreibung gab es höhere Anforderungen an die Mobilität der Teilnehmer/innen. Als hilfreich erwies sich die Zusammenarbeit mit dem Portal für Gehörlose taubenschlag.de. Sieben Teilnehmer/innen wurden schließlich von den damago-Kursleitern geschult – mit Hilfe der üblichen Kursunterlagen. Einziger grundlegender didaktischer Unterschied war, dass mehr visuelle Anteile in die Kursgestaltung aufgenommen wurden. Als Problem erwies sich, dass viele Gehörlose

Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben und dafür mehr Zeit benötigen. Standardisierte Prüfungen der namhaften Hersteller verlangen jedoch, Multiple-Choice-Aufgaben in engem Zeitrahmen zu lösen. damago schaffte es, in vielen Fällen einen »Zeitaufschub« zu erhalten. Alle Teilnehmer/innen haben so den Abschluss geschafft. Begeistert sind nicht nur sie, sondern auch die damago-Mitarbeiter/innen, die sich von der großen Motivation und Begeisterungsfähigkeit der Gehörlosen haben anstecken lassen. Die Erfolgsbeobachtung wird erst Mitte des Jahres durchgeführt, aber bereits jetzt haben zwei Teilnehmer Birgit Schönerstedt von ihrem erfolgreichen Berufseinstieg berichtet. Und eine weitere Ausbildung ist schon im Angebot: Ab Mai können sich Gehörlose von damago zum Pflegehelfer ausbilden lassen, ebenfalls ein Arbeitsbereich mit guten Berufsaussichten.

DIE/BP



www.damago.de

Zusammenstellung: DIE/BP

»Zusammen lesen ist besser als alleine«

Zu Besuch beim inklusiven Bonner LEA-Leseklub

Die Straßen sind glatt vom wenigen Schnee, der gestern gefallen ist. Trotzdem will Kirsten, dass der Leseklub heute Abend nicht in ihrem Wohnheim, sondern in der Kulturtneipe stattfindet wie sonst freitags. Sie nimmt es in Kauf, auch unter erschweren Bedingungen mit dem E-Rolli zu kommen, denn zu einer Leseklubstunde gehört es, dass sie im öffentlichen Raum stattfindet. Die 40-Jährige mit der Tetraspastik ist seit fünf Jahren dabei, wenn sich Menschen mit unterschiedlich schweren Beeinträchtigungen treffen, um gemeinsam ein Buch zu lesen. Unterstützt werden sie von ehrenamtlichen Moderatorinnen. Heute ist es Flory, eine ehemalige Lehrerin. Außer Kirsten ist noch Janina gekommen, eine 21-Jährige, die so fließend liest, dass man kaum glauben mag, dass sie es erst mit 16 Jahren gelernt hat.

Sie lesen *Löcher* von Louis Sachar, kein Buch in Leichter Sprache. Am meisten gefällt Janina »die Frau, die immer Überfälle macht«, die Figur Katherine Barlow, die im Verlaufe des Buches eine Karriere von der Lehrerin zur Gangsterbraut macht. Es wird abwechselnd vorgelesen, so lange man mag oder bis es eine Unklarheit im Text zu klären gilt. Kirsten unterbricht ihren Lesevortrag für einen belustigten Kommentar. Sie findet »zwei Sachen schön: das Selber-Lesen und das Drüber-Reden«. Für sie ist das Lesen anstrengend, und es strapaziert auch die Geduld der anderen. Janina bringt die gerne auf, aber früher hat es mal einen Eklat gegeben: Kirsten erzählt, dass ein Mann keine Rücksicht auf ihr Lesetempo nehmen möchte. Der Streit spitzte sich zu einem »Entweder gehst du oder ich« zu, und nach Rücksprache mit den Moderatoren zog der Mann den

Kürzeren. »Das konnte ich mir nicht bieten lassen«, empört sich Kirsten auch noch nach Jahren über den Vorgang. Das Erlebnis sitzt tief und prägt ihre Haltung zu der Frage, ob es der Klub begrüße, wenn mehr Leute mitlesen, denen Lesen leicht fällt: prinzipiell ja, aber »wer nicht zu diesem Kreis [der Lesebeeinträchtigten, P.B.] gehört, der kann sich das ja nicht vorstellen«. Der Bonner LEA-Leseklub ist einer von bislang zehn seiner Art in Deutschland (Stand Ende 2011). Weitere 15 Klubs sind im Entstehen, unterstützt von einem Leseklub-Büro mit zwei Hauptamtlichen, seit die Aktion Mensch das Projekt fördert. »Ziel der LEA Leseklubs® ist es, Menschen mit geistiger Behinderung vielfältige literarische Erfahrungen zu



Öffentliches Lesen in einer Kulturtneipe: Janina vom Bonner LEA-Leseklub

Foto: Peter Brandt

ermöglichen, ihnen ... einen Raum zum Lesen zu bieten, in dem auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen wird. Die Lust am gemeinsamen Lesen steht ... im Vordergrund und nicht das häufig mit Druck verbundene Lesenlernen« (Fornefeld/Groß-Kunkel 2011, S. 68). Die Idee geht zurück auf Tom Fish von der Ohio State University und wurde

von Anke Groß-Kunkel (Universität Köln) nach Deutschland importiert. Am Lehrstuhl von Barbara Fornefeld erfolgte die konzeptionelle Weiterentwicklung als Verknüpfung der drei Komponenten Literacy, soziale Teilhabe und Gemeindeintegration (vgl. ebd.).

Das Inklusive des Formats liegt mehr in der selbstbewussten Darstellung der Teilnehmenden in der Öffentlichkeit als in der Struktur der Lerngruppe. Man präsentiert sich als Kultur-Teilhabende und schafft so »ein Bewusstsein dafür, dass dieser Personenkreis am Lesen interessiert ist« (ebd., S. 70).

Kirsten und Janina erleben nur selten, dass man sie anstarrt. Meist begegnet man ihnen mit freundlicher Akzeptanz. Für sie war es neu, dass an bestimmten Orten Regeln gelten, z.B. dass erwartet wird, in einer Kneipe etwas zu bestellen. Die beiden schätzen am Leseklub, dass man im Laufe der Jahre viele Bücher

kennen lernt. Janina findet, dass »zusammen lesen besser ist als alleine«. Zu Hause ist es ihr zu anstrengend, ein Buch alleine zu lesen. Deshalb liest sie dort mit ihrem Vater. Ihr Allein-Lesen im Alltag beschränkt sich auf Plakate in der Stadt oder Nachrichten im U-Bahn-TV.

Die Musik und die Nebengeräusche im Bistro sind störender geworden. Richtig weit ist die Gruppe an diesem Freitag nicht gekommen. Und am Ende halten alle fest: »Heute hat man sich nicht gut gehört«. Es ist nicht leicht, im öffentlichen Raum ideale Lern- und Lesebedingungen anzutreffen. Auf Kirsten wartet der Nachhauseweg mit dem E-Rolli, »zu Fuß fahrend«, wie sie sagt.

DIE/PB

Literatur

Fornefeld, B./Groß-Kunkel, A. (2011): LEA Leseklub® – Lesen einmal anders. In: ProLibris, H. 2, S. 66–72

Erfahrungen aus dem Franz Sales Haus in Essen

KOMPETENZERFASSUNG FÜR MITARBEITENDE IN DER BEHINDERENARBEIT

Anne Strauch /Karin C. Deimel

Wie in vielen Organisationen steht auch in den Einrichtungen der Behindertenarbeit die Personalentwicklung vor der Aufgabe, die Kompetenzen des Personals zielgerichtet zu entwickeln. Ein Kompetenzerfassungssystem gilt als Voraussetzung für die Ableitung passender Bildungsmaßnahmen. Wenngleich die Implementierung eines Kompetenzerfassungssystems in die Praxis einer immer gleichen Logik folgen sollte, bedarf es doch einer genauen Anpassung an den jeweiligen Kontext. Die Autorinnen gehen am Beispiel des Franz Sales Hauses der Frage nach, welche Besonderheiten in einer Einrichtung der Behindertenarbeit zu beachten sind.

Seit Juli 2010 wird im Franz Sales Haus in Essen das vom Europäischen Sozialfond sowie dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales geförderte Projekt »Bildungsprozessmanagement für Mitarbeiter mit Leitungsverantwortung in einer Behinderteneinrichtung« im Programm »rückenwind – für die Beschäftigten in der Sozialwirtschaft« durchgeführt. Das Franz Sales Haus und die mit ihm verbundenen Unternehmen sind Träger von Einrichtungen mit über 1.600 Plätzen für überwiegend geistig und seelisch behinderte Menschen aller Altersstufen und Behinderungsgrade. Außerdem gehören zum Verbund der Integrationsbetrieb »in time« gGmbH, die Franz Sales Schule gGmbH für die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitenden in der Behindertenhilfe, die Sportgemeinschaft DJK Franz Sales Haus e.V. und die Franz Sales Förderschule. Von den fast 1.000 Mitarbeitenden ist der größte Teil in den verschiedenen Einrichtungen des stationären Wohnens, im ambulant betreuten Wohnen oder

in den vier Werkstätten für Menschen mit Behinderungen beschäftigt.

Es ist das Ziel des Projektes, die spezifischen Anforderungsprofile des Arbeits-

platzes aus den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeitenden abzuleiten. So soll Leitungskräfte der Entwicklungs- und Bildungsbedarf zum Zwecke eines effektiven Bildungsprozessmanagements transparent gemacht und strategische Personalentwicklung ermöglicht werden.

Hierbei waren die Besonderheiten einer Einrichtung der Behindertenhilfe zu berücksichtigen. So mussten einerseits politische und gesellschaftliche Vorgaben und Entwicklungen, welche die Rahmenbedingungen in der Behindertenarbeit stark beeinflussen, berücksichtigt werden. Andererseits stehen die individuellen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen, insbesondere der Wunsch nach Teilhabe und Selbstbestimmung, im Zentrum der Arbeit und der Kompetenzanforderungen der Mitarbeitenden.

In diesem Tätigkeitsfeld ist die Einstellung zum Menschen mit Behinderung und damit zur Arbeit von großer Bedeutung. Phänomene wie »innere Kündigung« oder »Präsentismus« haben eine deutliche Auswirkung auf die zu betreuenden Menschen, so dass die vielleicht als schwierig empfundene Arbeit eher

Abb. 1: Implementierung eines Kompetenzerfassungssystems



noch schwieriger wird, wenn demotivierte Mitarbeitende keine Unterstützung erhalten. Neben klassischen Weiterbildungsangeboten ist daher vor allem die Reflexion der eigenen Person und der daraus resultierenden Arbeitsweise eine bedeutende Maßnahme der Personalentwicklung in einer Einrichtung der Behindertenhilfe.

Im Projekt war es die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, die durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung geleistet wurde, das Franz Sales Haus bei der Einführung eines Kompetenzerfassungssystems zu unterstützen. Dieses musste die spezifischen Anforderungen einer sozialen Einrichtung der Behindertenhilfe adäquat berücksichtigen.

Einbindung der Mitarbeitenden entscheidend

In der Projektpraxis erfolgte die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit der Personalentwicklung des Franz Sales Hauses so, dass zuerst der theoretische Rahmen der Implementierung eines Kompetenz-

erfassungssystems vorgestellt und jeder einzelne Prozessschritt geplant wurde (Abb. 1). Über alle Prozessschritte hinweg spielte die Einbindung der Mitarbeitenden eine besondere Rolle. Kern der Zusammenarbeit und gleichzeitig Fundament für die Kompetenzerfassung stellte die Entwicklung eines unternehmensspezifischen Kompetenzmodells unter Berücksichtigung der relevanten zu erfassenden Kompetenzen dar.

Zu diesem Zweck wurde zunächst gesammelt, welches die konkret benötigten Tätigkeiten und die hierfür benötigten Kompetenzen im Franz Sales Haus sind. Hierzu wurden alle Mitarbeitenden befragt. Um wirklich alle relevanten Kompetenzen in den Blick nehmen zu können, wurden zudem mehrere Führungskräfte-Workshops moderiert, Reflexionsbögen verteilt, Kompetenzsammlungen abteilungsweit angeleitet sowie Gruppen- und Einzelgespräche geführt. Aus einer Liste aller anfallenden Tätigkeiten wurden anschließend Kompetenzen abgeleitet und beschrieben. Diese Liste der Einzelkompetenzen wurde in den einzelnen Arbeitsbereichen um tätigkeits-

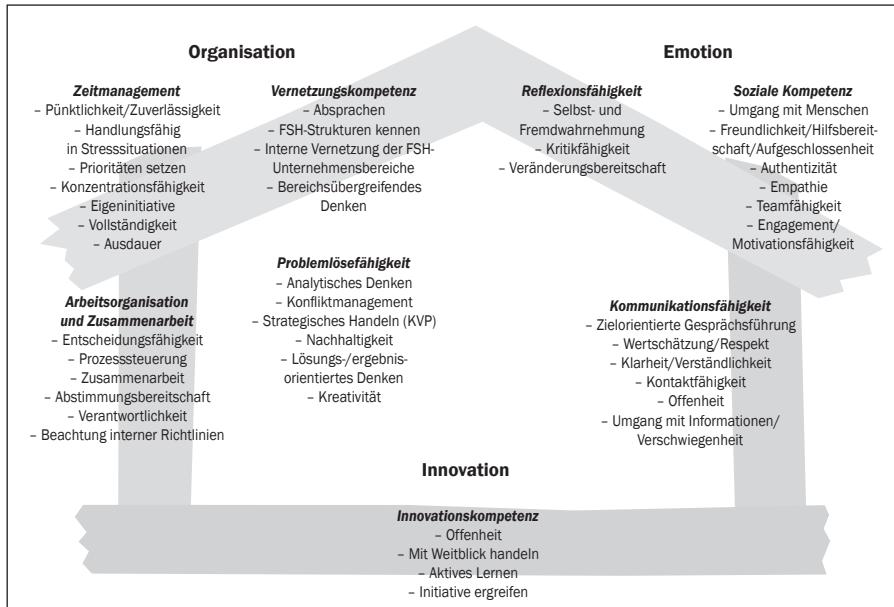
spezifische Fachkompetenzbereiche ergänzt. Hierbei war es wichtig, nah am Arbeitsalltag einer Behinderteneinrichtung zu bleiben. So spielte bspw. in den Werkstätten und im Integrationsbetrieb »in time« neben pädagogischen und pflegerischen Kompetenzen auch Gewerbe, Kundenorientierung und Akquise eine Rolle. Im Wohnbereich galt es, Kompetenzen der Mitarbeitenden im Kinder- und Jugendbereich zu erfassen. Nicht weniger wichtig war es, bei den Senioren das Thema »Demenz« abzudecken. Zudem waren der interne Versorgungsbereich (Küche, Gelände etc.) und der Handwerksbetrieb ebenso zu erfassen wie die klassische Verwaltung.

Organisation, Emotion, Innovation als übergeordnete Kategorien

Im Ergebnis entstand im Franz Sales Haus ein organisationsspezifisches Kompetenzmodell, das die übergeordneten Kompetenzen aufgreift und die Kategorien »Organisation«, »Emotion« und »Innovation« umfasste. Die fachlichen Kompetenzen wurden im Franz Sales Haus gesondert aufgeführt und bereichsspezifisch definiert. Unter »Organisation« konnten die Kompetenzen »Zeitmanagement«, »Arbeitsorganisation und Zusammenarbeit«, »Vernetzungskompetenz« und »Problem lösefähigkeit« geclustert werden. In den Bereich »Emotion« fallen die Kompetenzen »Reflexionsfähigkeit«, »soziale Kompetenz« und »Kommunikationsfähigkeit«. Der Bereich »Innovation« umfasst die »Innovationskompetenz« (Abb. 2).

Da in der Behindertenarbeit die Teamfähigkeit eine besondere Rolle spielt, bestand hinsichtlich der Kompetenzbewertung die Anforderung, Kompetenzen abbilden zu können im Sinne von stark ausgeprägten »Stärkenkompetenzen« einzelner Mitarbeitender sowie weniger ausgeprägten oder zukünftig zu entwickelnden Kompetenzen. Bestimmte Fähigkeiten müssen nicht alle Team-

Abb. 2: Kompetenzmodell



mitglieder in gleicher Ausprägung beherrschen, allerdings müssen viele unterschiedliche Fähigkeiten innerhalb eines Teams vorgehalten werden, was jeweils im SOLL pro Team festgelegt werden muss.

Im Franz Sales Haus entschied man sich dementsprechend für eine 4-stufige Skala. Diese Stufung wurde durch eine zusätzliche 0-Variante ergänzt (trifft nicht zu). Dabei steht die »0=trifft nicht zu« für nicht messbare, bewertbare Kompetenzen (z.B. für Kompetenzen, die nicht in allen Arbeitsbereichen relevant sind) (vgl. North/Reinhardt 2005). Die »1« bildet gewissermaßen den gering ausgeprägten Pol ab, die »4« repräsentiert den Pluspol innerhalb des jeweiligen Merkmalsbereichs. Bei vier gut voneinander zu trennenden Hauptmerkmalen stellt diese Skalierung keine Überforderung der Beurteilenden dar, sie bietet aber ein Optimum an Differenzierung für die gezeigten Leistungen. Jedes Merkmal wird deswegen wie folgt skaliert (bewertet): 1=Einsteiger; 2=Kenner; 3=Könnner und 4=Experte. Zusätzliche gibt es eine Option »konnte nicht erfasst werden«.

Was die Dokumentation der erfass-ten und bewerteten Kompetenzen betrifft, so wurde im Praxisbeispiel im Franz Sales Haus eine dem vorher festgelegten Ziel entsprechende Kom-petenzdokumentation gewählt: Sie sollte zum einen die Ergebnisse der Kompetenzerfassung für das strate-gische Bildungsprozessmanagement transparent machen, Aufschluss über zu entwickelnde Kompetenzen geben, aber auch Stärkenprofile der Mitarbei-tenden oder ganzer Arbeitsteams sicht-bar machen (vgl. Kaufhold 2006; North 2003). Zum anderen sollte den Mitar-beitenden selbst die Möglichkeit einer Standortbestimmung gegeben werden. So konnte ein SOLL-IST-Abgleich der vorhandenen Kompetenzen erfolgen, und es wurde für das nachfolgende Bil-dungsprozessmanagement eine Refle-xion hinsichtlich folgender Fragen mög-

lich: Wo liegen Stärken? Wo besteht Entwicklungsbedarf? In welchem Kompetenzbereich sollen zusätzliche Kompetenzen entwickelt werden?

Die Kompetenzdokumentation ersetzt jedoch kein Fördergespräch, sondern kann vielmehr als Unterstützungsinstrument für das Förder-/Mitarbeitergespräch verstanden werden. Anhand einer Visualisierung kann ein detaillierter Austausch stattfinden, indem einzelne Kompetenzen hinterfragt und erörtert sowie Maßnahmen festgelegt werden (vgl. North 2003). Mit dem Instrument der Kompetenzmatrix kann unter anderem der Weiterbildungsbedarf von Mitarbeitenden, der sich aus der Kompetenzerfassung ergibt, ermittelt und festgehalten werden. Die einzelnen Kompetenzen können in ihren Ausprägungen als IST-Kompetenz eingegeben und mit Bemerkungen hinterlegt werden. Eine zusätzliche Spalte für Anmerkungen bietet die Möglichkeit, Unterschiede in der Selbst- und Fremdbewertung zu dokumentieren und den Konsolidierungsprozess zu beschreiben. Eine weitere Spalte ermöglicht Kommentare hinsichtlich einzuleitender

Kompetenzentwicklungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen (Abb. 3).

Fazit und Ausblick

Soziale Einrichtungen und speziell Einrichtungen der Behindertenhilfe stehen, bedingt durch Arbeitskräftemangel und demografischen Wandel, vor der Herausforderung, qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und zu entwickeln. Der Prozess des Umdenkens von der Input- zur Outputorientierung ist gerade in diesem Bereich von Bedeutung, spielen hier doch häufig Kompetenzen eine große Rolle, die sich oft nur informell oder non-formal im Prozess der Arbeit erwerben lassen. Der Umgang mit Menschen mit geistiger oder seelischer Behinderung ist stark geprägt durch das Menschenbild des Mitarbeitenden, seine innere Einstellung und seine Akzeptanz. Dadurch können sich Mitarbeitende mit vergleichbarer Aus- und Fortbildung äußerst stark in ihrer sozialen Kompetenz unterscheiden. Die Anforderungsbewältigung im Bereich der Behindertenhilfe setzt somit somit weniger formale Qualifikationen voraus,

Abb. 3 Kompetenzmatrix

vielmehr gelten bestimmte Kompetenzen als erforderlich für die erfolgreiche Arbeit. Hierbei spielt vor allem die soziale Kompetenz als eng mit Persönlichkeit und Erfahrung verbundene Kompetenz eine Rolle. Nicht minder wichtig ist die personale Kompetenz/Selbstkompetenz, die eine Fähigkeit darstellt, selbst verantwortlich und motiviert zu handeln und seine eigenen Fähigkeiten und Stärken zu kennen. Die Einzelkompetenz »Reflexionsfähigkeit« gibt dies wieder. Sie wurde bei der Befragung der Mitarbeitenden zu den Kernkompetenzen in einer Einrichtung der Behindertenhilfe – und speziell im Franz Sales Haus – neben »Flexibilität« am häufigsten genannt.

Die in diesem Beitrag beschriebenen verschiedenen Prozessschritte können auch als Umsetzungshilfe für andere Praxiskontexte dienlich sein. Darüber hinaus können aus der Praxiserfahrung heraus weitere Handlungsempfehlungen gegeben werden:

- Eine zeitintensive Planung und Konzeption sollte eingeplant werden.
- Die gesamte Organisation muss hinsichtlich der Einführung eines solchen Systems sensibilisiert werden.
- Zur Erhöhung der Akzeptanz des Systems auf der Seite der betroffenen Mitarbeitenden ist die Partizipation über alle Hierarchieebenen hinweg bei den jeweiligen Entwicklungsschritten zu ermöglichen.
- Eine intensive Einführungs- und Schulungsphase der Führungskräfte im Umgang mit dem System ist einzuplanen.
- Das Kompetenzmodell ist so einfach wie möglich zu halten.
- Die Kompetenzbewertung sollte stärkenorientiert eingesetzt werden.

Auf der einen Seite muss zwecks einfacher Handhabbarkeit eine Einheitlichkeit des Systems sichergestellt sein, auf der anderen Seite muss den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen der Einrichtung Rechnung getragen werden. Im Franz Sales Haus wurde die Herausforderung dadurch gelöst, dass drei der

vier Kompetenzkategorien übergeordnet für alle Arbeitsbereiche festgelegt wurden (Organisation, Emotion und Innovation). Die Kategorie Fachkompetenzen wurde individuell an die spezifischen Arbeitsbereiche angepasst.

Das im vorgestellten Beispiel eingeführte Kompetenzerfassungssystem kann in seiner Struktur übernommen und auf andere Kontexte (vor allem im sozialen Bereich) übertragen werden. Für Einrichtungen im Bereich der Behindertenarbeit könnte das System zudem inhaltliche Relevanz besitzen, da speziell die sich verändernden zukünftigen Anforderungen in der Behindertenarbeit beleuchtet und recherchiert wurden.

Bezogen auf die Kompetenzforschung besteht jedoch noch Forschungsbedarf hinsichtlich der Ableitung geeigneter Bildungsmaßnahmen aus dem Kompetenzerfassungsergebnis. Im Rahmen der Bildungsmaßnahmen, die sich aus dem Abgleich der zukünftigen Anforderungen in der Behindertenarbeit mit den Kompetenzen der Mitarbeitenden und der darauffolgenden Bildungsbedarfsanalyse ergeben, sollte nicht nur auf klassische Schulungen gesetzt werden. Da in Zeiten eines hohen Arbeitsaufkommens ein wichtiger Aspekt die arbeitsalltagsnahe Einsetzbarkeit ist, wird der Fokus auch auf arbeitsalltagsnaher Personalentwicklung liegen. Dem »Lernen am Arbeitsplatz« kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dazu zählen beispielsweise Reflexionen von Tätigkeiten auf Teamebene, Coaching, Mentorenprogramme und Job Rotation. Hier gilt es, Lernwirksamkeitsforschung zu betreiben, um den Prozess für die Praxis weiter optimieren zu können.

Literatur

- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gnahs, D. (2011): Weiterbildung und DQR – Eine schwierige Beziehung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 6.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- North, K. (2003): Das Kompetenzrad. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- North, K./Reinhardt, (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis. Wiesbaden
- Strauch, A. (2007): Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Bielefeld.
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld

Abstract

Der Beitrag beschreibt die Herausforderungen bei der Implementierung eines Kompetenzerfassungssystems im Franz Sales Haus in Essen, einer sozialen Einrichtung der Behindertenhilfe. Die Autorinnen zeigen, wie Kompetenzen der Mitarbeitenden in einer sozialen Einrichtung erfasst werden können, um sie mit künftigem Bedarf abzugleichen und als Basis für ein effektives Bildungsprozessmanagement zu nutzen. Die Erfahrungen aus der Praxis gehen sowohl auf die Besonderheiten der Behindertenhilfe ein, liefern darüber hinaus aber auch Erkenntnisgewinn für die allgemeine Kompetenzforschung.



Dr. Anne Strauch (links, zurzeit in Elternzeit) leitet am DIE das Programm Professionalität. Kontakt: strauch@die-bonn.de

Karin Deimel leitet das ESF-Projekt im Franz Sales Haus. Kontakt: PE-Deimel@online.de

Leserbrief

Schlechter Konstruktivismus – Erwiderung auf Albert Raasch

Betr.: Sprachvermittlung in der Verantwortung der Volkshochschulen. In: DIE, H. 4/2011, S. 43–46

Sie sind schon nicht ganz unbedeutend, die Volkshochschulen, aber eben schlecht. Die flächendeckende Ausbildung für Sprachenlehrer/innen in der Erwachsenenbildung haben sie noch immer nicht annähernd erreicht, ihre *native speakers* sind didaktisch unterbelichtet, weil sie »nicht immer den Unterricht in Deutschland durchlaufen haben und dann keinen tieferen Einblick in schulische Lern- und Lehrmethoden haben können« (S. 43), und überhaupt fehlt den Volkshochschulen die Lernerorientierung schon bei den Ankündigungstexten in den Programmheften. So kann man sich die eigene Realität auch konstruieren, nämlich durch radikale Verallgemeinerung individueller Wahrnehmung und durch souveräne Ignoranz aller Ressourcenknappheiten. Der Vorteil dieser Konstruktion ist, dass man sich viel leichter tut, zu kritisieren. Zwischen den Volkshochschulen und der Erwachsenenbildung im Übrigen oder zwischen (örtlich bedingten) unterschiedlichen Entwicklungsniveaus von Volkshochschulen zu differenzieren, macht demgegenüber Mühe. Also haben alle Kirschen Würmer.

Noch bequemer, um nicht zu sagen: wohlfeiler, ist die Kritik, dass die Volkshochschulen bislang noch keine idealen Zustände geschaffen haben, um die europäisch gewünschte Mehrsprachigkeit in Alltag und Unterricht zu realisieren. Schließlich sind doch die Volkshochschulen und ihre Kursleitenden bekanntermaßen die einzigen auf dieser Welt, die über unbegrenzt viel Zeit und Geld verfügen, selbstverständlich auch für Fortbildungen. Aber im Ernst: Die von Raasch aufgeführten Aspekte einer Modernisierung des

Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene sind bereits seit Jahren als Grundprinzipien des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen an Volkshochschulen verankert: Förderung der Lernerautonomie, Beachtung individueller Lernprozesse, Lehren lernen, Nutzung der neuen Medien, Sprachenlernen für Ältere u.a. – auf diese Forderungen reagieren die Volkshochschulen von jeher mit einem ausdifferenzierten Kursangebot. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dient dabei nicht nur in formaler Hinsicht der Definition der sprachlichen Kompetenzniveaus in den Ausschreibungstexten der Volkshochschulen. Daneben wird inhaltlich die Umsetzung der didaktischen und methodischen Implikationen des Referenzrahmens im Sprachenunterricht an den Volkshochschulen beispielsweise seitens des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg durch ein flächendeckendes Angebot an Fortbildungen gewährleistet. Zur Sicherung der Qualität des Sprachenunterrichts offeriert sein Fortbildungsprogramm mit bis zu 80 Seminaren im Jahr allein im Programmbereich Sprachen Kurs-

leiterinnen und Kursleitern ein breites Spektrum an teils sprachenübergreifenden, teils einzelsprachlich angelegten Veranstaltungen: »Taskorientierung und Europäisches Sprachenportfolio«, »Praxisseminar: e-Werkzeuge im Fremdsprachenunterricht«, »Ascoltare con facilità«, »Aprendizaje por tareas«, »Faisons-les parler – mais comment?«, »Integrating ›Multiple intelligences‹ in the language classroom« – um nur eine kleine Auswahl an Seminarangeboten zu benennen. Das hehre Ziel der Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Alltag und im Unterricht, auf das Raasch am Ende seiner Ausführungen eingeht, liegt zugegebenermaßen immer noch im Reich der Utopie. Will man jedoch einen Ort benennen, an dem sich die Realität der Utopie annähert, so ist dieser Ort gerade die Volkshochschule. Hier treffen mehrsprachige Teilnehmende auf mehrsprachige Kursleitende, die von mehrsprachigen Fachbereichsleiterinnen und -leitern betreut werden, also: gelebte Mehrsprachigkeit.

Martina Haas und Dr. Hermann Huba, Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.

Erratum: Die Bildunterschrift zu diesem, in der Ausgabe I/2012 abgedruckten Bild (zu: »Quo vadis Erwachsenenbildungsforschung?«, S. 25) enthielt ein falsches Datum: Die Podiumsdiskussion der Kommission Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der VHS Regensburg zum Thema »Zur Situation der Erwachsenenbildung in den achtziger Jahren – wachsende Anforderungen und schrumpfende Haushalte« fand statt am 22. März 1982. Bei den Teilnehmern handelt es sich um (v.l.n.r.): P. Dreykorn (Direktor Bildungszentrum Nürnberg/ Vorsitzender des Bayerischen Volkshoch-



schul-Verbandes), E. Schlutz, J. Olbrich, F. Pöggeler (alle Sektion Erwachsenenbildung), F. Viehbacher (Oberbürgermeister Regensburg), G. Doerry (Sprecher der Sektion), J. Dikau, E. Prokop (jew. Sektion Erwachsenenbildung) und R. Wallerius (Direktor der VHS Regensburg). Die Redaktion dankt Prof. G. Doerry für diese Aufklärung.

Vier Fragen an Philipp Gonon

Professor Philipp Gonon ist Inhaber des Lehrstuhls für Berufsbildung an der Universität Zürich und forscht zur international vergleichenden Bildungspolitik im Bereich der beruflichen, betrieblichen Bildung und Weiterbildung. Seit Mitte 2011 ist er neuer Mitherausgeber des »REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung«.

DIE: Welche Diskussionen bewegen derzeit die schweizerische Erwachsenenbildung?

Gonon: Ähnlich wie in anderen Ländern besteht ein Unterschied zwischen dem Bekenntnis zur Bildung Erwachsener und deren tatsächlichen Stellung. Angesichts knapper Ressourcen soll die Weiterbildung »selbsttragend« sein, d.h. so weit als möglich von den »Nachfragern« bezahlt werden. Das klappt meist nur, wenn die nachgefragte Bildung als Schlüssel für einen Karrieresprung genutzt werden kann. Oft hingegen ist der Bedarf an Weiterbildung unklar und es fehlen schlichtweg Angebote. Eine wenig transparente Weiterbildungslandschaft und die hohen persönlichen und finanziellen Kosten halten auch hier viele davon ab, sich weiterzubilden. Im Zentrum der Diskussion steht heute das Ringen um ein nationales Weiterbildungsgesetz, das voraussichtlich dieses Jahr in Kraft treten soll. Es stehen sich zwei Richtungen gegenüber: Die einen begrüßen, dass es endlich eine legale Grundlage geben wird. Die anderen sehen hinsichtlich der Transparenz wenig Fortschritte. Skeptisch bis feindlich eingestellt sind einige Vertreter der Wirtschaft, die mit diesem Gesetz »Kostenfolgen« befürchten und darauf pochen, dass Weiterbildung »Privatsache« sei. Darüber hinaus wird per Notrecht z.Z. die finanzielle Grundlage der Dachverbände der Weiterbildung, die aufgrund gesetzlicher Änderungen im

Bereich Kultur vollständig weggefallen war, geregelt.

DIE: Welche Bedeutung kann der REPORT in dieser Diskussion in der Schweiz haben oder bekommen?

Gonon: Generell haben Fachzeitschriften einen schweren Stand in der Schweiz. Wahrscheinlich wird diese Zeitschrift als »zu theoretisch« wahrgenommen. Wer sich vertieft mit Fragen der Weiterbildung beschäftigen und auch den Horizont über die Landesgrenzen hinaus ausweiten will, tut aber gut daran, sich diese und andere Zeitschriften der Erwachsenenbildung vorzuknöpfen.

DIE: Wird auch die DIE Zeitschrift in der Schweiz gelesen?

Gonon: Außer von professionellen Beobachtern und einigen Besuchern von Bildungsinstitutionen und Bibliotheken wohl kaum. Das liegt nicht an der Qualität der Zeitschrift, sondern daran, dass die *Education permanente*, man könnte sie als schweizerisches Gegenstück zur DIE bezeichnen, einen guten Job macht und für ein kleines Land eine starke Verbreitung hat.

DIE: Welche Themen wollen Sie im REPORT stark machen?

Gonon: Persönlich gefällt mir der REPORT thematisch so, wie er ist. Vielleicht wäre eine weitere Präsenz auch internationaler Diskussionen außerhalb des deutschsprachigen Raumes sinnvoll.

Fragen: DIE/PB

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 3/2012 (erscheint Juli 2012): Architektur für Erwachsenenbildung

Neue Lernformen haben noch längst nicht überall die adäquaten räumlichen Antworten der Bildungsanbieter gefunden. Anhand aktueller Neu- und Umbau-Vorhaben von Weiterbildungshäusern werden Fragen nach der richtigen räumlichen Inszenierung von Lernen gestellt und hierzu Bildungsexperten und Architekten an einen Tisch gebracht.

Einsendungen zu dem Themenschwerpunkt sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Dr. Peter Brandt (komm.)

Redaktion:

Redaktionssleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Mitarbeit: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,- (zzgl. Versandkosten). bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Best.-Nr.: 15/1074, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5004-1

© 2012 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



MIX

Papier aus verantwor-

tungsvollen Quellen

FSC® C019545

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

Was ist Weiterbildung?

Jeder schreibt auf Zettel, was Weiterbildung ist.
Alle stellen ihre Gedanken vor.
Sie heften ihre Zettel an die Tafel.
Es gibt viele verschiedene Gedanken.
Wir fassen alle Ideen zusammen und halten fest:
Weiterbildung findet erst nach der Schule statt.
Bei einer Weiterbildung kann ich etwas Neues lernen.
Ich kann mich aber auch in etwas anderem verbessern.
Bei einer Weiterbildung geht es um Wissen.
Ich kann neue Informationen lernen.
Bei einer Weiterbildung geht es aber auch um Können.
Ich kann lernen, wie man etwas macht.
Weiterbildung ist immer freiwillig.
Niemand kann mich dazu zwingen.
Aber: Ich habe ein Recht auf Weiterbildung.
Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.

Geschichte der Weiterbildung

Jetzt hören wir alle etwas ganz Neues.
Wir erfahren viel darüber, wie Weiterbildung früher war.
Weiterbildung für Menschen mit geistiger Behinderung gibt es noch nicht lange.
Früher wurde geglaubt, dass diese Menschen nicht viel lernen können.
Außerdem wurden Menschen mit Behinderung nicht so alt.
Weiterbildung für Menschen mit Behinderung gibt es seit 25 Jahren.
Damals hat man gesagt:
Menschen mit geistiger Behinderung sollen einen normalen Tag haben.
Menschen mit geistiger Behinderung sollen integriert werden.
Menschen mit geistiger Behinderung sollen selber entscheiden.
Darum wurde ein Verein gegründet.
Der Verein heißt Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
Der Verein hat geholfen, dass es für alle Menschen Weiterbildung gibt.
Es gab Angebote für Menschen mit und ohne Behinderung.
Alle haben gemeinsam gelernt.

Später gab es wieder mehr Extra-Angebote.
Menschen mit Behinderung wurden extra unterrichtet.
Heute gibt es immer noch wenig gemeinsame Angebote.

Menschen mit und ohne Behinderung lernen getrennt.

Das ist sehr schade.
Wir sollten dafür kämpfen, dass wir mehr gemeinsam lernen können.
Immerhin gibt es jetzt viele Angebote für jeden.
Allen ist klar, dass jeder ein Recht auf Bildung hat.

Themen für die Weiterbildung

Alle von uns haben schon mal eine Weiterbildung gemacht.
Wir kennen uns mit Themen aus.
Jeder schreibt auf, was es für Weiterbildungen gibt.
Es gibt sehr viele Ideen.
Jetzt ist es wichtig, die vielen Ideen zu ordnen.
Wissenschaftler haben viele Themen zusammengestellt.
Wissenschaftler sind Menschen, die sich gut mit etwas auskennen.
Es gibt Wissenschaftler speziell für die Weiterbildung.
Sie sagen, dass man sich fast überall weiterbilden kann.

Deshalb ordnen wir unsere eigenen Ideen zu ihren Gedanken.

Das sind wichtige Themen für die Weiterbildung:

1. Sich in seiner Umwelt auskennen
2. Lesen, Schreiben, Rechnen
3. Wohnen
4. Freizeit
5. Arbeit
6. Freundschaft, Partnerschaft, Streiten
7. Umgang mit Angst und Krisen
8. Alltag meistern
9. Erwachsen werden
10. Computer, Internet
11. Selbstbestimmung
12. Gesund leben
13. Natur und Umwelt kennenlernen und schützen
14. Politik.

Die Seminarleiterin ergänzt diese Ideen.

So haben wir einen Überblick über Möglichkeiten, etwas zu lernen.
Manche haben nun Lust, etwas Neues zu lernen.
Wir haben Zeit, um darüber nachzudenken, was wir lernen wollen.

aus: Anne Goldbach (2011): *Ich bin erwachsen, aber lernen möchte ich trotzdem noch! Inhaltlich-konzeptionelle Vorbereitung und Aufbereitung des Themas.*
In: Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 21-29

*Gut gemeint ist nicht immer gut gemacht.
So hat Harald Martenstein leichtes Spiel,
wenn er Leichte Sprache aufs Korn
nimmt. Wer dabei mehr Schaden nimmt
– die Autoren der Parteiprogramme (weil
sie so wenig Substanz bieten) oder der
jeweilige Leichtdeutsch-Übersetzer (weil
ggf. vorhandene Substanz hinterher fehlt)
kann hier einmal offen bleiben. Wir halten
fest: Leichte Sprache kann ein schwie-
riges Pflaster sein.*

*Man kann die Dinge aber auch richtig
machen: Leichte Sprache so verwenden,
dass ein komplexer Gegenstand auf
kleinem Raum und in kurzer Zeit leben-
dig wird. Das leisten die Leichtdeutsch-
Stichworte von Anne Goldbach, die sie in
einem Seminar verwendet hat, bei dem
Menschen mit geistiger Behinderung
Themen und Chancen von Erwachsenen-
bildung nahegebracht wurden. Sie finden
sie auf der Blickpunkte-Rückseite.*

Harald Martenstein

Wen soll ich nur wählen?

»Alle Menschen gehören zu Berlin«: Die Wahlprogramme der Parteien gibt es jetzt auch in Leichtdeutsch. Harald Martenstein hat sich das durchgelesen. Dabei ist ihm fast der Laptop vom Schreibtisch gefallen.

Ich weiß nicht, was ich wähle. Also habe ich mir im Internet die Wahlprogramme angeschaut. Dabei konnte ich feststellen, dass es jetzt eine neue Sprache gibt in Deutschland, Leichtdeutsch. Mehrere Parteien bieten ihr Programm in »leichter Sprache« an. Man kann das Programm der SPD unter anderem auf Deutsch, Vietnamesisch, Arabisch oder auf Leichtdeutsch bekommen. Zeichensprache – für Analphabeten – haben sie nicht.

Bei der SPD klingt es auf Leichtdeutsch so: »Das Wahl-Programm ist von der SPD. Wir sind eine Partei. Unsere Ziele sind: 1. Gute Arbeit für Berlin.« Da habe ich mich gefragt, wie ein Mensch, der nicht weiß, dass eine SPD eine Partei ist, überhaupt wissen kann, was unter einem »Wahl-Programm« zu verstehen ist, und ob so eine Person überhaupt in der Lage ist, eine SPD im Computer zu finden.

Inhaltlich bin ich einverstanden. Gute Arbeit für Berlin, das ist auch mein Ziel, insofern bin ich ein sozialdemokratisches Urgestein. Die SPD schreibt in ihrem Leichtprogramm weiter: »Alle Menschen gehören zu Berlin. Deshalb ist die Stadt so schön.«

Da ist mir fast der Laptop vom Schreibtisch gefallen. So etwas Empörendes habe ich ja noch nie gelesen! Alle Menschen gehören zu Berlin? Meine Kölner Tante gehört bestimmt nicht zu Berlin, das will sie gar nicht, damit geht es schon mal los. Sie weigert sich. Und wenn alle Menschen zu Berlin gehören, alle, auch die Chinesen, dann müsste man ja die Berliner Stadtgrenzen bis hinter Peking ausdehnen. Alle Menschen gehören zu Berlin – das hat auch Adolf Hitler gesagt, oder? Mit dieser Begründung hat er den Krieg angefangen! Und wenn alle Menschen zu Berlin gehören, dann gehört doch auch die Mafia zu Berlin. Die SPD sagt im Grunde: »Die Mafia gehört zu Berlin. Deshalb ist die Stadt so schön.« Damit kann ich mich nicht identifizieren.

Daraufhin habe ich mich dem Programm der CDU zugewandt. Die CDU fordert, Seite 4, dass in Berlin in Zukunft »Wartezeiten bei Ärzten unbekannt sind«. Ja, sollen die Ärzte denn alle Patienten gleichzeitig dran nehmen? Anders lässt sich dieser Programmfpunkt nicht umsetzen. Und wenn es am Ende doch eine rot-schwarze Koalition gibt und dann, in Verwirklichung des SPD-Programms, alle Menschen zu Berlin gehören und alle kranken Menschen der Welt in Berlin gleichzeitig zum Arzt in das Sprechzimmer gehen, weil die CDU Wartezeiten verboten hat, dann gute Nacht, Marie. Die Grünen aber fordern im Programm auf Leichtdeutsch: »Jeder Mensch kann in jedes Haus gehen. Es muss für jeden Menschen leicht sein, in das Haus zu kommen.« Das ist ja furchtbar! Und wenn die Grünen es mir noch so sehr verbieten, ich werde die Wohnungstür nachts immer schön abschließen.

© Der Tagesspiegel, Berlin





Erwachsenen-
bildung

inklusive

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung