

Eduard Jan Ditschek

Leitwert Inklusion

Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung.
Überblick über aktuelle Entwicklungen

Die bildungspolitische Diskussion zum Thema Inklusion ist in Deutschland weitgehend bestimmt vom Streit um den Erhalt oder die Auflösung der Sonderpädagogischen Förderzentren (Sonderschulen). Diese Fokussierung der Inklusionsdiskussion führte dazu, dass die Erwachsenenbildung sich noch viel zu wenig mit den Herausforderungen beschäftigt hat, die mit dem Inklusionsgebot auch auf diesen Bildungsbereich zukommen.

Das Bedürfnis dazuzugehören, nicht ausgeschlossen zu sein, ist bei Kindern und Jugendlichen besonders ausgeprägt. Es darf daher nicht verwundern, dass die Pädagogik Inklusion fast ausschließlich auf die Bereiche Schule und Kindergarten bezieht. Von den 30 Mitgliedern des Expertengremiums »Inklusive Bildung« bei der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. definieren 14, also nahezu die Hälfte, Inklusion als Anspruch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auf einen Platz im Regelkindergarten und in der Regelschule.¹ Demgegenüber beschreibt Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen einen deutlich weiter gespannten Rahmen. Dort ist von der Verpflichtung der Vertragsstaaten die Rede, ein »inte-

gratives (inklusive) Bildungssystem auf allen Ebenen« zu gewährleisten. In Absatz 5 werden die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen ausdrücklich eingeschlossen.

Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-Konvention im Jahre 2009 ratifiziert. Doch in Kreisen der Erwachsenenbildung hat dieser Akt bisher kaum Resonanz gefunden. Zwar wurde 2009 in die Neuauflage des von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel herausgegebenen Standardwerkes »Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« ein Artikel über die Inklusion von Behinderten aufgenommen, aber schon die Einsortierung im Kapitel »Adressaten, Teilnehmer, Zielgruppen« macht deutlich, dass Menschen mit Behinderung als eine von vielen Zielgruppen gesehen wird, denen sich die Erwachsenenbildung zu widmen hat.² Inklusion wird nicht als Leitidee verstanden, die das gesamte System der Erwachsenenbildung tangiert.

Auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag, der am 12. und 13. Mai 2011 in Berlin stattfand, verabschiedeten die Volkshochschulen ein neues Grundsatzprogramm, in dem gleich im Einleitungskapitel darauf hingewiesen wird, dass heute neben Emanzipation und Partizipation die Begriffe »Integration und Inklusion« zu »Leitwerten« der Volkshochschularbeit geworden sind.³ In einer ers-

ten kritischen Betrachtung des neuen Grundsatzpapiers aus dem Blickwinkel der Rehabilitationspädagogik verweist Werner Schlummer zwar darauf, dass Integration und soziale Inklusion »immer noch weitgehend auf die Migrationsthematik bezogen« sind, doch muss auch er anerkennen, dass die Volkshochschulen mit der Orientierung auf »Offenheit als Prinzip«, das Menschen mit und ohne Behinderung einschließt, und mit der Betonung der Notwendigkeit, auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und auf Menschen mit Behinderung aktiv zuzugehen, grundsätzlich auf dem »richtigen Weg« sind.⁴ Was fehlt, ist die Formulierung organisatorischer Standards inklusiver Erwachsenenbildung und die Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte.

Im schulischen Bereich ist man weiter. In seiner Stellungnahme vom 31. März 2011 hat das Deutsche Institut für Menschenrechte als Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention »Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (für die Primarstufe und für die Sekundarstufen I und II)« vorgelegt und damit die rechtlichen, organisatorischen und didaktischen Regelungen, Maßnahmen und Erfolgskriterien für die Verhinderung schulischer Segregation und Diskriminierung benannt.⁵ Ein ähnliches Papier für die Erwachsenenbildung wurde zum Abschluss der Berliner Tagung »Inklusive Erwachsenenbildung« im Mai dieses Jahres angeregt. Prof. Christian Lindmeier, der die Adaption der »Eckpunkte« für die Erwachsenenbildung vornahm, machte dabei deutlich, dass die besonderen Organi-



Dr. Eduard Jan Ditschek war bis Ende 2010 Direktor der Volkshochschule Berlin Mitte und ist Mitglied des Berliner Aktionsbündnisses Erwachsenenbildung inklusiv (ERW-IN).

sations- und Finanzierungsstrukturen dieses Bildungssektors berücksichtigt werden müssen.⁶

Die Tagung an der Berliner Humboldt-Universität wurde veranstaltet von Mitgliedern des »Berliner Aktionsbündnisses Erwachsenenbildung inklusiv«, das seine Aktivitäten darauf ausrichtet, das Thema Inklusion im öffentlichen Bewusstsein zu verankern, Kooperationen zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung zu fördern und so die Palette offener Angebote vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin kontinuierlich auszubauen.⁷ Das Aktionsbündnis, in dem Wissenschaftler, Praktiker der Behindertenhilfe und der Erwachsenenbildung sowie Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache zusammenarbeiten, entstand aus einem studentischen Arbeitskreis an der Humboldt-Universität. Die Konstituierung als Aktionsbündnis war auch eine Reaktion auf ein vom Berliner Landesverband des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in Auftrag gegebenes Gutachten, das deutlich machte, dass es zumindest für die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin zu wenig inklusive, offen zugängliche Bildungsangebote gibt.⁸

Inklusion als Bürde

Das Einführungsreferat auf der Berliner Tagung »Inklusive Erwachsenenbildung« hielt Prof. Klaus Meisel, der Managementdirektor der Münchner Volkshochschule und langjährige stellvertretende Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, der keinen Hehl daraus machte, dass er als Erwachsenenbildner noch keine fertige Antwort auf die Herausforderung des Inklusionsgebots der Behindertenrechtskonvention hat. Zwar gibt es, wie die Best-Practice-Präsentationen auf der Tagung zeigen konnten, an den deutschen Volkshochschulen und auch andernorts viele interessante Projekte⁹, aber von einem breit angelegten Diskurs in den Verbänden und Einrichtungen

der Erwachsenenbildung und einem flächendeckenden Angebot inklusiver Programme für Menschen mit Behinderung kann keine Rede sein.¹⁰

Dafür dass sich die Erwachsenenbildung beim Thema Inklusion so schwer tut, gibt es zwei Gründe: Der eine liegt in der Organisationsstruktur der Behindertenhilfe, der andere in der konzeptionellen Ausrichtung der Erwachsenenbildung. Die zwei Grundbedürfnisse Wohnen und Arbeit werden für den erwachsenen Menschen mit Behinderung durch das System der Behindertenhilfe abgedeckt und befriedigt. Bildungsangebote spielen in beiden Bereichen eine wichtige Rolle, sei es bei der Tages- bzw. Freizeitgestaltung im Wohnprojekt oder sei es als Grund- bzw. Weiterbildung in der Behindertenwerkstatt. Die Vertreter der allgemeinen Erwachsenenbildung konnten sich also lange Zeit darauf berufen, dass sich schon andere um die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung kümmern. Bestenfalls stellten besonders engagierte Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Dozenten für Angebote in der Behindertenhilfe zur Verfügung und beteiligten sich an deren Finanzierung. Die alte, im Rahmen der Inklusionsdiskussion wieder verstärkt erhobene Forderung nach Trennung der Bereiche Wohnen, Arbeit und Bildung¹¹ stellt die Einrichtungen der Erwachsenenbildung überhaupt erst vor die Frage, wie Menschen mit Behinderung in das System der allgemeinen Erwachsenenbildung integriert werden können.

Für Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen hält das System der Erwachsenenbildung das Konzept des zielgruppenspezifischen Lernens bereit. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sind Menschen mit Behinderung neben älteren Menschen, Analphabeten, Migranten, Langzeitarbeitslosen eine weitere Gruppe, für die spezielle Kurse entwickelt und durchgeführt werden sollen. Eine solche Ausweitung des Programms findet nicht zuletzt in der Begrenztheit der finanziellen Ressourcen einen engen Rahmen.¹² Davon abgesehen können spezielle Angebote für Menschen mit

Behinderung bestenfalls als erster Schritt in Richtung Inklusion angesehen werden. Das Inklusionsgebot, wie es uns aus der schulischen Diskussion bekannt ist, richtet sich ja gerade darauf, Menschen mit Behinderung nicht zu separieren, sondern sie in den Regelunterricht zu integrieren.

An die Stelle der Zielgruppenorientierung setzt Christian Lindmeier eine »integrative Erwachsenenbildung«, die die vollständige organisatorische und didaktische Integration von Menschen mit Behinderungen ermöglichen soll.¹³ Die Umsetzung des Konzepts erfordert allerdings einen Organisations- und Betreuungsaufwand, dem sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur dann unterziehen werden, wenn sie entweder gesetzlich dazu verpflichtet sind oder wenn sie Inklusion als »Leitwert« für weite Teile ihrer Bildungsarbeit begreifen. Die Durchsetzung inklusiver Erwachsenenbildung auf dem Verordnungswege scheint über die Weiterbildungsgesetze denkbar; sie birgt allerdings mehr Risiken als Chancen.

Auch in Kreisen der Erwachsenenbildung wird das Zielgruppenkonzept schon lange kritisch diskutiert. Die Zielgruppenperspektive betont die Defizite, die es zu beheben gilt. Das führe zur Stigmatisierung der Bildungsadressaten.¹⁴ Völlig obsolet wird der Defizitansatz allerdings da, wo das »Defizit« als angeboren gelten muss. Ein blinder Mensch kann durch Bildung nicht sehend werden, und Menschen mit Lernschwierigkeiten brauchen Lernangebote, die sie verstehen, bzw. ergänzende Lernhilfen. Es geht hier also weniger um den Abbau von Defiziten als um die Akzeptanz der Differenz und der sich daraus ergebenden Bedürfnisse. Die Differenzenerfahrung kann in bestimmten Bildungsveranstaltungen Lernziel sein, sie ist – didaktisch eingebunden – eine Bereicherung für jeden Kurs, sie darf aber nicht absolut gesetzt und dogmatisch umgesetzt werden.

Die normative Verengung und Überfrachtung des Inklusionsbegriffs führt nicht selten zur Konfrontation mit den Betroffenen. Das zeigte sich

auch auf der Fachtagung »Inklusive Erwachsenenbildung« in Berlin, die damit endete, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten vehement mehr Beteiligung einforderten. Die Einsicht, dass sie über Kurse in Leichter Sprache adäquat, d.h. ohne Überforderung, in das Tagungsgeschehen eingebunden waren, war ihnen, aber auch in Teilen dem Fachpublikum nur schwer zu vermitteln. Selbstverständlich stellen sich bei solchen Auseinandersetzungen Fragen nach den Fehlern der Tagungsorganisation, der Konflikt verweist aber auch auf das Dilemma eines Verständnisses von (Bildungs-) Inklusion als Wert an sich. Im schulischen Bereich kann verordnete Inklusion verschärfte Diskriminierung provozieren. Im Bereich der Erwachsenenbildung helfen Verordnungen ohnehin wenig, hier herrscht für die Teilnahme das Prinzip der Freiwilligkeit. Inklusion muss also pädagogisch Sinn machen, sie darf das Gelingen von Bildungsprozessen nicht stören,

sondern ihr Mehrwert muss für die Lernenden, die Lehrenden und auch für die Bildungsanbieter erkennbar sein.

Inklusion als Leitwert

In diesem Zusammenhang ist der Blick auf einen anderen Inklusionsbegriff sinnvoll. Wie die Behindertenrechtskonvention definiert die Soziologie Inklusion als »Einschluss«, als Teilhabe und als Nichtdiskriminierung. Doch Inklusion ist kein Wert an sich, sondern sie zielt auf ein partizipatives Gesellschaftsmodell. Inklusion bemisst sich »nicht allein an der formalen Einbeziehung in Institutionen, sondern auch und vor allem an der sozial-materiellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch die Institutionen vermittelt wird.«¹⁵ Auf diesem theoretischen Hintergrund wird Inklusion in der Erwachsenenbildung als »Leitwert« denkbar, der Empathie mit allen von sozialer Exklusion bedrohten

Menschen voraussetzt, der sich aber auch mit konkreten organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen verbinden lässt, die auf Zugänglichkeit, Ermächtigung (Empowerment) und gelungenes Lernen als Form der Selbstverwirklichung abzielen.

Die Gruppe der von Exklusion bedrohten Menschen ist nicht identisch mit der Summe der klassischen Zielgruppen der Erwachsenenbildung. Vielmehr gibt es in jeder Zielgruppe, bei den Migranten, den Älteren, den Frauen, ja sogar unter den Langzeitarbeitslosen und unter den Analphabeten, Menschen, die in das gesellschaftliche Leben gut integriert sind. Wer also sind diejenigen, die die höchsten Ausgrenzungsrisiken haben? »Die höchsten Risiken tragen diejenigen, die am Arbeitsmarkt ›die schlechtesten Karten‹ haben«, sagt der Soziologe Martin Kronauer.¹⁶ Wie aber steht es dann um die, die – um im Bild zu bleiben – auf dem ersten Arbeitsmarkt gar nicht »mitspielen« dürfen, um die Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung?

Dass auch Menschen mit geistiger Behinderung ein Recht auf Bildung haben, ist im Rahmen der Inklusionsdebatte eine Selbstverständlichkeit. Die Frage ist, wie sich die Erwachsenenbildung verändern muss, um auch diesen Menschen die Möglichkeit zum Lernen zu eröffnen, und welche Vorteile sich aus den entsprechenden Veränderungen für andere von Exklusion betroffene Gruppen ergeben. Die Betroffenen selbst wollen nicht »geistig behindert« genannt werden; sie benutzen stattdessen den Begriff »Menschen mit Lernschwierigkeiten«¹⁷. Mit dieser Bezeichnung tritt die Behinderung in den Hintergrund, und die Aufmerksamkeit richtet sich auf die speziellen Anforderungen der Ansprache, der Vermittlung und des Lernarrangements.

Gemäß dem in Kreisen der Erwachsenenbildung weitverbreiteten Qualitätsmanagementsystem LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) dienen neben dem institutionellen Auftrag die Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden



EinBlick | Kaffee?

Foto: Sommer

»als Grundlage der Programm- und Angebotsentwicklungen«¹⁸. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten bemisst sich die Qualität einer Einrichtung danach, in welchem Maße ihre besonderen Bedürfnisse, Bedarfe und Anforderungen in allen Qualitätsbereichen berücksichtigt werden. Hier einige Beispiele für die in diesem Fall spezielle Nachfrage-/Angebots-Konstellation:

- Menschen mit Lernschwierigkeiten bedürfen einer speziellen (meist über Betreuer/-innen) vermittelten Ansprache. Kursausschreibungen und Allgemeine Geschäftsbedingungen sollten in allgemein verständlicher Sprache verfasst sein.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten sind oft nicht sehr mobil. Der Unterricht muss deshalb möglichst im sozialen Nahraum stattfinden
- Menschen mit Lernschwierigkeiten sind oft auch körperlich behindert. Der Unterrichtsort muss also behindertengerecht eingerichtet sein.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen sich am Unterrichtsort leicht orientieren können. Das Wegeleitsystem sollte entsprechend gestaltet sein.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten haben in der Regel kein oder nur ein sehr geringes eigenes Einkommen. Die Preise für das Bildungsangebot müssen dies berücksichtigen.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen mit geeigneten Methoden und in einer für sie verständlichen Sprache unterrichtet werden. Die Kursleitungen sollten entsprechend ausgebildet sein.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten brauchen Teamteaching oder manchmal sogar eine persönliche Assistenz während des Unterrichts.

Eine Bildungsinstitution, die versucht, ihr Angebot auf die »Nachfrage« der Menschen mit Lernschwierigkeiten auszurichten, wird sich auf einen langfristig angelegten und anstrengenden Organisationsentwicklungsprozess einlassen müssen, der die Fortbildung des Personals ebenso einschließt wie ggf. bauliche Veränderungen. Ziel der Organisationsentwicklung in Richtung inklusive Erwachsenen-

bildung ist nicht die Verengung des Programms auf inklusive Angebote allein, sondern die Ausweitung der Angebotsmöglichkeiten. Inklusion erweist sich in diesem Sinn als Prozess, der von der Differenz individueller Wünsche und Bedarfslagen gesteuert ist. Eine so verstandene inklusive Erwachsenenbildung schafft Exklusivität nicht ab, sondern setzt auf Vielfalt, Durchlässigkeit und Ermöglichung von Einstieg und Übergang. Sie führt Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen zusammen ohne zielgruppenspezifische Festlegung und organisiert Begegnung und Teilhabe, wo immer das möglich erscheint.

ANMERKUNGEN

- 1 Siehe Vorstellung der Mitglieder des Expertenkreises, www.unesco.de/4842.html. Dazu passt, dass auch der im Sommer 2011 von der Bundesregierung vorgelegte »Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention« die Erwachsenenbildung fast völlig ausblendet.
- 2 Heimlich, Behr 2010.
- 3 Deutscher Volkshochschul-Verband 2011, S. 11. Weitere Hinweise auf die inklusive Bildungsarbeit der Volkshochschulen finden sich auf den Seiten 14, 16, 45 und 55.
- 4 Vgl. Schlummer 2011. Schlummers Kritik macht sich vor allem an dem Abschnitt »Volkshochschulen: Weiterbildungszentren für interkulturelles Lernen« fest, in dem die »soziale Inklusion« aller Bildungsbenachteiligten »als gesellschaftliche Aufgabe« nur im Schlusssatz erwähnt wird. Vgl. a.a.O., S. 55.
- 5 Deutsches Institut für Menschenrechte 2011.
- 6 Lindmeier 2011.
- 7 Siehe www.erw-in.de.
- 8 Das erwähnte Gutachten konstatiert »ein zu geringes Angebot an Bildungsveranstaltungen« sowie »eine erschwerte Zugänglichkeit«. Vgl. Ackermann, Amelung 2009, S. 45.
- 9 Eine Dokumentation der Tagungsbeiträge erscheint demnächst in der »Schrägen Reihe« der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.
- 10 Meisel betonte in seiner Rede, dass »Inklusion in die Organisationsentwicklung der Volkshochschulen integriert werden muss, und plädierte in diesem Zusammenhang für ein von Wissenschaft und Praxis gemeinsam initiiertes und getragenes Leitprojekt«. Vgl. Ditschek, Schlummer 2011, S. 18.
- 11 Die Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen wurde schon in den 1950er-Jahren im Rahmen der sog. Normalisierungsdebatte eingefordert.
- 12 Vgl. Meisel 2011, S. 182.
- 13 Lindmeier 2003, S. 30 ff.

- 14 Friebe, von Küchler, Reutter 2010, S. 307. Lindmeier 2003 verweist darauf, dass das Zielgruppenkonzept schon Ende der 1980er-Jahre »in der allgemeinen Erwachsenenbildung immer mehr in Misskredit geriet«, a.a.O., S. 29.
- 15 Kronauer 2010, S. 44.
- 16 Ebenda, S. 55.
- 17 Siehe »Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.«, www.people1.de
- 18 Zech 2006, S. 62.

LITERATUR

- Ackermann, K.-E.; Amelung, M. (2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Hrsg. von der Lebenshilfe Berlin. Berlin.
- Ditschek, E. J.; Schlummer, W. (2011): Mit Inklusion zu neuen Ufern. Fachtagung »Inklusive Erwachsenenbildung« an der Humboldt-Universität zu Berlin am 13. und 14. Mai 2011. In: *dis.kurs.* 18/2011, H. 2, S. 18–19.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.) (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (für die Primarstufe und für die Sekundarstufen I und II). Im Internet unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/publikationen.html.
- Friebe, J.; Küchler, F. v.; Reutter, G. (2010): Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 306–314.
- Heimlich, U.; Behr, I. (2010): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 813–826.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58.
- Lindmeier, Ch. (2003): Inklusive Erwachsenenbildung. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 10/2003, H. 4, S. 28–35.
- Lindmeier, Ch. (2011): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. Vortrag auf der Tagung »Inklusive Erwachsenenbildung« am 13.–14. Mai 2011 in Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- Meisel, K. (2011): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Erzmann, T.; Feuser, G. (Hg.): »Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.« Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a., S. 179–183.
- Schlummer, W. (2011): Grundsätzlich der richtige Weg. Zum Grundsatzpapier des Deutschen Volkshochschulverbandes. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* 22/2011, H. 1, S. 34–36.
- Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover.