

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung
und Inklusion

4 | 2015

Inklusion



Themenplan 2016

Hessische Blätter für Volksbildung

➔ wbv-journals.de/hbv

1/2016 Lernwelten und Lernräume

2/2016 70 Jahre hvv –
Verbände und Supportstrukturen

3/2016 Wissen und Lernen

4/2016 Integration

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Thema | Erwachsenenbildung und Inklusion

	Editorial	
<i>Susanne May</i>	„Inklusion ist keine planwirtschaftliche Kategorie“ Ein Interview mit Heiner Bielefeldt	303
	Inklusion – Relevanz für die Erwachsenenbildung	
<i>Karl-Ernst Ackermann, Eduard Jan Ditschek</i>	Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick	308
<i>Ortfried Schöffter, Malte Ebner von Eschenbach</i>	Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung	317
<i>Uwe Becker</i>	Inklusionsbrüche – Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik ge- sellschaftlicher „Inklusionsräume“	328
	Herausforderungen inklusiver Erwachsenenbildung	
	Was können Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung voneinander lernen? Ein Dialog zwischen Reinhard Markowetz und Rudolf Tippelt	339
<i>Silke Schreiber-Barsch, Emma Fawcett</i>	Erträge von Inklusion: Gesellschaft, Institutionen der Erwachse- nenbildung, Lernende	349
<i>Klaus Meisel</i>	Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung	355
	Erwachsenenbildung inklusiv: Modelle aus der Praxis	
<i>Michael Galle-Bammes</i>	Bildungszentrum Nürnberg „barrierefrei lernen“ Auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule	363
<i>Sascha Plangger</i>	Inklusive Erwachsenenbildung im ländlichen Raum Integrierte Volkshochschule Vinschgau	369
<i>Lothar Heusohn</i>	Sommerschule Ulm – Bildung für alle an der Ulmer Volkshochschule	375
<i>Amund Schmidt</i>	ERW-IN – Bildung in Leichter Sprache – Ein Projekt der Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Bildung gGmbH	383

Service

Berichte	390
Dokumentation	392
Rezensionen	394
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 65. Jg. 2015 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Susanne May, München; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Karsten Schneider, Saarbrücken; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Susanne May

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-39

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor.

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2016 Lernwelten und Lernräume

hbv 2/2016 70 Jahre hvv – Verbände und Supportstrukturen

hbv 3/2016 Wissen und Lernen

hbv 4/2016 Integration

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2015 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_04/2015

ISBN 978-3-7639-5556-5

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1504W

Editorial

„Inklusion ist keine planwirtschaftliche Kategorie“

Ein Interview mit Heiner Bielefeldt

Herr Bielefeldt, Sie waren bis 2009 Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Das Institut begleitet die nationalen Umsetzungsstrategien der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 vom Deutschen Bundestag ratifiziert wurde. In Deutschland hat die Konvention einen emotional aufgeladenen öffentlichen Streit ausgelöst. Warum wird die Debatte so heftig geführt?

Bielefeldt: Menschenrechte zielen auf das „Empowerment“ von bis dato benachteiligten Menschen, d. h. es geht immer auch um Macht: den Abbau einseitiger Abhängigkeiten, den Kampf gegen Diskriminierung und die Überwindung von Segregationsstrukturen. Dass dabei Emotionen – Hoffnungen wie Ängste – aufkommen, steht zu erwarten und ist ganz normal. Insgesamt, das möchte ich betonen, haben wir in unserer Gesellschaft doch schon viel positive Reformbereitschaft im Umgang mit dem Thema Behinderung erlebt. Paternalistische Ansätze der Bevormundung und Separierung stoßen immer mehr auf Kritik, und das ist ein gutes Zeichen, auch wenn offensichtlich noch viel Arbeit vor uns liegt.

Vielfach wird gesagt, die Konvention will besondere Fördereinrichtungen und Förderschulsysteme auflösen, denn Doppelstrukturen seien konventionswidrig. Wie sehen Sie das?

Sicher ist, dass solche Strukturen auf den Prüfstand gehören, was ja auch geschieht. Niemand soll aufgrund von Behinderung vom allgemeinen gesellschaftlichen Leben abgeschnitten werden. Förderinstitutionen können erfahrungsgemäß Impulse in Richtung Segregation geben – daher die kritisch-skeptische Sicht auf solche Institutionen. Die Konvention nimmt die Ergebnisse der durchzuführenden kritischen Überprüfung aber nicht im Detail vorweg. Entscheidend ist, dass die Betroffenen, d. h. Menschen mit Behinderungen und ggf. ihre Angehörigen, etwa die Eltern schulpflichtiger Kinder, selbst artikulieren, was ihnen wichtig ist, welche Ziele sie verfolgen möchten und welche Unterstützung sie benötigen. Da Behinderung eine sehr kom-

plexe Realität – mit ganz unterschiedlichen Phänomenen, Möglichkeiten und Herausforderungen – darstellt, werden die Antworten nicht gleichförmig ausfallen. In Gesprächen mit Gehörlosen habe ich etwa Befürchtungen vernommen, dass eine völlige Abschaffung von Förderschulen und anderen Förderinstitutionen das Erlernen der Gebärdensprache schwierig oder gar unmöglich machen könnte. Die Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen sind bekanntlich sehr unterschiedlich, und es gilt, angemessene Lösungen zu finden, die individuellen Ansprüchen gerecht werden. Inklusion ist keine planwirtschaftliche Kategorie, denn es geht dabei um Menschen, die selbst sagen müssen, was sie wollen und brauchen.

Wie definiert die UN-Behindertenrechtskonvention „Inklusion“ und was unterscheidet „Inklusion“ vom älteren Begriff der „Integration“?

Die „Aktion Mensch“ hat eine griffige Formel geprägt, die ganz gut auf den Punkt bringt, was mit Inklusion gemeint ist, nämlich „Dabeisein von Anfang an“. Menschen mit Behinderungen sollen nicht bitten müssen, dass man ihnen in den bestehenden Institutionen ein bisschen Platz macht, sondern umgekehrt geht es darum, die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen so zu denken und so zu gestalten, dass Menschen mit Behinderungen selbstverständlich dabei sind. In diesem Sinne steht „Inklusion“ für eine neue Philosophie, die über traditionelle Integrationskonzepte hinausweist.

Kritische Stimmen sagen, hier würden Wesensmerkmale wie Behinderungen und körperliche Einschränkungen in erster Linie als gesellschaftlichen Zuschreibungen interpretiert. Wie definiert die Konvention Behinderung?

Die Konvention definiert Behinderung gleichsam als eine offene Problemanzeige. Im Text heißt es, Behinderung sei ein „evolving concept“, d. h. ein Konzept, das sich im Zuge gesellschaftlicher Lernprozesse verändern und auch erweitern kann. Es wird also bewusst nicht ein für alle Mal festgelegt, was als Behinderung gilt. Strukturell wird Behinderung zugleich durch die Beziehung von persönlichen „Beeinträchtigungen“ und dem gesellschaftlichen Umgang damit definiert. Das Problem, wenn man so will, liegt insofern nicht einfach bei den betroffenen Menschen, wie man dies traditionell oft gesehen hat, sondern vor allem in den vielfältigen Barrieren, die aus gesellschaftlichen Vorurteilen, Ängsten, Ignoranz usw. resultieren. Barrieren sind ja oft nichts anderes als beispielsweise in Beton gegossene Formen von Ignoranz. Die Definition von Behinderung hat insofern klar gesellschaftskritische Züge, will damit aber nicht wegwischen, dass es physische, psychische, sensomotorische und andere Beeinträchtigungen gibt. Man spricht gern auch von der Abkehr von einem einseitig medizinischen Modell der Behinderung in Richtung eines komplexeren Verständnisses mit stark gesellschaftskritischer Komponente. Wiederum hat die „Aktion Mensch“ dafür eine griffige Formel geprägt: „Man *ist* nicht behindert, man *wird* behindert.“

Polarisiert das Thema Inklusion die Debatte auch in anderen Ländern, oder handelt es sich eher um ein deutsches Phänomen?

Ich gehe davon aus, dass es ähnliche Debatten auch in vielen anderen Ländern gibt. Die Empfehlungen, die der UN-Ausschuss für die Rechte von Personen mit Behinderungen für verschiedene Länder formuliert hat, weisen jedenfalls zahlreiche Überschneidungen auf.

Die Konvention orientiert sich an den Prinzipien von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ und sie übersetzt diese Prinzipien in den Kontext der Inklusion. So wird beispielsweise aus Freiheit assistierte Autonomie, was heißt das?

Die Begriffe „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit“ finden sich in Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 und definieren den Menschenrechtsansatz insgesamt. Es geht in allen Menschenrechten darum, dass Menschen selbstbestimmt und ohne Diskriminierung leben können, also rechtlich frei und gleich sind. Da besteht weitgehend Konsens. Mit dem etwas antiquiert klingenden Begriff der „Brüderlichkeit“ tun wir uns heute hingegen schwer. Er steht aber für die unverzichtbare Einsicht, dass Freiheit und Gleichheit nur im solidarischen Füreinander-Einstehen realisiert werden können. Der in der Behindertenrechtskonvention neu profilierte Begriff der „Inklusion“ knüpft in mancher Hinsicht an das an, was traditionell mit „Brüderlichkeit“ gemeint war, verbindet dies aber mit neuen gesellschaftskritischen Ansprüchen auf „Dabeisein von Anfang an“. Die tragenden menschenrechtlichen Prinzipien verweisen aufeinander. Wie die Inklusion sinnvoll nur im Lichte des Freiheitsprinzips verstanden werden kann und insofern Raum geben muss für die freie Artikulation unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse, so gilt im Gegenzug, dass die Freiheit nur in Verbindung mit solidarischen Unterstützungsleistungen gelebt werden kann. Autonomie meint immer „assistierte Autonomie“. Dies gilt nicht nur für Menschen mit Behinderungen, sondern letztlich für alle Menschen.

Gelegentlich wird die Konvention auch „Spezialkonvention“ genannt, geht es in ihr doch um Sonderrechte?

Es geht in der Behindertenrechtskonvention nicht um Sonderrechte, sondern um die universalen Rechte aller Menschen, die aus den spezifischen Erfahrungsperspektiven von Menschen mit Behinderungen noch einmal neu durchdekliniert und dabei verändert und erweitert worden sind. Insofern finde ich den Begriff der „Spezialkonvention“ missverständlich und würde ihn nicht verwenden.

Wo kommen in der Konvention die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen ins Spiel?

Die Konvention beschäftigt sich in Artikel 24 ausführlich mit dem Recht auf Bildung, das ausdrücklich als Recht auf „inklusive Bildung“ gefasst wird und nicht zuletzt dem Ziel dienen sollen, einen stabilen „sense of dignity“ – d. h. ein Bewusstsein der eigenen Würde und der Würde anderer Menschen – zu entwickeln. Diese Aufgabe beschränkt sich nicht auf die schulische Bildung, die bislang fast die gesamte öf-

fentliche Aufmerksamkeit absorbiert hat, sondern zielt auf einen lebenslangen Lernprozess. Im Übrigen formuliert die Konvention auch die Verpflichtung, gesellschaftliche Sensibilisierungsmaßnahmen durchzuführen, um dem „Stigma“ Behinderung entgegenzuwirken und Behinderung als Bestandteil gesellschaftlichen Lebens zu begreifen. Auch hier hat die Erwachsenenbildung Aufgaben zu übernehmen.

Wie ist der Aktionsplan mit den politischen Handlungsebenen, den Ländern und den Kommunen, verklammert? Behindert Föderalismus die Inklusion?

Wichtig ist die Einsicht, dass Föderalismus hinsichtlich der Behindertenrechtskonvention und ihrer Verpflichtungen keine „Sonderzonen“ rechtfertigt. Die Konvention bindet die Bundesrepublik Deutschland als Gesamtstaat, d. h. einschließlich aller seiner Gliedstaaten und Organe. Diese Einsicht ist anscheinend noch nicht überall angekommen.

Im April dieses Jahres hat der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen den Stand der Umsetzung geprüft. Welches Zeugnis wird in diesem ersten Staatenbericht Deutschland ausgestellt?

Die „Concluding Observations“ zum ersten Staatenbericht Deutschlands sind recht kritisch ausgefallen. Bemängelt wird unter anderem, dass auf Ebene der Länder angemessene Umsetzungsstrukturen teils noch fehlen. Den nach wie vor hohen Anteil des Besuchs von speziellen Förderschulen sieht der Ausschuss als Indiz dafür, dass das Recht auf inklusive Bildung nicht konsequent umgesetzt wird. Manche Kernelemente der Konvention scheinen in der Politik außerdem noch gar nicht recht angekommen zu sein. Ein Beispiel bietet der Anspruch auf „reasonable accommodation“, d. h. auf Anpassungsmaßnahmen beispielsweise der beruflichen Umgebung zugunsten der individuellen Bedarfslage von Menschen mit Behinderung, sofern sie sich in einem tragbaren („reasonable“) Rahmen bewegen. Wenn solche Adjustierungen verweigert werden, obwohl sie für die betreffenden Institutionen durchaus zumutbar wären, gilt dies – wie der Ausschuss klarlegt – als Form von Diskriminierung. Dies ist eine der größten Innovationen der Behindertenrechtskonvention, die in der breiteren Öffentlichkeit aber bislang fast gar nicht debattiert worden ist. Insofern liegen noch spannende Grundsatzdebatten vor uns.

Was ist Ihnen an der UN-Behindertenrechtskonvention besonders wichtig und welche Prognose geben Sie dem Umsetzungsprozess in den kommenden 10 Jahren?

Konkrete Prognosen waren nie mein Ding, da traue ich mir nicht viel zu. Klar ist, dass auch in 10 Jahren die Konvention nicht einfach erfüllt sein wird. Sie setzt einen gesellschaftlichen Lern- und Sensibilisierungsprozess voraus, der wohl nie definitiv zu Ende kommen wird. Deshalb ist ja auch „Behinderung“ bewusst offen, unabgeschlossen definiert. Die Konvention – auch das ist mir wichtig – repräsentiert den aktuellen Stand der internationalen Menschenrechtsdebatte im Ganzen und hat damit

Auswirkungen weit über den Kreis von Menschen mit Behinderungen hinaus. Sie bietet Anlass, über Kernbegriffe wie Menschenwürde, Autonomie, Diskriminierung, Solidarität usw. neu nachzudenken. Mit der Verklammerung von Autonomie und Inklusion überwindet die Konvention eine neo-liberal verengte Vorstellung von Autonomie, die manchmal in Richtung individueller Ellbogenfreiheit abzurutschen droht. Dagegen steht die Einsicht, dass Autonomie nur in solidarischen Verhältnissen gelebt werden kann. Die Diskriminierungsdebatte wird durch neue Sensibilitäten hinsichtlich versteckter Formen von Diskriminierung erweitert – auch Barrieren sind ja eine Form struktureller Diskriminierung – und das Instrumentarium zur Bekämpfung von Diskriminierung gewinnt neue Komponenten hinzu, etwas den gerade erwähnten Anspruch auf „reasonable accommodation“. Auch was die Umsetzung der Konvention in der Verbindung nationaler mit internationalen Monitoring-Instrumenten angeht, setzt die Konvention für die Menschenrechtsdebatte im Ganzen innovative Impulse. Kurz: Ich sehe die Konvention als eine der wichtigsten Marksteine der Menschenrechtsentwicklung der letzten Jahrzehnte, mit der zu beschäftigen sich in jeder Hinsicht lohnt.

Das Interview führte Susanne May

Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung

Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick

Karl-Ernst Ackermann, Eduard Jan Ditschek

Zusammenfassung

Obleich sich in den 1970er Jahren vereinzelt Vorläufer einer inklusiven Erwachsenenbildung ansatzweise abzeichneten (z. B. VHS Frankfurt, München, Nürnberg), haben sich Bildungsangebote für erwachsene Menschen mit Behinderungen – wenn überhaupt – außerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung, nämlich im System der Behindertenhilfe etabliert. Besonders für Erwachsene mit geistiger Behinderung hat sich dort ein fundiertes Bildungsangebot entwickelt, das einerseits ihre Bildsamkeit belegt, andererseits sich aber separierend auswirkt. Angesichts der UN-Behindertenrechtskonvention gilt es nun, die Erwachsenenbildung auf struktureller Ebene im inklusiven Bildungssystem zu verorten und zugleich die behindertenpädagogische Expertise in eine neu zu entwickelnde inkludierende Professionalität aufzunehmen.

1. Menschen mit Behinderungen – (k)ein Thema für die Erwachsenenbildung

Ähnlich wie Krankheit galt Behinderung lange Zeit als individuelles Schicksal. Das Ausgeschlossensein von bestimmten gesellschaftlichen Aktivitäten rückte gar nicht in den Blick. Vielmehr galt das Verwiesensein auf Sondereinrichtungen sozusagen als Bestandteil der Behinderung. Dass viele der Barrieren, die für Menschen mit körperlichen, geistigen oder Sinnes-Einschränkungen den Besuch von Bildungsveranstaltungen unmöglich machten, künstlich errichtet und damit revidierbar waren – dieser Gedanke war bis in die 1980er Jahre hinein nicht einmal in der Sonderpädagogik besonders weit verbreitet. Die Sensibilisierung der Gesellschaft für die Belange der Menschen mit Behinderung war ein langer Prozess, und die Erwachsenenbildung stand dabei nicht unbedingt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

1.1 Behinderten(selbst)hilfe

Der Beginn der organisierten Selbsthilfe von Menschen mit Behinderungen reicht in Deutschland zurück in die ersten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts. Doch erst mit dem Bundessozialhilfegesetz von 1961 erhielten die Versorgungsleistungen der Behindertenhilfe eine rechtliche und finanzielle Absicherung. Seither wurden die Hilfen strukturell kontinuierlich ausgebaut. Heute gehören zum System der Behindertenhilfe Beratungsstellen, Zentren sonderpädagogischer Frühförderung, Kindergärten, Sonder- bzw. Förderschulen, spezielle Berufsschulen, berufliche Integrationshilfen, Wohneinrichtungen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung.

Vor allem in den Wohneinrichtungen und in den Werkstätten für behinderte Menschen gibt es seit den 1970er Jahren auch Bildungs- und Weiterbildungsangebote für Erwachsene. An verschiedenen Orten wurden im Rahmen der Behindertenhilfe sogar spezialisierte Bildungswerke für Erwachsene gegründet.¹ Allerdings ergibt sich so für viele Menschen mit Behinderungen, vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung während der gesamten Lebensspanne eine separate ‚Normalität‘, die die soziale Realität außerhalb des Systems der Behindertenhilfe weitgehend ausblendet.

Gegen die Ausgrenzung und Versorgung von Menschen mit Behinderungen im geschlossenen System der Behindertenhilfe wendet sich die „Selbstbestimmt-Leben-Bewegung“, die Anfang der 1960er Jahre in den USA erstmals von sich reden machte (vgl. Spörke 2002). In Deutschland nannte sich die Gruppe von Aktivisten mit und ohne Behinderung, die sich am amerikanischen Vorbild orientierte, ‚Krüppelbewegung‘. Sie wurde getragen von Menschen mit körperlichen Einschränkungen und ihrem Freundeskreis. Ihre Forderungen richteten sich sowohl an die Menschen mit Behinderung, die sie zu mehr Selbstachtung, Selbstvertrauen und zur Entwicklung eigener Wertmaßstäbe aufforderten, als auch an die Menschen ohne Behinderung, die ihre Normalitätsvorstellungen hinterfragen und für die Beseitigung von räumlichen, sozialen und kommunikativen Barrieren Verantwortung übernehmen sollten. Als Aktionsplattform entdeckte die ‚Krüppelbewegung‘ zu Beginn der 1970er Jahre die Volkshochschule.

Ernst Klee und Gusti Steiner leiteten 1973 einen Volkshochschulkurs, dem sie den Titel „Bewältigung der Umwelt“ gaben (vgl. Lister/Schmidt 1983). In dem Kurs ging es darum, durch gemeinsame Diskussionen und Demonstrationen von Menschen mit und ohne Behinderung die Öffentlichkeit auf die vielfältigen Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen aufmerksam zu machen. Dabei schreckte die ‚Krüppelbewegung‘ auch vor spektakulären Aktionen (Straßenbahnblockade, Bühnenbesetzung) nicht zurück (vgl. Spörke 2002, S. 84).

Der Initiative von Menschen mit körperlichen Einschränkungen war es auch zu danken, dass schon in den 1970er Jahren in Nürnberg und in München an den dortigen Volkshochschulen spezielle Programmbereiche entstanden, die bis heute zu den Leuchttürmen der Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen mit Behinderung gehören (vgl. Radtke 1980 und Hambitzer 1981).

1.2 Impulse aus der Geistigbehindertenpädagogik

Weitreichende Impulse für eine Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen kamen auch von der universitären Geistigbehindertenpädagogik. Stellvertretend dafür steht das ‚Heidelberger Modell‘, das Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre breit diskutiert wurde (vgl. Höss/Goll 1987; 1990; 1991). Vom Fachgebiet Geistigbehindertenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Herbert Höss ausgehend, entwickelte sich ein Netzwerk verschiedener Bildungsinstitutionen rund um das katholische Bildungszentrum Heidelberg.

Anregungen für ihre Initiative hatten die Heidelberger Pädagogen schon in den 1970er Jahren in Dänemark gefunden (vgl. Höss/Goll 1991, S. 119). Die skandinavischen Länder waren damals weltweit so etwas wie die Wegbereiter der sozialen Integration von Menschen mit Behinderungen. Das ‚Heidelberger Modell‘ zielte auf die Umsetzung des Normalisierungsgrundsatzes auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Es ging darum ein Leben so nah wie möglich an der Normalität zu organisieren. In den Worten der beiden Initiatoren des ‚Heidelberger Modells‘: „Die Angebote sollen an bestehende Bildungsinstitutionen angegliedert werden, um Begegnungsmöglichkeiten zwischen behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern zu erhalten bzw. zu schaffen“ (Höss/Goll 1991, S. 119-120).

Um die Vernetzung über die Region Heidelberg hinaus voranzutreiben und um engagierten Fachleuten vor allem aus dem Kreis der noch jungen Geistigbehindertenpädagogik eine Austauschplattform zu bieten, wurde 1989 die *Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung e. V.* (seit 1994: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. Deutschland) gegründet, die seither mit ihren Publikationen und Tagungen das Thema Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen von verschiedenen Seiten beleuchtet.

1.3 Das „Berliner Manifest“

Als „wegweisend“ kann die 1995 von der ‚Gesellschaft‘ veranstaltete Tagung „Umbruch – Aufbruch – Horizonte. Neue Wege der Erwachsenenbildung“ angesehen werden (Heß 1996). Hier wurde das „Berliner Manifest Erwachsenenbildung und Behinderung“ verabschiedet, das grundlegende Ziele und Forderungen an die allgemeine Erwachsenenbildung formulierte. Das Manifest beginnt mit den Worten: „Bildung braucht keine Rechtfertigung: Sich bilden ist Menschsein, Menschsein ist sich bilden. Die Umsetzung der Bildungsfähigkeit des Menschen in Bildungsprozesse ist ein zentraler Sinn des Lebens und zugleich Motor kultureller Entwicklung“ (Berliner Manifest 1996, S. 179). „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ – Dieser Satz war im November 1994 in Artikel 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen worden. Darauf aufbauend formulierte das „Berliner Manifest“ die Forderung an Bund, Länder und Gemeinden, die finanziellen Mittel bereitzustellen, um „die Bedingungen für Angebote zu schaffen, die dem An-

spruch auf ein gemeinsames Leben und Lernen im Erwachsenenalter gerecht werden“ (vgl. ebd., S. 180 f.).

Zwölf Jahre später auf einer gemeinsamen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. in Köln wurden die Forderungen aus dem „Berliner Manifest“ nochmals bekräftigt und in der so genannten „Kölner Erklärung“ in Leichter Sprache wiederholt (vgl. Kölner Erklärung). Wiederholung und Bekräftigung waren offensichtlich notwendig, denn weder in der Erwachsenenpädagogik noch in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung hatte das „Berliner Manifest“ die erwartete Resonanz gefunden.

2. Eine UN-Konvention und die Folgen

Der Ausbau der Erwachsenenbildung in den Einrichtungen der Behindertenhilfe führte in den 1990er Jahren zu einem Nachlassen des Engagements in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Frehe 2003). Ihre Vertreter beriefen sich darauf, dass für Menschen mit Behinderungen das System der Behindertenhilfe mit seinen Wohnprojekten und Behindertenwerkstätten zuständig ist. Bestenfalls stellten besonders engagierte Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Dozenten für Angebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe zur Verfügung und beteiligten sich an deren Finanzierung (vgl. Lindmeier 1998, S. 132 ff.). Dieser Status quo, in dem sich sowohl die Einrichtungen der Behindertenhilfe als auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung eingerichtet hatten, wurde von der UN-Behindertenrechtskonvention kräftig in Bewegung gebracht.

2.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention begründet keine Sonderrechte für bestimmte Personen, sondern sie interpretiert die allgemeinen Menschenrechte für eine benachteiligte Gruppe auf den verschiedensten Feldern des sozialen Lebens. Dabei bezieht sie die Erwachsenenbildung ausdrücklich mit ein. In Art. 24, Abs. 5, heißt es:

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, *Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen* haben.“ (UN-BRK 2014, S. 37 f., Hervorh. v. d. Autoren)

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat das neue sozialwissenschaftlich orientierte Verständnis von Behinderung aufgegriffen. Behinderung ist nicht mehr in erster Linie medizinischer Befund und individuelles Schicksal, Behinderung entsteht in der Wechselwirkung von körperlicher, mentaler oder Sinnes-Beeinträchtigung und materiellen, medialen oder sozialen Barrieren, die keineswegs als schicksalhaft, sondern als durchaus veränderbar anzusehen sind. Auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen sich auf dem Hintergrund dieses Verständnisses von Behinde-

rung fragen, welchen Anteil sie gewollt oder ungewollt an der Exklusion von Menschen mit Behinderung haben.

2.2 Inklusion hat Konjunktur – auch in der Erwachsenenbildung

Im Einleitungskapitel zu dem neuen Grundsatzpapier der Volkshochschulen, das im Mai 2011 auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag verabschiedet wurde, wird darauf verwiesen, dass heute neben Emanzipation, Partizipation und Integration auch der Begriff Inklusion zu den „Leitwerten“ der Volkshochschularbeit gehört (vgl. DVV 2011, S. 14). Inzwischen hat der Deutsche Volkshochschulverband seine Haltung zum Thema Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderung weiter spezifiziert und in einer Leitlinie zusammengefasst (vgl. DVV 2015). Und im Sommer dieses Jahres wurde auf einer Tagung, die von der Münchner Volkshochschule zusammen mit der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem Bayerischen Volkshochschulverband veranstaltet wurde, eine Erklärung verabschiedet, die Forderungen für die Weiterentwicklung inklusiver Maßnahmen in der Erwachsenenbildung formuliert (vgl. Münchner Erklärung 2015 in diesem Heft).

Allenthalben versucht die allgemeine Erwachsenenbildung eine Brücke zu schlagen zwischen sozialer Inklusion, der man sich schon immer verpflichtet fühlt, und der Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention. Doch in der Praxis hat sich bislang nicht allzu viel geändert. Diese ist und bleibt gekennzeichnet durch einige wenige Leuchttürme mit Tradition und temporäre Projekte an verschiedenen Orten, deren Existenz sich nicht selten dem Engagement einzelner Personen verdankt, ohne dass bislang übergreifende strukturelle Entscheidungen und System bildende organisatorische Veränderungen im großen Stil sichtbar werden. Das mag auch daran liegen, dass anders als im Schulbereich in der Erwachsenenbildung zwei Systeme involviert sind: Bildung und Soziales, Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe, mit unterschiedlichen Zielen, Standards und Finanzierungsmodalitäten.

Dagegen deutet sich neuerdings im Zuge der Inklusionsdebatte eine andere, eher fatale Tendenz an. In den Einrichtungen der Behindertenhilfe wird die Erwachsenenbildung zurückgefahren mit dem Verweis darauf, dass diese Aufgabe jetzt von den auf Bildungsarbeit mit Erwachsenen spezialisierten Einrichtungen übernommen wird. Dass davon flächendeckend nicht die Rede sein kann, wird den Entscheidungsträgern im System der Behindertenhilfe nicht entgangen sein. Es werden eher ökonomische Gründe sein, die dazu führen, die Breite und Vielfalt des Angebots zu beschneiden. Dass das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention aber auch in der Erwachsenenbildung zur Begründung von Einsparungen herangezogen werden kann (im Schulbereich ist diese Gefahr übrigens ähnlich virulent) – das hat auch damit zu tun, dass die Inklusionsdebatte teilweise viel zu eng geführt und der Inklusionsbegriff auf ein pädagogisches Organisationsprinzip reduziert wird.

2.3 Was ist inklusive Erwachsenenbildung?

„Nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung“, heißt das Credo des Landauer Sonderpädagogen Christian Lindmeier, das er schon vor Verabschiedung der UN-BRK in der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ veröffentlichte (vgl. Lindmeier 2003, S. 34). Das klingt so, als ob Kurse und Veranstaltungen, in denen Menschen mit Behinderung „exklusiv“ gemeinsam lernen, nur noch im Ausnahmefall durchgeführt werden dürften. Dem gegenüber geht es wohl eher um den Erhalt und den Ausbau von Vielfalt in der Angebotsgestaltung, um ein experimentelles Austasten des Praxisfeldes durch die Schaffung von Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten in einem möglichst großen Themenspektrum und unter Einschluss aller denkbaren Lernorte und Lernarrangements (vgl. Ditschek 2011, S. 166).

Es ist durchaus fraglich, ob die Forderung nach offenen bzw. inklusiven Angeboten den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen bzw. ihren Teilhabebeeinträchtigungen immer gerecht wird. Deshalb sind neben Kursen, die für alle offen sind, auch Zielgruppenkurse legitim. Es ist ein Sowohl-als-auch zu entwickeln, das möglichst allen erwachsenen Menschen die Realisierung legitimer Bildungswünsche ermöglicht und gleichzeitig auch den Menschen Bildungsmöglichkeiten eröffnet, die sich bislang von der allgemeinen Erwachsenenbildung ausgeschlossen fühlen.

3. Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Erwachsenenbildung

Der im August 2013 erstmals veröffentlichte „Teilhabebericht“ der Bundesregierung erwähnt die „über 7 Millionen Menschen“, die „in Deutschland als schwerbehindert“ gelten, spricht aber letztlich von „rund 17 Millionen Menschen im Alter von über 18 Jahren“, die „mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten (leben), die sie im täglichen Leben einschränken“ (vgl. BMAS 2013, S. 7). Schon heute ist also fast jeder Vierte erwachsene Mensch in Deutschland von Beeinträchtigungen betroffen. Durch den demografischen Wandel wird sich der Anteil dieser Menschen mit Beeinträchtigungen in Zukunft noch weiter erhöhen. Das zeigt, wie wichtig auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung das Thema Barrierefreiheit heute schon ist und in Zukunft werden wird.

3.1 Voraussetzungen inklusiver Erwachsenenbildung

Auch für die Erwachsenenbildung gibt es inzwischen Indikatorenlisten, mit denen versucht wird, die materiellen Bedingungen für inklusiven Unterricht zu definieren (vgl. z. B. Grill 2005). Das erweckt den Anschein, dass ohne Induktionsanlage in jedem Unterrichtsraum, ohne Braille-Drucker und ohne Audio-Deskriptionsprogramm gar nicht an Inklusion zu denken ist. Einem solchen Ansinnen, das reflexartig das Argument der Überforderung wachruft, muss man mit Isabel Behr und Ulrich Heimlich entgegenhalten, dass Inklusion „weniger als eine besondere Methode oder Organisationsform zu verstehen (ist), sondern vielmehr als eine veränderte Philosophie,

die insbesondere eine neue normativ-ethische Orientierung beinhaltet“ (vgl. Heimlich/Behr 2009, S. 813).

Selbstverständlich gibt es aber so etwas wie eine technische Mindestvoraussetzung für Inklusion in der Erwachsenenbildung. Barrierefreiheit wurde ja nicht von ungefähr lange Zeit mit räumlicher Zugänglichkeit gleichgesetzt. Es ist nun mal so, dass pädagogische Gruppenprozesse das Zusammenkommen an einem Ort voraussetzen. Für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen müssen also entsprechende Räumlichkeiten und Transportmöglichkeiten vorhanden sein.

3.2 Geistige Behinderung und komplexe Behinderung als besondere Herausforderung

Das zentrale Problem für eine inklusive Bildung, somit auch für die inklusive Erwachsenenbildung, verstanden als Bildungsprozess im inklusiven Setting, besteht darin, dass bislang nur wenige nicht behinderte Menschen aus freien Stücken Interesse an ihr zeigen. Behinderungen lösen in Menschen, die sich als nicht behindert erachten, offensichtlich Irritationen und Abgrenzungsbedürfnisse aus, die sie nicht dazu veranlassen, weitere Begegnungen mit diesen Menschen zu suchen (vgl. Lindmeier 2003, S. 29). Dies gilt in besonderem Maße gegenüber Menschen mit Komplexer Behinderung. Dieses Problem ist aufgrund der Autonomie der Bildung und des Prinzips der Freiwilligkeit nicht einfach qua Verordnung zu lösen.

Dass Bildung der Subjekte im inklusiven Kontext ideales Ziel ist, liegt auf der Hand. Ob jedoch inklusive Settings die „conditio sine qua non“ für Bildung darstellen, darf bezweifelt werden. Denn die Grundparadoxie von Bildung legt ja gerade nahe, dass sie in ihrem Ergebnis offen bleibt bzw. nicht von außen erzwungen werden kann, wozu das Subjekt sich aus eigener Selbsttätigkeit heraus entscheiden muss. Oder anders formuliert: Ein inklusives Setting garantiert nicht, dass sich die darin zu ihrer Bildung gelangenden Subjekte immer inklusiv verhalten und orientieren bzw. exklusionsverhindernd tätig werden, wie umgekehrt nicht-inklusive Settings sich nicht von vornherein zwangsläufig dahingehend auswirken, Inklusion zu verhindern.

3.3 Inkludierende Professionalität – der Beitrag der Behindertenhilfe zur inklusiven Didaktik

Im Rahmen des ‚Handlungsfeldes Erwachsenenbildung‘, das sich im Kontext der Behindertenhilfe in den letzten drei Jahrzehnten entwickelte, entstand auch eine gewisse Fachlichkeit. Die Voraussetzungen, über die die meisten Kursleiter im Kontext Behindertenhilfe verfügen, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Ackermann 2012, S. 30):

- Kenntnis über Behinderungsformen und Techniken der Unterstützung und Förderung,
- Kenntnisse über die Kurssteilnehmer aus dem Arbeits- oder Wohnkontext,
- Kompetenzen im Umgang mit Menschen mit (geistiger) Behinderung,
- Sonderpädagogisch orientierte Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung.

Es mangelt aber oft an didaktischer und fachdidaktischer Kompetenz. Vor dem Hintergrund der schon lange geforderten Professionalisierung (vgl. Schwarte 1991, S. 33) ergibt sich die Aufgabe, die Expertisen aus Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung zusammenzuführen und im Blick auf eine zu entwickelnde inklusive Professionalität zu transformieren.

Die Organisation von Assistenz ist eine besondere Möglichkeit, sonderpädagogische Expertise in inklusive Erwachsenenbildung einzubringen (vgl. Katzenbach 2013, S. 36). Es stellt sich hier allerdings die ebenso im schulischen Zusammenhang bekannte Frage, welche Position die Assistenten gegenüber den behinderten Teilnehmern einnehmen und welche Position sie gegenüber der Kursleitung haben. Die Kursleitung soll auf alle Fälle die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe haben. Den „Bildungsassistenten“ könnte die Aufgabe zukommen, ihre Expertise auf die methodische Kompetenz zu beziehen und „...eine Art Übersetzungsleistung im Hinblick auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten des Assistenznehmers zu erbringen“ (vgl. ebd.).

Es gehört zur pädagogischen Professionalität einer inklusiven Erwachsenenbildung, auch die der Inklusion inhärenten Widersprüche zu identifizieren und die Ambivalenzen des „inklusiven Bildungssystems“ zu thematisieren, das ja Bestandteil einer Gesellschaft ist, die weiterhin von Exklusionsprozessen bestimmt ist. Inwieweit kann Erwachsenenbildung durch inklusive Professionalität dazu beitragen, illegitime Schließungen sozialer Beziehungen zu überwinden und legitime Grenzen durchlässig zu gestalten (vgl. Kronauer 2013, 19 ff.)? Und wie kann inklusive Erwachsenenbildung dazu beitragen, neue soziale Spaltungen zu überwinden?

Anmerkungen

- 1 Einige Einrichtungen und Projekte werden von Theunissen vorgestellt (vgl. Theunissen 2003, S. 223-242).

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung H. 2, S. 26-29
- Berliner Manifest (1995). In: Heß, Gerhard (Hrsg.) (1996): Umbruch, Aufbruch, Horizonte. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. Tagungsbericht der 6. Internationalen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. (21.-23. Juni 1995 in Berlin). Berlin, S. 180-181
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld
- Ditschek, Eduard Jan (2011): Leitwert Inklusion. Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 4, S. 163-166

- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2015): Empfehlungen des DVV zur Verbesserung der Zugänglichkeit von VHS (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention). Bonn
- Frehe, Horst (2003): Stichwort: Behinderungen. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22
- Grill, Isabell (2005): Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Wien
- Hambitzer, Manfred (1981): Didaktische Aspekte zur Erwachsenenbildung mit Behinderten. Am Beispiel des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg. In: Erwachsenenbildung, H. 3, S. 153-155
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2009): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung, 3. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden, S. 813–826
- Höss, Herbert/Goll, Harald (1991): Das Heidelberger Modell. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte. Marburg. S. 118-131 (auch in: Höss/Goll, Hrsg., 1987, a.a.O., S. 83-93, und in: Geistige Behinderung, 1987, H. 3. S. 167-178)
- Katzenbach, Dieter (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtcher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hrsg.), a.a.O., S. 27-38
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtcher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hrsg.), a.a.O., S. 17-26
- Kölner Erklärung (2007). In: Gerhard Heß/Gaby Kagemann-Hernack/Werner Schlummer (Hrsg.) (2008): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg, S. 315-316
- Lindmeier, Christian (1998): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unter integrativem Aspekt. In: Geistige Behinderung, H. 2, S. 132-144
- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 28–35
- Lister, Barbara/Schmidt, Heidrun (1983): Der Frankfurter Kurs „Bewältigung der Umwelt“. In: Maaßen, Detlef/Schmidt, Heidrun (Hrsg.): Weiterbildung mit Behinderten an Volkshochschulen. Bonn, S. 37–41
- Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung (2015). In: Erwachsenenbildung und Behinderung. H. 2, S. 64
- Radtke, Peter (1980): Bildungszentrum für Behinderte? In: Volkshochschule im Westen, H. 4, S. 177–180
- Schwarte, Norbert (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte. Marburg, S. 11-35
- Spörke, Michael (2002): Die deutsche Selbstbestimmt-Leben-Bewegung von Menschen mit Behinderungen, in: Pithan, Annebelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hrsg.): Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung, Gütersloh, S. 82-87
- Theunissen, Georg (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn
- UN-BRK – Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities – deutsch, Schattenübersetzung, englisch. Bonn

Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung

Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung

Ortfried Schächter, Malte Ebner von Eschenbach

Zusammenfassung

Die Diskurslage zu den Begriffen Exklusion und Inklusion ist in der Hinsicht unbefriedigend, dass sie mehr Verwirrung als Klärung stiftet, was sich aus einer Vermengung unterschiedlicher Bedeutungshorizonte erklärt. Die semantische Unschärfe macht die Begriffe einerseits hoch anschlussfähig, der sich ihre Prominenz wohl auch verdankt. Andererseits lässt sie ihre Vieldeutigkeit für den wissenschaftlichen Gebrauch immer ungeeigneter erscheinen, weil dies die interdisziplinäre Verständigung erschwert. Eine Heuristik unterschiedlicher Bedeutungskontexte kann hier allerdings Strukturierungshilfen zur verantwortlichen Begriffsverwendung bieten.

1. Begriffshorizonte von Exklusion und Inklusion

Beim Blick auf die gegenwärtigen Diskurse zum Exklusionsbegriff wird zunächst erkennbar, dass sich Exklusion „als ein Allzweckwort durchgesetzt (hat), mit dem sich alle Varianten des Elends der Welt durchdeklinieren lassen: Der Langzeitarbeitslose, der Jugendliche aus den Vorstädten, der Obdachlose usw. sind ‚Ausgeschlossene‘“ (Castel 2000: 11). Die Zuspitzung hebt ein Verständnis von Exklusion hervor, „nach dem ‚Ausschließung‘ die hoffnungsloseste Form von kumulierten Problemen einer Person“ (Steinert 2003: 276) umfasst. Diese Konnotation des Exklusionsbegriffs läuft Gefahr, in eine „Problemgruppensoziologie“ (Willisch 2008: 309 f.) abzugleiten und Exklusion als extremes Ausmaß sozialer Ungleichheit zu begreifen, „das gesellschaftliche Teilhabe und die Wahrung individueller sozialer Rechte erheblich erschwert oder in der längerfristigen Perspektive gar unmöglich macht“ (Reuter 2008: 173).

In den 1970er Jahren, so zeichnet Reuter nach, wurde mit Ausgrenzung „noch primär auf ‚sozial Unangepasste‘ wie Obdachlose, psychisch Kranke oder Drogenabhängige, bevor seit Ende der 1980er Jahre das Problem der Langzeitarbeitslosigkeit

und der Entbehrlichkeit breiterer Bevölkerungsgruppen als Arbeitskräfte in den Mittelpunkt rückte“ (Reuter 2008: 173). Die sozialpolitische Konnotation der Ausschließung von gesellschaftlicher Teilhabe, führt explizit zu einer Politik der „Bekämpfung der Exklusion“ (Nassehi 2008: 129). Der Exklusionsbegriff verdankt seinen weiteren internationalen Aufschwung überdies den Strukturprogrammen auf administrativer Ebene der Europäischen Union, die in den 1990er Jahren als eine „Sozialpolitik unter dem Slogan ‚Combat Social Exclusion‘ (ausformuliert)“ (Opitz 2008: 176) wurde. Solche Strategien stehen unter dem Verdacht, dass nach Abflauen der politischen Aufmerksamkeit der Begriff Exklusion zu verschwinden droht und die differenzierteren Begriffe für Ausschlussphänomene, wie z. B. Armut, soziale Ungleichheit oder Arbeitslosigkeit, weitestgehend mitreißt (vgl. Castel 2000: 11 f.).

Ähnlich wie der inflationäre Gebrauch des Exklusionsbegriffs zu mehr Unklarheit führt, ergeht es auch dem Inklusionsbegriff, der zu „Beginn der 2000er Jahre infolge der ‚Salamanca-Erklärung‘ (UNESCO 1994) aus dem englischen Sprachraum in den deutschen Diskurs eingebracht wurde“ (Katzenbach 2013: 27). In den vergangenen Jahren konnte der Inklusionsbegriff zwar stärker in unterschiedliche Diskurse einwandern, „allerdings um den Preis eines äußerst uneinheitlichen Begriffsverständnisses“ (ebd.). Kronauer unterscheidet in der Inklusionsdebatte zwei Stränge: *einerseits* liegt ein Schwerpunkt der Diskurse auf „Inklusion von Menschen mit Behinderungen“ (Kronauer 2013: 17). Dort fungiert Inklusion als Gegenbegriff zu „Diskriminierung“ (ebd.: 18). *Andererseits* wird Inklusion als Gegenbegriff zu Exklusion diskutiert, wo explizit „das gesellschaftspolitische Problem neuer sozialer Spaltungen im Blickpunkt (steht)“ (ebd.: 17). In diesem Zusammenhang meint Inklusion somit (Wieder)Erlangung von gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. ebd.: 22).

Mit Katzenbach kann ergänzt werden, dass der Inklusionsbegriff den „dahin geläufigen Begriff ‚Integration‘“ (Katzenbach 2013: 27) ablöste. Zudem verband sich dieser zunehmend mit der Kategorie Behinderung, gerade weil „Inklusion fast immer im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) diskutiert wird“ (ebd.: 29) und dadurch in der „öffentlichen Wahrnehmung in aller Regel auch auf die Kategorie ‚Behinderung‘ beschränkt“ (ebd.) bleibt.

Wenn Inklusion als gesellschaftliche Teilhabe sowie als Gegenbegriff zu Diskriminierung Verwendung findet und übergreifend darauf abzielt „strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligende Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen“ (Georgi 2015: 26), dann scheint es nur folgerichtig, sich auf der Ebene sozialpolitischer Entscheidungen „Inklusionsstrategien“ zuzuwenden, die sich auf die „Ausgeschlossenen“, „Überflüssigen“ und „Diskriminierten“ beziehen (vgl. Schreiber-Barsch 2009: 59 f.).

Die (Wieder-)Herstellung oder Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe von ausgeschlossenen Gruppen durch politische Entscheidungen scheint somit die Diskurse um Inklusion und Exklusion entscheidend zu rahmen. Als Gegenbegriffspaare boten sich bereits „Inklusion/Diskriminierung“, „Exklusion/Teilhabe“ sowie die gebräuchlichere Differenz „Inklusion/Exklusion“ an. Darüber hinaus scheint „Inklusion“ einerseits den Diskurs um Integration abzulösen, andererseits erscheint Inklusion mit der problematischen Kategorie der Behinderung verknüpft zu werden. Insbesondere

verbindet sich in diesen normativen Diskursen eine negative Bewertung von Exklusion, der daraufhin mit „Inklusionsstrategien“ entgegengetreten werden sollte. Nassehi kritisiert, dass man in einer derartigen Argumentation so tut, „als könne mit einer bloßen Umstellung von Exklusion auf Inklusion das Problem beseitigt werden – und die politische Lösung dichtet den Container ja wieder ab, indem sie den ‚Exkludierten‘ staatliche Hilfe – welcher Art auch immer – gewährt. (Nassehi 2008: 129). Diese dem Inklusionsbegriff angeheftete Interventionserwartung und der damit vorausgehenden Konstitution ihrer (exkludierten) „Zielgruppe“ scheint ein weiterer Grund dafür zu sein, weshalb die Inkompatibilität der Diskurse gerade unsichtbar bleibt. An dieser Stelle wird weitere Begriffsarbeit notwendig (vgl. dazu den Ansatz bei Opitz 2008).

2. Inkompatibilität der Diskurse

Die Inkompatibilität der unterschiedlichen Diskurse, die sich nicht nur über das vermeintliche Gegenbegriffspaar Inklusion/Exklusion entfalten, erzeugen wissenschaftstheoretische Hindernisse, wenn ihnen weiterhin blindlings gefolgt wird. Dabei lassen sich vier Differenzlinien markieren, die sich verschiedentlich überkreuzen:

Differenz zwischen politischem und sozialtheoretischem Vokabular

An einigen Stellen wurde bereits deutlich, dass sich der Exklusionsbegriff stärker im Kontext administrativer Entscheidungen und Sprachgebrauch vorfindet und von dort seine Popularität bezieht. Aufgrund seiner zunächst politisch-programmatischen Verwendung führt der Begriff zu einer „*Heterogenität seiner Verwendungsweisen*“ (Castel 2000: 11), weshalb er untauglich wird und bisherige differenzierte Begriffe für die Analyse sozialer Ungleichheit, wie beispielsweise Armut, Arbeitslosigkeit oder Ausbeutung, aufhebt. Der politische Exklusionsbegriff trägt hiernach nicht hinreichend zur sozialtheoretischen Theoriebildung, auch nicht mit seiner „(spektakulären) wie (impressionistischen) Sicht auf Exklusionsresultate (...), Elend und Not leidende Körper“ (Opitz 2008: 176).

Differenz innerhalb sozialtheoretischer Begriffsverwendung

Die angesprochene Untauglichkeit des Exklusionsbegriffs (und bisweilen auch des Inklusionsbegriffs) wird im Kontext sozialtheoretischer Überlegungen ungleich sichtbarer (vgl. Kronauer 2002: 126 ff.). Damit wird auf die entscheidende Differenz zum politischen Exklusionsbegriff einerseits sowie zum sozialwissenschaftlichen Exklusionsbegriff in den Diskursen zu sozialer Ungleichheit andererseits verwiesen. Dort meint Exklusion gerade die Thematisierung und die Sichtbarmachung ausgeschlossener Personen und deren Unvermögen bzw. Einschränkung gesellschaftliche Teilhabe zu realisieren. Die daraus entstehenden Folgen für das Verständnis von Inklusion und Exklusion verdeutlicht Nassehi exemplarisch: „Ein von Armut Betroffener ist keineswegs weniger in das Wirtschaftssystem inkludiert als jemand mit hohem Geldvermögen. Wenn Inklusion bedeutet, von sozialen Systemen, hier Funktionssystem, bezeichnet zu werden, wird sich jemand mit Schulden oder ein Zahlungsunfähiger

ger geradezu zwangsthematisiert vorfinden. Gerade die Inklusion ins Wirtschaftssystem zeigt, dass eine explizite Zahlungsunfähigkeit eine ganz und gar unhintergehbare Form der Inklusion in das Wirtschaftssystem ist, wenn man unter Inklusion keine soziale Heimstatt versteht“ (Nassehi 2008: 125).

Differenz zwischen „innen“ und „außen“

In der Auseinandersetzung mit Castel weist Kronauer (2008: 150 ff.) darauf hin, dass dessen Überlegungen zum Exklusionsbegriff letztlich die Unterscheidung zwischen „innen“ und „außen“ stärker fokussiert. Castel meint mit seinem Exklusionsbegriff auch nicht, dass es überhaupt ein außerhalb des Sozialen gäbe: „Gewiss gibt es heute Menschen, die ‚drin‘ und solche, die ‚draußen‘ sind, doch sie bevölkern keine getrennten Universen. Im strengen Sinne lässt sich in einer Gesellschaft nie von Situationen außerhalb des Sozialen sprechen“ (Castel 2000: 14).

Differenz zwischen Zustand und Prozess

Die Differenz zwischen Zustand und Prozess kennzeichnet eine weitere Differenzlinie, die die Diskurse um Inklusion und Exklusion durchzieht. Schnapper betont, dass es sich bei „Exklusion nicht um einen absoluten Zustand oder eine statische soziale Gruppe (handelt), sondern um einen Prozess und damit um höchst differente und wandelbare, d. h. nicht irreversible Formen von Inklusion/Exklusion“ (Schnapper zit. n. Schreiber-Barsch 2009: 62). Diese Begriffsübernahmen und Begriffsentwicklungen müssen in Bewegung gebracht werden, um den Konstruiertheit und Kontingenz von Exklusion sichtbar werden zu lassen (vgl. Schäffter 2011).

In der gezeigten Diskussion der Begriffe Inklusion und Exklusion überlagern sich die vier Differenzlinien. Um eine trittfeste Spur durch das Begriffsdickicht zu finden, erscheint es unumgänglich, auf einer grundlegenden Ebene anzusetzen und von dort aus mögliche Richtungen und Anschlüsse auszuloten. Ein solcher begriffssystematischer Kontextualisierungsversuch zu Inklusion und Exklusion könnte die Debatte in der Erwachsenenbildung bereichern.

3. Kontexte der Ordnungsbildung im Vollzug von Aus- und Einschließen

Aus relationstheoretischer Sicht wird das ungeklärte Spannungsfeld zwischen Exklusion und Inklusion als ein produktiver „Generator“ beim Herausbilden von Ordnungsgefügen wirksam. Bernhard Waldenfels formuliert dies treffend: „Eine Ordnung im Entstehen lebt von dem, was sie draußen läßt“ (Waldenfels 1987: 169; vgl. a. Schäffter 1991: 15). Die bedeutungsbildende Ordnungsbildung bezieht sich daher auf die „Gestalt“ eines komplementären Differenzgefüges, bei der gerade dasjenige wirksam ist, was unthematisiert und unsichtbar „draußen“ gelassen wird, gerade dadurch jedoch in der Ordnung strukturell ‚anwesend‘ ist. Ähnlich wie ein sprachlicher Text seine Bedeutung aus seinem kontextuellen Hintergrund zieht, erhält das Spannungsfeld zwischen Exklusion und Inklusion je nach Ordnungsgefüge seine besondere Bedeutung. Wir gehen daher davon aus, dass sich spezifische Ordnungen im Vollzug

des Ein- und Ausschließens herausbilden, wobei Exklusion und Inklusion hierbei jeweils unterschiedliche Funktionen und Wirkungsweise entfalten können.

Im Folgenden schlagen wir Kriterien vor, an denen das Spannungsverhältnis zwischen Exklusion und Inklusion aufgrund der zugrundeliegenden Ordnungsstruktur bestimmbar wird. Hierbei geht es um fünf Kontextbedingungen:

1. Die Emergenzebene der Ordnungsbildung als Bezugssystem für Exklusion und Inklusion

Die Bedeutung von Einschluss oder Ausschluss hängt entscheidend davon ab, aus welcher strukturellen Konstitutionslogik heraus sich eine Ordnung bildet. Dies ließe sich exemplarisch an den Stufenmodellen der philosophischen Anthropologie oder der Systemtheorie zeigen.

Auf den Ebenen emergenter Ordnungsbildung finden exkludierende und inkludierende Bewegungen in Form einer verbindenden oder trennenden Grenzbildung statt und beziehen hieraus ihre je spezifische Funktion. So ließe sich z. B. die oben aufgefundene Inkompatibilität zwischen einem sozialpolitischen und sozialtheoretischen Diskurs darauf zurückführen, dass vielfach nicht deutlich zwischen den jeweiligen Referenzsystemen unterschieden wird. Argumentiert man auf der Ebene einzelner Funktionssysteme, aus der historisch aktuellen Problemlage einer Teilgesellschaft oder gar im Kontext einer sich globalisierenden Weltgesellschaft, so erhalten Inklusion und Exklusion sowie ihr Verhältnis zueinander jeweils unterschiedliche Konnotationen.

2. Der ontologische Status

Als weiteres Merkmal gilt zu berücksichtigen, ob bei der Begriffsverwendung von einer ‚ding-ontologischen‘ Gegenstandsbestimmung ausgegangen wird, was ein physikalisches Konzept von Ein- und Ausschluss nach sich zieht. Im Gegensatz dazu bekommt man es bei einer relationalen Gegenstandsbestimmung mit beziehungsontologischen Gefügen zu tun, in denen sich die beobachteten Gegenstände wechselseitig ins Verhältnis setzen. Inklusion und Exklusion sind im ding-ontologischen Kontext als territorialräumlich körperlich fassbare Ein- oder Ausgrenzung zu verstehen, während das Begriffspaar in relationsontologischer Fassung als zwei gegensätzliche Beziehungsmodi eines sich wechselseitig „Ins-Verhältnis-Setzens“ zuzufolge hat.

3. Der sozialkonstruktivistische Aspekt einer Defizitzuschreibung

Eng verbunden mit dem ontologischen Status als Merkmal eines begrifflichen Verwendungskontextes ist auch die Berücksichtigung bzw. Nichtbeachtung der sozialkonstruktivistischen Kontingenzen. Einerseits ist der Kontext davon geprägt, dass man es in ihm mit Objekten zu tun bekommt, die über beobachterunabhängig gegebene Eigenschaften verfügen und die als objektive Gründe für Einschluss oder Ausschluss gelten können. Andererseits wird gerade eine naturalisierende Auffassung unter einem sozialkonstruktivistisch geprägten Kontext der Begriffsverwendung kontingent. Die zuvor naturalisierten Eigenschaften werden hier auf kulturelle und damit gesellschaftlich historische Zuschreibungen zurückgeführt, die zudem von latenten Inte-

ressen der Beobachterposition geprägt sind. Das Verhältnis zwischen Exklusion und Inklusion stellt sich im ersten Fall dar als ein ‚realistischer‘ Umgang mit einer objektiv gegebenen Differenz dar, während sich aus einer sozialkonstruktivistischen Sicht sich die Problematik einer unreflektierten Zuschreibung von Eigenschaften stellt, mit der (z. B. bei „Behinderung“) eine sozial exkludierende Abgrenzung vollzogen wird, die im Anschluss daran paradoxerweise wiederum mit Inklusion behoben werden soll.

4. Immanente oder externe Akteursposition

Die Kontextbedingungen einer Begriffsverwendung werden außerdem erheblich davon geprägt, ob sich die Akteursposition einer Exklusion oder Inklusion innerhalb oder außerhalb des Handlungsfeldes der davon Betroffenen befindet. Strukturell gesehen geht es bei der Kontextbestimmung somit um das jeweils vorherrschende Subjekt/Objekt-Verhältnis, das bei Exklusion und Inklusion mitgedacht wird. Je nach Aggregatsniveau handelt es sich bei Prozessen der Grenzbildung keineswegs nur um personale, sondern auch um institutionelle Akteure. Entscheidend ist für den hier beschriebenen Kontext die Frage, ob es sich bei Exklusion oder Inklusion um eine fremd- oder selbstgewählte Bewegung handelt. Es geht somit um eine weitere Kontextdifferenzierung in Hinblick auf „fremdbestimmte Inklusion“ und „selbstbestimmte Exklusion“ wodurch die üblichen normativen Konnotationen aufgelöst werden.

5. Die Temporalität einer Vollzugsstruktur

Schließlich unterscheidet sich ein Bedeutungskontext nicht unerheblich darin, ob Exklusion und Inklusion statisch von ihrem Ergebnis her oder temporal als eine prozessuale Vollzugsbewegung konzeptualisiert werden. Hierbei geht es um den Unterschied zwischen einer strukturdeterministischen und einer handlungstheoretischen Kontextualisierung. Prozessuale Kontextualisierungen richten sich analog zu dem Ansatz eines „doing gender“ (Gildemeister 2004), „doing culture“ (Hörning/Reuter 2004) oder „doing difference“ (Hirschauer 2014) auf soziale Praktiken des Exkludierens und Inkludierens, die einer performativen Prozesslogik unterworfen sind.

So wird erkennbar, dass die eingangs konstatierte Begriffsverwirrung darauf zurückzuführen ist, dass

- bei politischer und sozialtheoretischer Begriffsverwendung auf unterschiedlichem und zudem ungeklärtem Emergenzniveau der Gegenstandsbestimmung argumentiert wird. Dies gilt es auch zwischen soziologischer und pädagogischer Verwendung zu überprüfen.
- der Inklusionsbegriff primär als bildungspolitische Interventionsstrategie verstanden wird, die sich auf der Ebene einzelner Funktionssysteme bewegt und dabei eine externe Positionierung zu den zu inkludierenden Gruppen einnimmt. Sie gerät hierdurch in Gefahr, gerade in ihrer Fremdzuschreibung von Inklusionsbedarf genau jene Gruppen zunächst über Zuschreibungen zu exkludieren. Dies lässt sich als Paradoxon einer „exkludierenden Inklusion“ (Schäffter 2013) bezeichnen, das sich obendrein verschärft, wenn die zu inkludierenden Personengruppen über Defizitzuschreibungen definiert und so überhaupt erst administrativ „erfassbar“

werden. Weiterbildungsplanung pflegt diesem Muster oft genug unkritisch zu folgen.

- in pädagogischen Diskursen weithin eine Tendenz zur Verdinglichung besteht, wenn man meint, sich eng an Problembeschreibungen der Alltagspraxis orientieren zu müssen. Exklusion, aber auch Inklusion geraten dann schnell in Gefahr *territorialräumlich* missverstanden und nicht *sozialräumlich* konzeptualisiert zu werden. Physische Anwesenheit am selben ‚Ort‘ wird dann irrtümlicherweise mit Inklusion verwechselt.
- in pädagogischen Diskursen die temporale Vollzugsstruktur einer performativen Differenzbildung noch nicht hinreichend zur Klärung der Inklusionsprogrammatik herangezogen wird, obwohl sie im kulturwissenschaftlichen und im feministischen Diskurs bereits vertraut ist. Dies erklärt u. a. die Schwierigkeit, strukturell angelegte Interventionsstrategien in Bildungsprozesse auf eine situative Akteurs-ebene sozialer Praktiken zu übersetzen.

4. Zielgruppenbestimmung als Anwendungsbeispiel

Im pädagogischen Inklusionsdiskurs greift man gern auf den Zielgruppenbegriff zurück, wenn es um Fragen didaktischer Analyse und Planung geht. Es fällt im erwachsenenpädagogischen Praxisdiskurs auf, dass die zu inkludierenden Zielgruppen überwiegend ‚ding-ontologisch‘ in Form einer Zuschreibung naturalisierender Defizitmerkmale und überdies aus einer Position externer Zuschreibung von Bildungsbedarf definiert werden. Sie erhalten zudem in ihrer Abgrenzung eine gewisse interne Homogenität. Die Macht der zuschreibenden Instanzen jedoch, die in einer pädagogisch herablassenden Zuwendung performativ ausgeübt wird, bleibt dabei latent. Als Alternative hierzu kann das Konzept einer „generativen Zielgruppenentwicklung“ verstanden werden (vgl. Schäffter 2014). Es basiert im Gegensatz zu externer Defizitzuschreibung auf internen Prozessen der Selbstklärung mit dem Wunsch nach kollektiver Selbstermächtigung in biographisch riskanten Lebenslagen. Ganz in der Tradition der Selbsthilfebewegungen schließt man sich auf der Grundlage gemeinsamer Betroffenheit zusammen, holt sich aufgrund eigener Einschätzung professionelle Unterstützung, ohne sich bevormunden zu lassen und grenzt sich gegen mögliche Gefährdungen entschieden nach außen ab. Exklusion, die aus einer immanenten Akteursperspektive betrieben wird, erhält damit unversehens einen positiv entwicklungsförderlichen Kontext. Sie bezieht ihren Sinn aus einer Wiedergewinnung von Beteiligungsrechten.

Notwendiger Bestandteil einer selbstbestimmt widerständigen Inklusionsstrategie ist folglich eine zeitweilige, jedoch selbstgewollte Exklusion: Gerade in einer Selbstfindungsphase will man zunächst unter sich sein, bis man wieder von sich aus zur Öffnung bereit ist. Als Vorbild für eine derartige Dialektik von Exklusion und Inklusion gibt es mittlerweile exemplarische Beispiele zuhauf, angefangen mit der Arbeiter- und Frauenbewegung bis hin zum weiten Spektrum der Selbsthilfebewegungen im Rahmen von zivilgesellschaftlichem Engagement (vgl. Ebner von Eschenbach 2014).

Sie alle stehen in unmittelbarer Verbindung mit der gesellschaftlichen Institutionalisierung von lebensbegleitetem Lernen im Erwachsenenalter.

Mit dem Wechsel zwischen einer aus sich selbst generierenden Gruppe und ihrer gesamtgesellschaftlichen Inklusion erfolgt eine Verschränkung zwischen zwei Ebenen: Zielgruppen-genese bewegt sich auf einer situativ interaktionellen und gruppenbezogenen Handlungsebene, während die sie politisch kontextierende Inklusionsstrategie an eine institutionelle, wenn nicht sogar gesamtgesellschaftliche Ebene der Ordnungsbildung gerichtet wird.

Inklusion richtet sich demzufolge ganz im Gegensatz zu pädagogischen Zielgruppenkonzepten nicht unmittelbar an ausgeschlossene Gruppen, sondern stellt eine sozialstrukturelle Interventionsstrategie dar, die sich gegen Ausgrenzung richtet. Folgt man der hier vorgeschlagenen Ebenendifferenzierung der begrifflichen Bedeutungskontexte, so bezieht sich ‚Integration‘ auf personale und interaktive Beziehungsgefüge, während ‚Inklusion‘ als eine gesellschaftspolitische Strategie verstanden wird, die eine Korrektur institutioneller Strukturen zum Ziel hat, die einer exkludieren Logik unterworfen sind. Hierdurch wird einerseits erkennbar, dass es sich bei Inklusion um eine gesellschaftspolitische Interventionsstrategie handelt, die ausschließlich auf einer institutionellen oder gesamtgesellschaftlichen Ebene sinnvoll verwendet werden kann. Wird sie über ihre Bedeutung als einem strategischen Leitziel hinaus auf Bildungsformate auf der Interaktionsebene übertragen, so führt dies zu einem logischen Kategorienfehler und damit zu der bekannten Begriffsverwirrung.

5. Fazit und weiterführende Perspektiven

Aus gebotener Distanz heraus erweist sich das Begriffspaar Inklusion/Exklusion als keine genuin pädagogische oder gar bildungswissenschaftlich gehaltvolle Kategorie. Vielmehr wird deutlich, dass sich beide Begrifflichkeiten zur Beobachtung sozialtheoretischer und gesellschaftspolitischer Wirkungszusammenhänge eignen, die zur Klärung struktureller Rahmenbedingungen herangezogen werden können. Ihnen sind unterschiedliche Bildungsformate in ihren pädagogischen Zielen verpflichtet und strukturieren darüber die jeweilige pädagogische Handlungslogik. Da sich die Verwendung dieser inzwischen modisch gewordenen Begrifflichkeit nicht von selbst versteht, bedarf sie einer kategorialen Begründung. Weshalb nun die gesellschaftspolitische Strategie der Inklusion gegenwärtig eine derartige Prominenz erhalten hat, lässt sich nicht unmittelbar aus bildungspraktischen Erfordernissen ableiten. Unmittelbares pädagogisches Handeln bewegt sich zunächst auf der Ebene sozialer Integration und benötigt übergreifende gesellschaftspolitische Strategien meist erst sekundär zur Klärung von langfristigen Leitzielen und davon abgeleiteten Programmen. Offenbar werden diese in Zeiten transformativer Übergänge zunehmend zur Orientierung im alltäglichen Handeln wichtiger. Insofern beziehen sich die hier in den Blick genommen Diskurse weitgehend auf eine übergeordnete Begründungsproblematik, wenn nicht sogar auf politischen Legitimationsbedarf. Ihm sollte man in „epistemischer Verantwortung“ (Ebner von Eschenbach 2015) begegnen, wenn der Verdacht be-

steht, dass über diese Begrifflichkeit versucht wird, politisch zu verantwortende (und zu korrigierende) Fehlentwicklungen zu einer pädagogischen Frage umzumünzen.

Dennoch hat es den Anschein, als ob sich im Begriff der Inklusion eine noch latente Entwicklungsperspektive verbirgt, die bildungstheoretisch von langfristiger Bedeutung werden könnte. Hierbei geht es darum, dass Inklusion neben einer strukturellen Interventionsstrategie auch als ein zukünftig die gesamte Gesellschaft übergreifendes Grundprinzip verstanden wird, mit dem die Diversität differenter und eigenständiger Lebensformen produktiv werden könnte. (vgl. auch Nassehi 2013: 12 f.) Insbesondere gegenüber der gegenwärtigen Herausforderung angesichts einer wachsenden Zahl von Flüchtlingen, die in Europa Schutz zum Überleben und Zukunftschancen für ihre Kinder suchen, deutet sich bereits an, dass sich Inklusion zur Konstitutionsbedingung für eine liberale Grundverfassung in einer globalisierten Weltgesellschaft entwickeln könnte. Der territoriale Nationalstaat unterliegt gegenwärtig weltweit einer tiefgehenden funktionalen Transformation (Habermas 2011). Für die hierzu erforderlichen pädagogischen Diskurse wird es in dieser Entwicklungsperspektive nötig, Anschluss zu finden an die zivilgesellschaftlich fundierte Theorie des Politischen von Hannah Arendt, die sich nicht zuletzt auf der Basis ihres eigenen Flüchtlingsschicksals mit dem Phänomen sozialer Exklusion philosophisch auseinandergesetzt hat. Waltraud Meints-Stender bezeichnet sie daher als eine „frühe Theoretikerin der Exklusion“ (Meints-Stender 2007). Ihre für die gegenwärtige Situation pädagogisch relevante Differenzierung besteht darin, dass nicht mehr allein die ökonomische Benachteiligung und Unterdrückung von Minoritäten *innerhalb* eines gesellschaftlichen Arbeitszusammenhangs im Mittelpunkt steht. Vielmehr wird im Rahmen einer „Theorie der Überflüssigen“ der systematische Ausschluss *aus* diesem kritisch in den Blick genommen, weil es nun um eine gewaltsame Zuschreibung von *struktureller Funktionslosigkeit* geht. Erst durch diesen begrifflichen Bedeutungswandel schlägt ein zunächst „soziales Problem“ um zu einer Grundsatzfrage „des Politischen“. In ihr erst wird „das Verschwinden der Welt als Handlungsraum, ein Bezugsverlust zur Welt als einem gemeinsam gestaltbaren Ort“ (Jaeggi 2008: 21; Budde/Willisch 2008) als ein von Menschen zu verantwortendes Skandalon erfahrbar. Auf Exklusion in der Bedeutung eines Verlusts des grundsätzlichen „Rechts, Rechte zu haben“ und hierdurch einen existentiellen „Weltverlust“ zu erleiden, hat das Bildungssystem einer Gesellschaft allein aus ihrer Funktionsbestimmung heraus mit „Gegensteuerung“ zu antworten. „Weltlosigkeit“ auch von Teilen einer Gesellschaft betrifft systemisch betrachtet, nicht mehr die Ausgeschlossenen allein, sondern das Ordnungsgefüge insgesamt. Denn jede Ordnung bestimmt sich nicht zuletzt daraus, „was sie draußen läßt“. (Waldenfels 1987: 169). Im Verständnis als eines konstitutiven Prinzips legt der systemisch gefasste Inklusionsbegriff einen Rückbezug auf das zivilgesellschaftliche Konzept einer „mitbürgerlichen Bildung“ (Borinski 1954) nahe und erfordert damit die historische Rückbesinnung auf eine frühere Epoche gesellschaftlicher Umbrüche, wie sie jedoch zukünftig in ähnlicher Weise bevorzustehen scheint und auf die bereits heute pädagogisch angemessene Bildungsformate und Unterstützungsstrukturen bereitzustellen sind.

Literatur

- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf: Diederich
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Castel, R. (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36, H. 3, 11-25
- Ebner von Eschenbach, M. (2014): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin
- Ebner von Eschenbach, M. (2015): Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum. In: Ostermeyer, S./Krüger, S.-K. (Hrsg.): Aufgabenorientierte Wissenschaft: Formen transdisziplinärer Versammlung. Münster/New York: Waxmann, 127-140
- Georgi, V. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationgesellschaft. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Migration, 25-27
- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 132-141
- Habermas, J. (2011): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43, 170-191
- Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript
- Jaeggi, R. (2008): Wie weiter mit Hannah Arendt? Hamburg: Hamburger Edition
- Katzenbach, D. (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Bartscher, R./Ditschek, J. E./Ackermann, K.-E./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bertelsmann: Bielefeld, 27-38
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main, New York: Campus
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexion zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, 24-58
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Bartscher, R./Ditschek, J. E./Ackermann, K.-E./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bertelsmann: Bielefeld, 17-26
- Meints-Stender, W. (2007): Hannah Arendt und das Problem der Exklusion. In: Rosenmüller, St./Zepp, M. (Hrsg.): Hannah Arendt: Verborgene Tradition – Unzeitgemäße Aktualität? Stuttgart: Dtsch. Zs. f. Phil. Sonderband 16
- Nassehi, A. (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die ‚Überflüssigen‘. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 121-130
- Nassehi, A. (2013): Integration – Inklusion – Verschiedenheit. Einige Begriffsklärungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, 6-13
- Opitz, S. (2008): Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 175-193

- Reuter, E. (2008): Weniger ist mehr – Plädoyer für einen „exklusiven“ Exklusionsbegriff. In: Eickelpasch, R./Rademacher, C./Lobato, P. R. (Hrsg.): *Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171-192
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-42
- Schäffter, O. (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider
- Schäffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voesgen, H. (Hrsg.): *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 21-33
- Schäffter, O. (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffter, B. (Hrsg.): *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 232-242
- Schäffter, O. (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, R./Ditschek, E.J./Ackermann, K.-E./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 53-64
- Schäffter, O. (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm + Oelschläger
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion. Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 1, 59-69
- Steinert, H. (2003): Die kurze Geschichte und offene Zukunft eines Begriffs: Soziale Ausschließung. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 13(2), 275-285
- Willisch, A. (2008): Die paradoxen Folgen mechanischer Integration. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): *Exklusion. Die Debatte über die ‚Überflüssigen‘*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 309-32
- Waldenfels, B. (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Inklusionsbrüche

Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher „Inklusionsräume“

Uwe Becker

Zusammenfassung

Die Diskussion über Inklusion wird häufig reduziert auf den Bereich der Bildung und des Arbeitsmarktes. Inklusion, so die schlichte Logik, ist dann gegeben, wenn Menschen mit Behinderungen die inklusive Regelbeschulung vollzogen haben, weil sie zugleich die Chance auf Integration in den Arbeitsmarkt erhöht. Die Ausgrenzungsdynamiken, die aber gerade von diesen Instanzen der Vergesellschaftung – Bildung und Arbeit – ausgehen, werden in diesem Kontext eigenartig tabuisiert. Der Beitrag analysiert diese Ausgrenzungsfaktoren und verbunden mit dem Nachweis des bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Reformbedarfes, dem zwingend zu begegnen ist, wenn das Projekt der Inklusion überhaupt eine Chance auf Realisierung haben soll.

Die aktuelle Debatte

Begriff und Sache der Inklusion sind keineswegs definitorisch fest umrissen. Infolgedessen sind die Kriterien für die Bewertung erfolgreicher Inklusionsprozesse ebenso uneinheitlich wie im Einzelfall auch heftig umstritten. In der Schulpolitik wird das Thema mit einer geradezu technisch anmutenden Kennziffermentalität inseriert. Man spricht hier gerne von Inklusionsquoten. Die Sonderpädagogik und Psychologie beschreiben hingegen wesentlich filigraner Inklusion als interaktiven, gruppendynamischen Prozess. Heribert Prantl geht eher demokratietheoretisch an die Sache heran und bezeichnet Inklusion als eine Realvision, von der, wie er meint, „wir noch weit entfernt sind“ (Prantl 2014, S. 73). Die Soziologen, namentlich sind hier Niklas Luhmann, Armin Nassehi, Martin Kronauer oder Rudolf Stichweh zu nennen, halten das Gegenüber von Inklusion und Exklusion für eine gesellschaftliche Konstruktion, die in ihrer populär gehandelten Schlichtheit kritisch zu befragen sei. Gelegentlich gewinnt man den Eindruck, dass die Debatte über Inklusion den Weg von der „Unkenntnis zur Unkenntlichkeit“ beschreitet, so der Rehabilitationspädagoge Andreas Hinz (Hinz 2014, S. 15). Inklusion ist eben eine noch nicht eingelöste Utopie, sie ist

immer noch ein „Nicht-Ort“, ein „U-Topos“. Sie hat noch keine eindeutig greifbare gesellschaftliche Realität, was auch finanzbasierte Ursachen hat. Viele utopisch genügsamere Zeitgenossen der Kostenträger sind schnell geneigt, frühzeitig den Utopiegehalt des Gegebenen für gesättigt zu erklären, mehr sei eben nicht „realistisch“. Die Forderungen vieler Sozialverbände und Behindertenrechtsorganisationen nach erheblichen öffentlichen Investitionen im Bildungssystem, im Sozialraum, bei öffentlich geförderter Arbeit, in Kultur und bei sozialen Dienstleistungen trifft auf eine reservierte Finanzierungs-Logik. In keinem der Aktionspläne der Bundesländer zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention fehlt der Hinweis auf den Finanzierungsvorbehalt des Haushaltsrechts. Mit Blick auf die öffentliche Verschuldung und die Schuldenbremse des Fiskalpaktes, so muss man kritisch folgern, ist schon jetzt klar, dass diese „Landesaktionspläne“ zur Inklusion einen reichlich eingeschränkten Aktionsradius haben.

1. Inklusion – Exklusion

Gleichzeitig wird die Inklusionsdebatte moralisch enorm strapaziert. Die geballte Moralität, mit der Inklusion eingefordert wird, tabuisiert Kritik im Grundsätzlichen, die aus den Reihen der Sozialwissenschaften insbesondere an dem theoretischen Konstrukt einer dichotomen Gegenüberstellung von Inklusion und Exklusion geübt wird (vgl. Becker 2015, S. 69 ff). Der in München lehrende Soziologe Armin Nassehi stellt die Tauglichkeit des Begriffs Exklusion grundsätzlich in Frage. Die Vorstellung der Totalexklusion aus der Gesellschaft ist einer „*Container-Metapher*“ geschuldet, die völlig widersprüchlich ist, zumal eine „Gesellschaft kein Behälter“ ist, „in dem man drin ist oder aus dem man herausfallen kann“ (Nassehi 2008, S. 127). Genau genommen dürften Exkludierte „gar nicht sichtbar sein. Wir dürften von ihnen nichts wissen, denn sie hielten sich in einem Raum auf, der für soziale Systeme letztlich uneinsehbar ist“ (Nassehi 2008, S. 123). Es sei denn, man benutzt einen Gesellschaftsbegriff, der nur die „gute Gesellschaft“, die „Mittelstandsgesellschaft“ meint, die dann mit sozialpolitischer Definitionsmacht die von „Armut, von unterprivilegierten Lebenslagen oder von begrenzten Partizipationschancen“ Ausgegrenzten derart etikettiert. Aber soziologisch betrachtet verhält sich die Sache eher paradox. „Aus soziologischer Perspektive“ sind „Phänomene der Armut, der Unterprivilegierung usw.“ nicht „als Exklusionsfolgen, sondern als Inklusionsfolgen zu diskutieren“. Was diese Menschen erfahren, ist „in hochgradigem Maße dies: Inklusion. Denn es handelt sich um Personengruppen, die die Widerständigkeit des Sozialen, seine Wirkmächtigkeit, seine spezifische Kraft und potentielle Gewaltsamkeit, nicht zuletzt seine Unentrinnbarkeit besonders deutlich zu spüren bekommen.“ (Nassehi 2008, S. 124) Ein von Armut betroffener Mensch „ist keineswegs weniger in das Wirtschaftssystem inkludiert als jemand mit hohem Geldvermögen. [...] Gerade die Inklusion ins Wirtschaftssystem zeigt, dass eine explizite Zahlungsunfähigkeit eine ganz und gar unhintergehbare Form der Inklusion in das Wirtschaftssystem ist.“ (Nassehi 2008, S. 125) Wenn man schon meint, eine solche Grenzziehung bestimmen zu können, dann ist auch die Frage zu beantworten, wo sie denn „verläuft“, diese Grenze zwischen

„drinnen“ und „draußen“. Weder ist dieses Konstrukt legitimiert, noch ist geklärt, wem diesbezüglich die Klärungskompetenz in Sachen Grenzziehung zusteht. Also, wer ist wann und aufgrund welcher Maßstäbe überhaupt legitimiert zu definieren, dass Menschen aus der Gesellschaft „exkludiert“ oder auch nicht mehr „exkludiert“ sind? Der Luzerner Soziologe Rudolf Stichweh hat zu Recht darauf hingewiesen, dass es bei der Konnotation von Inklusion und Exklusion ein hierarchisches Gefälle gibt. Exklusion hat den Charakter der Illegitimität, die sich besonders aus der Vorstellung speist, dass Menschen im Stadium der Exklusion sich außerhalb der Gesellschaft befinden (Stichweh 2009, S. 36 f.). Die meist kreisförmig visualisierte Vorstellung von Gesellschaft, in der die Punkte außerhalb des Kreises die Exkludierten darstellen, bewirkt, dass „Exklusionen“ – oder besser Ausgrenzungen – im „Innenkreis“ der Gesellschaft keiner Thematisierung mehr bedürfen. Die Gesellschaft schottet sich so auf elegante Weise von der kritischen Wahrnehmung der in ihr produzierten Prozesse der Ausgrenzung ab. Inklusion wird dann quasi zum sakralen Akt der Vergesellschaftung, und die „Zugehörigkeit“ zur „Gemeinde“ der Inkludierten verkommt zur inhaltsleeren Metapher für Teilhabe und Wohlfahrt. Im hierarchischen Gefälle von Exklusion und Inklusion wird somit der Raum der Inklusion gleichsam „heilig“ gesprochen. Die Unzulässigkeit dieser Identifikation ist vielfach belegt: So bedeutet Inklusion beispielsweise im Regelschulsystem noch längst nicht, eine schulische Schlüsselqualifikation zu erlangen, die aber für die gesellschaftliche Teilhabe immer wieder als das zwingend zu passierende Eintrittstor beschrieben wird. Und die Teilnahme am Arbeitsmarkt führt noch längst nicht zu einem Leben jenseits von Armut oder Angewiesenheit auf Sozialleistungen und ist auch nicht stetig garantiert. Letztlich kann der „Vollzug von Inklusion“ in Erfahrungen von Ausgrenzung umschlagen, wenn die Leistungsanforderungen im System den individuellen Fähigkeiten nicht entsprechen. Inklusion hebt eben nicht die gesellschaftlichen Selektions- und Sanktionsmechanismen auf (Wansing 2012, S. 393). Anders gesagt: Das hier transportierte Gesellschaftsbild lässt völlig außer Acht, welche Brüche, Ungleichheiten und sozialen Verwerfungen schon jetzt „innerhalb“ dieser Gesellschaft produziert werden. Sie tritt in diesem Bild als „unproblematische Einheit“ auf, was nichts anderes produziert als ihre eigene Mystifizierung (Kronauer 2010, S. 20). Die Debatte über Inklusion bleibt damit im Mainstream eigenartig unberührt von den kritischen Überlegungen zu gesellschaftlichen Mechanismen der Ausgrenzung. Wenn man schon im dichotomen Bild von „drinnen“ und „draußen“ verbleiben will, dann wäre jene Gesellschaft derer, die „drinnen“ sind und zur Teilhabe einladen, kritisch danach zu befragen, ob ihr Innenleben so gastfreundlich und attraktiv ist, dass man dieser Einladung gerne folgt.

2. Ausgrenzung

Nun wäre die Dramaturgie dieses Inklusionsgeschehens und der inszenierten Semantik von Inklusion und Exklusion wesentlich unspektakulärer, wenn man redlich reflektieren würde, dass auch die sogenannte „Exklusion“ Phänomene des gesellschaftlichen Innenlebens bezeichnet. Es geht hier keineswegs um alles oder gar nichts. Räume, die sich als nischenhafte Exklusionssphären jenseits der breiten Korridore

der Inklusionspaläste platzieren, könnte man auch als innergesellschaftliche „Schonräume“ verstehen, die sich der zentralen Funktionslogik einer auf Leistung und Konkurrenz gegründeten Gesellschaft entziehen. Ihre Illegitimität wäre durchaus zu bestreiten, zumal dann, wenn sie als selbstbestimmte Räume derer eingefordert würden, die sich einem gewissen Lebensstilmainstream verweigern. Die Rede von Inklusion und Exklusion birgt zudem stigmatisierendes Potenzial. Wenn jemand unter die Maßgabe politischer Inklusionsbestrebungen fällt, dann ist er mindestens latent mit der stigmatisierenden Vorstellung konfrontiert, er sei aus der Gesellschaft „exkludiert“, selbst wenn dies nicht mit seiner Selbstwahrnehmung übereinstimmt. Folglich müsste er sich stillschweigend zufrieden geben, wenn er endlich in den Innenkreis der Gesellschaft aufgenommen, seine „Inklusion“ vollzogen ist, was immer das auch für negative Auswirkungen auf seine Lebensqualität hat. Zum Realitätstest des inklusiven Denkens gehört also seine theoretische Bestandskraft. Ohne eine kritische Analyse der gesellschaftlichen Mechanismen der Ausgrenzung arbeitet die Inklusionsdebatte den bestehenden ordnungspolitischen Kräften unkritisch und legitimatorisch zu. Denn die Inklusionslyrik des politischen Mainstream meistert die Paradoxie, gesellschaftliche „Räume“ zum Aufenthalt anzupreisen, für die gleichzeitig reihenweise Menschen die Aufenthaltslizenz entzogen wird. Ein Blick in die Strukturdaten des Arbeitsmarktes wie auch in die Misere der Bildungspolitik veranschaulicht das Gemeinte.

3. Der „Inklusionsraum“ Erwerbsarbeit

Wo hinein, in welche maßgeblichen sozialen und gesellschaftlichen Prozesslogiken soll inkludiert werden? Es wirkt doch etwas schlicht, wenn die damalige Bundesarbeitsministerin, Ursula von der Leyen, im Vorwort zum Nationalen Aktionsplan formuliert: „Wir wollen in einer Gesellschaft leben, in der alle Menschen mitmachen können.“ Liest man dann weiter, so erfährt man auch, was primär gemeint ist: „‘Dabei sein und mitmachen’ bezieht sich auf alle Lebenslagen und gesellschaftliche Bereiche. Ein zentraler Punkt ist die Teilhabe am Arbeitsleben. Arbeit stärkt das Selbstvertrauen, ist sinnstiftend, schafft Kontakte und Freundschaften.“ (Unser Weg 2011, S. 11) Das alte, offenbar überwundene Paradigma der gesellschaftlichen Integration meinte Integration durch Arbeit, ohne noch eine Diskussion über die Qualität, die Bezahlung oder die Würde der Arbeit zu führen. Das neue Paradigma heißt Inklusion, aber der Inhalt des alten Paradigmas wird übertragen: „Hauptsache Arbeit“! Dieser „Inklusionsraum“ Erwerbsarbeit ist aber nicht nur marode und baufällig, sondern für ihn haben bereits reihenweise Menschen die Aufenthaltslizenz verloren. Dazu einige Fakten:

- Die Zahl der Niedriglohnbeschäftigten, also derer, die einen Stundenlohn unter 9,30 Euro beziehen, ist im Zeitraum von 1995 bis 2012 auf 8,4 Millionen gestiegen, was einer Steigerung um 42 Prozent entspricht. Fast unvermindert konstant liegt seit Jahren ihr Anteil an allen Beschäftigten bei fast 25 Prozent (vgl. Kalina/Weinkopf 2014; Brenke/Grabka 2011).

- Über 2,6 Millionen Beschäftigte ergänzen ihren Verdienst durch einen Zweitjob, weil ein Job alleine finanziell nicht auskömmlich ist (vgl. Wenn der Job nicht reicht 2013).
- Zu ergänzen ist der Hinweis auf die Zahl der so genannten „Aufstocker“, also derer, die zusätzlich zu ihrem Job auf ergänzende Leistungen nach dem Hartz-IV-Regelsatz angewiesen sind. Ihre Zahl lag Ende 2012 bei 1,33 Millionen und macht inzwischen gut 30 Prozent aller Leistungsbezieher aus. 44 Prozent von ihnen gehen einer regulären sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach, fast die Hälfte von diesen mit einer Vollzeitstelle (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2012, S. 2).
- Und das sind nur die offiziellen Zahlen der effektiven Beanspruchung von Transferleistungen. Eine Simulationsstudie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hat ergeben, dass etwa vier Millionen Menschen Anspruch auf Hartz-IV-Leistungen hätten, diese aber aus Unwissenheit oder Scham nicht beantragen (vgl. Bruckmeier/Pauser/Walwei/Wiemers 2013).
- Der gesetzliche Mindestlohn von 8,50 Euro wird vermutlich die Zahl dieser „Aufstocker“ weiter reduzieren. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass die Niedriglohnschwelle gegenwärtig bei 9,30 Euro liegt und der Nettoverdienst bei diesem Stundenlohn von 8,50 Euro, nach Abzug von Steuern und Sozialversicherung, nicht gerade als armutsfestes Einkommen betrachtet werden kann. Das heißt, dass dieser „Mindestlohn“ vermutlich kaum etwas an der Armutsrisikoquote ändern wird, denn „der größte Teil der durch die Einführung eines Mindestlohns ausgelösten Lohnerhöhung wird auf die Leistungen angerechnet“ (Rudolph 2014, S. 217). Er entlastet vor allen Dingen die öffentlichen Haushalte.
- Während der bundesdeutsche Arbeitsmarkt seine vermeintlichen Erfolge feiert, bleibt die Quote der langzeitarbeitslosen Menschen, bezogen auf den Anteil an der Arbeitslosenzahl, insgesamt nahezu unverändert. Für gut eine Million erwerbsfähige Personen findet sich seit Jahren kein Zugang zum Arbeitsmarkt, und die Kürzung der Eingliederungstitel im SGB II zeigt an, dass dieser Sachverhalt politisch inzwischen auch stillschweigend „akzeptiert“ wird.
- Zur Legitimation der Ausweitung von geringfügiger Beschäftigung, von Leiharbeit und einer Niedriglohnkultur von erheblichem Ausmaß wird immer wieder angeführt, dies würde die Brücke in den regulären Arbeitsmarkt für Menschen in Arbeitslosigkeit bauen. Die Behauptung ist widerlegbar, denn diese Beschäftigungsformen „bahnen nur selten den Weg in eine ungeforderte Beschäftigung“ und sie sind auch nicht stabil (Bruckmeier/Eggs/Himself/Trappmann/Walwei 2013, S. 1). Der „Drehtüreffekt“ zwischen Arbeitslosigkeit und kurzfristigen, prekären Arbeitsverhältnissen ist der Regelfall, eine Aufwärtsmobilität ist kaum gegeben (Jaenichen/Rothe 2014, S. 229). Stattdessen ist eher von einer „Verstetigung von Lebenslagen“ zu reden, „in denen sich soziale Mobilität auf eine Bewegung zwischen prekären Jobs, sozial geförderter Tätigkeit und Erwerbslosigkeit beschränkt“ (Lutz 2014, S. 3).
- Insgesamt resultiert aus der Situation am bundesdeutschen Arbeitsmarkt, dass trotz des Anstiegs des Wirtschaftswachstums und der Beschäftigtenzahlen der

Bevölkerungsanteil der Menschen, die armutsgefährdet sind, weiterhin wächst und 2012 mit 16,1 Prozent eine Höchstmarke erreicht hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 643).

- Die soziale Ungleichheit nimmt weiter zu, sowohl innerhalb der Erwerbstätigen als auch gesamtgesellschaftlich. Hierbei ist besonders die Dynamik brisant, dass sich bei Neuzugängen auf dem Arbeitsmarkt der Trend zu schlechterer Entlohnung, zu Befristung, zu Zeit- und Leiharbeit und zu tarifrechtlich nicht verankerten Arbeitsverhältnissen verschärft (vgl. Dallinger/Fückel 2014).

In der Summe heißt das: Die „lohnarbeitszentrierte Gesellschaft“ schafft schon jetzt reihenweise Phänomene gravierender Ausgrenzung, sei es, dass der Lohn zur gesellschaftlichen Teilhabe nicht reicht, sei es, dass gar kein Zugang zu diesem Faktor Erwerbsarbeit gefunden wird, sei es, dass trotz jahrelanger Arbeit eine gesellschaftliche Teilhabe im Alter für viele finanziell kaum möglich ist. Diese wesentlichen Eckwerte des Systems der Erwerbsarbeit sind schonungslos darzustellen, wenn leichtfertig davon die Rede ist, es sei in jedem Falle sinnvoll und hilfreich oder gar unverzichtbar geboten, so viele Menschen mit Behinderung wie möglich in Erwerbsarbeit zu „inkludieren“. Diese Forderung richtet sich als Anforderung an die Gestaltung des Arbeitsmarktes, der ordnungspolitisch wesentlich stärker gefördert, gesteuert und sozialpolitisch flankiert werden muss. Das gilt schon längst ohne jene spezifisch inklusiven Ansprüche, unter dem Signum der Inklusion aber ist diese Forderung unverzichtbar und gehört zur Bilanz der inklusionspolitischen Wahrheit.

4. Der „Inklusionsraum“ Bildung

Die Problematik der Bildungssituation in Deutschland betrifft nicht nur die Kohorte der Schülerinnen und Schüler ohne Bildungsabschluss, die als absolut bildungsarm kategorisiert werden, sondern selbst die Hauptschulabsolventen gelten mittlerweile als Problemgruppe in der Zone der relativen Bildungsarmut (vgl. Berger/Keim/Klämer 2010, S. 40). Den Hintergrund dieses bildungspolitischen Alarmismus bildet der Strukturwandel des Arbeitsmarktes, der bei Neuzugängen das Anforderungsprofil höherer Bildungsabschlüsse voraussetzt, zumal im gering qualifizierten Segment in den letzten Dekaden sukzessive ein Arbeitsplatzabbau von sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung vollzogen wurde. „Der kontinuierliche Anstieg wissensbasierter Dienstleistungen und die technische Entwicklung lassen immer weniger einfache manuelle Tätigkeiten übrig, die obendrein angesichts geringer Transportkosten zunehmend in Billiglohnländer verlagert werden.“ (Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010, S. 143) Arbeitgeberverbände, Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern klagen über die Kompetenzschwäche und mangelnde Ausbildungseignung der Hauptschulabsolventen. Zusätzlich wird der Diskurs über den Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft angeheizt, ein Modernisierungsprozess, dem nur noch diejenigen standhalten, die ein Leben lang lernen, ihre „Employability“ permanent renovieren und sich durch stetige Fortbildung anforderungsgerecht à jour halten. Zudem beinhaltet dieser „wissensgesellschaftliche Diskurs im-

plizite normative Verweise“, die teilweise mit dem Tenor „blaming the victim“ auf den volkswirtschaftlichen Schaden hinweisen, den jene bildungsresistenten Jugendlichen anrichten. Die Anklage richtet sich an die Jugendlichen selber, die vermeintlich ihre „von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Bildungschancen einfach noch nicht konsequent genug genutzt“ haben (Bittlingmayer/Drucks/Gerdes/Bauer 2010, S. 347).

Wen wundert es, dass angesichts dieses Klimas der Besuch der Hauptschule zur stigmatisierenden Fremd- und Selbstwahrnehmung als „Schulversager“ führt und ihre Zuweisung von vielen Eltern gefürchtet und folglich ihre Vermeidung betrieben wird (Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010, S. 148). Diese Stigmatisierung hat der in Halle lehrende Psychologe Michael Knigge ausdifferenziert analysiert und resümiert dazu: „Ich nehme an, dass Hauptschüler bereits nach kurzer Zeit auf der Hauptschule wissen, dass der Weg in höhere Schulen nahezu versperrt ist. Gleichzeitig haben selbst die eigenen Lehrer deutlich Vorurteile gegenüber ihrer eigenen Schülerschaft, die auch diejenigen realisieren und erleben müssen, auf die diese Stereotype gar nicht zu treffend sind. Da es Hauptschülern schwer gemacht wird, sich mit einer positiven Perspektive in der Schule zu engagieren, ist es wahrscheinlich, dass sie andere Kontingenzen des Selbstwertes für sich konstruieren [...]. Dies können dann – stereotypenkongruent – z. B. Drogenmissbrauch und/oder Kriminalität sein. Es ist, wenn man diese Perspektive einnimmt, gut denkbar, dass deviantes Verhalten oft die Folge von und nicht nur die Begründung für Stigmatisierung von Hauptschülern ist.“ (Knigge 2009, S. 215) Diese Gesamtentwicklung der Hauptschule ist bildungspolitisch deshalb besonders bedenklich, weil sie sich parallel vollzogen hat zur Entwicklung eines in vielen Bundesländern ausdifferenzierten Förderschulsystems. Denn die Förderschulen sollen nicht nur dem individuell angemessenen pädagogischen Bedarf von Kindern mit Behinderung dienen, sondern sie haben auch die Funktion, die Regelschulen zu entlasten und die Heterogenität der „problematischen“ Schülerschaft zu reduzieren.

Für das Verhältnis der Förderschulen zu den Hauptschulen resultiert daraus eine paradoxe Situation des Zielwiderspruchs. Von den curricularen Leistungsanforderungen her gedacht wäre die Haupt- oder auch die Gesamtschule für viele Kinder mit einer gewissen Lernproblematik der angemessene Ort, zumindest spricht ihre Lernfähigkeit oftmals nicht zwingend dagegen. Tatsächlich klaffen auch die „Inklusionsquoten“ je nach Schultyp weit auseinander. „Inklusiver Unterricht findet hierzulande nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt (...) Von den Schülerinnen und Schülern, die bundesweit derzeit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe erhalten, lernen lediglich 4,9 Prozent in Realschulen und nur 5,6 Prozent in Gymnasien. Die anderen 89,5 Prozent besuchen die übrigen Bildungsgänge der Schulen der Sekundarstufe I.“ (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 34) Die Bertelsmann Stiftung resümiert daher in ihrer jüngsten Studie zur bildungsbezogenen Inklusion in Deutschland: „Inklusion findet also deutschlandweit gewissermaßen in der Exklusion statt.“ (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 11) Insbesondere die Hauptschule, aber auch nicht wenige Gesamtschulen dürften kaum in der Lage sein, angesichts der eh schon bestehenden disziplinarischen Probleme und der Rekrutierung der

Schülerschaft aus sozial schwächerem Milieu eine deutlich größere Inklusionsquote zu praktizieren, ohne dass das ohnehin schon geringe Leistungsniveau einbricht (Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 393). Da die Leistungsanforderungen an Realschulen und besonders an Gymnasien noch höher sind, verwundert es gar nicht, dass hier die „Inklusionsquote“ angesichts der starken Kohorte der Kinder mit Lernproblemen wesentlich geringer ausfällt. Dass Kinder mit Hör- oder Sehschwäche, mit körperlich-motorischen Problemen oder etwa mit bestimmten Formen von Autismus sich auch an Realschulen und Gymnasien finden, setzt in den überwiegenden Fällen voraus, dass ihre Leistungsprognose bei entsprechender Infrastruktur der Förderung vergleichbar ist mit der der übrigen Schülerschaft. Das gilt aber überwiegend nicht für die meisten der Förderschulkinder, die den Förderschwerpunkten „Lernen“ (ca. 40 Prozent), „geistige Entwicklung“ (gut 16 Prozent), „emotionale und soziale Entwicklung“ (13,4 Prozent) oder „Sprache“ (11,1 Prozent) zugeordnet sind. Diese bildungspolitische Wahrheit hat die saarländische Ministerpräsidentin, Annegret Kramp-Karenbauer, in einem Artikel der ZEIT offen benannt: „Das Gymnasium etwa soll als Schulform zum Abitur führen. Daran bemisst sich die Frage des Zugangs. Und zwar für alle Kinder – egal, ob behindert oder nicht behindert“ (Nicht mit der Brechstange 2014, S. 7). Die Hauptschule ist somit in der Falle eines bildungspolitischen Zielkonflikts. Einerseits wird ihr attestiert, an Bildungsabschlüssen zu arbeiten, die in einer Wissensgesellschaft von nur mäßiger Bestandskraft sind. Andererseits ist sie „moralisch“ gefordert, ihre „Inklusionsquote“ selbst unter der Gefahr, dass der Unterricht zur pädagogischen Überforderung führt, zu erhöhen.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, welchen Aporien die inklusionspolitischen Ambitionen ausgesetzt sind. Entweder das dreigliedrige Schulsystem mit seinen Selektionsmechanismen wird grundlegend reformiert, oder aber „Inklusion“ meint nichts Anderes als die „Einpassung“ in das bestehende System bis an die Grenze des Zumutbaren für alle Beteiligten. Entweder werden Schulklassen deutlich verkleinert und das pädagogische Personal um sonderpädagogisches, pflegerisches und psychologisches ergänzt, oder aber die Überforderung der Lehrerschaft ist vollends programmiert. Entweder wird die Infrastruktur der Schulen deutlich renoviert und optimiert, wird durch barrierefreie Zugänge, Aufzüge, Therapie- und Rückzugsräume, sanitäre Anlagen, akustische Raumgestaltung usw. ein völlig überarbeitetes Gebäudekonzept von Schulen installiert, oder aber Inklusion scheitert schon bei manchen am Treppenaufgang. Entweder werden die Curricula, die Lehr- und Ausbildungspläne grundsätzlich überarbeitet, Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft intensiv betrieben, ergänzend zur Leistungszentrierung des Bildungssystems eine empathische, personen- und entwicklungsbezogene Pädagogik etabliert, oder die hoch selektiven Mechanismen des bestehenden Schulsystems werden schlichtweg im „Inklusionssystem“ weitergeführt.

Besonderheit und Vielfältigkeit braucht auch besondere und vielfältige pädagogische Zugänge, variable Lernsituationen, einladende und didaktisch funktionsorientierte Räume und vor allen Dingen ein offenes, dialogisches, einfühlsames und vor Überforderung geschütztes Lehrpersonal. Die zahlreichen pädagogischen Stimmen aus Wissenschaft und Praxis, die das Dilemma dieses bildungspolitischen Eiertanzes

beklagen, verhalten meist ungehört, insbesondere gegenüber den für die Finanzierungsquellen zuständigen Finanzministerien. Denn dass eine ernsthaft verfolgte inklusionsorientierte Bildungspolitik kein Sparpaket ist, sondern erhebliche Mehraufwendungen erforderlich macht, ist evident. Die Utopie der Inklusion, wenn sie denn je als solche verstanden wurde, scheitert dann schon an den ersten Schritten zur „Re-alisation“, sie droht zur „leere(n) Präsentation“ des Politischen zu verkommen, die letztlich nur „Demotivation und Resignation mit sich bringt“ (Prantl 2014, S. 73 f.).

5. Inklusionspolitische Bilanz

Inklusionspolitische Intentionen bleiben bemerkenswert häufig im Stadium der Ankündigung und ihre Umsetzung leidet an einer völlig insuffizienten Ressourcenkapazität. Politische Maßnahmen sind daher stark geleitet von weichen Indikatoren, von Aspekten der Netzwerkkultur, des angestrebten Mentalitätswandels und der veränderten Perspektivität anstatt von wirkmächtiger und natürlich auch finanzbasierter Politik. Die Politik wird zum Initiator von Kommunikationszirkeln und zum Wettbewerbsverwalter mit Preisträgerkultur, und dabei ergeht der Appell zur Umsetzung der Aktionspläne diffus an „die Gesellschaft“. Inklusion ist aber kein Prozess, bei dem Menschen mit Behinderung in unverändert ausgrenzende Systeme eingebunden werden, sondern Inklusion birgt kritische Maßstäbe, die die bestehenden Systeme darauf hin befragen, wie sie sich ändern müssen, damit Inklusion überhaupt gelingen kann. Insofern stellt Inklusion, im herkömmlichen, wenn auch theoretisch fragwürdigen Sinne verstanden, die Qualität und Selektivität der primären Faktoren der Vergesellschaftung, nämlich Arbeit und Bildung, anspruchsvoll in Frage. Wenn also hier eine kritische Auseinandersetzung mit der gängigen Vorstellung dessen erfolgt, was Inklusion ist und wie sie umgesetzt werden kann, dann geschieht dies aus der Einschätzung heraus, welche visionäre Sprengkraft das Thema Inklusion – recht verstanden – birgt, eine Sprengkraft, die die sozialen Verhältnisse insgesamt im Kern betrifft. Die maßgeblichen leistungs- und konkurrenzbasierten Logiken und Dynamiken unseres politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens müssen sich als ausgesprochen korrekturfähig erweisen, wenn Inklusionsprozesse gestaltet werden sollen. „Verständnis und Interesse“ für Menschen mit Behinderung sind sicher Basisfaktoren dieses Projekts. Politisch umgesetzt muss Anerkennung aber auch die von Rechtsansprüchen zum Beispiel auf Geld- und Sachleistungen meinen. Das entscheidet maßgeblich über die Potenziale der Lebensgestaltung und über die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung.

Literatur

- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld
 Berger, Peter A./Keim, Sylvia/Klämer, Andreas (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe?, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 37-51

- Bertelsmann Stiftung (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Prof. Dr. phil. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung
- Bittlingmayer, Uwe H./Drucks, Stephan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ulrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 341-374.
- Bos, Wilfried/Müller, Sabrina/Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 375-397
- Brenke, Karl/Grabka, Markus M. (2011): Schwache Lohnentwicklung im letzten Jahrzehnt, in: DIW Wochenbericht Nr. 45, S. 3-15
- Bruckmeier, Kerstin/Pauser, Johannes/Walwei, Ulrich/Wiemers, Jürgen (2013): Simulationsrechnung zum Ausmaß der Nicht-Beanspruchung von Leistungen der Grundsicherung, IAB-Forschungsbericht 5/2013
- Bruckmeier, Kerstin/Eggs, Johannes/Himsel, Carina/Trappmann, Mark/Walwei Ulrich (2013): Aufstocker im SGB II. Steinig und lang – der Weg aus dem Leistungsbezug, in: IAB-Kurzbericht 14/2013, S. 1-8
- Dallinger, Ursula/Fückel, Sebastian (2014): Politische Grundlagen und Folgen von Dualisierungsprozessen: Eine politische Ökonomie der Hartz-Reform, in: WSI Mitteilungen 3/2014. Arbeitsmarkt und soziale Sicherung: Zeit für eine neue Agenda, S. 182-191
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2012): Arm trotz Arbeit: Aufstocker sind wesentlicher Teil des Hartz IV-Systems. Arbeitsmarkt auf den Punkt gebracht 03/2012
- Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2011). Berlin
- Hinz, Andreas (2014): Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Berlin, S. 15-25
- Jaenichen, Ursula/Rothe, Thomas (2014): Hartz sei Dank? Stabilität und Entlohnung neuer Jobs nach Arbeitslosigkeit, in: WSI Mitteilungen 3/2014. Arbeitsmarkt und soziale Sicherung: Zeit für eine neue Agenda, S. 227-235
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia (2014): Niedriglohnbeschäftigung 2012 und was ein gesetzlicher Mindestlohn von 8,50 € verändern könnte. IAQ-Report 02/2014, S. 1-15
- Knigge, Michael (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer. Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 70. Münster
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Kühn, Susanne (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und *Social Illiteracy*, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 137-155
- Lutz, Ronald (2014): Ökonomische Landnahme und Verwundbarkeit – Thesen zur Produktion sozialer Ungleichheit, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 1/2014, S. 3-22
- Nassehi, Armin (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main, S. 121-130
- Nicht mit der Brechstange. Ja, Menschen mit Behinderungen lassen sich noch stärker integrieren, vor allem an Schulen. Aber es gibt Grenzen. Von Annegret Kramp-Karenbauer, Die ZEIT Nr. 31, 4. Juli 2014, S. 7
- Prantl, Heribert (2014): Für eine Demokratie ohne Barrieren. Inklusion – die neue deutsche Freiheit, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2014, S. 73-82

- Rudolph, Helmut (2014): „Aufstocker“: Folge der Arbeitsmarktreformen?, in: WSI Mitteilungen 3/2014. Arbeitsmarkt und soziale Sicherung: Zeit für eine neue Agenda, S. 207-217
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014): Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales 2014. Wiesbaden
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion, in: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul: Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 29-41
- Wansing, Gudrun (2012): Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert, in: Behindertenpädagogik 51, S. 381-396
- Wenn der Job nicht reicht, Süddeutsche Zeitung, 13.08.2013, S. 17

Was können Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung voneinander lernen?

Ein Dialog zwischen Reinhard Markowetz und
Rudolf Tippelt

Zusammenfassung

Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung. Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat dieses Recht auch für erwachsene Menschen mit Behinderungen im Artikel 24 ausdrücklich bestätigt. Nach der Ratifizierung findet seit 2009 in Deutschland eine intensive bildungspolitische Diskussion zur Umsetzung der Inklusion im Bereich der schulischen Bildung statt. Der Bereich der Erwachsenenbildung wurde bislang deutlich weniger fokussiert. Deshalb fand vom 10. bis 11. Juli 2015 an der Münchner Volkshochschule im Gasteig, der größten Volkshochschule Deutschlands die Fachtagung „Ins Spiel kommen – Inklusion und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung“ statt. Veranstaltet wurde die Tagung von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V., der Münchner Volkshochschule, dem Bayerischen Volkshochschulverband und der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Im Nachgang der Tagung führten beide aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik einen Dialog über den Stand und Fortgang inklusiver Erwachsenenbildung.

Bildungsverständnis

Markowetz: Als Sonderpädagoge habe ich dabei natürlich jene Bürger unserer Gesellschaft im Blick, die eine Behinderung haben. Lange wurde Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung abgesprochen und nur sehr zögerlich wurde den Menschen mit Behinderungen der Zugang zu unseren Schulen gewährt. Allerdings hat man hierfür überwiegend Sonderschulen gebaut, eigens dafür Sonderschullehrer qualifiziert und ein System an Bildungsrefugien geschaffen, die aus heutiger Sicht nicht viel mit dem Auftrag Inklusion zu tun haben, eher dem entsprechen, was mit Exklusion, Separation, Segregation und Aussonderung umschrieben ist. Durch den Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens haben sich in der Bildungslandschaft Parallelwelten entwickelt, die nicht ohne Folgen auf die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen geblieben sind. Bis heute sind Sonderveranstaltungen auch in der Erwachsenenbildung die Regel.

All dies muss man natürlich vorsichtig denken! Denn nicht alle Menschen mit allen Behinderungen betrifft das Dilemma gleichermaßen. Behinderung ist ja nicht gleich Behinderung. Es gibt heute doch schon viele selbstbewusste Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen, die sich ganz selbstverständlich das von der organisierten und institutionalisierten Erwachsenenbildung holen, was sogenannte nicht behinderte Menschen auch für sich in Anspruch nehmen. Dennoch: Kann es sein, dass die allgemeine Pädagogik zu Unrecht das Prädikat allgemein verliehen bekommen hat? Oder hat sie doch alle Menschen im Blick? Ist es möglich, dass sie als wissenschaftliche Disziplin aber auch als praktische Pädagogik eher froh war oder gar noch immer ist, dass es quasi eine spezielle Pädagogik für spezielle Menschen gab und gibt, die sich bislang diesen Herausforderungen gestellt hat? Interessieren würde mich als Sonderpädagoge, ob die allgemeine Pädagogik ein so breites und allgemeinverbindliches Bildungsverständnis hat, dass es egalitär für alle Menschen Gültigkeit beanspruchen kann oder ob sie mit Blick auf behinderte Menschen doch Vorbehalte hat und Einschränkungen macht?

Tippelt: Nein, Bildung ist für jedes Individuum und für alle sozialen Gruppen in einer Gesellschaft ein Recht und eine Herausforderung. Aus normativer Sicht gibt es Vorbehalte und Einschränkungen gegenüber Menschen mit Behinderungen nicht. Die allgemeine Pädagogik und insbesondere die Erwachsenenbildung vertreten ein universalistisches Bildungsverständnis, das immer mehrere Dimensionen betont. Zum einen geht es um die Fähigkeit des Individuums, das eigene Verhalten zur Umwelt, zur eigenen Biografie und zur öffentlichen Gemeinschaft selbständig zu gestalten, wir nennen das manchmal individuelle Regulationsfähigkeit. Zum anderen geht es um die Sicherung und Weiterentwicklung des Arbeitskräftepotentials in ökonomischer als auch in partizipativer Perspektive, wobei sowohl die betriebliche, berufliche als auch die politische Weiterbildung gefordert ist. Und letztlich geht es um die gesellschaftliche Integration und Inklusion, was die Fähigkeit zur sozialen Teilhabe und auch zur kulturellen Auseinandersetzung beinhaltet. Hierbei spielt die sozial-kognitive Empathie eine besondere Rolle, um die Interessens- und Lebenslagen der jeweils anderen verstehen, einordnen, akzeptieren und letztlich auch aktiv verändern und verbessern zu können. Dieses breite Bildungsverständnis öffnet selbstverständlich die allgemeine Pädagogik für Fragen der Inklusion.

Verständnis von Inklusion

Markowetz: Das Verständnis von Inklusion ist grundlegend für die Zielperspektiven, die Grundeinstellung sowie die Konzeptentwicklung. Interessieren würde mich deshalb, ob und seit wann das Thema Inklusion in der Allgemeinen Pädagogik diskutiert wird und im Hinblick auf Erwachsenenbildung angefangen hat eine Rolle in der Theorie wie in der Praxis zu spielen? Natürlich ist mir als Sonderpädagoge mehr als bewusst, dass mit Inklusion alle marginalisierten Gruppen gemeint sind und eben nicht nur Menschen mit Behinderungen. Wenn mit Dahrendorf Menschenrechte als Bürgerrechte verstanden werden, müsste dann nicht gerade das Recht auf Bildung ein

Recht für alle Bürger sein, eben eines, das auch für Menschen mit Behinderung greift? Es darf also doch noch die Frage gestellt werden, was für ein Verständnis von Inklusion das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Allgemeinen Pädagogik bestimmt, auch um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausfindig machen zu können, die erklären könnten, warum es in den letzten Jahrzehnten nur zu so zögerlichen Kooperationen zwischen der Allgemeinen Pädagogik und den speziellen Pädagogiken, insbesondere der Sonderpädagogik gekommen ist.

Tippelt: Nun in der Tat, das Verständnis von Inklusion ist stark von der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen geprägt. Diese Konvention hat einen durchaus mahnenden Charakter, erinnert an unerledigte Aufgaben und verpflichtet zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen, auch in der Erwachsenenbildung. Es geht darum, Heterogenität und Individualität für die verschiedenen Teile des Bildungssystems verbindlich zu machen. Dies verändert vieles, auch die Aufgaben und die Rollen aller Beteiligten. Aber Inklusion als Zielformulierung ist in der allgemeinen Pädagogik unbestritten. Wenngleich der Inklusionsbegriff häufig auch breiter gefasst wird, denn er richtet sich auf die Inklusion von behinderten Menschen, aber auch auf die Integration und Einbeziehung aus anderen Gründen, z. B. von ethnisch Diskriminierten, von sozial Deklassierten, und er hat auch eine Genderperspektive.

Es stimmt, dass Inklusion ein Ansatz ist, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche, volle und uneingeschränkte Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe in der Gesellschaft einräumt. Unabhängig von den jeweiligen persönlichen Unterstützungsbedarfen wird ein demokratisch organisiertes wie human gestaltetes Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen angestrebt.

Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung bedeutet also einen uneingeschränkten Zugang und die vorbehaltlose Zugehörigkeit zu allen Bildungseinrichtungen von Städten, Kommunen wie Landkreisen und die selbstverständliche Teilhabe an allen Angeboten der gesellschaftlich ausdrücklich autorisierten öffentlichen wie freien Anbieter der Erwachsenenbildung. Es geht darum die Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft er- und anerkannt sowie von ihr wertgeschätzt wird und dass er in seinen Fähigkeiten und seinen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gefördert wird.

Markowetz: Das klingt zunächst vernünftig, auch weil dann Menschen mit Behinderungen nicht länger als Bittsteller dastehen und im Prinzip auch nicht mehr abgewiesen werden können und auf spezielle Angebote für Behinderte abgedrängt werden müssten. Andererseits kann man erahnen, dass die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung auch sehr anspruchsvoll ist, die wenn sie didaktisch wie organisatorisch nicht gelingt, mit Blick auf Lern- und Bildungserfolge auch Bedenken aufkommen lässt, Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen eher bestätigt und die

Wirksamkeit inklusiver Lernsettings für alle Lernenden im Bildungsprozess anzweifelt. Auch wir aus der Sonderpädagogik stellen uns die Frage, ob inklusive Erwachsenenbildung per se und immer sinnvoll ist, diskutieren Grenzen und sehen nach wie vor die Existenz wie Umsetzung des Zielgruppenmodells in der Erwachsenenbildung für gerechtfertigt, was aber dem Gedanken und Anliegen der Inklusion eher zuwiderläuft. Unabhängig und abstrahiert davon darf dabei natürlich der uneingeschränkte Zugang zur Erwachsenenbildung nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Wie aber kann die Allgemeine Pädagogik, die sehr stark das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung mit geprägt hat, heute dazu beitragen, dass dies selbstverständlich wird und vielleicht demnächst in allen Leitbildern und Präambeln der Einrichtungen der bundesdeutschen Erwachsenenbildungslandschaft auch so etwas ähnliches steht wie in den Schulgesetzen der Bundesländer, nämlich: Inklusion und die inklusive Bildungspraxis ist Auftrag und Aufgabe aller Volkshochschulen, Bildungszentren, Erwachsenenbildungseinrichtungen! Fällt der allgemeinen Pädagogik dieses Bekenntnis schwer?

Tippelt: Der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Pädagogik fällt dieses Bekenntnis nicht schwer. Inklusion und auch die inklusive Bildungspraxis ist sicher eine sehr anerkannte Aufgabe und auch ein Auftrag der Erwachsenenbildung, insbesondere auch in den Volkshochschulen, Bildungszentren und allen anderen allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die betriebliche Weiterbildung ist hier keineswegs auszunehmen. Allerdings sind die Institutionen und auch die Professionellen die in diesen Feldern arbeiten, häufig nicht optimal und manchmal gar nicht auf die Inklusion vorbereitet. Dies beinhaltet sowohl Wissen als auch Einstellungen zu Behinderungen und wäre in der Ausbildung eine große Herausforderung für ein Kerncurriculum pädagogischer Berufe.

Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung

Markowetz: Das hört sich so an, als gäbe es noch einige ernstzunehmende Probleme bei der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung.

Tippelt: Ja, denn noch stößt die Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung auf Grenzen. Das hängt schon damit zusammen, dass wir kaum Studien über Konzepte und der Wirkungen inklusiver Erwachsenenbildung vorweisen können. Wir wissen beispielsweise, dass Personen mit und ohne Behinderung dann mit vergleichbarer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teilnehmen, wenn sie eine ähnliche Grundbildung genossen haben, den gleichen Erwerbsstatus haben und ihren Gesundheitszustand in etwa gleich einschätzen. Dennoch sind Personen mit Behinderung in der Weiterbildung unterrepräsentiert, was mehrere Gründe hat. Erstens sind die Möglichkeiten zur Partizipation an Weiterbildung und am Erwerbsleben, auch an der Erlangung höherer Bildungsabschlüsse, nicht unabhängig von Behinderung und von Krankheit zu sehen. Und zweitens sind nicht alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung vorbereitet, mit Personen mit körperlicher, geistiger oder psychischer

Behinderung tatsächlich zu arbeiten. Manchmal liegt es auch schlicht an räumlichen Voraussetzungen, die die Barrierefreiheit nicht garantieren. Und es fehlt insbesondere an der entsprechenden professionellen Expertise, was eine Herausforderung für die Fortbildung darstellt.

Markowetz: Wenn ich das so höre, dann wäre es einerseits wünschenswert, wenn die Erwachsenenbildung als vierte Säule unseres Bildungswesens auf durchgängig inklusive organisierte Bildungserfahrungen von Anfang an, also auf einer inklusionsstarken primären, sekundären und tertiären Bildung aufbauen könnte, um ein lebenslanges Lernen möglich zu machen und umso die Aktivität und Partizipation von Menschen mit Behinderung zu stärken. Andererseits wird auch deutlich, dass es ganz offensichtlich gar nicht leicht ist, Menschen mit sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen in heterogenen Gruppen an Bildungsprozessen so teilhaben zu lassen, dass alle Teilnehmenden Fortschritte auf individueller wie sozialer Ebene machen können, ohne sich gegenseitig dabei zu stören, sondern vielmehr gegenseitig gewinnbringend beim Lernen anzuregen und am gemeinsamen Bildungsgegenstand sinnvoll zu ergänzen. Die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung ist für mich deshalb eben auch eine Frage der Didaktik. Bislang waren wir sehr überzeugt, dass das Lernen in homogenen Leistungsgruppen am effektivsten ist und nun sollen wir durch geeignete Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung zaubern und es allen in allen Kursen und in vielfältigen Gesichtern, in denen sich die Praxis der Erwachsenenbildung heute zeigt, maximal recht machen. Kein Wunder also, dass es auf die Fläche gedacht in der Praxis doch noch zu erheblichen Schwierigkeiten kommt. In quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Wir sind noch weit von einem Bildungsalltag entfernt, der an den Volkshochschulen das gemeinsame Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand in heterogenen Gruppen mit bisweilen sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsausgangslagen z. B. aufgrund von Behinderungen beherrscht. Oder gibt es da doch schon etwas in den Institutionen, das positiv zu bewerten ist und gut läuft?

Herausforderungen

Tippelt: Also es ist ja immerhin schon ein Fortschritt, wenn – wie hier an der Münchner Volkshochschule – ein barrierefreies Kursprogramm angeboten wird, das Menschen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen anspricht. Positiv zu beurteilen ist insgesamt, dass das Thema Inklusion in die relevanten Diskussionen in der Erwachsenenbildungsforschung und auch Erwachsenenbildungspraxis seit den neuen Initiativen nach der UN-Konvention deutlich stärker Eingang gefunden hat. Aber es stimmt, dass wir noch vor großen Herausforderungen bei der Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung stehen. Ideal wäre es, wenn bereits in der Ausbildung Modulbausteine zur Inklusion regelmäßig an allen Hochschulen bearbeitet werden und wichtig wäre auch die Einstellung von Personen, die eine Expertise im Bereich der Inklusion tatsächlich in die Erwachsenenbildungseinrichtungen einbringen können. Dies kann sich auf körperliche, auf geistige, auf psychische Behinderung bezie-

hen, dies kann sich allerdings auch auf Aspekte kompensatorischer Bildung im Alter richten, es wäre ideal, wenn die Ziele, die breit akzeptiert sind, mit der Praxis in eine größere Übereinstimmung kommen könnten.

Dabei ist der notwendige erste Schritt aus Sicht der Allgemeinen Pädagogik die gezielte Fortbildung des Personals in der beruflichen und in der allgemeinen Erwachsenenbildung, um mit dem Thema Inklusion, aber auch mit Heterogenität noch deutlich besser umgehen zu können. Der zweite Schritt ist die Integration von Modulen der Inklusion in die Kerncurricula der Erstausbildung, der dritte Schritt und doch gleichwertig zu den anderen beiden wäre eine deutlich intensivierte Forschung im Bereich der Inklusion, denn wie unsere Expertise zur Inklusion in der Weiterbildung ergab, gibt es enorme Lücken in der Forschung. Wir müssen endlich eklatante Lücken in der Inklusionsforschung im Kontext der Erwachsenenbildung schließen. Was wir brauchen sind Forschungsprojekte, aber auch eine viel dichtere Bearbeitung des Themas auf der Ebene von Bachelor- und Masterarbeiten und Dissertationen. Mit Blick auf die Institutionen bedarf es einer Professionalisierung des pädagogischen Personals, sowohl der leitenden Angestellten als auch der Dozenten und auch des administrativen Personals in Fragen der Inklusion und der Heterogenität. Hierzu braucht die Erwachsenenbildung die besondere Expertise der Sonderpädagogik in ihren Differenzierungen.

Natürlich dürfen wir dabei die Erwachsenenbildung auch nicht überfordern, aber auch nicht unterschätzen. Generell ist sie nicht der Reparaturbetrieb vorangehender Probleme, die in der frühkindlichen, der schulischen und der beruflichen Bildung auftraten, oder anders gesagt, weil die Inklusion dort nicht geklappt oder noch nicht hinreichend funktioniert hat, muss jetzt die Erwachsenenbildung kompensieren. Aber wie gesagt: Erwachsenenbildung ist auch nicht zu unterschätzen, denn sie kann das Prinzip der Inklusion in ihre eigenen organisatorischen Regularien und Richtlinien aufnehmen, z. B. auch bei der Personalrekrutierung Personen suchen, die ein hohes Maß an Empathie und auch eine Expertise für diesen Bereich mitbringen.

Sie kann aber auch öffentlichkeitswirksam weiter das Thema für breite Sozial- und Milieugruppen thematisieren, damit das Selbstverständnis, auch der Öffentlichkeit, sich langsam verändert. Dies ist nur ein Mosaikstein, aber ein wichtiger. Und wenn ich abschließend noch einmal theoretisch argumentieren darf: Inklusion kommt aus dem Lateinischen und heißt Einschluss und ist letztlich ein über die Systemtheorie eingeführter Begriff in die pädagogische Debatte. Es geht wesentlich um die Einbeziehung von Personen, die in einer überdifferenzierten Gesellschaft und wegen der Ausdifferenzierung nicht nur von sozialen Systemen, sondern auch von Sozialgruppen, auch problematische Entwicklungen zeigen. Unter der Exklusion und dem Ausschluss, das zeigen historisch-gesellschaftliche Prozesse, leiden vor allem die Behinderten in unserem Bildungssystem. Aber Inklusion als Gegensatz zu Exklusion formuliert nun den neuen Anspruch, die Folgen einer zu starken Differenzierung von Sozialgruppen für Menschen und gesellschaftliche Strukturen sichtbar zu machen und mehr noch, durch Inklusion problematische soziale Differenzierungen, die auch human nicht zu rechtfertigen sind, rückgängig zu machen. Dies ist ein hoher Anspruch, dem wir uns in den nächsten Jahren weiter zu stellen haben. Dabei ist die

Kooperation mit der speziellen Pädagogik, der Sonderpädagogik von allergrößter Bedeutung, denn nur deren Expertise kann uns instand setzen, das notwendige Wissen zu Situationen von Behinderten und Ausgegrenzten auch in die Erwachsenenbildung aufzunehmen. Am Ende muss natürlich auch erwähnt werden, dass ohne finanzielle Investitionen eine solche Integration auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch in der Erwachsenenbildung, nicht zu realisieren ist. Es bedarf nicht nur guten Willens, sondern auch konkreter finanzieller Ausstattung für diesen neuen sinnvollen Anspruch an die Erwachsenenbildung.

Aber was für Anregungen zur Zusammenarbeit hat die Sonderpädagogik?

Bildungsassistenten

Markowetz: Der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. betont ja sehr deutlich, dass Volkshochschulen offen sein wollen „für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderungen“, deshalb „auf Menschen mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten“ zugehen und die neue Heterogenität in der Erwachsenenbildung bewältigen will. In diesem Zusammenhang ist die Notwendigkeit von Bildungsassistenten anzusprechen und den Einsatz von Bildungsbegleiterinnen und -begleitern zu diskutieren. Gerade bei niederschweligen Bildungsangeboten, wie sie bei Aktivitäten im sozialen, kulturellen, politischen, musischen, kreativen und privaten Bereich in Volkshochschulen, Bildungszentren, Bildungswerken und den Häusern konfessioneller wie freier Bildungsträger angeboten werden, brauchen Menschen mit Behinderungen in Abhängigkeit von Art und Ausmaß ihrer Behinderung Begleitung, bestimmte Hilfen und personelle Unterstützung, damit sie barrierefreien Zugang zu solchen Bildungsangeboten bekommen, erfolgreich in den heterogenen Gruppen verbleiben und lernen können sowie dadurch ihre individuelle Lebenssituation verbessern, ihre Persönlichkeitsentwicklung befördern und dabei zugleich ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Teilhabe sowie ein Mindestmaß an sozialem Gegeneinander erfahren können.

Für die anspruchsvolle pädagogische Arbeit, die angemessene Bewältigung der Dynamik heterogener Gruppen und die didaktische Gestaltung der Lernwelten erwachsener Menschen, die sehr unterschiedliche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen mitbringen, braucht es auch in der inklusiven Erwachsenenbildung die gemeinsame Professionalität verschiedener, beteiligten Personen, die sich je nach Kompetenz und situativen Anlässen während des Verlaufs planerisch und didaktisch absprechen und zusammenarbeiten.

Zu den zentralen Aufgaben solcher Bildungsbeleiterinnen und -begleiter gehört die personenbezogene und auf einen Menschen mit Behinderung individualisierte und mit ihm kommunizierte, abgestimmte und miteinander vereinbarte Unterstützung bei folgenden Tätigkeiten, die unmittelbar kurz vor, insbesondere während und kurz nach der eigentlichen Erwachsenenbildungsmaßnahme notwendig und sinnvoll sind:

- Unterstützung beim Zugang zu Informationen über die Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten,

- Unterstützung bei der Kursauswahl und der Kursanmeldung,
- Unterstützung bei der Organisation und Finanzierung von Fahrdiensten,
- Begleitung von der Wohnung zum Kursort und zurück,
- Assistenz bei alltäglichen Tätigkeiten und pflegerischen Hilfen, sofern diese unmittelbar das Gelingen der Bildungsmaßnahme bestimmen und bei dessen Durchführung anfallen (z. B. Körperpflege, Aufsuchen der Toiletten, Essen, Trinken, Kommunikation),
- Unterstützung bei der Kontaktaufnahme und der sozialen Integration in die Lerngruppe,
- Lehrassistenz ist für folgende Aufgaben notwendig und denkbar:
 - Unterstützung bei der Umsetzung der Lerninhalte,
 - Vermittlungshilfen zwischen Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern mit Behinderung und Kursleitung sowie zwischen ihnen und den anderen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern,
 - didaktisch-methodische Analyse, Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation der Kursinhalte,
 - Individualisierung und Binnendifferenzierung der Lerninhalte hinsichtlich von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien, Lerntempo, Wiederholungen, Pausen etc. für ein angstfreies Lehren und Lernen,
 - Förderung eines selbstgesteuerten Lernens,
 - Finden einer geeigneten Arbeitstechnik und/oder angemessenen Kommunikationsmöglichkeit,
 - Einsatz von Lernhilfen, didaktischen Materialien, Medien,
 - leichte Sprache, Leichter Lesen, Leichter Verstehen,
 - ggf. zusätzliche Erläuterungen und Ausführungen des Lehrstoffes sowie individuelle Vertiefung der Kursinhalte.

Die Liste der wichtigsten Aufgaben lässt unschwer erkennen, dass sowohl heilerzieherisch-pflegerische wie pädagogisch-didaktische Aufgaben das Handlungsfeld und den Einsatz bestimmen. Von Bedeutung ist die Tatsache, dass Bildungsbegleiterinnen und -begleiter die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer bedarfsorientiert dort unterstützen, wo die Hilfen gebraucht werden und dort aktiv werden, wo die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer selbst darüber bestimmt haben, welche Hilfen sie wo, wann und wie benötigen. Unter solchen Voraussetzungen können immer mehr Menschen mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen selbstbewusst und selbstverständlich auf die Einrichtungen der Erwachsenenbildung zugehen, um dort ihr gesetzlich verbrieftes Recht auf inklusive Erwachsenenbildung in quantitativer wie qualitativer Hinsicht einzufordern und einzulösen.

Forderungen

Tippelt: Am Ende muss man sich sicherlich noch fragen, warum sich die Erwachsenenbildung mit behinderten Adressaten noch so schwer tut. Damit behinderte und mobilitätseingeschränkte Menschen chancengleich und vorbehaltlos qualitativ hochwertige Erwachsenenbildungsangebote vor dem Hintergrund und in Anerkennung

einer universalen Ethik für sich in sozialen Dialogen wirklich nutzen können, müssen zahlreiche Probleme in diesem sozialraumorientierten Handlungs- und inklusiven Erfahrungsfeld gelöst werden. Vordringlich zu fordern wäre und hier sind wir uns ja vollkommen einig

- der Abbau vorhandener technischer, architektonischer und vorurteilsbedingter Barrieren,
- eine grundlegende Verbesserung und egalitäre Ausweitung der Angebote die Anerkennung von Menschen mit Behinderungen unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung als Zielgruppe der Erwachsenenbildung,
- der Einbezug von Peer Support Systemen und die Umsetzung der Möglichkeiten des Peer Counseling,
- ein ansprechendes Marketing mit entsprechenden Werbestrategien durch die Bildungsanbieter selbst,
- der sukzessive Abbau von „Spezialangeboten“ in der Erwachsenenbildung und in den Refugien der Sondereinrichtungen zugunsten einer Normalisierung durch allseitig zugängliche Angebote von regulären Anbietern,
- die Öffnung aller Erwachsenenbildungseinrichtungen mit ihren breiten Bildungsangeboten von abschlussbezogenen Maßnahmen über kursorientierte Lernangebote bis hin zu Hobbykursen für Menschen mit Behinderungen,
- ein besserer Service mit Komplementärangeboten von der Bildungsberatung bis hin zur Vermittlung von Bildungsbegleitern,
- eine solide, die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen sprachlich erreichende und inhaltlich ansprechende wie sie einladende Öffentlichkeitsarbeit,
- eine Ausbildungsneuordnung jener Berufe, die professionell in der Erwachsenenbildung arbeiten, um die besonderen Belange von Menschen mit Behinderungen angemessen berücksichtigen und qualitativ hochwertig umsetzen zu können.

Da eine inklusive Erwachsenenbildung zudem die egalitäre Öffnung aller Kursangebote für Menschen mit Behinderungen voraussetzt und diese nicht länger speziell ausgewiesen oder angekündigt werden sollten, bedarf es einer kommunalen Bildungsberatungs- und Koordinationsstelle, an die sich Menschen mit Behinderungen als „neue“ Kunden und Bildungszielgruppe vertrauensvoll wenden können, auch um dort die Notwendigkeit und den Umfang des Einsatzes eines individuellen Bildungsbegleiters rasch und unbürokratisch besprechen und beantragen zu können.

Fazit

Markowetz: Normativ betrachtet wissen wir also wohin wir wollen! Empirisch belastbare Hinweise darüber wie das gehen soll, wie man Inklusion lernen und wie die soziologischen Zusammenhänge von Inklusion und Exklusion pädagogisch bewältigt werden können, gibt es noch wenige. Wie kann man Anerkennung schaffen, Einstellungen ändern, Vorurteile abbauen, Identitäten stärken, den Widrigkeiten des komplexen und verwalteten Bildungswesens trotzen, der Macht und Schwerkraft der Routine entgegentreten? Hier hilft es wenig, sich einzureden, dass der Weg das Ziel

ist – Inklusion ist in Gefahr zu einer „Wärmemetapher“ abgewertet zu werden. Realistisch zeigen die gesellschaftlichen Tatbestände und sozialen Wirklichkeiten auf, was sich wenige laut zu sagen trauen. Volkshochschulen und Erwachsenenbildner sind ohne eine ausreichende, verlässliche personelle und sächliche Ausstattung und sinnstiftende wie lösungsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen nicht unendlich belastbar und das Potential der Fähigkeiten pädagogischer Erwachsenenbildungseinrichtungen ist aus dem Nichts nicht unbegrenzt steigerungsfähig. Das stimmt nachdenklich und macht deutlich, dass entlang systemischer Grenzen und Möglichkeiten der Weg zu einer inklusiven Erwachsenenbildung für alle Menschen alles andere als asphaltiert und mit leuchtenden Fahrbahnmarkierungen versehen ist. Es bedarf großer Anstrengungen, Mut und Innovation auch Menschen mit Behinderungen endlich mitzunehmen, die historisch betrachtet schon immer von mehrfacher Aussonderung bedroht waren!

Mit Ernesto Cardenal lässt sich zusammenfassen: „Wir sind noch nicht im Festsaal angelangt, aber wir sind eingeladen. Wir sehen schon die Lichter und hören die Musik!“ Am Ende wird es darauf ankommen, dass das Bildungssystem und das System der Behindertenhilfe den hier geführten Dialog zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik aufgreift, um sich bei der inklusiven Bildung zu synchronisieren. Es geht auch darum, kooperativ zusammenzuarbeiten, um das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen in ihrer Vielfalt pädagogisch zu befördern und der Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit durch inklusive Bildung ein Gesicht zu geben. Die Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung, wie sie bei der Fachtagung im Gasteg von den Veranstaltern und allen Teilnehmern am 11. Juli 2015 einstimmig verabschiedet wurde, setzt dafür ein klares Zeichen an die Adresse der Politik und die Gesellschaft!

Literatur

- Döbert, H./Weishaupt, H. (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a.: Waxmann
- Markowetz, R. (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G., Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. 3., neu bear. und erw. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Edition, S. S. 207-278
- Markowetz, R (2013): Gemeindezentrum – Freizeit und Bildung. In: Ralph Kunz/Ulf Liedke (Hg.), Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 321-348
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 241–262
- Tippelt, R. & von Hippel, A., (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag
- Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (2013): Inklusion in der Hochschule. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.), a. a. O., S. 203–230

Erträge von Inklusion:

Gesellschaft, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lernende

Silke Schreiber-Barsch, Emma Fawcett

Zusammenfassung

Die 2009 in Deutschland ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) hat einen Paradigmenwechsel im System des Lebenslangen Lernens eingeleitet. Von der Erwachsenenbildung gefordert sind neben Aspekten der Umsetzung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda zugleich eine systematisierende, dezidiert erwachsenenpädagogische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Dies schließt die Frage nach den Erträgen von Inklusion ein, die der Beitrag exemplarisch anhand Gesellschaft, Institutionen und Lernenden diskutiert. Ein mehrdimensionales Verständnis, so die These, eröffnet die Dialektik von Kosten und Erträgen, von Differenz und Gleichheit, und fordert zur partizipativen Ausgestaltung eines inklusiven Systems des Lebenslangen Lernens auf.

1. Erwachsenenbildung und die bildungspolitische Inklusions-Agenda

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; United Nations 2006) in Deutschland (2009) stellt sich für Akteure der Erwachsenen-/Bildung gegenwärtig weniger die Frage, *ob* sie sich mit Inklusion auseinandersetzen wollen, sondern vielmehr, *wie* sie dies tun. Die Konvention bestätigt das geltende Menschenrecht auf Bildung und fordert die gleichberechtigte Teilhabe an einem „inclusive education system at all levels and life long learning“ (United Nations 2006, Art. 24) ein. Dieser Paradigmenwechsel im System des Lebenslangen Lernens hat Inklusion über einen diffus normativen gesellschaftlichen Soll-Zustand (*inklusive Gesellschaft*) hinaus zu einem rechtlich und politisch verankerten Anspruch werden lassen.

Zugleich birgt das bildungspolitische Agenda-Setting das Risiko, in Praxis wie Forschung drängenden Fragen der Umsetzung den Vorrang und einer kritischen Diskussion grundlegender Prinzipien keinen Raum (mehr) zu geben. Eine systematisierende, dezidiert erwachsenenpädagogische Auseinandersetzung mit Prämissen und

Begründungslinien des Gegenstandes bleibt jedoch höchst relevant – so bspw. mit der Dialektik von Kosten und Erträgen von Inklusion.

Erträge als erwachsenenpädagogische Kategorie werden hier gefasst als ein nutzengenerierender Zuwachs, der sich differenzieren lassen kann in sozio-ökonomische, gesellschaftlich-normative, pädagogisch-professionelle oder auch individuelle Interpretationen einer Bereicherung. Entscheidend ist, dass erst die Zusammenschau der interdependenten Faktoren die Erträge eines Gegenstandes über rein partielle Kosten-Nutzen-Kalkulationen hinaus erkennbar werden lässt – was nicht bedeutet, dass Erträge per se kostenneutral sind oder Akteure nicht auch negative Effekte zu verbuchen haben (siehe auch Forschungen zu „wider benefits of learning“; u. a. Schuller et al. 2002; Fleige et al. 2014).

These des Beitrages ist, dass die Ausgestaltung eines inklusiven Systems des Lebenslangen Lernens Erträge für Gesellschaft, Institutionen und Lernende generiert. Ziel ist, verkürzte Argumentationen bspw. des Kosten-Faktors (*Inklusion ist teuer und kann deshalb nicht umgesetzt werden*) oder rein normative Begründungsmuster (*Inklusion ist gut und deshalb zu realisieren*) über ein mehrdimensionales Verständnis von Erträgen zu öffnen und für Forschung und Praxis anschlussfähig zu gestalten.

2. Erträge von Inklusion: Gesellschaft – Institutionen – Lernende

Ein erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurs zum Gegenstand *Inklusion* ist erst jüngerer Datums (u. a. Kronauer 2010; Burtscher et al. 2013). Während Inklusion/Exklusion als sozialwissenschaftlicher Analysegegenstand vielfältige Faktoren sozialer Ungleichheit einbezieht (vgl. Schreiber-Barsch 2015a), ist gegenwärtig kennzeichnend für Diskurs und Praxis eine Engführung des Begriffes auf den Anwendungskontext Schule sowie auf den sog. „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7), d. h. auf die Differenzierung zwischen *fähig* bzw. *nicht-fähig* mittels körperlicher, kognitiver oder verhaltensspezifischer Normen. Der Beitrag setzt die Fokussierung auf diese Differenzlinie fort, allerdings, um anhand der Frage nach Erträgen dessen Verortung innerhalb gesamtgesellschaftlicher Diversität zu unterstreichen.

Herausforderung bleibt die terminologische und empirische Fassung der angeborenen, erworbenen und/oder sozial konstruierten Differenzkategorie *Behinderung*. In Überwindung rein medizinisch-psychologischer Diagnostiken des Sozialstaates (SGB IX, § 2 (1)) spricht das soziale Modell von Behinderung (WHO/DIMDI 2005) von *Behinderung* erst in dem Moment des Zusammenspiels aus individueller physiologischer „Schädigung“, aus „Aktivitätsbeeinträchtigung“ sowie sozialer „Partizipations-einschränkung“ – also der Verwobenheit von individuell *beeinträchtigt-sein* und sozial-kontextuell *behindert-werden*. Dies eröffnet eine analytische Unterscheidung; das Dilemma der Differenzsetzung als pädagogisch-professionelle Markierung zum Zwecke bspw. passgenauer Zielgruppenkonzepte und just gleichzeitiger Stabilisierung von (oft defizit-orientierten) Etikettierungen bleibt unbenommen. Die rudimentäre empirische Datenlage zur Teilhabe am System des Lebenslangen Lernens ist beredtes Zeugnis der geringen empirischen Trennschärfe der Differenzlinie (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Koscheck/Weiland/Ditschek 2013).

Zur Frage von Erträgen kann eine Argumentation der UNESCO-Leitlinien (UNESCO 2009, S. 9) genutzt und auf den Kontext Erwachsenenbildung übertragen werden: So profitierten (a) aus pädagogischer Sicht *alle* Lernenden von einer diversitätssensiblen Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Prozessen; (b) aus sozialer Sicht förderten heterogene Lerngruppen eine positive individuelle Grundhaltung gegenüber Diversität und einer nicht-diskriminierenden Gesellschaft; (c) aus sozio-ökonomischer Sicht verursache ein inklusives System des lebenslangen Lernens geringere Kosten als weitverzweigte, hochkomplexe Sondersysteme.

2.1 Gesellschaft

Die gesellschaftliche Ebene verbindet die ethische Norm des Menschenrechts auf Bildung (United Nations 1948, Art. 26) mit der empirischen Realität von Diversität als gesellschaftlichem Normalzustand. Diese gesellschaftlich-normative Komponente befördert Erträge von Inklusion über die Vision einer gerechten Gesellschaft und einer gleichberechtigten Teilhabe (UN-BRK) am lebenslangen Lernen. Differenz und Gleichheit stehen hierbei für das dialektische Verhältnis von „egalitärer Differenz“ (Prenzel 2001): „Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen“ (ebd., S. 93). Inklusion ist folglich nicht als behinderungsspezifischer Teilbereich auszusondern, sondern ist ertragreich für die gesamtgesellschaftliche Aushandlung von Diversität.

Im gleichen Maße stellt sich die Frage nach sozio-ökonomischen Erträgen. Und zwar jenseits zynischer Argumentationen, die die Amortisierung von Investitionen der sozialen Sicherungssysteme zum erzielten Grad menschlicher ‚Normalisierung‘ der zuvor als defizitär etikettierten gegenrechnen und als individuelle Bringschuld definieren (vgl. auch Hinz 2009). Die Wendung der Kosten-Perspektive (*nicht Inklusion kostet, sondern Exklusion*) eröffnet weiterführende Ansätze. Zur Kalkulation eines „price of exclusion“ unterscheidet Backup (2009) zwischen potentieller sowie aktueller Produktivität von Menschen mit Behinderungen – um darzulegen, dass jene eben nicht aufgrund des Status „behindert“ weniger produktiv seien, sondern aufgrund sie „behindernder“ Lebens- und Arbeitskontexte (ebd., S. 51). An internationalen Fallbeispielen kalkuliert Backup den ökonomischen Verlust (als Anteil am Bruttoinlandsprodukt) aus ihrer Exklusion vom Arbeitsmarkt und markiert sozio-ökonomische Erträge inklusiver Gesellschaftsstrukturen.

2.2 Institutionen: Beispiel Volkshochschulen

Ein „institutionszentrierter Zugang“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 68 ff.) zu Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung setzt den Fokus darauf, dass, Erwachsenen als Adressat_innen von Erwachsenenbildung Bildungs*bedürftigkeit* als auch Bildungs*fähigkeit* unterstellt wird – beides Aspekte, die erwachsenen Lernenden mit Behinderungen über Jahrhunderte aberkannt wurden bzw. bis heute mehrheitlich in

segregierten Sonder-Räumen des Lernens realisiert werden (vgl. Schreiber-Barsch 2015b).

Eine sozialraumanalytische Perspektive auf Volkshochschulen (VHS) als wirkmächtiger Akteur im öffentlichen Raum macht die Erträge von Inklusion sichtbar. Zweifellos ist ein materieller Umbau zur Enthinderung von Gebäuden (Bsp. Fahrstuhl) ein hoher Kostenfaktor. Zugleich ist solch ein Ort des Lernens aber mehr als ein von Lernenden, Lehrenden und pädagogischen Materialien geteiltes Territorium (vgl. Schreiber-Barsch 2015b): Inklusion meint nicht nur den Fahrstuhl, sondern die „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (Löw 2001, S. 271). Haar (2014) schlüsselt diese Mehrdimensionalität auf in Reflexion der professionellen Handlungsweisen und Einstellungen von Kursleitenden und hauptamtlichem Personal, in verändertes Raummanagement und Kooperationen, barrierearme Gestaltung von Programmen und Anmeldestrukturen oder auch die Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als Adressat_innen *und* als angestellte Expert_innen bei der VHS. Erträge liegen im Prozess institutioneller Qualitätsentwicklung und Profilbildung als „inklusive Erwachsenenbildungsstätte“ (ebd., S. 48). Diese kann ein „Gegengewicht zu einer (häufig) infantilisierenden Versorgung oder einschränkenden Bedingungen im Elternhaus oder in Wohn- und Werkstätten“ (Ackermann/Amelung 2009, S. 12) bieten.

Inklusion heißt insofern nicht Gleichmacherei (*alle Kurse für alle*) und die Auflösung exklusiver Kursformate, sondern die diversitätssensible Ausgestaltung der *Möglichkeit* der Teilnahme am Ort VHS. Ein Ort, der jahrhundertlang mit der gesellschaftlichen Normalitätserwartung belegt worden war, dass der ‚übliche‘ Lernort von erwachsenen Lernenden mit Behinderungen nicht die örtliche VHS, sondern eine Einrichtung der Behindertenhilfe sei (vgl. Schreiber-Barsch 2015b). Sozialräumlich erlebte ‚ferne Welten‘ können aus Sicht von Lernwilligen durch die Anerkennung als Adressat_in zu üblichen Lernorten werden, selbst wenn die Teilnahme in exklusiven Kursformaten verbleibt (vgl. auch Haar 2014, S. 46). Aus institutioneller Sicht öffnen sich neue Kundenkreise, die, über verschiedenste Differenzlinien hinweg, Interesse an Formaten mit langsamen Lerntempo, didaktischer Aufbereitung und kleinen Lerngruppen haben.

2.3 Lernende an institutionalisierten Orten der Erwachsenenbildung

Dass heterogene Gruppen soziales Lernen, kognitive Prozesse und Persönlichkeitsentwicklung *aller* Lernenden und keineswegs Leistungseinbußen bei als ‚normal‘ deklarierten Kindern befördern, zeigt die Schulforschung (z. B. Werning 2014). Für einen gegenseitigen Lernanlass braucht es aber pädagogisch arrangierte Gelegenheitsstrukturen; a priori segregierte Infrastrukturen des Lebenslangen Lernens verhindern dies bereits vom Grundsatz her. Erträge generieren sich gleichfalls nicht über das reine Dabei-Sein von Lernenden mit Behinderungen als Steigbügelhalter für soziales Lernen Anderer – Prämisse ist die Anerkennung als gleichberechtigt und gleichwertig Teilnehmende am Lehr-Lern-Prozess.

Während erwartungswidriges Verhalten oder Funktionseinschränkungen das Lehr-/Lern-Geschehen durchaus belasten und emotionale, professionelle und finanzielle Ressourcen einfordern können, bieten im selben Moment dadurch ausgelöste Irritationen bei den Teilnehmenden den Ausgangspunkt für Lernprozesse und für grundlegende Auseinandersetzungen mit Identität und Welt. Es sind Irritationen durch im anderen Sinne erwartungswidriges Verhalten, indem Fähigkeiten, nicht Defizite in den Vordergrund treten, und Barrieren im Kopf greifbar werden. Erträge von Inklusion aus Sicht von Lernenden mit Behinderungen ausweisen zu können, ist (noch) zu großen Teilen ein Forschungsdesiderat; *nothing about us without us* ist in Forschung wie Praxis unumgänglich und intensiv zu stärken.

3. Ausblick

Das mehrdimensionale Verständnis lässt Kosten wie Erträge eines inklusiven Systems des Lebenslangen Lernens im Kontext Erwachsenenbildung erkennbar werden. Die dialektischen Verhältnisse von Kosten *und* Erträgen, von Differenz *und* Gleichheit sind nicht auflösbar, jedoch gestaltbar und benennen den Auftrag an Forschung wie Praxis. Weiterführend erscheint das Moment von Irritation als gegenseitiger Lern- und Kommunikationsanlass, das Normalitätserwartungen und Macht- und Herrschaftsstrukturen der oben zitierten „relationalen (An)Ordnung“ (Löw 2001, S. 271) an Orten des Lernens erkennbar und Reflexionsprozessen zugänglich werden lässt. Gefordert ist von allen Akteuren nicht Beharrungsvermögen, sondern Bereitschaft zur Aushandlung, um „Differenz nicht auf das Problem gegenseitiger Verständigung [zu] reduzieren, sondern den Raum der Differenzen als ein gesellschaftliches Terrain [zu] erkennen, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen“ (Messerschmidt 2006, S. 56).

Literatur

- Ackermann, K.-E.; Amelung, M. (2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Berlin: Lebenshilfe
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv
- Buckup, S. (2009): The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work. International Labour Office Employment Working Paper No. 43. Online unter: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119305.pdf (Zugriff 24.09.2015)
- Burtscher, R.; Ditschek, E.J.; Ackermann, K.-E.; Kil, M.; Kronauer, M. (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: wbv
- Campbell, F. K. (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness. New York: Palgrave Macmillan

- Fleige, M.; Thöne-Geyer, B.; Kil, M.; Sgier, I.; Manninen, J. (2014): Benefits of Lifelong Learning – vom Nutzen der allgemeinen Erwachsenenbildung in Europa. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 150–161
- Haar, G. (2014): Inklusion in der Einrichtung umsetzen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 46–48
- Hinz, A. (2009): Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? Vortrag, Berlin 18. – 20. Mai 2009. Online unter: www.peter-weins.de/files/fo3.1_v2_hinz_aktuelle_ertraege_der_debatte_um_inklusion.pdf (Zugriff 24.09.2015)
- Kade, J.; Nittel, D.; Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- Koscheck, S.; Weiland, M.; Ditschek, E. J. (2013): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Bonn: BiBB und DIE. Online unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2012.pdf (Zugriff 24.09.2015)
- Kronauer, M. (2010): Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: wbv
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Messerschmidt, A. (2006): Transformationen des Interkulturellen. In: Forneck, H. J.; Wiesner, G.; Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verl., S. 51–64
- Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107
- Schreiber-Barsch, S. (2015a): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Dinkelaker, J.; Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 191–198
- Schreiber-Barsch, S. (2015b): Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, C.; Kraus, K.; Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: WBV, S. 193–204
- Schuller, T.; Brassett-Grundy, A.; Green, A.; Hammond, C.; Preston, J. (2002): Learning, Continuity and Change in Adult Life. Wider Benefits of Learning Research Report No. 3. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- United Nations (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online unter: www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Zugriff 24.09.2015)
- United Nations (2006): Conventions on the rights of persons with disabilities. Online unter: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (Zugriff 24.09.2015)
- UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. Online unter: unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (Zugriff 24.09.2015)
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 601–623
- WHO (World Health Organization); DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: WHO

Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Klaus Meisel

Zusammenfassung:

Inklusion ist auch in der öffentlichen Erwachsenenbildung alles andere als eine Selbstverständlichkeit. Sie kann als Herausforderung an eine systematische Erwachsenenbildung verstanden werden. Dabei sind alle zentralen Handlungsbereiche wie eine angemessene Zielformulierung, die Programmplanung, das Bildungsmarketing und die Personalentwicklung in den Blick zu nehmen. Will man keinem eindimensionalen Inklusionsmodell folgen, sind die Zusammenhänge zwischen Inklusion und Exklusion und deren Folgen für das erwachsenenpädagogische Handeln mit zu berücksichtigen.

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. Von ihren Leitwerten her ist dies für die Volkshochschulen zunächst eine Selbstverständlichkeit. „Offenheit ist Prinzip und Merkmal der Volkshochschularbeit: Volkshochschulen sind offen für Menschen aller sozialer Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderung. 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. (...) 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. 14). Unabhängig von der Rechtsnorm ist der Begriff der Inklusion an die programmatischen Leitwerte der öffentlich getragenen Erwachsenenbildungsorganisationen wie Bildungsgerechtigkeit, Emanzipation, Integration und Partizipation hoch anschlussfähig. Die Stärkung der Anstrengungen zu „social inclusion“ wurde nicht zuletzt auch aufgrund der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ auch als Veränderungsanforde-

rung an Weiterbildungsorganisationen diskutiert (vgl. Meisel/Feld 2009, S. 30 ff.; Ditschek, E. J./Meisel, K. 2012; Meisel/Mickler 2015, S. 205 ff). Was sich program-matisch scheinbar als Selbstverständlichkeit darstellt, stellt sich in der Weiterbil-dungspraxis jedoch durchaus als schwieriges Unterfangen dar. Eine in Berlin durch-geführte Kundenstudie deckt beispielsweise eine erhebliche Differenz zwischen den quantitativ überschaubaren Ansätzen zu einem Erwachsenenbildungsangebot mit in-kludierender Wirkung und dem sich abzeichnenden Bedarf auf der Seite der Men-schen mit Behinderung auf (vgl. Seifert 2010). Wenn im Jahr 2010 von ca. 577.000 Bildungsveranstaltungen an den deutschen Volkshochschulen sich ganze 2400 an Menschen mit Behinderung richteten (vgl. Huntemann/Reichart 2011. S. 28 – 42) und es von 583.633 Angeboten im Jahr 2013 nur noch 2261 zielgruppenspezifische Kurse waren (vgl. Huntemann/Reichart 2014 S. 11), kann nicht von einem steigen- den Trend der Inklusionsanstrengungen in der Erwachsenenbildung gesprochen werden. An der Tatsache, dass sich wenige Volkshochschulen für eine Erwachsenen- bildung mit Menschen mit Behinderung stark engagieren und viele andere kaum An- gebote unterbreiten, hat sich wenig geändert (vgl. Meisel 2012). Gleichwohl sehen sich einige Erwachsenenbildungseinrichtungen auch aufgrund der Inklusionsdebatte in der frühkindlichen Erziehung und den Schulen veranlasst, den Impuls als Anlass zur Organisationsentwicklung aufzugreifen. Organisationsentwicklung ist ein spezifi- sches Veränderungskonzept, das als umfassender von den Betroffenen getragenen Prozess der nachhaltigen Systemveränderung verstanden wird. Sie zielt auf Prob- lemlösungs- und Erneuerungsprozesse sowie auf Struktur- und Kulturentwicklung von Organisationen im Ganzen. Ein solches umfassendes Verständnis von Organisa- tionsentwicklung muss sich dann auch auf alle zentralen Handlungsbereiche der Bil- dungsorganisation wie Zielformulierung, Raumgestaltung, Programmplanung und Bildungsmarketing, Personal- und Qualitätsentwicklung, Service- und Supportleis- tungen sowie die Finanzierung beziehen.

Zielklärung

Der Begriff der Inklusion bezieht sich auf die unterschiedlichen Referenzsysteme des Rechts und der Bildungspolitik. Er wird jeweils in soziologischen oder pädagogischen Kontexten unterschiedlich konnotiert und ist nicht zuletzt auch ein Wertebegriff. Er wird teilweise als Weiterentwicklung des Integrationsanspruchs verstanden und als Gegenbegriff zur Exklusion profiliert. Eine unreflektierte Adaption des Inklusions- begriffs beinhaltet dann durchaus die Gefahr, inhaltliche Zusammenhänge, dass man beispielsweise mit Inklusion auch Exklusion befördern kann, zu übersehen. Kronauer veranschaulicht dies eingängig an der Frage der Angebotsankündigung an einer Volkshochschule: „Ist es beispielsweise notwendig, alle Kurse einer Volkshochschule in leichter Sprache anzubieten, um niemanden auszuschließen? Begrenzt man auf die- se Weise nicht gerade wiederum den Kreis derjenigen, die geeignet sein könnten, sol- che Kurse zu besuchen (und damit die angestrebte Vielfalt der Teilnehmenden)?“ (Kronauer 2013, S. 21). Ortfried Schöffter plädiert deshalb entschieden dafür, die „Nichthintergebarkeit der Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion“ (Schöff-

ter 2013, S. 59) in der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Inklusionsanspruch zu beachten. Kil spricht – solche Zusammenhänge reflektierend – von einer inkludierenden Erwachsenenbildung, „die sich nicht nur dem gesamtgesellschaftlichen Ziel Inklusion verpflichtet fühlt, sondern aktiv Bildungsangebote konzipiert und bereitstellt, die inkludierend sind. Solche Angebote fördern Teilhabe, ermöglichen über Zielgruppenansätze Zugänge und Durchlässigkeit und bringen professionalitätsentwickelnd Expertise ein. Voraussetzung dafür wäre, dass Erwachsenenbildung physische und psychische Schließungseffekte ihrer selbst aufdeckt...“ (Kil 2012, S. 21). Da die mit dem Inklusionsbegriff verbundenen Zielsetzungen wie Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und Emanzipation in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen häufig engagiert vertreten werden, dürfen diese nicht den Blick auf die in der Weiterbildungspraxis vorhandenen Spannungsfelder – wie etwa dem zwischen Offenheitsanspruch und Wirtschaftlichkeitsdruck – verdecken. Wenn Weiterbildungseinrichtungen das Ziel verfolgen, sukzessive Beiträge zur Inklusion zu leisten, dann haben sie zum einen dann bedarf es eines langen Atems, da Inklusion mit einem langfristigen Lernprozess der Organisation als Ganzes verbunden ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn man ein barrierefreies Erwachsenenbildungsangebot nicht nur auf räumliche Zugänglichkeit konzentriert und somit Behinderung im Kontext des Lernens nicht nur als körperliche Beeinträchtigung versteht. Der erste und wichtigste Schritt zur inklusiven Erwachsenenbildung muss also durch die Überwindung der Barrieren in den Köpfen der Erwachsenenbildner erfolgen.

Programmplanung im internen und externen Netzwerk

Ein Blick auf dokumentierte Ergebnisse von „inklusive Organisationsentwicklungsprozessen“ legt nahe, dass es in verschiedenen Programmbereichen unterschiedlich schwierig ist, Varianten von inklusivem Angebot zu entwickeln und zu realisieren. Ein Projekt der Volkshochschule der Region Kassel verweist auf erfolgreiche Konzepte in der Grundbildung, der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung (vgl. Windisch/Schäth 2011). Bestätigt werden dies Empfehlungen mit den Ergebnissen eines Projekts der Volkshochschule Offenburg. Die dortigen Erfahrungen verweisen zugleich darauf, dass noch ein langer Weg der Sensibilisierung zu beschreiten ist. Was in den Köpfen und Herzen der Pädagogen existiert, ist noch lange nicht bei allen Teilnehmenden akzeptiert. Wer sein Leben lang exklusiv gelernt hat, kann durchaus Probleme mit der Inklusion haben (vgl. Ypoanqui 2011, S. 13 ff). Die Ulmer Volkshochschule bietet bereits seit vielen Jahren im Rahmen einer „Sommerschule Ulm“ inklusive Lernangebote an. Diese Erfahrungen verweisen darauf, dass auch das Lernsetting und der Kontext eine bestimmende Gelingensbedingung darstellen kann (vgl. Heusohn 2011, S. 17 ff). Ein Entwicklungsprojekt der Münchner Volkshochschule hat den Blick auf inklusionsfördernde Bildungsaktivitäten im Gesamtprogramm erweitert. In der politischen Bildung wird das Thema Inklusion als Thema der Kommunalpolitik aufgegriffen und Ausbildungslehrgänge zum Gebärdendolmetscher sind im Programm verankert (vgl. Bayerischer Volkshochschulverband/Münchner Volkshochschule 2014). Aus Hamburg wird berichtet, dass ein kooperatives Zusammen-

wirken in einem Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung (www.erwachsenenbildung-hamburg.de) eine wichtige Voraussetzung für den Weg von zielgruppenspezifischen inklusiven Angeboten ist, die dann auch trägerübergreifend angeboten werden können (vgl. Ackermann/Amelung 2009, S. 32). Das spannende an solchen Organisationsentwicklungen ist, dass über die Kooperation eine Inklusionsförderung in doppelter Hinsicht gefördert wird. Sowohl die Behinderten wie die Erwachsenenbildungseinrichtungen öffnen sich.

Um Menschen mit Behinderungen kümmern sich zahlreiche Behinderteneinrichtungen, die nicht selten auch Erwachsenenbildungsangebote in Werkstätten und Wohnheimen unterbreiten. Nicht alle werden Weiterbildungseinrichtungen mit offenen Armen empfangen. In strategischen Partnerschaften ist ein Kooperationsvertrauen dann am ehesten zu entwickeln, wenn man voneinander profitiert. Ohne die verbreitete Netzwerkseuphorie unreflektiert befeuern zu wollen, ist es aus mehreren Gründen sinnvoll, kommunale oder regionale Kooperationsrunden zu initiieren. Auch in den Behinderteneinrichtungen finden intensive Auseinandersetzungen mit dem Inklusionskonzept statt. Beteiligt man kommunale Akteure kann man vielleicht notwendige Finanzmittel erfolgreicher akquirieren. Pädagogisch kann es sehr sinnvoll sein, an gewohnten Lebensumgebungen Veranstaltungen durchzuführen. Eventuell ergeben sich auch Möglichkeiten zur gemeinsamen Nutzung von Ressourcen, um notwendige Unterstützungsstrukturen wie z. B. Beratung, Fahrdienste, Lernbegleitung/Assistenzen oder technische Hilfsmittel zu nutzen (vgl. Babilon 2013).

Die hier nur ausgewählten Hinweise zeigen auf, dass die Organisationen nicht mehr alles neu erfinden müssen. Sie können sich bereits auf dokumentierte Erfahrungen beziehen. Rückgegriffen werden kann beispielsweise auf die Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., auf eine planungsanregende Literaturschau (Ditschek 2013) oder speziell für Einrichtungen mit Programmschwerpunkten in der beruflichen Weiterbildung auf die wissenschaftliche Eingangsuntersuchung für ein Organisationsentwicklungsprojekt der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein (DSN 2014).

Unter Barrierefreiheit wurden in der Vergangenheit häufig allein die räumlichen Voraussetzungen verstanden. Diese sind leider auch in neuen VHS-Gebäuden nicht flächendeckend berücksichtigt. Nicht zu unterschätzen ist, dass barrierefreie Lernorte aber Botschaften an alle Teilnehmenden senden. Darauf verwiesen wurde bereits, dass es kontraproduktiv wäre, das Gesamtangebot in einfacher Sprache darzustellen. Für inklusive Angebote sollte dies jedoch eine Selbstverständlichkeit darstellen ebenso wie die Berücksichtigung von Standards bei der barrierefreien Gestaltung der Internetseite. Das Bemühen um eine leichte Verständlichkeit von Teilnahmebestätigungen, Geschäftsbedingungen, Wegbeschreibungen, Leitsystemen, Evaluationsbögen etc. wird sicherlich bei allen Teilnehmenden auf ein positives Feedback stoßen.

Inklusion als Aufgabe der Qualitäts- und Personalentwicklung

Will man den Erfolg eines Organisationsentwicklungsprojekts prüfen, so sollten die Ziele präzise und realistisch formuliert werden. Auf herkömmliche Qualitätsmana-

gementsysteme wird man sich im Falle der Zielsetzung der Inklusion nur bedingt stützen können. Pätzold/Bruns kommen in ihrer Untersuchung einschlägiger Modelle zum Ergebnis, „dass keiner der Ansätze entsprechend der verwendeten Indikatorisierung einem umfassenden Konzept von Inklusion Rechnung trägt“ (Pätzold/Bruns 2013, S. 99). Zudem garantieren die durch Qualitätsmanagementsystemen institutionalisierten Verfahrensschritte auch keine Umsetzung in „gelebte“ Praxis. (vgl.: Hartz/Meisel 2011, S. 103 ff.). Vor Ort zeigt sich häufig der erreichte Grad hin zu einer inklusiven Einrichtung in den Haltungen des Personals. Prägend dabei kann sein, inwieweit es gelingt die Pluralität und Heterogenität der Bevölkerung auch in der Mitarbeiterschaft abzubilden. So kann die Differenz in der Belegschaft als soziale Normalität erfahren und gelebt werden. Wenn man Dozentenpriorität unter dem Kriterium der fachlichen und erwachsenenpädagogischen Kompetenz auswählt, dann werden auch bei den freiberuflichen Mitarbeitern zahlreiche Menschen mit Behinderungen vertreten sein, die alleine über ihre Fähigkeit, Erwachsenen erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, eine wertvolle Erfahrung einer inkludierenden Erwachsenenbildung vermitteln können. Darüber hinaus verlangt die Umsetzung des Inklusionsansatzes auch entsprechende Aktivitäten in der Fort- und Weiterbildung des Personals. Die derzeit in vielen Organisationen intensiv betriebenen Schulung zur Förderung 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 oder Verhalten dem vorherrschenden Bild von Normalität widerspricht. Darüber hinaus sind weitere spezifische Fortbildungsmaßnahmen zur Implementierung des Inklusionskonzepts erforderlich. Besonders für solche Dozenten, die Lernarrangements mit Menschen mit und ohne Lernbeeinträchtigungen pädagogisch ausgestalten, sollten verstärkt Fortbildungen mit dem thematischen Fokus der Didaktik (vgl. Furrer 2013) entwickelt und angeboten werden. Ein Blick in die Fortbildungsprogramme der überregional tätigen Verbände zeigt, dass solche inhaltlichen Angebote zunehmen. Damit verbunden ist auch häufig die Absicht, einen Austausch von innovativen Praxisansätzen zu ermöglichen.

Entwicklungen zu inkludierender Erwachsenenbildung unter den Bedingungen strukturelle Unterfinanzierung

Zu den Stolpersteinen der Organisationsentwicklung gehört, dass die für die angestrebten Veränderungsprozesse unabdingbaren Ressourcen nicht mitgedacht werden (vgl. Meisel 2006, S. 198 ff.). Nimmt man das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention ernst, wird bereits bei ersten planerischen Überlegungen zur Sicherstellung eines barrierefreien Zugangs Bezug auf Räume, infrastruktureller und personeller Ausstattung deutlich, dass es eine kaum zu überbrückende Diskrepanz zwischen wünschenswerten Voraussetzungen und derzeit zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen gibt. Im gesamten deutschen Bildungssystem sind insgesamt 2,1 Millionen Personen beschäftigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). An den fast 1000 Volkshochschulen arbeiten noch nicht einmal 7800 hauptberufliche Mitarbeiter/innen, davon mehr als die Hälfte in der Verwaltung. Die öffentlichen

Bildungsausgaben betrugen im Jahr 2009 172 Milliarden Euro (Autoren Bildungsberichterstattung 2012, S. 36). Davon wurden für die öffentlichen Volkshochschulen insgesamt nur ca. 600 Millionen (davon allein 200 Mio. € Projektmittel) bereitgestellt. Die öffentlichen Ausgaben für die gesamte Weiterbildung können im Bund-Länder-Monitoring noch nicht einmal präzise ausgewiesen werden. Käßpflinger u. a. bewerten es als Ausdruck der Marginalisierung, wenn die öffentlichen Weiterbildungsausgaben „nur unter den Restkategorien „sonstige Bildungsausgaben“ firmieren (Käßpflinger/Haberzeth/Kulmus 2013, S. 44). Der Vorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verband fordert von den Ländern jährlich 1 € Pro-Kopf-Förderung, was im Bundesdurchschnitt schon mehr als eine Verdoppelung wäre (Rossmann 2015, S. 31). An solchen bildungspolitischen Forderungen wird deutlich, dass es sich bei der Erwachsenenbildung um einen förderpolitisch dramatisch vernachlässigten Bereich des deutschen Bildungswesens handelt. Angesichts der seit jeher angelegten strukturellen Unterfinanzierung der öffentlichen Erwachsenenbildung ist es umso mehr notwendig, die vorhandenen Möglichkeiten der Einrichtung realistisch einzuschätzen.

Diese grundsätzlichen Anmerkungen zur Finanzierung von Inklusionsaktivitäten sind zwar wenig motivierend, mögen aber dazu beitragen, die Entwicklungsprozesse realistisch anzugehen. Wie in anderen Inklusionsbereichen auch werden die Einrichtungen sich auf komplexe Mischfinanzierungen einlassen müssen, deren Akquise und Nachweispflichten auch Aufwand bedeuten. Vor dem Hintergrund der öffentlichen Inklusionsdiskussion lassen sich derzeit mancherorts Fördermittel aus den Sozialressorts der Kommunen gewinnen. In kommunalen oder regionalen Netzwerken lassen sich nicht selten bereits vorhandene Ressourcen (wie z. B. technische Ressource, Räume, Assistenzkräfte) kostensparend nutzen. In einzelnen Bundesländern wird Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderung als Teil der besonders gemeinwohlorientierten Bildung mit einem höheren Regelsatz gefördert. In anderen Ländern bestehen – wenn auch in einem sehr überschaubaren Maße – Möglichkeiten einer gesonderten Projektförderung. Viele Anbieter bemühen sich auch ständig um Sponsoring der Aktivitäten von Stiftungen oder etwa der Aktion Mensch. Die im Rahmen des SGB IX Anspruchsberechtigten können nach dem §2 auch Teilnahme an Erwachsenenbildung beantragen. Ein entsprechender Betrag kann dann in das persönliche Budget eingeplant werden (vgl. Ackermann/Amelung 2009, S. 23).

Inkludierende Erwachsenenbildung – ein Ansatz zur weiteren Professionalitätswicklung in der Erwachsenenbildung

Trotz der skizzierten unzulänglichen Ressourcenausstattung der Erwachsenenbildungseinrichtungen sind Organisationsentwicklungsprozesse zur Förderung einer inkludierenden Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht ertragreich:

- Die Einrichtungen können bislang weitgehend ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen einen Zugang zur Erwachsenenbildung ermöglichen und damit deren Teilhabechancen an Gesellschaft, Politik und Kultur unterstützen.
- Barrierefreie Zugänge zur Erwachsenenbildung wie die praktische Umsetzung von didaktischen Konzepten, die eine erwachsenenpädagogische Bewältigung

von Diversität und Heterogenität ermöglichen, kommen allen Teilnehmenden zugute. „Die Erwachsenenbildung wird – ob sie es will oder nicht – daran beteiligt sein, wie sich Teilhabechancen und Exklusionsrisiken in der Zukunft für alle Menschen verteilen“ (Katzenbach 2013, S. 38).

- Die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer inkludierenden Erwachsenenbildung fördert den kritischen Umgang mit den nicht bestreitbaren Zusammenhängen von Inklusion und Exklusion. Strukturell vorgezeichnete Mechanismen zur Exklusion, die sich z. B. bei einer engführenden Zielgruppenorientierung zwangsläufig ergeben, werden in den Einrichtungen thematisiert und bearbeitbar.

„Die Berücksichtigung der Lernbedürfnisse von Menschen mit Behinderung bietet die Chance, dass sich die Erwachsenenbildung ihrer sozial-integrativen Ursprünge und Traditionen wieder stärker bewusst wird und dass sie die vielfältigen Möglichkeiten individualisierten Lernens als ihre besondere Stärke erkennt und verbreitet“ (Kil 2013, S. 255). Gleichzeitig ergeben sich aus dem überregionalen Austausch örtlicher Organisationsentwicklungsprozesse, gemeinsame bildungspolitische Aktivitäten, die auf eine verbesserte institutionelle Förderung der öffentlichen Erwachsenenbildung abzielt (s. auch Münchner Erklärung 2015 in diesem Heft). Wenn sich an den grundsätzlichen Voraussetzungen der öffentlichen Erwachsenenbildung nichts ändert, werden Anstrengungen zu einer Organisationsentwicklung, die auf eine Stärkung einer inkludierenden Erwachsenenbildung zielen, immer absehbare Grenzen haben.

Literatur

- Ackermann, K.-E./Amelung, M. (o.J., 2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Hrsg. von der Lebenshilfe Berlin. Berlin
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Babilon, R. (2013): Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 121 – 130
- Bayerischer VHS Verband/Münchner Volkshochschule (2014): Volkshochschule barrierefrei – Bausteine zum gemeinsamen Lernen. München
- Ditschek, E. J./Meisel, K. (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19. Jahrgang II/2012, S. 30 – 33
- Ditschek, E. J. (2013): Inklusive Erwachsenenbildung – Eine Literaturschau. München
- DSN (2014): Wissenschaftliche Eingangsuntersuchung für das Projekt Inklusion in der Erwachsenenbildung, Kiel (www.dsn-online.de)
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Furrer, H. (2013): Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 197 – 208.
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3., akt. und überarbeitete Aufl., Bielefeld

- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschul-Statistik, 49. Folge, Arbeitsjahr 2010 Bonn, online unter: www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf 24.01.2012/
- Huntemann, H./Reichart, E. (2014): Volkshochschul-Statistik, 52. Folge, Arbeitsjahr 2013 Bonn, online unter: www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf 29.09.2015/
- Käpplinger, B./Haberzeth, E./Kulmus, C. (2013): Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen. In: REPORT 36. Jahrgang 2/2013, S. 43 -56
- Katzenbach, D. (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 27 – 38
- Kil, M. (2012): Stichwort Inkludierende Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19. Jahrgang II/2012, S. 20 f
- Kil, M. (2013): Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 243 – 255
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 12 – 25
- Meisel, K. (2006): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Von Stolpersteinen und Notwendigkeiten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 56. Jahrgang, 2006 -3, S. S. 198 – 205
- Meisel, K./Feld, T.C. (2009): Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen, Münster 2009
- Meisel, K. (2012): Bürde oder Paradigma – Inklusion in der Weiterbildung, in: Ackermann u. a., a. a. O., S. 19-28
- Meisel, K./Mickler, R. (2015): PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 61, Heft 2/2015, S. 205 – 222
- Münchener Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung (2015). In: Erwachsenenbildung und Behinderung. H. 2, S. 64
- Pätzold, H./Bruns, H. (2013) Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 89 – 100
- Schäffter, O. (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 53 – 64
- Rossmann, D. (2015): Die 1% im Blick – Die Finanzierung der Erwachsenenbildung neu aufbauen. In: dis.kurs. Das magazin des Deutschen Volkshochschul Verbandes e.V. 22. Jahrgang, 2/2015, S. 30 – 31
- Seifert, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht, Berlin
- 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, Jg. 22, 2011, H. 1, S. 3-12

Bildungszentrum Nürnberg „barrierefrei lernen“ Auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule

Michael Galle-Bammes

Zusammenfassung

Bereits seit über 40 Jahren bietet das Bildungszentrum Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen in Kooperation mit den Institutionen der Behindertenhilfe an und erreicht mit diesem umfangreichen Angebot Menschen, die sonst kaum an der Erwachsenenbildung partizipieren. 2007 wurde in Nürnberg der Prozess des Umbaus zu einer inklusiven Volkshochschule begonnen. Orientiert an zwei primären Handlungsstrategien wurde eine Reihe von Maßnahmen umgesetzt, um mehr Inklusion zu realisieren. Es ist gelungen, dass mehr Menschen mit Behinderung an Angeboten teilnehmen, die primär von Menschen ohne Behinderung besucht werden. Reziprok hierzu ist fast eine Verdopplung des Anteils von Menschen ohne Behinderung in den Angeboten gelungen, die primär von Menschen mit Behinderung besucht werden.

Das Bildungszentrum bietet für alle Menschen Erwachsenenbildung an

In Nürnberg ist dies bereits seit 1974 Realität, da das Bildungszentrum als erste Volkshochschule im deutschsprachigen Raum einen eigenen Fachbereich „Erwach-



Abb. 1: Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen am Bildungszentrum Nürnberg
Quelle: Profilpapier des Bayerischen Volkshochschulverbands e. V. (2012), S. 31.

senenbildung für behinderte Menschen“ einrichtete. Das umfangreiche und breitgefächerte Weiterbildungsangebot berücksichtigt die notwendigen Rahmenbedingungen und die spezifischen Lern- und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderung. Die jahrelange Erfahrung mit einer „barrierefreien“ Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit den Vereinen und Institutionen der Behindertenarbeit, zeigt nicht nur das große Interesse von Menschen mit Behinderung an Erwachsenenbildung (siehe Abb. 1), sondern bietet darüber hinaus Ansatzpunkte für die Bewältigung der Herausforderungen auf dem Weg zu einer inklusiven Erwachsenenbildung.

Dreifache Zielsetzung: Empowerment, Partizipation und Inklusion

Das bereits mit der Verortung der Erwachsenenbildung im Kulturreferat der Stadt Nürnberg angestrebte Normalisierungsprinzip bildet gemeinsam mit der Autonomieförderung und den emanzipatorischen Bildungszielen die pädagogische Grundorientierung, die durch den Empowerment-Ansatz der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung stark beeinflusst wurde (vgl. Eder/Galle-Bammes, 1993). Im Fokus des „Angebots für behinderte und nichtbehinderte Menschen“ steht von Anfang an die Partizipation an Bildung, orientiert an den Bildungsinteressen und -bedarfen von Menschen mit den unterschiedlichsten Behinderungsarten, welche bisher ohne ausreichende Berücksichtigung der individuellen Lebensbedingungen und des Unterstützungsbedarfs nicht gleichberechtigt an Erwachsenenbildung teilhaben können. Seit 2007 ist Inklusion als zentrale Leitidee hinzugekommen, aber nicht als „idealisierte Inklusionsbegriff“ der „auf einer zu einfachen Annahme über die Form der modernen Gesellschaft basiert“ (vgl. Kulig, 2006), sondern als zu realisierende Zukunftsvision, die Inklusion als unbedingt notwendigen aber langfristig angelegten Prozess versteht. Der Paradigmenwechsel zur inklusiven Volkshochschule bedeutet nicht nur behinderten und nichtbehinderten Menschen gemeinsame Bildungsangebote in allen Bereichen des Volkshochschulangebots zu ermöglichen, sondern gleichzeitig auch den Anspruch auf ein geeignetes und qualifizierendes Weiterbildungsangebot für alle zu erfüllen, welches auch die besonderen Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderung berücksichtigt. Grundlegend hierfür sind die Realisierung von Barrierefreiheit und eine positive Haltung aller Beteiligten (vgl. Münchner Volkshochschule, 2014). Im Rahmen des Prozesses „Inklusion“ wird in Nürnberg zum einen der Abbau von exkludierenden Rahmenbedingungen und zum anderen der Aufbau von inklusiven Strukturen und Angeboten angestrebt. Die Realisierung von Inklusion verfolgt aktuell zwei strategische Zielrichtungen:

Strategie 1: Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildungsangeboten und Lernorten, wo diese bisher nicht inkludiert waren...

Bereits 2007 wurde das vielfältige Angebot des Bildungszentrums von Menschen mit Behinderung zur Weiterbildung genutzt. Allerdings können in Nürnberg keine genauen Zahlen erhoben werden, da keine Ermäßigung über den Schwerbehinderten-

ausweis einen Anreiz schafft, den Schwerbehindertenstatus anzugeben. Insofern kann der Anteil von Menschen mit stärkeren Einschränkungen nur auf Basis von Gesprächen mit Kursleitenden und dem notwendigen Unterstützungsbedarf geschätzt werden. Ziel ist es seither, diesen Anteil zu steigern. Hierzu wurden fachteamübergreifend die Mitarbeitenden in der Fachgruppe „barrierefrei lernen“ als Ansprechpartner/innen bei auftretenden Fragen und Unterstützungsbedarf etabliert sowie auf die Möglichkeit der Einbeziehung bei Problemen hingewiesen. Sobald beispielsweise bei schriftlichen oder Internet-Anmeldungen Fragen oder behinderungsbedingter Unterstützungsbedarf angegeben sind, werden diese inzwischen immer an die zuständige Fachgruppe weitergegeben und die jeweils individuell sinnvollen Lösungen direkt mit dem Teilnehmenden geklärt. Ab August 2015 ist der im Programm abgedruckte Anmeldeschein soweit optimiert, dass er neben der Angabe von Schwerbehindertenausweis und Rollstuhl auch ermöglicht, die Beantragung eines Behindertenfahrdienstes bei Mobilitätseinschränkung zu veranlassen sowie die Bereitstellung einer mobilen FM-Anlage zum induktiven Hören bei Schwerhörigkeit oder einer Gebärdensprachdolmetscherin bei Gehörlosigkeit zur Voraussetzung für die Gültigkeit der Anmeldung zu machen. Außerdem wird auf die Möglichkeit hingewiesen, (auch telefonisch) mitzuteilen, wenn Hilfe benötigt wird. Per Aushang und halbseitiger Anzeige im Programm werden schwerhörige Menschen auf die Möglichkeiten zum induktiven Hören im größten Veranstaltungsaal oder mit der mobilen Höranlage hingewiesen. Auf einer der ersten Seiten sind die Veranstaltungsorte in zentraler Lage gekennzeichnet, welche mit dem Rollstuhl barrierefrei zugänglich sind und bei denen eine Behindertentoilette vorhanden ist. Teilnehmende mit dem Merkmal B im Schwerbehindertenausweis erhalten auf Wunsch einen Freiplatz für eine Begleitperson. In einigen Fällen wird die Unterstützung durch die beiden Mitarbeitenden im Freiwilligen Sozialen Jahr geleistet und aktuell wird die Unterstützung der Kursleitung durch eine honorierte Kursassistentin oder weitere Kursleitung erprobt. Allerdings wäre bei einer größeren Nachfrage nach einer zweiten pädagogischen Kraft für ein sogenanntes „Team-teaching“ oder nach einer Gebärdensprachdolmetscherin die Finanzierung nicht abgesichert, wenn nicht gleichzeitig der Bedarf des Mitteleinsatzes im Programm „barrierefrei lernen“ entsprechend sinkt und es nicht gelingt, auch für Angebote mit weniger als sechs Teilnehmenden mit Behinderung bisherige Zuschüsse zu erhalten. Insofern stellt sich hier die Frage der ausreichenden Balance beim einem Systemwechsel zu mehr Inklusion im gesamten Volkshochschulangebot. Trotzdem kann bei dem Systemwechsel genutzt werden, dass dies in der gleichen Institution gestaltet wird und diese den Menschen mit Behinderung bereits vertraut ist. Nach einigen positiven Erfahrungen ist nun die weitere Erprobung inklusiver Angebote im Bereich „Kreatives und künstlerisches Gestalten“ – basierend auf den hier gut realisierbaren gemeinsamen Bildungsinteressen – mit ein bis drei Teilnehmenden mit stärkeren Einschränkungen geplant, um weitere Erfahrungen mit geeigneten Rahmenbedingungen zu sammeln. Inzwischen ist eine gesteigerte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am breiten Volkshochschulangebot wahrnehmbar, besonders deutlich bei sehbehinderten und blinden Menschen. Trotz der verbesserten technischen Unterstützungsmöglichkeiten bleibt diese bei schwerhörigen Menschen bisher noch hinter den Er-

wartungen zurück. Aktuell kann Inklusion in der Erwachsenenbildung aus einer Reihe von Gründen nur teilweise verwirklicht bzw. ohne gemeinsame Bildungsbiografie nun nachträglich im Erwachsenenalter nachgeholt werden. Bedingt durch die bisher exkludierenden gesellschaftlichen Realitäten hat ein Großteil der nichtbehinderten Erwachsenen kaum Kontakt oder (Vor)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 bisher immer noch die Bereitschaft sowohl nichtbehinderter als auch behinderter Menschen, eine gemeinsame Teilnahme an den Bildungsangeboten anzustreben. Insofern müssen gezielt weitere Maßnahmen ergriffen werden, um den inklusiven Kursbesuch möglichst attraktiv zu gestalten, bis eine Generation mit positiven inklusiven Erfahrungen im vorschulischen und schulischen Bereich mit größerer Selbstverständlichkeit an entsprechenden Angeboten teilnimmt. Leider führte die rückläufige Bezuschussung von Einrichtung öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung zu steigenden Preisen und exkludierte zunehmend Bürger/innen mit eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten, darunter vielfach auch Menschen mit Behinderung. Angesichts niedriger Einkommen oder Renten erschweren hohe Kosten (verbunden mit der Unsicherheit, im Kursangebot gut zurechtzukommen) sich bei Volkshochschulangeboten anzumelden. Eine günstigere Preisgestaltung beispielsweise durch eine Ermäßigung auf Basis des Schwerbehindertenausweises könnte dem zumindest teilweise entgegenwirken.

Strategie 2: Teilhabe von Menschen ohne Behinderung an Bildungsangeboten und Lernorten, wo diese bisher nicht inkludiert waren...

Je mehr Menschen mit Behinderung unterstützende und pflegerische Hilfestellungen benötigen, kommunikations- und mobilitätseingeschränkt sind sowie unter schwierigen bzw. ausgrenzenden Rahmenbedingungen leben, umso stärker ist deren kulturelle Teilhabe, individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Inklusion bedroht. Insofern liegt in Bezug auf Beschäftigte von Werkstätten für Menschen mit Behinderung und deren Rentner/innen sowie Bewohner/innen von Wohnheimen der Schwerpunkt der pädagogischen Zielsetzung auf Partizipation an Bildung, allerdings wenn möglich gemeinsam mit nichtbehinderten Menschen. Im Jahr 2007 wurden im Rahmen des Angebots für behinderte und nichtbehinderte Menschen über 300 Veranstaltungen durchgeführt. Nachdem wegen der zusätzlichen Zuschüsse in diesem Bereich eine genaue Erhebung der Teilnahmen von Menschen mit Schwerbehindertenausweis notwendig ist, werden diese überprüft und bei Bedarf über die Kursleitungen nachermittelt. Im Jahr 2007 lag bei 88,5 Prozent der 3000 Teilnahmen ein Schwerbehindertenausweis vor (siehe Abb. 2). Es lässt sich insofern feststellen, dass die Partizipation von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung am Bildungszentrum gelingt und sich ursächlich auf die folgenden Maßnahmen zurückführen lässt: Gezielte und barrierearme Angebotsinformation; Anmeldung an „ver-

trauten Orten“; Ermöglichung sozialverträglicher Preise; Beantragung eines Behindertenfahrdienstes sowie Organisation aller notwendigen Hilfestellungen.

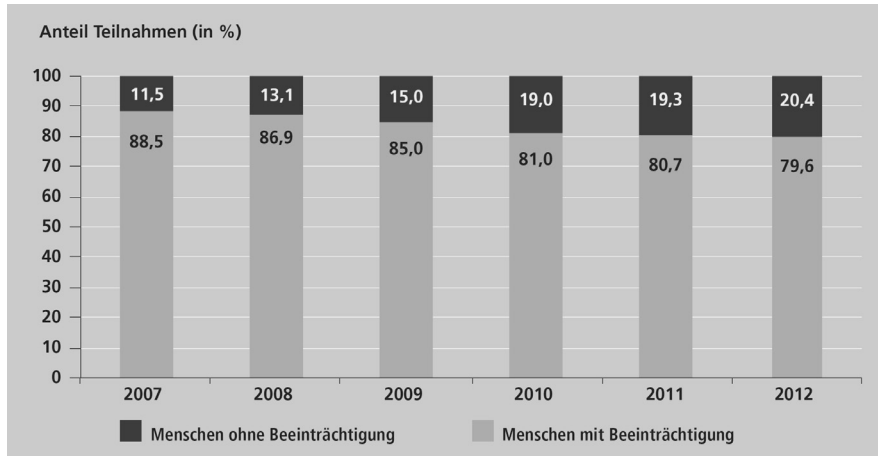


Abb. 2: Menschen mit und ohne Beeinträchtigung in den Kursen der Fachgruppe „barrierefrei lernen“ des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg, 2007 bis 2012
Quelle: Zweiter Bildungsbericht der Stadt Nürnberg (2013), S. 259

Gleichzeitig lag bei 11,5 Prozent der 3000 Teilnahmen kein Schwerbehindertenausweis vor, so dass inzwischen eine Reihe von Maßnahmen ergriffen wurde, um diesen Anteil zu steigern: Realisierung einer optimistischen positiven Haltung zu Inklusion bei allen Beteiligten; gemeinsam mit der Münchner Volkshochschule Umbenennung des Angebotsbereichs in „barrierefrei lernen“ und gezielte Information, die exkludierende und abgrenzende Angebotsbezeichnungen vermeidet (beispielsweise ist bei der thematischen Suche im Internet nicht mehr erkennbar, dass ein Angebot die Bedürfnisse behinderter Menschen besonders berücksichtigt); Abbau von Berührungsängsten sowie Verlegungen von Angeboten an von nichtbehinderten Menschen frequentierte Orte und Realisierung zu geeigneten Zeiten. Weiterhin wurde durch eine erstmalige Teilnahme auf Probe und die Möglichkeit des kostenlosen Rücktritts die Bereitschaft gesteigert, Angebote im Bereich „barrierefrei lernen“ zu belegen (Galle-Bammes, 2012 a). Im Jahr 2012 ist es gelungen, dass bei 20,4 Prozent der rund 3000 Teilnahmen kein Schwerbehindertenausweis vorlag, also jede fünfte Teilnahme durch einen Menschen ohne Behinderung erfolgte.

Eine vergleichbare Öffnung für nichtbehinderte Menschen wäre durch eine verstärkte Zusammenarbeit seitens der Träger der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe auch dort möglich, wo bisher die Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen im Rahmen der Behindertenhilfe angeboten wird. Reziprok könnte der Behindertenbereich den Abbau der Barrieren für behinderte Menschen beispielsweise bei Volkshochschulangeboten unterstützen. Aufgrund der hohen Kooperations- und Vernetzungskompetenz der Volkshochschulen und der Fachkompetenz sowie Finan-

zierungserfahrung aus der Behindertenarbeit lassen sich hier erhebliche Synergieeffekte erzielen, wenn auch sicher nicht alle Finanzierungsprobleme einer inklusiven Erwachsenenbildung lösen.

Literatur

- Bayerischer Volkshochschulverband e. V. (2012): Profilpapier „vhs liegt nahe und bringt weiter“, 2. Aufl., Nürnberg: osterchrist druck und medien, S. 31-32
- Brodisch, P.; Galle-Bammes, M. (2000): Autonomie als zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung. In: Markowetz, R.; Cloerkes, G. (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen: theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S. 350-352
- Eder, G.; Galle-Bammes, M. (1993): Keine Utopie, sondern Realität: Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen in Nürnberg. In: Windisch, M.; Miles-Paul, O. (Hrsg.): Diskriminierung Behinderter: Erfahrungen, Analysen, Gegenstrategien, Gesamthochschule Kassel, S. 91-12
- Galle-Bammes, M. (2009): Das Bildungszentrum Nürnberg auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für alle. In: Georg Theunissen, G., Helmut Schwalb, H. (Hrsg.) Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit, Stuttgart: Kohlhammer, S. 219-230
- Galle-Bammes, M. (2012 a): Neue Perspektiven für die Programmplanung und Angebotsrealisierung – Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil II. In: Brandt, P. (Hrsg.) DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/2012, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 34-36
- Galle-Bammes, M. (2012 b): Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J.; Schlummer, W. (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung – Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe, Berlin: Eigenverlag Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V., S. 125-134
- Kulig, W. (2006): Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Theunissen, G.; Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 49-55
- Münchener Volkshochschule (2014): Volkshochschule barrierefrei: Bausteine zum gemeinsamen Lernen, München: Stiftung Pfennigparade/www.mouseart.de, S. 9-24
- Stadt Nürnberg (2013): Bildung in Nürnberg 2013 – Zweiter Bildungsbericht der Stadt Nürnberg: Fokus Inklusion/7. Inklusion in der Erwachsenenbildung, Nürnberg: Hofmann Druck, S. 257-259

Inklusive Erwachsenenbildung im ländlichen Raum

Integrierte Volkshochschule Vinschgau

Sascha Plangger

Zusammenfassung:

Die Integrierte Volkshochschule bietet seit 2008 im Vinschgau (Südtirol) Angebote inklusiver Erwachsenenbildung im ländlichen Raum an. Die damit verbundenen Herausforderungen und Rahmenbedingungen sowie die zugrundeliegenden Konzepte und handlungsleitenden Paradigmen werden im folgenden Beitrag beschrieben. Anhand des Weiterbildungsangebots „Independent Guides“ wird ein konkretes Beispiel angeführt, das nicht nur Einblicke in die Arbeitsweise der Integrierten Volkshochschule gibt, sondern auch die Erfahrungen zweier KursteilnehmerInnen zur Sprache bringt.

Ausgangssituation und Standortbestimmung

2007 wurde von einer Gruppe engagierter Personen die Initiative zur Gründung einer Integrierten Volkshochschule im Vinschgau ins Leben gerufen. Vorbild waren bereits existierende Projekte in Südtirol, die bei Weiterbildungsorganisationen angesiedelt waren, deren Aktivitäten sich allerdings ausschließlich aufs städtische Einzugsgebiet konzentrierten. Mit Blick auf die topographischen Voraussetzungen, stand der Versuch inklusive Weiterbildung für Menschen mit und ohne Behinderung im Vinschgau zu ermöglichen, vor einer gänzlich neuen Herausforderung. Der Vinschgau, als westlichster politischer Bezirk Südtirols mit ca. 34.000 EinwohnerInnen, ist geographisch gesehen ein langgezogenes Tal von 80 Kilometer mit zahlreichen Seitentälern ohne urbanes Zentrum. Somit waren Rahmenbedingungen notwendig, die einen starken Fokus auf räumliche Dimensionen wie Mobilität, Erreichbarkeit und Barrierefreiheit legten, ohne die inklusive Bildungsangebote im ländlichen Raum nicht realisierbar sind.

Neben den räumlichen Dimensionen standen gleichzeitig bildungstheoretische und inklusionspädagogische Überlegungen im Mittelpunkt, die Behinderung nicht länger als individuelles Merkmal einer Person, sondern als Produkt gesellschaftlicher Marginalisierung und Unterdrückung in den Blick nehmen. Inklusive Erwachsenenbildung nach dem Verständnis der IVHS-Vinschgau soll in Anlehnung an Klafki (1996) Möglichkeiten bieten, gesellschaftliche Diskriminierungs- und Marginalisie-

rungsprozesse als auch Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten zu thematisieren. Vor diesem Hintergrund knüpften die im Jahr 2008 formulierten Leitideen an die damals noch jungen UN-Behindertenrechtskonvention an, die im Artikel 24 u. a. den gleichberechtigten Zugang zur Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen fordert. Bildung hat in erster Linie Emanzipationscharakter, um insbesondere marginalisierte Menschen zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu ermächtigen, sich für oder gegen bestimmte Lebensführungsweisen zu entscheiden und um eine eigene Konzeption des guten Lebens zu entwickeln (vgl. Otto/Ziegler 2008).

Juliane Stocker, die Koordinatorin der IVHS-Vinschgau, sieht darin den Ausgangspunkt für eine „zeitgemäße“ Erwachsenenbildung. Unter diesem Gesichtspunkt wurden folgende didaktische Maßnahmen als Basis für das Weiterbildungsangebot definiert:

- Alle TeilnehmerInnen erhalten die gleichen Chancen, Lernsituationen entsprechend ihren Bedürfnissen, Erfahrungen, Lernstilen und Zielen zu gestalten.
- ReferentInnen verstehen sich als BeraterInnen und BegleiterInnen.
- TeilnehmerInnen tragen Verantwortung für den Lernprozess.
- Lernen wird als soziale Tätigkeit verstanden, die nur unter Beachtung des Lebenskontextes und der Lebensumstände der TeilnehmerInnen nachhaltig wirkt.
- Eine Vielfalt von Methoden wird eingesetzt.
- Die Bildungsorganisation versteht sich selbst als lernende Organisation und unterzieht sich deshalb immer wieder einer Selbstreflexion und setzt sich Lern- und Entwicklungsziele.

Die IVHS Vinschgau stellt Menschen mit Behinderung als ExpertInnen in eigener Sache in den Mittelpunkt. Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung rund um das Thema „Behinderung“, die Einbeziehung von AssistentInnen und Co-ReferentInnen zur Unterstützung der TeilnehmerInnen, als auch die Einbeziehung von Angehörigen und Fachkräften sind weitere wichtige Maßnahmen. Kooperationen und Vernetzungen spielen eine zentrale Rolle, um bestehende Ressourcen und Kompetenzen zu nutzen und künftige Bedarfe erkennen und entwickeln zu können.

Gründungsphase und Weiterentwicklungen

Nach Rücksprache mit dem Amt für Weiterbildung der Provinz Bozen, das die Initiative im Vinschgau unterstützte, war ein wichtiger Schritt eine lokale Trägerorganisation für die IVHS ausfindig zu machen. Zwei Organisationen standen zur Auswahl. Das Bildungshaus Schloss Goldrain und die Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung (GWR). Der ausschlaggebende Grund, die IVHS bei der GWR anzusiedeln war, dass diese im Gegensatz zum Bildungshaus Schloss Goldrain, keine Infrastruktur besitzt, die mittels Veranstaltungen ausgelastet werden muss. Sie greift vorwiegend auf vorhandene öffentliche Strukturen und Einrichtungen wie z. B. Computerräume in Schulen zurück.

Das verschafft der IVHS den Vorteil, unabhängig von einer Zentraleinrichtung zu agieren und dislozierte Angebote an verschiedenen Standorten aufzubauen. Derzeit werden Kurse an zehn strategischen Standorten angeboten, die gut ans öffentliche Verkehrsnetz angebunden und barrierefrei sind.

Zum Jahresbeginn 2008 lancierte die IVHS ihre ersten Weiterbildungsveranstaltungen. Seither wurde das Angebot laufend ausgebaut. Waren es 2008 noch 878 Weiterbildungsstunden mit 327 TeilnehmerInnen wurden im Jahr 2014 1.396 Weiterbildungsstunden mit 593 TeilnehmerInnen absolviert. 79 Prozent der TeilnehmerInnen waren Personen mit einer Behinderung. Insgesamt haben 30 ReferentInnen 91 Weiterbildungskurse abgehalten. 44 Kurse in heterogener Zusammensetzung, die gemeinsam von Menschen mit und ohne Behinderung besucht wurden, und 47 Kurse an denen ausschließlich Personen mit Behinderung teilnahmen.

Rahmenbedingungen der inklusiven Erwachsenenbildung in Südtirol

Das Landesgesetz Nr. 41 vom 07.11.1983 kann als Grundlage für die allgemeine, und damit auch für die inklusive Erwachsenenbildung in Südtirol gesehen werden. Das Landesgesetz geht allerdings nicht explizit auf Menschen mit Behinderungen ein und schafft damit auch nicht allgemeine Rahmenbedingungen für eine inklusive Erwachsenenbildung in Südtirol. Die Finanzierung inklusiver Angebote unterliegt anderen Regelungen als allgemeine Angebote und fallen in den Bereich der „Sondermaßnahmen“. Im Unterschied zu allgemeinen Weiterbildungsangeboten bei denen eine MindestteilnehmerInnenzahl von acht Personen gewährleistet sein muss, braucht es bei inklusiven Angeboten lediglich drei Personen. Auch werden inklusive Angebote dahingehend gefördert, dass sie bis zu 80 Prozent vom Land Südtirol finanziert werden. Die restlichen zwanzig Prozent müssen von der jeweiligen Institution z. B. über Teilnehmerbeiträge erbracht werden. Auch die Stundensätze, die vom Landesamt für Weiterbildung für integrierte Angebote berechnet werden, fallen im Verhältnis zu den Stundensätzen der allgemeinen Angebote um ca. ein Viertel höher aus. Die Stundensätze beinhalten alle anfallenden Kosten.

Das Angebot „Independent Guides“

Hinter den „Independent Guides“ oder „Indie Guides“ versteckt sich ein Bildungsangebot der IVHS Vinschgau, welches im Herbst 2010 das erste Mal gestartet wurde. Die TeilnehmerInnen erwerben mittels eigener Methoden geschichtliche und kulturelle Kenntnisse, um historische Stätten auf individueller Art und Weise zu vermitteln, wodurch sie befähigt werden als unabhängige KulturführerInnen tätig zu sein. „Indie Guides“ ist ein modular konzipiertes und offenes Kursangebot. Die einzelnen Module werden auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen abgestimmt. Am Beispiel der Erfahrungen von Evelyn Bliem und Martin Former, werden im Folgenden die jeweiligen Bausteine beschrieben und das Gesamtkonzept erläutert.

Ausgangspunkt ist das Basismodul „Historische Stätten erarbeiten“, das von der Kulturvermittlerin und Museumspädagogin Irene Hager von Strobele geleitet wird. Evelyn Bliem und Martin Former befassten sich mit der Geschichte der mittelalterlichen Stadt Glurns. Am Ende des Basismoduls liegt jeweils ein didaktisches Grundkonzept für eine Kulturführung vor. Das Ziel dabei ist, von den gewohnten Führungen Abschied zu nehmen, bei denen einer spricht und die anderen zuhören. Die Kulturführung soll zur gemeinsamen Kommunikation einladen, wobei die KulturführerInnen zu VermittlerInnen zwischen BesucherInnen, Gegenstand und sich selbst werden. Die eigene als auch die Biographien der BesucherInnen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wie der Gegenstand oder Inhalt auf die einzelnen wirken, hängt davon ab, welche Erfahrungen und welches Wissen die Akteure haben. Diese Grundhaltung spiegelt sich auch im didaktischen Konzept des Basismoduls wider. Martin Former berichtet: „Durch die Workshops mit Irene interessiere ich mich mehr für den geschichtlichen Hintergrund. Die Irene hat gesagt, Ich kann etwas gut und sie kann was anderes gut. Dann hatten wir die Idee, ich soll eine Geschichte schreiben.“⁴¹ Diese Geschichte lieferte das Grundgerüst für die Kulturführung und wird entlang einzelner Besichtigungsstationen erzählt. Am Ende des Moduls wurde das Konzept in Form von Probelaufen auf seine Umsetzbarkeit hin überprüft sowie Stärken und Schwächen reflektiert. Ein Ergebnis war, dass die beiden Hauptprotagonisten, neben vielen positiven Erfahrungen, sehr unzufrieden mit der Vermittlung der Inhalte waren. Beim Geschichtenerzählen und bei der Vermittlung historischen Fakten fühlten sich beide sehr unsicher und überfordert. Vor allem für Martin Former war das freie Erzählen eine immer wiederkehrende Stresssituation.

Im Rahmen des IVHS Programms wurde deshalb ein Erzählworkshop mit einer professionellen Märchenerzählerin organisiert, in dem die TeilnehmerInnen sich stilistische Mittel und Erzähltechniken aneigneten. Evelyn Bliem und Martin Former brachten ihre konkreten Erfahrungen aus den Probelaufen ein und entwickelten gezielte Problemlösungsstrategien. Evelyn Bliem berichtet: „Während des Workshop habe ich gelernt, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen. Und ich habe mich getraut auf die Leute zuzugehen und mit den Leuten zu reden. Vorher war es schon schwierig, da bin ich eher schüchtern gewesen.“ Und Martin Former fasst seinen Lernerfolg folgendermaßen zusammen: „Ich habe gelernt viel lockerer zu sein. Ich kann viel besser reden als vorher. Ich traue mir auch viel mehr zu. Wie z. B. vor mehreren Leuten zu reden. Früher war ich beim Reden oft verkrampft und man hat mich nicht gut verstanden. Das ist jetzt anders.“

Nach Abschluss des Moduls wurde die Qualität des Konzeptes neu bewertet. Obwohl Qualitätssteigerung sichtbar wurde, wurde bemerkt, dass Interaktionen zwischen den KulturführerInnen, den BesucherInnen und dem historischen Gegenstand kaum stattfinden. Um diese zu stärken wurde ein weiterer Kurs mit dem Titel „Historische Gegenstände begreifbar machen“ abgehalten, in dem die TeilnehmerInnen mittelalterliche Gegenstände anfertigten. Evelyn Bliem und Martin Former nutzten den Kurs, um Utensilien für die Führung herzustellen und entwickelten Spiele sowie Gegenstände, die das interaktionale Geschehen während der Führung unterstützen sollten. Mäuse aus Holz wurden angefertigt, um den Glurnser Mäuseprozess aus dem

15. Jahrhundert darzustellen, womit den BesucherInnen auf spielerische Weise historische Inhalte vermittelt werden.

Nach einem weiteren Probelauf, entschlossen sich alle Beteiligten das Konzept in der vorliegenden Form zu belassen. Der nächste Schritt war, die anstehenden Kulturführungen zielgruppenspezifisch zu bewerben.

Im Kurs zum Thema „Wie präsentiere ich meine Ideen und Vorhaben in der Öffentlichkeit“ entwickelten Martin Former und Evelyn Bliem gemeinsam mit einer PR-Fachfrau einen Werbefolder, den sie an Schulen und Kindergärten verteilten. Bald darauf meldeten sich die ersten Schulklassen und Kindergärten für Führungen an. Seitdem sind beide im Auftrag der IVHS als KulturführerInnen tätig, wofür sie wie herkömmliche ReferentInnen honoriert werden.

Die Vorbereitung der Führungen als auch die anschließende Reflexion finden mit Hilfe einer Unterstützerin statt. Eine kontinuierliche Begleitung sowie eine ständige Weiterentwicklung des Konzeptes wird damit gewährleistet. Neue Ideen werden im Basismodul „Historische Stätten erarbeiten“, das halbjährlich im Rahmen des regulären IVHS-Programms angeboten wird, besprochen und ins Kulturführungskonzept integriert. Dadurch wird ein permanenter Bildungs- und Lernprozess in Bewegung gehalten.

Resümee

Das Beispiel der Indie Guides zeigt, wie offene und modular aufgebaute Kurse individuelle Lern- und Bildungswege anstoßen. Es zeigt wie Menschen mit Lernschwierigkeiten, durch Angebote inklusiver Erwachsenenbildung, in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt werden, wie sie Selbstsicherheit gewinnen, wie sie Wünsche und Bedürfnisse artikulieren lernen und wie sie zur Selbstbestimmung befähigt und gestärkt werden als Subjekte mit eigener Würde am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Evelyn Bliem und Martin Former wissen aus eigener Erfahrung, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr oft als lern- und bildungsunfähig abgestempelt werden und wie sich Betroffene dabei fühlen: „...es ist boshaft“, so Martin Former, „...wenn man zu Menschen sagt, die können das und das nicht und deswegen lassen wir sie so, wie sie sind“. Er meint, dass alle Menschen das Recht auf Bildung haben sollen, um sich entwickeln und entfalten zu können und welcher wichtigen Beitrag die inklusive Erwachsenenbildung hierfür leistet.

Anmerkungen

- 1 Sämtliche Zitate von Evelyn Bliem und Martin Former sind der Diplomarbeit von Eberhöfer Helene (2012) entnommen.

Literatur

Eberhöfer, H. (2012): Bildungsprozesse in der inklusiven Erwachsenenbildung. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der Fakultät

- für Bildungswissenschaften Institut für Erziehungswissenschaften. Quelle: bidok.uibk.ac.at/library/eberhoefer-bildungsprozesse-dipl.html (Zugriff: 01.09.2015)
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Der Capability-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe/Zielger, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. VS-Verlag, Wiesbaden

Sommerschule Ulm

Bildung für alle an der Ulmer Volkshochschule

Lothar Heusohn

Zusammenfassung

Die „Sommerschule – Bildungskurse für Menschen mit geistiger Behinderung“ will ein „Ermöglichungsort“ sein, der es Menschen mit geistiger Behinderung erlaubt, in Bildungskursen neue Erfahrungen und Eindrücke zu sammeln und sich als lernende und kreative Menschen zu erleben. Entstanden sind im Rahmen von drei europäischen Kooperationsprojekten der „Sommerschule“ auch Handbücher mit Lehr- und Lernmaterialien: „Rund ums Geld“, „English without Frontiers – Englisch ohne Grenzen“ und „Gemeinsam! Aktive Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung“.

„Sommerschule“ Ulm

Ulm ist eine Stadt mit ca. 120.000 Einwohnern – mit unterschiedlicher Herkunft und Hautfarbe, mit verschiedenem Alter und Geschlecht, mit vielen kulturellen und sozialen Beziehungen, mit behinderten und nicht behinderten Menschen. Und mit vielfältigen Kultur- und Bildungsorganisationen: von Stadtteilzentren bis zur Volkshochschule. Und mit den besonderen Einrichtungen für Menschen mit Behinderung. Mit der Welt „draußen“ in der Stadt und der Welt „drinnen“ im Heim.

In diesem Rahmen entstand die Idee: „Sommerschule. Bildungskurse für Menschen mit geistiger Behinderung ... aus Ulm und Drumherum.“ Was im Sommer 1999 als ein Projekt mit genau zehn Kursen begann, hat sich 16 Jahre später als festes Angebot an der Ulmer Volkshochschule (vh) etabliert. Neben Kreativkursen – wie Malen, Tönen oder Theater – gibt es Kurse zum Einüben alltagspraktischer Fertigkeiten, etwa Kochen, Lesen und Schreiben, Umgang mit Geld oder Internet und E-Mail. Darüber hinaus bestehen Angebote im Bereich von Geschichte, Gesellschaft und Politik, etwa „Menschen mit Behinderung im Nationalsozialismus“, Kommunalpolitik oder Aktive Bürgerbeteiligung. Fortbildungen für Heim- und Werkstattträte und Kurse wie „Herzblatt gesucht“, „Meine Ziele im Leben“, „Richtig Streiten“ oder „Englisch ganz einfach“ ergänzen das Programm. Mit einem Satz: Es existiert die breite Palette an Kursen und Lernmöglichkeiten, wie sie eine Volkshochschule auch für

nicht-behinderte Menschen traditionellerweise anbietet. In jedem Jahr sind das etwa 15 Kurse, in denen Menschen mit Behinderung all das oder doch zumindest einiges von dem lernen können, was ihnen wichtig ist.

Aquarelle malen, Computer und Internet nutzen, Ton gestalten, Kochrezepte ausprobieren, afrikanische Rhythmen erlernen – für die meisten Menschen sind solche Angebote eine Selbstverständlichkeit. Und für Menschen mit Behinderung? Können auch sie teilnehmen am ganz normalen, am „selbstverständlichen“ Leben? Außerhalb der „beschützenden“ Einrichtung? Mitten im Leben – dort, wo all die anderen sind? Oft nicht. Oft sind zu viele Hemmnisse da, organisatorische, finanzielle, bauliche und soziale.

Die „Sommerschule“ will ein „Ermöglichungsort“ sein, der es Menschen mit geistiger Behinderung erlaubt, in Bildungskursen neue, vielfältige Erfahrungen und Eindrücke zu sammeln, sich als lernende und kreative Menschen zu erleben. So steht die „Sommerschule“ für zweierlei:

- für das umfassende das Recht auf Bildung
- dafür, dass Bildung ein umfassender Prozess ist.

Schon einige Zeit bevor das Wort von der „Inklusion“ bzw. der „Inklusiven Bildung“ allgegenwärtig wurde, hieß es im März 2002 in der Abschlusserklärung des Europäischen Kongresses der Behinderten: „Es ist notwendig, eine Bildung für alle zur erreichen, die auf den Prinzipien der vollen Teilhabe und Gleichberechtigung beruht... Das Bildungssystem muss die Hauptrolle spielen, um eine persönliche Entwicklung und soziale Einbeziehung zu sichern... Das Bildungssystem ist der erste Schritt zu einer einbeziehenden Gesellschaft.“¹

Theoretischer Anspruch der Volkshochschule

Hier ist ein wichtiger Ansatzpunkt für Institutionen wie Volkshochschulen. Denn Prozesse von Bildung und lebenslangem Lernen gehören für viele Menschen zu einer selbstverständlichen Möglichkeit und Anforderung in ihrem Leben. So sind Volkshochschulen „elementarer Bestandteil der Daseinsvorsorge“². Dabei geht es – im Unterschied zu verkürzten Vorstellungen von Bildung – nicht um bloße berufliche „Anpassungsqualifizierung“, sondern vor allem um Lebenskompetenz, um Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, um Empowerment – verstanden als Befähigung, Ermächtigung –, um Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten. In diesem Sinne muss das Ziel die uneingeschränkte Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an allgemeinen Bildungsangeboten unter Bereitstellung der erforderlichen Unterstützung sein.

Selbstverständlich gilt: Die Volkshochschulen organisieren Bildung für Menschen aller Altersgruppen, jeden Geschlechts, jeder Schicht, jeder Kultur. Sie schließen niemanden aus. Aber die Wirklichkeit sieht oft anders aus: Denn immer wieder steht den steigenden Ansprüchen in der Gesellschaft ein unübersichtlicher allgemeiner Bildungsmarkt gegenüber, der auf die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung nur unzureichend ausgerichtet ist. Das heißt: Als „elementarer Bestandteil der

Daseinsvorsorge“ müssen sich viele Einrichtungen fragen, ob und inwieweit sie Menschen mit Behinderung Teilhabe auch tatsächlich ermöglichen. Die Antworten darauf können sehr unterschiedlich ausfallen. Eine Antwort ist die Ulmer „Sommerschule“.

Praktischer Anspruch der Volkshochschule

Zugegeben, um gleich vorweg den Punkt anzusprechen, der uns auch immer wieder beschäftigt: Die Kurse sind für eine besondere Gruppe, eine „Zielgruppe“, eben Menschen mit geistiger Behinderung. Und damit ist das Angebot noch weit entfernt vom Anspruch, in Sinne des Inklusionsgedankens „Bildung für alle gemeinsam“ umzusetzen. Doch auch hier hat die Ulmer Volkshochschule bereits einige Erfahrungen gesammelt: Es wurden im „ganz normalen“ Semesterprogramm Computer- und Kochkurse ausgeschrieben, an denen – auf Wunsch mit einer Assistenzperson – Menschen mit Behinderung teilnahmen. Zudem hat die Volkshochschule schon mehrfach im Rahmen ihrer internen Fortbildungen für Dozentinnen und Dozenten Kurse zum Thema „Wie gestalte ich integrative Angebote“ organisiert. Absicht war, „ganz normale“ Kursleiterinnen und Kursleiter auf behinderte Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorzubereiten.

Wie gesagt: Zunächst war die „Sommerschule“ ein „Experiment“. Doch heute ist sie beinahe Normalität. Eine Selbstverständlichkeit für über 60 Menschen mit Kursen von höchstens sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern und jeweils zwei Kursleitenden. Es geht nicht um „beschäftigungstherapeutische“ Maßnahmen, sondern um die Ermöglichung von Bildung. Und deshalb gibt es

- eine intensive Arbeit mit den Kursleitenden, um sie zu qualifizieren,
- erwachsenenpädagogische Methoden größtmöglich einzusetzen,
- ein Anmeldeverfahren, das auf die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung zugeschnitten ist
- und Kursgebühren, die die finanziellen Möglichkeiten und Grenzen berücksichtigen.

All das kostet Geld, aber bisher es ist immer möglich gewesen, die „Sommerschule“ durchzuführen: mit privaten und gewerkschaftlichen Spenden, mit Zuschüssen der Ulmer Bürgerstiftung, mit Geldern aus europäischen Kooperationsprojekten, mit Kursgebühren der Teilnehmenden und mit den Eigenmitteln der Volkshochschule. Gerade Letzteres ist in Zeiten der Budgetierung und Mittelkürzung alles andere als selbstverständlich und zeigt auf sehr konkrete Weise den Willen der Verantwortlichen, den Anspruch nach „Bildung für alle“ nicht nur auf dem Papier stehen zu lassen.

Europäische Kooperationsprojekte

Dieses Engagement zeigt sich ebenfalls in der Beteiligung der Volkshochschule an mehreren Projekten der Europäischen Union im Feld der Bildungsarbeit für Men-

schen mit Behinderung: Von 2002 bis 2004 lief das Projekt „mo.bi.le“ – „Modelle der Bildung und des Lernens“, von 2005 bis 2007 „Englisch ohne Grenzen – Barrierefreies Lernen von Fremdsprachen für Menschen mit Lernschwierigkeiten“ und von 2005 bis 2008 schließlich „Gemeinsam – Aktive Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung“. Gemeinsam mit Kooperationspartnern aus Österreich, den Niederlanden, Rumänien, Schweden, Finnland, Estland, Spanien und Großbritannien wurden Kursmaterialien konzipiert, praktisch erprobt und für interessierte Institutionen und Kursleiter/innen zum Selbstkostenpreis zur Verfügung gestellt. Das Projekt „Gemeinsam“ wurde von der deutschen „Nationalen Agentur Bildung für Europa“ im Oktober 2009 aufgrund der „sehr guten Konzeption und fachwissenschaftlich fundierten Grundlage sowie ihrer hohen Praxisrelevanz“ (so Prof. Reinhold Weiß in seiner Laudatio) mit dem Ersten Preis im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung (Programm GRUNDTVIG) ausgezeichnet. Das Projekt „English without Frontiers“ erhielt im Mai 2009 in Prag anlässlich einer europäischen Konferenz über „Kreativität und Innovation – Europäische Erfolgsgeschichten“ den Ersten Preis als innovativstes europäisches Projekt im Programm „LINGUA“. Keine Frage: Diese Auszeichnungen haben erheblich dazu beigetragen, das Projekt „Sommerschule“ finanziell und politisch an der Volkshochschule und darüber hinaus in der Stadt Ulm ein fester Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft wurde.

Lehren und Lernen in der „Sommerschule“

Für die Macherinnen und Macher der „Sommerschule“ ist es ein ganz wichtiger Aspekt, dass die überwiegende Zahl der Kurse im Gebäude der Volkshochschule selbst stattfindet, das heißt dort, wo auch viele andere Menschen ihre Veranstaltungen besuchen. Man trifft sich im Foyer, im vh-Café finden Begegnungen statt, Kontakte werden geknüpft. Auch das ist ein kleiner Teil von beabsichtigter und gelebter Inklusion. Die andere Seite: Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer brauchen Begleitung, um überhaupt zu den Kursen kommen zu können. Immer wieder ist dies für die Wohnheime und für viele Eltern ein nicht zu unterschätzender organisatorischer Aufwand. Manche der Interessierten können so nicht an einem Kurs teilnehmen, weil sie keine Begleitmöglichkeiten finden.

Die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung ist höchst differenziert. Die geistigen Einschränkungen unterliegen mannigfachen Ursachen, die Lernpotenziale und -profile weichen beträchtlich voneinander ab. Viele Menschen dieses Kreises verfügen aufgrund der bisherigen Lebenserfahrungen weder über das umfassende Bewusstsein noch über das Selbstvertrauen, eine aktive Rolle in der Gestaltung ihres Lebens zu spielen. Es ist ein Leben, das stark von Fremdbestimmung geprägt ist. Eine solche Erfahrung lässt die Vorstellung und reale Erfahrung von Selbstorganisation und gemeinsamem Lernen in der Regel nur schwer entstehen. Insofern muss es für Kursleiterinnen und Kursleiter von elementarer Bedeutung sein, genau diese Erfahrung gleich zu Beginn aller Kurse und Seminare entstehen und wachsen zu lassen: Nämlich die Erfahrung der Freude am gemeinsamen und gleichberechtigten Lernen

und Arbeiten in einer Gruppe. Und auch hier gibt es eine andere Seite, denn immer wieder gilt es, schwierige Gruppensituationen zu meistern, einzelne Teilnehmer mit „schwierigem Verhalten“ in der Gruppe und beim Lernen zu halten. Dies alles ist nur zu leisten, weil sich die Dozentinnen und Dozenten der „Sommerschule“ weit über das normale Maß hinaus engagieren und in starkem Maße ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen einbringen.

Als Grundgerüst bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen. Die Kurse sind je nach Inhalt und Thema in der Regel auf sechs Teilnehmende beschränkt und werden von zwei Kursleitenden durchgeführt. Dies hat sich als sinnvoll erwiesen, um Bildungsinhalte sowohl gemeinsam in einer überschaubaren Gruppe als auch individuell vermitteln zu können. Und möglichst „passgenau“ persönliche Voraussetzungen, Lernerfahrungen und -potenziale sowie Interessen zu treffen.

Damit sind wir bei einem nächsten zentralen Aspekt angelangt, nämlich der Qualifikation der Kursleitenden. Als ideale Konstellation hat sich eine Kombination aus thematischer Fachlichkeit und behindertenpädagogischer Erfahrung erwiesen. Ein konkretes Beispiel: Eine ausgebildete Kochlehrerin unterrichtet zusammen mit einem Heilpädagogen Kochen. Und beide vergessen dabei nicht, dass es nicht nur um Techniken der Essenszubereitung geht, sondern ebenso um die Herkunft der Lebensmittel, um ihre soziale, ökologische und kulturelle Bedeutung, kurz: um die sozio-kulturelle Dimension des Kochens und Essens.

Die Kurse der „Sommerschule“ erscheinen jedes Jahr im allgemeinen Programmheft für Frühjahr/Sommer der Volkshochschule. Auch damit soll offenkundig werden, dass es „ganz normale“ Kurse sind, die da angeboten werden, ein „ganz normaler“ Teil des Bildungsprogramms. Da größere Teile der Menschen mit geistiger Behinderung aber nicht oder nur rudimentär lesen können, veröffentlichen wir die Kurse zusätzlich in einem Programmheft in leichter Sprache und mit unterstützenden Symbolen. Kombiniert mit einem vereinfachten Anmeldeverfahren wollen wir es auf diese Weise ermöglichen, dass behinderte Menschen so selbstständig wie möglich Kurse auswählen und belegen können. Wichtig ist, dass eine zeitnahe Rückmeldung darüber erfolgt, ob der Platz im Kurs tatsächlich sicher ist. Denn auch dies ist ein ganz „normaler“ Lerneffekt: Die Abgabe einer Anmeldung bedeutet noch nicht, dass der Platz real besetzt werden kann.

Wenn letztlich alles ineinandergreift und so läuft, wie es soll, dann lassen sich Sätze hören wie die folgenden: „Ich kann etwas für mich selbst ausprobieren und mir erst dann Hilfe holen, wenn ich es selbst möchte.“ „Es ist schön, andere Leute kennenzulernen und zusammen Spaß an der Arbeit zu haben.“ „Wenn ich selber kochen kann, dann ziehe ich in eine eigene Wohnung.“ Oder „Ich melde mich auf jeden Fall nächstes Mal wieder an.“

Bilanz und Perspektiven

Wie oben schon skizziert, haben wir es bei der „Sommerschule“ nicht mit einem „inklusiven“ Angebot im engeren Sinne zu tun. Aber es scheint uns wesentlich, im

Rahmen eines „Zielgruppenangebots“ in der Erwachsenenbildung praktische Schritte dafür zu kreieren, dass Menschen mit Behinderung ein „Bewusstsein der Würde“ und das „Selbstwertgefühl des Menschen“ entwickeln können, wie es im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention heißt. Wir erleben in der täglichen Praxis noch immer, dass Menschen mit Behinderung „invisible minorities“ sind, das heißt Menschen, die buchstäblich „unsichtbar“ sind bzw. unsichtbar gemacht werden. In 16 Jahren „Sommerschule“ ist es uns zumindest in Ansätzen gelungen, diese „Unsichtbarkeit“ in eine Sichtbarkeit zu verwandeln.

Selbstverständlich wollen wir weiter an Brücken bauen hin zu Angeboten außerhalb der „Sommerschule“. Begonnen haben wir bereits mit der Entwicklung eines Programmbereichs „vh mit Muße“, in dem Menschen jeden Alters und getragen von unterschiedlichen Interessen und Motivationen sich in dem Gedanken eines „entschleunigten Lernens“ zusammenfinden. In unmittelbarer Planung ist der Aufbau eines Bereichs „Grundbildung“, in dem es nicht nur um die „klassischen“ Elemente des Lesens und Schreibens geht, sondern auch um grundlegende Bausteine der Gesundheitsbildung, der kulturellen und politischen Bildung. Angedacht ist, die „Sommerschule“ in diesen Bereich der Grundbildung zu integrieren. Wir hoffen, dass dies alles nicht nur „gute Idee“ bleibt, sondern in die – nicht zuletzt auch finanzierbare – Welt der Ulmer Erwachsenenbildung überführt werden kann.

Anmerkungen

- 1 Deklaration von Madrid, in www.lebenshilfe-stmk.at/cms/fileadmin/lh_steiermark/ethik_deklarationen/deklaration_madrid.pdf
- 2 Volkshochschule als öffentliche Aufgabe, Gemeinsame Erklärung der Kommunalen Landesverbände Baden-Württemberg und des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg, Leinfelden-Echterdingen 2001, <http://www.vhs-bw.de/vhs-oeffentliche-aufgabe.html>

Aus der Praxis für die Praxis

Unterrichtsmaterialien und didaktische Handreichungen

Oft suchen interessierte Kursleiterinnen und Kursleiter nach fundierten Materialien und methodischen Anregungen für die Gestaltung der konkreten Angebote. Hier helfen u. a. Handbücher, Leitfäden und Materialien weiter, die von der Ulmer Volkshochschule gemeinsam mit Partnerorganisationen aus diversen europäischen Ländern erarbeitet wurden. Sie beschäftigen sich mit folgenden Themen:

- Rund ums Geld
- Englisch ohne Grenzen
- Gemeinsam! Aktive Bürgerbeteiligung

Rund ums Geld

Das Handbuch ist in insgesamt fünf Themenbereiche gegliedert, wobei sich in jedem Modul Anregungen für verschiedene Lernstufen finden. Zu den meisten Übungsanleitungen finden sich Arbeitsblätter (als Kopiervorlagen und auf CD-ROM) bzw. Angaben zu speziellen Medien/Materialien/Spielen etc.

- Modul 1: Grundlagen
- Modul 2: Rechnen mit dem Euro
- Modul 3: Mein eigenes Geld
- Modul 4: Einkaufen
- Modul 5: Bankgeschäfte

English without Frontiers

Die am stärksten verbreitete Sprache in Europa ist Englisch. Von daher hat ein europäisches Projekt diese Sprache in den Mittelpunkt gerückt und Methoden und konkrete Materialien entwickelt: „Englisch ohne Grenzen: Barrierefreies Lernen von Fremdsprachen für Menschen mit Lern- und geistiger Behinderung“. Entstanden ist ein Kurshandbuch mit individuellen, sehr persönlich gehaltenen Themen und Materialien für den Englischunterricht mit lern- und geistig behinderten Menschen. Konkret handelt es sich um methodische Anleitungen, Übungsanleitungen, Einzel- und Gruppenaktivitäten, Arbeitsblätter, Spiele und Videoclips zu den Themenbereichen:

- Modul 1: My Friends
- Modul 2: My Family
- Modul 3: My House
- Modul 4: My Hobbies
- Modul 5: Happy Birthday!
- Modul 6: How are you?
- Modul 7: Going Shopping
- Modul 8: Going to a Restaurant
- Modul 9: Going on Holiday
- Modul 10: Goodbye and Good Luck!

Gemeinsam! Aktive Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung

Für alle Menschen ist eine aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben ein wesentliches Element von Lebensqualität. Darunter sind volle Teilhabe in allen Lebensbereichen, Gleichberechtigung und ein höchstes Maß an Selbstbestimmung zu verstehen. Selbstverständlich gilt all dies auch für Menschen mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten. Leitgedanke des Materials ist, Menschen dieser Bevölkerungsgruppe zu befähigen, in alle sie betreffenden (Lebens-)Entscheidungen einzugreifen bzw. einen möglichst großen Anteil davon selbst zu bestimmen. Das reicht vom un-

mittelbaren Lebens- und Arbeitsbereich bis hin zur aktiven Teilhabe an Entscheidungen in der Kommune, im Land oder im Bund (etwa die Befähigung zur Ausübung des Wahlrechts). Das Handbuch ermöglicht es Kursleiterinnen und Kursleitern in der Erwachsenenbildung, aber auch Eltern, persönlichen Assistenten oder Mitarbeiter/innen in Behinderteneinrichtungen, die Mit- und Selbstbestimmung behinderter Menschen gezielt zu fördern und zu begleiten.

Modul 1: Ich treffe Entscheidungen für mich selbst

Modul 2: Ich treffe Entscheidungen in und mit einer Gruppe

Modul 3: Ich treffe Entscheidungen in meiner Kommune

Weitere Informationen und Bestellungen

Alle drei Handbücher sind während ihrer Erarbeitung u. a. an der Ulmer Volkshochschule vielfach erprobt und evaluiert worden; seit Jahren werden sie auch in zahlreichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenpädagogik in der gesamten Bundesrepublik eingesetzt. Die Ulmer Volkshochschule ist für den Verkauf innerhalb Deutschlands zuständig. Das heißt, die Materialien können über die vh Ulm entweder in gedruckter und/oder digitaler Form erworben werden. Eine nähere Übersicht findet sich unter www.vh-ulm-sommerschule.de. Die Bestelladresse lautet: heusohn@vh-ulm.de.

ERW-IN – Bildung in Leichter Sprache

Ein Projekt der Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Bildung gGmbH

Amund Schmidt

Zusammenfassung

Die Aufgabe des dreijährigen Projektes ERW-IN (ERWachsenenbildung INklusiv) ist, Kurse in Leichter Sprache und langsamem Lerntempo zu organisieren, zu bewerben, umzusetzen und zu evaluieren. Diese Kurse an den Berliner VHS sind für alle Interessenten offen. Alle Kurse in Leichter Sprache sind neben den Publikationen der VHS auch im gedruckten Programm „Bildung in Leichter Sprache“ und auf der Website www.ERW-IN.de zu finden.

Die Projekt-Mitarbeiter der Koordinationsstelle ERW-IN organisieren ebenso Fortbildungen für das Personal der Volkshochschulen und KursleiterInnen und beraten bei Fragen zur Barrierefreiheit. Eine wichtige Grundlage für die Realisierung der Projektziele ist eine erfolgreiche Netzwerkarbeit zwischen den Akteuren der Behindertenhilfe, den Selbstvertretern und der Erwachsenenbildung in den Bezirken und im Land Berlin.

Ist Erwachsenenbildung lebensnotwendig?

Frau M. arbeitet in einer Werkstatt für behinderte Menschen in Berlin. Von Montag bis Freitag montiert sie Elektro-Stecker. Am Donnerstag geht sie nach der Arbeit in die Volkshochschule (VHS) Berlin Mitte. Frau M. besucht ab 17 Uhr einen Englisch-Kurs für Anfänger. Dort lernt sie mit acht anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern einfache englische Sprache. Frau M. hat sich diesen Kurs selbst ausgesucht. Sie möchte Englisch lernen. Frau M. wohnt im Stadtbezirk Kreuzberg, wo viele Touristen unterwegs sind. Die Berlin-Besucher fragen Frau M. oft auf Englisch nach dem Weg. Bisher verstand Frau M. ihre Fragen nicht, aber sie möchte gern Auskunft geben. Für Frau M. ist es eine Ehrensache, denn sie ist stolz eine Berlinerin zu sein. Jetzt lernt Frau M. im Englisch-Kurs im angepassten Lerntempo und mit einfacher deutscher und englischer Sprache. Alles was sie gemeinsam lernen probieren sie sofort im Kurs aus. Sie spielen gemeinsam alltägliche Situationen. Bilder spielen eine

große Rolle beim Lernen. Frau M. macht der Kurs großen Spaß. Sie kann jetzt schon einige Sätze Englisch sprechen und hat neue Bekannte kennengelernt.

In Deutschland gibt es seit Jahrzehnten Leitprinzipien in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten, die auf Teilhabe in allen Lebensbereichen zielen. Immer standen und stehen die Bereiche frühkindliche Förderung, Schulbildung, Arbeit und Wohnen im Vordergrund. Der Bereich des lebenslangen Lernens, der Erwachsenenbildung, scheint das fünfte Rad am Wagen zu sein. Manche meinen, dass allgemeine Bildung bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten nicht nötig wäre. Die Erfahrungen im Projekt ERW-IN (Berliner Erwachsenenbildung inklusiv) sagen uns das Gegenteil.

Auch der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention spricht von der Notwendigkeit von Angeboten der Erwachsenenbildung. Diese Angebote dienen der Entfaltung der Persönlichkeit, sie ermöglichen den Erwerb und den Ausbau von Kompetenzen und stärken den Selbstwert. Nicht zuletzt ist die Teilnahme an Bildungsprozessen auch und selbstverständlich von Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten gelebte Teilhabe in der Wissensgesellschaft. Die Beschreibung der Notwendigkeit ist zugleich Zielbeschreibung im Projekt ERW-IN.

Wer ist ERW-IN?

Die Persönlichkeitsentfaltung, die Förderung von Kompetenzen und der gestiegene Selbstwert sind langfristige Ziele. Um sie insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten zu erreichen, werden im Projekt ERW-IN an Berliner VHS Kurse in Leichter Sprache organisiert. Dabei wurde auf den mehrjährigen Erfahrungen der Kooperation zwischen Lebenshilfe Bildung gGmbH und der VHS Mitte aufbauend dieses Projekt entwickelt. Die Lebenshilfe Bildung ist Projektinitiator und Projektträger. Ergebnisse des dreijährigen Projektes, welches im November 2013 nach einer Vorprojektphase startete, lassen sich an folgenden Zahlen ablesen: Die Anzahl der angebotenen Kurse in Leichter Sprache betrug im Herbstsemester 2014 47 Kurse, im Frühjahrs-/Sommersemester 2015 72 Kurse und im Herbstsemester 2015 78 Kurse. Während sich in den ersten beiden Semestern sechs von zwölf eigenständigen VHS in Berlin beteiligten, sind es nunmehr neun VHS, die mit der Koordinationsstelle ERW-IN kooperieren. In Berlin gehören die VHS zur jeweiligen Bezirksverwaltung. Die Koordinationsstelle ERW-IN bei der Lebenshilfe Bildung gGmbH besteht aus drei MitarbeiterInnen mit insgesamt 45 Wochenarbeitszeit-Stunden.

Die Kurse werden in einfacher, verständlicher Sprache und mit angepasstem Lerntempo durchgeführt. Die Gruppenstärke liegt meist zwischen 8 bis 12 Personen mit einer Kursleitung. Manchmal gibt es auch eine Tandem-Kursleitung.

Was interessiert?

Alle, die im Projekt ERW-IN kooperieren, Mitarbeiter der Volkshochschulen und von Trägern der Behindertenhilfe, gehen davon aus, dass jeder Mensch neugierig ist. Manchmal ist diese Neugierde in den Routinen des Alltags etwas verschüttet und muss neu geweckt werden. Zu Beginn des Projekts haben wir viele Erwachsenen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten gefragt, welche Themen sie interessieren und was sie gern lernen wollen. Die Antworten waren sehr vielfältig. Viele wollten den Umgang mit dem Computer und digitalen Medien lernen. Von großem Interesse waren Fremdsprachen, allen voran Englisch, aber auch Französisch oder Türkisch. Häufig wollten die Befragten Schreiben, Lesen und Rechnen lernen. Malen und Zeichnen gaben einige als Themen an, aber auch Ausstellungen und Museen besuchen. Nachgefragt wurden Kurse zur Ernährung, zum Kochen, zu Fitness und Yoga. So wie auch kreatives Gestalten und Tanz, Selbstverteidigung, Sexualaufklärung und das große Feld der Politik.

Zu vielen gewünschten Themen, deren Spektrum ähnlich bunt wie überall ist, bieten wir inzwischen Kurse an. Dabei lassen wir die Kursleitung nicht allein. Regelmäßig führen wir Fortbildungen für die Kursleitungen durch. Manche haben schon Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung, andere sind kompetente Kursleiter in der Fortbildung und finden diese Form der Kurse interessant. Besondere Herausforderung in allen Kursen ist die einfache Sprache, die jeder Teilnehmer versteht, geeignetes Material und eine methodische Vorgehensweise, die alle nach ihren individuellen Möglichkeiten einbezieht. Es gibt inzwischen einige Hinweise und Erfahrungen, was eine inklusive Didaktik in der Erwachsenenbildung bedeutet. Insgesamt stecken der Fachdiskurs und das Materialangebot jedoch in den Kinderschuhen. Umso wichtiger sind der Austausch zwischen den Kursleitungen und die reflexive Arbeit. Neben den Fortbildungen bieten wir Reflexionsgespräche und Beratungen für die Kursleitungen an.

Ebenfalls wichtig für den Erfolg von Kursen sind Unterstützungsleistungen, wie die Wegebegleitung oder pflegerische Assistenz. Manchmal kommen Angehörige oder Betreuer mit in den Kurs und begleiten die Teilnehmerin oder den Teilnehmer. Für alle, die Unterstützungsleistungen benötigen, haben wir in dieser Frage aber noch keine Lösung. Wir arbeiten daran.

Nicht jeder in Berlin erfährt selbstverständlich von diesen Bildungsangeboten. Neben traditionellen Wegen (Verteilung von Programmen, E-Mails, Flyer) der Öffentlichkeitsarbeit besuchen wir als Projektteam die Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in Berlin und sprechen mit Interessenten. Bei diesen Gesprächen wird deutlich, dass es mitunter schlechte Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule gibt, die auf die VHS übertragen werden. Oder es sind keine oder negative Vorstellungen von allgemeiner Erwachsenenbildung vorhanden, bzw. schlicht eine Schwellenangst zu überwinden. Bei diesen Besuchen in den WfbM gibt es auch wertvolle Tipps, welches Kurssthema wir noch anbieten könnten und was die Beschäftigten in den Werkstätten interessiert. Diese Wünsche können auch auf der Website www.ERW-IN.de geäußert werden. Dort finden sich neben dem gesamten Kursangebot in Leichter Spra-

che auch ein Bildungsblog, der über Aktivitäten in und um das Projekt ERW-IN berichtet.

Die inklusive VHS

Oft ist das Projekt unter den Mitarbeitern der Volkshochschulen Anlass für Diskussionen über Inklusion und deren Bedeutung. In diesen Gesprächen erleben wir eine große Offenheit, persönliches Engagement, aber mitunter Vorurteile und Bedenken. Zum Beispiel: Wollen erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten überhaupt lernen? Reicht es nicht, wenn Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten etwas Kreatives, wie Basteln oder Musik machen? Können wir als VHS für diesen Adressatenkreis überhaupt entsprechende qualifizierte Angebote organisieren? Was sagen die anderen Teilnehmer dazu? Sind die Bedenken ausgeräumt und der Mut groß genug, neue Wege auszuprobieren, machen alle am Projekt beteiligten VHS gewinnbringende Erfahrungen. Das Bildungsangebot erweitert sich, die Kompetenzen im Bereich Barrierefreiheit und Inklusion werden gestärkt, beteiligte Mitarbeiter und Honorarkräfte professionalisieren sich und hilfreiche Kooperationserfahrungen kommen den zukünftigen Herausforderungen zugute.

In den Gesprächen geht es auch grundsätzlich um das Thema Inklusion: Dabei versuchen wir das Missverständnis zu beseitigen, dass Inklusion an der VHS bedeutet, jeder Kurs, jedes Bildungsangebot *muss für alle* konzipiert werden. Das funktioniert in der Lern-Praxis nicht. Zum Beispiel der Kurs „Der Begriff des Schönen im Denken des Mittelalters“. In der Kursbeschreibung ist angegeben, dass keine Vorkenntnisse erforderlich sind und dass im Kurs mit mittelalterlichen Texten gearbeitet wird. Wollte man diesen Kurs umfassend inklusiv konzipieren, müssten neben verschiedenen vorgehaltenen Kommunikationsformen für Menschen mit Sinnesbehinderung die Texte in Leichte Sprache übersetzt werden. Und selbst dann wäre dieses Angebot noch nicht inklusiv, da mögliche TeilnehmerInnen mit funktionalem Alphabetismus oder ohne Deutschkenntnisse beeinträchtigt oder ausgeschlossen wären. Auch wären das Diskussionsniveau und die individuellen Erwartungen unter den Teilnehmern, sollten Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten teilnehmen, wahrscheinlich sehr schwer auf einen Nenner zu bringen. Die Vorbereitung und Durchführung des Kurses würde, wenn überhaupt machbar, zu einem unverhältnismäßig großen Aufwand werden.

Wir verstehen unter einer inklusiven VHS eine Volkshochschule, die Angebote der Erwachsenenbildung für (möglichst) ALLE im Stadtbezirk anbietet und zugänglich macht, deren Interesse an spezifischen Themen vorhanden ist oder geweckt werden kann. Das können Zielgruppenangebote sein wie Englisch in Leichter Sprache, das können aber auch Angebote für Menschen mit und ohne Behinderung sein, wie ein Yoga-Kurs. Inklusive VHS bedeutet, dass nicht jedes Angebot für alle passgerecht sein muss, sondern dass bei der Programmplanung und Durchführung verschiedenster Angebote alle im Blick sind. Inklusion ist ein Leitprinzip auf der Organisationsebene und der Ebene des Systems VHS und nur bedingt durch Teilnehmerinteressen auf der Kursebene.

Finanzierung und Nachhaltigkeit

Das dreijährige Projekt ERW-IN wird von der Aktion Mensch zu 70 Prozent gefördert. Die Eigenmittel kommen von der Lebenshilfe gGmbH Berlin. Der größte Teil der Projektmittel wird für die Kurskosten und für die Bezahlung der Projektmitarbeiter verwendet. Der weitaus größte Teil der TeilnehmerInnen arbeitet in Werkstätten für behinderte Menschen und verdient dort nur wenig. Da sie die üblichen Kurskosten nicht bezahlen können, betragen sie bei ERW-IN nur wenige Euro. Wir bezeichnen das als finanzielle Barrierefreiheit.

Im Oktober 2016 endet das Projekt. Alle Kooperationspartner sind sich aber einig, dass es danach weiter gehen muss. Die beteiligten Berliner VHS und die Lebenshilfe Bildung gGmbH entwickeln derzeit eine Strategie, wie ERW-IN ab November 2016 organisiert und finanziert werden könnte. Die Verantwortlichen in Politik und Verwaltung werden dabei mit eingebunden. ERW-IN, also inklusive Erwachsenenbildung an den VHS, soll in Berlin ein dauerhaftes und selbstverständliche Angebot sein.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Peter Massing, Mirko Niehoff (Hrsg.)

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Sozialwissenschaftliche Grundlagen –
Politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte

Der Band bietet Politiklehrerinnen und -lehrern sowohl einen Zugang zum aktuellen wissenschaftlichen Migrationsdiskurs als auch praxisorientierte Anregungen. Die Beiträge widmen sich drei Themenfeldern:

- Aufbereitung der sozialwissenschaftlichen Diskussion zum Thema Migration
- Verhältnis von Migration, politischer Bildung und Schule
- Praxisperspektiven aus der Schule in der Migrationsgesellschaft.

Das Buch leistet einen Beitrag im Sinne einer Verabschiedung von defizitorientierten Blickwinkeln in der Thematisierung von Migration, da diese nicht zuletzt auch die politische Bildung an Schulen belastet haben.

Außerschulische Bildung



ISBN 978-3-7344-0016-2,
208 S., € 19,80

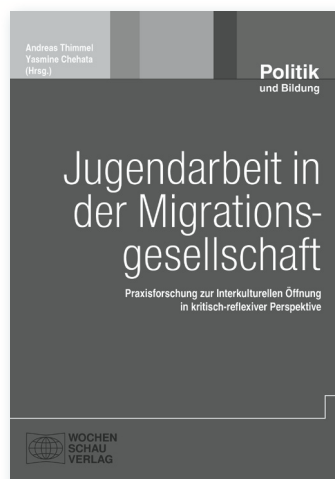
Andreas Thimmel, Yasmine Chehata (Hrsg.)

Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft

Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung
in kritisch-reflexiver Perspektive

Welche Konsequenzen haben Diskurse zu Migration, Integration und Bildung für die Jugendarbeit? Wie können Strukturen und Angebote der Jugendarbeit im Kontext der Migrationsgesellschaft verändert und weiterentwickelt werden?

Das Buch geht in kritisch-reflexiver Weise vor allem auf strukturelle Fragen der interkulturellen Öffnung ein. Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse werden Fragen der Teilhabe und Partizipation von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund aufgeworfen und Potenziale aufgezeigt. Leser_innen erhalten gebündelt den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung und des Diskurses zur Interkulturellen Öffnung in der Jugendarbeit.



ISBN 978-3-7344-0068-1,
256 S., € 29,80

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Raum als Ort des Lehrens und Lernens

Beiträge hochkarätiger Autoren

Die Autoren des Sammelbands nähern sich in ihren Beiträgen dem Raum in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven. Sie reflektieren das Lehren und Lernen im Zusammenspiel mit Raum aus theoretischer Perspektive, sie erkunden das Verhältnis von Raum und sozialer Herkunft und nehmen regionale und mediale Zugänge in den Blick.



Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Theoretische Perspektiven – professionelles
Handeln – Rahmungen des Lernens

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
2015, 235 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5584-8
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

Bericht zur internationalen Konferenz „Cultures of Program Planning“, 28./29.09.2015, Hannover

Zu einer internationalen Konferenz mit dem Titel „Cultures of Program Planning in Adult Education: Policies, Autonomy and Innovation“ hat die Expertengruppe Programmforschung¹ am 28. und 29. September 2015 an die Universität Hannover eingeladen. Der erwachsenenpädagogischen Programm(planungs)forschung – und damit der Programmanalyse als „einzige[r] wirklich weiterbildungsspezifische[n] Forschungsmethode“² – wurde somit erstmalig eine eigene Fachtagung gewidmet.

Ziele

Die VeranstalterInnen der Konferenz hatten sich zum Ziel gesetzt, (1) die internationale Sichtbarkeit von Programmplanung, Programmforschung und Programmarchivierung zu erhöhen, (2) ein internationales Netzwerk im Feld der Programmforschung zu etablieren sowie (3) Forschungsperspektiven und -strategien für eine international-vergleichend angelegte Programmforschung zu entwickeln.

Aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht werden von der Konferenz nachhaltige Impulse für eine internationale Programmforschung und die internationale und vergleichende Weiterbildungsforschung insgesamt erwartet. Für die Weiterbildungspraxis und Bildungspolitik ist Programm(planungs-)forschung von Bedeutung, da sie einen

Beitrag zur Professionalisierung des praktischen Programmplanungshandelns sowie zur Verbesserung der rechtlichen, finanziellen und institutionellen Bedingungen des Planungshandelns leisten kann.

Teilnehmende

Insgesamt nahmen rund 60 Personen an der Konferenz teil – überwiegend WissenschaftlerInnen, Promovierende und Studierende aus der universitären Erwachsenenbildung, vereinzelt auch Akteure aus der Weiterbildungspraxis und von internationalen Verlagen. Im Sinne der Nachwuchsförderung wurden Studierende von der Teilnahmegebühr befreit. Etwa ein Drittel der Gäste war aus dem Ausland angereist, u. a. aus Australien, USA, Kanada, Russland, Japan, Korea, Portugal, Schweiz, Dänemark und Polen.

Programm

Das zweitägige Konferenzprogramm umfasste Fachvorträge, parallele Seminare und Plenumsdiskussionen sowie eine Ausstellung zu Programmarchiven und eine Postersession.

In den Keynotes wurden die Notwendigkeit der Programmforschung begründet (Gieseke), verschiedene Modelle der Programmplanung in unterschiedlichen Ländern miteinander verglichen (von Hippel und Käßlinger), ein Überblick über Programme und Anbieter in der Erwachsenenbildung gegeben (Robak und Fleige) sowie Strategien zur Sammlung und Archivierung von Programmen vorgestellt (Herre, Heuer, Weinstock, Fleige und Stimm).

In den Seminaren wurde zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten gearbeitet: Gieseke, Slowinska, Solarczyk-Szwec und Stock haben die erste und bislang einzige international vergleichend

angelegte Programm-Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Polen und Deutschland (Gieseke und Kargul 2005) präsentiert. Käßlinger und Sork haben aus nordamerikanischer und deutscher Sicht Innovationen in den Programmforschungen abgebildet. Empirische Befunde aus aktuellen Forschungsprojekten zur Programmplanung in unterschiedlichen institutionellen Kontexten wurden von Röbel und von Hippel (Programmplanung in Betrieben), Specht und Fleige (Programmplanung in Museen), Lorenz und Pohlmann (Programmplanung in Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft) präsentiert. Mit Programmplanung im Kontext der der wissenschaftlichen Weiterbildung haben sich die Beiträge von Fischer, Kondratjuk, Goffart und Schemmann auseinandergesetzt. Den Einfluss von policies und politics auf das Programmplanungshandeln haben Mukhlaeva und Flowers am Beispiel von creative citizenship bzw. ökologisch-sozialen Bewegungen untersucht. Der Frage nach der Autonomie im Planungshandeln wurde in den Beiträgen von Seddon, Trede, Robak, Asche und Lorenz nachgegangen. Das Zusammenspiel von Bedarf, Programm und Institution haben Knox, Sork, Lemke und Schmidt-Lauff in ihren Beiträgen beleuchtet. Und neue Perspektiven auf Programme und Programmplanung wurden in den Beiträgen von Strohschen, Rose und Lee entfaltet. Neben den theoretischen und empirischen Studien wurden auch forschungsmethodologische und methodische Fragen behandelt, wie z. B. zu Sammlungsstrategien und digitaler Archivierung von Programmen (Heuer, Semrau & Specht) oder Bildanalysen (Käßlinger).

In der Ausstellung³ wurden bestehende Programmarchive präsentiert: (1) Das Volkshochschul-Programm-

archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – damals noch Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes –, das im Jahr 1957 von Hans Tietgens gegründet wurde und etwa 60.000 Programme von Volkshochschulen umfasst. (2) Das Österreichische Volkshochschularchiv, gegründet 1987 von Hans Altenhuber, Karl Hochwarter und Wolfgang Speiser, in dem österreichische Volkshochschulprogramme gesammelt werden. (3) Und das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin, gegründet 1995 von Wiltrud Gieseke, mit einem Bestand von über 11.000 Programmen von Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft im Raum Berlin und Brandenburg.

Tagungsdokumentation

Ausgewählte Beiträge werden in einer Tagungsdokumentation publiziert. Die Powerpoint-Präsentationen der ReferentInnen werden demnächst auf der Konferenzhomepage veröffentlicht.⁴

Claudia Pohlmann

Anmerkungen

- 1 Die Veranstaltung wurde in Kooperation der Leibniz Universität Hannover, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und der Humboldt-Universität zu Berlin ausgerichtet.
- 2 Nuissl, Ekkehard (2010): Trends in der Weiterbildungsforschung; in: DIE (Hg.): Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010, Bielefeld, S. 173
- 3 Die Ausstellung kann auf Anfrage ausgeliehen werden. Kontakt: Dr. Klaus Heuer, heuer@die-bonn.de
- 4 www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/conference2015/default.aspx

Dokumentation

Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung „Ins Spiel kommen – Inklusion und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung“, die am 10./11. Juli 2015 in der Münchner Volkshochschule im Gasteig stattfand, unterstreichen: Inklusion darf nach der schulischen Phase nicht aufhören, sondern ist gerade im Erwachsenenalter von großer Bedeutung, für Menschen mit Behinderungen ebenso wie für die Gesellschaft insgesamt.

Das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK, Art. 24) ist klar: „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“ (BRK Art 24).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung „Ins Spiel kommen – Inklusion und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung“ erklären, dass sie in der Erwachsenenbildungsarbeit neben den allgemeinen Prinzipien der Erwachsenenbildung folgende Einschätzungen für wesentlich erachten:

Bildung – auch Erwachsenenbildung – ist eine Investition in die Zukunft jedes einzelnen Menschen und in die der Gesellschaft insgesamt. Verbesserungen hier sind nötig und möglich, erfordern jedoch den Einsatz hinreichender Finanzierungsmittel.

Die Rahmenbedingungen für eine solche inklusive Erwachsenenbildung „für alle“ erfordern die Überwindung von Barrieren nicht nur im räumlichen Sinn, sondern auch hinsichtlich mancher Barrieren in den Köpfen.

Auf dem Weg zur Öffnung des Lernortes Volkshochschule für Menschen mit Behinderungen sind wir gut vorangekommen. Die konkreten Wege zur inklusiven Volkshochschule können und müssen jedoch weiter erschlossen werden: Das bedeutet zum Beispiel:

- Fahrdienste zu den „passenden“ Zeiten
- Ermöglichung von Begleitungen, Sicherung von Assistenzen
- Unterstützungen im Lernprozess z. B. durch Teamteaching
- kleine Gruppen
- Akzeptanz und Beachtung individuell unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten
- inklusionsadäquate Organisationsentwicklung in den VHS
- inklusionsorientierte Weiterbildungen für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen
- Dozentenhonore, die Kompetenzen und Engagement angemessen entlohnen.

Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist insgesamt strukturell unterfinanziert. Der Inklusionsansatz kann die Einrichtungen deshalb strukturell überfordern. Um den Herausforderungen der Inklusion gerecht zu werden, bedarf es einer ausreichenden institutionellen Grundförderung der Einrichtungen als auch einer nachhaltigen Förderung inklusiver Bildungskonzepte.

Gefordert sind nicht nur die Länder, sondern auch die Kommunen und nicht zuletzt die Einmischung der VHS-Verbände. Aktuell bietet die pragmatische Zusammenarbeit zwischen der all-

gemeinen Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe Chancen für eine Weiterentwicklung im Sinne einer Erwachsenenbildung für alle.

„Volkshochschule barrierefrei – Bausteine zum gemeinsamen Lernen“

So heißt die Broschüre, die als Handreichung für Volkshochschulen von der Münchner Volkshochschule und dem Bayerischen Volkshochschulverband entwickelt und veröffentlicht wurde.

Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 haben auch Volkshochschulen die Aufgabe, ihre Bildungsangebote schrittweise barrierefreier und somit auch attraktiver für alle Menschen zu gestalten.

Von 2012 bis 2014 hat die Münchner Volkshochschule in Kooperation mit dem Bayerischen Volkshochschulverband e. V. das Projekt „inklusive Volkshochschule“ durchgeführt. Eine Reihe von Veranstaltungen und Kursen quer über alle Themenbereiche wurden so konzipiert, geplant und durchgeführt,

dass auch Personen mit Behinderungen erfolgreich daran teilnehmen können.

Darüber hinaus wurden Mitarbeitende, Teilnehmende und Kursleitende mit Befragungen und Fortbildungen an dem Projekt beteiligt.

Als ein Ergebnis der Projektarbeit wurden neun Bausteine zum gemeinsamen Lernen identifiziert. Diese Bausteine zum Thema Inklusion können prozesshaft ergänzt, weiterentwickelt oder ersetzt werden und sollen den Prozess der Inklusion in Ihrer VHS anstoßen und fördern.

Bedenken wie: „Wir haben aber keinen Aufzug“ oder „Wir haben keine Rolltoilette“ dürfen kein Grund mehr sein, sich nicht mit dem Thema „Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ auseinanderzusetzen.

Gemeinsam lernen mit- und voneinander ist eine Bereicherung für alle.

Die Broschüre können Sie bestellen bei:
Gabriel Laszlo; Münchner Volkshochschule; Barlachstr. 28, 80804 München
E-Mail: barrierefrei-lernen@mvhs.de

Rezensionen

Andreas Hock (2014): „Bin ich denn der Einzige hier, wo Deutsch kann?“ Über den Niedergang unserer Sprache, riva-Verlag, 14,99 €, Kindle Edition 11,99 €

Andreas Hock hat sich vorgenommen, einem breiten Publikum zu erklären, „warum unsere Sprache einen fortschreitenden Niedergang erleidet“. Dazu wählt er einen unterhaltsamen Plauderton, garniert seine Ausführungen mit einer Fülle von mehr oder weniger bekannten Anekdoten und Witzeleien, bedient sich vielfach der Zuspitzung und Vereinfachung von Sachverhalten. Das ist legitim, denn er will ja mit seiner Botschaft schließlich viele erreichen und nicht nur die, die es ohnehin schon wissen. Vergleicht man aber die Kern-Aussagen seines Buches mit dem Titel-Thema („Niedergang unserer Sprache“) muss man ihm zunächst leider attestieren: Thema verfehlt. Denn der Niedergang, den er beschreibt, handelt vom aktuellen Sprachgebrauch großer Teile der deutsch-sprechenden Bevölkerung, mit dem es in der Tat nicht zum Besten steht; dieser ist aber nicht identisch mit *der Sprache*. Dazu später mehr.

Hock wird aber mit seinen Ausführungen nicht nur bei vielen Professoren, Gymnasiallehrern und Feuilletonisten offene Türen einrennen, sondern auch bei den zahlreichen Zeitgenossen, die aus verschiedensten Gründen das Gefühl beschleicht, dass sich vieles zum Schlechten wandelt: da ist die Kultur des handgeschriebenen Briefs, die verloren ging, die Sprache der Politiker, die zwar reden, aber nichts sagen, die elektronische Post als Distanz-Medium zur Vermeidung des direkten Austausch, der Deutschunter-

richt mit dem falschen Curriculum, dass Goethe nicht nahebrachte und Bestseller (z. B. Karl May) ausschloss, die schier grenzenlose Phantasie einer wachsenden Elternschar, Kinder mit extravaganteren Vornamen zu versehen usw. usf. Mehr als drei Dutzend solcher „Belege“ breitet Hock in kleineren Kapiteln aus, die jeweils mit dem Wörtchen „weil...“ einleiten und als Gründe für den „Niedergang“ herhalten sollen.

Was der Autor in der Gesamtschau vorlegt, ist ein Lamento über einen kulturellen Wandel, das in vielen Partikeln präsentiert wird, die irgendwie mit Sprache, Veränderungen im Sprechen miteinander und Benennen von Dingen oder Personen zu tun haben. Der implizite Gang der Argumentation ist dabei etwa so: Wenn so viele Anhaltspunkte für kulturellen Verfall zu beklagen sind, muss auch die Sprache dem Verfall preisgegeben sein, denn Sprache ist Kultur und Kultur drückt sich in Sprache aus. Insinuiert wird darüber hinaus, es habe historisch eine „Stunde-Null“ gegeben, in der die Welt des Deutschen noch im Lot war, ab der es aber aufgrund vieler vertaner Chancen nur noch bergab ging. Sprachwandel wird in den Schilderungen daher fast ausschließlich als Katastrophenszenario präsentiert.

Bei Andreas Hock ist also die Stimmung schlechter als die Lage, denn die ist so schlecht nicht, wie der „Erste Bericht zur Lage der deutschen Sprache“ ausweist, der im Herbst 2013 von der Darmstädter Akademie für Sprache und Dichtung veröffentlicht wurde. Keine Verarmung des Wortschatzes, kein Verfall der Grammatik, im Gegenteil: der Wortschatz des Deutschen wächst seit hundert Jahren in allen untersuchten Textsorten, die Grammatik zeigt sich robust gegenüber den Anglizismen, leichte Einbußen (Konjunktiv- und Kasusverwendung) werden einer Tendenz in allen

großen Kultursprachen zugeschrieben. Die Sprache wird grammatikalisch einfacher, während sie Wörter hinzugewinnt. Untersucht wurde das „Standarddeutsche“, also geschriebene und redigierte Texte aus der Belletristik, aus Zeitungen sowie wissenschaftliche Prosa und Gebrauchstexte. Kritik am Lagebericht entzündete sich u.a. daran, dass man diejenigen Bereiche nicht in die Untersuchung einbezogen habe, in denen die größten Veränderungen im Sprachgebrauch zu verzeichnen seien: Emailverkehr, Internetblogs und eben leider auch nicht die gesprochene Sprache, die jeweils ein Eldorado für die Besichtigung von fehlerhaftem Deutsch abgeben. Das Ergebnis müsste also lauten: Nicht die Sprache wird schlechter, sondern ihre Sprecher und Schreiber.

Dass die Sprache und die Sprachverwendung in beschleunigter Form sich wandeln, ist ein breit in der Bevölkerung verankertes Gefühl. In einer Repräsentativumfrage des Instituts für Deutsche Sprache gaben 2009 ca. 84 Prozent der Befragten an, dass ihnen Veränderungen aufgefallen seien; zehn Jahre zuvor stellten 53 Prozent bei gleicher Fragestellung keine Veränderungen fest. „Es liegt im Wesen der Sprache, das sie sich verändert, dass ihre Entwicklung in keinem Augenblick stille steht“, sagte schon 1900 der Sprachwissenschaftler Otto Behaghel. Dies als Gegenstand für wissenschaftliche Untersuchungen zu nehmen ist das eine; von nicht wenigen werden diese Veränderungen aber als Verlust verbucht, weil Sprache eben auch einen wesentlichen Teil der kulturellen Identität darstellt.

Gründe für einen Aufschrei liefert die jüngste Vergangenheit wahrlich genug und der Autor führt sie auf: sei es die missratene Rechtschreibreform, die in Medien ostentativ zur Schau gestellte Unbildung in Gestalt einer Mischung aus

Elementen eines Jugend-Slangs mit anscheinend als modisch empfundenen Abweichungen von der Grammatik, die grassierende Anglomanie in Marketing, Werbung und Wirtschaft, die Weltläufigkeit und Exzellenz suggerieren will, aber oftmals Mittelmaß nur notdürftig verdeckt und im Ergebnis als „Großsprech“ und eher peinlich daher kommt. Vielleicht braucht es vor diesem Hintergrund auch einen Weckruf à la Hock, der sich Übertreibungen gestattet.

Die Vielzahl der unverbunden nebeneinander aufgeführten Kalamitäten – oder was der Autor jeweils als solche anführt – hinterlässt allerdings auch ein schales Gefühl, denn oft genug scheint nicht das linguistische, oder besser: sprachschützende Interesse im Vordergrund zu stehen, sondern ein allgemeines Unbehagen an der Kulturentwicklung. Verstörend auch der durchgehend pessimistische Ton, der die Lektüre eben nicht nur „vergnüglich“ macht, wie der ehemalige Spiegelredakteur Karasek im Vorwort ankündigt. Dieser hat soeben seine humoristischen Qualitäten erneut unter Beweis gestellt, indem er in einem YouTube-Video ungerührt den IKEA-Katalog als ein Artefakt der Literatur bespricht. Als Ironiker und Witzbold bekannt ist er weit davon entfernt, ein Pessimist zu sein, muss sich aber verdrückt loyal als ein solcher im Vorwort bekennen, um sich von der pessimistischen Erwartung Hocks in Sachen Sprachwandel nicht distanzieren zu müssen. Der Linguist Peter Eisenberg gab letzters zu bedenken, ob man nicht die Sprachloyalität der Deutschen untergräbt und das Gegenteil des Gewünschten erzielt, wenn man die deutsche Sprache in ihrer Robustheit im Wandel schlechter darstellt, als sie ist.

Dennoch ist das von Hock geforderte Bemühen, den Reichtum der deutschen Sprache zu erhalten, vorbehaltlos

zu unterstützen. Gemessen an der Verve eines Wolf Schneider in „Speak German“ von 2008 ist seine Aufforderung zum Schluss, sich der Liste der vom Vergessen bedrohten schönen deutschen Worte anzunehmen, doch bescheiden. Die von ihm diagnostizierte Lage müsste ein Mehr an kämpferischem Programm des Dagegenhaltens aufbieten. Oder hat er schon aufgegeben?

Fazit: der interessierte, aber nicht vorinformierte Leser wird eine Fülle von kurzweilig aufbereiteten Themen finden, die seinen Horizont erweitern. Der einschlägig versierte Leser wird linguistische Unterfütterung vermissen, die der Autor durchaus liefern könnte, weil er hier und da seine Kenntnis des Stands der Forschung durchblicken lässt. Der kritische Leser wird Hock ein paar Ungenauigkeiten übel nehmen, die aber hier keine Rolle spielen sollen.

Bernd Eckardt

Oliver Baer (2011): Von Babylon nach Globylon, IFB-Verlag, 300 S., 19,60 €, Kindle Edition 8,01 €

Der Suchbegriff „Globylon“ verweist mit den ersten achtzig Treffern in Google auf die Veröffentlichung von Oliver Baer unter dem eingangs genannten Titel. Trotz aller Vorsicht, die die undurchsichtigen Algorithmen der Suchmaschine gebieten, dürfte ihm die Vaterschaft für die Begriffsschöpfung angedient werden. Für was aber steht „Globylon“? In der Lesart Baers ist es das Scheitern des neuzeitlichen Versuchs, der Sprachenvielfalt Herr zu werden. Denn je mehr Menschen Englisch als Lingua Franca verwenden, desto mehr zerbröckelt es zu Varietäten. Das Projekt *einer* Sprache als einheitliches, universelles Ausdrucksmittel unterschiedlicher Kulturen muss scheitern –

allein aus system-theoretischen Gründen. Denn, so der Autor: Ab einer kritischen Größe – ob in Natur oder Kultur – zerfällt ein System in Teile, bildet Subsysteme mit Eigendynamik. Im Falle des Englischen bildet das Standard American British Englisch mit zahlreichen Landessprachen derart viele Amalgame, dass die jeweiligen Sprecher auseinanderstreben, statt zusammen zu kommen.

Baer bietet als Lösung „Globisch“ (Globales Englisch) an, als den kulturneutralen Mittelweg. Und er steht damit nicht allein. Unabhängig von ihm haben nahezu zeitgleich zwei andere Autoren „Globisch“ patentieren lassen, als eine vereinfachte und korrekte Englischvariante: mit beschränktem Basiswortschatz, ohne kulturell geprägte Redewendungen und einer abgespeckten Grammatik.

Der Diplom-Ingenieur Baer weiß, wovon er schreibt und spricht; mehr als ein Dutzend Jahre seiner Berufslaufbahn hat er im englischsprachigen Südafrika verbracht, in der Betriebsorganisation und im Marketing. Selbst mit nahezu muttersprachlicher Qualität des Englischen ausgestattet kennt er die Nöte und das Scheitern derjenigen bestens, die versuchen, mit den englischen Muttersprachlern auf Augenhöhe zu kommunizieren. Daher sein nur auf den ersten Blick kontra-intuitives Credo: Raus aus der weltweiten Intensiv-Anglisierung, den Schwerpunkt auf die Pflege der Muttersprachen legen, den globalen Kommunikationsbedarf mit Globisch bestreiten und wo nötig Spezialisten (Übersetzer, Dolmetscher) beauftragen.

Baers Botschaft lässt sich wie folgt umreißen: Ausgehend von dem Faktum, dass die Weltsprache nicht Englisch, sondern schlechtes Englisch ist, sei der Anspruch, dass ein gutes Englisch die Weltsprache sein könne, unrealistisch und verfehlt. Nur wenige Sprachprivilegierte (und Dolmetscher, Übersetzer) er-

langten muttersprachliches Niveau, die Zielmarke des perfekten Englisch sei ohnehin Illusion. Die Erfahrung zeige ferner: Nur 4 % der globalen Englischkommunikation findet zwischen „native speakers“ statt; deren Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern rufe durch kulturell geprägte Redewendungen vielfältige Missverständnisse hervor; funktionsfähiges Zweck-Englisch im Sinne von Globisch sei für den Geschäftsalltag in der Regel völlig ausreichend und bereits gang und gäbe – nur eben unbewusst und nicht völlig „regelkonform“. Als Konzernsprache sei Englisch vielfach gescheitert (siehe Daimler-Chrysler und die teure Trennung) und für den Export nicht nötig. Deutschland war auch ohne die allgegenwärtige Englisch-Offensive bereits Export-Weltmeister. Die Empfehlung und Erwartung des Autors: Wo Globisch an die Stelle der verborgenen Bemühungen um die Hochsprache Englisch tritt, werden Reserven für die Muttersprache frei – und Baer meint damit alle, nicht nur die deutsche. Überhaupt ist ihm jegliche Deutschtümelei fremd. Als kosmopolitisch versierter Europäer, der selbst mehrere europäische Sprachen spricht (Französisch, Italienisch, Schwedisch, Tschechisch, Polnisch), weiß er, dass in diesen Vaterland und Muttersprache stets unterschieden wurden. „Ein Land, eine Sprache!“ war in der Mitte Europas niemals Realität. In die Verteidigung der Vielfalt der europäischen Sprachen führt er ein Argument ein, dass den häufig nur auf kulturellen Verlust zielenden Kritikern des „Angloholismus“ entgeht: dass eben diese Vielfalt sowohl ein Vermögensposten, als auch ein Ertragsfaktor darstelle. Geradezu euphorisch nennt er sie eine „Quelle unseres schöpferischen Beitrags zur Weltgemeinschaft, wesenhafter Bestandteil unserer Exportgüter und der damit verknüpften Dienstleistung.“ Dies

bleibt nicht Behauptung. In vielen Beispielen aus der Wirtschaft wird illustriert, wie kreative Experten (Erfinder, Innovatoren, Kommunikatoren) sich selbst behindern, indem sie komplizierte Sachverhalte in einer anderen als ihrer Muttersprache behandeln; es fände nur die Hälfte der eigenen Denkfähigkeit Verwendung und die Möglichkeiten der Gesprächspartner im Austausch würden halbiert. Auch der jahrelange Rückgang der Patentanmeldungen in Deutschland wird in diesen Kontext eingeordnet. Statt auf ungenügendem Englisch zu radebrechen lohne sich der Einsatz von Übersetzern auf längere Sicht immer. Mit geringerem Aufwand für Englisch und mehr für Deutsch erreichten wir langfristig eine volks- und betriebswirtschaftliche Verzinsung, die allen zu Gute komme und die „linguistische Leisetreterei“ beende. Ein Argument auch der ungeheure ökonomische Vorteil, den die Anglophonen aus der Englisch-Dominanz ziehen, indem sie sich einerseits dem Spracherwerb entziehen können – durchaus zu ihrem kulturellen Nachteil – und andererseits ein enormer Ressourcentransfer für die Lernkosten des Spracherwerbs stattfindet, der pro Jahr in die Milliarden geht.

Ferner gelte es, der Vertreibung der europäischen Hochsprachen aus den wichtigsten Diskurs-Domänen Paroli zu bieten, zuvörderst in den Wissenschaften. Hier stelle sich zunächst ein Problem auf der Ebene der Veröffentlichungen, wenn ausschließlich auf Deutsch verfasste *nicht*, aber sämtliche in schlechtem Englisch verfasste Beiträge in relevante Datenbanken gelangen. Wenn neue Erkenntnisse nur noch auf Englisch publiziert würden und sich die Wissenschaft nach und nach von Deutsch verabschiedete, verlöre dieses seine Terminologie bzw. der vorhandene Terminologie-Schatz werde nicht mehr ausge-

baut. Daher dürfe man sich die Mühe der Wortbildung und -schöpfung nicht ersparen, um die deutsche Wissenschaftssprache zu erhalten. Ohnehin ist Baer ein Dorn im Auge, dass sich die Deutschen im europäischen Maßstab besonders in Richtung des Englischen verneigten. Nicht nur das der „Airbag“ als „Prallsack“ in Deutschland erfunden wurde und das „Leibchen“ nur noch als „T-Shirt“ tragbar sei; insgesamt werde der Fortschritt offenbar daran gemessen, ob er in Englisch daher komme, wie man an der Übernahme von Begrifflichkeiten in der Computertechnologie sehen könne, bei der im europäischen Vergleich beschämend wenige einheimische Begriffe im Deutschen neu gebildet würden. Aber der Autor ist kein Sprachpurist, Anglizismen-Jagd ist seine Sache nicht, Entlehnungen bereicherten die Muttersprache durchaus; ihn stören die gedankenlos geborgten Wörter, für die es schöne deutsche Entsprechungen gäbe. Und weil überhaupt Baers Buch die Streitschrift eines Überzeugungstäters ist, für den es „gibst nicht“ nicht gibt, ist ihm auch zuwider, wenn von der „sich“ wandelnden Sprache die Rede ist. Diese wird verändert und daran möchte sich der Autor beteiligen, sich dem Sprachverfall des Deutschen – es geht nicht um Reinheit, die gab es nie – und einem Verlust an sprachschöpferischer Gestaltungsmacht entgegenstemmen. Daher zieht er auch gegen Frühenglisch zu Felde, findet Argumente gegen Englisch als erste Fremdsprache und die grassierende Anglohysterie im deutschen Sprachraum. Aber definitiv auch, um das Hochenglisch vom Weltsprachenstatus zu befreien, damit die Engländer nicht zu den „Behinderten der Globalkommunikation“ würden und Vielfalt ebenfalls schätzen lernten.

Die Schrift von Oliver Baer ist Lesebuch und Lehrbuch zugleich, denn er hat auch ein 60-seitiges Kapitel „Globisch

lernen“ (als Anleitung zum Selbststudium) beigelegt und eine Liste aller 1500 Basiswörter des Globischen. Darüber hinaus wird ein 40-seitiger Anhang mit teils ausführlichen Fußnoten geboten, die erhellende Zusatzinformationen liefern und der weiteren Recherche dienlich sind. Kritisch anzumerken ist, dass der Text (300 Seiten) nicht immer sehr übersichtlich strukturiert ist und sich einiges – allerdings in immer neuen Varianten und Bezügen – wiederholt. Dies wird aber überaus wettgemacht durch den beherzten Stil des Autors, der seinen Gegenstand kenntnisreich, farbig und durchgehend unterhaltsam präsentiert. Eine herausfordernde Lektüre, die nicht nur Nachdenklichkeit erzeugt.

Der Autor hat übrigens auch ein Buch über Solarthermie geschrieben, aber das ist Physik und die bekommen wir erst in der nächsten Klasse.

Bernd Eckhardt

Roland Kaehlbrandt (2015): Logbuch Deutsch. Wie wir sprechen, wie wir schreiben, Klostermann RoteReihe 79, 252 S., 14,80 €

Ein Logbuch misst die Geschwindigkeit eines Schiffes, verzeichnet Kurs und Fahrtstrecke, hält relevante Ereignisse an Bord fest. Der Philologe Roland Kaehlbrandt will mit seinem „Logbuch Deutsch“ analog den Kurs (mit)bestimmen, den die deutsche Sprache einschlägt, und Entwicklungen aufzeigen, die Kursänderungen dringend nahelegen. Zugespitzt formuliert: Der Autor hat eine beherzte „Ruck-Rede“ in Buchform verfasst. Denn derzeit seien wir dabei, den Status des Deutschen als Hochsprache und seine Errungenschaften als Kultursprache zu verspielen, durch Geringachtung und fehlerhaften Gebrauch. Er eröffnet seine Schrift aber nicht mit

Kassandrarufen, sondern mit einem Loblied auf die deutsche Sprache und benennt wesentliche Vorzüge: Die unerschöpfliche Wortbildungsfähigkeit, die einen reichhaltigen Wortschatz (!) hervorgebracht hat, in der Allgemeinsprache, der Wissenschaft und vielen Fachsprachen; den elastischen Satzbau, der durch geringe Umstellungen vielfältige Nuancierungen ermöglicht. Ferner die Präzision im Ausdruck, die durch die vielen Verben mit Vorsilben ermöglicht wird und die Beziehungsfähigkeit des Deutschen, dass mit den zahlreichen Abtönungspartikeln (doch, bloß, wohl, etwa) die Sprache geschmeidig hält.

Aus der Realität des Sprachgebrauchs ist dagegen zu vermelden: mangelnde Sprachbeherrschung auch vieler Deutschstämmiger, nachlässige, am Mündlichen orientierte Schreibgewohnheiten, antrainiert in Email-Verkehr und in Blogs; eine hohe Quote von Analphabeten; die Klage von Gymnasiallehrern und Professoren über Grammatiklücken und Wortschatzdefizite von Schülern und Studenten ist Legion. Es fehle zudem der Kompass für gutes und richtiges Deutsch. Die geschlechtergerechte Sprache sei eine sprachliche Bevormundung, die das politische Anliegen über die Natur der Sprache stelle. Das „Lockerdeutsch“ der „Hallo-Gesellschaft“ übertrage persönliche und private Register in die öffentliche Kommunikation, das „Imponier-Deutsch gewisser Eliten“ wiederum verwechsle Einfachheit mit Primitivität. Am Schwersten wiege jedoch die Auswanderung der Eliten in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik aus der deutschen in die englische Sprache; mit zunehmenden Domänenverlust drohe ein Ausbaurückstand und in letzter Konsequenz der Verfall von Grammatik und Lexikon.

Kachlbrandt appelliert daher an die Hochschulen, Deutsch als Verkehrssprache zu bewahren und statt „English on-

ly“ in immer mehr Studiengängen wenigstens die Zweisprachigkeit zu pflegen. Für Gastwissenschaftler und ausländische Studenten seien verpflichtende Deutschkurse einzurichten. In den Schulen sei eine hinreichende Anzahl von Deutschkursen erforderlich, Deutsch als Zeitsprache sollte für alle Lehrkräfte verpflichtend sein. Sprachbildung als Aufgabe der gesamten Sprachgemeinschaft bedürfe auch der Unterstützung durch stärkere Normierung, etwa durch das Institut für deutsche Sprache und die Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung. Und nicht zuletzt seien auch die Politiker gefordert, das Deutsche als gleichberechtigte Arbeitssprache in den Institutionen der Europäischen Union durchzusetzen sowie die Sprachverbreitungspolitik in der Welt zu überdenken. Dazu gehöre auch, die Deutsche Welle nicht zunehmend in englischer Sprache senden zu lassen.

Der Autor setzt sich wohlthuend von nörgelnder Sprachkritik ab, die einen einmal erreichten Sprachstand konservieren möchte. Subtil werden das Verhältnis von Sprachwandel und Sprachnorm sowie die Rolle des Staates bei der Normierung in der Vergangenheit beschrieben, kontrastiv zur Situation in Frankreich. „Das Deutsche ist die Sprache des aufgeklärten Geistes und eines freiheitlich-optimistischen Lebensgefühls“, zitiert der Autor zum Schluss eine deutsche Abiturientin libanesischer Herkunft und verbindet gerade mit der Zuwanderung die Hoffnung, dass die deutsche Sprache wieder an Bedeutung gewinnt, als identitätsstiftendes Moment bei der Integration in die Sprach- und Wertegemeinschaft. Das „Logbuch“ besticht durch die gut lesbaren und beispielgesättigten Erörterungen vieler kontrovers gehandelter Themen und ist als Vademekum allen professionell mit der deutschen Sprache Befassten sehr zu empfehlen.

Bernd Eckhardt

Mitarbeiter/innen

Karl-Ernst Ackermann, Prof. i. R. Dr. phil., Jg. 1945, bis 2011 Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik HU Berlin – Veröffentlichungen u. a.: „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung – eine Problemskizze in vier Thesen, in: Beiheft zur sonderpädagogischen Förderung heute 2015 (i. D.).

Uwe Becker, Dr., Jg. 1959, Professor für Sozialethik an der Evangelische Fachhochschule Bochum – Veröffentlichungen u. a.: Die Inklusionslücke. Behinderung im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2015.

Heiner Bielefeldt, Prof. Dr. Dr. h. c., Lehrstuhl für Menschenrechte u. Menschenrechtspolitik Universität Erlangen-Nürnberg – Veröffentlichungen u. a.: Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen, Freiburg 2011.

Jan Eduard Ditschek, Dr., Jg. 1949, bis 2010 Leiter VHS Berlin Mitte, Redakteur der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ – Veröffentlichungen u. a.: Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013 (Mitherausgeber).

Malte Ebner von Eschenbach, Jg. 1983, wissenschaftl. Mitarbeiter; Universität Potsdam, Professor Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik – Veröffentlichungen u. a.: Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand, Berlin 2014.

Michael Galle-Bammes, Jg. 1963, Wiss.-päd. Mitarbeiter Stadt Nürnberg – Veröffentlichungen u. a.: Neue Perspektiven für die Programmplanung und Angebotsrealisierung – Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil II, in: Brandt (Hg.): DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/2012, S. 34-36.

Lothar Heusohn, Jg. 1950, Fachbereichsleiter VHS Ulm – Veröffentlichungen u. a.: Ich melde mich auf jeden Fall nächstes Mal wieder an“- Bildung für alle an Volkshochschulen, Marburg 2008.

Reinhard Markowetz, Univ.-Prof. Dr., Jg. 1958, Professor für Sonderpädagogik, Ordinarius für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Pädagogik bei geistiger Behinderung LMU München – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Hedderich/Biewer/Hollenweger (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik und Inklusion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013.

Susanne May, Dr. phil., Jg. 1959, Programmdirektorin und Geschäftsführerin der Münchner VHS – Veröffentlichungen u. a.: (hg. zus. mit Feld/Kraft/Seitter) Engagierte Beweglichkeit, Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung, 2013.

Klaus Meisel, Honorarprofessor, Dr. phil., Jg. 1953, Managementdirektor der Münchner VHS – Veröffentlichungen u. a.: Bürde oder Paradigma – Inklusion in der Weiterbildung, in: Ackermann u. a. (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe Berlin 2012, S. 19-28

Sascha Plangger, Dr., Jg. 1975, Universitätsassistent Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Schönwiese) Behinderung und Gerechtigkeit, in: Juridikum – Zeitschrift für Kritik – Recht – Gesellschaft, Nr. 1/2015.

Ortfried Schäffler, Prof. em. Dr., Jg. 1943, Emeritus – Veröffentlichungen u. a.: Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel, Ulm 2014.

Amund Schmidt, Jg. 1961, Projektleitung ERW-IN bei der Lebenshilfe Bildung gGmbH Berlin.

Silke Schreiber-Barsch, Jun.-Prof. Dr., Jg. 1974, Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: Teilhabe, Inklusion, Partizipation, in: Dinkelaker/Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart 2013, S. 191-198.

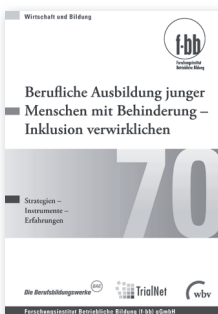
Rudolf Tippelt, Prof. Dr., Jg. 1951, Professor an der LMU München – Veröffentlichungen u. a.: Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010.



Inklusion verwirklichen

Bausteine für die berufliche Ausbildung

Der Sammelband informiert über den Status Quo der Inklusion in der beruflichen Bildung. Er erläutert an den Ergebnissen des Projektes TrialNet, wie Ausbildung mit struktureller und fachlich-pädagogischer Veränderung inklusiver gestaltet werden kann.



Günther G. Goth, Eckart Severing (Hg.)

Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen

Strategien, Instrumente, Erfahrungen

Wirtschaft und Bildung, 70

2015, 275 S., 31,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5531-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Das Menschenrecht auf Bildung

Reformvorschläge für mehr Bildungsgerechtigkeit

Die Autorin lotet aus, was sich im Rahmen des Menschenrechts auf Bildung begründet fordern lässt bzw. welche Reformen in Angriff genommen werden sollten, um eine konsequente Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung in Deutschland zu ermöglichen. Sie richtet ihren Blick exemplarisch auf Hauptschüler und Schüler mit Migrationshintergrund als zwei besonders bildungsbenachteiligte Gruppen.



Katja Neuhoﬀ

Bildung als Menschenrecht

**Systematische Anfragen an die Umsetzung
in Deutschland**

Forum Bildungsethik, 12

2015, 360 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5511-4

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

