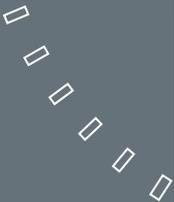


CHUNG

FORS



Reinhard Burtscher | Eduard Jan Ditschek |
Karl-Ernst Ackermann | Monika Kil | Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik
und Soziologie im Dialog

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Die

Reinhard Burtscher | Eduard Jan Ditschek |
Karl-Ernst Ackermann | Monika Kil | Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik
und Soziologie im Dialog

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuisl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

3. Aufl., Bielefeld 2007,

ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

Internationale Weiterbildungspolitik

und Globalisierung

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Reinhard Burtscher | Eduard Jan Ditschek |
Karl-Ernst Ackermann | Monika Kil | Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik
und Soziologie im Dialog

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1114** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1114

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5107-9 (Print)

ISBN 978-3-7639-5108-6 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	9
Einleitung	11
I Der Begriff „Inklusion“	
<i>Martin Kronauer</i>	
Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion ...	17
<i>Dieter Katzenbach</i>	
Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien.....	27
<i>Marianne Hirschberg/Christian Lindmeier</i>	
Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung	39
<i>Ortfried Schöffter</i>	
Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen	53
<i>Markus Dederich</i>	
Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung	65
II Institution und Organisation	
<i>Nicole Hoffmann/Ewelina Mania</i>	
„Hallo Zielgruppe“!?	
Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung	73
<i>Jens Wurtzbacher</i>	
Antwort zu Hoffmann/Mania: Sozialraumorientierung.....	85
<i>Henning Pätzold/Henrik Bruns</i>	
Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung	89

Heinrich Greving

Antwort zu Pätzold/Bruns: Inklusion als Qualität 101

Reinhard Burtscher

Erwachsenenbildung inklusive?

Die Werkstatt für behinderte Menschen zwischen Exklusion und Inklusion 105

Veronika Zimmer

Antwort zu Burtscher: Erwachsenenbildung inklusive? 117

Rebecca Babilon

Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England 121

Monika Tröster

Antwort zu Babilon: Unterstützungsstrukturen in der inklusiven

Erwachsenenbildung in England 131

Klaus Buddeberg/Anke Grotlüschen

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion

um Exklusion 135

Katrin Grüber

Antwort zu Buddeberg/Grotlüschen: Funktionale Analphabetinnen

und Analphabeten 145

III Professionalität und Didaktik

Ines Langemeyer/Ingeborg Schüßler

Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung 151

Reinhard Markowetz

Antwort zu Langemeyer/Schüßler: Professionswissen 163

Claudia Gorecki/Hildegard Schicke

Riskante Übergangszeiten – Ein Bildungsformat zur berufsbiografischen

Transition zwischen Ausbildung und Beruf 167

Rudolf Husemann

Antwort zu Gorecki/Schicke: Riskante Übergangszeiten 179

Jens Friebe/Bernhard Schmidt-Hertha

Bildungspartizipation und Lernen im Alter – Individuelle Voraussetzungen
und organisationale Handlungsanforderungen 183

Werner Schlummer

Antwort zu Friebe/Schmidt-Hertha: Lernen im Alter 193

Hans Furrer

Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion
in der Erwachsenenbildung 197

Malte Ebner von Eschenbach

Antwort zu Furrer: Didaktische und methodische Überlegungen 209

Eduard Jan Ditschek

Digitale Alphabetisierung – Inklusion und computer-unterstützter Unterricht ... 215

Peter Zentel

Antwort zu Ditschek: Digitale Alphabetisierung 227

Bettina Lindmeier/Dorothee Meyer/Simone Kielhorn

Gemeinsam lernen – Seminare unter Beteiligung von Menschen
mit einer geistigen Behinderung 231

Johannes Bilstein

Antwort zu Lindmeier/Meyer/Kielhorn: Gemeinsam lernen 241

Monika Kil

Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen
einer inkludierenden Erwachsenenbildung 243

Schlusswort 257

Literatur 261

Autorinnen und Autoren, Herausgeberin und Herausgeber 285

Zusammenfassung/Abstract 291

Vorbemerkungen

Ein Jahr nachdem die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und sich damit verpflichtet hatte, ein „inklusives Bildungssystem“ zu etablieren, veröffentlichte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in seiner Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* ein Buch mit dem Titel „Inklusion und Weiterbildung“. Der Verdienst dieses Bandes mit dem Untertitel „Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart“ war, erstmals den soziologischen Diskurs um Exklusion und Inklusion für die Weiterbildung einzufangen und fruchtbar zu machen. Entsprechend dem Forschungsprogramm am DIE, als dessen zentrales Produkt der Band von 2010 anzusehen ist, wurden die Exklusionsrisiken und die Teilhabechancen für Migrantinnen und Migranten, Langzeitarbeitslose, Analphabetinnen und Analphabeten und Ältere ausgeleuchtet und intensiv diskutiert. Menschen mit Behinderungen blieben allerdings unerwähnt.

Das ist symptomatisch. Denn die Kontroverse über „inklusive“ und „integrative Bildung“, die nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der schulischen Behindertenpädagogik vehement ausgetragen wurde, fand in der Erwachsenenbildung lange Zeit keine Resonanz. Erst im Oktober 2011, als das DIE einen Bürgerdialog zur Inklusion in der Stadt Bonn mitgestaltete, kam es am Institut zu den ersten nötigen Querverbindungen zwischen dem bildungspraktischen und wissenschaftlich-soziologischen Diskurs um Inklusion. Im April 2012 widmete die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung ihr Schwerpunktthema der „Erwachsenenbildung inklusive“ und machte damit zweierlei deutlich: Zum einen gibt es bereits eine lebendige Praxis inklusiver Erwachsenenbildung, die auszubauen ein wichtiger Auftrag der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung ist. Und zum anderen ist bei den Bemühungen um ein inklusives Bildungssystem die Erwachsenenbildung mitzudenken. Diese Notwendigkeit wird immer noch nicht überall gesehen: Derzeit veranstalten Bund und Länder eine hochrangige Konferenz zur inklusiven Bildung, die sich auf die Handlungsfelder frühe Kindheit, Schule, Berufsbildung und Hochschule bezieht (www.konferenz-inklusion-gestalten.de). Weiterbildung? Fehlanzeige!

Mit dem vorliegenden Band wird der *missing link* zwischen soziologischem Diskurs und bildungspraktischer Debatte nun auch auf wissenschaft-

lichem Terrain und mit Bezug zur Erwachsenenbildung hergestellt. Indem dies in der Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* erfolgt und unter Mitherausgeberschaft der ehemaligen Leiterin des DIE-Programms Inklusion, macht das DIE deutlich, welchen Stellenwert es der Debatte um Inklusion und Exklusion gerade auch in Bezug auf Menschen mit Behinderungen beimisst.

In guter Tradition dieser Buchreihe werden Erfahrungen und Befunde der Bildungspraxis mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert. Diese wiederum sind untereinander im Gespräch: die Perspektivverschränkung der Soziologie, Erwachsenenbildungswissenschaft und Behindertenpädagogik durch wechselseitige Kommentierung ist für das vorliegende Buch eine wichtige konzeptionelle Grundlage. In diesem Sinne spiegelt es zentrale Funktionen des DIE: Forum zu sein für den produktiven Austausch zwischen Forschung und Praxis, und publizistische Infrastrukturen zu bieten für die Begegnung von Wissenschaftsdisziplinen, die in der Erwachsenenbildung breite Rezeption verdienen.

Wenn in diesem Buch mit dem Ausbuchstabieren einer „inkludierenden Erwachsenenbildung“ (Kil) der einigermaßen utopischen Zielperspektive Inklusion eine pragmatische Wendung gegeben wird und wenn in diesem Zuge akzeptable und diskriminierende Abschießungen theoretisch unterscheidbar werden (so Kronauer), wäre die Debatte inhaltlich einen Schritt weiter und könnte wesentliche Impulse auch in andere Bildungsbereiche hinein entfalten.

Peter Brandt

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Einleitung

Im Jahre 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ratifiziert und sich damit dazu verpflichtet, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anzuerkennen und auf allen Ebenen „ein inklusives Bildungssystem“ zu gewährleisten (vgl. Art. 24 Abs. 1).¹ Auch wenn die Konvention das Menschenrecht auf Teilhabe aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung betont, ist damit doch das Recht auf soziale Teilhabe aller Menschen angesprochen, die von Exklusion bedroht sind.

In diesem Punkt überschneidet sich die von der UN-BRK angestoßene Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung mit einer breiter angelegten Diskussion über neue soziale Spaltungen, die aus Umbrüchen in der Erwerbsarbeit, aus Veränderungen in den Haushaltsformen und aus Erosionsprozessen in den Systemen sozialstaatlicher Sicherung erwachsen und die sich bis zum Ausschluss von Menschen von kulturell angemessenen Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft zuspitzen können.

Bildungsinstitutionen spielen in allen Fragen sozialer Inklusion und Exklusion eine wichtige Rolle, weil sie den Spielraum biografischer Entscheidungen über Teilhabemöglichkeiten erweitern können. Die vorliegende Publikation nimmt deshalb die UN-Konvention und ihre Ratifizierung zum Anlass, sich im umfassenden Sinn mit den Herausforderungen des Inklusionsgebotes für die deutsche Erwachsenenbildung zu beschäftigen.

In dem 2010 in derselben Reihe erschienenen Sammelband „Inklusion und Weiterbildung“ (Kronauer 2010a) wurden verschiedene Felder der Erwachsenenbildung in einen soziologischen Rahmen gestellt, „um durch einen besonderen Zugang zu Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft neue Herausforderungen für die Weiterbildung zu entdecken“ (ebd., S. 9). In der vorliegenden Publikation wird der Austausch zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen in Richtung Rehabilitations-, Heil- und Sonderpädagogik – hier kurz Behindertenpädagogik – erweitert. Mit dem Bezug auf Menschen mit Behinderung wird der Blick für die menschenrechtliche

1 Die UN-BRK liegt in einer offiziellen Übersetzung und in einer sogenannten „Schattenübersetzung“ vor. In der unkorrigierten ersten Version ist statt von einem „inkluisiven Bildungssystem“ von einem „integrativen Bildungssystem“ die Rede.

Dimension sozialer Exklusionsprozesse geschärft, gleichzeitig treten die organisatorischen und pädagogischen Anforderungen an eine inkludierende Weiterbildung deutlicher zutage.

Gemäß dem 2011 verabschiedeten Grundsatzprogramm der deutschen Volkshochschulen „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ gehören die beiden Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ zu den „Leitwerten“ der Erwachsenenbildung (DVV 2011, S. 11). Dabei ist der Integrationsbegriff seit Jahren vor allem auf die Migrationsthematik bezogen, während der Begriff der Inklusion in der öffentlichen Diskussion und in den staatlichen Aktionsprogrammen fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Lernen von behinderten mit nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen in der Schule und im Kindergarten vorkommt. So ergibt sich derzeit eine Bedeutungsverengung, die es aufzubrechen gilt, um die Herausforderung „Inklusion“ für die Erwachsenenbildung insgesamt annehmen zu können.

Die Besonderheit dieses Buches ist der Dialog zwischen den Disziplinen, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit Inklusion beschäftigen, jedoch bisher allzu oft mit jeweils eigenen Beschränkungen:

- Die *Soziologie* bietet einen gesellschaftsanalytischen Rahmen für Exklusions- und Inklusionsprozesse, hat sich aber bislang kaum mit dem Bedingungsfaktor Behinderung auseinandergesetzt.
- Die *Behindertenpädagogik* befindet sich im Rahmen einer inklusiven Pädagogik in einem intensiven Diskussionsprozess, wie die Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderungen gewährleistet werden kann. Ihr Problem ist die Fixierung auf schulische Bildungsprozesse und die normative Überhöhung des Inklusionsbegriffs. Nicht von ungefähr ist die Beschäftigung mit dem wenig formalisierten Bereich der Erwachsenenbildung bisher in dieser Disziplin systematisch wenig ausgeprägt.
- Die *Erwachsenenbildung* ist in ihrer Arbeit mit Zielgruppen und sogenannten Bildungsbenachteiligten schon immer dafür eingetreten, Bildungs-/Qualifizierungsprozesse nachzuholen und/oder neuen Bildungsaspirationen gegenüber offen zu sein. Doch Offenheit ist nicht genug, wenn barrierefreies Lernen in größerem Stil umgesetzt werden soll. Inklusion als Leitprinzip erfordert auch in der Erwachsenenbildung ein Nachdenken über Struktur, Organisation und Professionalität.

Im ersten Teil dieses Buches werden theoretische Konzepte diskutiert, die die praktische Umsetzung inkludierender Erwachsenenbildung leiten können. Die Beiträge des zweiten und dritten Teils beschäftigen sich mit Fragen der Organisation und der Professionalität, einschließlich der Didaktik. Durchgehend wird hier das dialogische Prinzip verfolgt, dass jeder Beitrag aus der Perspektive einer anderen Disziplin kommentiert wird. Dabei werden die Aussagen auf ihre Übertragbarkeit hin überprüft bzw. aus der Sicht der jeweils anderen Disziplin eingeschätzt. Über die wissenschaftsdisziplinäre Perspektive, die die Autoren der Beiträge bzw. der Antworten einnehmen, informiert das Verzeichnis der Autorinnen und Autoren (→ S. 285). Im Interesse der Lesbarkeit wurden sämtliche Literaturverweise in einem Literaturverzeichnis am Ende des Buches versammelt.

Reinhard Burtscher

Eduard Jan Ditschek

Karl-Ernst Ackermann

Monika Kil

Martin Kronauer

Juli 2013

I Der Begriff „Inklusion“

Martin Kronauer

Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion

In Deutschland finden derzeit zwei verschiedene Diskussionen über Inklusion statt. Erstaunlich ist, wie wenig die Beteiligten sie aufeinander beziehen. Der vorliegende Beitrag will dazu anregen, dies zu ändern.

Im einen Strang der Debatte geht es um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Diese Diskussion erhielt einen starken Schub durch die 2006 verabschiedete und 2009 auch in Deutschland in Kraft getretene „Behindertenrechtskonvention“ der Vereinten Nationen.

Der andere Debattenstrang reicht zeitlich weiter zurück und setzt am Gegenbegriff von Inklusion, der „Exklusion“ an. Hier steht das gesellschaftspolitische Problem neuer sozialer Spaltungen im Blickpunkt. Sie erwachsen aus weitreichenden Veränderungen am Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsverhältnissen, in den Systemen sozialstaatlicher Sicherung und in den Haushalts- und Lebensformen. Auch diese Debatte hat einen internationalen Kontext. Sie begann in Frankreich und wurde Ende der 1980er Jahre auf europäischer Ebene aufgegriffen. Die Europäische Union erklärte 2010 zum Jahr des Kampfs gegen Armut und soziale Exklusion.

Beide Debatten mussten sich in Deutschland erst gegen beträchtliche politische Widerstände Gehör verschaffen. So fehlt der Begriff „Inklusion“ in der offiziellen deutschen Übersetzung der Behindertenrechtskonvention. Das englische Original *inclusion* wurde im Deutschen mit „Integration“ wiedergegeben, einem schon lange eingeführten Terminus, der die in der Behindertenrechtskonvention formulierte neue Zuspitzung gerade nicht zum Ausdruck bringt. Auf taube politische Ohren stieß lange Zeit auch die europäische Diskussion um soziale Exklusion. Bis in die 1990er Jahre hinein hatte die Bundesregierung selbst die Existenz von Armut in Deutschland bestritten. Offenbar trifft das Begriffspaar Inklusion/Exklusion in beiden Fällen einen politisch neuralgischen Punkt: Schärfer als die Forderung nach Integration bringt die nach Inklusion zum Ausdruck, dass ausgrenzende Verhältnisse geändert werden müssen.

Warum aber laufen die Diskussionsstränge bislang so weitgehend unvermittelt nebeneinander her? Das dürfte vor allem an den unterschiedlichen Ausgangspunkten und Zielsetzungen liegen.

Bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung geht es in erster Linie um die *Öffnung* gesellschaftlicher Organisationen und Infrastruktur zur gleichberechtigten Teilhabe aller an deren Leistungen. Der Gegenbegriff zur Inklusion ist hier die Diskriminierung. Unterschiedliche Lebensbedingungen sollen nicht mehr zu institutionalisierter Sonderbehandlung führen, sondern als anerkannte Differenz in die Bildungseinrichtungen, den Arbeitsplatz und die Organisationen, die das Alltagsleben prägen, Eingang finden.

In der gesellschaftspolitischen Debatte um Inklusion und Exklusion wiederum geht es nicht allein um die Öffnung von Organisationen und Institutionen, sondern zugleich und insbesondere um die *Qualität* der durch sie ermöglichten gesellschaftlichen Teilhabe. Entscheidende Dimensionen sind dabei die persönlichen, politischen und sozialen Bürgerrechte, die den Einzelnen zustehen; der Zugang zu und die Bedingungen von gesellschaftlich anerkannter Arbeit und die Wechselseitigkeit in den sozialen Nahbeziehungen. Auf allen drei Ebenen finden problematische Entwicklungen statt: eine Rücknahme sozialer Schutzrechte oder ihre immer engere Anbindung an die Voraussetzung der Erwerbsarbeit; eine zunehmende Entsicherung („Prekarisierung“) von Erwerbsarbeitsverhältnissen; brüchiger werdende Sozialbeziehungen gerade bei denen, die besonders auf sozialen Rückhalt angewiesen sind. Daraus entstehen neue soziale Ungleichheiten in der Verteilung von Teilhabemöglichkeiten. Sie können sich bis zur sozialen Ausgrenzung zuspitzen.

Offenkundig gibt es gemeinsame Schnittmengen zwischen den beiden Diskussionen über Inklusion – der Verweis auf Bürgerrechte etwa oder die Forderung nach institutionellen Veränderungen. Offensichtlich sind aber auch die angesprochenen Unterschiede. Können die Debatten voneinander lernen?

Da es sich bei den Begriffen Inklusion und Exklusion um ausgesprochen soziologische Begriffe handelt, will ich dieser Frage im Folgenden auf soziologischem Weg nachgehen. Die Forderung nach institutioneller Öffnung, wie sie durch die Behindertenrechtskonvention gestützt wird, legt nahe, sie im Zusammenhang mit soziologischen Theorien der sozialen Schließung zu diskutieren. Dies soll zunächst geschehen. Die soziologische

Analyse neuer gesellschaftlicher Spaltungslinien entlang der Dimensionen von Inklusion und Exklusion wiederum soll anschließend auf ihre möglichen Verbindungen zur Debatte um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen hin betrachtet werden.

1. Inklusion als Öffnung sozialer Beziehungen

Seit Max Webers Unterscheidung zwischen „offenen“ und „geschlossenen“ sozialen Beziehungen gehört die Kategorie der sozialen Schließung zum begrifflichen Kernbestand der Soziologie. Da alle sozialen Beziehungen darauf beruhen, bestimmte Personen einzubeziehen und andere nicht, ließe sich sogar zugespitzt behaupten: „Ausschließung ist jeder Ordnung inhärent“ (Steinert 2000, S. 16). Selbst eine „offene“ soziale Beziehung ist noch an Voraussetzungen gebunden. Weber definiert sie in den „soziologischen Grundbegriffen“ folgendermaßen:

Eine soziale Beziehung (...) soll nach außen „offen“ heißen, wenn und insoweit die Teilnahme an dem an ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist (Weber 1972, S. 23).

Geneigt, aber auch tatsächlich in der Lage muss die betreffende Person sein, damit sie eine „offene“ soziale Beziehung eingehen kann. Beide Kriterien schließen bereits Personen aus, für die dies nicht zutrifft.

Wenn somit alle sozialen Beziehungen mehr oder weniger durch Ausschließlichkeit gekennzeichnet sind, bedarf es genauerer Kriterien, um zu entscheiden, welche Arten sozialer Schließungen als berechtigt, welche als unzulässig und diskriminierend anzusehen sind. Ein- und Ausschließungen unterscheiden sich unter anderem nach dem Grad der Durchlässigkeit der Grenzen, den Zugangsvoraussetzungen, dem Grad der Formalisierung (eine Begegnung auf der Straße folgt anderen Regeln als der Beitritt zu einem Verein), der Zeitstruktur (flüchtige Treffen etwa oder regelmäßige Verpflichtungen über Jahre hinweg; einmaliger oder dauerhafter Abschluss), den Legitimationen, Aufnahme ritualen und Sanktionen, vor allem

aber nach der Bedeutung für die Lebensqualität und den Lebensverlauf der Menschen. Die Verweigerung des Zugangs zu einem Lokal mit geschlossener Gesellschaft hat andere Konsequenzen als die Verweigerung des Zugangs zu einer weiterführenden Schule.

Nicht jede soziale Schließung muss problematisch sein. Für diejenigen, die nicht „geneigt“ sind, am Vereinsleben teilzunehmen, stellt die Existenz von Vereinen keine Beeinträchtigung ihres Lebens dar. Umgekehrt wäre die Teilnahmeverpflichtung zum Beispiel an einem Gesangsverein für alle Beteiligten unzumutbar. Problematischer ist schon die Situation eines begeisterten Freizeitsängers, der beim Probevorsingen für einen Chor (Zugangsvoraussetzung) scheitert, im Weberschen Sinn also nicht „tatsächlich in der Lage ist“, in den Kreis der Chormitglieder einzutreten. Ihm kann eine private, bezahlte, somit wiederum exklusive Gesangsstunde möglicherweise behilflich sein, beim nächsten Versuch diese Hürde zu überwinden. In diesem Fall wäre die zeitweilige Exklusivität einer sozialen Beziehung (Gesangsstunde) geradezu ein Schritt in Richtung Inklusion (in den Chor nämlich).

Darüber hinaus gibt es Formen der sozialen Schließung, die ihre Berechtigung daraus ableiten können, dass sie dem Schutz von Personengruppen dienen und zu diesem Zweck mit rechtlicher Sanktionsgewalt ausgestattet sind. Das Verbot von Kinderarbeit wäre hierfür ein Beispiel. Es müsste selbst gegen die „Geneigtheit“ der Eltern oder eines Arbeitgebers, Kinder gegen Lohn arbeiten zu lassen, durchgesetzt werden.

Soziale Schließung wird immer dann problematisch, wenn sie die sozialen Lebenschancen der davon Betroffenen beeinträchtigt. Dies kann auf verschiedenen Wegen geschehen: durch physische Einschließung etwa (erzwungene Immobilität in geschlossenen Anstalten), aber auch durch physische Ausschließung (einerseits durch Zugangsbarrieren, andererseits durch Vertreibung – erzwungene Mobilität also); durch die Verweigerung von Hilfen, die Menschen in die Lage versetzen könnten, an „offenen“ sozialen Beziehungen teilzunehmen; durch den formellen oder informellen Ausschluss von sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen, die andere monopolisieren.

Die Forderung nach Inklusion im Sinne der Öffnung sozialer, insbesondere institutionalisierter Beziehungen wird nicht darum herunkommen, zwischen berechtigten und unzulässigen, weil diskriminierenden und Lebenschancen vermindernenden sozialen Schließungen zu unterscheiden.

Ist es beispielsweise notwendig, alle Kurse einer Volkshochschule in leichter Sprache anzubieten, um niemanden auszuschließen? Begrenzt man auf diese Weise nicht gerade wiederum den Kreis derjenigen, die „geneigt“ sein könnten, solche Kurse zu besuchen (und damit die angestrebte Vielfalt der Teilnehmenden)? Aber auch umgekehrt: Müssen Kurse in leichter Sprache auf bestimmte Personen- oder Zielgruppen (beispielsweise Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung) zugeschnitten sein? Ließen sie sich nicht für alle Menschen öffnen, die aus sehr unterschiedlichen Gründen und Anlässen Zugang zu einer ihnen noch nicht vertrauten Ausdrucksform finden wollen, beispielsweise durch das Lernen einer fremden Sprache oder des Lesens und Schreibens? Wenn die Anerkennung von Differenz das Ziel der Inklusion sein soll, dann muss auch Differenzierung möglich sein; freiwilliger Rückzug etwa, um sich mit Unterstützung anzueignen, was andere bereits wissen und können; sich damit in die Lage zu versetzen, den nächsten Schritt im gemeinsamen Lernen zu tun (es wäre dies gewissermaßen eine vorläufige Schließung um der Inklusion willen). Was legitime und was nicht-legitime soziale Schließungen sind, bedarf darüber hinaus immer wieder öffentlicher Klärung und, was die Folgerungen betrifft, demokratischer Entscheidungsverfahren. Angesichts der Ambivalenzen und unterschiedlichen Qualitäten sozialer Schließungen ließe sich die Aufgabe der Inklusion mit Blick auf die Öffnung sozialer Beziehungen folgendermaßen bestimmen: als die Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen.

2. Inklusion als Kampf gegen soziale Exklusion

Was Inklusion und Exklusion in der gesellschaftspolitischen Debatte über soziale Spaltungen heute bedeuten, erschließt sich nur aus dem geschichtlichen Zusammenhang.¹ Der Begriff Exklusion, wie wir ihn gegenwärtig diskutieren, kam in Frankreich in den 1980er Jahren auf und wurde danach über die Europäische Union rasch in ganz Europa verbreitet. Er bezeichnet einen historischen Einschnitt: das Ende der Periode relativer

1 Die folgenden Ausführungen beruhen zum Teil auf einem Vortrag, den ich am 08.10.2012 in einer Veranstaltung der Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt gehalten habe.

Vollbeschäftigung, der abnehmenden Einkommensungleichheit und des zunehmenden sozialstaatlichen Schutzes vor Marktabhängigkeiten, wie sie für das Vierteljahrhundert nach dem Zweiten Weltkrieg charakteristisch war. Oder umgekehrt formuliert: Exklusion konnte erst zum Thema werden, nachdem die zuvor erfahrene Inklusion nicht mehr selbstverständlich war, mit wieder zunehmender Armut, der Rückkehr und Verfestigung der Arbeitslosigkeit und der Rücknahme sozialstaatlicher Absicherungen.

Die wichtigsten Dimensionen, in denen heute über gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, sprich: Inklusion, entschieden wird, sind Arbeit, insbesondere Erwerbsarbeit, sowie persönliche, politische und soziale Bürger- und Bürgerinnenrechte. Hinzu kommt eine dritte wesentliche Dimension: die Einbindung in verlässliche soziale Nahbeziehungen. Inwiefern sind dies entscheidende Dimensionen der Inklusion? Erwerbsarbeit vermittelt nicht nur Einkommen, sondern bindet darüber hinaus die Erwerbstätigen in objektivierbare, institutionell geregelte Verhältnisse wechselseitiger Abhängigkeit ein, in die gesellschaftliche Arbeitsteilung. Damit ist die Erfahrung eng verbunden, nicht nur persönlich, sondern auch gesellschaftlich „gebraucht zu werden“. Französische Soziologen sprechen hier von Inklusion durch „Interdependenz“ (vgl. Castel 2000, S. 19). Wechselseitigkeit spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Einbindung in die sozialen Nahbeziehungen von Familie, Partnerschaften und Bekanntenkreisen. Hier ist es allerdings weniger die vertraglich geregelte als die informelle Gegenseitigkeit von Unterstützung und Loyalität, die zählt. Diese Dimension der Zugehörigkeit möchte ich deshalb als Dimension der „Reziprozität“ bezeichnen.

Schließlich: Inklusion durch persönliche, politische und soziale Rechte. Sie begründen die gesellschaftliche Teilhabe durch den Bürgerstatus. Dabei sind die historisch jüngsten, die sozialen Rechte, für Teilhabe besonders bedeutsam. Denn sie sollen die materielle Grundlage des Bürgerstatus gewährleisten. Bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein galt als Bürger nur derjenige, der über Eigentum, somit über materielle Sicherheiten, verfügte und damit entscheidungsfähig war. Die lohnabhängigen Massen, vom Eigentum ausgeschlossen, zählten nicht, oder bestenfalls, wie in Preußen, als Bürger dritter Klasse. Erst mit der Einführung sozialer Sicherungssysteme wurde ein „Sozialeigentum“ (vgl. Castel 2011, S. 208) geschaffen, das auch den Lohnabhängigen einen gewissen Schutz vor den Wechselfällen des Mark-

tes und den Folgen der Konkurrenz bot, somit materielle Sicherheiten, die es erlaubten, das Leben über den Tag hinaus zu planen. Und erst damit wurden eine Verallgemeinerung des Bürgerstatus und somit Demokratie möglich. Soziale Rechte sind Schutz- und Teilhaberechte, deshalb spreche ich hier von der Dimension der „Partizipation“ (vgl. ausführlich hierzu Kronauer 2010).

Entscheidend ist nun, dass sowohl die Arbeitsteilung als auch die sozialen Nahbeziehungen und die Bürgerrechte, also Interdependenz, Reziprozität und Partizipation, auf je eigene Weise einen Beitrag zur Inklusion leisten. Sie ergänzen einander, lassen sich in ihrer inkludierenden Wirkung aber nicht wechselseitig ersetzen. Anders gesagt: Für Inklusion genügt es nicht, dass alle erwerbsfähigen Menschen Erwerbsarbeit haben können. Sie müssen vielmehr als Bürgerinnen und Bürger zugleich durch soziale Rechte in ihrer individuellen Wohlfahrt vor Marktabhängigkeiten geschützt sein und ihr Leben außerhalb der Erwerbsarbeit in ihren sozialen Beziehungen selbst gestalten können.

Inklusion ist in kapitalistischen Gesellschaften immer gefährdet. Das liegt wesentlich an der prekären Verbindung von Erwerbsarbeit und sozialen Rechten. Die Arbeitsteilung in kapitalistischen Gesellschaften ist weitgehend marktförmig organisiert und schließt ein Machtgefälle von Kapital und Arbeit ein. Unternehmerische Entscheidungen befinden über den Zugang zur Inklusionsinstanz Erwerbsarbeit, nicht der Bürgerstatus. Ein soziales Recht auf Arbeit kann es *de facto* in diesen Verhältnissen nicht geben. Gleichzeitig sind die sozialstaatlichen Systeme, die vor Marktabhängigkeiten in einem gewissen Umfang schützen sollen, auf die Erträge aus Erwerbsarbeit angewiesen, sie können ihrerseits aber Erwerbsarbeit nicht als soziales Recht garantieren. An dieser „systemischen“ Schwachstelle der Inklusion setzen seit den 1980er Jahren die „Schockwellen“ (vgl. Castel 2011) des Wandels der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse an und unterspülen, um im Bild zu bleiben, die materiellen Grundlagen der Demokratie.

Nicht Naturgewalt hat die Schockwellen ausgelöst, sondern menschliches Handeln, allerdings nicht immer unter selbst gewählten Umständen. Zu den Auslösern gehören die politische Neuordnung und Liberalisierung der Finanzmärkte, die strategische Neuorientierung von Großunternehmen auf die Bedienung in erster Linie der Anlegerinteressen, die Schaffung eines

geeinten Europas mit dem Vorrang eines gemeinsamen Marktes und einer gemeinsamen Währung, ohne gleichzeitig die politische und soziale Einigung zu bewerkstelligen. Die Folgen machen sich in allen drei Dimensionen der Inklusion bemerkbar: als Entsicherung von Arbeitsverhältnissen, zunehmende Ungleichheit der Einkommen und Lebenschancen, immer engere Bindung sozialer Rechte an die Bedingung von Erwerbsarbeit um jeden Preis, zunehmende soziale Ängste und Belastungen der sozialen Beziehungen. Sie können sich bis zur Exklusion zuspitzen: zur Marginalisierung am Arbeitsmarkt bis hin zum dauerhaften Ausschluss von Erwerbsarbeit; zum Absinken des Lebensstandards unter ein kulturell angemessenes Maß; zur sozialen Isolation, der Beschränkung der sozialen Beziehungen auf Menschen in ähnlich eingeschränkter Lage oder gar zur Vereinzelung.

Die Debatte um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen und die Debatte um Inklusion als Überwindung der neuen gesellschaftlichen Spaltungen vereint die Kritik an diskriminierenden, die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigenden sozialen Schließungen. Allerdings geht die Debatte um die neuen sozialen Spaltungen über den Kreis der Menschen mit Behinderungen hinaus. Und sie setzt sich kritisch mit den Regeln der zentralen Institutionen auseinander, die in den kapitalistischen Gesellschaften der Gegenwart über Inklusion und Exklusion entscheiden. Zugespitzt formuliert: die Inklusion in sozial ausgrenzende Verhältnisse kann nicht das Ziel sein, sondern nur die Überwindung solcher Verhältnisse.

Ein eindrückliches Beispiel für dieses Problem an der Schnittstelle beider Debatten findet sich in dem Beitrag von Burtscher im vorliegenden Band (S. 105ff.). Er verweist auf den erstaunlichen Erfolg von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, die es mit der Hilfe staatlicher Förderung geschafft haben, auf Märkten im gehobenen Qualitäts- und Preissegment wettbewerbsfähig zu werden. In einer gewissen Hinsicht könnte man hier von einer gelungenen, legitimen sozialen Schließung (Werkstätten ausschließlich für Menschen mit Behinderung) im Interesse der Inklusion sprechen: Durch die Wettbewerbsfähigkeit wächst den Produzentinnen und Produzenten Anerkennung in einer zentralen Dimension von Teilhabe in kapitalistischen Gesellschaften zu. Vielleicht ist es einzelnen Beschäftigten sogar möglich, auf den ersten Arbeitsmarkt zu wechseln. Dieser Erfolg ließe sich auch gegenüber Wettbewerbern, die nicht subventioniert werden, rechtfertigen:

Schließlich gehört es zu den kaum infrage gestellten Aufgaben des Staates hierzulande, bestimmte gesellschaftliche Gruppen (Landwirte zum Beispiel) finanziell zu unterstützen. Die Kehrseite des Erfolgs allerdings zeigt sich in einer neuerlichen, und zwar internen, Spaltung zwischen den Menschen mit Behinderung. Nicht alle können unter den Arbeitsbedingungen des Wettbewerbs mithalten, selbst wenn sich dieser in der „geschützten Werkstatt“ nur mittelbar bemerkbar macht. Der Konkurrenzdruck des Marktes wird an die Menschen mit Behinderung weitergegeben und führt unter diesen zu neuen, womöglich schärferen Formen der Exklusion. Die „Inklusion“ in die Marktgesellschaft verschärfter Konkurrenz setzt die Menschen mit Behinderung nun den gleichen Exklusionsrisiken aus, die auch Menschen ohne Behinderung in immer stärkerem Maße erfahren.

Ebenso wenig bedeutet die angedachte „Öffnung“ der Werkstätten für Langzeitarbeitslose einen Schritt in Richtung Inklusion von durch Exklusion bedrohten Menschen. Das gesellschaftlich erzeugte Problem der Langzeitarbeitslosigkeit wird damit nicht gelöst, die diskriminierende Sonderbehandlung von Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen als „problematisch“ kategorisiert werden, aber möglicherweise verschärft.

An diesen Beispielen wird deutlich, auf welcher vertrackten Weise die Inklusion von Menschen mit Behinderung in einer Gesellschaft, die ihrerseits Exklusionsprozesse in einem breiteren Umfang vorantreibt und damit Behinderungen erst schafft, durchkreuzt wird. Gerade deshalb ist es so wichtig, die beiden Debattenstränge zusammenzuführen. Inklusion lässt sich nicht als Sonderproblem von Gruppen lösen, sondern nur als gesellschaftspolitische Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen. Und umgekehrt zeigt sich gerade an der Behandlung von Minderheiten, wie weit eine Gesellschaft dabei vorangekommen ist.

Dieter Katzenbach

Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien

1. Vorbemerkungen zum Begriff der Inklusion

Der Begriff „Inklusion“ hat in den vergangenen Jahren eine weite Verbreitung sowohl in öffentlichen wie auch in fachlichen Diskursen gefunden – dies allerdings um den Preis eines äußerst uneinheitlichen Begriffsverständnisses. Schon als der Begriff zu Beginn der 2000er Jahre infolge der „Salamanca-Erklärung für inklusive Bildung“ (UNESCO 1994) aus dem englischen Sprachraum in den deutschen Diskurs eingebracht wurde (vgl. Hinz 2002), führte dies zu einer gewissen Sprachverwirrung. Denn hierzulande war der Begriff mit der systemtheoretischen Soziologie Luhmanns identifiziert – und das Verhältnis dieses „neuen“ Inklusionsbegriffs zum systemtheoretischen Inklusionsbegriff blieb lange Zeit ungeklärt (vgl. Wansing 2005).

Der Begriff „Inklusion“ wurde eingeführt, um den bis dahin geläufigen Begriff „Integration“ abzulösen. Hierfür wurden vor allem zwei Gründe vorgebracht: Als *schwache* Variante ließe sich die Strategie bezeichnen, mit dem Begriff „Inklusion“ gegen eine im Alltag verwässerte Integrationspraxis zu argumentieren, also wieder den Anschluss an den seit den 1980er Jahren entwickelten fachlichen Kenntnisstand zu gewinnen, ohne dass damit unbedingt eine grundlegende konzeptuelle Neuorientierung mitgedacht wurde. Die *starke* Variante folgt der international gebräuchlichen Begriffskonnotation und argumentiert, dass für die Integrationsbewegung die Unterscheidung von „behindert“ und „nicht-behindert“ konstitutiv sei, während der Inklusionsbegriff von der *prinzipiellen Unterschiedlichkeit* von Menschen ausgehe, damit alle Heterogenitätsdimensionen umfasse, von denen dann Behinderung nur eine unter vielen sei.

Egal ob man nun die starke oder schwache Variante des Begriffs favorisiert, es lässt sich allenthalben beobachten, dass die mit der Einführung des Begriffs verfolgten Ziele oftmals bis ins Gegenteil verkehrt werden. So wird der Begriff mittlerweile derart inflationär gebraucht, dass sich kaum

noch eine behindertenpädagogische Praxis finden lässt, die nicht von sich selbst behauptet, inklusiv zu sein. Und die intendierte Ausweitung auf alle Heterogenitätsdimensionen ist in der Öffentlichkeit gerade nicht angekommen: Da Inklusion fast immer im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) diskutiert wird, wird sie in der öffentlichen Wahrnehmung in aller Regel auch auf die Kategorie „Behinderung“ beschränkt.

Und so müssen sich meine nun folgenden Überlegungen die Kritik gefallen lassen, einem derart verkürzten Verständnis von Inklusion zu folgen, denn sie bleiben ebenfalls auf Behinderung fokussiert. Hier verbirgt sich eine grundlegende Ambivalenz: Denn so schlüssig es auch sein mag, im Rahmen der Inklusion *alle* Heterogenitätsdimensionen aufzunehmen, so muss auch dagegen gehalten werden, dass sich Menschen in ihrer Verschiedenheit ihrerseits auch wieder unterscheiden: Mit anderen Worten: Der Begriff „alle“ ist – insbesondere aus der Perspektive marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen – prinzipiell verdächtig, zumindest überprüfungsbedürftig. *Welche* alle sind denn nun wirklich mit *alle* gemeint? Auch wenn das Programm der Inklusion beansprucht, alle Formen der Unterschiedlichkeit zu berücksichtigen, halte ich es aus diesem Grund für geboten, differenziert nach Heterogenitätsdimensionen darauf zu achten, ob dieser Anspruch dann empirisch auch eingelöst wird. Dies gilt für Menschen mit Behinderung gleichermaßen wie für andere marginalisierte Gruppen, denn es ist ja nicht auszuschließen, dass diese Gruppen gegeneinander ausgespielt werden.

Die UN-BRK bildet nun, jenseits aller Begriffsdebatten, einen verbindlichen, menschenrechtlich verankerten Rahmen für die Organisation von Bildungsangeboten. Sie wird zwar derzeit vorrangig unter dem Aspekt der schulischen Bildung diskutiert; der hier relevante Art. 24 schließt die weiteren Bildungsinstitutionen jedoch ausdrücklich mit ein:

Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden (UN-BRK Art. 24 Abs. 5).

Erwachsenenbildung und die Möglichkeit lebenslangen Lernens werden hier also explizit genannt. Wichtig ist auch der Hinweis auf den, auch für die schulische Bildung vorzufindenden, Passus, wonach „angemessene Vorkehrungen“ zur Sicherung des Bildungserfolgs für Menschen mit Behinderung zu treffen sind.

2. Behinderung als sozialer Tatbestand und die Idee der egalitären Differenz

Die Forderung nach Inklusion beruht auf einem Verständnis von Behinderung, das sich von dem im Alltag gebräuchlichen Begriff von Behinderung deutlich abhebt. Im Alltagsverständnis scheint es selbstverständlich, die körperliche beziehungsweise kognitive Beeinträchtigung mit der Behinderung gleichzusetzen. Schon das in den 1980er Jahren von der Weltgesundheitsorganisation WHO vorgelegte Modell zeichnete ein differenzierteres Bild: Hier wurde bereits unterschieden zwischen drei Ebenen, nämlich (1) der somatischen Schädigung, (2) den sich daraus ergebenden Funktionseinbußen und (3) den hieraus folgenden Einschränkungen in der sozialen Teilhabe. Alle drei Aspekte zusammen – also Schädigung, Funktionseinbuße und eingeschränkte soziale Teilhabe – machen in dieser Sicht das Phänomen Behinderung aus.

Im Jahr 2001 wurde dieses Verständnis von Behinderung von der WHO zu einem *bio-psycho-sozialen Modell* weiterentwickelt. In der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“ (vgl. WHO 2001; Degener 2009) wird „Behinderung“ nun als Einschränkung der sozialen Teilhabe aufgrund eines erschwerten Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Individuum und seiner sozialen und materialen Umwelt gesehen. Die körperliche beziehungsweise kognitive Beeinträchtigung wird also durchaus benannt, doch gewinnt diese Beeinträchtigung erst im sozialen Kontext ihre Bedeutung. Damit wird der Blick nicht nur auf das Individuum gerichtet, sondern auch auf die „Barrieren“, mit denen sich der Mensch mit Behinderung alltäglich konfrontiert sieht – Barrieren, die sowohl materieller wie auch sozialer Art sein können.

Wenn man den Kern von Behinderung in den eingeschränkten Möglichkeiten sozialer Teilhabe verortet, dann ist es unmittelbar evident, dass ein Bildungs- und Unterstützungssystem für Menschen mit Behinderung, das strukturell auf deren Separierung basiert, also in Form von Sondereinrichtungen organisiert ist, selbst eine Barriere darstellt.

Auch wenn diese Schlussfolgerung unmittelbar einsichtig ist – so trifft der einfache Umkehrschluss doch nicht zu, dass mit dem Verzicht auf die Sondereinrichtungen die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung sich gleichsam naturwüchsig einstellen würde. Aus gutem Grund wird daher in der Konvention die Notwendigkeit „angemessener Vorkehrungen“ immer wieder betont. Damit eröffnet sich aber ein strukturelles Dilemma, das den Diskurs um Inklusion systematisch durchzieht. Denn „angemessene Vorkehrungen“ im Hinblick auf eine bestimmte Form der Beeinträchtigung lassen sich nur treffen, wenn die damit einhergehenden Unterstützungsbedarfe explizit benannt werden. In dem Wissen um die stigmatisierende Wirkung defizitärer Merkmalskataloge zur Erfassung von Beeinträchtigungen wird aber gerade versucht, auf solche Etikettierungen so weit wie möglich zu verzichten. Bereits mit der dichotomen Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert beginne die Separierung schon in unseren Köpfen – so argumentiert etwa Hinz (vgl. 2002).

So sucht der Inklusionsdiskurs konsequenterweise den Anschluss an die sozial-philosophische Figur der „egalitären Differenz“, deren Grundidee darin besteht, die Unterschiede von Menschen (oder Gruppen von Menschen) durchaus anzuerkennen, diese dann aber nicht gleich in Hierarchien zu überführen (vgl. Prengel 2001). In diesem Sinne sei es dann nicht besser oder schlechter, behindert zu sein, sondern lediglich anders. Die Inanspruchnahme dieser Denkfigur ermögliche es, abwertenden Urteilen gegenüber Menschen mit Behinderung zu entgehen.

Offen ist allerdings, wie weit diese Argumentation trägt: Die Idee der egalitären Differenz problematisiert ja zunächst einmal nur die Selbstverständlichkeit, nach der scheinbar *alle* sozialen Differenzen in Hierarchien zu ordnen seien. Das heißt ja noch lange nicht, dass es überhaupt keine Unterschiede im Sozialen gäbe, die nach den Kategorien des „Besser“ und „Schlechter“ zu fassen sind. Das Gegenteil ist bekanntlich der Fall. Knappe

Güter wie Geld, Macht und Ansehen sind ungleich verteilt, und zumindest in marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften wird diese Ungleichverteilung ja nicht als Problem, sondern als Motor der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung gesehen. Nun mögen die Modi dieser Ungleichverteilung, nicht zuletzt infolge der weltweiten Finanzkrise, in eine Legitimationskrise geraten sein; aber das meritokratische Prinzip als solches, wonach ein Mehr an knappen Gütern *verdient* werden müsse, wird wohl kaum ernsthaft infrage gestellt.

An dieser Stelle gerät der Inklusionsdiskurs in ein fundamentales Dilemma – denn es ist unmittelbar evident, dass das Vorliegen einer Beeinträchtigung einen Nachteil im Wettbewerb um knappe Güter darstellen kann. Nun stellt sich aber die Frage, wie der wohlfahrtsstaatlich gebotene Nachteilsausgleich organisiert werden soll, wenn eine Beeinträchtigung gar nicht als Nachteil, mithin als „schlechter“, sondern als „bloß anders“ angesehen werden soll. Diese Problematik wird zwar seit langem diskutiert. In der Integrationspädagogik wurde sie mit dem eher verwaltungstechnisch anmutenden Begriff „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ bezeichnet. Für die Inklusionsdebatte reicht die Problematik aber meines Erachtens tiefer, weil hier die Basis ihrer Legitimationsfiguren berührt wird, also der Versuch des Anschlusses an die Idee der egalitären Differenz. Faktisch bleibt aber das Problem bestehen, wie die von der UN-Konvention geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ getroffen werden können, ohne auf eine – zumindest potenziell – stigmatisierende Etikettierung Einzelner zurückgreifen zu müssen (vgl. Reiser 2007).

3. Bildung – Teilhabechancen und Barrieren

In Bildungsinstitutionen geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen und Können, die Bildungsinstitutionen stellen auch eine zentrale Gelenkstelle im Spiel gesellschaftlicher Stratifizierungsprozesse dar. Daher sind sie nicht per se inklusiv orientiert, im Gegenteil: Meist sind sie hochgradig selektiv organisiert (vgl. Katzenbach/Schroeder 2007). Dies ist augenscheinlich dort der Fall, wo sie bestimmte Eingangsvoraussetzungen festlegen. Häufig sind das Bildungszertifikate anderer Bildungsinstitutionen, wie zum Beispiel be-

stimmte Schulabschlüsse. Bildungsinstitutionen operieren aber auch notwendig selektiv, wenn sie selbst Bildungstitel vergeben; denn zumindest begehrte Bildungstitel beziehen ihren Wert gerade daraus, dass sie *nicht* jeder erhält.

Neben dieser intendierten, formal geregelten Selektivität können Bildungsinstitutionen auf der inhaltlich-curricularen Ebene faktisch, wenn auch nicht unbedingt vorsätzlich selektiv wirken, wenn sie mit ihrem Bildungsangebot die Lern- und Bildungsbedürfnisse bestimmter Bevölkerungsgruppen systematisch ignorieren. Doch selbst wenn die Bildungsinteressen inhaltlich getroffen werden und es auch keine formalen Zugangshindernisse gibt, kommt es realiter zu Ausschlussprozessen, wenn auf der methodischen Ebene das Rüstzeug fehlt, um auf spezifische Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten bestimmter Teilnehmender eingehen zu können.

Bildungsangebote sind im Hinblick auf Inklusion also grundsätzlich daraufhin zu prüfen,

1. welche formalen Zugangsbeschränkungen zulässig sind und wie der Erwerb von Bildungszertifikaten geregelt ist;
2. ob durch die angebotenen Bildungsinhalte die Bildungsinteressen aller Bürgerinnen und Bürger in der Region abgedeckt werden oder ob nicht bestimmte Gruppen systematisch unberücksichtigt bleiben;
3. ob die Bildungsträger darauf eingestellt sind, den spezifischen Lernmöglichkeiten und Lernerschwernissen aller potenziellen Teilnehmenden gerecht zu werden.

Diese Aspekte sind natürlich nicht nur vor der Folie „Behinderung“, sondern im Hinblick auf alle gesellschaftlichen Gruppen zu berücksichtigen, insbesondere aber natürlich im Hinblick auf marginalisierte Gruppen mit geringer sozialer Durchsetzungskraft. Dies zeigt erneut, dass die Programmatik der Inklusion weit über das Phänomen Behinderung hinausreicht, gleichwohl müssen die gestellten Fragen aber auch im Hinblick auf Menschen mit Behinderung explizite Beachtung finden.

4. Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Ich möchte die eben genannten drei Ebenen möglicher Zugangsbarrieren aufgreifen, um die strukturellen Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildungslandschaft grob zu umreißen.

4.1 Formale Zugangsbeschränkungen und Regelungen zum Erwerb von Bildungszertifikaten

Diese erste Ebene betrifft zwar nur einen Ausschnitt, aber dafür einen wichtigen Teil der Erwachsenenbildung: Bildungszertifikate spielen insbesondere in dem Bereich der beruflichen Weiterbildung eine wichtige Rolle. Die Inklusion zwingt dabei zur Überprüfung von Denkgewohnheiten, wie sich am Beispiel kanadischer Universitäten zeigt, auch wenn es sich hierbei nicht um Erwachsenenbildungseinrichtungen im engeren Wortsinn handelt. So ist es aus der bundesdeutschen Perspektive schon verblüffend, an kanadischen Universitäten Fachdienste zu finden, die „geistig behinderte“ Studierende bei der Teilnahme am akademischen Lehrbetrieb unterstützen (vgl. z.B. UPEI o.J.). Da die Universität in Kanada als Allgemeinbildungseinrichtung angesehen wird, würde es als unzulässige Diskriminierung gelten, Menschen mit geistiger Behinderung den Zugang zur Universität zu verwehren. In Deutschland ist das derzeit wohl unvorstellbar, sollte aber Anlass genug sein, Zugangsvoraussetzungen in anderen Bereichen des Bildungssektors und eben auch in der Erwachsenenbildung zu überdenken.

Im Bereich des Erwerbs formaler Bildungszertifikate gibt die UN-Konvention die Rechtsnorm vor, dass insbesondere in Prüfungsordnungen entsprechende Nachteilsausgleichsregelungen zu treffen sind. Diese sind so gehalten, dass die fachlichen Standards erfüllt werden müssen, dass aber Anpassungen im Hinblick auf Bearbeitungszeiten, die Nutzung von Hilfsmitteln, die Wahl der Prüfungsformen etc. vorgenommen werden. Dies birgt zuweilen Konfliktstoff, wenn andere Teilnehmende des Bildungsangebots, die ja hier auch in der Konkurrenz um einen begehrten Bildungstitel stehen, im Nachteilsausgleich eine Bevorzugung behinderter Teilnehmender wittern.

Zur flächendeckenden Durchsetzung der entsprechenden Regelungen wird eine nachhaltige Lobbyarbeit der Behindertenverbände unverzichtbar sein.

4.2 Inhalte des Erwachsenenbildungsangebots

Hier geht es um die Frage, ob die in der Region – oder auch überregional – vorgehaltenen Angebote auch inhaltlich den Bildungsinteressen von Menschen mit Behinderung entsprechen. Dabei ist zu prüfen, ob diese Frage im Kontext von Inklusion überhaupt noch legitim ist, geht es bei der Inklusion doch primär um die Zugänglichkeit des „ganz normalen“ Erwachsenenbildungsangebots. Die Frage nach der inhaltlichen Berücksichtigung ihrer Bildungsinteressen setzt ja voraus, dass Menschen mit Behinderung spezifische Interessen hätten, die sich von den Bildungsinteressen nicht-behinderter Menschen prinzipiell unterscheiden. An dieser Stelle kann es meines Erachtens nur ein Sowohl-als-auch geben: Inklusion verlangt definitiv die Zugänglichkeit allgemeiner Bildungsangebote, schließt aber zielgruppenspezifische Angebote nicht aus und macht sie auch nicht überflüssig. Zudem gilt es, sich auch immer zu vergegenwärtigen, dass die Menschen mit Behinderung keine homogene Gruppe darstellen, mithin auch von höchst unterschiedlichen, behinderungsspezifischen Bildungsinteressen auszugehen ist. Hier ist vor allem an die Gruppe von Menschen mit schweren, umfassenden Behinderungen zu denken, die ja bis heute von jeglicher Form der Erwachsenenbildung ausgeschlossen ist.

Bei der Frage zielgruppenspezifischer Bildungsangebote stellt sich allerdings die Frage ihrer institutionellen Verortung – also eher bei einem Träger der Behindertenhilfe oder einem Träger der Erwachsenenbildung? Um es konkret zu machen: Wer ist der geeignete Anbieter eines Workshops zu Sexualität und Partnerschaft, der sich speziell an Menschen mit geistiger Behinderung wendet – Lebenshilfe oder *pro familia*? Es wird empirisch zu prüfen sein, ob und wie sich die Trägerschaft auf die curriculare und methodische Gestaltung solcher Bildungsangebote auswirkt.

Bleibt die Frage nach den Inhalten des allgemein zugänglichen Erwachsenenbildungsangebots in der Region und deren Attraktivität für Menschen mit Behinderung. Es ist einfach nicht auszuschließen, dass bei der Themen- bzw. Inhaltsgenerierung subtile Mechanismen wirken, die dazu führen, dass die Interessen zumindest mancher Menschen mit Behinderung nicht berücksichtigt werden. Das Konzept der lokalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften (vgl. Mack u.a. 2006) bietet hier die Chance, ein auch in dieser Hinsicht abgestimmtes Bildungsangebot in der Region zu gewährleisten.

4.3 Organisation behindertenpädagogischer Expertise – Assistenzmodelle

Inklusive Erwachsenenbildungsangebote werden in der Praxis nur funktionieren, wenn den Kursleitenden rasch und unkompliziert das jeweilig notwendige behindertenpädagogische Know-how durch entsprechende Experten zur Verfügung gestellt wird. Im schulischen Kontext legt man dabei hohen Wert darauf, dass die Gesamtverantwortung für alle Mitglieder der Lerngruppe bei dem Regelschullehrer bleibt – oder von einem Team aus Regelschullehrer und Sonderpädagoge geteilt wird. Entwickelt sich der gemeinsame Unterricht hingegen in die Richtung, dass die Regelschullehrerin die Regelkinder unterrichtet, während die Sonderpädagogin sich ausschließlich um die behinderten Kinder kümmert, so gilt dies als schwerer Kunstfehler. Reiser bezeichnete diese Form des – nur noch scheinbar – gemeinsamen Unterrichts treffend als „Sonderschule in der Westentasche“ (vgl. Reiser 1998).

Dieses Prinzip sollte auch in der Erwachsenenbildung durchgehalten werden. Die Dozentin erhält die notwendige Unterstützung, um das Lehrangebot auf die Lernmöglichkeiten des Teilnehmenden mit Behinderung abzustimmen, aber die Verantwortung für die „Lerngruppe“ – eben auch für die behinderten Teilnehmenden – bleibt bei ihr.

In den neueren Konzepten der Behindertenpädagogik werden solche Ansätze bekanntlich mit dem Assistenzmodell gefasst. Der Mensch mit Behinderung wird danach nicht mehr als Objekt karitativer Fürsorge, sondern als Bürger mit einem besonderen Dienstleistungsbedarf angesehen. Dieses Verständnis hat Folgen sowohl für die Finanzierung dieser Dienstleistung als auch für die Fachlichkeit der Assistenz.

Mit dem Persönlichen Budget liegt bereits ein sozialrechtliches Instrument vor, über das die Finanzierung der Assistenz abgewickelt werden könnte – vorausgesetzt die Sozialhilfeträger stellen hierfür auch die notwendigen Mittel bereit. Davon sind wir allerdings noch weit entfernt. Eine alternative Finanzierungsmöglichkeit – die den Throughput-Modellen im schulischen Bereich sehr nahe käme – bestünde in einer Pool-Lösung, das heißt der Einrichtung regionaler Kompetenzzentren. An diese könnten sich die Bildungsträger im Bedarfsfall wenden, etwa im Sinne der Anfrage: „Bei uns hat sich ein blinder Teilnehmer zu einem EDV-Kurs angemeldet. Bitte

unterstützen Sie uns dabei, das Kursangebot entsprechend methodisch aufzubereiten.“ Der Vorteil dieses Finanzierungsmodells gegenüber dem Persönlichen Budget läge darin, dass die Bringschuld der Bereitstellung „angemessener Vorkehrungen“ bei dem Bildungsträger liegen würde. Dem Menschen mit Behinderung bliebe die potenziell entwürdigende Erfahrung erspart, mit einer Assistentin im Gepäck überhaupt erst einmal um seine Teilnahmemöglichkeit buhlen zu müssen.

Die fachliche Aufgabe des neuen Berufsbildes einer „Bildungsassistentin“ würde sich gegenüber der Leitung eines klassischen zielgruppenspezifischen Bildungsangebots erheblich verändern. Die Expertise würde sich nicht mehr auf die Inhalte des Bildungsangebots selbst beziehen, sondern auf die methodische Kompetenz, eine Art Übersetzungsleistung im Hinblick auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten des Assistenznehmers zu erbringen. Dies gestaltet sich im Hinblick auf die verschiedenen Behinderungsformen sehr unterschiedlich und braucht nach wie vor ein hochspezialisiertes Wissen und Können. Dies ist im Bereich der Sinnesbehinderungen unmittelbar evident, gilt aber genauso, wenn es darum geht, eine Dozentin darin zu unterstützen, das Kursangebot auf die spezifischen Bedürfnisse eines Teilnehmenden mit einer tiefgreifenden Autismus-Spektrum-Störung einzustellen. Die Aufgabe der Assistenz besteht zudem darin, das wird an diesem Beispiel deutlich, gleichsam advokatorisch für die Akzeptanz des Assistenznehmers in der Gruppe der Kursteilnehmenden tätig zu sein. Im Bereich der geistigen Behinderung besteht die augenscheinliche Aufgabe in der Übersetzung von Kursmaterialien in „leichte Sprache“. Unsere eigenen Untersuchungen zu Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung haben uns davon überzeugt, dass darüber hinaus ein hohes Maß an professioneller Kompetenz vonnöten ist, damit es in den Kursen nicht zu paternalistischen Interaktionsdynamiken kommt (vgl. Katzenbach/Uphoff 2008; Uphoff/Kauz/Schellong 2010).

Offen bleibt die Frage der institutionellen Anbindung dieser neuen Berufsgruppe der „Bildungsassistentinnen“. Dies wird wohl nicht nur unter fachlichen, sondern auch unter leistungsrechtlichen Aspekten entschieden werden. Favorisiert man ein Finanzierungsmodell über das Persönliche Budget, dann liegt es nahe, die Anbindung bei den Trägern der Behindertenhilfe zu suchen. Favorisiert man hingegen die Einrichtung eines Kompetenz-

zentrums, so wäre es denkbar, dieses an die entsprechende Institution im öffentlichen Bildungswesen anzugliedern (vgl. Katzenbach/Schnell 2012). Denkbar wäre natürlich auch ein Träger aus der Erwachsenenbildung oder ein Trägerverbund aus der Behindertenhilfe. Ungeachtet der Details der Trägerschaft sollte auf jeden Fall darauf geachtet werden, dass hier eine sozial-räumliche Konzeption verfolgt wird, das heißt, dass eine solche Unterstützungsstruktur als Teil der regionalen Bildungslandschaft gedacht und nicht umstandslos als Subsystem der Behindertenhilfe geführt wird.

5. Fazit

Inklusion betrifft alle Lebensbereiche, und damit selbstverständlich auch den Bereich der Erwachsenenbildung. Inklusion bedeutet nicht den Verzicht auf Unterstützungsmaßnahmen und darf nicht zum Verlust von Fachlichkeit führen – im Gegenteil, die UN-Konvention verlangt ausdrücklich nach „angemessenen Vorkehrungen“ zur Sicherung des Bildungserfolgs, aber dies sollte eben tunlichst nicht in separierenden Settings stattfinden. Die Experten kommen zu den Adressaten, und nicht die Adressaten zu den Experten – so muss auch in der Erwachsenenbildung die Devise lauten.

Die grundlegende Ambivalenz der Entwicklung der Lebenslage von Menschen mit Behinderung spiegelt sich dabei auch im Bereich der Erwachsenenbildung wider. Unbestreitbar hat sich die materielle und soziale Lage von Menschen mit Behinderung, die mit den Nazi-Verbrechen einen zivilisatorischen Tiefpunkt erlebt hat, in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich verbessert. Mit der Erosion traditioneller Werte und der damit einhergehenden Auflösung überkommener Rollenmuster im Zuge der Postmoderne ist die Akzeptanz für unterschiedliche Lebensformen deutlich gestiegen, und davon haben offenbar auch die Menschen mit Behinderung profitiert. Aber die Kehrseite der Medaille ist, dass der Druck auf den Einzelnen, seinen Lebensplan aktiv und flexibel zu gestalten, sich selbst immer wieder neu zu vermarkten, ebenfalls deutlich gestiegen ist. Dies birgt für Menschen mit Behinderung neue Chancen, aber auch neue Exklusionsrisiken.

In das Programm des lebenslangen Lernens ist diese Ambivalenz tief eingebettet. Erwachsenenbildung kann ein emanzipatives und sozial-inte-

gratives Vorhaben sein. Erwachsenenbildung kann aber auch in den Dienst der Daueraufgabe *Selbstoptimierung* gestellt werden, um die Anschlussfähigkeit an die immer flexibleren Märkte nicht zu verlieren. Dies gilt für Menschen mit und ohne Behinderung. Die Erwachsenenbildung wird – ob sie es will oder nicht – daran beteiligt sein, wie sich Teilhabechancen und Exklusionsrisiken in der Zukunft für alle Menschen neu verteilen. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention ist die Bundesrepublik Deutschland auf jeden Fall die Verpflichtung eingegangen, Menschen mit Behinderung hierbei nicht zu benachteiligen.

Marianne Hirschberg/Christian Lindmeier

Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung

In unserem Beitrag wird ausgeführt, welche Bedeutung der menschenrechtliche Grundsatz der Inklusion hat und was daraus für eine inklusive Erwachsenenbildung abzuleiten ist. Gleichzeitig wird die Perspektive der aus der emanzipatorischen Behindertenbewegung hervorgegangenen *Disability Studies* als Korrektiv herangezogen, um inklusive Bildung als Bildungsangebot an alle Menschen zu beurteilen. Der Duktus unseres Beitrags ist notwendigerweise normativ ausgerichtet, weil wir aufzeigen wollen, wie sich die Erwachsenenbildung als Angebot für alle – und damit auch für behinderte Menschen – inklusiv weiterentwickeln kann.

1. Inklusion im Bildungssystem – eine menschenrechtliche Perspektive

Inklusion im Bildungssystem ist untrennbar von der gesellschaftlichen Wertschätzung und Würdigung behinderter Menschen und ihrer Erfahrungen zu beurteilen. Wie im internationalen Diskurs um die „Salamanca-Erklärung für inklusive Bildung“ (UNESCO 1994) oder die „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ der UNESCO (2009) bereits begründet, geht mit dem Inklusionsbegriff ein demokratisches Gesellschaftsverständnis einher, das sich auch wie ein roter Faden durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zieht: Eine inklusive Gesellschaft würdigt alle Menschen und damit auch behinderte Menschen unabhängig von Art und Grad ihrer Behinderung als wertvollen Bestandteil der Gesellschaft. Für inklusive Bildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können.

1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-BRK nimmt Bezug auf die gleichen Menschenrechte, die in allen menschenrechtlichen Übereinkommen seit der „Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte“ aus dem Jahr 1948 begründet sind. Sie präzisiert und konkretisiert diese für die Lebenssituation behinderter Menschen. Leitend ist in der UN-BRK nicht mehr das Fürsorgeprinzip, das ausgrenzend sein und mit abwertendem Mitleid und wohlmeinender Bevormundung einhergehen kann. Die Konvention sieht die völlige Gleichstellung und das Recht auf Selbstbestimmung für alle Menschen vor – auch für Menschen mit schweren Behinderungen.

Behinderte Menschen werden nicht mehr als „Fürsorgeobjekte“ wahrgenommen, sondern als Bürgerinnen und Bürger, als Subjekte mit Rechten wie alle anderen Menschen auch. Die UN-BRK ist somit eine Antwort auf die strukturellen Unrechtserfahrungen, die behinderte Menschen überall auf der Welt machen; ihr Leitprinzip ist die Menschenwürde. Die UN-BRK selbst ist ein erstes inklusives Dokument, da an ihrer Entwicklung weltweit viele behinderte Menschen und ihre Organisationen mitgearbeitet haben.

Ebenso wie das deutsche Grundgesetz gründet sich die UN-BRK auf die Menschenwürde jedes Menschen. Es gibt kein weiteres Kriterium dafür, Anspruch auf Anerkennung der Menschenwürde zu haben, als ein Mensch zu sein. In Art. 1 der Konvention heißt es:

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen zu erreichen und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern (UN-BRK, Art. 1).

Dieses Ziel wird unterstützt durch mehrere Grundsätze, die vor dem Hintergrund der Ausgrenzungserfahrungen behinderter Menschen formuliert wurden (vgl. UN-BRK, Art. 3). Die im Zusammenhang mit Bildungsfragen wichtigsten Grundsätze sind:

- Nichtdiskriminierung,
- Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und Akzeptanz als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit,
- volle, effektive Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft,

- Chancengleichheit,
- Barrierefreiheit.

Diese Grundsätze unterstützen die Leitperspektive der UN-BRK von assistierter Selbstbestimmung: Dieses Prinzip besagt, dass behinderte Menschen über ihr eigenes Leben mit dem für sie notwendigen Maß an Assistenz bestimmen.

Die Grundsätze sind verbunden mit den einzelnen Rechten, die in solche unterschieden werden, die sofort, und andere, die schrittweise umgesetzt werden müssen. Vertragsstaaten müssen das Recht auf Bildung in Verbindung mit dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung im Einzelfall sofort umsetzen; es ist dann auch als solches einklagbar.

Die UN-BRK definiert Behinderung als Ergebnis des Wechselverhältnisses zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und (physischen oder einstellungsbedingten) Barrieren der Umwelt (vgl. UN-BRK, Präambel e und Art. 1; Hirschberg 2011). Behinderte Menschen sind keine Sondergruppe, da jeder Mensch eine Behinderung erwerben kann. Behinderungen prägen Menschen, sind jedoch nicht notwendigerweise der ausschlaggebende Faktor im Leben. Behinderungen sind ein Bestandteil menschlichen Lebens und der menschlichen Gesellschaft, sie sollten als Merkmal gesellschaftlicher Vielfalt betrachtet werden. Hingegen schränken gesellschaftliche Barrieren oder negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen ihr Leben ein. Deshalb ist eines der Ziele der UN-BRK, das Bewusstsein für die Rechte und die Würde behinderter Menschen und ihre soziale Wertschätzung zu fördern. Die Achtung vor behinderten Menschen soll ebenso gestärkt werden wie ihre eigene Selbstachtung. Hierfür ist gesellschaftliche Aufklärung notwendig.

1.2 Das Menschenrecht auf inklusive Bildung

Das Recht auf Bildung für behinderte Menschen ist nicht erst seit der UN-BRK als Menschenrecht festgeschrieben. Bereits in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 ist es enthalten, in Art. 13 des „UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ von 1966 ebenso. Hier wird dargelegt, wie Bildungseinrichtungen strukturiert sein müssen, damit sie für jeden zugänglich sind und an die individuellen

Belange angepasst werden können. Auch in Art. 28 der „Kinderrechtskonvention“ von 1989 wird Bezug auf dieses Menschenrecht genommen. In der UN-BRK wird es für behinderte Menschen konkretisiert.

In der UN-BRK sind mehrere Artikel für das Recht auf Bildung wichtig. Zum Recht auf Bildung gehört unter anderem der diskriminierungsfreie Zugang zu kostenfreier Grundbildung für alle – und damit nicht nur zu Grundschulbildung. Konkretisiert wird das Recht auf inklusive Bildung in Art. 24. Hier sind zwei Dinge hervorzuheben: Es ist nach Art. 24 der UN-BRK das individuelle Recht eines Menschen, qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven System zu erhalten. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht auf angemessene Vorkehrungen zur Erlangung vollständiger Bildungsmöglichkeiten. Angemessene Vorkehrungen beziehen sich immer auf die Überwindung von Barrieren im Einzelfall, sie sollten gesetzlich als Verpflichtung verankert werden (vgl. Art. 2 Unterabs. 4; Aichele 2012). Als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbots sind sie sofort gültig und einklagbar. Als strukturelle Veränderung gibt die Konvention darüber hinaus den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als verbindliche Zielstellung vor. Alle Menschen, ob behindert oder nicht-behindert, müssen demnach Zugang zum allgemeinen Bildungssystem erhalten.

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich durch die Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-BRK dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und zu unterhalten. Hiermit ist sie aufgefordert, inklusive Bildung gesetzlich zu verankern.

Die UN-BRK hat eine zentrale Rolle bezüglich der menschenrechtlichen Begründung für Inklusion. Wie kein anderer Menschenrechtsvertrag verankert die UN-BRK den Anspruch auf gesellschaftliche Inklusion, „die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht, und von dorthin von vorneherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (Bielefeldt 2008, S. 15). Bielefeldt nimmt Bezug auf die Werte der französischen Revolution und argumentiert, dass die „Trias von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ durch die UN-BRK neu interpretiert wird,

die für Theorie und Praxis der Menschenrechte fortan maßgebend ist. Aus der Freiheit leitet sich der Anspruch auf assistierte Autonomie ab, die Gleich-

heit wird konkretisiert auch in Richtung Barrierefreiheit, und an die Stelle der Brüderlichkeit tritt das Prinzip der gesellschaftlichen Inklusion (Bielefeldt 2012, S. 155).

Der Menschenrechtsansatz der UN-BRK gründet sich auf die Rechte auf Selbstbestimmung, Partizipation und umfassenden Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen. Besonders hervorzuheben ist hierbei das Fundament der Menschenwürde, das in der UN-BRK deutlich zum Tragen kommt. Stärker als in anderen Menschenrechtskonventionen wird die Würde als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung angesprochen. Behinderte Menschen sollen ermutigt werden, sich ihrer Würde bewusst zu werden (*sense of dignity*), gleichermaßen richtet sich dieser Anspruch auch an die Gesellschaft als Gesamtheit (vgl. Bielefeldt 2008, S. 5). Daher ist die UN-BRK nicht nur für die Behindertenpolitik ein wichtiger Meilenstein, sondern auch für die Entwicklung einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft für alle Menschen.

1.3 Ausführung von Inklusion und Partizipation anhand der vier Strukturelemente für das Recht auf Bildung

Der menschenrechtliche Grundsatz der Partizipation, der auch in der UN-BRK in unterschiedlicher Form zum Tragen kommt, ist bereits im Entstehungsprozess der Konvention beachtet worden (vgl. Hirschberg 2010). Beide Grundsätze, Partizipation und Inklusion, sind entscheidend für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. UN-BRK, Art. 3 d). Auch wenn der oft als organisatorisch schwierig erlebte Prozess der inklusiven Entwicklung von Bildungsinstitutionen häufig im Vordergrund steht, stärkt die UN-BRK einen diversitätsbewussten und subjektbezogenen Bildungsbegriff. Dies ist auch für die Bildungstheorie und -praxis bedeutend.

Die UN-BRK vollzieht nicht nur einen Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung, sondern spricht auch von der notwendigen Anerkennung und dem Respekt gegenüber einer Heterogenität der Lebensformen, der Vielfalt menschlichen Lebens und des wertvollen kulturellen Beitrags von Menschen mit Behinderung (vgl. UN-BRK, Präambel und Art. 3). Da Menschenrechte universell und unteilbar sind, gelten diese menschenrechtlichen Prinzipien für alle

Menschen. Ihre Umsetzung in Bildungsprogrammen und Bildungsinstitutionen sowie in der Theoriebildung und der Forschung setzt voraus, dass jenseits eines normativen und leistungsbezogenen Bildungsbegriffs ein subjektorientierter und auf Lebenslanges Lernen ausgerichteter Bildungsbegriff systematische Grundlage pädagogischer Überlegungen wird. Ein Bildungsbegriff, der das „Gebildet-sein“ im Sinne eines kognitionsbezogenen, leistungsvermittelten Bildungsideals fokussiert, ist nicht leicht mit inklusiven, binnendifferenzierten, vorurteilsbewussten, partizipativen und auf Selbstbestimmung zielenden Programmen zu vereinen, die jedoch zu entwickeln und umzusetzen sind (vgl. Günther/Lohrenscheid 2011, S. 319).

Inklusion beginnt bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Lernenden. Daher gilt es, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu erarbeiten. Dieser Neuorientierungsprozess kann nicht auf Bildungsziele verzichten, wie Beispiele inklusiver Bildungseinrichtungen zeigen, sondern muss sie gemeinsam mit den Beteiligten und an ihren Möglichkeiten orientiert entwickeln. Die UN-BRK verankert Inklusion als Menschenrecht und gibt Pädagoginnen und Pädagogen, die sich bisher nicht mit Menschenrechtsbildung befasst haben, neue Impulse – beispielsweise Bündnisse mit Behindertenselbstorganisationen zu schließen.

Der Fachausschuss für den Sozialpakt der Menschenrechte hat in seinem „General Comment zum Recht auf Bildung“ (Art. 13 Sozialpakt) vier Strukturelemente entwickelt, um die rechtlichen Forderungen plastisch zu machen:

1. Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung,
2. Zugang (*access*) zu Bildung,
3. Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung,
4. Adaptierbarkeit (*adaptability*) von Bildung.

Aufgrund der englischen Begriffe werden diese vier Strukturelemente auch als „4-A-Schema“ bezeichnet (vgl. Tomasevski 2006). Die allgemeine Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung verlangt, dass genügend Bildungseinrichtungen vorhanden und funktionsfähig sind. Das Strukturelement des diskriminierungsfreien Zugangs (*access*) zu Bildung umfasst mehrere Faktoren: Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und fak-

tisch verwehrt werden. Besonders die schwächsten Gruppen müssen freien Zugang zu Bildung haben, was sowohl wirtschaftliche als auch die physische Zugänglichkeit einschließt: Bildungseinrichtungen sollen nah erreichbar und barrierefrei sein. Die Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung fokussiert Form und Inhalt von Bildung, die wichtig, kulturell angemessen und qualitativ hochwertig sein soll. Konkret sollen pädagogische Didaktik, Methodik und Inhalte an den Lernenden orientiert sein und sich auf deren Lebenslagen beziehen. Das Strukturelement der Adaptierbarkeit (*adaptability*) der Bildung verlangt, dass sich Bildung an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und des Gemeinwesens anpasst. Auch auf sich ändernde Lebenslagen muss sich das Bildungssystem einstellen.

Das Diskriminierungsverbot bezieht sich auf alle vier Strukturelemente und nicht nur auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungsinstitutionen und ihre allgemeine Verfügbarkeit. Es schließt auch die inhaltliche Ausgestaltung von Bildungsangeboten ein, die unter Gesichtspunkten des Diskriminierungsverbots akzeptabel und auf die sich verändernden Lebenslagen der Menschen angemessen zugeschnitten sein sollen (vgl. Motakef 2006).

2. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung

Formuliert man im Sinne des 4-A-Schemas Eckpunkte für die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. hierzu ausführlich Lindmeier 2012, zu einem inklusiven Schulsystem DIMR 2011), so gilt es zu berücksichtigen, dass im sogenannten vierten Bildungssektor andere Organisations- und Finanzierungsstrukturen vorhanden sind als im schulischen Sektor (vgl. Nuissl 2000). Wir beschränken uns daher auf Einrichtungen, die ausschließlich Weiterbildung betreiben und zugleich staatlich anerkannt sind.

2.1 Verfügbarkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Das Weiterbildungsgesetz sollte den Vorrang des gemeinsamen (Weiter-)Lernens von behinderten und nicht-behinderten Menschen in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung sichern. Hierbei sollte eine qualitativ hochwertige Form des „gemeinsamen Erwachsenenlernens“ standardisiert werden.

Die Organisationen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sollten gesetzlich verpflichtet werden, ihre Institutionen im Rahmen einer Qualitätsentwicklungsplanung auf den „Bildungsauftrag Inklusion“ auszurichten. Die hierfür notwendigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für hauptamtliche Mitarbeitende und Kursleitende müssen rechtlich abgesichert werden.

Das Landesrecht sollte die Grundlagen bieten, die Verfügbarkeit der erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen im allgemeinen Erwachsenenbildungssystem flexibel zu organisieren. Hierzu gehören auch entsprechende Weichenstellungen in der staatlichen Förderpolitik. Ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz muss die erforderlichen Regelungen enthalten, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von allen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die Berufsbilder müssen an die Grundlagen der inklusiven Pädagogik angepasst werden.

Das Gesetz sollte in den Regelungen zur Barrierefreiheit (etwa im Bauordnungsrecht) in Bezug auf Erwachsenenbildungseinrichtungen in öffentlicher und in freier Trägerschaft die gewachsenen Anforderungen an Barrierefreiheit im inklusiven Bildungssystem reflektieren. Die zuständigen Stellen, etwa die kommunalen Träger, sollten binnen einer erkennbaren Frist Pläne für den schrittweisen Ausbau der Barrierefreiheit vorlegen.

Mithilfe geeigneter Maßnahmen sollte das Weiterbildungsgesetz sicherstellen, dass die Bedarfe blinder, gehörloser und höresehbeeinträchtigter Menschen sowie von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Organisationen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung angemessene Berücksichtigung finden und unterschiedliche Kommunikationsformen angeboten werden (vgl. UN-BRK, Art. 24 Abs. 3 a–c und 4).

Es sollten Maßnahmen ergriffen werden, um in den Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung den Anteil der hauptberuflichen Mitarbeitenden und nebenberuflichen Kursleitenden mit Behinderungen zu erhöhen.

2.2 Zugänglichkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Der Zugang zur allgemeinen Erwachsenenbildung muss nach Art. 24 Abs. 5 UN-BRK durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert werden.

Dieser Anspruch umfasst auch angemessene Vorkehrungen hinsichtlich aller Bildungsbedarfe mit korrespondierenden Verpflichtungen der staatlichen Organe und zuständigen (nicht-staatlichen) Stellen.

Das Landesrecht sollte für den Bereich der Weiterbildung ein justiziabiles Diskriminierungsverbot aufgrund von Behinderung (im Weiterbildungsgesetz oder im Landesgleichstellungsgesetz) (vgl. UN-BRK, Art. 5) enthalten. Ein entsprechendes Gesetz muss sich am Behinderungsverständnis der UN-BRK, die Behinderung in der Wechselwirkung zwischen einer längerfristigen Beeinträchtigung und den Barrieren der Umwelt fasst, orientieren (vgl. UN-BRK, Art. 1 Unterabs. 2; Hirschberg 2011).

In ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz sollte eine Definition von angemessenen Vorkehrungen im Sinne der UN-BRK aufgenommen werden (vgl. UN-BRK, Art. 2 Unterabs. 4), die juristisch einklagbar ist. Es anerkennt die „Verweigerung angemessener Vorkehrungen“ als einen Tatbestand der Diskriminierung (vgl. UN-BRK, Art. 2 Unterabs. 3) und listet Beispiele für angemessene Vorkehrungen im Bereich der Weiterbildung auf, etwa die notwendigen baulichen Veränderungen, die Bereitstellung von kontinuierlicher behindertenpädagogischer Förderung im allgemeinen Weiterbildungszusammenhang (Team-Teaching, Erwachsenenbildungsassistenz durch Integrationshelfer), die Gewährleistung von Hilfsmitteln (z.B. im Anmeldeverfahren), die Durchführung zieldifferenten Unterrichts (z.B. Berücksichtigung leichter Sprache), die Praxis des Nachteilsausgleichs (z.B. Schreibzeitverlängerung bei nachzuholenden Berufsbildungsabschlüssen).

Dieses Gesetz sollte eine (staatliche) Stelle bestimmen, der die Organisation und Koordination angemessener Vorkehrungen im Einzelfall obliegt. Die Kostenträger im Zuständigkeitsbereich des Landesgesetzgebers werden zur Kooperation mit der zuständigen Stelle verpflichtet. Die Art der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten muss konkretisiert, die Kostenträgerschaft der angemessenen Vorkehrungen klar geregelt, die haushaltsrechtlichen Entscheidungen für die reibungslose Zuweisung der Ressourcen zur Durchführung angemessener Vorkehrungen müssen gewährleistet werden. Zur Umsetzung des „Bildungsauftrags Inklusion“ sollten gezielt zusätzliche Ressourcen vom Land und den kommunalen Gebietskörperschaften – bspw. aus der Ausgleichsabgabe – zur Verfügung gestellt werden.

Der Grundsatz der vollen und wirksamen Partizipation (s.o.) verbindet sich mit der Vermutung, dass Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit am besten im Rahmen inklusiver Erwachsenenbildung verwirklicht werden kann. Dieser Grundsatz darf nicht als Schranke des Rechts auf inklusive Erwachsenenbildung gelten. Vielmehr leitet der Grundsatz die Interpretation der rechtlichen Bestimmungen und zwingt, das Individualrecht aus der Perspektive des Rechtsinhabers oder der Rechtsinhaberin zu sehen.

2.3 Akzeptierbarkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Das Weiterbildungsgesetz sollte die Bildungsziele der UN-BRK (vgl. UN-BRK, Art. 24 Abs. 1 a–c und Art. 24 Abs. 3) reflektieren. Dementsprechend müssten Angebotsplanung und Lehrplanung in Bezug auf die erweiterten Zielstellungen hin fortentwickelt werden. Zu den Bildungszielen eines inklusiven Bildungssystems gehören:

- Stärkung des Bewusstseins der menschlichen Möglichkeiten sowie des Bewusstseins der Würde und des Selbstwertgefühls des Menschen,
- Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt,
- Entfaltung der Persönlichkeit der Menschen mit Behinderungen, Förderung ihrer Begabungen und ihrer Kreativität sowie ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten mit dem Ziel der Befähigung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft.

Das Gesetz sollte die Verpflichtung der relevanten staatlichen Träger enthalten, in den Kursen zieldifferent und binnendifferenziert zu unterrichten. Alle Teilnehmenden beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen erhalten Zeugnisse oder Zertifikate, die der tatsächlichen Zieldifferenzierung im Kurs angemessen Rechnung tragen und auch Teilqualifizierungen dokumentieren.

Das Weiterbildungsgesetz sollte zudem eine umfassende und unabhängige Bildungs- und Lernberatung aller Adressaten sicherstellen. Diese Beratung müsste über einen Rechtsanspruch abgesichert werden und im Sinne des neuen Grundsatzpapiers des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (vgl. DVV 2011) von Bildungsoptimismus (Bildungspotenziale haben Vorrang vor Bildungsdefiziten) und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis getragen sein.

Das Verfahren, mit dem die individuellen Weiterbildungsbedarfe eingeschätzt werden, ist in Zukunft an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Ein inklusionsorientiertes Assessment zielt darauf ab, die Bildungsvoraussetzungen und -motivationen aller Teilnehmenden zu begutachten und insbesondere in Bezug auf behinderte Menschen Art und Umfang der „angemessenen Vorkehrungen“ (s.o.) zu bestimmen, die für die erfolgreiche und sinnvolle Inklusion und eine qualitativ hochwertiges Erwachsenenlernen notwendig sind.

Es sollte die gesetzliche Verpflichtung bestehen, behinderte Personen im Sinne von Mitbestimmung und Mitwirkung in die Programmgestaltung der Weiterbildungseinrichtungen einzubeziehen. Diese Erwachsenenbildungsbeiräte stellen sicher, dass die Angebotsplanung nicht an den Bildungsbedürfnissen einzelner Gruppen behinderter Menschen vorbeigeht.

Die Länder sollten auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems das Bewusstsein für die Rechte behinderter Menschen (vgl. UN-BRK, Art. 8) steigern. Deshalb sollten behinderte Menschen an den Landesbeiräten für Weiterbildung und an den Beiräten für Weiterbildung der kommunalen Gebietskörperschaften beteiligt werden.

2.4 Anpassungsfähigkeit und inklusive Erwachsenenbildung

Der Aufbau eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens im Sinne der UN-BRK sollte unter unabhängiger wissenschaftlicher Begleitung erfolgen. Die eingeführten Maßnahmen müssten mit Zwischenzielen versehen werden, deren Erreichen nach wissenschaftlichen Kriterien evaluiert wird.

Die zuständigen Ministerien sollten gewährleisten, dass die Konzepte und Programme zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die wissenschaftlichen Erkenntnisse und die internationalen Erfahrungen in Bezug auf inklusive Pädagogik angemessen widerspiegeln.

Die zuständigen Ministerien sollten die Inklusion in der Erwachsenenbildung durch die Veröffentlichung guter Praxisbeispiele und die öffentlichkeitswirksame Auswahl von Best-Practice-Beispielen befördern. Die Ausschreibung und Koordination von Wettbewerben um die Auszeichnung

guter Praxisbeispiele der inklusiven Erwachsenenbildung könnte von den Landesbehindertenbeauftragten übernommen werden.

Die rechtlichen Grundlagen für die statistische Informationsgewinnung sollten an den Standards der UN-BRK ausgerichtet werden. Aussagekräftige Indikatoren sind zu entwickeln. Beispielsweise könnte ein Indikator „Exklusions-Quote“ zur Anwendung kommen, der nach Abstimmung unter den Ländern in allen Ländern nach denselben Prämissen regelmäßig berechnet wird. Parallel dazu sollte die „Inklusions-Quote“ als Indikator in das Berichtssystem Weiterbildung und in die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes aufgenommen werden. Teilnehmende, die zielgruppenspezifischen Angeboten zugeordnet werden, sind in die „Exklusions-Quote“ einzubeziehen.

3. Inklusive Erwachsenenbildung aus der Perspektive der emanzipatorischen Behindertenbewegung

Inklusion als volle und gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft erfordert, dass behinderte Menschen selbstbestimmt leben und lernen können, mit dem für sie je notwendigen Maß an technischer und personeller Assistenz und barrierefreien Strukturen. Behinderung ist ein Bestandteil unserer Gesellschaft, jeder Mensch kann früher oder später eine Behinderung erwerben – insbesondere bei langer Lebensdauer (vgl. Davis 2002; Zola 1993).

In der Auseinandersetzung um die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems ist deshalb die Perspektive behinderter Menschen unerlässlich. Michael Oliver, einer der Begründer der britischen *Disability Studies*, hebt hervor,

there is an enormous wealth of experience and pain out there which special education has not yet acknowledged (...) Current discourses around integration or inclusion are still professionally led (...) while words have changed the reality has not (Oliver 2000, S. 115).

Diese Aussage ist für die deutsche Bildungslandschaft auch zwölf Jahre später noch zutreffend.

Die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem rekurrieren auf viele Befürworter unterschiedlicher Perspektiven, doch wird die Perspektive der Behindertenbewegung und auch die der *Disability Studies* hierbei bisher wenig beachtet. Es ist jedoch entscheidend zu fragen, was gemeinsame Bildungsangebote für behinderte Menschen bedeuten. Köbsells Postulat, das *Peer Counseling* (die Beratung behinderter Menschen durch behinderte Menschen) auf die Schule zu übertragen, lässt sich auch für inklusive Angebote der Erwachsenenbildung fruchtbar machen (vgl. Köbsell 2006, S. 69f.; Köbsell 2012). Selbst wenn ein inklusives lebenslanges Bildungssystem auch in der Erwachsenenbildung umgesetzt und das System folglich „enthindert“ wäre, so Köbsell, müssten behinderte Menschen lernen, mit ihrem „Besonders-Sein“ und den sich daraus ergebenden Erfordernissen umzugehen – angesichts von Bildungsangeboten, in denen sie vielleicht die einzige behinderte Person sind. Hierzu gehört auch der Umgang mit diskriminierenden Äußerungen oder die Selbstbehauptung in einer behindertenfeindlichen Umwelt, um nur zwei Aspekte herauszugreifen.

Neben den Kursanforderungen stellen solche Aspekte weitere Herausforderungen für behinderte Menschen dar. Daher sind neben anderen Unterstützungspersonen wie dem eigenen Freundeskreis, dem Elternhaus oder auch den Kursleitungen von Erwachsenenbildungsangeboten andere behinderte Menschen als „Peers mit vergleichbaren Behinderungen“ eine wichtige Unterstützung. Sie ermöglichen einen Austausch auf Augenhöhe, weil Peers möglicherweise gleiche oder ähnliche Erfahrungen mit ihren Beeinträchtigungen bzw. als behinderte Menschen in Erwachsenenbildungsangeboten machen oder gemacht haben. Peers, so Köbsell (vgl. ebd.), können praktische Tipps für den Alltag geben, den Stress des alltäglichen Normalitätsdrucks reduzieren und haben hierdurch eine entlastende und gleichzeitig bereichernde Funktion. Dies ermöglicht Solidarität, ebenso wie selbstbewusst – und damit auch sich der eigenen Behinderung bewusst – gegen ausgrenzende Handlungen oder Aussprüche nicht-behinderter Menschen aufzutreten. Peers haben also eine empowernde Bedeutung, die nicht-behinderte Menschen – selbst wenn sie noch so sehr versuchen, die Erfahrungen und die Position behinderter Menschen nachzuvollziehen – nicht in der gleichen Weise haben.

In einem inklusiven Bildungssystem und auch in Erwachsenenbildungsangeboten darf Behinderung nicht geleugnet werden. Es ist vielmehr erforderlich, die notwendigen Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse zu schaffen. Peers haben auch in den Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsangeboten eine wichtige Funktion. Es sollten daher Bildungsangebote gemacht werden, die Kapazitäten für mehrere behinderte Teilnehmende in der Gesamtgruppe haben. Des Weiteren wäre es wichtig, dass auch behinderte Menschen Weiterbildungskurse anbieten und so als Rollenvorbilder dienen können.

Ortfried Schäffter

Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinander- setzung mit gesellschaftlichen Inklusions- prozessen

1. Perspektiven auf die Relationalität von Inklusion/Exklusion

„Relationalität“ ist der Oberbegriff, mit dem unterschiedliche Formen möglicher Beziehungsstrukturen zusammengeführt werden und der verschiedene Bestimmungen eines Forschungsgegenstands nach sich zieht. Grundlagentheoretisch folgt hieraus ein dreifaches Verständnis von Inklusion und Exklusion: erstens ein antonymes, sich dichotom ausschließendes Begriffspaar, zweitens ein sich korrelativ konstituierendes Begriffsverständnis, sowie drittens eine ordnungspolitisch und begriffsgeschichtlich bestimmungsbedürftige Differenzlinie, an der sich soziale Praktiken des Einschließens und Ausschließens konstitutiv orientieren. Hieraus wird eine Heuristik abgeleitet, mit der sich die einschlägigen pädagogischen Diskurse identifizieren und miteinander in Beziehung setzen lassen. Die bildungswissenschaftliche Bestimmung von Inklusion oder Exklusion operiert somit innerhalb eines „relationalen Feldes“ differenter Beziehungsfigurationen. Mit den nachfolgend dargestellten Varianten des Begriffsverständnisses bekommt man es schließlich mit interferierenden Deutungshorizonten von „Inklusion“ und „Exklusion“ zu tun, die auf Differenzen in ihren jeweiligen ontologischen Hintergrundannahmen (vgl. Schaller 2012) zurückzuführen sind.

1.1 Das antonyme Verständnis eines ding-ontologisch gefassten Gegensatzes

Mit dem dichotom gedeuteten Gegensatz (vgl. Kronauer 2010, S. 119ff.) erschließt sich eine Beziehungsstruktur, in der sich pädagogisches Handeln aus seiner Spannung zwischen räumlich gegenständlichen Kontexten „in-

kludierender Exklusion“ (einschließendem Ausschluss) und einer ebenso territorial verstandenen „exkludierenden Inklusion“ (ausschließendem Einschluss) bestimmt.

„Exklusion“ meint in einem antonymen Verständnis die aktive Verhinderung von Partizipationsmöglichkeiten von konkreten Personen und Gruppen in einem räumlich erfahrbaren Sozialraum. „Inklusion“ meint analog dazu die aktive Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten konkret bestimmbarer Gruppen in einem ebenfalls territorial eingrenzba- ren Sozialraum.

Aufgrund ihrer Gegenbegrifflichkeit stehen Inklusion und Exklusion in einer wechselseitigen Negation. Mit Inklusion wird notwendigerweise Exklusion als ein nicht zu vereinbarendes Gegensatz mitgedacht.¹ Die Vorstellung, soziale Inklusion sei auf der substanziellen Ebene bereits durch eine normative Zurückweisung von sozialer Exklusion zu haben, muss folglich einer komplexeren Modellierung von gesellschaftlicher Wirklichkeit weichen.

Inkludierende Exklusion – oder Ausschluss durch partiellen Einschluss

Man schließt von sozialer Partizipation dadurch aus, dass man selektiv auf eine (aus-)gesonderte Zielgruppe zugreift und sie damit durch Einschluss in einen ausgegrenzten territorialen Sozialraum exkludiert. Beispiele: Gefängnis – Krankenhaus – Heim – Reservat – Arbeitsamtsmaßnahme. Die Aktivitäten sozialer Exklusion beruhen somit auf dem sozial inkludierenden Zugriff auf einer substanziellen Ebene sozialer Wirklichkeit. Kennzeichnend sind administrativ verdinglichende Begriffe wie „Erfassung“ oder „Rekrutierung“. Dies kann neben dem unmittelbaren Zwang eines „Zugriffs“ auch auf symbolischer Ebene in Konzepten sozialwissenschaftlicher Kategorienbildung empirischer Forschung erfolgen, wie dies z.B. in Foucaults „Geburt der Klinik“ historisch analysiert wird (vgl. viele Beispiele zur Rolle der Sozialwissenschaften bei einer „staatlich exekutierten Ausschließung“ in Steinert 2003, S. 281; vgl. auch Kronauer 2010).

1 Hier besteht eine weitgehende Analogie zum Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit (vgl. Schäffter 1991, 1997).

Exkludierende Inklusion – oder Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss

Man ermöglicht Partizipation unter den Rahmenbedingungen eines sozial exkludierenden („exklusiven“) Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen („positive Diskriminierung“), der als Voraussetzung zur Teilhabe abverlangt wird.

Beispiel hierfür ist professionsgebundene Klientelisierung durch Zuschreibung eines Benachteiligtenstatus, von psycho-sozialer Bedürftigkeit, eines Behindertenstatus oder von „Migrationshintergrund“. Andreas Hinz (2006) fragt nach der wissenschaftlichen Komplizenschaft an diesem „Labeling-Prozess“:

Daher ergeben sich kritische Rückfragen an die Geistesbehindertenpädagogik, ob nicht Manches, was einer Geistigen Behinderung zugeschrieben wird, ein Produkt gesetzter Rahmenbedingungen und bestehender Erwartungshaltungen und damit das Ergebnis der „Institution Geistige Behinderung ist“ (vgl. Niedecken 2003). Schärfer formuliert stellt sich die Frage, worin geistige Behinderung eigentlich besteht, wenn die entsprechenden Zuschreibungen Entwicklungen maßgeblich mitdefinieren; konsequent ergibt sich aus dieser Frage die provokante These: „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (vgl. Feuser 1996) und der Gemeinsame Unterricht bietet eine praktische Perspektive der „geistigen Enthinderung“ (zitiert nach Hinz 2006a, S. 254f.).

Derartige Aktivitäten sozialer Inklusion beruhen somit auf Operationen eines sozial exkludierenden Zugriffs. Wissenschaftliche Forschung beteiligt sich durch ihre Klassifizierungssysteme an einem Labeling-Prozess (z.B. „Linkshänder“), der bis zur Konstitution biografischer „Karrieren“ und bei Übernahme in das Selbstkonzept sozialer Gruppen zu Prozessen sozialer Stigmatisierung und damit zur Beschädigung von sozialer Identität führen kann (vgl. Jantzen 1981).

Als Bedingung sozialer Teilhabe wird somit ein exkludierender Sonderstatus abverlangt, der nicht erworben, frei gewählt oder gewechselt werden konnte. Dies kann in Widerspruch zu den universellen Menschenrechten und zur Achtung der Menschenwürde geraten und somit als Ausdruck von „institutioneller Missachtung“ (vgl. Margalit 1997) gelten.

Insgesamt wird auf der substanziellen Ebene deutlich, dass soziale Inklusion und Exklusion als gesamtgesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems² sowohl über exkludierende als auch über inkludierende Operationen realisierbar sind. Aus relationstheoretischer Sicht bekommt man es daher operativ mit dem Paradoxon einer „exkludierenden Inklusion“ in Verbindung mit einer „inkludierenden Exklusion“ zu tun.

1.2 Das korrelative Verständnis

Das korrelative Verhältnis von Inklusion und Exklusion wird in einem systemtheoretischen Sinne als „Form“ beschreibbar. Kriminalität, Krankheit oder abweichendes Verhalten werden in der hier behandelten Deutung funktional erforderlich, um Gesetzestreue, Gesundheit oder Konformität überhaupt empirisch beobachten und pädagogisch fördern zu können. Dies führt dazu, dass mit jeder positiven Gegenstandsbestimmung *uno actu* auch sein Gegenwert mitkonstituiert wird. Aufgrund dieser wechselseitigen Abhängigkeit lässt sich die Eindeutigkeit der Abgrenzung weniger durchhalten, als dies in einer substanziell verdinglichten antinomischen Beziehungsstruktur noch möglich war. Jede inkludierende Aktivität setzt in einer korrelativen Problemsicht bereits Exklusion voraus und ist somit weniger an ihr „unschuldig“, als sie von sich selbst annimmt. Um überhaupt inkludierende Aktivitäten ergreifen zu können, muss Exklusion bereits als soziale Tatsache identifiziert und als Defizitmerkmal exkludierten oder exklusionsgefährdeten Gruppen zugeschrieben werden. Um „heilen“ zu können, muss daher zunächst die Zuschreibung einer Krankheit als Diagnose erfolgen. „Funktionale Analphabeten“ müssen erst als solche „enttarnt“ und aus der Deckung ihrer sie schützenden Anonymität gelockt werden. Sie treten dann als ein erst von investigativen Pädagogen „entdeckter Bedarf“ in Erscheinung, den es ohne ihre professionellen Aktivitäten zunächst gar nicht gäbe. Ähnlich verhält es sich bei Kategorien wie „Nichtschwimmer“ oder „bildungsferne Gruppen“. So setzt auch die Inklusion von Behinderten implizit das Konstrukt der Normalform eines „Nicht-Behinderten“ voraus. In jeder Inklusion ist daher aus einem kor-

2 Es wird daher begrifflich zwischen der Funktionsebene einer „inkluisiven Bildung“ und der operativen Ebene „inkludierender“ oder „exkludierender“ Bildungsformate zu unterscheiden sein.

relativen Verständnis heraus bereits Exklusion als „performativer Akt“ (vgl. Wirth 2002; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007; Mersch 2002) wirksam. Gleichzeitig verlieren die Zuschreibungen aufgrund ihrer wechselseitigen Positionalität den objektiven Charakter einer „natürlichen“, beobachterunabhängigen Gegebenheit. Inklusion und Exklusion werden als „Macht der Unterscheidung“ wechselseitiger Identifizierung relativierbar und als ein kontingentes Beziehungsverhältnis hinterfragbar. Auf dieser zweiten Ebene erschließt sich ein „relationales Feld“ komplexer Wechselseitigkeit, in der sich die zunächst noch trennscharf abgrenzbaren Gegensätze eines konkret lokalisierbaren Ausschlusses oder Einschlusses, eines Trennens oder Verbindens nun in hybride und intersektionale Zwischenformen eines sich wechselseitigen Überschneidens auflösen. Dies bietet die Chance zum Übergang von einer Subjekt-Objekt-Beziehung hin zur Wechselseitigkeit einer dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehung (vgl. Schäffter 1997).

Kurt Röttgers charakterisiert diese plurale Inter(re)ferenz als „labyrinthische Unübersichtlichkeit“ (vgl. Röttgers 2008) einer „Ordnung im Zwielficht“ (vgl. Waldenfels 1987). Mit dem Verlust der Zentralperspektive in relationalen Netzwerkstrukturen emergiert Ordnung im Sinne eines „Raum-Lage-Bewusstseins“ allein aus der Eigenbewegung innerhalb eines „hodologischen Wegeraums“ (vgl. Bollnow 1980, S. 191ff.; Lewin 1934; Sartre 1962, S. 404) heraus. Diese emergente Ordnungsbildung wird weiter unten temporaltheoretisch als *life-trajectory* konzeptualisiert (vgl. Schäffter 2012a, 2012b). Die in einem korrelativen Verständnis erfahrbare soziale Wirklichkeit erweist sich als ein multiperspektivisch vernetztes Feld wechselseitiger Abhängigkeiten. Dies bietet zivilgesellschaftliche Voraussetzungen für die Reflexion auf Anerkennungsverhältnisse (vgl. Schäffter 2009a) und hybride Subjektivierungsweisen (vgl. Reckwitz 2006). Hieraus folgen Konzepte „dialogischen Lernens“ und „transitiver Identität“ (vgl. Straub/Renn 2002). Wirklichkeitsbeschreibungen auf der korrelativen Beziehungsebene enthalten daher entscheidende Impulse für ein „transformatives Lernen“ im Lebenslauf.

Das so eröffnete „relationale Feld“ lässt aufgrund seiner Interferenz Schwellenbereiche erkennen zwischen dem „inneren Außen“ eines im Binnenraum funktional erforderlichen „Fremdkörpers“ und einem „äußeren

Innen“ als Außenhaut einer sensibel kontakterschließenden „Grenzfläche“ (vgl. Schäffter 1991, 1997; Opitz 2008, S. 182). Mit der Kontingenz der vorher vorausgesetzten Zentralperspektive wird nun erkennbar, dass die selbstbewusste Partizipation von „Behinderten“ oder von befremdlich „Abweichenden“ überhaupt erst die Humanität einer Gesellschaft für die Gesamtheit aller Beteiligten zu gewährleisten vermag. Andreas Hinz berichtet von schulischen Erfahrungen, dass es in manchen Klassen „gerade Kinder mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung [sind], die für sozialen Ausgleich sorgen und deren Anwesenheit es unruhigen Kindern eher ermöglicht, sich zu zentrieren“ (vgl. Hinz 2006a, S. 254). Damit werden die Innen-Außen-Grenzen nicht mehr rigide durch Prozesse der Aus-Grenzung gegenüber „lebensunwertem Leben“ konstituiert (vgl. Margalit 1997). Sie werden vielmehr im Kampf um Anerkennung zivilgesellschaftlich aushandelbar (vgl. Schäffter 2009a).

In letzter Konsequenz wird dabei schließlich auch die zunächst noch für „natürlich“ gehaltene Differenz zwischen Mensch und Tier kontingent. Selbst der bislang als universell vorausgesetzte „Inklusionshorizont Menschenrechte“ (vgl. Habermas 2011) erweitert sich in Richtung auf ökologisch begründete Schutzrechte zur Unversehrtheit des Lebendigen und von ästhetisch Bedeutungsvollem. Damit erfährt die Spannungslage zwischen Inklusion und Exklusion, die vorher noch die „Weltgesellschaft“ (vgl. Stichweh 1997) über „Menschheit“ definierte, eine weit darüber hinausreichende ökologische Dimension. Ein universeller Inklusionsanspruch setzt andererseits auf dem lokalen Pol eine stabil abgrenzungsfähige Eigenschaftssphäre der um Anerkennung kämpfenden individuellen oder kollektiven Identitäten voraus. Die Sicherung einer derartig „strategischen Exklusivität“ wird für sie zur konstitutiven Voraussetzung sozialer Inklusion in einem nur über „relationale Identität“ zu fassenden Anerkennungsdiskurs (vgl. Schäffter 2009a).

Insgesamt wird deutlich, dass die relationale Sicht einer korrelativen Beziehungsstruktur forschungstheoretisch noch weitgehend unausgeschöpft ist und daher ein wichtiges Desiderat zukünftiger Weiterbildungsforschung darstellt. Die Bestimmung des Forschungsgegenstands ist folglich von der substanziellen auf eine relationale Sicht hin zu erweitern.

1.3 Das ordnungspolitische Verständnis

Auf der ordnungspolitischen Ebene kommt es zur gesellschaftlichen und kulturellen Institutionalisierung gefestigter Differenzlinien der Unterscheidung, auf die sowohl Aktivitäten sozialer Inklusion wie auch Exklusion in ihrem Verständnis von sozialer Wirklichkeit zurückgreifen und sie gerade hierdurch im Sinne eines *doing difference* performativ in ihren sozialen Praktiken permanent bestätigen (vgl. Steinert 2003; Bude/Willisch 2008; Dörre/Fuchs 2006; Kronauer 2010). Sie verdeutlicht, dass das relationale Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion ähnlich wie *gendering* oder *doing culture* für die einzelnen Akteure geradezu unentrinnbar erscheinen muss. Eine professionelle Antwort darauf kann nicht in einem illusionären Sich-Entziehen aus den permanenten Unterscheidungspraktiken, sondern nur in einem verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der je vorfindlichen Differenzordnung im Sinne einer „Macht der Unterscheidung“ bestehen.

Dabei handelt es sich um einen mehrschrittigen Prozess gesellschaftlicher Ordnungsbildung, der auch als Referenzrahmen zur zivilgesellschaftlichen Reflexion von anerkennungspolitischen Diskursen verstanden werden kann. An ihm lassen sich auch die politischen Kämpfe um die Legitimation der jeweiligen Differenzbildung und den entsprechenden intersektionalen Zuschreibungen verorten (ausführlicher vgl. Schäffter 2013).

2. Zur Professionalität inklusiver Bildung

2.1 Die Nichthintergebarkeit einer Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion

Die komplementäre Polarität zwischen einem inkludierenden und einem exkludierenden Modus von Bildungsformaten als trennscharfe Alternative zu konzipieren, erscheint vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen schlicht als Kategorienfehler. Statt dem beliebten, weil vereinfachenden Schema „weißer oder schwarzer Pädagogik“ zu folgen, sieht man sich stattdessen mit der Nichthintergebarkeit von Inklusion/Exklusion konfrontiert. Professionelle Erwachsenenbildung, aber auch Behindertenpädagogik haben damit in ganz besonderer Weise umzugehen: Zunächst

einmal bedeutet es, dass die noch immer verbreitete substanzielle Deutung zwar kontingent zu setzen, aber dennoch als dominante soziale Wirklichkeit im alltäglichen Erleben in Rechnung zu stellen ist. Sozial „exkludierende Inklusion“ wird trotz ihrer Kontingenz schließlich weiterhin durch räumliche Einweisung und Ausweisung operativ ganz praktisch vollstreckt. Mit der Überwindung einer substanziellen Sicht gelangt man in Übereinstimmung mit dem bisherigen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstand zu einer theoretisch anspruchsvollen Fassung von Zielgruppenorientierung. Sie bietet den Kontext für eine professionelle Empowerment-Strategie, in der das „Exklusionsparadoxon“ defizitzuschreibender Adressatenbestimmung und damit nicht-intendierte Wirkungen einer „exkludierenden Inklusion“ vermieden werden. Ihr Erfolg ließ sich im Rahmen einer formativ begleitenden Projektevaluation empirisch nachweisen und strukturtheoretisch begründen.³

2.2 Der Wechsel zwischen Inklusion und Exklusion als Lernbewegung

Im Kontext eines professionellen Anforderungsprofils verweist die vorliegende Kategorialanalyse des Begriffspaars darauf, dass seine korrelative Bedeutung für Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik nur im ordnungspolitischen Zusammenhang Lebenslangen Lernens praktische Berücksichtigung finden kann. Nur im Bedeutungshorizont eines Gesamtbildungssystems wird erkennbar, dass die beschriebene Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion als permanente Bewegung eines „verbindenden Trennens“ und „trennenden Verbindens“ notwendigerweise in Formationen einer zunächst exklusiven Abgrenzung als notwendige Voraussetzung für eine nachfolgende expansive Grenzüberschreitung stattzufinden pflegt. Beobachtbar wird dieser Wechselprozess in der Anschlussfähigkeit eines *life-trajectory* (vgl. Schäffter 2012a, 2012b), das indem es eint, zugleich trennt, und indem es trennt, zugleich eint.

Unter dem Konstrukt *trajectory* wird in Anschluss an Anselm Strauß ein zielgerichteter sozialer Prozess ohne explizit ausgewiesene Steuerungsinstanz verstanden (vgl. Soeffner 1991). Ein *life-trajectory* beruht auf einer pfadabhängigen Kette von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise the-

3 Vgl. dazu den Beitrag von Gorecki/Schicke in diesem Band.

matisch in Etappen „interpunktieren“ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Somit handelt es sich um ein „selbsttragendes temporales Konstrukt“, das sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern emergent herausbilden kann. Ihre prekäre Zieloffenheit wird im schrittweisen Verlauf jeweils zum Gegenstand einer permanenten Selbstvergewisserung. Ein *trajectory* beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer wertgebundenen „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter 2001, S. 23).

Im konzeptionellen Rahmen bildungsbiografischer *trajectories*, die sich im Durchlaufen einer anschlussfähigen Kette voneinander getrennter Lebenskontexte konstituieren, bezieht sich die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung, aber auch von Behindertenpädagogik auf eine lernförderliche Entwicklungsbegleitung beim Kontextwechsel in Übergangszeiten (vgl. Schäffter 2012a). Lebensbegleitendes Lernen wird somit als ein produktiver Wechsel zwischen biografischen und zeitgeschichtlichen Phasen sozialer Inklusion, aber auch situativ erforderlicher Exklusion erkennbar. Diese übergeordnete Funktion einer Begleitung biografischer Übergänge auf der prozessualen Ebene emergenter Ordnungsbildung ließe sich terminologisch als „Inklusive Erwachsenenbildung“ qualifizieren. Sie erfordert bestimmte Formen der gesellschaftlichen Institutionalisierung Lebenslangen Lernens und der ihnen gemäßen Bildungsformate (vgl. Schäffter 2009b). Die terminologische Kennzeichnung als „inklusive“ Erwachsenenbildung bezieht sich folglich auf ihre ordnungspolitisch gesicherte gesellschaftliche Funktion in Prozessen eines permanenten strukturellen Wandels und nicht mehr allein auf ihre unvermeidlichen inkludierenden oder exkludierenden Einzeloperationen im diskontinuierlichen Gesamtverlauf eines *life-trajectory*. Diese Differenzierung zwischen Funktion und Operation fällt Pädagogen immer dann schwer zu verstehen, wenn sie ihre Tätigkeit ausschließlich auf substanziell gefasste Interaktion beschränken.

2.3 Intermediäre Brückenschläge

Ein sozialpädagogisch geprägtes Verständnis von „Erwachsenenbildung als Entwicklungsbegleitung“ verweist daher im Kontext dieses Sammelbandes auf eine wichtige Schnittstelle zur Behindertenpädagogik. Es stellt überdies für viele Praxisfelder keine wirklich neue Erkenntnis dar. Dennoch findet

diese Sichtweise im Mainstream der Bildungswissenschaften nur wenig Beachtung, insofern man weiterhin anbieterzentriert an einem marktförmig verdinglichenden Verständnis von defizitorientierter Bedarfsanalyse und problemzuschreibender Zielgruppenbestimmung festhält. Als Gegensteuerung zu einem warenförmigen Dienstleistungsverständnis ließe sich verstärkt auf Erfahrungen und Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung und formativen Evaluation von bürgerschaftlichen Entwicklungsprojekten zurückzugreifen. Sie haben sich in intermediären Handlungsfeldern zwischen stadtteilnaher Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit, Empowerment von Selbsthilfegruppen, *community organizing* in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlich engagierten Initiativen als besondere Spielarten alltagsnaher Bildungsformate herausgebildet. Institutionstheoretisch betrachtet, besteht ihr besonderes Merkmal in der Brückenfunktion zwischen informellen Aktivitäten „alltagsgebundenen Lernens“ (vgl. Schöffter 2001). Für deren Kontinuität und Orientierung haben funktional didaktisierte Lehr-/Lernkontexte eine begleitende Supportfunktion zu übernehmen, ohne sie jedoch didaktisch zu überformen oder instruktionspädagogisch zu dominieren. Hierzu gibt es bereits einen breiten, erfahrungsgesättigten Diskurs, auf den sich meine bisherige langjährige institutionstheoretische Forschung bezieht und auf den hier nachdrücklich verwiesen werden soll. Gerade im Zusammenhang eines transdisziplinären Dialogs gilt es, diesen Diskurs in seiner Brückenfunktion differenziert zur Kenntnis zu nehmen!⁴

2.4 Die intermediäre Institutionalisierung von Übergangskompetenz

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Analyse wäre es daher eine Fehleinschätzung, von der Erwachsenenbildung, aber auch von der Behindertenpädagogik, zu erwarten, dass sie in der Lage wären, bereits in ihren situativen Einzelarrangements, also schon auf der operativen Ebene, die gesamtgesellschaftlichen Exklusionsmechanismen transformieren zu können. Institutionalisierte pädagogische Praktiken im Bildungssystem sind zunächst für die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit im Umgang mit irritierenden Unterbrechungen, Trennungen und Ablösungen im Lebenslauf

4 Vgl. Alinsky 1999; Göhlich 1997; Bergold/Mörchen/Schöffter 2002; Voegen 2006; Penta 2007; Faulseit-Stüber u.a. 2009; Mörchen/Tolksdorf 2009; Hartnuß/Klein 2009; Schöffter 2006, 2009a, 2009c.

zuständig und hierfür kompetent. Das Bildungssystem zeichnet daher in Konfrontation mit der ordnungspolitischen Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit nicht für den aktuell erforderlichen politischen oder ökonomischen Strukturwandel verantwortlich (vgl. Steinert 2003). Im Sinne einer professionellen Selbstbeschränkung ist es primär für das Entwickeln von „Übergangskompetenz“ als einer heutigen Variante von „Allgemeinbildung“ (vgl. Schäffter 2012b) verantwortlich zu machen. Hierfür bilden sich seit geraumer Zeit „intermediäre Institutionalformen“ (vgl. Ebner von Eschenbach 2013) mit entsprechenden Bildungsformaten „transformativen“ und „grenzüberschreitenden“ Lernens heraus (vgl. Schäffter 2005, 2009c).

Deutlich zu unterscheiden ist daher die intermediäre Funktion einer reflexiven Entwicklungsbegleitung in biografischen Übergangszeiten, wie sie beispielhaft im Beitrag von Gorecki/Schicke in diesem Band beschrieben wird, von den besonderen organisationsstrukturellen Anforderungen an Erwachsenenbildung als Bestandteil des Bildungssystems einer Gesellschaft.

Der zweite Aspekt ist allerdings ein Thema für sich und war nicht Gegenstand dieser Überlegungen. In diesem Fall ginge es um Probleme institutionellen Wandels in Verbindung mit Konzepten pädagogischer Organisationsentwicklung (vgl. Schäffter 2001). Dabei stellt sich die ordnungspolitisch kontroverse Frage, inwieweit überhaupt das Bildungssystem in seiner Gesamtheit in die Lage versetzt werden sollte, seine von Luhmann/Schorr (1979) attestierte Präferenz für die „Selektionsfunktion“⁵ aufzulösen. Erst dann wäre es realistisch, dass das Weiterbildungssystem nicht mehr die strukturellen Mechanismen sozialer Exklusion reproduzierte (vgl. Küchler 2010a, 2010b, 2010c). Stattdessen hätte es sich strukturell in Richtung auf die hier hervorgehobene „Reflexionsfunktion“ (vgl. Schäffter 2001, 2003, 2012b) und seine intermediären Institutionalformen einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung zu transformieren. Diese Überlegung verweist auf eine zivilgesellschaftliche Mitverantwortung von

5 Andreas Hinz sieht die selektiven Tendenzen in der Bildungspolitik „als Folge von PISA und ihrer Stoßrichtung hin zu Leistungsstandards, flächendeckenden Tests und kognitiven Leistungssteigerungen“ (Hinz 2006a, S. 257). Offenbar orientiert sich die gegenwärtige Bildungspolitik weiterhin an der Logik einer „exklusiven Bildung“.

empirischer Bildungsforschung für ihren Gegenstand und damit auf methodologische Überlegungen zu einer „systemischen Veränderungsforschung“ (vgl. Arnold 2012a), die ihren wissenschaftlichen Gegenstand nicht mehr unkritisch als substantielle Gegebenheit fasst, sondern ihn zur „Erzeugung von Veränderungswissen“ (vgl. Arnold 2012b) in seiner Relationalität kontingent zu setzen vermag (vgl. Schäffter 2013).

Markus Dederich

Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung

Die im ersten Abschnitt des Buches versammelten Texte haben eine Reihe von Fragen aufgeworfen. Aus Platzgründen werde ich mich nachfolgend jedoch nur mit einem, allerdings zentralen Aspekt beschäftigen: dem der Vielgestaltigkeit und Heterogenität der Verwendungsweisen und Verwendungskontexte des Inklusionsbegriffs und der ihm zugeschriebenen Bedeutungen und Funktionen. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der häufig bemerkten Differenz zwischen pädagogischem und behindertenpolitischem Inklusionsbegriff einerseits und soziologischem Inklusionsbegriff andererseits, sondern auch innerhalb der jeweiligen Diskursfelder. Ebenso wie in der Pädagogik differente Inklusionsbegriffe und -konzeptionen kursieren, ist dies im soziologischen Diskurs der Fall. Diese Vielgestaltigkeit macht es in jedem einzelnen Fall erforderlich zu fragen, was gemeint ist und impliziert wird, wenn von „Inklusion“ gesprochen wird. Denn tatsächlich scheinen sich manche der Bedeutungen und konzeptionellen Vorstellungen, die dem Begriff zugeschrieben werden, gegenseitig keineswegs nur zu ergänzen oder zu korrigieren, sondern stehen auch in einer erheblichen Spannung zueinander oder schließen sich gar aus.

Diese Differenzen um den Begriff „Inklusion“ sind keineswegs nur akademisch relevant und für den Rest der Welt (d.h. die große Mehrheit, für die Inklusion sicher kein relevantes Thema darstellt) ohne Bedeutung. Denn die kritisch-diagnostischen Analysen der Gegenwartsgesellschaft im Allgemeinen sowie des Bildungssystems im Besonderen kommen, je nach zugrunde liegendem Inklusionsverständnis, zu anderen Ergebnissen und Schlussfolgerungen hinsichtlich der zentralen Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um von „gelingender Inklusion“ sprechen zu können. Unterschiedliche Verständnisse von „Inklusion“ haben unterschiedliche gesellschaftliche, sozial- und bildungspolitische Implikationen, sind sozial-moralisch unterschiedlich aufgeladen bzw. konnotiert und erfordern unterschiedliche, auch unterschiedlich weitreichende und tiefgehende Maßnahmen zu ihrer Umsetzung.

Gleichsam in Klammern sei darauf hingewiesen, dass nach meiner Auffassung diese Vieldeutigkeit und Vielgestaltigkeit und die daraus resultierende Unschärfe des Begriffs selbigen gegenwärtig so attraktiv macht: Er lässt sich mit unterschiedlichen Modellen zur Weiterentwicklung bzw. zur Reform des Bildungssystems ebenso wie mit gesellschaftspolitischen Zielen verbinden. Diese Attraktivität wird noch durch die (je nach Kontext untergründigen oder sehr expliziten) zugleich kritischen und moralischen Konnotationen des Begriffs gesteigert. Dies soll uns aber nachfolgend nicht weiter beschäftigen. Mir kommt es hier nur darauf an, auf einige Unterschiede und Konvergenzen der in den vorangehenden Beiträgen präsentierten Inklusionsbegriffe hinzuweisen.

Kronauer stellt im einleitenden Beitrag heraus, dass die immer noch weitgehend getrennten Debattenstränge (Pädagogik und Behindertenpolitik einerseits, Soziologie andererseits) zusammengeführt werden müssen. Der gemeinsame Nenner beider Stränge ist Kronauer zufolge die Kritik an diskriminierenden und nicht-legitimen sozialen Schließungen, die die Lebenschancen von Menschen mit Behinderungen beeinträchtigen. Insofern kann Kronauers Beitrag als Versuch verstanden werden, ein eher deskriptiv-analytisches und ein normatives Verständnis von „Inklusion“ zu verbinden. Für den Soziologen Kronauer ist klar, dass „Exklusion“ ein gesellschaftliches Problem ist, das auf gesellschaftlicher Ebene analysiert und bearbeitet werden muss. Daher kann es nicht das Ziel sein, Menschen in auf nicht-legitime Weise ausgrenzende Verhältnisse zu inkludieren (was ohnehin unmöglich ist), sondern exkludierende Verhältnisse zu überwinden und inkludierende zu schaffen.

Was „inkludierende Verhältnisse“ sind, bleibt hier notgedrungen offen, aber mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, akzeptable und illegitime Schließungen zu unterscheiden, ist eines der Kernprobleme der gegenwärtigen Inklusionsdebatte in der notwendigen Klarheit benannt. Wegen ihrer normativen und sozialmoralischen Dimension ist dies ohnehin eine Frage, die eher die Politologie, Sozialphilosophie und politische Philosophie beantworten können.

Bei Katzenbach steht die Problematisierung des Inklusionsbegriffs aus behindertenpädagogischer Sicht im Vordergrund. Im Gegensatz zu manchen Befürwortern einer Pädagogik der Vielfalt, deren normatives Herz-

stück das Prinzip der egalitären Differenz ist, sieht Katzenbach in fortbestehenden, benachteiligenden oder exkludierenden Mechanismen nicht zu unterschätzende Hindernisse auf dem Weg zur Realisierung von Inklusion. Noch bedeutsamer aber ist die klare Benennung eines strukturellen Dilemmas der Inklusion: Auf der einen Seite steht die Forderung, alle Dimensionen von Heterogenität bei gleichzeitiger Dekategorisierung zu würdigen. Im behindertenpädagogischen Kontext bedeutet „Dekategorisierung“, die begriffliche Differenzierung „behindert“ versus „nicht-behindert“ wegen ihrer diskriminierenden Effekte aufzugeben. Auf der anderen Seite steht jedoch die auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) festgeschriebene politische Forderung, den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen so in ihrer jeweiligen Spezifik gerecht zu werden, dass ein Optimum an Bildung und Teilhabe möglich wird. Einer Spezifik gerecht zu werden aber bedeutet notgedrungen, unter der Hand wieder kriterienbasierte und kategoriale Unterschiede einzuführen, die einen Unterschied machen. Möglicherweise handelt es sich bei dieser Konstellation nicht um ein Dilemma (das man unter Umständen entschärfen oder auflösen kann), sondern um eine regelrechte Paradoxie (die nicht auflösbar wäre). Hier geht es also nicht um Spannungen zwischen verschiedenen Begriffen oder Modellen von Inklusion, sondern um eine Spannung, die der Idee als solcher inhärent ist.

Darüber hinaus macht Katzenbach am Beispiel der Erwachsenenbildung deutlich, dass die Realisierung von Inklusion weniger darauf beruhen wird, benachteiligende bzw. exkludierende Mechanismen aufzulösen, sondern sie hinsichtlich ihrer negativen Wirkungen für Menschen mit Behinderungen möglichst weitgehend zu entschärfen.

Bei Hirschberg und Lindmeier wird „Inklusion“ – ausgehend von der UN-BRK – als normativer Rechtsbegriff eingesetzt. Er wird nicht als analytischer, deskriptiver oder explikativer Begriff verwendet, sondern als grundsätzlich positiv konnotierter Wertbegriff, der im Rahmen einer binären Begriffslogik von „Exklusion“ abgesetzt wird. Diese erscheint ihrerseits grundsätzlich als moralisches, pädagogisches und soziales Übel, das zu überwinden ist.

Im abschließenden Beitrag von Schöffter steht ein begriffslogischer, soziologisch akzentuierter und an einigen Stellen phänomenologisch angehauchter Zugang im Vordergrund. Der Begriff „Inklusion“ wird also in ers-

ter Linie theoretisch und analytisch (und an einigen Stellen hoch abstrakt) konturiert, wenngleich auch eine normative Seite nicht zu übersehen ist, die dort aufscheint, wo von Anerkennung die Rede ist. Damit unterscheiden sich die Ausführungen Schäffters deutlich von denen Hirschbergs und Lindmeiers. Während Schäffter auf der begriffslogischen Ebene von einem korrelativen Verständnis von Inklusion und Exklusion ausgeht, die symmetrisch aufeinander bezogen sind und sich wechselseitig bedingen, ist bei Hirschberg und Lindmeier von vornherein eine normative Hierarchie zwischen beiden Begriffen eingebaut, die sie für nicht-wertende deskriptive, explikative und analytische Zwecke depotenziert.

In der durch die UN-BRK inspirierten Lesart steht Inklusion nicht nur für ein hohes sozialmoralisches Ideal, sondern ist auch politischer Begriff in dem Sinne, dass er politisches Handeln normativ steuern soll. So zeigen Hirschberg und Lindmeier in Hinblick auf Bildung die Kernforderungen der UN-BRK anhand des sogenannten 4-A-Schemas auf: der Verfügbarkeit, der Zugänglichkeit, der Annehmbarkeit und der Adaptierbarkeit von Bildung. Dieses Schema wird als normativer Rahmen für die Verwirklichung einer inklusiven Erwachsenenbildung ausbuchstabiert.

Im Lichte dieses Verständnisses erscheint Inklusion letztlich als ein auf Unendlich gestelltes Fortschreiten: als auf stete Verbesserung der Lebensverhältnisse (hier: der marginalisierten Gruppe der Menschen mit Behinderungen) angelegter Vorgang der gesellschaftlichen Transformation. Inklusion steht für Fortschritt, Humanisierung, ein Mehr an Selbstbestimmung, Anerkennung und Gerechtigkeit. Eines der zahlreichen Anschlussprobleme wäre etwa die Frage, ob sich Kronauers für den Diskurs zentrale Forderung, zwischen hinzunehmenden und illegitimen Schließungen zu unterscheiden, durch eine Ausarbeitung und Spezifizierung des 4-A-Schemas (das ein Ideal formuliert) einlösen lässt. Eine solche Spezifizierung könnte beispielsweise anhand der Leitfrage „Zugänglichkeit für wen, wann, unter welchen Bedingungen bzw. mit welchen Voraussetzungen“ erfolgen. Und es wäre interessant zu untersuchen, ob diese Einlösung das von Katzenbach benannte Dilemma reproduzieren würde oder es tatsächlich entschärfen könnte.

Trotz der verschiedenen Zugänge und der Vielstimmigkeit der voranstehenden Beiträge machen die Autoren nicht nur deutlich, mit welchen Komplexitäten, Widersprüchen und Hindernissen die Umsetzung der In-

klusion konfrontiert ist und weiterhin konfrontiert sein wird, sondern zeigen zumindest ansatzweise auf, in welche Richtung zu denken und zu handeln ist, um den hochgesteckten Zielen auch in der Erwachsenenbildung ein Stück näher zu kommen.

II Institution und Organisation

Nicole Hoffmann/Ewelina Mania

„Hallo Zielgruppe“!?

Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Im Sinne der Ermöglichung selbstbestimmter und gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen an jeglichen gesellschaftlichen Bereichen erscheint das Konzept der Inklusion aktuell als starke Zielsetzung. Seine Kraft gewinnt es aus verschiedenen Quellen: zum einen aus einer Verschränkung der Analyse mit normativ praktischen Ansprüchen, so dass „Inklusion“ auch als politisches Programm anschlussfähig wird (vgl. u.a. „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“, Deutsche UNESCO-Kommission 2009/2010); zum anderen aus der internationalen Bündelung von Argumentationslinien verschiedener gesellschaftlicher Sektoren, z.B. dem Bildungs- und dem Sozialsystem (vgl. etwa die „UN-Behindertenrechtskonvention“ 2006 und die Erklärung von Jomtien, Thailand: „Education for All“ der UNESCO 1990).

Als „übergreifendes Prinzip“ nimmt Inklusion dabei so heterogene Gruppen wie „missbrauchte Kinder“, „behinderte Kinder“, „Mädchen“, „Frauen“, „Migranten“, „religiöse Minderheiten“, „indigene Völker“ oder die „Landbevölkerung“ in den Blick (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2009/2010, S. 7f.). Soll dieser umfassende Anspruch nicht zur „vollmundigen Leerformel“ (Theunissen 2011, S. 156) erstarren, sind in der Praxis viele Fragen zu beantworten bzw. in der Umsetzung viele Details zu berücksichtigen.

Organisationen des Sozial- und Bildungssystems bzw. der „Behindertenhilfe“ und der „Erwachsenenbildung“, welche „inklusiv“ arbeiten wollen, müssen sich zu der im Wandel befindlichen lebensweltlichen Realität, ihrer gesellschaftlichen Problematisierung und den politisch gesetzten Spielräumen positionieren: Wenn es so vermeintlich lapidar „Hallo Zielgruppe“ heißt, dann stellen sich den Institutionen weitere Fragen: Für wen sind wir zuständig bzw. für wen andere Einrichtungen? Wer sind unsere „Zielgruppen“, „Adressaten“ oder „Klientinnen“? Wie können wir diese

– ohne stigmatisierende Zuschreibung von Defiziten – „benennen“ bzw. „ansprechen“? Diese Fragen sind keineswegs neu, sie stellen sich aber im Lichte der Inklusion anders.

Ziel des Beitrags ist es, an einem Beispiel aus der Erwachsenenbildung zu sondieren, inwiefern „sozialraumorientierte Ansätze“ bei der Bearbeitung der Problematik von Nutzen sein können, welche sich aus der mit einem inkludierenden Anspruch einhergehenden Notwendigkeit des Aufbrechens der üblichen Bestimmung von Zielgruppen ergibt. Dazu wird zunächst auf das Problem der Identifizierung von Zielgruppen eingegangen; in einem zweiten Schritt wird anhand ausgewählter Befunde aus Interviews mit Volkshochschulvertreterinnen und -vertretern der Frage nachgegangen, welche Wege sozialraumorientierte Ansätze im Umgang mit der Zielgruppenfrage aufzeigen. Das Fazit formuliert Impulse sozialräumlicher Strategien für die kommunale Erwachsenenbildung sowie für die Inklusionsdebatte insgesamt.

2. Organisationsbezogene Herausforderungen der Inklusion im Lichte der Zielgruppenproblematik

Mit Blick auf Schaubilder, die das deutsche Bildungssystem grafisch darstellen, scheinen die Welten von „Behinderten“ und „Erwachsenen“ bzw. die für sie vorgesehenen Bildungsbereiche kaum Berührungspunkte zu haben. In solchen, zwangsläufig vereinfachenden Visualisierungen wurde bislang neben das sogenannte „Regel“-Schulsystem parallel eine separate Säule der „Sonder“- oder „Förder“-Einrichtungen gesetzt (vgl. exemplarisch Abb. 1). Einrichtungen der Erwachsenenbildung tauchen in diesen Schaubildern – wenn überhaupt – in einem zu „Weiterbildung“ zusammengefassten, über allen Sektoren schwebenden „Dach“ nach Abschluss der beruflichen oder akademischen (Erst-)Qualifikation auf.

Soll nun im Sinne der Inklusion dieser segmentierende Zuschnitt aufgebrochen werden, stellt sich die Frage nach der Zuständigkeit von Einrichtungen für bestimmte Zielgruppen neu. Die Etiketten „Behinderte“ oder „Erwachsene“ waren und sind für diese Bestimmung kaum ausreichend. Für die *Behindertenhilfe* hebt Theunissen hervor, dass der Inklusionsgedanke mit einem generellen Recht auf Selbstbestimmung bzw. persönliche

Freiheit verknüpft ist: Anders als integrative Konzepte setze Inklusion nicht zwei Welten voraus (eine zu integrierende und eine, die integriert), sondern es gehe vielmehr für jeden Einzelnen um eine möglichst freie Wahl zwischen verschiedenen Welten bzw. Möglichkeiten der Teilhabe (vgl. Theunissen 2011). Für den *Bildungsbereich* gilt analog die Berufung auf ein allgemeines Menschenrecht auf Bildung. Dies führt jedoch zunächst in eine Universalisierung des Mandats der Einrichtungen. „Education for All“ heißt die internationale Leitformel der UNESCO.

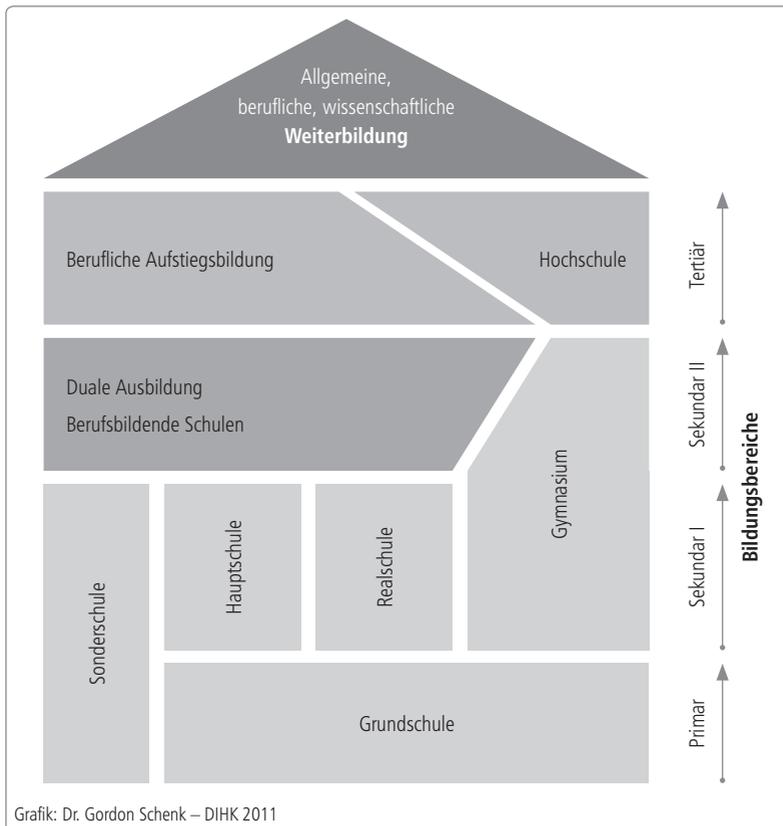


Abbildung 1: Beispiel für eine grafische Darstellung des deutschen Bildungssystems
(Quelle: www.leipzig.ihk.de/desktopdefault.aspx/tabid-841/1073_read-19590,
Stand: 03.03.2013)

Was auf der Ebene der allgemeinen Zielsetzung plausibel erscheinen mag, beantwortet jedoch in der Praxis der Angebots- und Programmplanung nicht die Frage, für wen konkret welche Maßnahmen zu konzipieren sind. Wie steht es etwa um das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, das bereits in den 1960er Jahren mit der Forderung „Bildung ist Bürgerrecht!“ Furore machte? Mag heute auch der „bildungsferne Migrant in der Großstadt“ dazugekommen sein, die Formulierungen machen – damals wie heute – darauf aufmerksam, dass bei der Bestimmung von „Gruppen“ differenzierende Zuschreibungen vorgenommen werden und dass diese in ihrer (u.U. stigmatisierenden) Wirkung zu reflektieren sind.

Die *Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung* stellt ein Forum dieser Bestimmungs- und Reflexionsarbeit in der Erwachsenen-/Weiterbildung dar (vgl. u.a. Hippel/Tippelt 2011). Wie in der Inklusionsdebatte treten auch hier analytische und normative Ausrichtungen parallel auf. Konsens besteht darüber, dass „Zielgruppe“ ein keineswegs unproblematischer wissenschaftlicher Terminus ist, „weil meist unklar bleibt, wie sich die Personenkonglomerate zur Gruppe konstituieren“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 108). Der Begriff ist stets an eine klassifikatorische Praxis gekoppelt; sein Verständnis ist gebunden an den Akt einer sozialen Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit durch nur vermeintlich neutrale Filter der Wahrnehmung bestimmter Merkmale.

Wenn es dabei zusätzlich um das Verhältnis mehrerer Etikettierungen zueinander geht, ist auf die Diskussion unter dem Stichwort „Intersektionalität“ zu verweisen (zunächst v.a. zu den Kategorien *gender*, *race* und *class*). Im Anschluss an die Nestorin des Konzepts, Kimberlé Crenshaw (1991), fragt dazu Knapp pointierend: „Wer fällt auf – wer wird übersehen?“ (2010, S. 225). Sie spielt auf die Gefahr einer „Unsichtbarkeit“ bestimmter Gruppen an, wenn dort mehrere Merkmale zusammentreffen – und unterscheidet hierzu Phänomene der „Über-“ und der „Unterinklusion“ (vgl. Knapp 2010).

Diesen Argumentationen folgend, bewegen sich die Einrichtungen bei jedem Versuch einer praktisch angemessenen Zielgruppenbestimmung zwischen „Skylla und Charybdis“:

Auf der einen Seite kann die Konzentration von politischen Gestaltungskonzepten auf lediglich eine Benachteiligungsdimension, beispielsweise Geschlecht, wiederum andere Dimensionen, wie race/Ethnizität verstärken (...). Auf der anderen Seite geht die Vorstellung (...), dass alle oder zumindest möglichst viele Benachteiligungsdimensionen gleichgewichtig z.B. in Antidiskriminierungspolitiken aufgenommen werden können (...) ebenfalls nicht auf (Riegraf 2010, S. 51).

3. Die Zielgruppenproblematik im Lichte sozialräumlicher Strategien

Eine Möglichkeit, aus den unsicheren Gewässern herauszumanövrieren, versprechen u.a. sozialraumorientierte Ansätze. Maßgeblich beteiligt an der Etablierung der Sozialraumorientierung als Fachkonzept in zahlreichen Kommunen des deutschsprachigen Raums war dabei das Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB). Auch zur wissenschaftlichen Aufarbeitung des Konzepts liegen inzwischen verschiedene Differenzierungen vor (vgl. u.a. Hülsmann/Mania 2011; Baldas 2010; Hinte 2009; Fehren 2008; Hoffmann/Kalter 2006).

Im „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ des ISSAB wird durch Analyse sowie Auseinandersetzung mit den spezifischen materiellen, institutionellen und sozialen Gegebenheiten versucht, „Lebensbedingungen so zu gestalten, dass Menschen dort entsprechend ihren Bedürfnissen zufrieden(er) leben können“ (Hinte 2009, S. 21). Das Raumverständnis fußt dabei auf folgenden Prämissen:

- Sozialraumorientierung ist ein programmatischer Ansatz, der v.a. auf der Ebene von Quartiermanagement bzw. einer integrierten Stadt(teil-)entwicklung operiert.
- Der Raumbezug wird genuin von den Personen bzw. von den Zielgruppen her gedacht, wobei deren sozialräumliche Ressourcen für die aktivierende Arbeit zentral sind.
- Es ist ein Fachkonzept, ist aber bereichsübergreifend unter Vernetzung der administrativen Ressorts und der beteiligten Akteurinnen und Akteure angelegt.

- Der Sozialraum wird somit „als Kompromissformel von lebensweltlichem Kommunikationsraum und administrativer Steuerungsgröße“ (Fehren 2008, S. 154) gefasst.

Mit dieser Ausrichtung erweist Sozialraumorientierung *auf konzeptioneller Ebene* hohe Anschlussfähigkeit an die in der Inklusionsdebatte formulierten Zielsetzungen. Doch wie sieht es in der Praxis aus? Inwiefern verändert ein sozialraumorientierter Blick den Umgang mit Bestimmung und Benennung von Zielgruppen?

Um diese Fragen – exemplarisch – aufzugreifen, wird im Folgenden auf Materialien eines Projekts des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zurückgegriffen, das im Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ seit Oktober 2010 unter dem Titel „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung“ realisiert wird (vgl. Kil u.a. 2011). Um das Forschungsfeld explorativ zu erschließen, wurden dabei 2011/12 Experteninterviews mit 14 Leiterinnen und Leitern von Bildungseinrichtungen und sozialraumorientierten Projekten bzw. hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden sowie Quartiersmanagerinnen und -managern geführt. Für den vorliegenden Kontext war insbesondere das Material aus den Gesprächen mit Vertretern der Volkshochschulen in Berlin und Hamburg von Relevanz. Ausgewählte Ergebnisse aus einer Sekundäranalyse dieser Daten werden im Folgenden vorgestellt.

3.1 Befunde zur Zielgruppenfrage in der Volkshochschularbeit

Allgemein betrachtet, wird der Auftrag der Volkshochschule aktuell gerne mit dem Gedanken einer Zielgruppeninklusion verknüpft. Die Maxime „Bildung für alle“ findet sich etwa in einem Interview wieder, in dem es heißt, Aufgabe sei es, „möglichst alle Leute irgendwie zu inkludieren“ (I 1, Z. 137f.). Doch erfolgen auch Relativierungen mit Blick auf die Ebene der Kurse einerseits und die der Einrichtung andererseits:

Wir dürfen nicht zu viel Inklusionsstress machen, denn es gibt auch ein Recht auf Exklusion. (...) Exklusivität ist ein Wert, ein Qualitätsmerkmal, auf das die Volkshochschulen auch viel Wert legen. (...) Also „Bildung für alle“ heißt ja: Für jeden das Passende und nicht alle in einen Kurs (I 1, Z. 657ff.).

In der Differenzierung der Arbeitsschwerpunkte ist mit Blick auf die Zielgruppenfrage eine besondere Unterscheidung auszumachen: Es wird in der Praxis der Angebots- und Programmplanung einerseits auf ein „offenes Programm“ und andererseits auf ein „Zielgruppenprogramm“ verwiesen; einerseits „die klassischen Angebote der VHS – von der politischen Bildung bis hin zu Grundbildung, beruflicher Bildung, Kultur, Fremdsprachen und Ähnliches“ und andererseits z.B. Integrations- oder Deutschkurse, die für eine spezifische Gruppe entwickelt wurden. Dabei handle es sich um „zwei Welten“, die sich nicht „durchdringen“ würden, wobei der fehlende Übergang aus „Zielgruppenprogrammen ins offene Programm“ als Herausforderung beschrieben wird (I 1, Z. 29ff. und 68ff.; I 7, Z. 173).

Während nun die konkrete Bestimmung von Adressatenkreisen im „offenem Programm“ als nachrangig erachtet wird, muss sie innerhalb des „Zielgruppenprogramms“ explizit gemacht werden – eine Schwierigkeit, wenn z.B. jene benannt werden sollen, die nur schwer durch die Angebote der Volkshochschule zu erreichen sind. Die Formulierungen in den Interviews reichen dabei von eher allgemeinen Kategorien (wie „Ältere“, „Männer“, „sozial Benachteiligte“, „bildungsferne Schichten“) über institutionelle Kategorien (wie „Personen mit Ermäßigungsgrund“) bis hin zu Zuschreibungen, die mehrere Dimensionen kombinieren (wie „ältere Bildungsferne“ oder „ältere einkommensschwache Menschen“; vgl. I 1, I 2, I 4, I 5, I 7, I 10).

Zuschnitt, Umfang, auch Abgrenzung bzw. Überlappung der Kategorien werden dabei als durchaus problematisch empfunden. Auch speist sich die Wahl der Begriffe zur Charakterisierung von Gruppen aus höchst unterschiedlichen Quellen. Es zeigen sich über die Interviews hinweg sehr heterogene Bezüge auf unterschiedliche berufliche Ausbildungsdisziplinen, auf lokal etablierte Sprachspiele aus dem Kollegenkreis, auf bestimmte Schwerpunkte aus aktuellen Förderpolitiken, auf institutionelle Benennungsvorgaben der Volkshochschul-Statistik oder auf wissenschaftliche Konzepte. Es ist zusammenfassend zu konstatieren, dass die oben geschilderte Problematik der Benennung von Zielgruppen auch in der Praxis der Volkshochschule präsent ist.

3.2 Befunde zur Einschätzung der Sozialraumorientierung generell

Um den Stellenwert sozialraumorientierter Ansätze im Hinblick auf die Zielgruppenproblematik einschätzen zu können, gilt es nun zunächst, das

in den Interviews mit den Volkshochschulvertretern vorliegende Verständnis von Sozialraumorientierung in den Blick zu nehmen.

„Sozialraumorientierung“ wird hier in drei Lesarten kontextualisiert: im Sinne einer kommunalpolitischen Strategie, im Sinne des o.g. Fachkonzepts aus der sozialen Arbeit sowie im Sinne der programmatischen Ausrichtung von Einzelmaßnahmen oder Projekten der Einrichtungen. Dabei folgen die Charakterisierungen der sozialraumorientierten Angebote insgesamt weitgehend den Prinzipien des „Fachkonzepts Sozialraumorientierung“. Wichtig sind den Interviews zufolge: ein Bezug auf räumliche Entfernungen, das Erkennen und Nutzen der lokalen Ressourcen, Partizipation der Betroffenen sowie ortsbezogene Netzwerkaktivitäten.

Innerhalb des Gesamtspektrums der Leistungen der befragten Volkshochschulen sind sozialraumorientierte Angebote jedoch eher die Ausnahme als die Regel, was u.a. mit dem höheren Ressourcenaufwand begründet wird. So bewegt sich ihr Status zwischen berechtigter „Daseinsvorsorge“ und sozialem „Luxus“ (vgl. Mania 2013).

3.3 Befunde zu Konsequenzen der Sozialraumorientierung für die Zielgruppenfrage

Als Beispiel für erfolgreiche sozialraumorientierte Projekte werden in den Berliner Interviews immer wieder die „Mütterkurse“ genannt. Dieses Beispiel veranschaulicht, inwiefern sozialräumliche Strategien zur Veränderung von Planungslogiken in der Arbeit von Volkshochschulen führen und den Umgang mit der Zielgruppenproblematik beeinflussen können.

Diese „Deutschkurse für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas“ werden seit über zehn Jahren von den Berliner Volkshochschulen als Sonderprogramm des Berliner Senats durchgeführt. Mittlerweile existiert ein Elternkurs-Curriculum, das 2009 von den Berliner Volkshochschulen veröffentlicht wurde. Sozialraumorientierung bedeutet hier, dass statt des „Fachprinzips ein räumliches Prinzip“ (I 1, Z. 470) zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht wird. Die Frage nach dem Bedarf „im Raum“ wird an oberste Stelle gestellt – und das ursprünglich auf die Verbesserung von Sprachkompetenz von Müttern nicht-deutscher Herkunftssprache ausgelegte Angebot wurde entsprechend den Interessen und Bedürfnissen der

Adressatinnen und Adressaten vor Ort angepasst. So fand ein Wechsel vom reinen Deutschkurs zum sprachorientierten Angebot für Eltern statt.

Zwar bleibt auf der sprachlichen Ebene des Elternkurs-Curriculums die Zielgruppenproblematik bestehen:

Zur begrifflichen Präzisierung: „Mütterkurs“ bezeichnet einen „Deutschkurs für Mütter von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache in Schulen und Kitas“. Da im Bezirk Mitte an einzelnen Kursen auch Väter teilnehmen und teilnehmen sollen, hat sich der Begriff „Elternkurs“ etabliert. Im Folgenden wird der Einfachheit halber von „Mütterkursen“ im genannten Sinne gesprochen (Die Berliner Volkshochschulen 2009, S. 5).

Da jedoch das Raumprinzip übergeordnet ist, verliert die Benennung von Zielgruppen an Gewicht. Auf der Ebene der Umsetzung werden Handlungsspielräume eröffnet, so dass sowohl die inhaltliche Durchführung der Angebote flexibler gestaltet werden kann als auch eine ggf. notwendige Öffnung für weitere Adressatenkreise sichtbar wird.

Auf der Ebene der Institution insgesamt werden die Konsequenzen einer Sozialraumorientierung durchaus unterschiedlich eingeschätzt: im Sinne eines Plädoyers für die Aufweichung der „Programmbereichs-Fachlichkeit“ zugunsten einer stärkeren „Gebietszuständigkeit“ der Mitarbeitenden (vgl. I 7, Z. 268ff.) oder im Sinne der notwendigen Abgrenzung sozialraumorientierter Projekte von der anderen „Welt“ des „offenen Angebots“ (vgl. I 10, Z. 400ff.).

4. Impulse der Sozialraumorientierung für die Zielgruppenfrage

Wie aus den Befunden hervorgeht, stellt die Sozialraumorientierung keineswegs einen alles erhellenden Weg zur Beantwortung der Frage nach der Definition der Zielgruppen dar. Skylla und Charybdis mahnen weiterhin zur Vorsicht. Der Blick auf den sozialen Raum „vor Ort“ eröffnet aber andere Deutungen und ggf. Handlungsoptionen.

So gerät erstens *auf der Makroebene der Organisation* die sozial- bzw. bildungspolitische Positionierungsnotwendigkeit im Feld kommunaler

Verantwortungsbereiche stärker in den Blick (vgl. „Programmbereichs-Fachlichkeit“ versus „Gebietszuständigkeit“/„offenes Programm“ versus „Zielgruppenprogramm“). Ein sozialraumorientierter Inklusionsansatz berücksichtigt mit dem Raum ein querliegendes Regulativ der klassischen Vermittlungsaufgabe von öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen „zwischen gesellschaftlichem Bedarf, Interessen der Adressaten und pädagogischem Auftrag“ (Hippel/Tippelt 2011, S. 801). Damit werden die spezifischen materiellen, institutionellen und sozialen Gegebenheiten und Ressourcen eines Gebiets zur strategischen Planungsgröße (ggf. auch für das Qualitätsmanagement).

Zweitens ist *auf der Mesoebene der Programmkonzeption* kein abstraktes Feld aller denkbaren Zielgruppenzuschnitte in den Blick zu nehmen, vielmehr kann in einem Bottom-up-Prinzip die soziale Zusammensetzung eines konkreten Quartiers als informative Richtschnur für den Grad von Ex- bzw. Inklusion dienen.

Drittens, so zeigt das Beispiel der Berliner „Mütterkurse“, kann die Ausrichtung am Bedarf vor Ort – sogar den sprachlichen Problemen zum Trotz – zu einer flexibilisierten Durchführung bzw. passgenaueren Weiterentwicklung *auf der Mikroebene der Maßnahmen* führen. Die bereits innerhalb der Erwachsenenbildung heterogenen Klassifikationsmodi der „Zielgruppen“ werden in der institutions- und systemübergreifenden Zusammenarbeit mit weiteren Einteilungsmustern konfrontiert und – im Falle des Gelingens – dabei hinterfragt und neu ausgehandelt.

Somit stützen die empirischen Befunde auch die Forderungen, die für die politische Entwicklung in den „Leitlinien für Inklusion“ explizit als „wichtige Schritte“ erachtet werden:

Lokale Situationsanalysen durchführen, um zu bestimmen, welche Handlungsspielräume und Ressourcen vorliegen, und wie letztere zur Förderung von Inklusion und inklusiver Bildung eingesetzt werden sollen (...) [sowie] Kompetenzaufbau vor Ort unterstützen (Deutsche UNESCO-Kommission 2009/2010, S. 14).

Die Raumorientierung kann jedoch umgekehrt auch Konsequenzen für die Inklusionsdebatte selbst zeitigen: Meist wird zur Legitimation v.a. freiheitsrechtlich argumentiert (vgl. Theunissen 2011 unter Hinweis auf die Charta

der Menschenrechte der UN). Auch in den o.g. Interviews ist das persönliche „Recht auf Bildung“ präsent – doch wird ebenso auf Perspektiven der Stadt- bzw. Stadtteilentwicklung, der Daseinsvorsorge oder der Infrastruktur Bezug genommen. Unter dieser Perspektive verweist die Orientierung am Raum auf eine weitere Rechtslesart. Sie rückt das Prinzip der Gleichheit bzw. der „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet“ (Grundgesetz Art. 72 Abs. 2) in den Fokus der Aufmerksamkeit – und dies ist nicht nur juristisch relevant, sondern betrifft vor allem auch die öffentlichen Bildungsanbieter in ihrem Verständnis als kommunale Akteure bzw. Akteurinnen: „Volkshochschulen haben sich als kommunale Weiterbildungszentren immer für Aufgaben der Stadt- und Regionalentwicklung zur Verfügung gestellt“ (DVV 2011, S. 53).

In diesem Sinne wird Inklusion für die Einrichtungen zu einer Herausforderung der Umsetzung des „Gleichwertigkeitspostulats“ – und ergänzt damit die Debatte. Neben individuellen Rechten bzw. Bedürfnissen gerät die öffentliche Verantwortung für eine angemessene infrastrukturelle Ausstattung aller Räume in den Fokus:

Leitvorstellung (...) ist eine nachhaltige Raumentwicklung, die (...) zu einer dauerhaften, großräumig ausgewogenen Ordnung mit gleichwertigen Lebensverhältnissen in den Teilräumen führt (Raumordnungsgesetz § 1).

So gesehen bedeutet Raumorientierung nicht einfach eine weitere Dimension, die in der Arbeit von Volkshochschulen oder anderen Organisationen des Bildungs- und Sozialsystems zusätzlich zu berücksichtigen ist; vielmehr eröffnet sie dem primär auf individuelle Freiheitsrechte pochenden Inklusionsdiskurs eine komplexere, weil auch gleichheitsrechtlich fixierte Legitimationsgrundlage.

Jens Wurtzbacher

Antwort zu Hoffmann/Mania: Sozialraumorientierung

Welchen Beitrag leisten die Diskussionen um Sozialraumorientierung zu den Bemühungen um eine inklusive (Um-)Gestaltung der Erwachsenenbildung? Für Hoffmann/Mania weist das Konzept der Sozialraumorientierung einen Weg aus dem in der Erwachsenenbildung diskutierten Dilemma, wonach die Definition von Zielgruppen für Bildungsangebote immer einen auf der Zuschreibung von Defiziten beruhenden und deshalb potenziell stigmatisierenden Beigeschmack hat – je fokussierter auf einen bestimmten Tatbestand, desto ausgeprägter. Diese Engführung gerät verstärkt durch das in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2009 enthaltene Leitbild der Inklusion in Legitimationsschwierigkeiten. Diese spricht Menschen mit Behinderungen das Recht zu, selbstverständlicher Teil aller gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge zu sein. Damit erlischt nicht nur die Legitimation eines Sonderbildungssystems für behinderte Menschen, sondern der Anspruch auf eine inklusive Gesellschaft reicht weit über die Frage des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen hinaus: Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Personen darf nicht länger verunsichernd und bedrohlich auf soziale Interaktionen und Institutionen wirken, sondern muß zu deren selbstverständlichem Ausgangspunkt werden.

Das Leitbild der Inklusion stellt damit einen hohen Anspruch an alle Steuerungsebenen der Gesellschaft, insbesondere jedoch an die kommunalen Verwaltungsstrukturen. Stadtplanung, Kinder- und Jugendhilfeplanung, die Gestaltung öffentlicher Infrastruktur sowie die Schaffung lokaler Bildungslandschaften müssen das größtmögliche Ausmaß an Unterschiedlichkeit der Nutzer berücksichtigen und auf Segregation verzichten. Dies setzt einen umfassenden Wandel der Organisationskulturen und der professionellen Selbstbilder voraus. (Bildungs-)Institutionen können sich somit kaum länger unangefochten auf die professionelle Vorabdefinition von Zielgruppen anhand personeller Kriterien berufen, die eine Zuordnung von Menschen nach unterstellten Bildungsbedarfen erlauben. Es geht vielmehr darum, die Verschiedenheit von Personen und deren (Bildungs-)Bedürfnis-

sen als Grundlage für die institutionelle Ausgestaltung von Bildungsangeboten zu akzeptieren. Teilhabemöglichkeiten müssen so weit als möglich unabhängig von personellen Eigenschaften gewährleistet sein.

Es liegt nun durchaus nahe, für diesen weitgehenden Anspruch Impulse aus den Diskussionen um die Sozialraumorientierung zu erwarten, die ebenfalls eine konsequente Orientierung an den Bedürfnissen und Ressourcen von Stadtteilbewohnern bei der Konzeption und Erbringung von sozialen Dienstleistungen anmahnen und auf dezentrale, fachgebietsübergreifende und partizipationsoffene Strukturen verweisen. In einem sozialraumorientierten Verständnis geht es zunächst nicht darum, Bedarfe und darauf reagierende Interventionen abstrakt zu definieren bzw. zu entwickeln. Für einen bedürfnisorientierten Zuschnitt von Angeboten ist zwar der Expertenblick nicht unwesentlich, er muss jedoch durch eine direkte Beteiligung der Betroffenen transformiert und ergänzt werden.

Wirft man einen Blick auf die Settlement-Bewegung am Ende des 19. Jahrhunderts als eine historische Wurzel der heutigen Sozialraumorientierung, dann hatte beispielsweise die Arbeit von Jane Adams und Ellen Gates Starr im *Hull House* in Chicago, gelegen in einem der ärmsten und ethnisch differenziertesten Slumgebiete der Stadt, zunächst das Ziel, einen Treffpunkt für Bewohner zu schaffen, gepaart mit der Vorstellung, Einblicke in gehobene Literatur und die schönen Künste zu vermitteln. Dieses Ansinnen wurde durch die Bewohner der Nachbarschaft rapide „sozialräumlich“ transformiert, im Sinne einer Berücksichtigung von artikulierten und nicht lediglich vorab unterstellten Bedürfnissen der die Einrichtung umgebenden Bewohnerschaft. In der kurzen Zeit nach Gründung 1889 bis zur Jahrhundertwende entwickelte sich im *Hull House* ein überaus vielfältiges inhaltliches Angebot an Sprachunterricht, politischer Bildung, kulturellen Angeboten sowie gewerkschaftlicher und kommunalpolitischer Arbeit. Dieses erwuchs nicht nur aus Kommunikationsprozessen mit Bewohnern der Nachbarschaft, sondern gleichzeitig aus detaillierten und auf hohem methodischem Standard durchgeführten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen der kleinräumigen Sozialstruktur (publiziert als „Hull House Maps and Papers“ 1895). Bedürfnisse fanden so nicht nur Eingang in die Konzeption und Ausrichtung von Bildungsangeboten, sondern deren nutzeradäquate Durchführung generierte auch (lokal-)politische Macht aufseiten der Be-

wohnerschaft, die Veränderungsimpulse zeitigte, insbesondere im Hinblick auf die infrastrukturelle Ausstattung des Gebiets, die Organisation der Arbeiterschaft und die Verbesserung lokaler Arbeitsbedingungen.

Eine sozialräumlich orientierte Ausrichtung und Konzeption von Bildungsangeboten birgt das Potenzial, nicht nur Ausdruck von Inklusionspolitik zu sein, sondern innerhalb derselben zu einem Faktor der Gestaltung zu werden. Bildungsangebote, die milieuübergreifend von Interesse und zugänglich sind, leisten selbst einen Beitrag zur Schaffung inklusiver Sozialräume. Stadtteile, deren öffentliches Leben sich am Leitbild allgemeiner Gleichbehandlung und Wertschätzung orientiert, die über differenzierte und belastbare formelle und informelle Kontakt- und Unterstützungsstrukturen verfügen und in der Lage sind, lokale Interessenlagen zu bündeln und in die lokalpolitische Steuerung einfließen zu lassen, benötigen umfassend informierte und kompetente Bewohner. Die Schaffung eines inklusiven Sozialraums ist ohne Empowerment seiner Bewohner nicht denkbar – hierbei spielen die Institutionen der Erwachsenenbildung als Teil eines lokalen Bildungsverbundes eine zentrale Rolle.

Henning Pätzold/Henrik Bruns

Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Inklusion stellt eine Herausforderung für das Gesamtsystem Erwachsenenbildung dar, die auch die Ebene der Organisation betrifft (vgl. z.B. Ditschek/Meisel 2012). Damit rücken nicht zuletzt Ansätze des Qualitätsmanagements als potenzielle Instrumente zur Förderung von Inklusion in den Blick. Diese haben in der Weiterbildungspraxis, auch aufgrund der Notwendigkeit des Nachweises von Qualität und Qualitätsanstrengungen gegenüber Kunden und Auftraggebern, eine flächendeckende Verbreitung gefunden (vgl. Weiland 2011). Insofern ist die Frage lohnend, inwiefern Inklusion als aktueller „Leitwert“ (vgl. Ditschek 2011) durch Ansätze des Qualitätsmanagements bereits befördert wird und/oder mit diesen strukturell verkoppelt werden kann.

Im folgenden Beitrag soll dieser Zusammenhang genauer in den Blick genommen werden. Wir tun dies in vier Schritten: Zunächst wird Inklusion in Anknüpfung an die Debatte um inklusive Weiterbildung als Qualitätsdimension profiliert. Im Anschluss daran werden Indikatoren identifiziert, mit denen Anknüpfungsstellen für Inklusionsansprüche in Qualitätsmanagementsystemen sichtbar gemacht werden können. Im dritten Schritt werden diese Indikatoren auf einschlägige Systeme und deren zentrale Dokumente angewandt. Wir orientieren uns dabei an der Methode der kategorialen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010), um das den Systemen inhärente „Inklusionspotenzial“ zu erkunden. Die Ergebnisse werden abschließend vor dem Hintergrund der Anforderungen inklusiver Weiterbildung diskutiert. Dabei sollen auch praktisch relevante Hinweise gegeben werden, ob und auf welchem Wege es möglich ist, dem Anspruch der Inklusion durch die Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen mehr Geltung zu verschaffen.

2. Inklusion als Qualitätsdimension

„Qualität“ ist begriffsgeschichtlich eine neutrale Beschreibungskategorie (Eigenschaft), welche heute jedoch in der Regel positiv aufgeladen und als je inhaltlich unterschiedlich gefasste „Güte“ verstanden wird. In der Pädagogik hat die Qualitätskategorie insbesondere im Zusammenhang mit dem betriebswirtschaftlichen Diskurs des Qualitätsmanagements an Bedeutung gewonnen (vgl. Hartz/Meisel 2011), welcher Qualität insbesondere in der Vergangenheit als technisch steuerbare Markt- und Kundenorientierung verstand (vgl. Arnold 2001). Insofern gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten an den Kundenstatus gekoppelt und – wenngleich auch nicht bei jedem Kundenverständnis – von ökonomischer Kaufkraft abhängig gemacht würden, werden Inklusionsansprüche durch ökonomische Rationalisierungsprozesse und Tendenzen zur Standardisierung (einschließlich eines standardisierten Bildes vom „Kunden“) möglicherweise auch gefährdet.¹ Wenn Leitideen von Inklusion jedoch systematisch in Qualitätsstandards und bei Qualitätsentwicklung berücksichtigt werden, kann eine förderliche Verbindung von Inklusion und organisationsbezogener Qualitätssicherung geleistet werden.² Insofern steht Qualitätssicherung der Inklusion nicht grundsätzlich entgegen; vielmehr ist eine Einbindung des Inklusionsgedankens in Aktivitäten der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung von herausragender Bedeutung (vgl. Ditschek/Meisel 2012, S. 31). Die Umsetzung des Inklusionsanspruchs kann dann über Qualitätssicherung als ein organisationales Steuerungskonzept prinzipiell auch gefördert werden.

1 Die Exklusionsgefahren durch die Installierung von Qualitätsmanagementsystemen in die Gesundheits-, Bildungs- und Sozialsysteme verschiedener europäischer Länder werden in Deutschland u.a. unter dem Stichwort der „Ökonomisierung des Sozialen“ thematisiert (vgl. Dederich 2009, S. 9ff.). Diese können im Rahmen dieses Aufsatzes jedoch nicht weiter verfolgt werden.

2 Ein Beispiel für derartige Bemühungen ist der „Index für Inklusion“ (vgl. Boban/Hinz 2003), der auch im Rahmen dieser Untersuchung Verwendung findet.

3. Inklusion in Qualitätsmanagementsystemen – Vorgehen und Untersuchungsergebnisse

Inwiefern lassen sich in Qualitätsmanagementsystemen, die im Feld der Erwachsenenbildung verbreitet sind, Bezüge zu Inklusion nutzbar machen? Dieser Frage wird exemplarisch durch die kategoriengeleitete Untersuchung zweier sowohl branchenspezifischer als auch überregional bedeutender Ansätze nachgegangen: Die erst vor zwei Jahren veröffentlichte DIN ISO 29990 (vgl. Rau u.a. 2011; Veltjens/Brandt 2011), die mit dem Anspruch auftritt, „national wie international zum Referenzrahmen für Bildungsdienstleistung“ zu werden (vgl. Rau u.a. 2011, S. 3) sowie die Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW). Erstere repräsentiert normorientierte Ansätze, letztere Leitbildorientierung und reflexive Steuerung.

Dazu werden jeweils zentrale zertifizierungsrelevante Dokumente zu beiden Ansätzen (der Normenkatalog der ISO 29990 bzw. die Darstellung der Akkreditierungsanforderungen im Leitfaden des LQW, vgl. ebd., S. 11ff.; Zech 2011) einer kategorialen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Mayring 2010).

Da davon auszugehen ist, dass Inklusion in der Regel keine leitende und möglicherweise sogar überhaupt keine berücksichtigte Anforderungsdimension in den prominenten Qualitätsmanagementsystemen darstellt, liegt es nahe, bei der Kategorienentwicklung deduktiv vorzugehen. Eine prominente Stellung innerhalb der Vielfalt bestehender Vorarbeiten in diesem Bereich (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2012; Erwachsenenbildung, H. 4/2011) nimmt der „Index für Inklusion“ ein, der von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelt wurde und seit beinahe zehn Jahren in deutscher Fassung vorliegt (vgl. Boban/Hinz 2003): Ursprünglich als Schulevaluations- und -entwicklungsinstrument konzipiert, wird dieser derzeit als organisationsdiagnostisches Instrument in verschiedenen Handlungsfeldern diskutiert oder findet in adaptierter Form bereits Verwendung (vgl. Boban/Hinz 2011); zudem wird er auch auf überorganisationale, regional-politische Einheiten wie Kommunen bezogen. Für die Inhaltsanalyse verwenden wir eine Synthese aus der Systematik dieses Index sowie der Kriterien im Arbeitshandbuch für Kommunen (vgl. Montag Stiftung o.J.). Letztere ist eine Vorgängerversion gegenüber der abschließenden Fassung

(vgl. Montag Stiftung 2011), die jedoch für die vorliegende Untersuchung den Vorteil hat, dass sie sich enger an dem ursprünglichen Dimensionierungsvorschlag von Ainscow und Booth orientiert. Mit Blick auf den explorativen Charakter der vorliegenden Untersuchung wurde die Zahl der Indikatoren deutlich reduziert (vgl. Tab. 1).

Dimension	Indikator	
Inklusive Kulturen schaffen	Alle Besucherinnen und Besucher werden freundlich empfangen.	K 1
	Jede/r wird mit Respekt behandelt.	K 2
	Es besteht eine gemeinsame Verpflichtung zu inklusivem Handeln.	K 3
	Es werden an alle hohe Erwartungen gesteckt.	K 4
	Jede/r Einzelne wird wertgeschätzt.	K 5
	Mitarbeitende und Teilnehmende unterstützen sich untereinander und wechselseitig.	K 6
	Alle Stellen und Abteilungen arbeiten gut zusammen.	K 7
	Die Mitarbeitenden bemühen sich, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe zu beseitigen.	K 8
	Alle bemühen sich, diskriminierende Praktiken zu beseitigen.	K 9
	Die Zusammenarbeit mit externen Partnern ist gut.	K 10
Inklusive Strukturen etablieren	Die Gebäude sind frei und offen zugänglich.	S 1
	Es gibt Standards, an denen sich alle orientieren können.	S 2
	Formen der Unterstützung werden koordiniert.	S 3
	Alle tragen zu einer gelungenen Planung bei.	S 4
	Die Einstellungspraxis ist fair.	S 5
	Neue Mitarbeitende werden unterstützt.	S 6
	Der Umgang mit Mitarbeitenden und mit Teilnehmenden ist fair.	S 7
	Fortbildungsangebote unterstützen Inklusion.	S 8
	Externe Partner unterstützen den inklusiven Ansatz.	S 9
	Hindernisse für die Anwesenheit werden abgebaut.	S 10
	Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.	S 11

Dimension	Indikator	
Inklusive Praktiken entwickeln	Angebote und Leistungen sind barrierefrei und bedarfsgerecht.	P 1
	Die Unterschiedlichkeit von Teilnehmenden und Mitarbeitenden wird als Chance für das Lernen und Lehren genutzt.	P 2
	Angebote werden auf die Vielfalt der Teilnehmenden hin geplant.	P 3
	In allen Praktiken zeigt sich ein Verständnis von Vielfalt.	P 4
	Die Führungsebene unterstützt inklusive Praktiken.	P 5
	Jede/r ist für das eigene Lernen mitverantwortlich.	P 6
	Teilnehmende lernen miteinander.	P 7
	Lehrende planen, lehren und reflektieren in Teams.	P 8
	Die Selbstständigkeit von Einzelnen und Gruppen wird unterstützt.	P 9
	Erfahrungswissen wird geteilt.	P 10
	Kompetenzen werden voll erschlossen und genutzt.	P 11
	Ressourcen werden so genutzt, dass sie die Teilhabe aller fördern.	P 12
	Anfallende Kosten und Gebühren sind fair kalkuliert.	P 13

Tabelle 1: Kriterien für Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 17 und Montag Stiftung o.J., S. 6)

Im Folgenden werden in verdichteter Weise und damit notwendigerweise selektiv zentrale Befunde der Auswertung präsentiert, die Schlussfolgerungen zur Ausgangsfrage nach der Anschlussfähigkeit erlauben.³

4. DIN ISO 29990 – Inklusion als Option

Die DIN ISO 29990 tritt mit dem Anspruch eines „bildungsspezifischen internationalen QMS [Qualitätsmanagementsystems]“ (Rau u.a. 2011, S. 2) auf und zielt darauf ab, die Lücke zwischen der ursprünglich vor allem auf den industriellen Fertigungsbereich abzielenden Normung der recht ver-

3 Neben den beiden hier vorgestellten Qualitätsmanagementsystemen wurde in gleicher Weise die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung“ (AZAV, BGBl. Jg. 2012 Teil I Nr. 15) als Beispiel staatlicher Regulierung von Qualitätsbemühungen untersucht – die Ergebnisse können an dieser Stelle aus Platzgründen nicht dargestellt werden, sind aber den hier aufgeführten tendenziell ähnlich.

breiteten DIN EN ISO 9000ff und den spezifischen Qualifikationsanforderungen des Bildungsbereichs zu schließen (vgl. ebd., S. VII).

In zwei Haupt- und ca. 30 Unterpunkten normiert sie sowohl Lerndienstleistungen (Abschnitt 3) als auch das Management eines Lerndienstleisters (Abschnitt 4), dem voraus gehen Abschnitte über den Anwendungsbereich sowie Begriffsbestimmungen. Bereits bei den Begriffsbestimmungen lassen sich mögliche Bezüge zu Inklusion erkennen. Lehrende werden hier (2.8) als „Unterstützer“ bzw. „*facilitator*“ beschrieben, was ihre Rolle für die Aufgabe der Unterstützung von Inklusion zumindest tendenziell öffnet. Insbesondere der englische Begriff *facilitator* ist im Diskurs eng mit didaktischen Konzepten zur Unterstützung von Selbstständigkeit (Kategorie P 9, vgl. Tab. 1) verbunden.

Die meisten Abschnitte des Normtextes, die direkt oder indirekt mit Inklusion in Verbindung gebracht werden können, finden sich erwartungsgemäß in Abschnitt drei über Lerndienstleistungen. Beispielsweise fordert bereits die erste Normaussage in diesem Abschnitt:

3.1.1 – Allgemeines. Vor dem Anbieten von Lerndienstleistungen muss der Lerndienstleister (LDL) sicherstellen, dass eine Lernbedarfsanalyse zur effektiven Ausrichtung der Angebote durchgeführt wird (DIN ISO 29990, S. 17).

Obschon hier nicht explizit auf Inklusionsaspekte hingewiesen wird, ist die Aussage für entsprechende Ansprüche anschlussfähig, da eine Lernbedarfsanalyse Möglichkeiten bietet, diese systematisch bei der Planung von Angeboten zu berücksichtigen (S 2, P 1, P 3, P 4).

Insgesamt wird in den Abschnitten drei und vier ein Großteil der hier verwendeten Indikatoren zumindest implizit angesprochen, wobei die Bereiche „Struktur“ und „Praktiken“ gegenüber dem Bereich der „Kultur“ überwiegen. Vom Anspruch einer gelingenden Planung (S 4, z.B. in 3.1.2e) bis zur förderlichen Nutzung vorhandener Ressourcen (P 12) lassen sich viele Indikatoren indirekt wiederfinden, manche werden auch direkt angesprochen. So lautet der entsprechende Abschnitt in 3.3.2c: „Der LDL muss sicherstellen, dass (...) alle im Curriculum vorgesehenen Ressourcen von den Lernenden genutzt werden können“ (ebd., S. 19).

Drei Abschnitte der Norm verdienen dabei noch einmal besondere Erwähnung. Abschnitt 3.1.2 („Bedarf von interessierten Parteien“) bietet

besonders viele Anschlussmöglichkeiten, weil hier der Anspruch Inklusion aus der Perspektive verschiedener, konkret beschreibbarer Gruppen eingebracht werden kann. In diesem Abschnitt gibt es im Übrigen auch den einzigen unmittelbaren Hinweis auf Menschen mit Behinderungen und andere Gruppen mit potenziell besonderem Unterstützungsbedarf. Der Lerndienstleister muss hier sicherstellen, dass „geprüft wird, ob Erfordernisse hinsichtlich Sprache, Kultur, Lese- und Schreibfertigkeit oder besondere Erfordernisse aufgrund von Behinderung bestehen“ (ebd., S. 17, 3.1.2d).

Eine weitere potenzielle Unterstützung eines Inklusionsanspruchs kann aus Abschnitt 3.2.3 („Planung des Curriculums“) bezogen werden, weil hier in umfassender Form Planungsschritte darauf hin orientiert werden, dass sie verschiedenen interessierten Gruppen gerecht werden (u.a. S 2, P 1-5, P 7, P 9, P 11, P 12). In diesem Abschnitt finden sich auch indirekte Bezüge zu inklusiven Kulturen (K 7, K 10). Zu nennen ist schließlich Abschnitt 4.6.2 („Evaluation der Kompetenzen des LDL, Leistungsmanagement und berufliche Entwicklung“), der den Zusammenhang zwischen Leistungserbringung und Kompetenz der Mitarbeitenden betont und damit – neben anderem – potenziell auch die relationale Bedeutung von Inklusion als Aspekt des Verhältnisses von Teilnehmenden und Mitarbeitenden betont. Überdies verweist er explizit auf Menschenrechtsaspekte: Der Lerndienstleister muss demnach auch sicherstellen, dass „alle Aspekte dieser Prozesse [des Leistungsmanagements usw.] in Übereinstimmung mit den betreffenden gesetzlichen Vorgaben, den Grundsätzen der Gerechtigkeit und der Menschenrechte sind und dass dies regelmäßig überprüft wird“ (ebd., S. 23, 4.6.2f.).

Die ISO 29990 liefert viele Anschlussmöglichkeiten für Inklusionsansprüche, wenngleich sie diese kaum direkt thematisiert. In Abschnitt 3.1.2 wird deutlich, dass die Norm grundsätzlich offen für die Interessen sehr unterschiedlicher Gruppen ist. Im Rahmen eines Vergleichs (vgl. auch den letzten Abschnitt) ist von Bedeutung, dass die Norm hauptsächlich auf „weiche“ Faktoren des Zustandekommens von Lerndienstleistungen (insbesondere Aspekte der Planung) abhebt, weiterhin Lernressourcen thematisiert, aber weniger Gewicht auf strukturelle Bedingungen (etwa baulicher Art) legt.

Insgesamt ist die ISO 29990 keine Norm, die unmittelbar zur Verbreitung des Konzeptes und Anspruchs der Inklusion beiträgt. Sie ist jedoch (je nach Abschnitt in unterschiedlicher Deutlichkeit) offen für jene und zweifellos lassen sich zahlreiche Schritte in Richtung einer inklusiven Erwachsenenbildung auf der Ebene der Organisationsentwicklung unter Rückgriff auf die Norm begründen.

5. LQW – Inklusion als mögliche Leitvorstellung

Die branchenspezifische LQW hat sich aus der (kritischen) Auseinandersetzung mit branchenfremden Systemen aus dem privatwirtschaftlich-industriellen Sektor entwickelt und verknüpft systematisch Qualitätszertifizierung mit strategischer Qualitätsentwicklung auf Basis von Fremd- und Selbstevaluation (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 73ff.). Das System orientiert sich entsprechend der Namensgebung insbesondere an den Bedarfen und Erfordernissen der Lernenden und am Leitideal des *gelungenen Lernens*. Vor dem Hintergrund der Annahme einer nur indirekten Steuerbarkeit des Lernens folgt es der Idee einer Kontextsteuerung, indem es günstige Bedingungen für das Lernen von Subjekten zu schaffen sucht. Im Zentrum des Modells steht die Entwicklung eines Leitbildes, das insbesondere eine einrichtungsspezifisch zu formulierende Definition gelungenen Lernens transportiert. Dieses bildet die zentrale Referenzgröße, vor der sich nahezu alle Strukturen, Prozesse und Qualitätsaktivitäten in ihrem Beitrag zur Ermöglichung gelungenen Lernens begründen müssen. Dazu werden in elf Qualitätsbereichen (QB) Muss-Anforderungen definiert, die einrichtungsspezifisch mit Blick auf dieses Leitbild zu konkretisieren sind (vgl. Zech 2011, S. 55ff.).

Die Anforderungen des LQW-Systems werden explizit als inhaltlich formal bzw. als normativ neutral ausgewiesen (vgl. ebd., S. 57); entsprechend wird auch ein konkreter, sozialetischer Wert wie Inklusion nicht explizit eingefordert. Die Anforderungen im LQW-System verhalten sich korrespondierend dazu im Gros neutral zu den Inklusionsindikatoren, dennoch sind verschiedene, indirekte und direkte Bezüge sowie breitere Anknüpfungspunkte zu Inklusionsnormen erkennbar. Der grundsätzlichen Orientierung des LQW-Systems an Lernbedarfen und gelungenem Lernen

folgend finden sich über die QB hinweg Auflagen für eine Ausrichtung organisatorischer Aufbau- und Ablaufstrukturen sowie zentraler Prozesse und Tätigkeiten an den Bedürfnissen des Lernalers, den Anforderungen gelingender Lernprozesse sowie an einer Beseitigung von Lernhindernissen und Lernstörungen; auch eine mittelbare Partizipation der Lernenden an Planungs- und Evaluationsprozessen mit Blick auf die Programme und die Lehr-/Lerninteraktionen ist erforderlich.

Hier zeigen sich explizite Bezüge zu einer auf Teilhabe der Lernenden ausgerichteten Praxis: In der „Bedarfserschließung“ (QB 2) wird z.B. die systematische Analyse von gesellschaftlichen und individuellen (Bildungs-)bedarfen gefordert, aus denen Konsequenzen für die Handlungspraxis gezogen werden müssen (vgl. Zech 2011, S. 62). Insofern sind Bezüge zu P 1 und P 3, ebenso zu K 8 erkennbar. Die Auflage in QB 4 „Lehr-/Lernprozess“, konkrete „Arbeitsformen und Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse“ (vgl. ebd., S. 66) zu beschreiben, korrespondiert ebenfalls mit K 8, P 1 und P 3 sowie auch mit P 6 und P 9. Auch die Anforderungen einer systematischen und dokumentierten „Evaluation der Bildungsprozesse“ (QB 5) zeigen die Orientierung am Lernenden, seinen Lernerfolgen und seiner Zufriedenheit. Die Auflagen der „Kundenkommunikation“ (QB 10) lassen sich inhaltlich in den Zusammenhang zu einer durch Respekt und Wertschätzung geprägten inklusiven Kultur bringen (K 1, K 2, K 4 oder K 5) – insbesondere, wenn man „Kunde“ in der Praxis nicht lediglich als Kategorie für eine nur mittelbar, instrumentell bedeutsame Personengruppe interpretiert.

Infrastrukturell (QB 6) werden eine bedarfs- und bedürfnisgerechte Gestaltung von Lernorten und Gebäudeausstattungen eingefordert, bei Bildungsstätten mit Unterkunfts- und Verpflegungswirtschaft auch der „Lebensorte“ (vgl. ebd., S. 70). Insbesondere bei einem Adressaten- und Zielgruppenkreis mit Behinderungen bedeutete dies explizit die Herstellung von inklusionsförderlichen Bedingungen (Bezüge zu S 1, P 1 sowie P 12).

Mit Blick auf die Mitarbeitergruppen einer Organisation können in Bezug auf die dialogisch ausgerichtete Führungs- und Managementkultur und die auf Partizipation und Entwicklung ausgerichtete Mitarbeiterführung Bezüge zur Inklusion hergestellt werden. So wird in den Anforderungen des „Leitbilds“ (QB 1) beispielsweise eine partizipative Erstellung des

Leitbilds eingefordert, die auf K 2, K 4 und K 5 bezogen werden kann. Die im QB 8 „Personal“ geforderte Praxis entwicklungsorientierter Mitarbeitergespräche und einer systematischen kontinuierlichen Fortbildungspraxis (vgl. ebd., S. 74) kann ebenfalls als Ausdruck von Respekt und Wertschätzung (K 2, K 5) gedeutet werden. Dabei ist es ein aufschlussreicher Inklusionsindikator, dass ein Ausschluss bestimmter Mitarbeitergruppen von Entwicklungsgesprächen einer gesonderten Begründung bedarf und insofern in besonderer Weise legitimierungsbedürftig ist (vgl. ebd., S. 75). Daher weist die Mitarbeiterführungspolitik entsprechend der Indikatorisierung Merkmale einer inklusiven Praxis auf, wenngleich die Begründung auch betriebswirtschaftlich sein mag.

Die Offenheit des Verfahrens spricht für eine weitreichende Adaptierbarkeit. Mit Blick auf die Gesamtheit der Anforderungen zeigt sich vor dem Hintergrund der konsequenten Lernerorientierung eine Nähe zu dem Gedanken selbstbestimmter Teilhabe, welche sich als kulturelle Dimension in allen Forderungen auch in den Organisationsstrukturen und -praktiken widerspiegeln soll. Das Leitbild und die Definition des gelungenen Lernens stellen dann letztlich auch einen systematischen Dreh- und Angelpunkt für eine Implementierung von Inklusionsansprüchen dar, insofern ein struktureller „Zusammenhang zwischen der Qualitätsentwicklung im jeweiligen Qualitätsbereich und dem Leitbild mit der Definition gelungenen Lernens ausgewiesen“ (ebd., S. 57) werden muss. Das Leitbild bilde „den ‚roten Faden‘ der Qualitätsentwicklung“ (ebd.), entlang dessen – um im Bild zu bleiben – auch Inklusionsansprüche in die Einrichtung „eingewoben“ werden könnten. Dies verweist darauf, dass die kulturelle Wert- und Normdimension in LQW-zertifizierten Organisationen ein Steuerungsinstrument darstellt. Aber auch einzelne Inklusionsbausteine könnten in die Systematik integriert werden. Durch den Abdeckungsbereich des Total-Quality-Management-Ansatzes werden dabei in der Breite potenziell relevante Handlungsebenen, Dimensionen und Bereiche der Weiterbildungspraxis abgedeckt, von der Gestaltung der organisatorischen Infrastruktur, kooperationsfördernder Ablaufstrukturen bis hin zur systematischen Personal-, Organisations- und Strategieentwicklung. Ein Potenzial, Inklusionsstandards zu befördern, zeigt sich insofern, als dass das LQW-System die Festlegung hoher Standards sowie deren Transparenz und letztlich eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung einfordert.

6. Resümee und Ausblick

Betrachtet man die Ergebnisse der beiden Auswertungen in der Zusammenschau, so ergeben sich neben den oben angesprochenen Spezifika eine Reihe übereinstimmender Kennzeichen. Etwas ernüchternd erscheint zunächst der Befund, dass keiner der Ansätze entsprechend der verwendeten Indikatorisierung einem umfassenden Konzept von Inklusion Rechnung trägt; sicher formuliert aber auch keiner der Ansätze Anforderungen an Organisationen, die dem Bemühen um Inklusion prinzipiell entgegenstünden.

Gemeinsam ist ihnen vielmehr, dass sie mehr oder weniger explizit auf die Notwendigkeit eines allgemeineren, inhaltlich normativen Ordnungsrahmens verweisen, als ein Qualitätsmanagementsystem selbst bereitstellen könnte: Besonders deutlich ist das bei LQW mit dem Verweis auf das Leitbild; weniger konkret sind entsprechenden Hinweise in der ISO 29990 – wohl auch deshalb, weil sie vielfach eher als Ergänzung verstanden wird. Der Inklusionsgedanke offerierte einen solchen möglichen Ordnungsrahmen.

Möchte man dann Qualitätsmanagementbemühungen als Vehikel zur Durchsetzung des Anspruchs auf Inklusion nutzen, so kann dies auf drei unterschiedlichen Ebenen geschehen.

1. Die vorgestellten Systeme bieten Anschlussstellen, anhand derer sich argumentieren lässt, dass eine von der Norm vorgesehene Qualitätsdimension durch die Realisierung von Inklusionsansprüchen erfüllt wird. Inklusion kann damit als *Mittel* zur Abdeckung von Qualitätsansprüchen dienen. Sie unterscheiden sich dabei unter anderem dahingehend, dass sie das Augenmerk auf unterschiedliche Aspekte des Zustandekommens von Weiterbildung lenken.
2. Inklusion kann im Rahmen von Qualitätsbemühungen umso mehr zur Geltung verholfen werden, je mehr diese vorgelagert als *Zielvorstellung* in die Organisation eingebracht worden ist. Sie sind offen gegenüber weiteren qualitätsrelevanten Dokumenten und Vorstellungen innerhalb von Organisationen (LQW geht hier mit dem expliziten und kontinuierlichen Verweis auf das Leitbild am weitesten).
3. Schließlich referieren Qualitätsmanagementsysteme auf eine rechtlich normierte Umwelt. Eine nicht-hintergehbare Bezugsgröße ist also, auch wenn sie von einzelnen Organisationen immer nur begrenzt beeinflusst

bar ist, das Ausmaß, in dem Inklusion als *rechtlich-gesellschaftlicher Rahmen* Geltung gewonnen hat.

Wir haben in einer „erkundend“ angelegten Untersuchung versucht, gezielt inhaltliche Bezüge zwischen Inklusionsansprüchen und Qualitätsmanagementnormen auszuweisen. Dabei sind wir auf der literalen, manifesten Textebene geblieben. Die Frage, ob die tieferen, latenten Sinngehalte von Begriffen wie „Dienstleistung“ oder „Lerner“ mit ihren individualisierenden Implikationen sowie die größeren gesellschaftspolitischen, ökonomischen Zusammenhänge, in die diese gestellt sind („Markt- und Dienstleistungsorientierung“), mit dem Anspruch der Inklusion vereinbar sind, kann in diesem Rahmen nicht beantwortet werden. Die durch Qualitätsmanagementsysteme institutionalisierten formalen Verfahrensschritte garantieren auch keine Umsetzung in „gelebte“ Praxis (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 103ff.). Sehen kann man gleichwohl, dass Normen der Qualitätssicherung vielfältige konkrete handlungspraktische Ansatzpunkte bieten, Inklusion in der Weiterbildungspraxis zu befördern. Inklusive Ansprüche können dabei durch konkrete Handlungsnormen und -anforderungen begründet und systemisch über die Leitbildentwicklung befördert werden.

Heinrich Greving

Antwort zu Pätzold/Bruns: Inklusion als Qualität

Für Erwachsenenbildungsprozesse mit Menschen mit Behinderung ist nur ein pädagogischer Qualitätsbegriff dienlich, der auf inklusive Prozesse bezogen werden kann. Dieser Qualitätsbegriff umfasst sowohl ökonomische als auch soziologisch-organisationale und selbstverständlich pädagogische Inhalte. An den Schnittstellen eines solchermaßen verstandenen Qualitätsbegriffes müssen grundlegende Gedanken zu pädagogischen Leitideen (z.B. Menschlichkeit, Autonomie, Kooperativität, Kreativität) mit denjenigen der organisationalen Implementierung, der Wirtschaftlichkeit und der Professionsorientierung im Rahmen der Operationalisierbarkeit definiert und diskutiert werden (vgl. Greving 2003, S. 7ff.).

Im Handlungsfeld der Heilpädagogik gab es in den vergangenen, ca. 15 Jahren recht intensive Erfahrungen mit unterschiedlichen Qualitätsmanagementsystemen (vgl. Korsten/Wansing 2000; Hamel/Windisch 2000). Diese beziehen sich jedoch häufig auf den (Nach-)Vollzug der Struktur-, der Prozess- und der Ergebnisqualität. Sie sind verlaufsorientiert und weniger auf das konkrete (heil-)pädagogische Handeln ausgerichtet. Die Ergebnisqualität einer heilpädagogischen Handlung zu evaluieren erscheint ohnehin problematisch, da diese Handlungen (fast immer) in einem personenzentrierten und dialogischen Raum stattfinden. Die diesen Raum umgreifenden organisatorischen Momente können zwar bewertet werden – im Hinblick auf die heilpädagogische Bilanz einer pädagogischen Handlung verbleibt jedoch immer ein nicht geringer Rest an Unbekanntem. Ähnliches kann allgemein für Bildungsprozesse vermutet werden: Die Ergebnisse von Bildung lassen sich nur schwer messen und in ergebnisorientierten Skalen abbilden. Bildung ist nun einmal ein (zumeist) persönlicher und subjektiver Prozess.

Ein Qualitätsbegriff, welcher aus heilpädagogischer Sicht im Rahmen von Erwachsenenbildungsprozessen Anwendung finden soll, muss sich als „heilpädagogische Qualität, als Qualität vom Menschen aus“ (Greving 2003, S. 115) kennzeichnen lassen. Denn heilpädagogisches Handeln realisiert sich als „Handeln ohne Sicherheiten“ (Hartmann-Kreis 2000, S. 24)

und ist immer im Rahmen unterschiedlicher und sogar widersprüchlicher Anforderungen angesiedelt. Ob und wie Inklusion nun als Qualität dargestellt werden kann, hängt vor allem davon ab, ob und wie Inklusion im Rahmen der Konkretisierung von Pädagogik wahrzunehmen ist. Hierbei ist vor allem auf eine mikrologische Begründung von pädagogischen Handlungen zu verweisen: Auf dem Hintergrund der Mikroanalyse kleiner und kleinster Handlungen im pädagogischen Kontext kann festgestellt werden, ob sich inklusive Maßnahmen als solche ereignen, ob sie Wirkung zeigen, ja: ob sie von allen Beteiligten als solche erfahren werden (vgl. Greving 2000, S. 137ff.).

Aus meiner Sicht kann Inklusion sowohl im Bezug auf eine sozialetische und gesellschaftspolitische Begründung als auch im Rahmen konkreter Differenzierungen nicht neutral thematisiert werden. Damit gerät der Inklusionsbegriff sofort in den Widerspruch mit einem Qualitätsbegriff, der neutral verstanden wird. Gerade weil Lernprozesse im Rahmen einer inklusiven Erwachsenenbildung von normativen Vorgaben geleitet sind, müssten die Qualitätsstandards ebenfalls normativ entwickelt werden. Mehr noch: Diese Normen dürften nicht dogmatisch festgelegt sein, sie müssten von allen Beteiligten didaktisch und methodisch transparent und modifizierbar gestaltet werden.

Inklusion stellt sehr wohl bestimmte Anforderungsdimensionen bereit, die im Qualitätsmanagementsystem Berücksichtigung finden müssen. Diese Dimensionen müssen konkretisiert und operationalisiert auf die jeweiligen Handlungsfelder zentriert werden. Im Rahmen der Erwachsenenbildung erscheint mir dieses sehr wohl möglich zu sein. Qualität wäre demnach ein zentrales Moment der Führungs- und Managementkultur einer Bildungsorganisation, die ihre Managementprozesse auf Partizipation und Teilhabe ausrichtet.

Soll Inklusion im Rahmen des Qualitätsmanagements umgesetzt werden, müssen die entsprechenden qualitätsfördernden Maßnahmen zielbezogen sein. Das stellt erweiterte Anforderungen an das Qualitätsmanagementsystem. Die Managementprozesse müssen in kommunale Zusammenhänge eingebunden werden, und die Planung und Durchführung der Qualitätsmaßnahmen sind von allen Menschen, die hieran teilnehmen, mitzutragen, ganz gleich ob es sich hierbei um Menschen mit oder Menschen ohne sogenannte Behinderung handelt.

Es ist nicht verwunderlich, dass die Autoren Pätzold und Bruns im Resümee ihres Beitrages zu dem Befund kommen, dass keiner der von ihnen beschriebenen Ansätze „entsprechend der verwendeten Indikatorisierung einem umfassenden Konzept von Inklusion Rechnung trägt“. Da der „werthaltige“ Begriff der Inklusion mit einem neutralen Qualitätsbegriff nicht ohne Weiteres kompatibel ist, kann der Vergleich von wertorientierten und rein prozessorientierten Managementsystemen nicht zu einer einheitlichen Sichtweise führen. Diese Sichtweise kann sich aber auch nur immer aus der Perspektive einer individuellen pädagogischen Situation ergeben, in und durch welche mikrologische Verfasstheiten aller Handlungs- und Dialogpartner beschrieben werden können.

Es erscheint mir problematisch, im Rahmen der aufgestellten „normativen Orientierungsrahmen“ Inklusion als „Mittel zur Abdeckung von Qualitätsansprüchen“ zu denken. Solange Inklusion nicht konkret im Bezug auf bestimmte Handlungsfelder definiert wird, solange kann es nicht darum gehen, Inklusion sowohl als Ziel als auch als Mittel zu bezeichnen. Inklusion ist und bleibt eine „Zielvorstellung“, welche durch pädagogische, in meinem Fall heilpädagogische Prozesse verfolgt werden kann. Inklusion realisiert und konkretisiert sich hierbei in der analytischen Wahrnehmung von gesellschaftlichen und pädagogischen Situationen. Inklusion verbleibt im Rahmen einer Realutopie, solange es nicht gelingt, eine einheitliche und somit auch für Qualitätsmanagementsysteme beschreib- und messbare Definition von Inklusion vorzulegen. Gerade im Bezug auf die Themen der Erwachsenenbildung, welche sich vielfach mit den Themen des Lernens und Lehrens, der Emanzipation und Teilhabe, sowie der Bildung in und mit politischen Prozessen beschäftigten, ist eine definitorisch scharfe Vorgabe der Inklusionsthematik und -begrifflichkeit notwendig, damit es nicht zur weiteren Entwicklung eines unscharfen „Plastikwortes“ (vgl. Pörksen 2011) kommt.

Reinhard Burtscher

Erwachsenenbildung inklusive?

Die Werkstatt für behinderte Menschen zwischen Exklusion und Inklusion

1. Ausgangspunkt

Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ist faktisch die größte Organisation im Bereich der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung in Deutschland. In erster Linie ist der Bildungsanspruch fokussiert auf berufliche Bildung. Darüber hinaus beinhaltet der gesetzliche Auftrag der WfbM auch Angebote zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit (vgl. Sozialgesetzbuch IX, § 136 (1)). Die Bildungsangebote sind arbeitsbegleitend durchzuführen. Während der Arbeit, durch die Arbeit, vor und nach der Arbeit sollen innerhalb der Beschäftigungszeit Möglichkeiten des organisierten Lernens vorhanden sein (vgl. Mosen 2004). Damit bekommt die WfbM einen hohen Stellenwert, wenn es um die Frage des lebenslangen Lernens bei behinderten Menschen geht.

Im vorliegenden Beitrag gehe ich der Frage nach, in welchem Verhältnis von Inklusion und Exklusion die WfbM gesehen werden kann. Wird die moderne WfbM möglicherweise zu einem Ort inklusiver Erwachsenenbildung? Zunächst betrachte ich die Werkstatt vor allem als *Organisation* im Verlauf ihrer Geschichte.¹ Ich zeige auf, dass die WfbM seit ihren Anfängen mit verschiedenen Spannungsfeldern konfrontiert ist. Ein rechtlich verankerter und umfassender Rehabilitationsanspruch stand häufig im Widerspruch zu der wahrgenommenen Praxis der WfbM. Der folgende Teil beleuchtet das *Individuum in der WfbM*. Es geht um die Frage von Eingliederung und Ausgliederung von behinderten Menschen und um Identitätsgefährdungen. Zum Schluss beschreibe ich Maßnahmen, die eine Neubewertung der WfbM innerhalb der Gesellschaft erlauben.

1 Ich beschränke mich auf die Entwicklungen in Westdeutschland. Mürner (2000) gibt einen Überblick über die berufliche Rehabilitation in der DDR.

2. Die Werkstatt für behinderte Menschen

In Deutschland wurden zum 1. Januar 2011 in den Mitgliedswerkstätten der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG:WfbM) insgesamt 291.711 Menschen mit Behinderung gezählt. 77 Prozent wurden der Gruppe von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung² zugeordnet, 19 Prozent der Gruppe von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung und vier Prozent der Gruppe von Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung. Aufgrund der stetig wachsenden Anzahl von behinderten Menschen in der WfbM kann von einer Erfolgsgeschichte dieser Organisation seit ihren Anfängen gesprochen werden. Im Jahr 1980 gab es beispielsweise mehr als 56.000 Plätze (vgl. Cramer 2009, S. 5). 1995 zählte das vereinigte Deutschland nahezu 160.000 Werkstättenplätze. Im Jahr 2010 waren es schon über 284.000 belegte Werkstättenplätze.

Erste „Behindertenwerkstätten“ im heutigen Sinn entstanden Anfang der 1960er Jahre. 1961 wurde in Deutschland erstmals im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) und nachfolgend in der Eingliederungshilfe-Verordnung von 1964 die finanzielle Basis für eine Werkstättenförderung geschaffen (vgl. ebd., S. 2). Die deutsche Entwicklung ist dabei verknüpft mit internationalen Diskussionen. Im Jahr 1964 fand ein erstes internationales Symposium über beschützende Werkstätten in Saltsjöbaden (Schweden) statt. Dort hieß es:

Unter beschützender Beschäftigung ist eine produktive, zu entlohnende Beschäftigung jedweder Art zu verstehen, deren Bedingungen darauf ausgerichtet sind, den Erfordernissen zeitweiser oder dauernder Beschäftigung Behinderter gerecht zu werden (Lebenshilfe 1966, S. 140).

Zwei Jahre später formulierten die Symposiumsteilnehmerinnen und -teilnehmer die folgenden Ergebnisse und Empfehlungen:

2. Der Ausbau solcher beschützten Beschäftigung für Behinderte ist keine Sache der Wohltätigkeit, sondern ein Rechtsanspruch, weil die Behinderten wie jeder Mensch – in Übereinstimmung mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – ein Recht auf Arbeit haben (...) Der Behinderte sollte

2 Die BAG:WfbM spricht von „Beeinträchtigung“. Der Begriff „Beeinträchtigung“ wird in diesem Beitrag synonym mit „Behinderung“ verwendet.

in den verschiedensten Fertigkeiten ausgebildet werden, um ihn, wenn es möglich ist, aus der Beschützenden Werkstatt auf den freien Arbeitsmarkt zu vermitteln (...)

6. Die Ausbildung sollte die individuellen Fähigkeiten des Behinderten sorgfältig berücksichtigen und unter systematischer Anwendung entsprechender Übungsmethoden für jeden Behinderten ein spezielles Förderprogramm entwickeln (...)

8. Neben der Berücksichtigung der Produktionsziele in einer Beschützenden Werkstatt sollte auf die Entwicklung der Persönlichkeit, speziell beim jungen Menschen, besonderer Wert gelegt werden. Hierzu zählen z.B. die Erlernung weiterer Fertigkeiten, die seine soziale Eingliederung erleichtern (ebd., S. 140f.).

Die Anfänge in den 1960er Jahren lesen sich visionär. Der bereits seinerzeit eingeforderte Rechtsanspruch und die Orientierung an den Menschenrechten belegen ein bürgerrechtliches Grundverständnis. So spielten das Ziel einer Vermittlung auf den freien Arbeitsmarkt, die Ausbildung von verschiedenen Fertigkeiten, die Individualisierung und systematische Förderung, die Persönlichkeitsentwicklung sowie die soziale Eingliederung bereits damals eine zentrale Rolle. Diese Aspekte bestimmen die Programmatik der WfbM bis in die heutige Zeit.

Die „geschützte Werkstatt“ zeigte in der Praxis jedoch bald Nachteile für die Menschen mit Behinderung, die in den Werkstätten beschäftigt waren. Die Kritik richtete sich vor allem auf die soziale Einschließung in der Organisation Werkstatt und eine mangelnde Eingliederungsfunktion in der Gesellschaft. Den intendierten Zielen standen aussondernde Effekte entgegen. Der behinderte Mensch wurde als Fürsorgeempfänger gesehen. Dazu formuliert Kronauer im Rückgriff auf Georg Simmel:

[Simmel] sieht den Fürsorgeempfänger insofern aus der Gesellschaft ausgeschlossen, als alle Beziehungen der Wechselseitigkeit gekappt sind. Nur als Objekt und in der Beziehung völliger Abhängigkeit findet sich der Fürsorgeempfänger der Gesellschaft gegenüber (...) Den gesellschaftlichen Instanzen geht es bei der Behandlung des Armen als Objekt der Fürsorge lediglich um den Erhalt des Status quo (2010a, S. 44).

Die behinderten Menschen in der Werkstatt waren Fürsorgeempfänger, bei denen es kaum mehr kommunikative Beziehungen zu nicht-behinderten Mitgliedern der Gesellschaft gab. Morgens wurden sie mit einem Sonderfahrtdienst in die Werkstatt gebracht und abends wieder abgeholt. Es gab kaum Kontakt- oder Berührungspunkte zu nicht-behinderten Menschen, kaum Anlass für einen wechselseitigen Austausch. Die Werkstatt war somit Ort der Fürsorge, aber auch der Marginalisierung und Ausgrenzung aus der Gesellschaft.

Die Werkstatt schaffte einen Sonderarbeitsmarkt, der nicht nur Schutz bot, sondern Abgrenzungstendenzen verstärkte.³ Durch die gesetzlich geförderte, flächendeckende Ausbreitung sicherte sie sich eine Machtstellung, die wie ein Rehabilitationsmonopol wirkte. Damit war die Behindertenwerkstatt Fluch und Segen zugleich. Fluch war die Werkstatt, weil es *de facto* keine Alternative auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gab. Nach dem Abgang von der Sonderschule führte der Weg quasi automatisch in die Werkstatt. Wer dort einmal angekommen war, kam so schnell nicht mehr heraus. Für einen Teil der dort Beschäftigten war die Arbeit meist eintönig und unbefriedigend. Es gab kaum positive Anreize der Betätigung. Behinderte Menschen verloren mit dem Eintritt in die Werkstatt vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie verloren ihre Motivation weiterzulernen (vgl. Rothermund/Eder 2011, S. 12). Für einen anderen Teil war die Werkstatt ein Segen. Sie erhielten eine Tagesstruktur, soziale Kontakte unter Peers wurden ermöglicht und im günstigen Fall Förder- und Entwicklungsmaßnahmen durchgeführt.

Über die Organisation „Werkstatt für Behinderte“ gibt es zahlreiche unterschiedliche Einschätzungen. So formuliert Anders (1988) als Vorsitzender der BAG:WfbM:

Ich spreche nicht gern vom „Sonderarbeitsmarkt Werkstatt“. Unsere Einrichtungen haben so vielfältige Beziehungen und so tiefe Verflechtungen zum allgemeinen Wirtschaftsleben, daß wir uns durchaus als Teil des Arbeitsmarktes, wenn auch als besonders geschützten und rechtlich besonders gesicherten, verstehen sollten. Wir sprechen ständig von „Rehabilitation durch

3 Die Einstellung und das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung beschreibt u.a. Cloerkes (1979). Typisches Verhalten von nicht-behinderten Menschen gegenüber behinderten Menschen ist beispielsweise Verspotten, Ärgern oder aggressives Verhalten.

Arbeit“, wir haben einen Eingliederungsauftrag, weil andere Bedingungen die uns anvertrauten Menschen ausgegliedert haben. Wir sind also mitten drin und stehen nicht am Rande. Mit einem Wort: Unsere Einrichtungen sind Teil des Arbeitsmarktes. (...) Ich sehe in unseren Werkstätten nicht die Einrichtungen zur Eingliederung behinderter Menschen in das Arbeitsleben, sondern wir sind selbst Einrichtungen der Eingliederung in das Arbeitsleben. Der Unterschied besteht darin, daß ich keine Trennung zwischen „hier Werkstatt“ und „dort Arbeitsleben“ machen will. Wir gliedern nicht irgendwohin ein, sondern wir gliedern durch unsere Tätigkeit bereits ein: Werkstatt ist Eingliederung (Anders 1988, S. 7).

Anders sieht die Behindertenwerkstatt nicht als „Sonderarbeitsmarkt“. Er wehrt sich gegen Vorwürfe, die zunehmend eine größere Rolle spielen. Die Gegenposition verdeutlicht der erste alternative Werkstättag von 1988, organisiert durch den Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen (BVKM). Die Teilnehmenden fragten sich, ob

Forderungen nach Veränderungen und Verbesserungen sinnvoll und vertretbar [sind], wenn sie nicht zu einer Auflösung des Systems der Werkstatt für Behinderte und zu seiner Ablösung durch alternative Arbeits- und Beschäftigungssysteme führen (zit. nach Anders 1988, S. 5)?

In den heftigen Debatten zwischen Befürwortern und Kritikern der Werkstatt werden organisationssoziologische Effekte kaum wahrgenommen. Laut Preisendörfer (2011) gibt es in und durch Organisationen immer erwünschte und unerwünschte Effekte. Aus organisationssoziologischer Sicht verbessert und verschlechtert die WfbM die individuellen Lebenschancen (Mikroebene) genauso wie sie auf der Makroebene die gesellschaftliche Integration und gesellschaftliche Desintegration fördert (vgl. ebd., S. 157). Im Folgenden gehe ich näher auf diese Effekte ein.

3. Zwischen Exklusion und Inklusion

Bei näherer Betrachtung ist die Erfahrung des Dazugehörens zur Gesellschaft und des Sich-ausgegrenzt-fühlens bereits im gesetzlichen Rahmen angelegt.

Die Werkstatt für behinderte Menschen ist eine Einrichtung zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben (...) und zur *Eingliederung* in das Arbeitsleben“ (SGB IX, § 136 (1)).

Auf der einen Seite erhalten Menschen mit Behinderungen durch die WfbM die Möglichkeit zur Arbeit und Beschäftigung, sie erhalten arbeitnehmerähnliche Rechte (z.B. Anspruch auf Arbeitsentgelt, Mitwirkungsrechte, Rentenversicherungsansprüche) und können damit ihr individuelles Leben verbessern. Sie sind in der gesetzlichen Kranken-, der sozialen Pflege-, der gesetzlichen Renten- und Unfallversicherung. Eine Ausnahme bildet die Arbeitslosenversicherung. Durch den „Rechtsanspruch des (einzelnen) behinderten Menschen gegen die WfbM (Träger) auf Aufnahme in die WfbM und auf Verbleib in der WfbM“ (Cramer 2009, S. 122) können sie nicht arbeitslos werden.

Auf der anderen Seite sind Menschen mit Behinderung durch den Eintritt in die WfbM nicht „wirklich“ im Arbeitsleben angekommen. Das Arbeitsentgelt liegt auf dem Niveau eines Taschengeldes.⁴ Nicht selten verschlechtern sich die individuellen Lebenschancen, weil kaum Aufstiegs- und/oder Überleitungschancen existieren. Die Überleitungsquote in den allgemeinen Arbeitsmarkt liegt unter einem Prozent. Auch kann sich ein marginalisierter sozialer Status des Einzelnen besonders dort verfestigen, wo die Werkstatt von der umliegenden Wohnbevölkerung gemieden bzw. nicht geachtet wird.

Der gesellschaftliche Ruf der WfbM ist ambivalent und pendelt zwischen Würdigung und Geringschätzung. Typische Aussagen lauten: „Da machen sie gute Sachen.“ Oder: „Dort sind nur die Idioten.“

Eine Form von Neid oder Ressentiment lässt sich vereinzelt bei nicht-behinderten Menschen ohne Arbeit feststellen. Dieser Effekt war teilweise in den östlichen Bundesländern zu beobachten. Während sich die allgemeine Arbeitsmarktsituation für die regionale Bevölkerung verschlechterte und hohe Arbeitslosigkeit herrschte, entstanden neue und moderne Werk-

4 Im Jahr 2010 waren es durchschnittlich pro Monat 179,39 Euro, damit kann der Lebensunterhalt nicht sichergestellt werden. Der Gesetzgeber hat deshalb mit der zusätzlichen Grundsicherung nach SGB XII dafür gesorgt, dass Werkstattbeschäftigte weitere Leistungen erhalten, z.B. Unterkunftskosten, Mehrbedarfskosten aufgrund von Behinderung (vgl. Musterberechnung der Grundsicherungsleistung von 738,44 Euro in Kruse 2012).

stätten, die eine Beschäftigungsgarantie boten. Daraus erwuchs ein bis dahin unbekannter Sozialneid unter der arbeitslosen Bevölkerung.

Doch nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch auf dem Markt der Waren und Dienstleistungen gerieten die WfbM immer mehr in eine Konkurrenzsituation. In manchen Regionen entwickeln sich die Werkstätten zu einem Wirtschaftsfaktor, der gegenüber Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts um entsprechende Aufträge konkurriert. Die WfbM werden zu Betrieben, die sich kaum noch von anderen hoch subventionierten Unternehmen, die staatliche Zuschüsse und Förderungen erhalten, unterscheiden. Paradoxerweise hat dieser Schritt in Richtung Inklusion wegen der bestehenden Marktmechanismen von Leistungsorientierung und Konkurrenz auch exkludierende Folgen für einen Teil der WfbM-Belegschaft.

Das Paradoxon von *exkludierender Inklusion* oder *inkludierender Exklusion* lässt sich anhand des Doppelauftrags an die WfbM, der seit ihrer Entstehungszeit existiert, verdeutlichen. Die Aktivitäten der WfbM sind schon immer im Spannungsfeld von Produktion und Dienstleistung einerseits und Pädagogik und Bildung andererseits angesiedelt. Die Gewichtung beider Bereiche hat unmittelbare Auswirkungen auf Inklusions- und Exklusionsprozesse der beschäftigten Menschen mit Behinderung. Je mehr Produktion und Dienstleistung angestrebt wird, umso höhere Leistungen werden den behinderten Beschäftigten abverlangt. Jene, die diese Leistungen nicht erfüllen können, laufen Gefahr, selbst aus dem Werkstattbereich verdrängt zu werden. Es entstehen Exklusionstendenzen gegenüber Leistungsschwächeren im Rahmen der Werkstatt.

Gleichzeitig liegt es in der Systemlogik der Werkstatt, wenn sie sich vor allem um leistungsstarke Menschen mit Behinderung bemüht. Mit deren Produktionskraft verbessert die Werkstatt ihr Ansehen und ihren Ruf in der Gesellschaft. Einher geht die Aufwertung der sozialen Rolle des Menschen mit Behinderung, der dort tätig ist.

Die Herstellung von innovativen Spitzenprodukten⁵ ist ein Schlüsselement im Anerkennungsprozess. Sichtbar werden diese Produktions- und Dienstleistungsangebote von Werkstätten beispielsweise durch Gourmetmarken (von Schokolade bis zu ökologischen Produkten), quali-

5 Das Magazin für berufliche Teilhabe „Klarer Kurs“ berichtet regelmäßig darüber.

tätsmanagementgeprüfte Zulieferproduktionen (etwa der Autoindustrie), hochwertige, funktionale Design-Artikel oder Spezialangebote (wie etwa sterilisierte, medizinische Bekleidung, sogenannte Reinraumbekleidung). Viele Werkstätten sind längst keine „Bastelstuben“ mehr, sondern hochprofessionalisierte Orte der Produktion und Dienstleistung. Die leistungsschwächeren Menschen mit Behinderung haben es dabei schwer mitzuhalten. Sie werden in Fördergruppen innerhalb der WfbM „abgeschoben“. Die Berliner Entwicklung verdeutlicht exemplarisch auf der strukturellen Ebene diese Abschiebepaxis.

In Berlin entstand 2011 ein neuer Leistungstyp außerhalb der WfbM, der durch die Eingliederungshilfe finanziert wird. Das „Angebot zur Beschäftigung, Förderung und Betreuung“ (ABFB) richtet sich an „Menschen mit Behinderung, die wegen der Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht, noch nicht, noch nicht wieder oder nicht mehr in einer WfbM oder einem Förderbereich beschäftigt werden können“ (Kommission 75, Beschluss Nr. 5/2010). Bei diesem Angebot wurde anfangs zwar die Aufrechterhaltung des Zwei-Milieu-Prinzips⁶ betont, innerhalb kürzester Zeit jedoch umgangen. Nur wenige Monate nach dem Erstbeschluss zu ABFB folgte ein Beschluss-Anhang zur Finanzierung. Daraus geht hervor, dass die Fahrtkosten zum ABFB für Menschen mit Behinderung gestrichen werden. ABFB wird nun unmittelbar in Wohnraumnähe und manchmal im Wohnheim selbst durchgeführt. Die „Pantoffel-Behinderten“⁷ werden am Ende zum Opfer sozialer Ausschließung.

4. Bewegung in Richtung Inklusion

Die Diskussionen um das Thema Inklusion und berufliche Integration von Menschen mit Behinderung nehmen nach der Jahrtausendwende deutlich

6 Das Zwei-Milieu-Prinzip kann als ein Standard in der Behindertenhilfe seit den 1970er Jahren gewertet werden. Es besagt, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf die Trennung der Lebensbereiche Wohnen und Arbeit haben.

7 Menschen mit Behinderungen müssen ihre Hausschuhe nicht mehr ausziehen, sondern wechseln lediglich das Stockwerk, um vom Wohnraum zum Betreuungs- bzw. Beschäftigungsbereich zu gelangen.

zu. Ein persönlicher Rechtsanspruch auf Arbeitsassistenten erlaubt regelmäßige personale Unterstützung am Arbeitsplatz.⁸ Integrationsfachdienste und Integrationsunternehmen werden durch das SGB IX gestärkt. Ebenso das Wunsch- und Wahlrecht von Leistungsberechtigten. Erstmals besteht die Möglichkeit mithilfe eines Persönlichen Budgets⁹ individuelle Wege zu gehen. Beim dritten alternativen Werkstättentag 2006 wurde die „Deutzer Erklärung“ verfasst. Dort heißt es unter Punkt 1:

Werkstätten müssen sich zu Integrationsbetrieben weiterentwickeln, in denen sowohl Menschen mit als auch ohne Behinderung einen ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden Arbeitsplatz finden und volle Arbeitnehmerrechte haben. Das haben schon die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des 1. Alternativen Werkstättentages 1988 gefordert! (BVKM 2006).

Ende 2008 folgt mit der Einführung Unterstützter Beschäftigung (UB) eine neue Maßnahme und Leistung. Behinderte Menschen erhalten die Chance, durch individuelle betriebliche Qualifizierung und intensive personale Unterstützung¹⁰ einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erwerben.

Die fachspezifische Diskussion um Inklusion bekommt mit der „UN-Behindertenrechtskonvention“ (UN-BRK) von 2009 zusätzliche Impulse. Die BAG:WfbM reagierte u.a. mit dem Wortspiel „Exklusivität inklusive“¹¹ auf die neuen Anforderungen. 2011 veröffentlicht der Vorstand der BAG:WfbM ein Strategiepapier, das radikal mit der bisherigen Geschichte der Werkstätten bricht. Die BAG:WfbM formuliert das Ziel, die WfbM in ein „Sozialunternehmen“ verändern zu wollen. Das Alleinstellungsmerkmal „Behinderung“ soll zukünftig entfallen.

8 Vgl. Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB). URL: www.bag-ub.de/aaz/index.htm

9 Auf Antrag können leistungsberechtigte Menschen beispielsweise jenes Geld, das die Werkstatt für die berufliche Bildung erhält, für sich beanspruchen. Dafür müssen sie aber eigenständig berufliche Bildung organisieren. In Berlin liegt das Persönliche Budget für den Bereich beruflicher Bildung bei ca. 1.100 Euro pro Monat.

10 Der Personalschlüssel für UB liegt in der Regel bei eins zu fünf. Eine pädagogische Fachkraft ist für fünf Menschen mit Behinderung zuständig.

11 Titelseite der Zeitschrift der BAG:WfbM: Werkstatt:Dialog, H. 1/2010.

Um die Inklusion der Werkstätten im offenen Arbeitsmarkt noch weiter voranzutreiben, ist es nur konsequent, die Angebote der Werkstätten nicht auf nur einen „exklusiven“ Personenkreis zu beschränken. (...) Das bedeutet auch, dass Werkstattträger Angebote für Personengruppen entwickeln können, die keine Werkstattbeschäftigten sind (BAG:WfbM 2011, S. 16f.).

Mit dieser neuen Zielsetzung erhält die Werkstatt eine Arbeitsmarktventilfunktion. Indem arbeitslose Menschen ohne Behinderung in den rechtlich eigenständigen Bereich der Werkstatt aufgenommen werden, kommt es zu einer Arbeitsmarktentlastung. Erste Gespräche mit dem Vorstand der Bundesagentur für Arbeit (BA) zeigen, dass diese Idee mit Interesse aufgenommen wird (vgl. BAG:WfbM 2012).

Wenn die BAG:WfbM von „Chancen mit Sozialunternehmen“ spricht, dann beginnt ein neues Kapitel in der mehr als fünfzigjährigen Werkstattgeschichte. Noch ist das Sozialunternehmen ein konzeptionelles Ziel, das praktisch weiterentwickelt werden muss, deshalb ist eine Bewertung kaum möglich.

Kritisch mahne ich hier jedoch an: Ein Sozialunternehmen, das lediglich eine weitere Randgruppe der Gesellschaft, nämlich die Hartz IV-Empfänger, beschäftigt, ist noch nicht auf dem Weg zur Inklusion. Das Sozialunternehmen läuft Gefahr, in Macht- und Hierarchiekämpfe zwischen zwei wenig anerkannten Gruppen der Gesellschaft zu geraten.

Die neue Organisation des Sozialunternehmens wird inklusiv, wenn sie Menschen mit und ohne Behinderung unterschiedlicher Herkunft und Ausgangslage in ihren Räumlichkeiten willkommen heißt. Das kann zum Zweck der Arbeit und Beschäftigung sein, aber auch zur beruflichen oder allgemeinen Bildung. Sie wird zum „echten“ *Sozial*unternehmen, wenn sie die Humanisierung der Arbeitswelt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt und Bildungsangebote im umfassenden Sinn fördert.

- Werkstätten, die sich in diesem Sinn in Richtung Inklusion bewegen,
- intensivieren berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen für Werkstattmitarbeitende, denn sie bilden die grundlegende Ressource zur gesellschaftlichen Teilhabe;
 - knüpfen vermehrt Kooperationen mit Bildungsanbietern auf dem beruflichen und allgemeinen Bildungsmarkt, z.B. mit Berufsschulen oder Volkshochschulen (vgl. BAG:WfbM 2011, S. 33);

- führen innerbetriebliche Regelungen für „Bildungsurlaub“ außerhalb der WfbM ein und fördern die Nutzung solcher Angebote;
- schaffen Möglichkeiten des flexiblen Übergangs in den allgemeinen Arbeitsmarkt und überwinden das Dilemma, dass Leistungsträger einbehalten werden – z.B. indem jährliche Zielquoten von zehn Prozent für den Übergang formuliert werden;
- öffnen ihre Türen und ihre Infrastruktur für kulturelle, kirchliche, sportliche oder ähnliche Vereinigungen (vgl. ebd.) und werden zu einem offenen Gemeindehaus der Arbeit, Bildung und Freizeit;
- unterstützen soziale Nahbeziehungen innerhalb und außerhalb der WfbM und beugen der Gefahr sozialer Isolation vor (vgl. Kronauer 2010a, S. 32f.). Dazu zählt auch die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Angehörigen von Menschen mit Behinderung.

Aus meiner Sicht kann die moderne WfbM zum Ort inklusiver Erwachsenenbildung werden, wenn sie sich verstärkt den oben genannten Leistungen zuwendet. Die Liste ist demonstrativ und nicht abschließend.

Veronika Zimmer

Antwort zu Burtscher: Erwachsenenbildung inklusive?

Für eine Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Inklusionsförderung sind vor allem Erkenntnisse über biografische Übergänge, die auf Ausgrenzung hinauslaufen, und über Ausgrenzungsdynamiken im Allgemeinen von Bedeutung. So kann die räumliche Konzentration sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen in bestimmten Sozialräumen einen zusätzlichen Benachteiligungseffekt für Lern- und Bildungsprozesse zur Folge haben (vgl. Kil u.a. 2011). Wie Reinhard Burtscher in seinem Beitrag beschreibt, birgt die fürsorgliche Rundumbetreuung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung ein soziales Exklusionspotenzial. Gibt es in der Erwachsenenbildung ähnliche Beobachtungen? Was passiert in der Erwachsenenbildung mit Zielgruppen, die zudem „lernörtlich“ separiert werden?

Im Grenzdurchgangslager Friedland (GDL) in der Gemeinde Friedland erfolgt die Unterbringung, Versorgung, Betreuung und Weiterleitung von Migrantinnen und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion. Seit 2007 finden auch Pflichtkurse zur sprachlichen Integration, kurz „Integrationskurse“, im GDL statt.¹ Eine Analyse dieser Integrationskurse der Autorin dieses Beitrags (Zimmer 2013) befasst sich mit dem potenziell exkludierenden Charakter dieser Lehr-/Lernorganisation aus der Perspektive der Erwachsenenbildung (vgl. ebd.).

Die Untersuchungsergebnisse basieren auf 51 offenen problemzentrierten Leitfadeninterviews mit den Teilnehmenden der Integrationskurse. Die Interviews wurden dabei gemäß Evaluationsstandards in zwei Integrationskursen zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Alle beteiligten Interviewpartner und -partnerinnen konnten sich elaboriert und offen aus-

1 Integrationsmaßnahmen sind Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse für Ausländer in Deutschland (vgl. Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). Sie wurden seit 2005 im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes eingeführt. Nach § 44a Abs. 1 Nr. 2 AufenthG kann man zu diesem 660-stündigen Deutschkurs verpflichtet werden. Am Ende sollte das Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in einer Sprachprüfung erreicht werden.

drücken, da die Interviews auf Russisch geführt wurden. Die Interviewerin war zur Durchführung der Interviews auch einige Tage im GDL einquartiert und konnte das Vertrauen der Interviewten gewinnen.

Das Leben im GDL wird von den interviewten Lernenden als exkludierend, als Leben „außerhalb der Gesellschaft“ wahrgenommen, gar als verlorene Zeit in einer „totalen Institution“² erlebt. In allen Interviews scheint auf, dass das Auffrischen bzw. das Erlernen der deutschen Sprache den Lernenden potenziell die Chance bieten würde, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die befragten Integrationskursteilnehmer unterstreichen aber, dass diese Chance unter den vorhandenen Bedingungen im GDL nicht gegeben ist (vgl. ebd.). Denn „es ist wie im Gefängnis. Es sind keine Bedingungen hier“ (t3, K1, I9, P5).³ Den Lernenden im GDL werden Handlungsfähigkeiten eines „Erwachsenen“ entzogen, sie können bzw. dürfen keine wichtigen Entscheidungen mehr treffen: „Egal, was du machst oder machen willst, von dir hängt jetzt nichts ab. Es ist alles vorgegeben“ (t3, K2, I2, P5).

Eine „persönliche Ökonomie des Handelns“ (vgl. Goffman 2008, S. 45) lässt sich kaum aufrechterhalten. Eine „totale Institution“ regelt die Aktivitäten des Individuums bis ins kleinste Detail. Jede dieser Regelungen raubt dem Menschen die Möglichkeit des selbstbestimmten eigenen Handelns (vgl. ebd.).

Die Interviews zeigen deutlich, dass die Integrationskursteilnehmer sich vom Leben in der Aufnahmegesellschaft bzw. im neuen Land paradoxerweise ausgeschlossen fühlen, wie z.B.: „Um mich hier heimisch zu fühlen, brauche ich freien Umgang mit den Menschen. Aber das ist hier nicht gegeben“ (t3, K1, I5, P4).

Die Verlagerung der Integrationskurse in das GDL, und damit die Separierung der Migrantinnen und Migranten, führt zur Demotivation: „Ich erkenne mich hier überhaupt nicht wieder. Ich bin ein energischer Mensch, ich muss immer etwas tun, immer beschäftigt sein. Aber hier (...) Und so sitzt man hier, und ich will nichts mehr, gar nichts“ (t2, K1, I9, P4).

Das Lernen der Befragten wird durch die einengende Situation im GDL ständig als „überschattet“ erfahren. Der größte Kritikpunkt der Teilneh-

2 Der Begriff „totale Institution“ wurde durch Erving Goffman geprägt und erstmals in „Asylums“ (1961) differenziert beschrieben.

3 t: Zeitpunkt, K: Kurs, I: interviewte Person, P: Passage aus dem Interview

menden liegt dabei auf der Hand: Es ist die fehlende Sprechpraxis. Die Integrationskursteilnehmer verweisen auf das schwierige soziale Umfeld, das den angestrebten Lernfortschritt ver- oder behindert. „Ich habe bemerkt, dass, wenn ich mich auf Deutsch unterhalte, meine Sprache sich öffnet. Aber im Lager gibt es keine Möglichkeit, deutsch zu sprechen. Mit wem kann man hier schon deutsch sprechen?“ (t1, K1, I11, P16)

Das von der Aufnahmegesellschaft, aber auch von den Zugewanderten gleichermaßen angestrebte Ziel der Integration ist im „Lernort“ GDL kaum möglich.

Wenn man die Sprache lernt, so muss man sie in der wirklichen Umgebung lernen. In der Lebensumgebung, wo man unter den Menschen lebt, die deutsch sprechen. Ja, deswegen sind solche Lager nicht mehr aktuell, so denke ich. (...) Oder [wenn man] als Ziel die Integration der Menschen am Leben hier in Deutschland hat, dann muss man sie sofort in diese Umgebung schicken (t3, K1, I9, P2).

Die interviewten Teilnehmenden kritisieren reflektiert ihre Integrationskurse und stehen dem vorhandenen System des GDL kritisch gegenüber. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht stellt sich die Verlagerung der Integrationskurse ins GDL als problematisch dar. Die dadurch gegebene Isolation vom „normalen“ Leben ist äußerst kritikwürdig und für Lernprozesse kontraproduktiv.

Im GDL erwächst aus der Isolation eine Demotivierung gegenüber jeder Form von Lernen und gegenüber den Integrationserwartungen der Gastgebergesellschaft. Diese Separierung von Menschen im GDL weist Parallelen zur Situation der Menschen in einer WfbM auf. Doch lassen die Ergebnisse der Untersuchungen im GDL den Schluss zu, dass die Migrantinnen und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion ihr Eingeschlossenensein stärker empfinden als die Menschen mit Behinderung in der WfbM, die zwar das System der Behindertenhilfe nicht verlassen, aber immerhin in der Regel einen Wechsel zwischen Wohn- und Arbeitsplatz erfahren.

Inwieweit die Ergebnisse der Erwachsenenbildung auch für die Menschen mit Behinderung in den WfbM zutreffen, müsste noch genauer untersucht werden. Dabei sollte der Nutzen eines separierenden Lernortes in

diesem Bereich den Folgen für die fürsorglich betreuten Subjekte gegenübergestellt werden. Ähnliche qualitative Studien, wie sie im GDL durchgeführt wurden, mit den Menschen in den WfbM könnten darüber Aufschluss geben.

Rebecca Babilon

Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England

1. Einleitung

In einer englischen Erwachsenenbildungseinrichtung sagte ein Verantwortlicher für Teilnehmende mit Behinderung im Rahmen einer qualitativen Studie: „Inclusion, it means changing the rules of the game so that everyone can play and everyone can win (...). And part of changing the rules means bringing in support to students who need support.“

Damit eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung gelingen kann, müssen Konzepte (weiter-)entwickelt werden, die den Abbau von Barrieren fördern und Unterstützungsstrukturen etablieren (vgl. Lindmeier 2009, S. 58; Friebe/Küchler/Reutter 2010, S. 309; Kil 2012, S. 20f.).

Auf der Suche nach solchen Konzepten führte ich im Rahmen meines Forschungsprojekts zur inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im Jahr 2007 eine explorative Studie in England durch. Ich besuchte elf Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen, die dezidiert einen inklusiven Ansatz vertreten.¹ In Gesprächen, Hospitationen sowie qualitativen Interviews mit Beteiligten, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, konnte ein umfassender Einblick in die Theorie und Praxis inklusiver Erwachsenenbildung in England gewonnen werden.

In dem vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Gelingensbedingungen² für die Schaffung von Unterstützungsangeboten und -strukturen in ei-

1 Hierbei handelt es sich um reguläre Erwachsenenbildungseinrichtungen, nicht um Modellversuche o.Ä.

2 In dem vorliegenden Beitrag werden „Gelingensbedingungen“ als Rahmenbedingungen verstanden, die für den Erfolg inklusiver Erwachsenenbildung notwendig sind. Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem vieldeutigen Begriff des „Gelingens“ im Kontext von Qualität, die den Rahmen dieses Beitrags überschreiten würde, vgl. Babilon (in Vorbereitung): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – Eine qualitative Befragung zu Gelingensbedingungen in England. Dissertation. Universität Koblenz-Landau.

ner inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt. Dazu wird in einem ersten Schritt aktuelle Forschungsliteratur ausgewertet; daran anschließend werden zentrale Erkenntnisse der Studie in England dargestellt. Abschließend werden Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung der deutschen Erwachsenenbildung aufgezeigt.

2. Gelingensbedingungen für eine inklusive Erwachsenenbildung

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen ermöglichen – entsprechend dem gesetzlichen Bildungsauftrag (vgl. DVV 2011) – auch Menschen mit Behinderung den Zugang zu und die Teilhabe an Erwachsenenbildung. Die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung werden gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von vornherein im System mitgedacht, Barrierefreiheit wird umgesetzt und angemessene Vorkehrungen werden getroffen. Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen verstehen Inklusion als Prozess der Organisationsentwicklung und nehmen daher auch die organisatorischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des institutionellen Lernens in den Blick (vgl. Ditschek/Meisel 2012, S. 31; Meisel 2012, S. 21). Sie unterstützen Vielfalt und bemühen sich, Barrieren im Bildungsprozess für alle Teilnehmenden auf ein Minimum zu reduzieren sowie Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe zu mobilisieren. In den Dimensionen des „Index für Inklusion“ gesprochen, arbeiten sie daran, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 15; Küchler 2010b, S. 299f.).

Sowohl national als auch international zeigen sich beträchtliche Unterschiede in Bezug auf die Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer inklusiven Erwachsenenbildung. Im deutschsprachigen Raum gibt es derzeit vereinzelte Einrichtungen,³ die sich um umfassend gestaltete inklusive Erwachsenenbildung bemühen (vgl. Ackermann/Amelung 2009; Diesenreiter

3 Beispielsweise in Deutschland das Bildungszentrum Nürnberg, die Volkshochschulen Köln, Hannover, Berlin-Mitte und der Region Kassel sowie der Martinsclub Bremen; in Österreich u.a. die Akademie Alphanova in Kooperation mit der VHS Graz, biv-integrativ Wien in Zusammenarbeit mit der VHS Meidling oder das österreichweite Netzwerk Netweb.In.

2008; Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008). Viele Erwachsenenbildungseinrichtungen benötigen aber Anregungen und Hilfestellungen bei der Implementierung inklusiver Strukturen. Während sie im Rahmen der Organisationsentwicklung in anderen Gebieten auf ausgearbeitete Materialien zurückgreifen können (vgl. Hartz/Meisel 2011), liegen solche Zusammenstellungen für den Bereich der Inklusion erst in Ansätzen vor (vgl. Ditschek 2011, S. 163; Küchler 2010b, S. 287). In der deutschsprachigen Literatur (vgl. etwa Diesenreiter 2008; Eder-Gregor 2011; Grill 2005; Lindmeier 2004; Papadopoulos 2012; Paschek 2004), die zumeist aus der Praxis für die Praxis entwickelt und gestaltet wurde, finden sich derzeit nur einige, wenig systematisch ausgewertete Erfahrungen und Zusammenstellungen zu organisatorischen Rahmenbedingungen sowie notwendigen Unterstützungsstrukturen. Wichtige Impulse hierfür kommen aus der inklusiven Erwachsenenbildung in englischsprachigen Ländern (vgl. u.a. Achieve 2004; ALI 2006; Doyle/Robson 2002; Jacobsen/Sutcliffe 1998; LSC 2005; University of Kansas 2000).

Die Analyse der in- und ausländischen Dokumente und Materialien zu Gelingensbedingungen in der inklusiven Erwachsenenbildung bietet differenzierte Anregungen (vgl. Babilon 2006, S. 20ff.; Lindmeier 2004, S. 4ff.). Es zeigt sich, dass Inklusion als eine Art „übergreifende“ Qualität zu verstehen ist, die sich sowohl auf den formalen Ebenen der Strukturen und Prozesse der Einrichtung als auch in der direkten Kursgestaltung und somit in allen Qualitätsbereichen und -dimensionen der Erwachsenenbildung niederschlägt. Dabei wird eine Reihe von Faktoren in den Blick genommen:

- die *Systemebene* mit politischen, rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die Konzeption und das Leitbild sowie die Strukturen und Prozesse der Einrichtung, ihre barrierefreie Ausstattung, die Öffentlichkeitsarbeit,
- die *Programmebene* sowie das Gesamtprogramm der Institution,
- die *Kursebene* und
- die *situative Ebene* der Lehr-/Lerntätigkeit sowie die Aus- und Fortbildung der Mitarbeitenden.

Es wird deutlich, dass ein wichtigerer Faktor für das Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung die Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen einer Einrichtung darstellen (vgl. Atkinson/Mather 2003, S. 40ff.). Diese gilt es

in einem nächsten Schritt auszudifferenzieren und zu konkretisieren. Wichtige Impulse bietet hierfür ein Blick auf die inklusive Erwachsenenbildung in England.

3. Inklusive Erwachsenenbildung in England – Eine Studie zu Gelingensbedingungen

Zunächst wird die Entwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England skizziert, daran anschließend werden Ergebnisse der Studie aus dem Bereich der Unterstützungsangebote dargestellt.

3.1 Inklusive Erwachsenenbildung in England

Viele englische Erwachsenenbildungseinrichtungen ermöglichen Menschen mit Behinderung schon seit langem eine Teilnahme an Erwachsenenbildung – sowohl in separaten Kursen als auch in regulären Angeboten (*mainstreaming*). Zwar gehören auch in England Erwachsene mit Behinderung immer noch zu den Benachteiligten im Bildungssystem, jedoch sind sie seit den 1990er Jahren weithin sehr präsent in der Erwachsenenbildungsdiskussion. Die Bemühungen um Teilhabe werden seit rund 20 Jahren mittels Gesetzen und Forschungsberichten⁴ durch die öffentliche Hand unterstützt (vgl. Babilon 2008, 2009). Das Bewusstsein für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung wird in England stark über Antidiskriminierungsgesetze und Teilhaberechte vermittelt. Aufgrund aktueller Gesetze sind alle Einrichtungen verpflichtet, sich aktiv mit der Teilhabe von Menschen mit Behinderung auseinanderzusetzen. Es lässt sich feststellen, dass es in den vergangenen zehn Jahren signifikante inklusive Entwicklungen

4 Das Weiterbildungsgesetz „Further and Higher Education Act“ schuf 1993 die Basis für eine inklusive Ausrichtung der Erwachsenenbildung (vgl. Lindmeier u.a. 2000, S. 18), im Tomlinson-Report wurden 1996 auf Grundlage einer umfassenden Erhebung Verbesserungsvorschläge erarbeitet. Dieser Forschungsbericht und das darin propagierte Prinzip des *inclusive learning* hatten weitreichenden Einfluss (vgl. Jacobson/Sutcliffe 1998; LSDA 2004, S. 25). Seit dem „Disability Discrimination Act“ 2001 haben Anbieter der Erwachsenenbildung die Pflicht, für *reasonable adjustments* zu sorgen, 2005 wurde das Gesetz dahingehend erweitert, dass Einrichtungen nun verpflichtet sind, aktiv Teilhabe zu fördern. Dazu müssen sie ein „Disability Equality Scheme“ mit konkreten Aktionen vorlegen (vgl. LSDA 2005, S. 1f.).

gab (vgl. ALI 2006; LSC 2005; Maudslay/Nightingale 2004), auch wenn die jeweils einzelne Einrichtung unterschiedlich weit im Inklusionsprozess vorangeschritten ist.

3.2 Unterstützungsmaßnahmen – Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie zur inklusiven Erwachsenenbildung in England

Neben zahlreichen weiteren Schlüsselementen (vgl. Babilon 2008, Dissertation) wurden von den Befragten die Unterstützungsmaßnahmen als eine zentrale Gelingensbedingung für inklusive Erwachsenenbildung dargestellt. Englische Einrichtungen verfügen über zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsstrukturen sowohl für Mitarbeitende (a) als auch Teilnehmende (b). Dabei wird das Assistenzprinzip (c) von den Einrichtungen als Notwendigkeit für die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an regulären Kursen angesehen.

a) Unterstützungsstrukturen in den Einrichtungen und Unterstützungsangebote für Mitarbeitende

Den Verantwortlichen in den Einrichtungen kommt eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung zu. Sie bündeln Kompetenzen, koordinieren Unterstützung und entwickeln Inklusion weiter. In allen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie gibt es einen oder mehrere Verantwortliche/n (*additional learning support*), die sich um die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung kümmern – sowohl in den separaten wie auch in regulären Kursen. Dieser Bereich ist entweder als einrichtungsübergreifende Abteilung organisiert oder aber an jenen Fachbereich angegliedert, der auch separate Kurse für Menschen mit Behinderung anbietet. Nach Aussage der Befragten ist es wichtig, dass alle Beteiligten über die Aufgaben, Abläufe und Strukturen dieser Unterstützungsangebote sowie über vorhandene Hilfsmittel informiert sind. Aufsuchende und flexible Beratungsstrukturen werden als wichtig erachtet.

Die Verantwortlichen beschreiben es als ihre Aufgabe, die angemessene Unterstützung eines jeden Teilnehmenden mit Behinderung sicherzustellen. Dazu erheben sie in Gesprächen mit den Teilnehmenden deren Unterstützungsbedarfe, koordinieren Unterstützungsmaßnahmen, wie etwa Mate-

rialien und Hilfsmittel sowie Assistenz oder anderes Personal wie Gebärdensprachdolmetscher und -dolmetscherinnen, und evaluieren diese. Ebenso übernehmen sie verwaltungstechnische Aufgaben, beispielsweise die Beantragung von finanziellen Mitteln für Unterstützungsmaßnahmen. Die Verantwortlichen sind oder waren darüber hinaus zumeist auch selbst als Kursleitende tätig oder übernehmen Assistenzaufgaben. Diese eigenen Erfahrungen werden in den Interviews von den Verantwortlichen als sehr hilfreich beschrieben.

Zudem sind die Verantwortlichen für die Assistenzen und Kursleitenden verantwortlich. Sie unterstützen die Kursleitenden durch Informationen, Beratungsgespräche und Hospitationen, Aus- und Fortbildungen sowie Hilfestellungen bei allen anfallenden Fragen und Problemen. Viele Interviewpartner machen deutlich, wie wichtig es für gelingende inklusive Erwachsenenbildung ist, dass die Kursleitenden „ins Boot geholt werden“, ein Bewusstsein für die Lernbarrieren und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderung entwickeln, sich mit ihren Ängsten und Verunsicherungen auseinandersetzen können und weitergebildet werden. Für eine gute Vorbereitung der Kursleitenden wird es als hilfreich angesehen, wenn sie vor Kursbeginn relevante Informationen über Teilnehmende mit Behinderung erhalten, etwa wie sich die Behinderung auf das Lernen auswirkt oder welche Hilfsmittel und veränderte Materialien notwendig sind. Bei der Auswahl und Gestaltung der Materialien, Handouts und technischen Hilfsmittel sowie bei der didaktisch-methodischen inklusiven Kursgestaltung sind einige Kursleitende auf Unterstützung durch die Verantwortlichen angewiesen, andere wiederum benötigen Unterstützung in den Kursen durch zusätzliches Personal wie Assistentinnen und Assistenten oder eine zweite Lehrkraft. Alle müssen wissen, wen sie hierfür bei Bedarf ansprechen und um Hilfe bitten können.

Fachleute in Erwachsenenbildungs- und Regierungsorganisationen unterstützen inklusive Erwachsenenbildung durch Forschung, Projekte in den Einrichtungen vor Ort, Beratung, Fortbildungen und Veröffentlichungen.

b) Beratung und Unterstützung der Teilnehmenden mit Behinderung durch den additional learning support

Die Unterstützungsbedarfe von Teilnehmenden mit Behinderung sind sehr vielfältig und individuell, wobei auch bei einer Person die Bedarfe

je nach Kurs und Kursleitung variieren können. In der Regel überblicken die Teilnehmenden selbst am besten, welche Hilfen sie brauchen, beispielsweise beim Sehen und Hören, in der Kommunikation, für das Verständnis der Kursinhalte, bei ihrer Mobilität, bei der Nutzung von Materialien, beim Schreiben und Lesen oder bei der Pflege. Die Interviewpartner betonen, wie wichtig es ist, dass Menschen mit Behinderung darum wissen, dass sie bei einer Teilnahme an Erwachsenenbildung Unterstützung erhalten können und wo sie diese Unterstützungsbedarfe anmelden können.

Die Teilnehmenden können in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Unterstützungsbedarfe auf den Anmeldeformularen angeben, woraufhin sie von den Verantwortlichen kontaktiert werden, oder sie treten selbst direkt mit den Verantwortlichen in Kontakt. Teilweise werden Kursleitende in den Kursen auf Unterstützungsbedarfe aufmerksam, suchen diesbezüglich das Gespräch mit den Teilnehmenden und verweisen auf die Verantwortlichen. Um eine passgenaue Unterstützung anbieten zu können, müssen die Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Behinderung in persönlichen Gesprächen frühzeitig und sehr genau erhoben werden.⁵ Die Abläufe der Assessments sind einrichtungsintern geregelt. Im Mittelpunkt steht dabei immer das Individuum mit seinen Lernerfahrungen und Stärken. Befragte weisen auf die Bedeutung eines solchen umfänglichen Assessments hin, da ihrer Erfahrung nach vielfältige Probleme entstehen können, wenn zu viele Vermutungen über Bedarfe angestellt werden, statt diese sorgfältig zu erheben. In den Gesprächen suchen die Verantwortlichen gemeinsam mit den Teilnehmenden nach einem *best match* von Kurs und Unterstützungsmaßnahmen gemäß den individuellen Wünschen. Im Anschluss daran organisieren die Verantwortlichen die Unterstützungsmaßnahmen basierend auf den Gesprächsergebnissen. In den meisten Einrichtungen werden die vereinbarten Unterstützungsmaßnahmen in individuellen Lern- und Unterstützungsplänen schriftlich festgehalten und regelmäßig mit allen Beteiligten evaluiert und beraten.

5 Teilweise muss bei Menschen mit komplexen Behinderungen auch das Umfeld in diese Erhebung einbezogen werden.

Über das Assessment hinaus spielen in allen besuchten Einrichtungen Beratungsgespräche eine wichtige Rolle für eine Teilnahme von Menschen mit Behinderung an regulären Kursen im Mainstream. Sowohl Verantwortliche als auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten beschreiben in den Interviews, wie wichtig es für einige Teilnehmende ist, sie in ihren Weiterbildungswünschen zu bestärken, ihnen Ängste zu nehmen und Mut zu machen für eine Teilnahme an regulären Kursen und ihnen diesbezüglich umfassende Informationen zukommen zu lassen. Denn manche Teilnehmende brauchen bei der Bewältigung von Veränderung oder der Auseinandersetzung mit etwas Neuem kontinuierliche persönliche Begleitung.

In besonderem Maß ist in der inklusiven Erwachsenenbildung die Unterstützung der Teilnehmenden mit Behinderung direkt durch die Kursleitenden im Kurs gefragt, denn die Unterstützungsbedarfe sollen an erster Stelle durch eine inklusive Kursgestaltung aufgefangen werden.

c) Assistenz für Teilnehmende mit Behinderung

Für eine Teilnahme an regulären Kursen benötigen Teilnehmende mit Behinderung manchmal eine Begleitung und Unterstützung durch Assistentinnen und Assistenten. Deren Aufgabe ist es, ausgehend von den Wünschen und Bedarfen der Teilnehmenden diese gezielt in den Lernprozessen zu unterstützen und dabei Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu fördern.

Assistenz wird in unterschiedlichsten Formen organisiert, in der Mehrzahl wird Assistenz durch die direkte Unterstützung durch eine Begleitperson gewährt. Andere Formen existieren in der Pflege oder als Unterstützung der Kursleitenden durch Assistentinnen und Assistenten oder zweite Kursleitende. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen haben unterschiedliche Wege gewählt, wie sie eine Assistenz organisieren:

- durch von den Teilnehmenden selbst mitgebrachte externe Assistenz,
- Freiwillige aus dem Kurs,
- Ehrenamtliche in der Einrichtung,
- Assistentinnen und Assistenten auf Honorarbasis oder
- von der Einrichtung fest angestellte Mitarbeitende.

In den unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen kommt auch die unterschiedliche Qualifizierung und Professionalisierung der Assistentinnen

und Assistenten zum Ausdruck. In England ist man der Auffassung, dass professionelle Assistenz wichtig für die Qualität von Inklusion ist. Viele Einrichtungen bieten spezielle Vorbereitungs- oder Ausbildungskurse sowie Fortbildungen für ihre Assistentinnen und Assistenten an, ebenfalls ist eine weitere Unterstützung durch die Verantwortlichen in Form von Gesprächen, Hospitationen oder Informationsmaterial wichtig.

In der Praxis zeigt sich, wie elementar eine gute Passung – sowohl auf fachlicher als auch persönlicher Ebene – von Assistentinnen und Assistenten und Teilnehmenden für eine gelingende Unterstützung ist. Der Umfang der Begleitung durch Assistentinnen und Assistenten variiert dabei: Manche Teilnehmende erhalten individuelle Einzelunterstützung, bei anderen genügt eine Unterstützung mehrerer Teilnehmender oder des gesamten Kurses durch eine Person. Die Unterstützungsmaßnahmen (wie Anreisevereinbarungen, Begleitung in Zeiten vor und nach dem Kurs, bevorzugte Lernstile etc.) werden von der Assistenz mit den Teilnehmenden abgesprochen.

Einige Einrichtungen beginnen, sich über ein „Zuviel“ an Assistenz Gedanken zu machen: Zu viel, weil etwa den Teilnehmenden zu wenig zutraut wird und zu viel für sie übernommen wird oder die Kursleitenden nicht die volle Verantwortung für deren Lernen übernehmen und sich zu stark auf die Assistenz verlassen. In solchen Fällen wird daran gearbeitet, die Assistenz mehr und mehr zurückzufahren. Denn laut Aussagen vieler Befragter ist es Ziel der Assistenz, sich selbst möglichst überflüssig werden zu lassen. Insgesamt gilt es, den Unterstützungsbedarf einer Person und die Unterstützungsmöglichkeiten der Einrichtung unter Einbezug aller Beteiligten regelmäßig auf ihre Konsistenz, Zugänglichkeit und Verfügbarkeit zu überprüfen.

Die Interviewpartner machen auch darauf aufmerksam, dass Assistenz alleine nicht reicht, sondern Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen im Sinne des *whole-organizational-approach*⁶ in die Gesamtorganisation der Einrichtung eingebunden sein müssen.

6 Es wird wahrgenommen, dass Inklusion in einer Einrichtung nicht durch wenige Mitarbeitende erreicht werden kann, sondern dass die gesamte Organisation auf allen Ebenen in diesen Prozess involviert sein muss (vgl. LSDA 2005, S. 4).

4. Bedeutung der Forschungsergebnisse aus England für Deutschland

Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme sind Ergebnisse aus England zwar nicht ohne Weiteres direkt auf den deutschsprachigen Raum übertragbar (vgl. Bürli 2006, S. 32ff.), dennoch bieten die aufgeführten Schlaglichter auch für die deutschsprachige inklusive Erwachsenenbildung Anregungen.

- Menschen mit Behinderung ist eine umfassende Teilhabe am allgemeinen Erwachsenenbildungsprogramm zu ermöglichen, dabei haben allgemein zugängliche, barrierefreie, reguläre Kursangebote mit Unterstützungssystemen Priorität vor besonderen Angeboten und Hilfen.
- Die Unterstützungsmaßnahmen und -angebote müssen in den Einrichtungen integriert und verankert sein (*whole-organizational approach*), denn inklusive Erwachsenenbildung bedarf fest installierter Strukturen.
- Für die Planung, Koordination und Begleitung eines inklusiven Erwachsenenbildungsansatzes bedarf es in den Einrichtungen verantwortlicher Ansprechpartner und -partnerinnen und Koordinatoren oder Koordinatorinnen, welche die Teilnehmenden sowie die Kursleitenden und andere Mitarbeitende umfassend unterstützen. Die englischen Ergebnisse zeigen deutlich, dass in der inklusiven Erwachsenenbildung alle Beteiligten Unterstützung benötigen. Den Verantwortlichen kommt somit eine Schlüsselrolle in der inklusiven Erwachsenenbildung zu.
- Eine wichtige Rolle in der Begleitung von Teilnehmenden mit Behinderung in den Kursen übernehmen Assistentinnen und Assistenten.
- Erwachsenenbildungseinrichtungen und -kurse, in denen vom Individuum ausgegangen wird und Heterogenität als wichtig erachtet wird, zeigen sich als für alle Lernenden gewinnbringend. Denn immer wieder benötigen einige Teilnehmende – ob beispielsweise mit Behinderung, Migrationshintergrund oder im fortgeschrittenen Alter – Unterstützung.

Inklusive Erwachsenenbildung versteht es als ihren Auftrag, Teilnehmenden die Unterstützung zuteilwerden zu lassen, die sie benötigen. Es geht darum, „bestehende Angebote, die nicht für alle zugänglich sind, für alle zugänglich zu machen“ und „Barrieren für das Lernen und die Teilhabe zu beseitigen – in Gebäuden, in Köpfen, in Bäumen, in Gesetzen“ (Hinz 2006b, S. 3).

Monika Tröster

Antwort zu Babilon: Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England

Ausgehend von Erkenntnissen im Rahmen eines Forschungsvorhabens stellt Rebecca Babilon die Bedeutung von Unterstützungsstrukturen als zentrale Gelingensfaktoren in der inklusiven Erwachsenenbildung in England heraus.

Nachfolgend werden die dargestellten Befunde und Erkenntnisse aus der Rehabilitationspädagogik in Beziehung gesetzt zu Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung in Deutschland. Daher sei zunächst kurz der Blick darauf gerichtet, was die beiden Gruppen, zum einen Menschen mit geistiger Behinderung bzw. mit Lernschwierigkeiten und zum anderen Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten, sogenannte funktionale Analphabeten, gemein haben. Entscheidende Kennzeichen sind, dass beide Gruppen spezifischer Ansprache und Beratung bedürfen, dass Angebote niederschwellig sein und passgenaue Unterstützungsstrukturen gegeben sein müssen, um gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen.

In der inklusiven Erwachsenenbildung in England sind in den Weiterbildungseinrichtungen zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsstrukturen entstanden, die sich zum einen an Mitarbeitende und zum anderen an Teilnehmende richten. Zuständig sind eine oder auch mehrere Verantwortliche in den Einrichtungen – oftmals auch *additional learning support* genannt, die entweder einrichtungsübergreifend in einer eigenen Abteilung oder aber in den entsprechenden Fachbereichen komplexe pädagogische und administrative Aufgaben erfüllen und insgesamt auch koordinierend tätig sind. Das Spektrum ist vielfältig und umfasst auf der Ebene der Mitarbeitenden vor allem Sensibilisierung, Beratung und Unterstützung der Kursleitenden und Assistenten, Entwicklung und Auswahl von didaktischen Materialien, Professionalisierung sowie Evaluation und auf der Teilnehmerebene Assessment, Ressourcenorientierung, individuelle Lernunterstützung und Beratung.

Es lassen sich einige interessante und auffällige Parallelen, aber auch grundsätzliche Unterschiede zu der Situation in der Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung aufzeigen. An den Volkshochschulen übernehmen die Fachbereichsleitungen zwar vom Ansatz her grundsätzlich ähnliche Aufgaben, jedoch in begrenzterem Umfang, da sie in der Regel mehrere Themenschwerpunkte betreuen und nur an größeren Einrichtungen wie zum Beispiel der Hamburger Volkshochschule ein eigener Grundbildungsbereich existiert.

Eine Besonderheit stellt das „Assistenzprinzip“ – ein weiterer fester Bestandteil der Unterstützungsstruktur in England – dar, das als „Notwendigkeit“ für die Arbeit in diesem Kontext eingestuft wird. Es erweist sich als sehr flexibel. So gibt es ergänzend zu den Kursen Möglichkeiten der Einzelbetreuung, der Betreuung mehrerer Teilnehmender oder der Kursbetreuung als Ganzes (z.B. in Form von Team-Teaching), was die Teilnehmenden unterstützt und die Kursleitenden entlastet. Interessant ist ferner, wie die Assistenz organisiert ist, denn es ergibt sich ein heterogenes Geflecht von verschiedenen Beteiligten: Mitarbeitende in fester Anstellung, Honorartätige, Ehrenamtliche, Freiwillige aus dem Kurs oder Externe, die von den Teilnehmenden angesprochen wurden. Diese Vielfalt an Möglichkeiten ist beeindruckend und ein Modell, wie inklusive Prinzipien in der Weiterbildung zur Anwendung kommen. Im Hinblick auf Transfer bietet dieser Ansatz viele Anregungen für Weiterentwicklung. Bisherige Erfahrungen mit Freiwilligen und Ehrenamtlichen sind eher vereinzelt und noch nicht so ausgeprägt, doch hier liegen Potenziale. Das gilt auch für die Variante, Personen aus dem Umfeld der Lernenden einzubeziehen. Allerdings gibt es durchaus Erfahrungen mit Patenschaften oder Mentor-Systemen dahingehend, dass „ältere“ bzw. ehemalige Kursteilnehmer die Neuzugänge bei den Lernenden unterstützen. Insgesamt gibt es in Deutschland sowie auch auf europäischer Ebene aktuell verstärkt die Tendenz, Lernende als Experten in eigener Sache stärker in verschiedenste Entwicklungen und Aufgaben einzubeziehen. Die Lernenden selbst werden immer aktiver und vor allem auch sichtbarer – so haben sie ihre Forderungen in einem europäischen Manifest zum Ausdruck gebracht. Hier gibt es also deutliche Interessen für ein stärkeres Engagement, was von den Weiterbildungseinrichtungen beispielsweise im Hinblick auf die Etablierung eines Assistenzmodells genutzt werden könnte.

Die Befunde in England haben weiterhin ergeben, dass die Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen insgesamt einen *whole-organizational approach* erfordern, also eingebettet sein müssen in die Gesamtorganisation, was bisherigen Forschungsergebnissen und Forderungen entspricht, in den Weiterbildungseinrichtungen Inklusion in die gesamte Organisation einzubeziehen und folglich auch als Bestandteil der Organisationsentwicklung zu sehen. Dies korrespondiert mit Erfahrungen und Desideraten aus dem Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung. Bereits in den Anfängen dieses Praxisfeldes in den 1980er Jahren kristallisierte sich als bedeutsame Erkenntnis heraus, dass beispielsweise die Anmeldemodalitäten für die potenziellen Teilnehmenden entsprechend angepasst, also unbürokratischer werden müssen, und dass das Anmeldepersonal informiert und sensibilisiert sein muss, um mit den Bedürfnissen der Ratsuchenden vertrauensvoll und professionell umgehen zu können. Auch die Kursankündigung bzw. die Kurswerbung musste „kundenspezifisch“ angepasst werden; es wurden niedrigschwellige und aufsuchende Methoden entwickelt. Insgesamt war bzw. ist hier grundsätzlich ein Umdenken erforderlich, das von der Anmeldung über die planerisch Tätigen bis zu den pädagogischen Mitarbeitenden reicht, um ein Bewusstsein für die Besonderheiten der Zielgruppe zu entwickeln. Eine Konsequenz ist dann die Implementierung von Rahmenbedingungen, Strukturen und Konzepten. Bis heute mangelt es jedoch an einer gesetzlichen Regelung und einer entsprechenden Institutionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung. Interessant in diesem Zusammenhang sind aktuelle Forschungsbefunde aus dem Bereich der berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung im Rahmen eines BMBF-Förderschwerpunktes, denn auch hier bestätigt sich, dass Grundbildungsangebote in einer Organisation – hier am Arbeitsplatz – nur gelingen, wenn der Betrieb in die Entwicklung und Umsetzung eingebunden ist und die Maßnahme mitgetragen wird.

Fazit: Das Schaffen von inklusiven Unterstützungsstrukturen auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen ermöglicht und fördert die Institutionalisierung und Professionalisierung der inklusiven Weiterbildung.

Klaus Buddeberg/Anke Grotlüschen

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion

1. Einleitung

Während in der Erwachsenenbildung schon seit langem über ausgrenzende Effekte von Sprache diskutiert wird, ist der Blick auf die ausgrenzende Wirkung von Literalität weniger stark tradiert (vgl. Grotlüschen/Heinemann/Nienkemper 2009, S. 55). Nun hat das Thema Literalität im Allgemeinen und mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit im Besonderen erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen, seit im Frühjahr 2011 erstmals belastbare Zahlen zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland veröffentlicht wurden. Entgegen bisherigen Schätzungen, die von etwa vier Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland ausgingen (vgl. Tröster 2010, S. 215; Karg u.a. 2010, S. 9), ergab die leo. – Level-One Studie durch die Repräsentativbefragung von über 8.000 Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren,¹ dass die tatsächliche Zahl mit 7,5 Millionen fast doppelt so hoch zu veranschlagen ist.

Es zeigt sich aber auch, dass bisherige Annahmen über die Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, die sich maßgeblich auf die Ergebnisse qualitativer Forschung und von Teilnehmendenstudien stützten, nur bedingt zutreffen. Gängige Stereotype über die Betroffenen als sozial isolierte Arbeitslose ohne Schulabschluss sind aufgrund neuerer Ergebnisse kritisch zu hinterfragen. Es scheint, dass wir es mit einer Personengruppe zu tun haben, deren mögliche Gefährdung durch soziale Exklusion in ihrer ganzen Breite bislang noch gar nicht wahrgenommen wurde.

Freilich sind funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich nicht gänzlich ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse. Lesen und Schreiben bedeutet für sie aber einen enormen zeitlichen Aufwand und ist in hohem Maße fehlerbehaftet. Aus einer Makroperspektive betrachtet

1 Vgl. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>

besteht für diese Personengruppe also ein begründbarer Bedarf, den Schriftspracherwerb nachzuholen oder – häufiger – die schriftsprachliche Praxis durch Übung und Routine zu erhöhen oder aber wiederherzustellen.

Funktionaler Analphabetismus betrifft praktisch alle Teile der Gesellschaft, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und aufgrund unterschiedlicher Ursachen. Der Zahl von 7,5 Millionen Erwachsenen steht dabei eine im Vergleich verschwindend geringe Zahl von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen von nicht mehr als 30.000 Personen pro Jahr gegenüber. Die Frage, warum nur so sehr wenige potenzielle Teilnehmende den Weg in die Kurse der Volkshochschulen und anderer Anbieter finden, ist nicht pauschal zu beantworten. Zu den möglichen Gründen zählen fehlende Informationen über bestehende Angebote (vgl. BMBF 2012, S. 9), die regionale Unterversorgung mit Angeboten auf dem jeweiligen Kompetenzniveau oder zu hohe Kursgebühren. Dabei ist prinzipiell von einer ungleich verteilten Partizipation an Weiterbildung entlang den Trennlinien sozialer Milieus auszugehen (vgl. Bremer 2007, S. 145ff.). Von besonderer Bedeutung dürfte die Stigmatisierung sein, die dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus trotz aller Aufklärungsarbeit und Kampagnen nach wie vor anhaftet, und die das Outing der eigenen Person ganz erheblich erschwert.² Und nicht zuletzt dürfte ein Teil der Betroffenen in ihrer Selbstwahrnehmung die geringe Literalität nicht als Problem anerkennen, oder sich durch spezifische Handlungs- und Vermeidungsstrategien mit der eigenen Situation ausreichend arrangiert haben, häufig mit Unterstützung von Personen aus dem persönlichen Umfeld.

Welche Gründe auch immer Menschen mit geringer Literalität von der Teilnahme an entsprechender Weiterbildung abhalten, mit der Perspektive auf Inklusion und Exklusion stellt sich die Frage, ob mehrere Millionen Menschen von sozialer und beruflicher Exklusion bedroht oder betroffen sind, deren Lage in dieser Form in der Diskussion um Inklusion bisher allenfalls am Rande thematisiert wurde.

2 Unter der Frage der Akzeptanz von Förderdiagnostik diskutieren Nienkemper/Bonna die Aspekte der Angst vor Entdeckung und des partiellen Outings. Partielles Outing bedeutet, dass sich Betroffene zunächst oder ausschließlich nur wenigen Personen ihres Umfelds gegenüber offenbaren (vgl. 2010, S. 215ff.).

2. Definitionen

Was ist unter funktionalem Analphabetismus zu verstehen? Und ist dies tatsächlich ein Phänomen, das auch in Industrienationen anzutreffen ist? Funktionaler Analphabetismus wird in Anlehnung an die Forschungsarbeiten des Alphabunds³ auf der Basis des Verhältnisses von Schriftsprache und *Minimalforderung* der Gesellschaft definiert.

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen (...) wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet (Egloff u.a. 2011, S. 14f.)

Die leo. – Level-One Studie konkretisiert diese Definition mithilfe der Definition der UNESCO (UNESCO 1978).

Von Funktionalem Analphabetismus wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen (Grotlüschen/Riekmann 2011a, S. 28).

3 „Alphabund“ ist die Bezeichnung eines Förderschwerpunktes des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), „Alphabund – Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, in dem im Zeitraum von 2008 bis 2012 mehr als 100 Projekte gefördert wurden, vgl. www.alphabund.de.

Dieser Definition ist mit zahlreichen anderen Begriffsbestimmungen⁴ der Bezug auf Teilhabe gemein (vgl. Tröster 2010, S. 217; Hussain 2010, S. 185, S. 204). Um diese Definition für die Kompetenzdiagnostik zu operationalisieren, beschreibt die leo.-Studie verschiedene Kompetenzniveaus durch die sogenannten Alpha-Levels.⁵ Demnach befindet sich eine Person auf dem untersten der Alpha-Levels (Alpha-Level 1), wenn sie allenfalls das Lesen und Schreiben von Buchstaben beherrscht. Der Alpha-Level 2 beschreibt die Beherrschung der Wortebene und der Alpha-Level 3 die Beherrschung der Satzebene, nicht jedoch der (auch einfachen) Textebene. Diese drei Levels umfassen kumuliert den Bereich des funktionalen Analphabetismus.⁶

3. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Auf internationaler Ebene liegen mit der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) seit den 1990er Jahren Ergebnisse zur Literalität vor. Dabei wurde der sogenannte Level One als unterster Kompetenzbereich definiert. In England und Frankreich wurden 2003 bzw. 2004 Literalitätsstudien über den unteren Kompetenzbereich vorgelegt.⁷ In Deutschland fehlte bis dato eine eigene nationale Untersuchung. Die leo. – Level-One Studie, die vom BMBF gefördert wurde, nahm sich der Aufgabe an, erst-

4 Für eine Übersicht über Definitionen verschiedener Ausformungen von Analphabetismus vgl. Hussain 2011, S. 8ff.

5 Die Alpha-Levels wurden im Rahmen der Studie lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften entwickelt (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>). Sie unterteilen den im Rahmen der IALS-Studie als Level One bezeichneten unteren Kompetenzbereich der Literalität in kleinere, mit spezifischen Kann-Beschreibungen definierte Bereiche. Diese ermöglichen es, jenseits der dichotomen Feststellung, ob eine Person lesen und/oder schreiben kann, die jeweiligen Fähigkeiten möglichst präzise zu beschreiben. Zur Definition und Beschreibung der Alpha-Levels vgl. ausführlich Heinemann 2011; Kretschmann/Wieken 2010; Grotlüschen u.a. 2010.

6 Zu den Definitionen und ihrer Operationalisierung vgl. ausführlich Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012a, S. 17ff.

7 Im Rahmen der „Skills for Life“-Studie wurde der Anteil der Personen auf dem Level One mit rund 16 Prozent der Personen im Erwerbsalter beziffert (vgl. Williams 2003, S. 18). In Frankreich sind rund neun Prozent der erwachsenen Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’illettrisme 2005, S. 3), bzw. zwölf Prozent, wenn die Auswertung auch diejenigen Personen umfasst, die nicht in Frankreich zur Schule gegangen sind.

mals auch für Deutschland eigene nationale Ergebnisse zum Umfang des funktionalen Analphabetismus zu liefern, die Struktur der Gruppe der Betroffenen zu beschreiben und – sofern möglich – Hinweise auf die Entstehungsbedingungen zu geben.⁸

Unter den rund 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist die Zahl derer, die dabei nicht einmal in der Lage sind, einzelne Wörter zu lesen oder zu schreiben (Alpha-Level 1), mit rund 300.000 Personen vergleichsweise gering. Weitere rund zwei Millionen Personen beherrschen zwar das sinnerfassende Lesen und das Schreiben einzelner Wörter, scheitern aber an der Ebene selbst einfacher Sätze (Alpha-Level 2). Die Mehrheit der Betroffenen – etwa 5,2 Millionen Menschen – ist also durchaus in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben (Alpha-Level 3), scheitert aber an der Ebene einfacher und kurzer Texte (vgl. Tab. 1). In der Rückbindung an die Diskussion der Definition von funktionalem Analphabetismus kann aber auch dies eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschweren oder gar verhindern.

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,3 Mio.
	$\alpha 2$	3,9%	2,0 Mio.
	$\alpha 3$	10,0%	5,2 Mio.
Zwischensumme	$\alpha 1 - \alpha 3$	14,5%	7,5 Mio.
fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	13,3 Mio.
	$> \alpha 4$	59,7%	30,8 Mio.
Summe		100,1%	51,6 Mio.

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre) (Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Abweichung der Summe von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten)

8 Die methodischen Herausforderungen der Studie sind ausführlich beschrieben in Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012b. Die praktische Durchführung der Erhebung ist detailliert nachzuvollziehen bei Bilger u.a. 2012.

Ganz anders, und dies ist ein zentraler Befund im Vergleich der Adressatenstudie leo. mit Teilnehmendenstudien, stellt sich die Struktur der Kurs teilnehmenden dar. Laut dem AlphaPanel, einer Studie über die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, sind unter Teilnehmenden Personen auf den Alpha-Levels 1 und 2 deutlich stärker vertreten, als dies ihrem Anteil an der Gesamtgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten entspräche. Gleichzeitig sind Personen auf dem Alpha-Level 3, also die Mehrheit der Betroffenen, in den Kursen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Lehmann/Fickler-Stang/Maué 2012, S. 129f.). Zwar kann es als erwartbar gelten, „dass sich in den Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen vornehmlich solche Personen einfinden, die ‚Analphabeten im engeren Sinne‘ sind“ (ebd., S. 129), dennoch bleibt der Befund gültig, dass gerade die zahlenmäßig stärkste Gruppe der Personen mit geringer Literalität nur eine schwache Neigung zeigt, ihre Literalität nachholend zu verbessern.⁹

Als wichtigste Einflussfaktoren auf die Literalität lassen sich per Regressionsanalyse¹⁰ folgende Parameter herausarbeiten (in abnehmender Bedeutung als Prädiktoren): der (fehlende) Schulabschluss, die in der Kindheit erlernte Erstsprache, die elterliche Schulbildung,¹¹ der Erwerbsstatus¹². Geschlecht und Alter sind demgegenüber von geringerem Einfluss auf die Literalität. Frauen schneiden geringfügig besser ab als Männer (vgl. Tab. 2) und jüngere Altersgruppen geringfügig besser als ältere Gruppen.

9 Lehmann/Fickler-Stang/Maué berichten, dass Personen auf dem Alpha-Level 3 bei der Selbsteinschätzung zumeist angeben, dass sie zwar lesen und schreiben können, dies aber sehr langsam und sehr fehlerbehaftet, vgl. 2012, S. 130f. Diese grundsätzliche Selbsteinschätzung dürfte zur verbreiteten Kursabstinz beitragen.

10 Die vollständigen Ergebnisse der Regressionsanalyse sowie der weiteren hier referierten Ergebnisse finden sich im leo.-Sammelband, insbesondere in Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012a.

11 Der Abschlussbericht der „EU High Level Group of Experts on Literacy“ stützt dieses Ergebnis, indem er auf die förderliche Rolle eines schriftaffinen Elternhauses hinweist, vgl. 2012, S. 39.

12 Nicht nur ist ausreichende Literalität förderlich für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, dauerhafte Erwerbstätigkeit ist offenbar ebenso förderlich für die Literalität bzw. deren Erhalt. Bynner/Parsons beschreiben für England den möglichen Kompetenzverlust durch Erwerbslosigkeit und die damit verbundene mangelnde schriftsprachliche Praxis. Sie stellen dabei differenzierend dar, dass eine Person, die mit 16 Jahren nur schwache Lese-/Schreibleistungen zeigt, bei längerer Erwerbslosigkeit einen stärkeren Kompetenzverlust zu befürchten hat als eine seit jeher passabel literalisierte Person, vgl. 1998, S. 11.

Literalität	Alpha-Level	Anteil der männlichen bzw. weiblichen Bevölkerung		
		insgesamt	Männer	Frauen
funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	0,7%	0,5%
	$\alpha 2$	3,9%	5,0%	2,8%
	$\alpha 3$	10,0%	11,7%	8,3%
Zwischensumme	$\alpha 1 - \alpha 3$	14,5%	17,4%	11,6%
fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	28,7%	23,0%
	$> \alpha 4$	59,7%	54,1%	65,4%
Summe		100,1%	100,2%	100,0%

Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht
(Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten)

Rund 80 Prozent der Betroffenen haben einen Schulabschluss, zumeist im unteren Bildungsbereich, in geringerer Zahl aber auch im mittleren und oberen Bildungsbereich. Auch dieses Ergebnis steht in deutlichem Kontrast zur Gruppe der Kursteilnehmenden, von denen gleichsam spiegelbildlich etwa 80 Prozent keinen Schulabschluss erreicht haben (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 17). Es handelt es sich bei der Gesamtgruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland also im Wesentlichen nicht um Personen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, sondern um Menschen mit – eher niedrigem – Schulabschluss (vgl. Tab. 3).

Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit unterscheidet sich die Gesamtgruppe der Betroffenen von den Kursteilnehmenden ebenfalls (vgl. ausführlich Grotlüschen 2012, S. 152ff.). Insgesamt sind 57 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten auf die eine oder andere Weise erwerbstätig (vgl. Tab. 4, Buddeberg/Riekmann/Grotlüschen 2012a, S. 30). Weniger als drei Prozent der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen sind erwerbsunfähig. Die klischeehafte Vorstellung, dass es sich bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich um Arbeitslose oder um Beschäftigte in Ein-Euro-Jobs handelt, bewahrheitet sich also

ganz offensichtlich nicht.¹³ Dieses Ergebnis – die mehrheitliche Integration in das Beschäftigungssystem – ist ebenfalls erklärungsstark als Motiv der Nichtteilnahme an Weiterbildung. Mit Ludwig/Müller lässt sich argumentieren, dass sich Personen durch die Einbindung in Erwerbsarbeit subjektiv nicht als exkludiert wahrnehmen, und dadurch möglicherweise der Impuls zum Lernen entfällt, so wie umgekehrt etwa eine arbeitslose Person soziale Teilhabe in anderen Lebensbereichen findet (2012, S. 36).

Alpha-Level	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
kein Abschluss	50,2%	28,4%	14,1%	19,3%	5,0%	1,1%	4,7%
untere Bildung	32,0%	44,7%	49,8%	47,7%	41,0%	20,7%	29,9%
mittlere Bildung	9,8%	13,4%	21,5%	18,9%	31,2%	36,0%	32,3%
höhere Bildung	3,8%	11,9%	12,9%	12,3%	21,4%	40,4%	31,4%
noch Schüler/in	0,0%	0,0%	0,9%	0,6%	0,6%	1,1%	0,9%
Summe	95,8%	98,4%	99,2%	98,8%	99,2%	99,3%	99,2%

Tabelle 3: Verteilung der Schulabschlüsse ausgewertet nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben (Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Differenz der Summen zu 100 Prozent aufgrund der nicht ausgewiesenen Kategorie: keine Angabe)

Neben den Klischees von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten als Arbeitslose ohne Schulabschluss existiert auch die Vorstellung von Betroffenen als sozial stark isolierten Menschen, eine Annahme, die durch die Struktur der Kursteilnehmenden auch durchaus gestützt wird. So ist „die private Situation der Kursteilnehmenden (...) relativ häufig davon gekennzeichnet, dass sie allein leben“ (Rosenblatt 2011, S. 96). Für die

13 Erwerbsunfähige Personen jedoch sind mit einem Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten von fast 27 Prozent deutlich stärker betroffen als Erwerbstätige. Hier werden sich vermutlich verschiedene Arten von Beeinträchtigungen niederschlagen, etwa motorische oder Sehbehinderungen. Unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen hat fast die Hälfte gesundheitliche Beeinträchtigungen wie Seh- oder Hörprobleme oder Schädigungen durch Unfälle. 40 Prozent eine amtlich anerkannte Erwerbsminderung oder Behinderung, vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 15.

Gesamtgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten trifft dies eindeutig nicht zu. Riekmann zeigt, dass sich die Gruppe der Betroffenen von der Gesamtbevölkerung hinsichtlich der Wohnsituation und Haushaltsgröße allenfalls marginal unterscheidet (vgl. Riekmann 2012, S. 174).

Alpha-Level	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
erwerbstätig	54,8%	54,2%	58,0%	56,9%	64,5%	69,5%	66,4%
arbeitslos	19,6%	21,6%	14,7%	16,7%	8,9%	4,8%	7,6%
erwerbsunfähig	2,7%	2,3%	2,3%	2,3%	1,5%	0,9%	1,3%
Hausfrau/-mann, Elternzeit	17,4%	10,8%	9,4%	10,1%	8,2%	7,9%	8,3%
Rentner/in	5,1%	6,3%	6,4%	6,3%	6,2%	3,8%	4,8%
in Ausbildung	0,4%	4,0%	7,9%	6,5%	9,9%	11,6%	10,4%
sonstiges	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,9%	1,4%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,1%	100%	100,1%	99,9%	100,0%

Tabelle 4: Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben
(Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Abweichung der Summe von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten)

In der Gesamtschau lässt sich zeigen, dass die Realität in den Alphabetisierungskursen weder dem immensen Umfang des Phänomens Rechnung trägt noch die Struktur der Gruppe der Betroffenen angemessen abbildet. Es sind also nicht nur diejenigen von funktionalem Analphabetismus betroffen, von denen man dies ohnehin vermutet hatte und die schon im Fokus von Wissenschaft und Weiterbildungspraxis standen – nämlich Menschen ohne Schulabschluss, Erwerbsunfähige und Arbeitslose und Menschen in isolierten Lebenslagen –, sondern zum größeren Teil eine bis dato eher unbemerkte Gruppe.

4. Fazit

Wir halten fest: Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sind Menschen, die sich als Gesamtgruppe hinsichtlich soziodemografischer

Merkmale sehr stark unterscheiden, und zwar sehr viel stärker als in der Diskussion bislang zumeist (stillschweigend) angenommen. Daher entzieht sich auch die Frage, ob in der zahlenmäßig großen und stark heterogenen Gruppe der Betroffenen die Exklusionsannahme im Einzelfall überhaupt zutrifft, einer pauschalen Beantwortung. Die Heterogenität der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten macht eine weitere Differenzierung in der pädagogischen Praxis notwendig (vgl. Grotluschen/Riekmann 2012, S. 16f.), etwa hinsichtlich der Ersthebungsbedingungen und der sich aus dem jeweiligen Kompetenzniveau ergebenden didaktischen Anforderungen auf der Angebotsseite.

Diese Vielgestaltigkeit der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten stellt somit eine quantitative wie auch qualitative Herausforderung an das System der Weiterbildung dar, die anzunehmen aber gerade als ein wesentlicher Wesenszug inklusiver Erwachsenenbildung angesehen werden kann. Insofern nämlich, als Inklusion nicht die Homogenisierung, die Vereinheitlichung von Gruppen bedeutet, sondern im Gegenteil die Berücksichtigung deren Diversität und Anerkennung ihrer Heterogenität (vgl. Hussain 2010, S. 206).

Sorgfalt ist bei der pauschalen Lesart fehlender bzw. geringer Literalität als isolierte Ursache sozialer Exklusion geboten. Vielmehr dürfte funktionaler Analphabetismus zumeist als ein Element in einem ganzen Bündel von exkludierenden Faktoren wirken. Damit ist im Umkehrschluss auch zu problematisieren, dass durch Lese- und Schreibkurse zwar die Lese- und Schreibfähigkeit erhöht, wiederhergestellt oder erstmals erworben werden kann, andere wirkmächtige Exklusionsfaktoren aber durchaus weiterbestehen können. So ist die Rückfrage angemessen,

ob das Erlernen von Lesen und Schreiben tatsächlich zu einer gleichberechtigten Partizipation für diejenigen Personen führt, die zuvor aufgrund fehlender Kenntnisse in der Schriftsprache als exkludiert betrachtet wurden (Hussain 2010, S. 204).

Katrin Grüber

Antwort zu Buddeberg/Grotlüschen: Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten

Die Antwort erfolgt aus der Perspektive der *Disability Studies*. Wesentlich für diese ist die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen (als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin, als Subjekt der Forschung bzw. ihrer Perspektiven). Akademisch gibt es Verbindungen zu Gender Studies oder auch Cultural Studies. Relativ früh wurden unterschiedliche Sichtweisen auf Menschen mit Behinderungen anhand von zwei Modellen charakterisiert.

Das *Individuelle* bzw. *Medizinische* Modell beschreibt eine Sichtweise, die Menschen mit Behinderung als defizitär, von der Norm abweichend und an ihrer Behinderung leidend begreift und erwartet, dass sich der Mensch mit Behinderung ändert und Angebote der Medizin wahrnimmt.

Das *Soziale* Modell hingegen legt den Fokus auf die Umwelt und fragt, welche umweltbedingten Barrieren Menschen mit Behinderungen an der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe hindern und wie diese abgebaut werden können. In jüngster Zeit werden die individuelle und soziale Perspektive verbunden und Wechselwirkungen wahrgenommen, nicht zuletzt durch die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), die unter aktiver Beteiligung von Menschen mit Behinderungen erarbeitet wurde und nun konzeptionell und normativ in die *Disability Studies* hineinwirkt. Nach dem Konzept der Behinderung der UN-BRK muss der Staat handeln und nicht der Mensch mit Behinderungen. Aber „es [sind] nicht nur die Barrieren (...), die Menschen mit Behinderungen die Teilhabe erschweren.“ Deshalb sollten auch „ihre Beeinträchtigungen in den Blick genommen werden“ (vgl. Grüber 2012, S. 95).

Der Beitrag von Buddeberg und Grotlüschen zeigt, wie wichtig es ist, Menschen selbst zu befragen und ihre Perspektive zu berücksichtigen. Das leo-Projekt hat viele Menschen mit Schriftschwäche gefragt und erstaunliche Ergebnisse zutage gebracht: Menschen mit einer Schriftschwäche sind deutlich weniger exkludiert als vorher angenommen. Eine verringerte Lite-

ralität führt weder automatisch zu weniger Teilhabe am Arbeitsleben noch zur Vereinsamung. Immerhin sind 57 Prozent „auf die eine oder andere Weise erwerbstätig“ (Buddeberg/Grotlüschen in diesem Band), und es leben nicht signifikant weniger Menschen mit einer Schreibschwäche in einer Partnerschaft als der Rest der Bevölkerung (vgl. Riekmann 2012, zitiert nach Buddeberg/Grotlüschen in diesem Band). Diese Studie, die auch deutlich gemacht hat, dass es nicht *den* Menschen mit einer Schriftschwäche gibt, ist deshalb ein wichtiger Ausgangspunkt für weitere Befragungen und kann einen Beitrag zur Destigmatisierung leisten. Dies geht allerdings nur dann, wenn die Definitionen des „funktionalen Analphabetismus“ so geändert werden, dass die Einschränkung der Teilhabe als Folge des „funktionalen Analphabetismus“ nicht mehr wesentlicher Bestandteil der Definition ist.

Die Cultural Studies bieten, so Steuten (vgl. 2012), einen interessanten Zugang zu einer Sichtweise auf die unterschiedliche Literalität von Menschen. Menschen mit einer Schriftschwäche werden nicht nur nach dem Defizit ihrer verringerten Literalität, die von der Norm abweicht, beurteilt. Stattdessen ist es normal, verschieden zu sein (übrigens ein Slogan der Behindertenbewegung). In einer solchen Sichtweise ist eine geringe Literalität nicht unbedingt ein Problem und es ist deshalb auch nicht notwendig, dass Betroffene dies als Problem anerkennen, so wie es der Beitrag von Buddeberg/Grotlüschen mindestens implizit fordert. Dabei sind Verbindungen zum Diversity-Ansatz hilfreich. Der Ausgangspunkt ist dann die unterschiedliche Literalität von Menschen und nicht eine Abweichung von einer Norm. Die Botschaft ist also nicht – auch wenn das ungewöhnlich, ja geradezu verstörend erscheinen mag: Wir haben so viele funktionale Analphabetinnen und Analphabeten – sondern: Menschen können unterschiedlich gut lesen und schreiben.

Auf dieser normativen Grundlage sind Untersuchungen über die Frage anzuregen, welche Umstände dazu führen, dass die Teilhabe von Menschen mit einer Schriftschwäche nicht eingeschränkt ist bzw. gefördert wird. Dabei sollten sowohl die Coping-Strategien von Betroffenen in den Blick genommen werden als auch die Möglichkeiten des Abbaus von umweltbedingten Barrieren und die „Unzulänglichkeiten des Bildungssystems“ (Steuten 2012, S. 19). Ergänzt werden kann dies durch technische Mög-

lichkeiten der Teilhabeförderung, z.B. durch das Internet. Die Technik, die bisher von Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung genutzt wird, die sich Texte vorlesen lassen, kann auch für Menschen mit einer Schriftschwäche einen interessanten Zugang bieten.

Die Behindertenbewegung, die in enger Verbindung zu den *Disability Studies* steht, hat sich stark dafür eingesetzt, nicht-stigmatisierende Begriffe zu verwenden. Die inzwischen üblichen Worte „Menschen mit Behinderungen“ sowie „behinderte Menschen“ sollen anders als das Wort der/die „Behinderte“ deutlich machen, dass Menschen mehr sind als ihre Behinderung/Beeinträchtigung. Rosenblatt (2012) und Steuten (2012) kritisieren zu Recht den Begriff „funktionaler Analphabet“. Rosenblatts Vorschlag „Personen mit Schriftschwäche“ (vgl. Rosenblatt 2012) ist noch nicht perfekt, aber eine gute Ausgangsbasis. Eine Suche nach einem angemessenen Begriff – möglichst unter Einbeziehung von Menschen mit einer Schriftschwäche – wäre ein wichtiger Schritt zur Destigmatisierung.

Und *last but not least* erscheint es an der Zeit, Menschen, die „nicht gut lesen und schreiben können“ (ebd., S. 12) zu fragen, was, wo und wie sie lernen wollen – gerade diejenigen, die bisher – aus unterschiedlichen Gründen – nicht an den VHS-Angeboten teilgenommen haben. Auf diese Weise wird man möglicherweise besser herausfinden als bisher, wer etwas ändern möchte an seiner „Schriftschwäche“ und wer damit gut lebt. Außerdem sind Hinweise auf eine Attraktivitätssteigerung von Angeboten zu erwarten.

Schließlich geht es nicht darum, dass alles so bleibt, wie es ist. Die leo.-Studie hat dazu wichtige Impulse gegeben.

III Professionalität und Didaktik

Ines Langemeyer/Ingeborg Schübler

Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Mit dem Anspruch an Inklusion wird gesellschaftliche Teilhabe zum Zentralwert der Erwachsenenbildung (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2012).

Inklusive Bildung bedeutet zunächst, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln (Kil 2012, S. 20).

Darüber hinaus reicht der Anspruch an Inklusion weiter im Sinne einer „gesellschaftspolitische[n] Anforderung, Verhältnisse zu schaffen, die es allen Menschen ermöglichen, mit guten Gründen selbstgewählte Lebensziele zu verfolgen“ (Kronauer 2012, S. 22). Eine solche Zielsetzung schafft eine komplexe Erweiterung pädagogischen Engagements, erfordert sie doch ein besonderes Augenmerk auf „gesellschaftliche Anerkennung, Einbeziehung in wechselseitige Sozialbeziehungen und die gleichberechtigte Teilhabe an den materiellen und kulturellen Lebensmöglichkeiten in einer Gesellschaft“ (ebd.). Damit rückt nicht nur das unmittelbare Gelingen eines Lehr-/Lerngeschehens ins Blickfeld, sondern auch das Verhältnis konkreter Bildungspraxen zu gesellschaftlichen Exklusionsprozessen und -risiken sowie die Frage, inwiefern sie diese fortsetzen, verstärken oder abschwächen und überwinden.

Karl-Ernst Ackermann mag insofern Recht haben, dass insgesamt Vorkehrungen für eine inklusive Erwachsenenbildung fehlen und dass „das erwachsenenpädagogische Personal Schritte auf eine ‚inkludierende Professionalität‘ hin“ unternehmen sollte (Ackermann 2012, S. 26). Anhand einer eigenen empirischen Untersuchung möchten wir jedoch zeigen, dass sich in diesem Feld bereits Entwicklungen wahrnehmen lassen, die auf eine

neue Form professioneller Handlungsfähigkeit hindeuten. Eine Fallanalyse wird daher Gegenstand unserer Reflexion. Anschließend untermauern und diskutieren wir die sich hier mehr oder weniger deutlich herausbildende Form von Professionalität theoretisch. Unsere These lautet, dass sich ein Paradigmenwechsel daran festmacht, dass nicht mehr die Vermittlung von bestimmten Inhalten, sondern das Lösen von Handlungsproblemen einer spezifischen Zielgruppe im Vordergrund der erwachsenenpädagogischen Professionalität steht.

Ausgehend von der Feststellung, dass pädagogisches Handeln sich stärker ausdifferenziert und entgrenzt hat (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 277),¹ ist die Frage, inwiefern es berechtigt und sogar notwendig ist, bei der inkludierenden Erwachsenenbildung von einem neuen Professionswissen und einer neuen professionellen Handlungsweise zu sprechen, nicht allein von Bedeutung. Viel gewichtiger erscheint uns, dass für Qualität und Wirksamkeit hier nicht nur Vermittlungsprozesse entscheidend sind, sondern die gesamten Verhältnisse, in denen Lernen und Bildung stattfindet. Dazu gehören die allgemeinen Lebensbedingungen, zu denen sich ein Subjekt handelnd immer wieder neu ins Verhältnis setzen muss, wie auch diejenigen Beziehungen, die es dadurch zu anderen und zu sich selbst aufbauen kann.

Eine inkludierende erwachsenenpädagogische Professionalität kann dabei weder allein auf formaler Zuständigkeit aufbauen, noch auf einer institutionell abgesicherten Form von Wirksamkeit. Dies war sicherlich ohnehin immer schon ein Unterschied zwischen Erwachsenenbildnern und „klassischen“ Professionen wie Anwalt oder Arzt. Anders als diese „freien Berufe“ konnten sich Erwachsenenbildner noch nie auf ein stark formalisiertes Wissen berufen, das öffentlich ein hohes Ansehen genoss. Neu – durch den Anspruch an Inklusion – erscheint uns aber die untrennbare dialektische Beziehung zwischen der Arbeit an der eigenen erwachsenenpädagogischen Professionalität und der praktischen Erweiterung von Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten aufseiten aller Beteiligten.

1 Zweifelsohne trifft auch dies auf eine erwachsenenpädagogische Praxis zu, die auf spezielle Zielgruppen ausgerichtet ist.

2. Inkludierende Erwachsenenbildung in der Praxis

Unsere Expertenbefragung umfasst ein Spektrum an Kompetenz- und Tätigkeitsbereichen von Erwachsenenbildnern, die in der inkludierenden Bildung arbeiten.² Sie zielt auf systematische Vergleichsanalysen einerseits zwischen den Bereichen der Behindertenhilfe, der Integrations- und Gleichstellungsarbeit, der psychosozialen Beratungsstellen, der Initiativen für ältere und/oder kranke Menschen oder der pädagogischen Arbeit mit Menschen im Justizvollzug etc. und andererseits zwischen den Aufgabefeldern wie Management, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Programm- und Angebotsplanung, Lehre, Beratung, Verwaltung.

Die bisher geführten Interviews in einer Einrichtung mit einem Schwerpunkt auf Menschen mit geistiger Behinderung, einem kirchlichen Träger der Erwachsenenbildung und einer regionalen Einrichtung der Lebenshilfe sowie in einer Integrationsstabsstelle haben gezeigt, dass die aktuelle Inklusionsdebatte in der Erwachsenenbildung mit einer Modernisierung ökonomischer und politischer Formen zusammenfällt, wodurch Anbieter und Adressaten bzw. Experten und Laien – unabhängig von Ansprüchen an Inklusion – auf eine veränderte Weise zueinander ins Verhältnis treten. Zum einen ergibt sich dies aus einer stärkeren Orientierung auf Dienstleistung und der entsprechenden Reformierung von Verwaltungsstrukturen, zum anderen greifen neue ökonomische Bedingungen, etwa in der Behindertenhilfe durch das „Persönliche Budget“, womit auch Menschen mit Behinderung stärker eigenverantwortlich über die Verwendung ihres finanziellen Rahmens entscheiden können und nicht mehr per Fremdentcheidung in Bildungseinrichtungen als Teilnehmende „automatisch“ auftauchen. Auch dieser Umbruch bringt es mit sich, dass in die Erwachsenenbildung Impulse ausgesendet wurden, Arbeitsformen und -inhalte zu verändern. Indem sich Erwachsenenbildner dabei stärker auf die besonderen Bedürfnisse, Lebens-

2 Die Studie ist auf zwei Jahre angelegt, mit Beginn März 2012, und wird vom Forschungsfond der PH Ludwigsburg gefördert. Hintergrund der Untersuchung bildete die Entwicklung eines Handlungsfeldes zur „Inklusiven Bildung“ im Rahmen eines Bachelor- und Masterstudiengangs im Bereich des Lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung. Dazu wurden Bildungsverantwortliche in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe mittels eines Leitfadens interviewt. Ergebnisse des noch laufenden Forschungsprojekts werden hier präsentiert.

weisen und Schwierigkeiten ihrer Zielgruppe einlassen, lässt sich erkennen, dass sie ein (mehr oder weniger geschärft) Unterscheidungsvermögen zwischen Handlungsmöglichkeiten entwickeln, ob sie Herrschaftsformen eher reproduzieren oder überwinden. Berichtet wird uns von eigenen Lernprozessen im Engagement für allgemein zugängliche Wissensformen und Strukturen des gemeinsamen Lebens, die Exklusionsprozesse durchbrechen.³

Im Folgenden geht es um einen Fall, der zunächst nicht typisch für die Erwachsenenbildung erscheint, wenn man damit vor allem das für die Lehre verantwortliche Personal assoziiert; er ist aber, da es sich um eine Integrationsbeauftragte handelt, aufschlussreich, weil ihr Aufgabenbereich alle oben genannten Bereiche abdeckt – freilich in einer eher unbekannt Form, die für Entwicklungen in diesem Feld aber wegweisend sein könnte.

2.1 „Mich freut’s, einen Stein ins Wasser werfen zu können und zu sehen, da gibt’s Wellen.“

Frau P. arbeitet seit 2008 als Integrationsbeauftragte. In ihrer Stellenbeschreibung lautete die Aufgabe kurz: „Filter“ und „Anlaufstelle“ sowie „Arbeit in den Themenfeldern ...“, womit Ziele und Anforderungen eher vage umrissen waren. Das jetzige Profil ihrer Arbeit resultiert, wie sie sagt, eher aus dem „praktischen Tun“, wenn Menschen mit konkreten Anliegen auf sie zukommen und sie andersherum auf Einrichtungen und Organisationen zugeht, damit diese ihre Ziele im Bereich der Integration besser erreichen, aber auch um etwas Neues anzustoßen und Probleme bewusst zu machen.

Meine Einstellung zu dem Thema Integration ist eigentlich immer die gewesen: gleichberechtigte Teilhabe. Und ich hab also nie nur den Fokus Migranten gesehen, sondern eher sogar mit einem kritischen Auge auf die Struktur geguckt. Das heißt also, wo stehen die Strukturen vielleicht auch einer Integration im Weg, wo grenzen sie eher aus, wo sind so viele Informationen so komplex, dass es keiner mehr kapiert. Wo sind einfach noch viele Angebote parallel, so dass eben Migranten überhaupt nicht mehr sortieren können, wer steckt eigentlich dahinter und wo verpufft auch Engagement unnötig.

3 Sicher ergeben sich durch die Veränderungen der Rahmenbedingungen auch Widersprüche, etwa wenn mit den neuen Finanzierungsformen auch Einschnitte verbunden sind. Auf diesen Aspekt werden wir hier allerdings nur am Rande eingehen.

Und das ist also immer mein Ziel gewesen, zu gucken, wer ist aktiv, also was gibt's in dem Themenfeld, wer ist aktiv, wo gibt's schon Angebote, decken die auch wirklich alles ab, und wo kann man Lücken schließen.

Frau P. sieht sich daher „sehr stark [als] Vernetzerin“, die das Anliegen jedes Menschen ohne Vorbehalte ernst nimmt und die in jedem Aufgabenfeld versucht, „alle Beteiligten an den Tisch“ zu holen – insbesondere die Menschen mit einem Migrationshintergrund, damit sie selbst Veränderungen mitgestalten. Es sind aber nicht nur Betroffene, die auf sie zukommen, sondern oftmals auch Akteure, die sich mit Integrationsfragen beschäftigen. Der Kreis der rat- und hilfeschuchenden Institutionen veränderte sich dabei im Laufe der Zeit:

(...) also am Anfang waren's sehr stark Wohlfahrtsverbände, die eh schon in der Integrationsarbeit aktiv sind, Bildungsträger, Integrationskursträger, das waren so die klassischen und jetzt kommen immer mehr Unternehmen, Wirtschaftsverbände, z.B. auch in dem Bereich Feuerwehr.

Damit erweitert sich Frau P.s Tätigkeitsfeld und reicht hinein in den Umgang mit dem Fachkräftemangel (bzw. der Vorbeugung davor) oder den interkulturellen Anforderungen in der Klinikarbeit. Entsprechend musste sie sich auch um eine Erweiterung ihrer finanziellen Möglichkeiten kümmern.

Ich hatte anfangs ein ganz kleines Budget, eigentlich grad nur, dass meine Stelle laufen kann, also Geschäftsausgaben, ein paar Veranstaltungsmöglichkeiten, ich hab dann sehr viel Drittmittel akquiriert (...), aber ich habe allein über Kooperation oder selbst Projektanträge über 400.000 Euro in den Jahren nach [Stadt] geholt, also an Zusagen. Ob's abgerufen wird, komplett, das hängt dann immer vom Projekt ab, aber (...). Fakt ist, dass Zusagen über diesen Wert kamen. Und das zeigt, dass es auch nötig war.

Diese Art der Finanzierung bringt jedoch auch Probleme mit sich:

Dadurch bedingt ist es natürlich auch so, dass diejenigen, die Projekte beantragen, eben nicht in die Breite gehen, weil der ganze Abstimmungsaufwand viel mehr Zeit benötigt, als diesen Antrag zu stellen. Und das ist die Gefahr, dass jeder vor sich hinwurschtelt (...). Das ist nicht gut. Da geht viel verloren.

Wie schon aus dem weiter oben Zitierten hervorgeht, steht für sie im Vordergrund, dass die Strukturen, die von Institutionen und Organisationen getragen werden, Handlungsmöglichkeiten schaffen, die allgemein zugänglich und für die eigenen Belange und Bedürfnisse nutzbar sind. Sie sieht sich dabei als Erwachsenenbildnerin:

Denn es geht um den pädagogischen Ansatz, es geht drum, nen Blick zu kriegen auch in die Lebenswelten der Menschen, wie lernt jemand, weil Integration sehr stark ein Lernthema ist.

Dies reicht von einer Aufklärungsarbeit bei solchen, die man „auf der rationalen Schiene“ über Daten und Fakten abholen kann, über das Sichtbarmachen von neuen Lösungsansätzen bis hin zum Lernen als Empowerment, wo Frau P. eine Projektidee anschiebt, das Projekt in verschiedenen Punkten berät und unterstützt, welches aber von den Beteiligten weitestgehend selbstständig getragen wird. Da hierbei kein Curriculum abgearbeitet wird, sondern Gegenstand der Integrationsarbeit das Erschließen neuer gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten ist, ist Lernen auf allen Seiten gefordert. Diese Bildungsarbeit umschreibt sie mit dem Bild:

Mich freut's, einen Stein ins Wasser werfen zu können und zu sehen, da gibt's Wellen.

Das Miteinander basiert hier ganz wesentlich auf einem Arbeitsbündnis auf lange Sicht und einem konkreten Ziel. Daher erfordert die Arbeit vor allem „Beharrlichkeit, dieses immer mal wieder Nachhaken von meiner Stelle, was die Leute merken lässt, dass ich es ernst meine und dass sie dann wie in einer Vereinbarung mit mir sind“.

Das Verhältnis zwischen Frau P. und den Mitwirkenden baut sich weniger aufgrund eines Wissensvorsprungs auf, sondern aufgrund der immer wieder unter Beweis gestellten Ernsthaftigkeit gegenüber der Sache, mit Betroffenen Probleme der Integration zu lösen und dafür die nötigen Voraussetzungen zu schaffen.

Wenn es jetzt unverbindlich bleiben würde, so nach dem Motto, hach ja, irgendwann setzen wir uns dann mal wieder zusammen und gucken, was draus geworden ist, das tät glaube ich nicht so funktionieren. Aber wenn

man sagt, o.k. in vier Monaten treffen wir uns wieder am Soundsovielten und gucken mal was geworden ist und ich schicke Ihnen das Protokoll und da schreibe ich rein, was bis dahin zu machen ist und was jeder jetzt für Aufgaben hat, dann haben sie einfach eine Struktur und können nachgucken und dann arbeitet jeder für sich die Hausaufgaben ab und dann entsteht auch die Dynamik.

Frau P. erfährt sich so selbst immer wieder als Lernende, da sie „die Komplexität in den einzelnen Themenbereichen (...) greifen“ und „sehr schnell analysieren“ muss, „wo es hakt“. Die Arbeit ufert dadurch häufig aus, weil sie „den Bedarf überall [sieht] und überall in die Tiefe möchte“, denn: „je tiefer man steigt, umso mehr sieht man“. Daher wird es wichtig, die Relevanz von Aufgaben richtig einzuschätzen, Prioritäten zu setzen und die Mitwirkung von anderen sicherzustellen. Dazu müssen Aufgaben für eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen und Organisationen festgelegt und persönliche Verbindungen aufgebaut werden.

(...) aber durch diese (...) immer wieder Treffen, immer wieder gemeinsam Erleben, immer wieder was Positives erleben, so Meilensteine setzen, das führt dazu, dass es das Projekt immer wieder zusammenführt und dann natürlich die Verbindungen immer wieder untereinander vertieft und dann entsteht wieder was Gemeinsames.

Vor dem Hintergrund dieser Reflexionen erweitert Frau P. das Bild des Steins, der im Wasser Wellen erzeugt:

Aus einzelnen Kreisen, sag ich jetzt mal, tut sich wenig. Also es muss immer wieder (...), dass im Wasser gewedelt wird. (...) Die Stelle [Integrationsstabsstelle] ist ganz stark Motor. Das fasst es vielleicht zusammen. Also sie gibt Energie, lässt Dinge auch am Laufen oder hält Dinge auch am Laufen.

Das Besondere dieser Arbeit liegt damit in der neuen Anordnung von Rollen und Zuständigkeiten, bei der die Dualität von Experte und Laie ebenso durchbrochen wird, wie die Einteilung der Menschen in „Integrierte“ und „Zu-Integrierende“. Die Wirksamkeit der Integrationsarbeit besteht darin, unter der Maßgabe gesellschaftlicher Teilhabe viele Akteure bei der Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen zusammenzuführen, um Probleme der Benachteiligung und Exklusion gemeinsam zu lösen.

3. Professionalität im Umbruch?

Wie lassen sich die empirisch zu beobachtenden professionellen Handlungsweisen theoretisch auf den Begriff bringen? Unsere Argumentation gliedert sich in zwei Schritte. Weil wir bei dem Fallbeispiel offensichtlich nicht mehr nur das Aufgabenfeld der Vermittlung von Inhalten oder die Planung und Organisation von Angeboten vor Augen haben, sich aber durchaus Elemente davon beobachten lassen, können wir die Theorie allgemeiner aufstellen.

3.1 Subjektwissenschaft und Ermöglichungsdidaktik

Der erste Schritt besteht in einem Übergang von einer lehr- zu einer subjektzentrierten Perspektive, wie sie bereits durch die Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Schüßler 2003) und die Subjektwissenschaft (vgl. Holzkamp 1993; Faulstich/Ludwig 2004) vollzogen wurde. Hiermit ist die Professionalitätsdebatte bereits – mehr oder weniger unabhängig von den konkreten Anforderungen an eine „inkludierende Erwachsenenbildung“ – dahin gekommen, das Subjekt des Lernens in seinen Besonderheiten und nicht das Lehren und die curricularen Ziele in den Vordergrund des Professionswissens zu stellen.

Die Subjektwissenschaft zeigt dabei, dass Lernen sehr unterschiedliche Qualitäten haben kann: Wenn das Subjekt in seinem bisherigen Handeln (einschließlich des gedanklichen Handelns) auf eine Diskrepanz in seinem Können und Wissen gestoßen ist, die nur durch Lernen zu überwinden ist, liegen „gute Gründe“ vor, auch tatsächlich die damit verbundenen Anstrengungen auf sich zu nehmen. In diesem Lernen ist entsprechend die Aussicht auf eine Verbesserung der eigenen Lebensqualität und der eigenen Verfügungsmöglichkeiten dem Lerngegenstand immanent. Es ist „expansiv begründetes Lernen“ (Holzkamp 1993, S. 190ff.). Liegt dem Lernen aber keine Diskrepanzerfahrung zugrunde und wird es lediglich zur Abwehr einer drohenden Sanktion oder eines Nachteils unternommen, sind der Lerngegenstand und die damit verbundenen Verfügungsmöglichkeiten dem Lernenden eher gleichgültig; das Lernen bleibt eine instrumentelle Handlung, um einen Status quo zu erhalten oder einen Vorteil gegenüber anderen zu erreichen. Es ist „defensiv begründetes Lernen“ (ebd.). Somit verdeutlicht

die Subjektwissenschaft, dass Lernen ohne Handlungsgründe und ohne Handlungsproblematik fremdbestimmt bleiben muss. Die Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen liegen nicht in einem selbst, sondern in den Beziehungen, die Menschen im alltäglichen Handeln zu anderen und dadurch zu sich selbst aufbauen.

Die Ermöglichungsdidaktik liefert einen weiteren Ansatzpunkt, wenn sie ebendiese Beziehungsebene – selbstbestimmt vs. fremdbestimmt – durch die Perspektive, Lernen zu ermöglichen, konsequent neu denkt. Der Expertenstatus des/der Lehrenden wird nämlich nicht mehr so sehr durch die jeweilige Wissensdomäne begründet, sondern dadurch, dass er/sie sich in die Handlungsprobleme und Lernschwierigkeiten des lernenden Subjekts hineindenkt und es bei der Lösung unterstützt. Eine Expertin aus dem Bereich der Behindertenhilfe hat dies in einem Interview mit einem Beispiel aus ihrer Arbeit veranschaulicht:

Für mich ist Ermöglichungsdidaktik manchmal am Bahnhof zu stehen und Teilnehmer abzuholen, (...) also alleine Bahn fahren, (...) es ist unglaublich aufregend und es ist ein Wahnsinnsegefühl, das geschafft zu haben. (...) Didaktik heißt – in dem Fall – nicht nur es fängt um 10.00 Uhr an und dann fängt das Arrangement an, sondern ich muss mir auch manchmal Gedanken machen, wie kommen die Leute zum Seminar und in welcher Verfasstheit.

Denken wir beide Ansätze zusammen, dann lässt sich pädagogische Professionalität neu fassen als eine Fähigkeit, sich an die Stelle konkreter Subjekte zu denken, sie im Erkennen von eigenen Handlungsproblemen und im Selbstverständigungsdiskurs über die eigenen Lernerfahrungen und Lernschwierigkeiten zu unterstützen und sie beim Lernen adäquat zu begleiten.

Was aber bedeutet „adäquat begleiten“? Um diesen Gedanken zu konkretisieren, brauchen wir einen zweiten Schritt, mit dem sich das Professionswissen entwickeln und systematisch beschreiben lässt.

3.2 „Relational agency“

Bisherige Verständnisse von erwachsenenpädagogischer Professionalitätse-ntwicklung scheinen bereits bedeutsame Zusammenhänge zu beleuchten, etwa wenn Seitter (2009) diese als eine „handlungspraktische Gestaltungsaufgabe“ (ebd., S. 13) interpretiert und sie „zwischen Empirie und Pro-

grammatik“, „zwischen Forschungs- und Entwicklungsaufgabe“ verortet (ebd., S. 15). Was jedoch vor dem Hintergrund der oben diskutierten Fälle problematisiert wird, ist die dabei zugrunde gelegte Perspektive auf Professionalität als Ergebnis einer „kontinuierliche[n], sich im und durch den Beruf vollziehende[n] Kompetenzaufschichtung“ (ebd., S. 12). Hierbei ist das Verständnis durch den biografischen Prozess geleitet: von einer „diachronen Kompetenzaufschichtung“ durch Fortbildung, Beruf und Studium hin zu einer „synchronen“ durch Erfahrung in verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 13). Sicherlich begründet sich dieser auf die individuelle Lehrperson gerichtete Blick dadurch, dass der Professions-„Träger“ als wichtigste Stellgröße für Qualität betrachtet werden muss. Es ist zweifelsohne dieses konkrete Subjekt, das mit Adressaten in Kontakt kommt und mit ihnen eine pädagogische Beziehung eingeht. Auch die Sichtweise, die Ermöglichung des Lernens von Erwachsenen als Kernaufgabe von Weiterbildung zu sehen (vgl. Müller 2002, S. 113), erscheint plausibel und schließt an unser Argument für die Ermöglichungsdidaktik an. Unter diesem Blickwinkel ergeben sich – zweifellos folgerichtig – Professionalitätsverständnisse, wonach die Didaktik als die „Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“ (Arnold 1996, S. 150), das didaktische Wissen als die „Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Siebert 1996, S. 3) und die Vermittlungskompetenz als der „eigentliche Kern erwachsenenpädagogischer Qualifikation“ zu definieren ist (Nuissl 1996, S. 33; vgl. Müller 2002). Aber genau diese Konzentration auf das didaktische Lehr-/Lerngeschehen scheint angesichts der Aufgabe einer inkludierenden Bildung unzureichend – nicht an sich, wohl aber mit Bezug auf die Aufgaben, die mit einer auf Inklusion zielenden Arbeit verbunden sind.

Solche Aufgaben bedeuten, dass Professionelle häufig über die Grenzen ihres Zuständigkeitsbereichs hinaus wirken müssen und, um Probleme zu lösen, zusammen mit anderen Praktikern und Adressaten arbeiten, so dass sie sich mit ihrem professionellen Handeln häufig außerhalb des sicheren Terrains ihrer Institution und ihrer bürokratisch vorgegebenen und vorgeformten Prozesse bewegen (vgl. Edwards 2010, S. 1). Diese Art von Praxis erfordert laut Anne Edwards nicht nur das Sichtbarmachen der eigenen Expertise für andere, sondern auch die Fähigkeit, das Professionswissen anderer Berufsgruppen anzuerkennen, es in der eigenen Arbeit mit ein-

zubeziehen und sowohl ihre als auch die eigenen Ressourcen zur Lösung komplexer Problemstellungen zusammenzuführen. Das Abwenden von Exklusionsprozessen verlangt, das Wissen anderer mit einzubeziehen, und das Vermögen, mit anderen zusammen Erkenntnisprozesse über Probleme anzusteuern, Lösungswege und daraus folgende Aufgaben gemeinsam auszuhandeln. Dies erfordert eine konkrete Verbindung von Erkenntnis und Parteilichkeit, bei der der Subjektstandpunkt des „konkreten Anderen“ Anerkennung findet. Edwards begreift damit die neue Art von Professionalität als eine „*relational agency*“ (vgl. ebd., S. 2), was man mit einer „sich in Beziehung setzenden Form von Handlungsfähigkeit“ ins Deutsche übertragen könnte. Damit erkennt sie genau das an, was Holzkamp (1983, S. 305) „interpersonale Subjekthaftigkeit“, „Reziprozität“, „Reflexivität“, „Perspektivenverschränkung“ nennt, also das Verstehen, wie andere Probleme sehen und auf sie reagieren, zusammen mit der Fähigkeit, eine Verbindung herstellen zu können zwischen den eigenen Sichtweisen und Antworten und denen anderer, um zu einem besseren Verständnis und einer besseren Praxis zu gelangen.

Die Diskussion um erwachsenenpädagogische Professionalität braucht daher eine dialektische Wendung. Das Vermögen, exkludierende Tendenzen abzuwenden und zu überwinden, liegt nicht in einer einzigen Person allein. Freilich bedarf es einer Reihe konkreter, an einer einzelnen Person identifizierbarer Fähigkeiten: Den Subjektstandpunkt der anderen, die Beziehungsebenen und die Strukturebene verstehen und darauf adäquat einzugehen, ist eine höchst komplexe Arbeit. Doch die besondere professionelle Qualität des Handelns von Erwachsenenbildnern ergibt sich dabei keineswegs eins zu eins aus diesen Fähigkeiten, sondern vielmehr aus dem sozialen Geschehen, von dem sie – wie die betroffenen Subjekte selbst – nur ein Teil sind. Dies muss im Selbstverständnis der Professionellen ankommen, womit sie sich vom herkömmlichen Expertenverständnis immer weiter entfernen. Die Aufgabe der Inklusion bringt es mit sich, sich selbst immer wieder als lernende Person in verschiedensten Beziehungen zu anderen wiederzufinden und sich genau dadurch anderen gegenüber als glaubwürdig, verlässlich und wirksam zu erweisen.

Reinhard Markowetz

Antwort zu Langemeyer/Schüßler: Professionswissen

In vorbehaltloser Anerkennung von Inklusion als handlungsleitendem Zentralwert der Erwachsenenbildung beschäftigt sich der Beitrag von Langemeyer und Schüßler mit dem Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. Während für Karl-Ernst Ackermann (2012) nachhaltige Vorkehrungen für eine inklusive Erwachsenenbildung noch immer fehlen und er deshalb explizit eine inkludierende Professionalität des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals noch einfordert (vgl. ebd., S. 26), kontrastieren die beiden Autorinnen dieses Desiderat mit der Behauptung, dass im Feld bereits Entwicklungen wahrnehmbar sind, die auf eine neue Form des professionellen Handelns schließen und die Konturen einer inklusionstarken Professionalität bereits erkennen lassen. Dieser von den Autorinnen empirisch beobachteten Veränderung wird eine paradigmatische Qualität zugeschrieben, weil im Zuge anhaltender Diversifikation, Ausdifferenzierung und Entgrenzung des pädagogischen Handelns in der erwachsenenpädagogischen Praxis bereits eine Neujustierung der Vermittlung von Inhalten und des Erreichens von daraus operationalisierten Lernzielen stattgefunden habe und es immer mehr darum gehe, ein selbstbestimmtes, aktives und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichendes Lösen von Problemen anzusteuern und Barrieren beim alltäglichen Handeln in den Lebenswelten spezifischer Zielgruppen konstruktiv abzubauen.

Auf der Grundlage konstruktivistischer Auffassungen von Lernen lässt sich die Begründung für eine neue Form professionellen pädagogischen Handelns gut nachvollziehen. Doch mag man kaum glauben, dass der für notwendig erachtete Paradigmenwechsel und die inklusive Neuausrichtung insbesondere der institutionalisierten Erwachsenenbildung schon heute im Feld wirksam sein soll. Bisher reagiert die „allgemeine“ Erwachsenenbildung nur recht zögerlich auf die Bildungsbedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten als einer marginalisierten und von Bildungsprozessen über die Schule hinaus anhaltend

ausgegrenzten Zielgruppe. Dabei kann kein Zweifel daran bestehen, dass gerade diese Menschen durch gezielte und geeignete Maßnahmen der Erwachsenenbildung ihre Potenziale weiter entdecken und als Lösungsstrategien so gewinnbringend entfalten können,

- dass sie selbstreflexiv begründet und in Abwendung von Fremdbestimmung selbstgewählte Ziele in ihrem Leben angehen,
- dass sie diese unter Aspekten von Gleichberechtigung, sozialer Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe allein und/oder mithilfe von Assistenz und den richtigen Bündnispartnern zielführend verfolgen und dass sie sich damit Lebensmöglichkeiten und Erfahrungsräume handelnd erschließen, nachhaltig erhalten und prozessual-dynamisch in gesellschaftlichen Systemen auch im Hinblick auf hierfür notwendige sächlich-materielle wie personelle Unterstützungs- und Hilfebedarfe sichern.

So gesehen ist es sehr zu begrüßen, dass die „Entdeckung“ der Subjektorientierung, der Beziehungsdimension, die Beachtung von Konzepten wie Empowerment oder von Modellen wie das des handlungsorientierten, entwicklungslogischen Lehrens und Lernens und darüber hinaus der Einzug identitätsstiftender Haltungen und interaktionistischer Dialogformen allmählich die Praxis der Erwachsenenbildung mitbestimmen. Solche wertegeleiteten Konstanten sind zutiefst sonderpädagogische Grundannahmen und entscheidende Wirkvariablen für das Gelingen von Bildungsprozessen in der heil- und sonderpädagogischen Förderung wie Therapie, von der Frühförderung über die frühkindliche Bildung in die schulische und berufliche Bildung. Ein Umdenken in der Erwachsenenbildung wäre ein Möglichmachen dessen, was die sogenannten allgemeinen Pädagogiken stets für unmöglich hielten, womit sie eine exklusive Be- und Aussonderung in Sondersystemen auf den Plan riefen, deren allmählicher „Rückbau“ nur schwer zu bewerkstelligen sein wird.

Die Erweiterung des Professionswissens und die Anreicherung des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung um die in dem Beitrag von Langemeyer und Schüßler diskutierten beiden zentralen Aspekte „Ermöglichungsdidaktik“ und „*relational agency*“ justieren die Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten von Erwachsenenbildnern für wahr neu. Zum einen

soll die Beachtung und Umsetzung einer subjektwissenschaftlich begründeten Ermöglichungsdidaktik dem sich bildenden Subjekt ein sinnstiftendes Lernen erlauben. Zum anderen sollen durch *relational agency* exkludierende Tendenzen, materielle Barrieren, systemische Grenzen wie Schranken im Kopf in all ihren personellen, interpersonellen und strukturellen Interdependenzen analytisch erkannt und abgewendet werden. Diese persönliche, advokatorische Assistenz (vgl. Feuser 2006; Elwela 2010) und dieses intensive Interesse an der Lösung existenter, sogenannter sozialer Probleme von Menschen mit Behinderung geht in der Tat weit über das traditionelle Verständnis der Erwachsenenbildung hinaus und definiert eine herausfordernde Geschäfts- und Aufgabenerweiterung bei der Umsetzung Lebenslangen Lernens.

Aber können und müssen Erwachsenenbildner tatsächlich in die Rolle eines Sozialarbeiters oder Gate-Managers schlüpfen, um neben der eigentlichen institutionalisierten „klassischen“ Bildungsarbeit sozialpädagogisch für einen Menschen aktiv werden und inklusive Wirksamkeit bei der Arbeit entfalten zu können? Braucht eine inkludierende Erwachsenenbildung solche generalistische Alleskönner? Oder bedarf es nicht eher des Zusammenhandelns und Zusammenwirkens verschiedenster Berufsgruppen mit unterschiedlichen, eher hochspezialisierten Kompetenzen? Könnte – die kategoriale Bildungstheorie vor Augen – am Ende nicht auch die Objektseite der Bildung zu kurz kommen? Oder stellt sich doch heraus, dass qualitativ hochwertige Erwachsenenbildung diese neue Professionalität dringend braucht? Wie darf und muss man sich dann aber die Bildungsarbeit in den Häusern des Lehrens und Lernens der Erwachsenenbildung konkret in der Praxis vorstellen, z.B. in Kursen der Volkshochschule, an denen Menschen mit und ohne Behinderung an einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgewogen zusammen mit den anderen wie allein handeln können, um Kompetenzen und Potenziale für die Gestaltung des eigenen Lebens wie des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu erwerben und zu nutzen? Und wer bildet dann wie solche omnipotenten Erwachsenenbildner der Zukunft aus?

Der Beitrag von Langemeyer und Schüßler regt dazu an, Erwachsenenbildung neu und anders zu denken und leistet damit einen Beitrag, dass Inklusion als Zentralwert seine Kraft nicht wie sein Vorgängerbegriff Inte-

gration allzu rasch verliert. Fest steht, dass bei der Architektur eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems unter Beachtung des sogenannten 4A-Schemas nach Tomasevski (2006)

- *availability* (Verfügbarkeit),
- *accessibility* (Zugänglichkeit),
- *acceptability* (Akzeptierbarkeit),
- *adaptability* (Anpassungsfähigkeit),

die von Langemeyer und Schüßler herausgearbeiteten Dimensionen professioneller Handlungsfähigkeit, beim Auf- und Ausbau einer flächendeckenden Erwachsenenbildung eine Rolle spielen werden, die zutiefst und nachhaltig auf Inklusion ausgerichtet ist und die insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung allseitig und professionell einbeziehen will. Ob die erarbeiteten Parameter zentral sind, um die Komplexität der Erwachsenenbildung vor dem Anspruch von Inklusion theoretisch zu verstehen und zu erklären, bleibt gegenwärtig noch offen und könnte im transdisziplinären Dialog weiter geklärt werden.

Claudia Gorecki/Hildegard Schicke

Riskante Übergangszeiten – Ein Bildungsformat zur berufsbiografischen Transition zwischen Ausbildung und Beruf

The life-course ... is both thrown ahead and across.
(O. Dreier 1999)

1. Einleitung

Der folgende Beitrag stellt am Beispiel eines höchst erfolgreichen arbeitsmarktbezogenen Projekts ein inkludierendes Bildungsformat am Übergang zwischen Hochschule und Berufsleben vor. Statt eines an Vermittlung ausgegerichteten arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums und der Klientelisierung einer von sozialer Exklusion bedrohten Zielgruppe wurde ein Bildungsformat entwickelt, praktisch erprobt und empirisch ausgewertet, das als entwicklungsförderlicher berufsbiografischer Übergangsraum angelegt war, dessen zentrale Gestaltungselemente die pädagogische Begleitung individueller zielgenerierender Suchbewegungen und eine Empowerment-Strategie waren. Paradigmatisch lag dem Format das Verständnis von Übergang als Transition zugrunde, in der Ausgangs- und Zielpunkt ungesichert sind und nur reflexiv aus der Subjektperspektive erschlossen/bestimmt werden können.

2. Das Projekt „Transnational Empowerment“ – ein Bildungsformat zur beruflichen Inklusion

Das Projekt „Transnational Empowerment“¹ wurde im Rahmen des durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderten Programms „IdA – Integration durch Austausch“² in den Jahren 2009 bis 2012 in Berlin durchgeführt. In dieser

1 siehe Seite 168

2 siehe Seite 168

Zeit haben in insgesamt fünf sogenannten Durchgängen über 60 Teilnehmerinnen an dem Projekt teilgenommen. Ein Durchgang war dreiphasig strukturiert:

1. Phase: berufsbiografische Standortbestimmung mit dem Ziel einer gesicherten subjektiven Einschätzung der erworbenen Kompetenzen und Suche eines Praktikums (drei Monate);
2. Phase: Praktikum als Probehandeln (drei Monate);
3. Phase: kompetenzbasierte Erschließung eines beruflichen Tätigkeitsfeldes mit dem Ziel der Realisation des Einstiegs in ein berufliches Tätigkeitsfeld (zwei Monate).

Bei den Teilnehmerinnen handelte es sich um arbeitslose Akademikerinnen mit einem Magister-, Diplom-, Bachelor- oder Masterabschluss. In der Mehrzahl waren es Absolventinnen geisteswissenschaftlicher Studienfächer, mithin solcher, die, da nicht professionsorientiert (wie bspw. Medizin) angelegt, formal ein breites Spektrum unterschiedlicher Anwendungsmöglichkeiten eröffneten. Ein Viertel der Teilnehmerinnen hatte einen ingenieurs-, wirtschafts- oder naturwissenschaftlichen Studienhintergrund. Als Teilnahmevoraussetzung galten der Bezug von Transferleistungen der Jobcenter und eine Altershöchstgrenze von 35 Jahren.

Das dem Projekt zugrunde liegende Bildungsformat folgt den Prinzipien einer beruflichen Inklusion, die nicht gleichzeitig sozial exkludiert. Es vermeidet auf allen Ebenen Defizitzuschreibungen und Homogenisierungsversuche. Dies soll an den vier zentralen Merkmalen des Projektformats verdeutlicht werden.

-
- 1 Die Projektdurchführenden waren zwei auf die Fortbildung und Beratung von Frauen spezialisierte Organisationen, das FrauenComputerZentrumBerlin (FCZB) und KOBRA – Koordination und Beratung für Frauen und Unternehmen in Kooperation mit der Arbeitsagentur – Dienststelle Berlin Mitte. Bei den Partnern auf europäischer Ebene handelte es sich um das „UK Resource Center for Women in Science, Engineering and Technology (UKRC)“ in Großbritannien, „FUCOMI“ in Spanien, das „Gender Studies Center“ der Panteion Universität Athen in Griechenland und das Institut „abz* austria“ in Österreich. Diese Länder waren damit die Zielländer für das Auslandspraktikum. Das Projekt wurde von Claudia Gorecki und Prof. Ortfried Schäffter – Abteilung Erwachsenen- und Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin – wissenschaftlich begleitet und evaluiert.
 - 2 Das Programm förderte den transnationalen Austausch von Personengruppen, die von sozialer Exklusion bedroht waren mit dem Ziel ihrer beruflichen Integration.

1. *Klientenzentrierte interpretative Zielgruppenbestimmung statt anbieterzentrierte normative Zuschreibung von Zielgruppenmerkmalen:* Die Zielgruppe bestimmt sich nicht von einer aus der Außenperspektive gesetzten sozialadministrativen Defizitzuschreibung arbeitsloser Frauen, sondern aus der Lebenslage, die selbst klärungsbedürftig, mithin nicht von außen bestimmbar ist. Die Supportstruktur des Projekts ermöglicht in seinen einzelnen Elementen einen reflexiven Bildungsprozess, in dessen Verlauf die Teilnehmerinnen ihre Lebenslage aus der Binnenperspektive klären. Nur von dort darf sie beschrieben werden. Die Zielgruppe konstituiert sich somit im Projektverlauf aus dem Sinnhorizont einer solidarisch erlebten gemeinsamen Lebenslage.

2. *Empowerment als durchgängiges pädagogisches Prinzip:* Das Projektdesign setzt in allen Elementen (Kompetenzenbilanzierung, selbst gewähltes Auslandspraktikum, Bewerbungcoaching u.a.) an den sich im Projektverlauf zunehmend deutlicher herauschälenden Stärken der Teilnehmerinnen an und fördert diese mit. Das Projekt setzt voraus und fordert, dass die Teilnehmerinnen proaktiv und selbstverantwortet agieren.

3. *Individualisierte Suchbewegung zur kompetenzorientierten Felderschließung statt qualifikationsorientierte Vermittlung:* Der Ansatz der Vermittlung geht davon aus, dass sich aufgrund bestimmter qualifikatorischer Voraussetzungen aus der Außenperspektive eines Übergangsmangements personenadäquate Erwerbsmöglichkeiten bestimmen lassen. Dagegen setzt das Projekt die Prämisse, dass persönlich geeignete Felder der Berufstätigkeit nur individuell aus einer Binnenperspektive erschlossen werden können. Daher erarbeiten sich die Teilnehmerinnen in dem Kompetenzenbilanz-Coaching, von einer Beraterin begleitet, eine Selbstbeschreibung ihrer Handlungskompetenz anhand ihrer profilgebenden fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, wodurch ein zunehmend klarer werdender Ausgangs- und Abstoßpunkt für die anschließenden zielgenerierenden Suchbewegungen zur Verfügung steht.

4. *Das „reframing“ der riskanten, von Transition geprägten Lebenslage:* Das Projekt bietet den Hochschulabsolventinnen ein *reframing* ihres zunächst ge-

scheiterten Berufseinstiegs. Im Umgang mit der unübersichtlichen Lebenslage am Übergang vom Studium in eine Berufstätigkeit haben die Absolventinnen – so die Deutung – bislang unzureichende Problemlösungsstrategien angewendet. Der kompetente Umgang mit struktureller Unbestimmtheit, einer von Multioptionalität gekennzeichneten Ausbildung sowie der Diffusität persönlicher Ziele wird im Projekt erworben.

2.1 Eine selbstinterpretative Zielgruppenbestimmung vermeidet die Paradoxie einer exkludierenden Inklusion

Im Gegensatz zu einer anbieterzentrierten Zielgruppendefinition in der Maßnahmeplanung, die auf der Benachteiligung einer Adressatengruppe durch die Daten der Sozialstatistik gründet, orientierte sich das Zielgruppenverständnis des Projekts an den strukturellen Merkmalen einer berufsbiografisch riskanten Lebenslage, wie sie aus dem persönlichen Erleben der Adressatengruppe erfahrbar und im Rahmen der Kompetenzbilanzierung als berufsbiografische Übergangsproblematik gedeutet wurde. Durch die problemfeldexplorierende Vorgehensweise des Projekts wurde vermieden, dass die Adressatengruppe „arbeitslose Akademikerinnen“ als an externen Kriterien ausgewiesene Problemgruppe „benachteiligter Frauen“ eine Einengung im Sinne einer normativen und durch Daten der Sozialstatistik begründeten Planungskategorie erfuhr, die soziale Merkmale zuschreibt. Dies ist von zentraler Bedeutung, weil mit der Zuordnung zu einer im Kontext der Sozialstatistik definierten Gruppe soziale Ungleichheit strukturell reproduziert wird. Durch solch eine Zielgruppenbestimmung würde das Projekt entgegen seiner erklärten Absicht den individuell stigmatisierenden Labeling-Prozess (vgl. Goffman 1975) von „sozialer Benachteiligung“ befördern und sein Ziel eines auf soziale Inklusion gerichteten Empowerments schon von Beginn an verfehlen. Mader/Weymann (vgl. 1979) sprechen in diesem Zusammenhang von einem notwendigen Wechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma der Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Die problemfeldexplorierende Vorgehensweise ermöglichte, dass sich im Projektverlauf selbstinterpretativ eine Zielgruppe von Frauen herausbilden konnte, die sich in der biografisch riskanten Übergangszeit mit spezifischen Problemen auf eine jeweils besondere Weise konfrontiert sah und sich solidarisch bei der Bewältigung der von sozialer

Exklusion bedrohten Lebenslage unterstützte. Damit konnte das Paradox einer exkludierenden Integration durch eine defizitorientierte Klientelisierung umgangen werden.

2.2 Empowerment als durchgängiges pädagogisches Prinzip

Empowerment ist im Kontext des inkludierenden Bildungsformats eine professionelle Praxis der Beratung in Beruf, Bildung und Beschäftigung. Der Perspektivwechsel von der Orientierung an qualifikatorischen Voraussetzungen und Vermittlung zur Orientierung am Modell der kompetenzbasierten Erschließung eines beruflichen Tätigkeitsfeldes setzte nicht nur wichtige Veränderungen im Dienstleistungsverständnis der Projektverantwortlichen voraus, sondern erforderte auch vonseiten der Projektteilnehmerinnen ein ungewohntes Maß an individueller Eigenverantwortung im Sinne von *self directed learning*. Der Begriff Empowerment erfasst deshalb auch das Vermögen der Teilnehmerinnen, die unüberschaubare und verunsichernde Zeit des transitorischen Übergangs aus eigener Kraft zu bewältigen.

Empowerment bedeutet Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung.

Empowerment beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen (Herriger 2010, S. 20).

Herrigers Arbeitsdefinition entfaltet zutreffend die *idée directrice* des Bildungsformats zur beruflichen Inklusion. Diese Sicht musste von den Frauen im Sinne eines *reframing* verstanden und in ihr Selbstbild als selbstverantwortliche Teilnehmerinnen übernommen werden. Eine wichtige Dienstleistung der Beraterinnen in allen Arbeitsschritten eines jeweiligen Durchgangs bestand darin, diejenigen biografisch eingeschliffenen Muster der Selbst-

entwertung und resignativen Optionsblindheit³ oder fehlenden Verantwortungsübernahme für die eigene Lebensgestaltung sowie institutionell verstärkende⁴ Muster gegensteuernd zu thematisieren (vgl. Gorecki/Schäffter 2012).

2.3 Individualisierte Suchbewegung zur kompetenzorientierten Felderschließung statt qualifikationsorientierte Vermittlung

Die Teilnahme an dem zieloffen und reflexiv angelegten Prozess zur Erschließung eines Berufseinstiegs wurde von der Mehrzahl der Teilnehmerinnen als aktivierender und ermutigender Kontrast zu einer vorausgegangenen Situation längerer oder kürzerer Erwerbslosigkeit erlebt. Aus diesem Kontrast leitete sich eine schon zu Projektbeginn beobachtbare Aufbruchsstimmung ab. Somit gehörte die existenziell bedrohliche Erfahrung des Scheiterns der konventionellen Instrumente oder Ansätze am Übergang zum Berufseinstieg zur konstitutiven Ausgangsmotivation für die Projektteilnahme. Erst auf dieser Erfahrungsgrundlage erhielt das inkludierende Bildungsformat einer hoch individualisierten zielgenerierenden Suchbewegung die persönliche Bedeutung einer gewissermaßen befreienden Alternative im Sinne eines Ausbruchs aus den wiederholten Erfahrungen persönlichen Scheiterns bei der Stellensuche, für die bis dahin keine andere Erklärung angeboten wurde als die des individuellen Versagens. Es wurde für die Frauen erkennbar, dass sie am eigenen Fall auf ein allgemeines gesellschaftsstrukturelles Problem gestoßen sind, das nicht allein mit persönlichen Defiziten zu erklären ist, sondern auch mit einer unzutreffenden Problemlösungsstrategie bei der Stellensuche zusammenhängen kann. Das Projekt wurde von den meisten Teilnehmerinnen als legitime und entlastende Pause erfahren, in der es gerade durch die Reduzierung des Außendrucks gelingt, sich die Zeit

3 Das Evaluationsteam hat im ersten Jahr des Projekts auf der Grundlage der Rekonstruktion des Projektdesigns und der Projektpraxis eine Typologie von Mustern und Lebensthemen der arbeitslosen Hochschulabsolventinnen am Übergang zum Berufseinstieg entwickelt. Diese Heuristik wurde methodisch in Perspektivverschränkung validiert. Die Beraterinnen haben die Prozesse der Kompetenzenbilanzierung anhand der Muster interpretiert. Die Teilnehmerinnen haben in Bilanzierungsworkshops die Muster auf sich selbst bezogen und ihre Situation interpretiert.

4 Die Teilnehmerinnen berichteten über entmutigende und damit aktivitätshemmende Wirkungen einer administrativen Verwaltung von Erwerbslosigkeit durch die Jobcenter.

zur Selbstvergewisserung zu gönnen und eine Bewältigungsstrategie für die Übergangszeit zu entwickeln. Das Projektdesign strukturiert den Prozess:

- Die Kompetenzenbilanz ist ein entwicklungsorientiert angelegtes Coaching-Verfahren (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 67f.). In dem strukturierten Coaching-Prozess schälen sich die biografisch erworbenen Kompetenzen heraus; sie werden von der Teilnehmerin selbst entdeckt, definiert, eingeschätzt und mit Beispielen aus der Biografie heraus belegt. In der Reflexion der erworbenen Kompetenzen werden die Teilnehmerinnen mit dem Fremdbild der Beraterin konfrontiert und die Kompetenzen kommunikativ validiert. So wird die Kompetenzenbilanz, in der die Frau Chairperson ihres Lebens bleibt, zum persönlich tragfähigen Ausgangspunkt, von dem aus nun neue Optionen im Sinne von unterschiedlicheren Tätigkeitsbereichen, Positionen und Rollen erkennbar werden. Wichtig ist hier die Unterscheidung von formaler „Qualifikation“ und tätigkeitsfeldspezifischer „Handlungskompetenz“. Letzteres wird im Kompetenzenbilanz-Coaching erarbeitet.
- Arbeitsmarktpolitisch betrachtet eröffnet das Auslandspraktikum ein mehr oder weniger breites Spektrum an Zugangsmöglichkeiten zum europäischen Arbeitsmarkt. In strukturanalytischer Hinsicht bietet es die Möglichkeit zum Ausstieg aus einem als deprimierend erlebten Alltag in Arbeitslosigkeit. Durch die Unterbrechung der Fixierung auf die Stellensuche schafft es den erforderlichen temporalen Übergangsraum als reflexiv angelegte Entwicklungszeit im Sinne eines „psychosozialen Moratoriums“. Durch die eigenständige Praktikumsplatzsuche (Suche, Entscheidung, Bewerbung) ergibt sich eine Reihe von exemplarischen berufsbiografischen Lernanlässen, die auf den späteren Ernstfall der Arbeitsplatzsuche schrittweise vorbereiten. Das Praktikum selbst führt die Frauen in einen Zwischenzustand, in dem die zuvor definierten Kompetenzen nun berufspraktisch in einer realen Arbeitssituation erlebt werden. Sie können sich im geschützten Rahmen der Praktikumsstelle bereits in der Berufswelt positionieren und erhalten ein Modell, auf das sie bei dem anschließenden Einstieg in ein berufliches Tätigkeitsfeld zurückgreifen können.
- In der letzten Phase wird die Einmündung in das von den Teilnehmerinnen bestimmte berufliche Tätigkeitsfeld aktiv angegangen.

- So wichtig die skizzierten Komponenten für sich selbst genommen und als aktivierendes Potenzial für zielgenerierende Suchbewegungen auch sind, ihre strategische Bedeutung im Rahmen des Bildungsformats erhalten sie durch ihr Potenzial für das Kontingentsetzen bzw. das *reframing* der Lebenslage.

2.4 Das *reframing* der riskanten, von Transition geprägten Lebenslage

Der Begriff „Lebenslage“ (vgl. Amann 1983; Voges 2002) erfasst sowohl soziale bzw. strukturelle Dimensionen einer Lebenssituation als auch die Interpretation der Situation durch die Subjekte selbst:

Lebenslagen sind die je historisch konkreten *Konstellationen* von *äußeren Lebensbedingungen*, die Menschen im Ablauf ihres Lebens vorfinden, sowie die mit diesen äußeren Bedingungen in *wechselseitiger Abhängigkeit* sich entwickelnden *kognitiven und emotionalen Deutungs- und Verarbeitungsmuster*, die diese Menschen hervorbringen. Lebenslage ist ein dynamischer Begriff, der die historische, sozialen und kulturellen Wandel erzeugende Entwicklung dieser äußeren Bedingungen einerseits umfasst und andererseits die spezifischen Interaktionsformen zwischen dem sozialen Handeln der Menschen und diesen äußeren Bedingungen (Amann 1983, S. 147; Hervorh. i. Orig.).

Unter einer Lebenslage verstehen wir das zeitlich begrenzte relationale Verhältnis zwischen einer objektivierbaren/objektivierenden Subjektposition und einer interpretativen Subjektperspektive. Die objektivierende Subjektposition der Zielgruppe bezieht sich auf eine von „Transition“ gekennzeichnete Übergangszeit, auf einen berufsbiografischen Entwicklungsverlauf also, dessen Ausgangspunkt zu Projektbeginn als diffus erfahren wird und somit bestimmungsbedürftig ist und dessen Ziel unspezifisch (man möchte eine gute Arbeitsstelle) und somit unbekannt ist. Die Subjektperspektive erfasst hingegen die Überzeugungen und Habitualisierungen, d.h. die die Wirklichkeit konstituierenden Annahmen über sich und „den Arbeitsmarkt“. Die Beraterinnen des Projekts halten die Dominanz der Außenorientierung, die Tendenz zu unterfordernden Selbstansprüchen, die Wahrnehmung der Arbeitswelt als *closed shop* u.Ä. für typisch. Da die Erfahrung, beim Berufseinstieg gescheitert zu sein, die Subjektperspektive der arbeitslosen Hochschulabsolventinnen bei Projektbeginn prägt, zeigt sich in ihren Einstellungen eine geringe

Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Als Konsequenz des Projektdesigns, insbesondere durch das Kompetenzbilanz-Coaching und das Auslandspraktikum, gelingt in der Regel im Projektverlauf die Festigung einer Subjektposition. Es werden die profilgebenden Kompetenzen herausgearbeitet und Optionen für den Einstieg in ein berufliches Tätigkeitsfeld reflexiv thematisiert, so weit als möglich geklärt und überprüft. Hierbei kommt es in der Regel zu einer Neubewertung der Optionsarmut, der resignativen Optionsentwertung oder einer diffusen unspezifischen Multioptionalität. Für die Beurteilung von biografisch riskanten Übergangszeiten durch die Projektverantwortlichen kam es darauf an, weder allein von einer objektivierenden Diagnose einer Übergangsproblematik noch allein von einer ursächlichen Zuschreibung auf personengebundene Eigenschaften auszugehen, sondern daran festzuhalten, jeweils konkrete kompetenzbasierte Problemlösungen zu entwickeln.

Im Unterschied zum standardisierten Vermittlungsmodell einer einseitigen Anpassung an eine als kompakt und fixiert vorausgesetzte Arbeitswelt, in der für viele der persönlich erworbenen Qualifikationen offenkundig wenig Nachfrage besteht, werden nun beide Seiten kontingent gehalten. Hierdurch werden der noch unbestimmte Ausgangspunkt des Studienabschlusses einerseits und das mögliche Tätigkeitsfeld andererseits erst in ihrer wechselseitigen Relationierung als bestimmungsfähig erfahrbar. Diese Relationierung erfolgt individualisiert im Durchgang durch eine Übergangszeit, die in Form einer zielgenerierenden Suchbewegung strukturiert wird. In ihrer persönlichen Bildungswirkung lässt sie sich als eine berufsbiografische „Öffnung zur Welt“ bezeichnen, bei der berufsrelevante Umwelten bildlich gesprochen eine höhere Auflösung und größere Tiefenschärfe erhalten (vgl. Gorecki/Schäffter 2012).

3. Struktureller Kontrollverlust in einer biografischen Übergangszeit als Normalform spätmoderner Transformationsgesellschaften

Die hier vorgenommene Kontrastierung der Modelle, individualisierte zielgenerierende Suchbewegung zur kompetenzorientierten Erschließung eines beruflichen Tätigkeitsfeldes *versus* qualifikationsorientierte Vermittlung

in einem formal standardisierten Übergangssystem, erhält erst vor dem Hintergrund des Strukturwandels spätmoderner Transformationsgesellschaften die notwendige Klarheit für die Weiterentwicklung von Unterstützungsstrukturen. Dazu müssen die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Strukturierung biografischer Übergänge im Lebensverlauf betrachtet werden (vgl. Gorecki/Schäffter 2012). Ein Übergangssystem,⁵ das einer biografischen (Status-)Passage (vgl. van Gennep 1986) Orientierung und Sicherheit gibt, ist nur noch im Rahmen gesicherter institutioneller Formalordnungen der Fall, so z.B. als Übergang in der Schullaufbahn oder in einer standardisierten Berufseinstiegsphase für die dazu formal berechnete Personengruppe (z.B. Übernahme nach Ausbildung, Referendariat, Trainee-Programm). Kennzeichnend für geregelte Statuspassagen ist eine vorgegebene Temporalordnung: Der Abschluss einer vorausgehenden Sequenz ist Ausgangspunkt einer anschließenden Sequenz. Dadurch ist es möglich, die Gefahr einer sozial exkludierenden Lücke institutionell unter Kontrolle zu halten. Ansonsten droht die Gefahr eines sozialen Absturzes. Wo diese Kontrolle, wie bei der Zielgruppe, nicht mehr gewährleistet ist und stattdessen der erwartete, institutionell gesicherte Übergang vom erfolgreichen Hochschulabschluss ins Berufsleben scheitert, bekommen es die beteiligten Frauen mit einer von ihnen selbst, aber auch gesellschaftlich noch nicht durchschauten existenziellen Gefährdung zu tun. Die unerwartete Riskanz ihrer Lebenslage beruht auf einem strukturellen Kontrollverlust in einer transitorisch strukturierten biografischen Übergangszeit (vgl. Welzer 1993; Felden/Schiener 2010), in der nunmehr beide, Ausgangs- und Zielpunkt bestimmungsbedürftig sind. Darauf reagiert das inkludierende Bildungsformat, indem es die Teilnehmerinnen darin unterstützt, die Zumutung eines solchen transitorischen Übergangs individuell zu bewältigen. Mit der Zweiseitigkeit der Felderschließung wird die Übergangskompetenz der Teilnehmerinnen weitaus besser berücksichtigt als allein durch die Klärung „Vermittlungsfähigkeit“ in Hinblick auf einen von ihnen unabhängig gedachten und nur statistisch beschreibbaren „Arbeitsmarkt“. An den Entwicklungsverläufen der Teilnehmerinnen aus insgesamt fünf Durchgängen lässt sich

5 Als aktuelles Beispiel für unterschiedliche Übergangssysteme in Berlin zwischen Schule und Berufsausbildung im Land Berlin vgl. www.ruem-berlin.de/fileadmin/user_upload/Download/Leitssystem_gesamt_download.pdf.

belegen, dass sich durch das im Projekt bereitgestellte Format eines zieloffenen Übergangssystems die Begrenzungen und Engführungen der bisherigen formalisierten Übergangssysteme überwinden lassen. Strukturell reagiert das inkludierende Bildungsformat auf den hochkomplexen Strukturwandel einer globalisierten Transformationsgesellschaft (vgl. Schäffter 2001), in dem die bisherigen Mechanismen institutionalisierter Statuspassagen nicht mehr die dazu erforderlichen Voraussetzungen finden und transitorisch strukturierte Übergangszeiten zur Normalform geworden sind.

4. Ausblick

Das Projekt bietet am exemplarischen Beispiel einer besonderen Zielgruppe den praktischen Nachweis, wie biografisch riskante Übergangszeiten sozial inkludierend für einen beruflich hoch bedeutsamen Kompetenzerwerb genutzt werden können. Das hierzu entwickelte Bildungsformat bietet daher über seine Ergänzung des bisherigen arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums hinaus auch wichtige konzeptionelle Übertragungsmöglichkeiten auf weitere Übergangssysteme in anderen gesellschaftlichen Problemfeldern sozialer Integration.

Rudolf Husemann

Antwort zu Gorecki/Schicke: Riskante Übergangszeiten

Für unsere mitteleuropäischen Gesellschaften stellen die Institutionen der Familie und des kapitalistischen Beschäftigungssystems die Grundlagen der Produktion und Reproduktion¹ und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Inklusion. Zweifellos gehört Bildung dazu, sie gilt unter anderem als Voraussetzung zur Teilhabe an sozialen und ökonomischen Prozessen. Unschwer erkennen wir in den Beschäftigungssystemen und besonders in deren Zugängen Strukturen, die nicht nur durch die Qualifikationsanforderungen, sondern auch durch soziale Schließungen² gekennzeichnet sind. Der Beitrag von Claudia Gorecki und Hildegard Schicke thematisiert das Zugangsrisiko zum Beschäftigungssystem für Hochschulabsolventinnen. Er stellt ein inkludierendes Bildungsformat zur berufsbiografischen Transition zwischen Ausbildung und Beruf vor und zeigt auf, wie Erkenntnisse und Erfahrungen der Erwachsenenbildung für die Bewältigung dieser Risiken fruchtbar gemacht werden können.

Die Diskussion um die Übergänge zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit hat in der Bundesrepublik Deutschland eine Tradition über mehrere Jahrzehnte. Sie bezieht sich allerdings vorwiegend auf die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelten Ausbildungsberufe, in denen die Übergangsprozesse in marktähnlichen Dimensionen, also in dem Angebot von und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen (1. Schwelle) und korrespondierenden Arbeitsplätzen (2. Schwelle) gefasst werden. Im Segment der 1. Schwelle hat sich seit geraumer Zeit ein so genanntes „Übergangssystem“ etabliert, welches mit einer Vielfalt von Institutionen und Maßnahmen auf die Problemlagen in diesem Übergangsprozess reagiert. Die bundesrepublikanische Bildungsberichterstattung beobachtet die Leistungsfähigkeit

1 So argumentiert Hartmut Rosa in seiner Studie „Beschleunigung“ (1976, S. 179ff.), wobei er die Veränderungen dieser Institutionen im Hinblick auf den Generationenwechsel betont.

2 „Soziale Schließung“ wird hier im Sinne von Kronauer (2010b, S. 25) gedacht, der den Zusammenhang mit der Durchsetzung von Macht erwähnt.

dieses Systems und kommt zu kritischen Ergebnissen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 122).

Der Übergang von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit folgt anderen Mustern und zeigt sich vergleichsweise differenziert. Mit den befristeten Qualifikationsstellen an den Universitäten bietet sich eine Möglichkeit, eine wissenschaftliche Berufslaufbahn vorzubereiten. Bekannt ist, dass damit über eine erhebliche Zeitspanne unter den Bedingungen von beruflicher Mobilität, niedrigem Arbeitsentgelt, Vertragsbefristung und Teilzeitbeschäftigung zu arbeiten ist. Das Risiko des Scheiterns ist hoch, wenn man als Ziel eine stabile akademische Berufstätigkeit annehmen würde. Erwerbsmöglichkeiten außerhalb der Hochschule finden sich in einem hier nicht darstellbaren Spektrum, wobei bekannt ist, dass die Zugangswege auch hier nicht selten kurvenreich, holprig und langwierig sind (vgl. z.B. Hochschulinformationssystem HIS GmbH 2004). Auch zeigt sich, dass der Arbeitsmarkt nicht alle Hochschulabsolventen in ausbildungsgerechte Beschäftigungsverhältnisse überführt.

Disparitäten auf den akademischen Arbeitsmärkten werden in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1970er Jahren diskutiert. Noch Anfang jenes Jahrzehnts wurde der Ausbau der Hochschulen und Universitäten wissenschaftspolitisch kritisch beurteilt, aber angesichts starker Geburtenjahrgänge der Nachkriegszeit und einer nachlassenden Ausbildungsbeurteilung der gewerblichen Wirtschaft wurde eine „soziale Öffnung“ der Hochschulen und Universitäten durchgesetzt (vgl. Rudolph/Husemann 1984). Parallel laufend steigende Arbeitslosenzahlen erschwerten auch für Hochschulabsolventen den Weg in die Erwerbstätigkeit, so dass vielfach Überlegungen angestellt wurden, wie die Probleme der Berufseinmündung abgefedert werden könnten (vgl. Baethge u.a. 1986). Seinerzeit dominierte die Auffassung, dass die Transition von der Hochschule in die Berufstätigkeit eher mit Veränderungen in den Arbeitszeitstrukturen, mit der Neustrukturierung von Berufsrollen und mit der Erschließung neuer Einsatzbereiche denn mit den herkömmlichen Verfahren der Arbeitsvermittlung anzugehen seien. In diesen Dimensionen hat sich, nicht zuletzt durch die Studienreformen nach 2000 und durch die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte, einiges bewegt, wogegen die Vermittlungsbemühungen der Arbeitsverwaltung nach wie vor wenig leistungsfähig erscheinen. Auch ge-

genwärtig sehen wir uns in einer Expansionsphase der Hochschulbildung mit entsprechenden Problemlagen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 139ff.).

Der Beitrag der Autorinnen zeigt, dass über die Erwachsenenbildung ein weiterer Weg beschritten werden kann, diese Probleme des Übergangs vom Hochschulabschluss zur Erwerbstätigkeit anzugehen. Er verweist auf die Möglichkeiten der Spezialisierung auf die Zielgruppe, so wie sie von Friebe/Küchler/Reutter (vgl. 2010) kritisch angesprochen werden. Jene verweisen auf die Wechselbeziehungen im Hinblick auf Exklusion und Inklusion, die durch die Zielgruppendifkussion in der Erwachsenenbildung zu konstatieren sind, und schließen, dass sich „konkrete Mechanismen und Praktiken des Ausschlusses und Selbstausschlusses aus den Institutionen von Bildung und Weiterbildung“ (ebd., S. 307) identifizieren lassen. Das Projekt setzt mit seinem Perspektivwechsel von einer Defizitorientierung auf eine Kompetenzorientierung einen Aspekt der hier zusammengefassten Diskussion zur Inklusionsforschung um und unterfüttert ihn mit einem kompetenz- und subjektorientierten Empowerment-Ansatz.³

„Übergangskompetenz“ – so die Autorinnen – beziehe sich auf eine riskante Lebenslage bei „strukturellem Kontrollverlust in einer transitorisch strukturierten biographischen Übergangsphase“. Kann man annehmen, dass damit ein überschaubarer biografischer Raum gemeint ist? Hartmut Rosa argumentiert, dass in der Beschleunigung des sozialen Wandels ein Potenzial der Gegenwartsschrumpfung liege, welchem er die Qualität der „generelle[n] Abnahme der Zeitdauer, für die Erwartungssicherheit hinsichtlich der Stabilität von Handlungsbedingungen herrscht“, zuschreibt (Rosa 2006, S. 184). Mit der Abnahme der Zeitdauer verbunden wäre dann auch eine Verstetigung der Instabilität von Handlungsbedingungen,⁴ so dass die in dem Beitrag von Gorecki und Schicke angesprochene Übergangproblematik als ein biografisches „Dauerproblem“ betrachtet werden könnte. Das würde bedeuten, dass die gesellschaftliche Inklusion, soweit

3 Bemerkenswert ist die Verlagerung der Handlungsebenen: Während in den 1980er Jahren noch die strukturellen und institutionellen Aspekte in den Vordergrund gerückt wurden, sind es derzeit die individuellen.

4 Vgl. auch die populär gewordenen Ausführungen zum „flexiblen Menschen“ von Richard Sennett (1998).

sie sich auf die Teilhabe am Beschäftigungssystem bezieht, gemäß sozialer Differenzierungen, gesellschaftlicher Machtverhältnisse, politischer Steuerung und Mobilisierung individueller Ressourcen ein zeitlos fragiles Geschäft wäre – manches spricht dafür. Erwachsenenbildung kann jedenfalls maßgeblich zur Stabilisierung beitragen.

Inklusion, so zeigt sich, bleibt ein soziologisch und gesellschaftspolitisch problematisches, aber unverzichtbares Projekt. Gegenwärtig ist Teilhabe besonders unter sozial- und verteilungspolitischen Aspekten in der Diskussion, und die Frage der Verfügbarkeit von Möglichkeiten der Einkommenssicherung über die Lebensspanne steht europapolitisch auf einer exponierten Position. Der Blick in die hochschulpolitische Vergangenheit zeigt, dass Übergänge in den Beruf risikoreich waren und zu einer Vielfalt von Überlegungen geführt haben. Eine allumfassende Minimierung solcher Risiken dürfte wohl in die Welt der sozialen Illusionen gehören, allerdings gilt es, diese Wege soweit als möglich gangbar zu machen.

Jens Friebe/Bernhard Schmidt-Hertha

Bildungspartizipation und Lernen im Alter – Individuelle Voraussetzungen und organisationale Handlungsanforderungen

1. Bildungspartizipation Älterer

Die Beteiligung an Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte – so legen es zahlreiche Repräsentativstudien nahe – verhält sich umgekehrt proportional zum kalendarischen Alter. Zwar zeigt ein genauerer Blick auf die Daten, dass sich dieser Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung ab dem mittleren Erwachsenenalter primär durch geringere Erwerbsquoten und den damit verbundenen Wegfall beruflicher oder zumindest betrieblicher Weiterbildung erklärt. Dennoch ist davon auszugehen, dass ein nicht unerheblicher Teil der über 50-Jährigen nicht am lebenslangen Lernen partizipiert (vgl. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009).

Vor dem Hintergrund eines wachsenden Anteils Älterer in praktisch allen Industrienationen und den damit verbundenen Herausforderungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Inklusion von Jung und Alt ergeben sich auch neue Handlungsanforderungen für die Erwachsenenbildung, wovon mit den Schlagworten Lebenslanges Lernen, intergeneratives Lernen, Alters- und Altersnabildung, Bildung im dritten und vierten Lebensalter hier nur einige genannt werden können. Dabei integrieren wissenschaftliche Diskurse in der Erwachsenenbildung zunehmend Inklusionskonzepte, die in der Schul- und Sozialpädagogik entstanden sind. Es werden Angebotsstrukturen, aber auch die Adressaten selbst sowie ihre Bildungsinteressen und -barrieren in den Blick genommen. Dabei müssen unterschiedliche Formen und Ausprägungen der Bildungsbeteiligung in verschiedenen Altersgruppen, sowohl Alters- als auch „Generationslagerungen“ (Mannheim 1928), berücksichtigt werden, die auf typische Sozialisationserfahrungen zurückzuführen sind. In diesem Beitrag werden daher Sozialisationserfahrungen der Generationen, (individuelle) Selbst- und Altersbilder, aber auch die aktuelle Lebenssituation einer Alterskohorte als Ausgangsbedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen im Kontext der Weiterbildung betrachtet.

Während zu Bildungsinteressen und -verhalten Älterer inzwischen einige Forschungsbefunde vorliegen, ist über Bildungsbedarfe und Bildungserfolge – gerade in der Nacherwerbsphase – bislang noch wenig bekannt. Mit dem „Programme for International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) werden neue Erkenntnisse über Einflussfaktoren des Bildungsverhaltens gewonnen und erstmals die Kompetenzen Erwachsener in drei zentralen Bereichen (Lesen, Rechnen, Problemlösen in einer technikreichen Umwelt) international vergleichend erhoben, wobei zunächst nur Personen im Erwerbsalter berücksichtigt werden sollten (vgl. Schleicher 2008). Im Rahmen der deutschen Ergänzungsstudie „Competencies in Later Life“ (CiLL) konnten nicht nur identische Kompetenztests für die 65- bis 80-Jährigen durchgeführt, sondern durch qualitative Fallstudien Möglichkeiten, Anlässe und Barrieren zur Kompetenzentwicklung und -aktualisierung im Alter in unterschiedlichen Lebenswelten erfasst werden. Anhand von drei Aspekten – sozialhistorische Hintergründe des Bildungsverhaltens, Selbst- und Altersbilder sowie typische Lebenskonstellationen im Alter – wird ein vertiefter explorativer Blick auf Exklusionsprozesse und Inklusionspotenziale möglich, ohne dass bereits ein Anspruch auf eine vollständige Analyse erhoben wird.⁵

2. Sozialhistorische Hintergründe der Bildungsteilnahme

Das im Folgenden berücksichtigte empirische Material resultiert aus 42 Fallstudien, die im Projekt CiLL mit älteren Erwachsenen in unterschiedlichen Lebenslagen und mit unterschiedlichen Bildungsbiografien durchgeführt und durch zusätzlich erfasste sozialstatistische bzw. auf das Lebensumfeld bezogene Daten ergänzt worden sind (vgl. Strobel/Schmidt-Hertha/Gnahn 2011).

Im Projekt CiLL wurde eine bestimmte Alterskohorte in Bezug auf ihre Alltagskompetenzen untersucht. Dies waren im Jahr 2011 Personen der Geburtsjahrgänge 1931 bis 1946, deren Lebenslauf wesentlich durch die

5 Im Verlauf der Forschungen des Projekts CiLL werden weitere Fallstudien erstellt, die bei Interpretationen der PIAAC-Daten berücksichtigt werden können.

historischen Ereignisse der Kriegs- und Nachkriegszeit geprägt worden ist. Ausgehend von einem „gesellschaftlich-historischen Generationsbegriff“ (Franz 2011, S. 34) wird deutlich, wie prägend die heute älteren Personen den Krieg in ihrer Kindheit erlebten. Sie mussten laufend die Nachrichten von Verwundung und Tod naher Angehöriger hinnehmen und ab 1943 die Luftangriffe auf deutsche Städte erleben. In den deutschen und von Deutschland besetzten Ostgebieten setzte 1944 eine Welle von Flucht und Vertreibung ein (vgl. Radebold 2005, S. 24). Die Jüngeren der Alterskohorte kommen zwar erst nach der Kapitulation Deutschlands zur Welt, aber ihre frühen Lebensbedingungen sind durch soziale Not und Trümmer der Nachkriegszeit gekennzeichnet. Diese historischen Ereignisse haben nicht nur den Lebenslauf der Untersuchungsgruppe, sondern auch den Umgang mit Bildung und Lernen stark beeinflusst. Die ersten Schulerfahrungen werden durch nationalsozialistische Erziehungsstile und rassistische Ideologien bestimmt (vgl. Radebold 2005, S. 84), die auch die Jugendorganisationen und den Arbeitsdienst dominierten. In den letzten Kriegsjahren und direkt nach dem Krieg funktionierten die Schulen und Hochschulen nicht. Die Gebäude waren zerstört und es fehlte an Lehrkräften. Nach dem Krieg starteten die Älteren der befragten Generation meist ohne formale Ausbildung in das Berufsleben. Der Wiederaufbau erforderte aber auch viele Arbeitskräfte, die häufig „nur“ angelernt oder in Kurzausbildungen qualifiziert werden. So erreichten viele Personen der Altersgruppe wichtige berufliche Positionen ohne formale Qualifikationen.

In den 1950er Jahren differenzierte sich das Leben in der BRD und DDR stark aus. Im Westen setzte mithilfe der Alliierten ein marktwirtschaftlicher Aufschwung ein, während sich der Osten Deutschlands planwirtschaftlich entwickelte. Ende der 1950er Jahre begann in der BRD die Bildungsexpansion, die den Zusammenhang von Ausbildung und Berufskarriere wieder verstärkt koppelte. Die Untersuchungsgruppe befand sich fortan in Zeiten hoher Beschäftigung in relativ gesicherten Positionen. Auch die Arbeitnehmerschaft war im Westen in den Wirtschaftskrisen der 1970er und 1980er Jahre eher wenig von Einkommensverlusten betroffen. Allerdings bekämpfte man die aufkommende Arbeitslosigkeit auch dadurch, dass Arbeitskräfte vorzeitig mit Übergangsregelungen in Rente geschickt wurden. Im Westen – und ab 1990 auch im Osten Deutschlands –

gab es zahlreiche Personen, deren Arbeitsplätze wegfielen und die auch gegen ihren Willen vorzeitig berentet wurden (vgl. Knopf 1999, S. 18).

Die untersuchte Generation älterer Menschen ist in ihren späten Berufsjahren und im Rentenalter im Vergleich zu den jüngeren Menschen deutlich weniger bildungsaktiv (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227). Allerdings ist das Lebensalter nicht alleiniger Grund für eine geringe Weiterbildungsbeeteiligung, denn Schul- und Berufsabschlüsse sowie soziale Lebenslagen sind entscheidend für das Bildungsverhalten im Alter. Zudem werden ältere Menschen durch situative und institutionelle Hindernisse von der Bildung abgehalten. Fehlende Transparenz der Angebote oder fehlende Zugänge bei Behinderung und Mobilitätseinschränkungen leisten einer Exklusion älterer Menschen aus der Weiterbildung Vorschub. Insbesondere sozial benachteiligte ältere Menschen können durch den fehlenden Zugang zur Bildung Entwicklungsaufgaben, die Wissen und Lernen voraussetzen, schlechter erfüllen.

Der Blick auf den Lebenslauf der Alterskohorte offenbart in Bezug auf das Bildungsverhalten widersprüchliche Einsichten: Die Teilnahme an formeller Schul- und Berufsausbildung ist durch die besondere Situation der Nachkriegszeit eher gering. Vermutlich waren es spezifische Kompetenzen, die im Arbeitsleben des wirtschaftlichen Wiederaufbaus erforderlich waren und die eher in praktischen Kontexten erlernt worden sind. Auch im höheren Lebensalter erweist sich die Alterskohorte als eher wenig bildungsaktiv. In den qualitativen Interviews der CiLL-Studie zeigt sich dieser Befund beispielhaft in den Äußerungen „Bildung lohnt sich im Alter nicht“ oder „Mein Kopf ist voll, da geht nichts mehr rein“. Das Bildungsverhalten im Alter wird dabei sowohl durch historisch gesellschaftliche Entwicklungen als auch durch biografische Faktoren beeinflusst. In vielen Interviews der CiLL-Studie wird die große Bedeutung der familiären und beruflichen Biografie betont. Diese Faktoren verknüpfen sich mit den eigenen und fremden Bildern vom Altern und beeinflussen das Bildungsverhalten älterer Menschen stark.

3. Altersbilder, Selbstbilder und Exklusion

Anhand der qualitativen Interviews der CiLL-Studie lassen sich Anhaltspunkte für das Zusammenwirken von der Realisierung von Lernmöglich-

keiten einerseits sowie subjektiven Vorstellungen von der Lebensphase Alter, dem eigenen Altern und Selbstkonzept andererseits finden. Alters- und Selbstbild der Befragten sind dabei keineswegs unabhängige Konstrukte. Es finden sich aber auch Personen, die ihre Vorstellungen zur Lebensphase „Alter“ noch wenig mit der eigenen Person in Verbindung bringen und deren Selbstbild davon (noch) weitgehend unberührt bleibt. Andere beobachten an sich selbst Eigenschaften und Prozesse, die sie der Lebensphase Alter zuschreiben und die auch ihr Selbstbild insofern beeinflussen, als hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Person und ihrer sozialen Verortung zwischen heute und früher unterschieden wird. Von Teilen der Älteren werden positive Aspekte des Alterns und insbesondere der eigenen Lebensphase „Alter“ betont, bei anderen treten eher negative Facetten des Alters in den Vordergrund oder es zeichnet sich ein ambivalentes Altersbild ab.

Eine Grundhaltung, die die Wirksamkeit und Notwendigkeit von Aktivitäten zur Prävention kognitiver und physischer Beeinträchtigung im Alter benennt, scheint zwar bei vielen älteren Erwachsenen Bestandteil der individuellen Vorstellungen vom Alter zu sein (vgl. Schmidt 2010), rückt aber in der Gruppe mit einem ambivalenten Altersbild ins Zentrum der Auseinandersetzung mit dem eigenen Altern. Demgegenüber ist der Verweis auf die ganz eigene Qualität der Lebensphase „Alter“ vor allem bei Personen mit positivem Altersbild zu finden, während die Betonung der Irreversibilität und des stetigen Fortschreitens von Verlustprozessen im Alter typisch für ein negatives Altersbild ist. Mit Blick auf die Selbstbilder lassen sich drei Gruppen Älterer differenzieren, die sich hinsichtlich Geschlecht, Alter, Familienstand oder Schulabschluss aber nicht systematisch zu unterscheiden scheinen. Wir bezeichnen sie als „Machende“, „Helfende“ und „Getriebene“.

In der Gruppe der *Machenden* sieht man sich selbst als diejenigen, die Dinge vorantreiben, Innovationen initiieren und Entscheidungen treffen. Die Machenden mit positivem oder ambivalentem Altersbild, die sich selbst auch heute noch als aktive Gestalter erleben, nehmen auch organisierte Bildungsangebote als Lerngelegenheit in Anspruch, lernen aber primär selbstgesteuert unter Rückgriff auf unterschiedliche Medienformate sowie den Austausch im sozialen Umfeld. Die Machenden mit eher negativem Altersbild sind stark vergangenheitsorientiert und identifizieren ausschließlich informelle Kontexte als aktuelle Lerngelegenheiten.

In der zweiten Gruppe finden sich Ältere, die sich weniger als die Initiatoren von Veränderungen sehen, sondern als wichtige Unterstützer im Hintergrund. Harte Arbeit und ein hohes Maß an altruistischem Engagement sind für die *Helfenden* grundlegende Aspekte der Selbstwahrnehmung, und auch Lernen, als eine notwendige Investition zur Lösung aktueller Probleme, wird in erster Linie mit Mühe und Anstrengung verbunden. In dieser Gruppe dominiert deutlich ein ambivalentes Altersbild und Lernen erfolgt ausschließlich selbstorganisiert, häufig durch Versuch und Irrtum.

Das beiläufige, inzidentelle Lernen (vgl. Dohmen 2001, S. 44) dominiert die Lernaktivitäten in der Gruppe der *Getriebenen*. Sie erleben eigene Tätigkeiten überwiegend als lastvolle Notwendigkeiten und als reaktive Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen und problematischen Zäsuren. Viel häufiger als die anderen Gruppen heben sie eigene Schwächen und Kompetenzdefizite hervor und dokumentieren ein negatives bis ambivalentes Altersbild. Lernen ist in der Regel ein Nebenprodukt problemlösenden Handelns, wobei sich die Lernenden selbst eher als reaktiv Agierende denn als konstruktiv gestaltende Akteure erleben.

Die erste Auswertung von qualitativen Interviews mit älteren Erwachsenen konnte die in anderen Studien dokumentierten Zusammenhänge zwischen Altersbild und Selbstbild (vgl. Rothermund/Brandstädter 2003) schon aufgrund des Querschnittsdesigns nicht verifizieren. Es wurden jedoch Interaktionen sichtbar, die eine unterschiedliche Relevanz des persönlichen Altersbildes in Abhängigkeit vom individuellen Selbstbild nahelegen. Insbesondere bei denjenigen Älteren, die sich selbst stets als aktive Gestalter ihrer Lebenswelt erlebt haben, ist im Falle eines eher negativen Altersbildes eine verstärkte Vergangenheitsorientierung erkennbar. Dagegen scheint die Selbstwahrnehmung in den Gruppen, die sich in verschiedenen Lebenszusammenhängen eher in einer unterstützenden oder passiven Rolle wahrnehmen, weniger vom Altersbild tangiert. Die Befunde stellen Anhaltspunkte dar, die auf Prozesse der „Selbst-Exklusion“ aufgrund von individuellen Selbst- und Altersbildkonstruktionen hindeuten. Diese scheinen als Ursache für die Nicht-Partizipation an Bildung und Gesellschaft ebenso relevant wie die eigene Gesundheit oder das familiäre und soziale Umfeld zu sein.

4. Aktuelle Lebenssituationen und Exklusionsprozesse

Die Altersforschung weist immer wieder darauf hin, dass die Lebenssituationen und Lebensstile im Alter hohe interindividuelle Unterschiede aufweisen (vgl. Backes/Clemens/Künemund 2004). Es handelt sich dabei nicht nur um Differenzen, sondern auch um soziale Ungleichheiten, die das Leben und das Bildungsverhalten im Alter beeinflussen und eine Gerechtigkeitslücke aufzeigen. Insbesondere variieren mit der Bildungsteilnahme notwendige Ressourcen für die Anpassung des Einzelnen und seines Umfeldes an kritische Ereignisse. Ältere Menschen müssen häufiger als jüngere Verluste im sozialen Netzwerk, bedingt durch den Tod des Partners bzw. der Partnerin, naher Angehöriger oder Freunde bewältigen. Sie müssen eher damit rechnen, dass unzureichende Potenziale die selbstständige Lebensführung behindern (vgl. BMFSFJ 2010a). Drei typische Risikokonstellationen werden hier exemplarisch anhand der Selbstauskünfte aus der CiLL-Studie dargestellt: die Wohnsituation älterer Menschen, materielle Veränderungen und die Pflegebedürftigkeit.

„Der Ort, an dem ein Mensch altert, trägt entscheidend dazu bei, wie er altert“ (Kocka/Staudinger 2009, S. 65). Gerade im höheren Alter bekommen die Wohnsituation und das Umfeld eine stärkere Bedeutung, da die Mobilität sinkt und damit die Erreichbarkeit von Versorgungsstrukturen wichtiger wird. Exklusionsprozesse in der Bildung sind daher auch als räumliche Segregation (vgl. Strohmeier 2006, S. 13) zu betrachten, bei der das Wohnen in schlechter ausgestatteten Vierteln oder gar in sozialen Brennpunkten soziale Risiken birgt und oft Gefühle der Chancenlosigkeit entstehen lässt (vgl. Kronauer 2010b). In deutschen Großstädten leben z.B. in den ehemaligen Arbeitervierteln viele ältere und arme Menschen, für die wohnortnah häufig keine Weiterbildungsangebote existieren. Die frühe Ausgliederung älterer Menschen aus dem Arbeitsprozess, die Anhebung des Renteneintrittsalters und Zeiten der Arbeitslosigkeit von Arbeitnehmern wirken sich negativ auf das Alterseinkommen aus. Gleichzeitig geht das sogenannte „Normalarbeitsverhältnis“ (Reutter 2010, S. 70) und damit die Kontinuität im Lebenslauf immer mehr verloren. Altersarmut wird in den nächsten Jahren zunehmen (vgl. BMFSFJ 2010b, S. 28) und bringt für die betroffenen Menschen eine Summe von Benachteiligungen, die

sich auf die soziale Teilhabe, Gesundheit und Bildungsteilnahme negativ auswirken. Sogenannte bildungsarme Bevölkerungsschichten kumulieren auch im Alter exkludierende Faktoren in Bezug auf die Weiterbildung (vgl. Friebe 2010).

Ein im Alter häufig auftretendes Risiko bilden Krankheit, Behinderung und Pflegebedürftigkeit. Die Gefahr, sozial zu vereinsamen und mit Belastungen allein nicht klarzukommen, ist besonders groß. So reduzieren sich z.B. bei einer Demenzerkrankung nicht nur die Kontakte des Erkrankten, sondern auch die der Familie. Demenzen sind eine der wichtigsten Ursachen für die Pflegebedürftigkeit im Alter (vgl. Kocka/Staudinger 2009, S. 82). Finanziell gut ausgestattete Familien können leichter auf externe Unterstützungen bei Pflegebedürftigkeit zurückgreifen, doch reicht die Exklusionsbedrohung bei Pflegebedürftigkeit bis weit in die Mittelschicht. Bildung wird im Bereich von Gesundheit und Pflege zu einem zentralen Element der primären und sekundären Prävention, nicht nur in Bezug auf den kranken oder pflegebedürftigen Menschen, sondern auch für den helfenden Angehörigen.

Die beschriebenen Lebenskonstellationen stellen für viele ältere Menschen ausgrenzende Faktoren dar, die einer Bildungsteilnahme entgegenstehen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 151). Neben der finanziellen Situation können fehlende Information und Kompetenz die geschilderten Altersprobleme verstärken. Dennoch beinhalten diese Lebenskonstellationen nicht nur Risiken, sondern auch Chancen der Teilhabe für ältere Menschen. So kann z.B. das Wohnen in gewachsenen Arbeitervierteln mehr Ressourcen der gegenseitigen Unterstützung und des Voneinander-Lernens bieten als dies in Neubauvierteln der Fall ist. Die Beschäftigung mit Fragen der Erhaltung der Gesundheit kann ein wichtiger Lernanlass sein, um neue Lernwege und Selbstlernaktivitäten kennenzulernen. Die Wahrnehmung von Gestaltungsspielräumen hängt dabei von der Reflexion der beschriebenen Selbst- und Altersbilder ab, denn insbesondere das Zusammenspiel von günstigen Bedingungen und individueller Ermöglichung fördert die Bildungspartizipation.

Ausgehend von der These, dass ältere Menschen in Bezug auf Exklusionsrisiken verletzbarer als jüngere sind (vgl. Kruse 2008, S. 23) und dennoch über Potenziale für eine verbesserte Bildungsaktivität verfügen,

können hier abschließend einige Eckdaten für die Inklusion in und durch Weiterbildung formuliert werden.

5. Folgerungen für eine inkludierende Weiterbildung und das Lernen im höheren Lebensalter

Es wurden Verbindungslinien zwischen den sozialhistorischen Erfahrungen einer Generation, den Selbst- und Altersbildern, den veränderten Anforderungen im höheren Lebensalter und dem Weiterbildungsverhalten hergestellt. Weiterbildung wurde somit nicht nur unter dem Aspekt des individuellen Verhaltens, sondern auch unter der Exklusions- und Inklusionsperspektive betrachtet (vgl. Siebert 2004, S. 3). Die Bildungspartizipation im Alter beinhaltet komplexe Prozesse der sozialen und individuellen Ausgrenzung, deren Kenntnis für Bildungsplaner und Dozentinnen in der Erwachsenenbildung sehr nützlich ist:

- Die Reflexion des historischen Kontexts liefert Wissen über die frühen Sozialisationserfahrungen der Altersgruppe und damit Grundlagen für altersgerechte und intergenerationelle Bildungsveranstaltungen (vgl. Antz u.a. 2009). Die Erfahrungen älterer Menschen sind zudem wichtig für die Aufarbeitung der deutschen Geschichte, z.B. wenn in der politischen Bildung Ältere als „Zeitzeugen“ betrachtet werden.
- Hinter Altersbildern verbergen sich Erfahrungen bestimmter Gruppen älterer Menschen, die das Bildungsverhalten beeinflussen. Bildungsanbieter müssen hier nicht nur die Erwartungen bzw. Ängste ihrer Adressaten berücksichtigen und Altersbilder auch in ihren Angeboten thematisieren, sondern auch eigene Altersbilder reflektieren, um eine Exklusion bestimmter Adressatengruppen zu verhindern. In der Weiterbildungsarbeit mit älteren Menschen sollte beachtet werden, dass Ältere besser lernen, wenn sie an Bekanntes anknüpfen können, wenn sie den Wert des Lernens sehen und wenn der Kontakt zu Dozentinnen und Lernpartnern für sie „angenehm“ ist.
- Inkludierende Weiterbildung sollte schließlich auch bildungsbenachteiligte ältere Menschen erreichen. Dazu muss sie gebührenfrei und stadtteilnah sein, um den älteren Menschen in seinem Umfeld für die Bildung

zu gewinnen. Das Wohnquartier kann als zentraler Handlungsraum für die Förderung der Bildungsaktivität betrachtet werden (vgl. Friebe/Hülsmann 2011). Die Weiterbildung mit und für ältere Menschen wird sich u.a. daran messen müssen, ob sie z.B. bei der Bewältigung von Altersarmut, schlechten Wohnbedingungen oder Pflegebedürftigkeit unterstützen kann und damit den Umgang mit veränderten Lebensbedingungen erleichtert (vgl. Kruse 2008).

- Klar ist aber auch, dass die Lebensphase „Alter“ sich durch eine enorme Heterogenität auszeichnet und nicht zuletzt durch die Kumulation kulturellen Kapitals über die Lebensspanne (vgl. Blossfeld/Rossbach/Maurice 2011) die Voraussetzungen für Bildungsprozesse in keiner anderen Lebensphase so stark divergieren. Für die Weiterbildungspraxis ergibt sich daraus zum einen die Anforderung, ein breites Angebot vorzuhalten und zum anderen die Gefahr, sich unter dem Label „Altenbildung“ vorschnell auf bildungsaffine Ältere zu fokussieren.

Grundsätzlich erweitern sich mit der Zunahme der Lebenserwartung die Chancen im Alter, selbstgewählte Lernprozesse zu gestalten und einen individuellen Ausgleich des „Lernens für mich“ und des „Lernens für Andere“ (vgl. Kade 2007) zu verwirklichen. Die inkludierende Weiterbildung soll aber auch soziale Gruppen erreichen, die bislang keinen Zugang zu Weiterbildungsangeboten gefunden haben (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010). Dies kann gelingen, wenn altersgerechte Bildungsangebote mit örtlichen Unterstützungsangeboten für Ältere vernetzt werden. In der Weiterbildungspraxis erweisen sich mehrdimensionale Ansätze der inkludierenden Weiterbildung und des Lernens im Alter als notwendig (vgl. Friebe/Küchler/Reutter 2010, S. 308). Diese bedürfen der Öffnung der Bildungstätten, einer altersgerechten Didaktik (vgl. Nuissl 2009) und Partizipationsmöglichkeiten älterer Menschen selbst, um für die Herausforderungen einer Gesellschaft des langen Lebens vorbereitet zu sein. Für die Individuen geht es dabei um die Erhaltung der Autonomie, um Orientierungshilfen und die Entwicklung neuer Perspektiven in einer dritten und vierten Lebensphase, für deren Ausgestaltung vor dem Hintergrund demografischer Verschiebungen neue Muster gefunden werden müssen.

Werner Schlummer

Antwort zu Friebe/Schmidt-Hertha: Lernen im Alter

Bildungspartizipation und Lernen im Alter bei Menschen mit (geistiger) Behinderung ist forschungsmäßig ein Brachland. Vor diesem Hintergrund werden – nach einer kurzen historisierenden Ergänzung – mit Bezug auf den Beitrag von Friebe und Schmidt-Hertha Herausforderungen für methodisches Vorgehen in (heil-)pädagogischen Praxisfeldern und im Umgang mit Forschungsdesideraten formuliert.

Die nationalsozialistische Zeit ist eine menschenfeindliche und dramatische Periode der deutschen Geschichte, die als Bedingungsfaktor für die aktuelle missliche Forschungslage im Themenbereich „Bildungspartizipation und Lernen von Menschen mit (geistiger) Behinderung im Alter“ nicht übersehen werden darf (vgl. u.a. Klee 1989; Klostermann 2008; Rössner 2008; Rieg-Pelz/Werner/Emmert 2008). Die Vernichtung von „unwertem Leben“ im Rahmen der so genannten „Aktion T4“ hat u.a. auch dazu geführt, dass Menschen mit (geistiger) Behinderung erst nach 1945 eine Lebens- und Altersperspektive entwickeln konnten. Die Betrachtung des Themas Alter in der bundesdeutschen Heil- und Behindertenpädagogik sowie Behindertenhilfe ist erst nach und nach entstanden.¹ So erfolgten auch Aktivitäten für Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung erst in den 1980er Jahren (vgl. Badelt 1992).

Allgemeine sozialgerontologische Alter(n)stheorien sind auch für Menschen mit geistiger Behinderung relevant. Doch „verläuft der Alterungsprozess innerhalb dieser Bevölkerungsgruppe mit besonderen interindividuellen Unterschieden und variierenden Schweregraden je nach Art der Behinderung“ (Lindmeier/Lubitz 2011, S. 36). Beispielhaft sei lediglich auf eine erhöhte Demenzgefahr bei Down-Syndrom hingewiesen.

1 Dieser langsame Entwicklungsprozess lässt sich exemplifizieren an der Umbenennung von „Aktion Sorgenkind“ (gegründet 1964 mit dem entsprechenden Bezug zur Lebensphase Kindheit und Jugend von Menschen mit Behinderung) hin zu „Aktion Mensch“ im Jahr 2000.

Heute ist die Vorstellung überholt, „dass ältere Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Entwicklung stillstehen oder sogar regredieren“ (Gusset-Bährer 2004, S. 18).

Im Bereich Heilpädagogik greift Speck (1982) mit der Herausgabe des Bandes „Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung“ als einer der Ersten das Thema „Lernen im Alter“ auf und verdeutlicht die Bedeutung von allgemeinen Veränderungsprozessen auch im Hinblick auf die Erwachsenenbildung – vor allem im Kontext von Normalisierung (vgl. ebd., S. 13). Aus heutiger Sicht sind für die Würdigung der Entwicklung rund um das Normalisierungsprinzip vor allem die Veränderungen und damit verbundenen Impulse durch die Empowerment-Bewegung aufzuzeigen (vgl. Kulig/Schirbort/Schubert 2011). Derartige „Orientierungen und Prägungen innerhalb der Behindertenhilfe (...) fordern dabei sowohl die beteiligten Institutionen als auch die darin handelnden professionellen Personen heraus“ (Schlummer 2011, S. 32).

Aus diesen Vorüberlegungen leiten sich folgende Veränderungsbedarfe bzw. Herausforderungen für die heilpädagogische Forschung und Praxis ab.

Bildungsbedarfe

Die von Friebe und Schmidt-Hertha angeführte Betrachtung „generativer Hintergründe“ muss im Falle von älteren Menschen mit geistiger Behinderung durch Forschungen zu den Aspekten Bildungsbiografie, Lebensqualität und Lebenslage, Kommunikationsformen und Kommunikationsmöglichkeiten sowie zu Unterstützungspotenzialen und Sozialen Netzwerken deutlich erweitert werden. Dies schließt die Betrachtung erschwerter berufsqualifizierender Erfahrungen und Möglichkeiten ein.

Pädagogisierung und Selbstbestimmung

Lernerfahrungen in sonder- bzw. heilpädagogischen Kontexten sind bei Menschen mit geistiger Behinderung nach allgemeiner Einschätzung und Praxis vor allem in handlungsorientierten Settings und Konzepten angesiedelt. Dieser Umstand schafft aber nicht unweigerlich ein „Heer von Getriebenen“, in das alte Menschen mit geistiger Behinderung abkommandiert werden. Handlungsorientierung und -bezug vermitteln vielmehr wichtige Kompetenzen für problemlösendes Handeln. Dennoch ist zu beachten, dass

Lebensumstände heutiger älterer Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Vergangenheit in hohem Maße gekennzeichnet waren durch fremdbestimmte Lernerfahrungen. Bei Handlungsorientierung lässt sich aber durchaus auch Selbstbestimmung implementieren.

Biografielearning

Auch aus Sicht der Heil- und Geistigbehindertenpädagogik ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ein wesentliches Erfahrungs- und Bildungsthema. Für viele Menschen mit geistiger Behinderung, die über einen langen Zeitraum in Institutionen gelebt haben bzw. leben, gilt auch heute noch folgende Einschätzung: „Sie haben alle eine Akte, aber keine Geschichte“ (Fritsche/Störmer 1988, S. 17, zit. n. Kleinen 2006, S. 17). Die Methode der Biografiearbeit (vgl. Lindmeier 2006a, 2006b) eröffnet hier Möglichkeiten in mehrfachem Sinne: Zum einen hilft die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte beim Verstehen der aktuellen Lebenssituation. Ferner bietet Biografiearbeit Möglichkeiten des Lernens am und mit dem eigenen Erfahrungsraum. Und schließlich kann Biografiearbeit Wege aufzeigen bzw. ebnen, konsequent und motiviert auch andere Themen aufzugreifen und somit Lernen in evtl. neuen Zusammenhängen zu praktizieren. Aus Sicht von Institutionen für Menschen mit Behinderung ergeben sich dadurch auch Möglichkeiten eines geschichtlichen Lernens auf der Basis der Erfahrungen älterer Bezugspersonen mit Behinderung, das im Rahmen von Institutibiografiearbeit diese Klientel einbezieht (vgl. Kleinen/Schlummer 2006). Dieses Verständnis von Biografiearbeit erschließt Menschen mit geistiger Behinderung somit Perspektiven für ein lebenslanges Lernen.

Vor dem Hintergrund eines solchen methodischen Vorgehens lässt sich zusammenfassen: Die allgemeine Erwachsenenbildungsforschung muss den Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung in konkrete Forschungsaktivitäten und -vorhaben einbeziehen. Biografiearbeit als Einstieg in Bildungsarbeit dieser Zielgruppe bietet dazu einen wichtigen Anknüpfungspunkt, den Einrichtungen der Behindertenhilfe, die Heil- und Behindertenpädagogik sowie die allgemeine Erwachsenenbildung gemeinsam gestalten müssen. Dadurch können Antworten gefunden werden für besondere Herausforderungen im Kontext „Lernen von alten Menschen mit geistiger Behinderung“.

Hans Furrer

Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Heterogenität und damit die Wünschbarkeit von Inklusion sind eine Folge gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse. Das Resultat dieser Differenzierung ist ein fast grenzenloser Individualismus in unserer Gesellschaft. Es gibt kaum mehr gemeinsame moralisch, politisch und sozial verbindliche Normen. Weiterhin ist Exklusion heute nicht mehr eine Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft, sondern eine Ausgrenzung *in* der Gesellschaft. Die Ausgegrenzten sind Teil sozialer Heterogenität; sie leben inmitten von uns und werden oft gar nicht als Ausgegrenzte wahrgenommen (vgl. Kronauer 2010b, S. 41ff.).

2. Inklusion als Anpassung oder Emanzipation

Die Individuen „werden von den verdinglichten Subsystemen ausgeschlossen, aber gleichzeitig als Arbeitskräfte und Verbraucher, als Beitragszahler und Versicherte, als Wähler, Schulpflichtige usw. funktionspezifisch eingegliedert“ (Habermas 1997, S. 236). Luhmann aber begreift die Inklusion ausschließlich als Phänomen der Anpassung an die jeweiligen Funktionssysteme.

Das Phänomen, das als Inklusion bezeichnet wird, (...) entsteht erst mit der Auflösung der ständisch geschichteten Gesellschaft Alteuropas. Diese hatte jede Person (genauer: jede Familie) einer und nur einer Schicht zugewiesen. (...) Mit dem Übergang zu einer primär an Funktionen orientierten Differenzierung musste diese Ordnung aufgegeben werden (...). An Stelle der alten Ordnung treten Zugangsregelungen. Der Mensch lebt als Individuum außerhalb der Funktionssysteme, aber jeder einzelne muss zu jedem Funktionssystem Zugang erhalten (...). Jedes Funktionssystem bezieht die Gesamtbevölkerung ein, aber nur mit jeweils funktionsrelevanten Ausschnitten

ihrer Lebensführung (...). Die Realisierung des Inklusionsprinzips im Funktionsbereich von Politik führt in ihren Konsequenzen zum Wohlfahrtsstaat. Wohlfahrtsstaat, das ist realisierte politische Inklusion (Luhmann 1981, S. 26f.).

Mit dem Rückbau des Wohlfahrtsstaates zieht sich Politik immer mehr aus der sozialen Verantwortung zurück. Inklusion im neoliberalen Sinne ist nur noch durch individuelle Anpassung an die Funktionssysteme möglich. Das ist aber nicht diejenige Inklusion, die von den Exkludierten – und aus der Sicht der Erwachsenenbildung von Menschen mit kognitiver Entwicklungsbeeinträchtigung – gefordert wird. Sie unterscheidet sich in nichts mehr von der Integration, die wie Adorno kritisch formulierte, „der permanente Gnadenakt des Verfügenden [ist], den Widerstandslosen aufzunehmen, der seine Renitenz hinunterwürgt“ (Adorno 1979, S. 177).

Auf die Frage, ob in einer allein an Leistung und Geld orientierten Gesellschaft Inklusion überhaupt möglich ist, kann die Systemtheorie von Luhmann keine Antwort geben. Für die Erwachsenenbildung, die auch die Bildungsinteressen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ernst nimmt, ist diese Analyse unbefriedigend. Einen Ausweg aus dem Dilemma bietet die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas, der dem „System“ im Sinne Luhmanns die „Lebenswelt“ entgegensetzt (vgl. dazu Habermas 1981). Dieser gesellschaftliche Entwurf ist m.E. durchaus auf die inklusive Erwachsenenbildung und auf Unterrichtssituationen in inklusiven Lernkontexten mit kognitiv beeinträchtigten Menschen übertragbar.

3. System und Lebenswelt

Während im System strategisch, normativ und dramaturgisch gehandelt wird und das oberste Ziel des Systems Effizienz ist, wird in der Lebenswelt kommunikativ gehandelt. Oberstes Ziel ist die Verständigung. Dadurch steht die Lebenswelt im ständigen Gegensatz zu wichtigen Interessen des Systems und dieses versucht permanent, die Lebenswelt über die beiden Medien „Geld“ und „Macht“ zu kolonialisieren (vgl. Abb. 1).

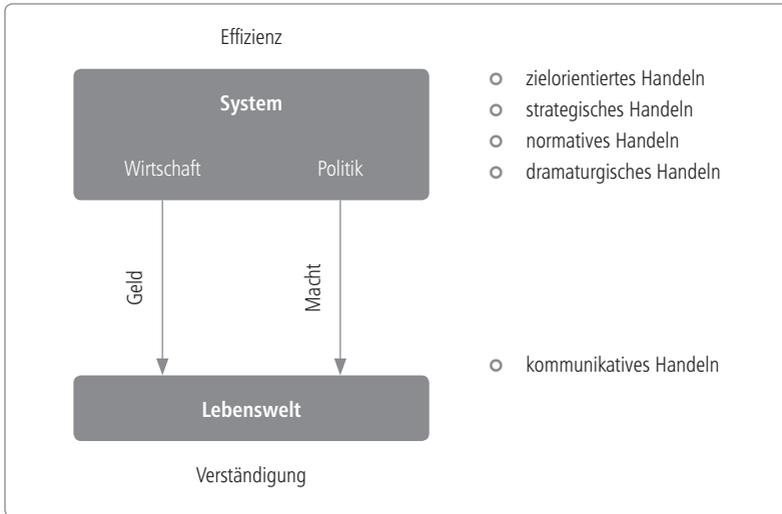


Abbildung 1: System und Lebenswelt nach Habermas

Zwei Erscheinungsformen, in denen sichtbar wird, wie Geld und Macht heute die Erwachsenenbildung kolonialisieren, sind die „Ökonomisierung“ (sei es durch Kürzung der Gelder für die allgemeine Erwachsenenbildung und/oder finanzielle Bevorzugung von reiner Anpassungsqualifikation) und die „Standardisierung“ (hier ist vor allem die Modularisierung mit ihrer Zerstörung von Bildungsprozessen zu erwähnen).

Besonders deutlich wird dies am „Bologna-System“, das die beiden Kolonialisierungsmedien in Form von *credit points* und Modularisierung kombiniert.

Eine weitere Art der Kolonialisierung der Bildung geschieht durch die Macht und den Einfluss der Zertifizierungsinstitute. Sie tendieren dazu, die Einrichtungen der Erwachsenenbildung einseitig auf berufliche Qualifikation auszurichten. Der Tauschwert von Bildung gewinnt Dominanz über ihren Gebrauchswert. Die Bedeutung von Bildung für das Subjekt selbst – ohne Rücksicht auf Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt – wird gering geschätzt und als lebensweltliches *nice to have* eingestuft (vgl. Furrer 2005, S. 38ff.).

Das qualitativ Andere an der Lebenswelt und am kommunikativen Handeln – und was beide von den systemischen Handlungsformen unterscheidet – ist die Kommunikationskultur. Sie lässt sich charakterisieren durch

- Verständigungsorientierung,
- Personenzentrierung und
- herrschaftsfreien Diskurs.

Diese Charakteristika der Kommunikation in der Lebenswelt lassen sich eins zu eins auf den Unterricht in inklusiven Lerngruppen übertragen. Es geht darum,

allen Teilnehmenden gleiche Chancen [zu sichern], Beiträge zur Argumentation zu leisten und eigene Argumente zur Geltung zu bringen [und] (...) Kommunikationsbedingungen [zu fordern], unter denen sowohl das Recht auf universellen Zugang zum, wie das Recht auf chancengleiche Teilnahme am Diskurs ohne eine noch so subtile und verschleierte Repression wahrgenommen (...) werden können (Habermas 1983, S. 99).

Ich denke, dass damit deutlich geworden ist, dass wirkliche Inklusion in der Erwachsenenbildung nur in lebensweltlichen Kontexten möglich ist, d.h. wenn die systemischen Zwänge der Effizienz und der Ökonomisierung ausgeblendet werden. Nur dann kann gewährleistet werden, dass alle Teilnehmenden chancengleich an Erwachsenenbildung teilhaben können.

Mit Krassimir Stojanov (1999) verstehe ich unter Bildungsprozessen in einem lebensweltlichen Kontext eine

Bildung, die nicht nur primär auf die Vermittlung von beliebig abfragbarem und objektivierbarem Wissen fundiert ist, sondern das gegenseitige Erschließen von individuellen existentiellen Anliegen und Sinngebilden mit gesamtgesellschaftlicher Gültigkeit setzt und dabei der intersubjektiven Kultur des Erschließens Rechnung trägt (ebd., S. 51).

Ich füge noch hinzu, dass sie in einem Interaktionsraum des kommunikativen Handelns und einem Klima der gegenseitigen Anerkennung stattfinden muss.

4. Inklusion als Anerkennung

Die Bedeutung der Anerkennung im Prozess der Inklusion wird in der theoretischen Diskussion oft vergessen. Darum seien hier die wesentlichsten Punkte kurz erwähnt.

In der „Phänomenologie des Geistes“ schreibt Hegel: „Das Selbstbewusstsein ist (...) nur als ein Anerkanntes“ (Hegel [1807] 1983, S. 145) und definiert dies als „Selbstsein in einem fremden“ (Hegel [1802] 1967, S. 17).

Judith Butler radikalisiert diesen Ansatz, indem sie formuliert: „Die Voraussetzung des Subjekts (...) gehört nicht mir. (...) Der Formierung der Sphäre des Mein selbst geht die Konstitution durch einen Anderen voraus“ (Butler 2003, S. 87). Sie verweist darauf, dass diese fremden Kategorien in unserer Gesellschaft männliche Kategorien sind. In der globalisierten Welt sind dies heute eben weltumspannend Kategorien wie Effizienz, Flexibilität, Rationalität und ständige Verfügbarkeit, d.h. alles Systemkategorien.

Die Crux an lebensweltlicher Erwachsenenbildung und der Inklusion ist es nun, dass wir dort zwar den konkreten Anderen (vgl. Furrer 2002, S. 154f.) mit seinen lebensweltlichen Kompetenzen bilden und anerkennen können, das System, in welchem er sich letztlich auf den Markt werfen muss, ihn jedoch als den abstrakten Anderen (ebd.) mit seinen systemischen Kategorien misst und anerkennt. Die Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung haben nun die Aufgabe, die Dialektik dieses Widerspruchs kreativ anzugehen.

5. Didaktische Konsequenzen

5.1 Erwachsenenbildung als Möglichkeitsraum

Nachdem ich so kategorisch aufgezeigt habe, dass Inklusion nur in lebensweltlichen Zusammenhängen möglich ist, zögere ich, didaktische Konsequenzen zu formulieren. Ist denn nicht jede didaktische Aufbereitung eines Themas schon funktionalistisch und damit systemisch?

Um zu zeigen, dass die Erwachsenenbildung sich auch von systemischen Zwängen befreien kann, möchte ich auf Ottfried Schöffers Theorie von der „Ausdifferenzierung institutionalisierter Lernkontexte“ (2001)

zurückgreifen. Er argumentiert zwar nicht mit dem Begriffspaar „Lebenswelt“ und „System“, sondern mit „alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen“, macht aber die Problematik sichtbar und anschaulich.

- *Alltagsgebundenes Lernen ‚im Prozess der Arbeit‘* verlangt, dass sich die Lernprozesse der Handlungslogik des Betriebsablaufs und der Praxiszwänge anschmiegen. Die Arbeitsstruktur wird weder situativ noch insgesamt lernförderlich strukturiert. *Man lernt in einem Arbeitskontext; man lernt, um dabei gute Arbeitsergebnisse zu erzielen.*
- *Lernen im berufspädagogischen Kontext einer Übungsfirma* verlangt, dass auch (pädagogisch) wertvolle Fehler entstehen können, an denen im geschützten Rahmen gelernt werden kann. Es werden Irritationen möglich (oder strukturell durch spezifische Aufgaben erzeugt), die über die Bewältigung der konkreten Situation hinaus eine exemplarische Bedeutung haben. *Der Arbeitskontext dient primär dem Lernen; man arbeitet, um zu lernen* (Schäffter 2001, S. 274).

Wichtig scheint mir dabei, dass sich bei der Gestaltung solcher Lernsituationen weder funktionale Rollenprofile noch Wissens- und damit Machtgefälle reproduzieren und verfestigen. Im Beispiel der Übungsfirma wird eine systemische Alltagssituation in ein lebensweltliches Abbild überführt. Dadurch unterliegt sie

einerseits komplexitätsreduzierenden Vereinfachungen, entwickelt intern andererseits aber neuartige Sinnzusammenhänge, die sich schließlich zu so etwas wie einer „pädagogischen Provinz“ (... zu) verselbständigen vermögen (ebd., S. 277).

Es liegt nun allein an der Haltung der gestaltenden Person, wie die Sinnzusammenhänge didaktisch aufbereitet werden. Werden sie zu „Lehrstoff“ umgeformt und einer vermuteten (lern-)effizienten Logik unterworfen oder wird eine Angebotsstruktur mit möglichen Zugängen angeboten?

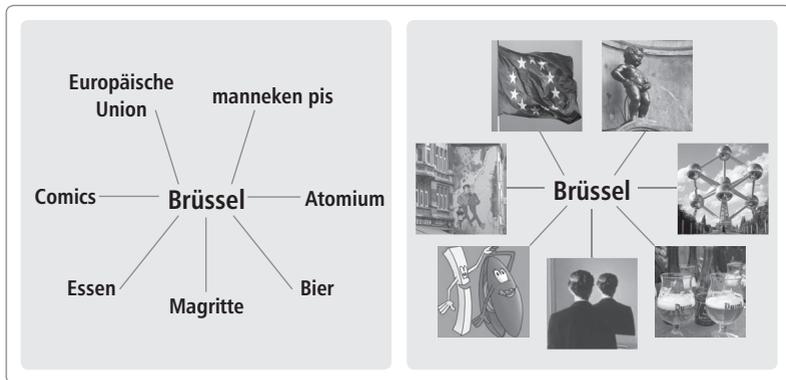
Didaktische Analyse und didaktische Reduktion sind immer ein Akt der Selektion und damit ein Akt der Machtausübung. Es muss mit der Lerngruppe jeweils thematisiert werden, dass die Lernarrangements, die vom Verantwortlichen für eine Unterrichtssequenz getroffen wurden, *Angebote* sind, *Möglichkeiten*, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

5.2 Gestaltung von Lernangeboten

Lernangebote, welche Inklusion und damit das Lernen in heterogenen Gruppen ermöglichen, müssen ressourcenorientiert sein und an den Interessen und der Betroffenheit der Teilnehmenden ansetzen. Dabei ist es oft eine Schwierigkeit, die Ressourcen der Teilnehmenden einzuschätzen oder gar zu bestimmen. In Sprachkursen, die nach den europäischen Kompetenzniveaus eingeteilt werden, sind die mitgebrachten Ressourcen ziemlich klar. Viel schwieriger ist das in allgemeinen Erwachsenenbildungskursen, insbesondere in Kursen, welche für entwicklungsbeeinträchtigte Teilnehmende offen sind. Da kann natürlich kein Eingangstest gemacht werden, der die Teilnehmenden bloßstellt. Trotzdem interessiert es mich als Kursleiter, ob und welche Teilnehmende lesen und schreiben können, was sie für ein Zahlenverständnis haben usw.

Ein erprobtes Instrument für eine Ressourcenerhebung ist der sogenannte „*advance organizer*“ (vgl. Ausubel 1960). Dies ist eine oft bildliche Darstellung der Struktur eines Lernthemas. Er soll keine reine Zusammenfassung des folgenden Unterrichts sein, sondern die Lernenden darauf vorbereiten, um welche Themen es im Lernarrangement gehen wird. Er wird den Lernenden vorgängig (am besten einige Tage vorher) gegeben und der einzelne Lernende kann relevantes Vorwissen anregen oder sich bereits mit einigen Aspekten des Themas auseinandersetzen.

Zu Beginn des Unterrichts wird dann auf den *advance organizer* eingegangen und die Teilnehmenden können erzählen, welche Elemente sie besonders angesprochen, welche Elemente bei ihnen Assoziationen und Neugier geweckt und welche Elemente ihnen gar nichts bedeutet haben. In Kursen, in welchen auch Teilnehmende mit Entwicklungsbeeinträchtigung inkludiert sind, ist es angebracht, den *advance organizer* visuell mit Bildern zu gestalten, ihn dann aber vielleicht im Unterricht auch mit Stichwörtern zu präsentieren, um damit Hinweise auf die Lesefertigkeit der Teilnehmenden zu erhalten. Hier das Beispiel eines *advance organizer* zu einer inklusiven Bildungsreise nach Brüssel der Berner *Volkshochschule plus*, der Volkshochschule für entwicklungsbeeinträchtigte Erwachsene. Er wurde am ersten der Vorbereitungsabende in einer Text- und einer Bildversion verteilt (vgl. Abb. 2 und 3).



Abbildungen 2 und 3: *Advance organizer* zu einer Bildungsreise nach Brüssel

Es war überaus erstaunlich, welche Ressourcen bei den entwicklungsbeeinträchtigten Erwachsenen sichtbar wurden. So hielt einer der Teilnehmenden einen ausführlichen Vortrag über den Unterschied von fotorealistischer und surrealistischer Malerei, ein Gebiet, das ihn sehr interessiert. Ein anderer Teilnehmender erzählte uns einiges Wissenswertes über Atome, Elektronen usw.

Eine weitere geeignete Methode zur Ressourcenerfassung sind sogenannte „Fotolangagen“, d.h. Bildersammlungen zu einem bestimmten Thema. Dazu ein Beispiel aus einem Kurs „Freundschaft, Liebe, Sexualität“ für entwicklungsbeeinträchtigte Jugendliche und Erwachsene. Dazu werden am Anfang des Kurses Reproduktionen von Kunstwerken ausgelegt, die im weitesten Sinne etwas mit Liebe, Partnerschaft und Sexualität zu tun haben (es müssen mindestens doppelt bis dreimal so viele Bilder sein wie Teilnehmende). Die Kursteilnehmenden suchen sich dann ein Bild aus, das sie anspricht und das sie mit dem Kursthema verbinden. Eindrücklich ist mir ein Teilnehmer im Rollstuhl in Erinnerung geblieben, der sich eine Karte wählte, auf welcher eine schöne Frau oben an einer Treppe abgebildet war. Er sagte dazu, dass er sich eine Beziehung zu so einer Frau wünsche, dass dies aber für ihn wegen der Treppe nicht erreichbar sei.

Fotolangagen sind vor allem für Anfangssituationen gut geeignet, weil jede Person selbst bestimmen kann, wie sehr sie sich schon persönlich ein-

bringen will. So kann jemand eine Karte wählen und nur sehr sachlich über das Bild reden oder kann die Karte zum Anlass nehmen, vor allem über sich zu reden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass anhand des gewählten Bildes und des dazu abgegebenen Kommentars bzw. des Reflektionsniveaus des Kommentars oft auf den kognitiven Entwicklungsstand der Person geschlossen werden kann.

Anstelle von Bildern können für eine „Foto“-langage auch Gegenstände ausgebreitet werden, z.B. in einem Fahrradreparaturkurs für entwicklungsbeeinträchtigte Frauen verschiedene Werkzeuge, die in einer Fahrradwerkstatt vorhanden sind. Die Teilnehmerinnen werden dann aufgefordert ein Werkzeug zu nehmen, evtl. zu sagen, wie das Werkzeug heißt und für was es gebraucht wird. Zusätzlich kann die Übung auch biografisch ausgeweitet werden, indem die Teilnehmerinnen aufgefordert werden, eine Geschichte zu erzählen, in welcher so ein Werkzeug in ihrem Leben eine Rolle gespielt hat. Im beschriebenen Kurs kamen sehr viele negative biografische Erlebnisse hoch, in welchen den Frauen gesagt worden war, dass sie nicht mit diesem Werkzeug umgehen können. Der Kursleiter erfuhr dadurch viel über Ängste, die mit den Werkzeugen verbunden waren, und konnte im Unterricht darauf eingehen.

5.3 Ressourcenorientierter Unterricht

Etwas vielschichtiger Lernarrangements zur Ressourcenorientierung sind die „Lernarchitektur“ und die „Driftzone“. Beide stellen, wie der *advance organizer*, die Struktur des Themas dar und zeigen den Teilnehmenden, wie sie an das Thema herangehen können.

Die *Lernarchitektur* entwirft ein mögliches Gebäude, wie sich ein Thema erschließen lässt. Dabei wird eine (für den „Architekten“) logische Architektur vorgegeben, doch sind die Lernenden frei, sich das Gebäude von anderen vorgegebenen Elementen her zu erarbeiten (vgl. Klingovsky/Kossack 2007). Oder wie es Rolf Arnold definiert: „Lehrende sind Gerüstbauer und Steinbruchverwalter: Sie bieten die Struktur und das Baumaterial für die Lernprojekte der Lernenden an!“ (Arnold 2012, S. 89).

Dies gilt auch für die *Driftzone*, doch ist sie in der Struktur etwas freier als die Lernarchitektur. Das Vorgehen wird weniger stark vorgegeben, d.h.

die Wahlmöglichkeiten der Lernenden sind größer. Die Methode wird von Kösel so beschrieben:

Als *Driftzone* bezeichnen wir den Interaktions-Raum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen (...), wo sich die Anreiz-Struktur des Lehrenden in den Morphemen und das (...) Potenzial der einzelnen Lernenden in einem aktuellen Milieu auf der Grundlage einer bestimmten Lernkultur begegnen (Kösel 1993, S. 239).

Im „Berner Modell“, einem Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik (vgl. Furrer 2009), wird die Driftzone als Resultat der didaktischen Reduktion vorgestellt, die aus einzelnen Morphemen¹ besteht.

Wie das aussieht, soll wieder am Beispiel einer Bildungsreise der Volkshochschule plus dargestellt werden (vgl. Abb. 4). Diesmal führt die Reise nach Istanbul. Die Driftzone war als Werkstattunterricht gestaltet. Auf Tischen waren Materialien (Bilder, Texte, Karten, Tabellen etc.) zu den einzelnen Themenbereichen ausgelegt. Die Teilnehmenden konnten als erstes durch die ganze Zone „driften“, d.h. sie betrachteten sich die verschiedenen Stationen und beschlossen dann, sich in eines der Themen zu vertiefen. Die Zweier-Kursleitung war präsent, um zu helfen und zu erklären. Auf den Tischen waren auch Hinweise angebracht, an welchen Tischen noch mehr Informationen zu weiterführenden Themen zu finden sind. Wenn sich eine Mehrheit der Teilnehmenden gleichzeitig für den gleichen Themenbereich interessierte und es gewünscht war, wurden kurze Sequenzen auch von der Kursleitung im vermittelnden Unterricht durchgeführt.

Dasselbe war auch bei den wichtigsten Morphemen bzw. Teilmorphemen, wie „Hagia Sofia“, „Stadt auf zwei Kontinenten“ oder dem „Islam“ der Fall. Im Idealfall werden Morpheme so gebildet, dass sie zwar die kleinsten sinntragenden Einheiten sind und zudem das ganze Thema enthalten bzw. generieren können. Ein gutes Beispiel dazu war bei der Istanbul-Reise das Morphem „Hagia Sofia“. Diese war nämlich ursprünglich unter byzantinischer Herrschaft eine Kirche, im osmanischen Reich eine Moschee, und seit der Republik ist sie ein Museum. So kann anhand des

1 Der Begriff *Morphem* stammt aus der Linguistik und bedeutet dort die kleinsten sinntragenden Einheiten einer Sprache. In der Didaktik versteht man unter *Morphemen* die kleinsten sinntragenden Einheiten eines Themas (vgl. Furrer 2009, S. 91ff.).

Morphems „Hagia Sofia“ die ganze Geschichte Istanbuls rekapituliert werden und bei vielen Sehenswürdigkeiten und Details in der Stadt konnten diese immer mit Verweis auf die Hagia Sofia geschichtlich situiert werden.

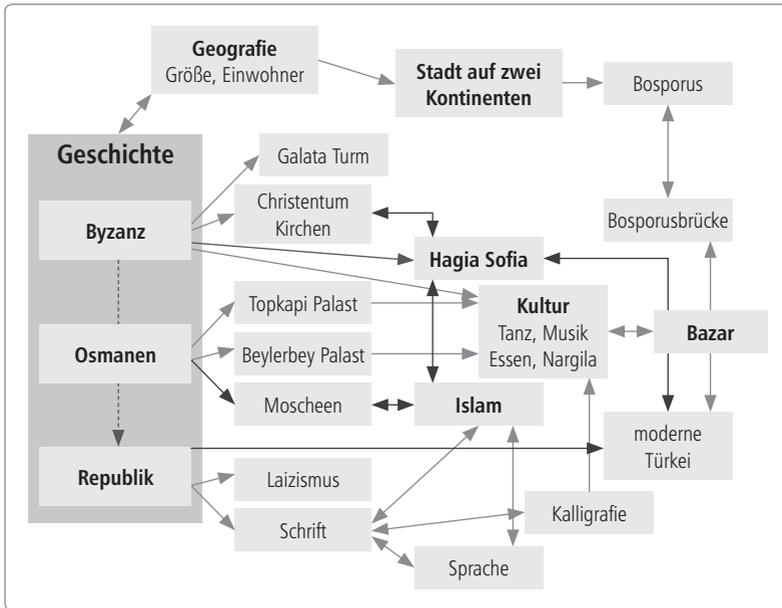


Abbildung 4: Driftzone zu einer Bildungsreise nach Istanbul

6. Fazit

Diese Beispiele von Lernarrangements, durch welche Inklusion gefördert werden kann, sollen genügen. Es sind aber keine Rezepte, die einfach übernommen und angewendet werden können. Jede Lernsituation ist anders und hängt in großem Maße von den Teilnehmenden ab. Entscheidend ist aber die Haltung der Kursleitung. An ihr liegt es in erster Linie, ob in einem Kurs, in einem Lernarrangement, kommunikatives Handeln und ein auf Anerkennung basierender Bildungsprozess zustande kommen. Oder mit anderen Worten: Dem Bildungssystem ist eine lebensweltliche Bildungslandschaft entgegenzustellen.

Malte Ebner von Eschenbach

Antwort zu Furrer: Didaktische und methodische Überlegungen

1. Einleitung

Hans Furrers in theoretischer wie in pädagogisch praktischer Hinsicht aufschlussreichen Beitrag möchte ich zum Anlass nehmen, um Klärungsbemühungen für ein in den Bildungswissenschaften noch ungelöstes Problem anzustellen und um seine praktischen Folgewirkungen für Diskurse zu Inklusion/Exklusion zur Diskussion zu stellen. Mich beschäftigt hierbei im Besonderen das „System-Lebenswelt-Konzept“ von Jürgen Habermas (vgl. Habermas 1981). Um mein Bezugsproblem in seiner grundlagentheoretischen Dimension und bildungswissenschaftlichen Relevanz erfassen zu können, zeichne ich zunächst die Kontroverse um „System und Lebenswelt“ mit einigen Strichen nach. Im Anschluss daran sollte die Auseinandersetzung insoweit nachvollziehbar sein, dass Konsequenzen für bildungswissenschaftliche Fragestellungen umrissen und diese in ihrer Übertragung auf Inklusions/Exklusionsdiskurse präzisiert werden können.

2. Zur Kontroverse um „System und Lebenswelt“

Ausgangspunkt der Habermas'schen Analyse ist, dass er das Handeln von Menschen in der sozialen Welt zweiteilt: ein zweckrationales Handeln („Arbeit“) der Individuen in der Systemwelt und ein kommunikatives Handeln („Interaktion“) in der Lebenswelt. Das zweckrationale Handeln ist zielgerichtet und erfolgsorientiert. Bezieht es sich auf Bereiche der objektiven Welt, dann ist es instrumentell; bezieht dieses sich auf Vorgänge der sozialen Welt, ist es strategisch (vgl. ebd., Bd. 1, S. 385). Diesem Ansatz stellt Habermas seine kommunikative Handlungstheorie gegenüber. Das kommunikative Handeln erfolgt in der sogenannten Lebenswelt, einem Ort, wo der Mensch als Individuum oder als Gruppe alltäglich handelt (vgl. ebd., Bd. 2, S. 471). Habermas folgend erscheinen zwei Prozesse

für gesellschaftliche Entwicklung in historischer Perspektive von Bedeutung zu sein: die „zunehmende Kolonialisierung der Lebenswelt durch die Systemwelt“ und deren Entkopplung (vgl. ebd., Bd. 2, S. 579f.). Die Kolonialisierung durch die Systemwelt kann soweit führen, dass eine vollständige Unterwerfung der Lebenswelt stattfindet. Mit dieser Prognose wird von Habermas eine zunehmende Rationalisierung, Technisierung und Indienstnahme („Mediatisierung“) alltäglicher Lebens- und Sinnzusammenhänge (z.B. Familie, Nachbarschaft) durch Steuerungs- und Kontrollerfordernisse antizipiert, die in modernen Gesellschaften mit der subjektiv bedeutsamen Lebenswelt der Menschen nicht mehr identisch sind (vgl. ebd., Bd. 2, u.a. S. 232).

In Reaktion auf Habermas' dualistisches System-Lebenswelt-Konzept entspinnt sich eine rege Kontroverse (vgl. ausführlicher Honneth/Joas 1986; Honneth 1989, S. 307ff.). Obwohl Habermas noch in der Auseinandersetzung mit Luhmann 1971 eine systemtheoretische Modellierung von Gesellschaftstheorie ablehnte, begann er in der darauffolgenden Zeit mit der Konstruktion einer dichotom gedachten System-Lebenswelt-Beziehung (vgl. Fuhse 2009, S. 159). Dabei bleibt die systemtheoretische Erweiterung von Habermas pejorativ konnotiert und bestärkt gleichzeitig den Verdacht des normativen Charakters zugunsten seiner Lebenswelt-Konzeption. „Diese ‚Systeme‘ – die Habermas allerdings eher im Sinne von Adornos ‚Vereinnahmungsmechanismen‘ denn im Sinne Luhmanns versteht“ (Füllsack 2010, S. 161) und die nur beiläufige theoretische Beschäftigung mit der Systemtheorie (vgl. Fuhse 2009, S. 167, S. 179) sollen als Belege ausreichen.

3. Erste Konsequenzen für bildungswissenschaftliche Fragestellungen

Mit der Deutung „des Systems“ als normativ abzulehnende Totalität stabilisiert sich die System-Lebenswelt-Entzweiung, gleichzeitig bleiben Ermöglichungsstrukturen durch „das System“ epistemologisch unberücksichtigt. Bei der Lektüre von Furrer stoße ich auf die System-Lebenswelt-Problematik, die er implizit mit der Frage – „Ist denn nicht jede didaktische Auf-

bereitung eines Themas schon funktionalistisch und damit systemisch?“ – aufgreift und auf bildungswissenschaftliche Theoriebildung bezieht. Ich teile sein Unbehagen und möchte es ihm gleichtun, und mich um weitere Klärungen bemühen.

Folgen wir zunächst dem System-Lebenswelt-Dualismus, so stellen wir fest: Werden alltagsweltliche Kontexte funktionalisiert, besteht die Gefahr einer „pädagogischen Totalisierung“ (Brumlik 1980, S. 314). „„Asterix“ als Medium für den Geschichtsunterricht einzusetzen und somit den Alltag für didaktische Funktionen ‚auszubeuten‘“ (Schäffter 2001, S. 235) deutet auf respektlose pädagogische Übergriffigkeit. Rufen wir hier die nur schwer nachvollziehbaren „systematische[n] Mißverständnisse“ (Luckmann 1990) in der Dichotomie zwischen „System und Lebenswelt“ in Erinnerung, steigert sich die Komplexität unseres Bezugsproblems. Wird der Systembegriff weiterhin normativ-abwertend betrachtet, bleiben seine „*enabling structures*“ unentdeckt: funktional-didaktisierte Lernkontexte entlasten in temporaler, sachlicher und sozialer Hinsicht von pädagogischen Folgerisiken und Zumutungen im Alltag. Es entstehen gerade klassische Probleme in alltagsweltlichen Zusammenhängen aufgrund sozialer Rollendiffusion, wenn „Kinder in der Schule ihre Mutter zur Lehrerin haben, (...) der Vater Gemeindepastor ist und die Konfirmation begleitet (...) [und] der Arzt seine Familienmitglieder behandelt“ (Schäffter 2001, S. 284). Die Differenz zwischen funktional-didaktisierten und alltagsgebundenen Lernprozessen ermöglicht es erst, dysfunktionale Störungen in beiden Kontexturen analytisch beschreibbar zu machen und darauf zu reagieren.

Die Missachtung der Differenz wird besonders dort erkennbar, wo

Konzepte wie „Alltagsorientierung“ (...) weiterhin den Anbieterstandpunkt funktional didaktisierter Kontexte aus einer nicht-alltäglichen Relevanzstruktur her deuten, was alle Komposita der „-orientierung“ verraten (Schäffter 2000, S. 15).

„Lebensweltorientierte Didaktiken“ und „Ressourcenorientierung“ zerstören paradoxerweise gerade Alltagshandeln, indem sie Alltägliches zum Lehrstoff machen und dadurch den Strukturbruch zu funktional-didaktisierten Lernkontexten nivellieren.

Zu diesem Zeitpunkt blitzte bereits mehrfach die (vielleicht nicht vermutete) Komplexität meines Bezugsproblems auf, der ich mich nun widme: Geht es eigentlich um System *versus* Lebenswelt oder nicht vielmehr um ihre Komplementarität?

4. System versus Lebenswelt – eine brauchbare Alternative für den Inklusionsdiskurs?

Wie bereits deutlich wurde, produziert ein normativ aufgeladenes Verständnis von System und Lebenswelt Erkenntnishindernisse für bildungswissenschaftliche Fragestellungen. Einiges zur Rehabilitierung eines analytisch gebrauchten Systembegriffs konnte dargelegt werden – bleibt noch die Problematisierung „des“ Lebensweltbegriffs offen. Husserl selbst benutzt den Begriff Lebenswelt vielerorts mit dem Begriff des Alltags synonym, wodurch Verwirrungen auftreten (vgl. Sommer 1980, S. 32f.; Schröder-Lenzen 1989, S. 30; Schäffter 2000). Habermas' kommunikationstheoretische Variante verleiht dem Husserlschen Lebensweltbegriff gegenüber eine „deutlich verschobene Bedeutung“ (Renn 2012, S. 96; vgl. FN 3; Luckmann 1980). Und Hans-Georg Soeffner empört sich: „Worauf die immer wieder auftretende Vermengung der Ausdrücke Alltag und Lebenswelt zurückzuführen ist – wenn nicht auf mangelnde Kenntnis der Grundlagenliteratur –, ist mir nicht klar“ (Soeffner 2004, S. 21). Diese kleinen Problemskizzen offenbaren die interessanten Schwierigkeiten, die bei der Bezugnahme auf lebensweltliche Rahmungen allzu elegant übergangen werden.

Mit der Sammlung der bisherigen Gedanken erreiche ich nun die aufgeworfene Fragestellung, ob eine „System-versus-Lebenswelt-Konzeption“ eigentlich eine brauchbare Alternative im Inklusionsdiskurs darstellt oder ob nicht die Komplementarität beider Bereiche zielführender sein könnte: Eröffnen lebensweltliche und alltagsweltliche Bereiche Zugänge und Partizipationsmöglichkeiten? Bieten nicht Systeme *per se* Ausschlussmöglichkeiten? Exkludieren nicht gerade lebensweltliche Bereiche und inkludieren nicht gerade Systeme? Erscheinen nicht gerade vor diesem Hintergrund Funktionslogiken, wenn sie nicht „kolonialisierend“ wirken, sondern lernhaltig und lernförderlich auf Inklusion abzielen, wie Furrer es mit seinen

wertvollen didaktischen Methoden skizziert, als hoch relevant für grundlagentheoretische pädagogische Fragestellungen?

Eine sozial inklusive Funktion erfüllen Behindertenpädagogik und Erwachsenenbildung, insofern sie sich nicht in das „Inklusions-/Exklusions-Paradoxon“ einer sozial ausschließenden Inklusion verstricken (vgl. Schäffter und Gorecki/Schicke in diesem Band).

Eduard Jan Ditschek

Digitale Alphabetisierung – Inklusion und computer-unterstützter Unterricht

1. Einleitung

Der Computer hat die Schreibmaschine, den Aktenschrank, das Fotoalbum und die Plattensammlung weitgehend ersetzt, SMS und E-Mail stehen für schnelle und kostengünstige Kommunikation, und die Google-Recherche ist bequemer und teilweise auch ergiebiger als die Suche im Lexikon. Auch die „Kompetenzzumutungen“ (Stang 2001a, S. 29) im öffentlichen Raum haben sich vervielfacht. Automaten zum Fahrscheinkauf und zur Buchausleihe sind über Touchscreen zu bedienen, Behörden stellen ihre Formulare im Internet zur Verfügung, Bankkonten, Telefon- und Stromrechnungen müssen über einen eigenen Account im Internet verwaltet werden und Karten fürs Theater, für den Flug oder die Bahnfahrt erhält man als „print-at-home-ticket“ per E-Mail auf den heimischen PC. In dem Maße, wie digitale Systeme mit ihren spezifischen Bedienungsanforderungen in weiten Bereichen des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens zur Selbstverständlichkeit werden, wächst auch ihre Bedeutung im Kontext sozialer Inklusion und Exklusion.

„Problematisch wird soziale Schließung erst (...) – sobald damit für die Ausgeschlossenen soziale Lebenschancen beeinträchtigt werden“ (Kronauer 2010a, S. 25). Der gekonnte Umgang mit Computer und Internet sichert „soziale Lebenschancen“ im Beruf ebenso wie im außerberuflichen Alltag. Somit sind die, die aus welchen Gründen auch immer den Anschluss an die rasant fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche verpasst haben, aber auch die, die sich die neuen digitalen Medien nicht für Wissenserwerb, Fortbildung, Selbstdarstellung und die Pflege sozialer Kontakte nutzbar machen können, zunehmend von sozialem Ausschluss bedroht.

Die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, „e-Inklusion“ (Röll 2010) zu fördern, werden hier unter dem Motto der *digitalen Alphabetisierung* diskutiert. Dabei kommen drei unterschiedliche Aspekte in den Blick:

1. die digitale Grundbildung als basale technische Beratung und Einführung in den Umgang mit Computer und Internet,

2. die Unterstützung von Bildungsprozessen funktionaler Analphabeten und Bildungsbenachteiligter durch Computer und Internet,
3. der Einsatz von Computer und Internet zur Beteiligung von digitalen Analphabeten verschiedener Niveaustufen in inklusiven Lernarrangements.

Ein solch breites Verständnis von *digitaler Alphabetisierung* orientiert sich an dem EU-Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2007). „Computerkompetenz“ wird dort umfassend definiert als Fähigkeit, digitale Information nicht nur zu lesen, zu produzieren und zu speichern, sondern auch „zu bewerten, (...) zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen“ (ebd., S. 7).

2. Digitale Analphabeten

Diejenigen, „die über keine alphanumerische Kompetenz verfügen, die die Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten des Internet nicht nutzen, [sind] die Analphabeten des 21. Jahrhunderts“ (Röll 2010, S. 51). Wie aber ist dieser digitale Analphabetismus sozial zu verorten? Noch vor wenigen Jahren waren die digitalen Gräben genau lokalisierbar. Sie verliefen zwischen Mann und Frau, zwischen Jung und Alt, zwischen Reich und Arm, zwischen Gebildeten und Bildungsbenachteiligten. Auf der einen Seite waren die *Habenden* und die *Nutzer* und auf der anderen Seite die *Habenichtse* und die *Nicht-Nutzer*. Heute ist so manche Kluft kleiner geworden. Zwischen männlichen und weiblichen Internet-Usern gibt es kaum noch Unterschiede. Da die Kosten für Hardware und Internetzugang rückläufig sind, spielt auch das Einkommen nicht mehr die entscheidende Rolle. In allen sozialen Schichten scheint Computer- und Internetnutzung heute mehr und mehr eine Selbstverständlichkeit. Knapp 100 Prozent der Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren nutzen bereits zu zumindest gelegentlich das Internet (vgl. Eimeren/Frees 2011, S. 336).

Für Menschen mit Behinderung kann der Computer ein Werkzeug sein, das ihnen hilft, bestimmte Beeinträchtigungen auszugleichen. Menschen

mit Sehschwäche können die Schrift auf dem Bildschirm größer einstellen oder sich einen Text von der Maschine vorlesen lassen. Menschen mit einer Sprachbeeinträchtigung können über die Maschine auch mit den Menschen kommunizieren, die die Gebärdensprache nicht beherrschen, körperliche Mobilitätseinschränkungen hindern niemanden, in Lichtgeschwindigkeit durch die Weiten des *World Wide Web* zu browsen und über Touchscreen erschließen sich auch Schreibunkundigen oder Menschen mit motorischen Einschränkungen die kommunikativen Möglichkeiten des Internets. Die Menschen mit Behinderung, die diese Vorteile des Computers und des Internets kennen- und schätzen gelernt haben, gehören zu den Nutznießern der modernen Medien und sind mit ihnen ebenso vertraut wie Menschen ohne Behinderung, zumal wenn sie zu den so genannten *digital natives* gehören, also zu den Menschen, die mit den neuen digitalen Medien aufgewachsen sind.

Bei lese- und schreibunkundigen Erwachsenen unterscheidet man verschiedene Niveaustufen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011b). Ähnlich differenziert muss auch das Phänomen des digitalen Analphabetismus gesehen werden. Die einen scheitern schon beim Umgang mit Tastatur und Mouse oder beim Anlegen eines elektronischen Verzeichnisses, während andere erst bei komplexen Anwendungen wie Textformatierung, Bild- oder Videobearbeitung oder bei der Recherche im Internet auf unlösbare Probleme stoßen. Versierte User verstehen die „Syntax“ der Anwenderprogramme und des Internets und finden intuitiv geeignete Lösungen. Menschen, die nicht zu den *digital natives* gehören, brauchen dagegen Assistenz und pädagogische Begleitung bei ihren jeweils sehr individuell verschiedenen Vorhaben zur Nutzung von Computer und Internet.

3. Digitale Grundbildung

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Zielgruppenprojekte zur digitalen Basisbildung für ältere Menschen, für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen durchgeführt (vgl. Stadelhofer/Carls 2009; Bosse 2012). Ein Projekt zur digitalen Alphabetisierung, das sich an verschiedene Zielgruppen richtet und auch

die mobilen Endgeräte (Smartphone und Tablet-PC) mit einbezieht, wäre im Format der *offenen Werkstatt* noch zu erproben. Im Unterschied zum Kurs steht die Werkstatt als Bildungsformat für eine „Produktionsstätte“, in der an jedem Arbeitsplatz ggf. mit unterschiedlichem Gerät ein anderes Problem behandelt wird – die „Arbeiter“ (Teilnehmer) helfen sich gegenseitig, und der „Meister“ (Dozent) ist nur die letzte Instanz, wenn alle nicht mehr weiterwissen.

Wenn es richtig ist, dass digitaler Analphabetismus in allen sozialen Schichten und bei Menschen mit unterschiedlichsten biografischen Merkmalen anzutreffen ist, und wenn wir davon ausgehen können, dass gerade Menschen mit Behinderungen eine besondere Affinität zu den neuen Medien haben (vgl. Gapski/Gräßer/Tekster 2012, S. 9f.), dann scheint digitale Grundbildung ein ideales Experimentierfeld für Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen. In bewusst auf Heterogenität ausgegerichteten Lernarrangements versuchen die Lehrenden nicht in erster Linie, Wissen und Techniken zu vermitteln, vielmehr sehen sie ihre Aufgabe in der Strukturierung und Moderation von Lehr-/Lernprozessen zwischen den Teilnehmenden selbst. Guter Unterricht erweist sich dann in der Beherrschung der Kunst, das individuelle Wissen und Können, und sei es das Expertentum des Menschen mit geistiger Behinderung, für alle am Lernprozess Teilnehmenden produktiv zu machen.

Was spricht dagegen, ein solches Angebot zur digitalen Grundbildung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) anzusiedeln, die WfbM damit zu regionalen Anlaufstellen für digitale Analphabeten zu machen und durch ein wirkungsvolles Marketing dafür zu sorgen, dass sich nicht nur die Menschen mit Behinderungen in der Einrichtung angesprochen fühlen, sondern alle Menschen, die Probleme mit der Computer- und Internetnutzung haben. Vor allem ältere Menschen mit und ohne Behinderung, Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit psychischen Erkrankungen, ältere Menschen mit Migrationshintergrund, Bildungsbenachteiligte und funktionale Analphabeten könnten zum Besuch der *offenen Werkstatt* motiviert werden. Nicht zuletzt würde damit auch für diese Menschen eine Voraussetzung geschaffen, Computer und Internet in weiterführenden Bildungsprozessen als Lernmedien zu nutzen.

4. Computer-unterstützter Unterricht

Wichtige Impulse für die Entwicklung neuer Lernformen unter Einsatz des Computers und des Internets kamen in den vergangenen zehn Jahren sowohl aus der außerschulischen Jugendbildung als auch aus der Benachteiligtenförderung (vgl. Niesyto 2002; Koch 2003; Röll 2007). Einerseits wurden die motivierenden Aspekte des spielerischen Lernens am Computer hervorgehoben, andererseits entdeckte man das Internet als einen Ort des forschenden, kollaborativen Lernens, das den Umgang der Lernenden untereinander und die Rolle des Lehrenden verändert. „Keine Bildung ohne Medien“ heißt neuerdings der Ruf der Medienpädagogen (Medienpädagogisches Manifest 2009), der zunehmend auch in der Erwachsenenbildung Gehör findet.

Auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag verabschiedeten die Volkshochschulen im Mai 2011 ein neues Grundsatzprogramm, in dem auch neue Lernformen angesprochen werden:

Lernen wird als sozialer Prozess verstanden: Das Lernen in der Gruppe ist dabei die klassische Lernorganisation der Volkshochschule. Sie wird allerdings zunehmend variiert, ausdifferenziert und ergänzt, z.B. durch IT-gestützte Angebote oder offene Lernformen, so dass neue Zugänge entstehen (DVV 2011, S. 41).

Vor allem in der nachschulischen Qualifizierung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen und in der Elementarbildung, der Vermittlung von Schreiben, Lesen und Rechnen, ist das Engagement der deutschen Volkshochschulen für den Einsatz des Computers in Lernprozessen schon jetzt unverkennbar.

Mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) seit 2004 ein umfassendes Lernportal im Internet aufgebaut „mit 31.000 Übungen zur Alphabetisierung und Grundbildung, zur Vorbereitung auf den Schulabschluss sowie zur Ökonomischen Grundbildung“ (DVV-Lernportal). Es soll vor allem Jugendlichen mit erheblichen Bildungsdefiziten beim Lesen und Schreiben aber auch in anderen Fächern helfen, sich auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses vorzubereiten. Das Selbstlernen wird

durch Online-Tutoren unterstützt. Im Lernbereich Alphabetisierung gibt es außerdem die Möglichkeit, sich die Aufgaben vorlesen zu lassen. Das Lernportal „Ich-will-lernen.de“ wird ergänzt durch ein soziales Netzwerk für ehemalige Analphabeten „AlphaVZ“ und eine Zeitung in leichter Sprache. Eine weitere Ergänzung des Lernportals für Deutschlerner ist unter der Adresse „Ich-will-deutsch-lernen.de“ kurz vor der Fertigstellung.

Das Lernportal des DVV kann anonym zum Selbstlernen genutzt werden. Bei der Anmeldung zu den Übungen im Internet erfolgt eine Einstufung der Lernenden und darauf aufbauend die Bereitstellung von interaktiven Übungen, die auf die individuellen Lernbedürfnisse zugeschnitten sind. Als Ergänzung in Präsenzkursen im Sinne von Blended Learning scheint das Lernportal allerdings weit besser geeignet. Damit bietet sich die Möglichkeit zur individuellen Förderung, und die Effizienzverluste durch Desorientierung und nachlassende Motivation, die sich gerade bei bildungsfernen und bildungsungewohnten Gruppen leicht einstellen (vgl. z.B. Grotlüschen 2006), können vermieden werden. Außerdem erhöhen die sozialen Kontakte die Lernmotivation.

In Alphabetisierungskursen und Lehrgängen zur Vorbereitung auf Schulabschlüsse wird das Lernportal vermehrt effektiv eingesetzt. Über seine Nutzung in den Einrichtungen der Behindertenhilfe ist leider wenig bekannt. Das darf nicht verwundern, wenn bei der Konzeption des Lernportals die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung mit ihren jeweils speziellen Bedürfnissen nicht berücksichtigt und Barrierefreiheit deshalb nur ansatzweise umgesetzt wurde (z.B. werden nicht alle Texte vorgelesen). In Anbetracht der Tatsache, dass die Behindertenrechtskonvention keinen Zweifel daran lässt, dass die Zugänge zu den Lernangeboten barrierefrei gestaltet werden müssen und eine neue Verordnung der Bundesregierung diese Forderung in nationales Recht umgesetzt hat (BMAS 2011), besteht hier dringend Nachbesserungsbedarf.

In der Werbung für das Lernportal des DVV werden Menschen mit Behinderung mit keinem Wort erwähnt, obwohl das Lernarrangement im Internet trotz der mangelhaften Barrierefreiheit gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus hilfreich sein kann. Die Beschränkung auf eine Zielgruppe erscheint konsequent, wenn man weiß, dass „Ich-will-lernen.de“ im Kampf gegen den Analphabetismus entstanden ist. Doch in An-

betrachtet der Tatsache, dass basale Bildungsbedürfnisse heute weniger denn je auf bestimmte Zielgruppen beschränkt sind, wäre sowohl die auf eine soziale Gruppe beschränkte Lobbyarbeit als auch die darauf reagierende Förderpolitik neu zu überdenken.

5. Inklusive Medienpraxis in der Erwachsenenbildung

„Nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung!“ (Lindmeier 2003, S. 34). So lautet einer der Kernsätze inklusiver Pädagogik, verstanden als gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung. Die sich damit ergebende Heterogenität der Lerngruppe erzwingt die Abkehr vom Frontalunterricht. Nicht alle lernen alles auf die gleiche Weise, sondern der Lernstoff wird in Module unterteilt, die individuell oder in Gruppen abgearbeitet werden. Dabei kann der Computer eine Hilfe sein, wenn unterschiedliche Aufgabenstellungen über eine Lernplattform bereitgestellt werden. Auch Computerlernspiele sind geeignet, dem individuellen Lerntempo Rechnung zu tragen und dabei die Kommunikation der Lernenden untereinander zu fördern (vgl. dazu Kriterien für „Gutes E-Learning für Inklusion“, mmb 2011, S. 73ff.).

Die Art und Weise, in der Computer und Internet in den Lernprozess integriert werden, ist abhängig vom Lehrgegenstand. Die Eigenarten des Mediums müssen allerdings dem Lehrenden bekannt sein, damit er sie erfolgreich zur Geltung bringen kann. Computer und Internet dienen zur Veranschaulichung des Lehrgegenstandes, sie ermöglichen das Lernen auf verschiedenen Wissensniveaus und sie regen das Lernen durch Kommunikation der Lernenden untereinander an. Aufgrund dieser Eigenschaften sind die neuen digitalen Medien besonders geeignet zur Initiierung und Durchführung inklusiver Lernprozesse. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen.

Fernlernen in virtuellen Räumen

In betreuten Wohneinrichtungen, in Alters- und Pflegeheimen, aber auch in Privatwohnungen leben viele Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen. Für sie ist es sehr schwer und teilweise unmöglich, Kurse in den Einrich-

tungen der allgemeinen Erwachsenenbildung zu besuchen. Die neuen digitalen Medien machen es möglich, für diese Menschen Lernarrangements zu entwickeln, die die virtuelle Teilnahme am Kursgeschehen beispielsweise einer Volkshochschule ebenso wie die Kommunikation mit anderen am Kurs Teilnehmenden ermöglichen und gleichzeitig intuitiv, fast beiläufig in zentrale Verfahren der digitalen Kommunikation einführen (E-Mail, Chat, Foren, Dateienverwaltung, elektronischer Kalender usw.). Ein Projekt dieser Art wird gerade in Kaiserslautern in Kooperation von Universität, Volkshochschule und Fraunhofer-Gesellschaft durchgeführt und evaluiert (vgl. Steinbach-Nordmann/Staudt 2012).

Game based learning

Im Mai 2011 fand in Berlin eine Fachtagung zum Thema „Inklusive Erwachsenenbildung“ statt. Angeboten und durchgeführt wurde auch ein Kurs mit dem Computerlernspiel „Winterfest“, das vom DVV zusammen mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Fraunhofer-Institut in Rostock entwickelt wurde. Anhand einer Geschichte aus dem Mittelalter vermittelt das Spiel Kenntnisse im Rechnen und im Lesen und Schreiben (vgl. Cramm/Malo/Wist 2009, S. 37ff.). An dem Kurs nahmen Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen ohne Behinderung teil. Es entwickelte sich eine kommunikative Lernatmosphäre, in der alle gemeinsam mit Spaß lernen konnten. Das Lernspiel ist eigentlich für funktionale Analphabeten konzipiert, es ist für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen von Menschen mit und ohne Behinderung aber offensichtlich bestens geeignet.

Webquest

Die eigenständige Konstruktion von Wissen durch den Lernenden selbst mithilfe des Internets ist in den Schulen längst zu einer gängigen Methode in allen Unterrichtsfächern geworden. In der Erwachsenenbildung – so scheint es – sind entsprechende Lernarrangements eher noch die Ausnahme. Wie anregend die Methode gerade auch für Menschen mit Behinderungen sein kann, zeigt ein Seminar, das ebenfalls auf der oben erwähnten Fachtagung „Inklusive Erwachsenenbildung“ durchgeführt wurde. Unter dem Motto „Ich bin erwachsen, aber lernen möchte ich trotzdem noch“ versammel-

ten sich Menschen mit Lernschwierigkeiten und mit geistiger Behinderung, die nach einer Einführung in Geschichte, Aufgaben und Themenfelder der Weiterbildung von der Dozentin angehalten wurden, die eigenen Weiterbildungswünsche zu formulieren, im Internet nach passenden Bildungsangeboten zu suchen und sich so einen „persönlichen Zukunftslernplan“ zu erarbeiten (Goldbach 2012, S. 179f.).

Handlungsorientierte Medienarbeit

In den Schulen ist der Projektunterricht die Lernform, die besonders geeignet scheint, alle Schüler gemäß ihren Fähigkeiten und Vorlieben am Unterricht zu beteiligen. In der Erwachsenenbildung ist die Durchführung von Lernprojekten mit der Ökonomisierung auch der kommunalen Einrichtungen der Erwachsenenbildung schwieriger geworden. Umso wichtiger ist die Kooperation z.B. von Volkshochschulen, Bibliotheken, Kultureinrichtungen und Einrichtungen der Behindertenhilfe auch zur Realisierung inklusiver Medienprojekte. Parallel zu Präsenzseminaren zum Thema Gesundheit wäre ein Gesundheits-Blog denkbar, an dem sich auch Menschen mit Behinderungen beteiligen. Die Präsenzveranstaltungen könnten in eine Gruppe mit EDV- und Internetkenntnissen und eine Gruppe ohne diese Kenntnisse aufgeteilt werden, in der den Menschen mit Behinderung auch eine persönliche Assistenz zur Verfügung stehen würde. Auf diese Weise wäre das Lernen in zwei inklusiven Lerngruppen möglich, die an einem gemeinsamen Medienprojekt, dem Gesundheits-Blog, arbeiten.

Für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung formulierte Melanie Schaumburg „Leitlinien für Medienprojekte“, in denen Sie darauf hinwies, dass Menschen mit Behinderung „als gleichberechtigte und gleichgestellte Persönlichkeiten“ (2010, S. 14ff.) akzeptiert werden müssen, denen die Lernfähigkeit nicht abgesprochen werden darf. Nur wenn das Projektziel von Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam und gleichberechtigt entwickelt wurde, können auch die Menschen mit Behinderung bei der Herstellung eines öffentlichkeitswirksamen Medienproduktes konstruktiv mitwirken (vgl. ebd.).

6. „Alphabetisierung der Alphabetisierer“¹

Noch ist sich die Erwachsenenbildung nicht einig, welchen Stellenwert sie der Medienkompetenz im Profil der Lehrenden zumessen soll. Es gibt die Auffassung, dass sich mit dem Einsatz von Computer und Internet im Unterricht die Lehrerrolle vollständig ändern muss (vgl. z.B. Stang 2001b, S. 21), während andere darauf hinweisen, dass sich der Einsatz neuer Medien durchaus in das traditionelle Kompetenzprofil des Erwachsenenbildners, das von jeher Teilnehmerorientierung, individuelle Förderung und den produktiven Umgang mit heterogenen Gruppen einschließt, integrieren lässt (vgl. z.B. Schmidt-Lauff 2001, S. 267ff.). Von beiden Seiten wird allerdings Medienkompetenz als zusätzliches Professionswissen eingefordert. Sie „erweitert didaktische Möglichkeiten, bereichert methodische Umsetzungen und betont andere Kommunikationswege“ (ebd., S. 269).

Für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung reicht allgemeine Medienkompetenz sicherlich nicht aus, sie müssen auch wissen und selbst erfahren haben, welcher fachspezifische Stellenwert dem Medieneinsatz zukommt. Blended-Learning-Konzepte und Peer-to-Peer-Learning in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung sind deshalb nicht nur aus zeitökonomischen Gründen zu begrüßen. Für die Lehrkräfte an Schulen fordert z.B. der Berliner „E-Education Masterplan“ eine mediale „Selbstkompetenz“ der Lehrenden, die mit der Methode des *learning by doing* erworben werden soll und die die Bereitschaft beinhaltet, fortwährend auch von denen zu lernen, die zu belehren man sich anschickt (vgl. Enzensberger 1968, S. 197). Entsprechende Standards sind für die Fortbildung im Bereich der Erwachsenenbildung noch zu formulieren.

7. Fazit

Bereits vor mehr als zehn Jahren wurde zur Überwindung der digitalen Spaltung eine übergreifende Strategie angemahnt, die „drei wichtige Auf-

1 Hans Magnus Enzensberger (1968, S. 197) entwickelt den Begriff von der Notwendigkeit der „Alphabetisierung der Alphabetisierer“ im Kontext seiner Vorstellungen von der „politischen Alphabetisierung Deutschlands“.

gaben in den Fokus stellen sollte: Analyse, Vernetzung und Bildung“ (Stang 2001a, S. 30). Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Forderung von Richard Stang an die Verantwortlichen in der Erwachsenenbildung dahingehend zu konkretisieren, dass in allen drei Aufgabefeldern die Menschen mit Behinderung nicht vergessen werden dürfen. Vor allem gilt es, Einrichtungen der Behindertenhilfe mit Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung (stärker als bisher) zu vernetzen, um digitale Alphabetisierung in dem hier beschriebenen umfassenden Sinne zu fördern. Dabei darf davon ausgegangen werden, dass die Berücksichtigung der speziellen Anforderungen der Menschen mit Behinderung nicht nur dieser Zielgruppe hilft. Erwachsenenbildung wird auf diese Weise generell ihrem Auftrag, die Inklusion aller Menschen in die digitale Medienwelt zu unterstützen, besser gerecht werden können.

Peter Zentel

Antwort zu Ditschek: Digitale Alphabetisierung

Die Möglichkeiten des Computers für Menschen mit geistiger Behinderung sind schon seit Jahrzehnten bekannt (vgl. z.B. Zellmer 1976). Jeffs u.a. (2003) sehen die Einführung des Computers als Lehr- und Lernwerkzeug sogar als „greatest agent of change (...) for individuals with mental retardation“ (ebd., S. 135).

Trotz dieser positiven Prognosen gehören Menschen mit geistiger Behinderung eher zu den digitalen Verlierern, während sich für Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderung die Situation merkbar zum Vorteil verändert hat. Die technische Durchdringung der Lebens- und Berufswelt macht neue Schlüsselqualifikationen erforderlich, die die Möglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung zum Teil übersteigen (vgl. Ditschek in diesem Band; Bonfranchi 1999; Schmitz 2008).

Ditschek sieht die Schwierigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung nicht isoliert, sondern spricht vielmehr von digitalen Analphabeten, zu denen auch Menschen gehören, die nicht geistig behindert sind. Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung heraus ergeben sich Lösungswege, die drei Aspekte miteinander vernetzen: digitalen Analphabetismus, Lebenslanges Lernen und Inklusion. Auf diese Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden.

Digitaler Analphabetismus

Digitaler Analphabetismus konstituiert sich auf einer ersten Ebene durch die vielfältigen Anforderungen, die digitale Medien an Nutzer stellen. Auf einer zweiten Ebene können durch das Nicht-Beherrschen von Medien die Möglichkeiten der Informationsgewinnung und (medienbasierten) Kommunikation eingeschränkt sein.

Im Kontext der ersten Ebene geht es um die Medienkompetenz im engeren Sinne, also die technische Handhabung von Medien. Das fängt nach Ditschek beim Bedienen der Tastatur und Maus an und beinhaltet darüber hinaus auch das Anlegen von Verzeichnissen und das Verstehen einer

spezifischen Programmsyntax. Die Möglichkeiten der Förderung sind also individuell und führen nicht bei jedem Menschen zum Erfolg (vgl. Mästle 2007, S. 10). Das angestrebte Beherrschen der Hard- und Software wird aber nur bedeutsam, wenn zusätzlich die Nutzung und Erweiterung individueller Gestaltungsspielräume durch Medien sowie deren kritische Reflexion in den Blick genommen werden (vgl. Baacke 1999). Demnach müssen auch solche Menschen zur Gruppe der digitalen Analphabeten gezählt werden, die zwar den Computer bedienen können, daraus aber keine Erweiterung ihrer individuellen Gestaltungsspielräume erfahren. Unterricht mit und über den Computer muss demnach handlungsorientiert erfolgen, d.h. die Handlungsdurchführung am Computer sollte in Aspekte der Orientierung, Planung und Reflexion eingebettet sein. Bernasconi (vgl. 2007) nennt deshalb im Kontext von Barrieren, die zur gelungenen Internetnutzung von Menschen mit geistiger Behinderung überwunden werden müssen, neben technischen, inhaltlichen und materiellen Barrieren auch solche durch unselbstständige Nutzung (Internetnutzung nur unter Aufsicht und strenger Anleitung) (vgl. ebd., S. 42f.).

Lebenslanges Lernen

Der Kompetenzerwerb zum Umgang mit und über Medien kann nicht nur Aufgabe der Schule sein. Vielmehr müssen auch Angebote der Erwachsenenbildung diese Thematik aufgreifen. Zum einen betrifft es die Zielgruppe derer, die aufgrund ihres Alters keinen Zugang zu Computer und Internet in der Schule hatten, zum anderen aber auch jüngere Menschen, die mit der sich ständig wandelnden digitalen Welt mithalten müssen und dazu alleine nicht in der Lage sind. Weiterbildungsaktivitäten für Menschen mit geistiger Behinderung müssen ein hohes Maß an Adaptivität aufweisen, sich also den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden anpassen können. Ditschek hat hierzu geeignete Vorschläge gemacht, wie die offene Werkstatt oder auch Lernportale, die er als ergänzende Angebote zu Präsenzveranstaltungen im Sinne des Blended Learnings sieht. Allerdings erscheinen die Ziele sehr ambitioniert: Eingedenk der Tatsache, dass es bisher kaum geeignete Verfahren zum kooperativen Unterricht in heterogenen Gruppen gibt, wird es beispielsweise schwer, die im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung oft nur gering ausgeprägte Expertise Einzelner im Lernprozess

nutzbar und sichtbar zu machen. Überdies würden Lernportale nur von wenigen Menschen mit geistiger Behinderung selbstständig genutzt werden können. Um medial gestütztes Lebenslanges Lernen trotzdem möglich zu machen, muss das Umfeld sie in diesem Prozess unterstützen (vgl. Zentel 2010, S. 63).

Inklusion

Mediennutzung kann in doppelter Hinsicht zur Inklusion beitragen. Medien können zum einen selbst als kulturelle Wertschöpfung gesehen werden, d.h. der Zugang zu Computer und Internet sollte auch Menschen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden. Zum anderen können Computer und Internet dazu beitragen, dass Menschen an Informations- und Kommunikationsprozessen partizipieren können, die ihnen sonst verschlossen bleiben würden. Medien werden in diesem Kontext als Mittel genutzt. Beispiele hierfür sind das Verschicken von Mails, die Beteiligung an sozialen Netzwerken wie Facebook und die Akquise von internetbasierten Informationen (z.B. Fahrpläne des ÖPNV oder das Lesen von Informationen bei Wikipedia). Damit Teilhabe an netzbasierter Information und Kommunikation möglich wird, können zwei unterschiedliche Strategien verfolgt werden: Vermeidungs- und Kompensationsstrategien (vgl. ebd., S. 71). Vermeidungsstrategien tragen dazu bei, dass ungeeignete Darbietungsformen (z.B. Schrift als alleiniger Informationsträger) vermieden werden, sei es dadurch, dass man auf die Erstellung von Inhalten Einfluss nimmt (Maßnahmen zur Barrierefreiheit) oder spezielle Portale bzw. Webseiten konstruiert, die auf die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung ausgerichtet sind (z.B. www.blubberclub.de) – das wäre dann aber nicht inklusiv! Die Erfahrungen zeigen, dass solche Angebote auch kaum genutzt werden (vgl. Zentel/Krewinkel/Sembritzki 2007).

Kompensationsstrategien haben demgegenüber zum Ziel, vorhandene Inhalte für Menschen mit geistiger Behinderung durch Hilfsmaßnahmen nutzbar zu machen. Diese Hilfsmaßnahmen können aus geeigneter Hard- und Software, Trainingsmaßnahmen oder dauerhafter Assistenz bestehen. Um digitalen Analphabetismus zu vermeiden, sollten beide Strategien angewendet werden. Noch weiteres, differenziertes Wissen ist nötig, um zu klären, wie barrierefreie Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung

aussehen sollten. Die Zielgruppe muss darüber hinaus auch durch vernetzte und inklusive Bildungsmaßnahmen sowie Assistenz bei der Nutzung von Medien unterstützt werden.

Trotz aller Bemühungen, die Zielgruppe von Menschen mit geistiger Behinderung in computer- und internetgestützte Bildungsprozesse einzubeziehen, werden wir nicht alle erreichen können. Wenn Ditschek von „basalen Bildungsbedürfnissen“ spricht, so meint er wahrscheinlich nicht solche von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Den basal-perzeptiven Bildungsmöglichkeiten dieser Zielgruppe kann in computerbasierten Bildungsprozessen, die fast ausschließlich abstrakter Natur sind, nicht angemessen begegnet werden. Für sie erschließt sich diese Welt nicht oder allenfalls in Ansätzen. Problematisch ist das allerdings nur, wenn wir die Bedeutung medialer Bildungsangebote überhöhen: Das Medium ist Mittel und damit im Prozess der Unterrichtsplanung Inhalt und Lernenden untergeordnet. Gehen wir in der Konzeption (erwachsenen-)pädagogischer Maßnahmen von den individuellen Möglichkeiten des Lernenden und der Sachstruktur des zu vermittelnden Inhalts aus, so ergibt sich für einige Lernende und Inhalte der medial gestützte Unterricht als ein angemessener Weg. Für andere nicht.

Bettina Lindmeier/Dorothee Meyer/Simone Kielhorn

Gemeinsam lernen – Seminare unter Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung

1. Gegenstand des Beitrags

Thema dieses Beitrags sind Konzeption, Ziele und erste Ergebnisse gemeinsamer Seminare für Studierende im Studiengang BA Sonderpädagogik und behinderte Menschen¹ an der Leibniz Universität Hannover. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, was „Inklusion“ bzw. „Exklusion“ in diesem Kontext bedeuten und wie zu erkennen und einzuschätzen ist, ob und wie weit Inklusion realisiert werden konnte.

Im Allgemeinen wird unter „Inklusion“ die gesellschaftliche bzw. soziale Zugehörigkeit in selbst gewählten Zusammenhängen verstanden. Bielefeldt sieht den engen Zusammenhang zwischen sozialer Einbindung und Autonomie als Garanten von Inklusion und Teilhabe und weist darauf hin, dass der Begriff des „verstärkten Zugehörigkeitsgefühls“ (2009, S. 10) in der „UN-Behindertenrechtskonvention“ (UN-BRK) für eine UN-Menschenrechtskonvention neu und ungewöhnlich sei. Er sei eng verbunden mit der Zielsetzung der UN-BRK, die „gegen die Unrechtserfahrung gesellschaftlicher Ausgrenzung eine freiheitliche und gleichberechtigte soziale Inklusion einfordert“ (ebd.).

Kronauer thematisiert aus soziologischer Perspektive mehrere Aspekte von Inklusion in der Erwachsenenbildung, die auch für die Analyse der gemeinsamen Seminare bedeutsam sind (vgl. Kronauer in diesem Band). In der Planung der Seminare wurde u.a. auf Kronauers Einschätzung Be-

1 Die Bezeichnung „behinderte Menschen“ umfasst das „Behindertsein“ ebenso wie das „Behindertwerden“ (vgl. zur Einführung dieser Unterscheidung Eberwein/Sasse 1998), während „Menschen mit Behinderung“ suggeriert, dass es sich um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt. Zudem kann die Behinderung in unterschiedlichen Lebensbereichen eines Menschen situativ auftreten und die Person so in verschiedenen Bereichen betreffen, während „mit Behinderung“ auf ein abgegrenztes Merkmal hindeutet. Erstmals wies Fredi Saal daraufhin, dass seine Identität nicht ohne seine Behinderung zu denken sei, und fragt: „Warum sollte ich jemand anders sein wollen?“ (1992).

zug genommen, dass Exklusion und Inklusion als Prozess und Zustand (vgl. 2010c, S. 17) in Zusammenhang miteinander stehen. Daraus folgt, dass die Bedingungen zu identifizieren sind, unter denen sich jeweils gelingende Ein- oder Ausschlussprozesse vollziehen. Es ist zudem zwischen der Qualität der Prozesse und der Qualität des Ergebnisses zu unterscheiden.

Inklusion und Exklusion sind „mehrdimensional“, indem sie beispielsweise die sozialen Beziehungen und die Qualität der Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen betreffen können, aber auch den Grad der Inklusion in das Bildungssystem bzw. Arbeitsleben als Bereiche, in denen sich die Situation der Studierenden und der behinderten Teilnehmenden maßgeblich unterscheidet. Zwischen diesen Bereichen gibt es Wechselbeziehungen. Hinzu kommt, dass es keine vollständige Exklusion gibt, ebenso wenig wie vollständige Inklusion; und dass daher Abstufungen ebenso wie Teilbereiche Gegenstand der Analyse werden müssen.

Als theoretisches Modell für die Analyse beziehen wir uns auf die Theorie integrativer Prozesse von Reiser u.a. (1986) und Klein u.a. (1987), die ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit annehmen und Integration nicht als einen einmal erreichten Zustand sehen, sondern als einen dynamischen Prozess, in dem Annäherung und Abgrenzung, Gleichheit und Verschiedenheit immer wieder ausbalanciert werden müssen. Dabei analysieren die Autoren integrative Prozesse auf der innerpsychischen, interaktionalen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene und betrachten die Wechselwirkungen dieser Ebenen (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 172ff.).

2. Seminarkonzept

Das Seminarkonzept sah im Wintersemester zwei Veranstaltungen für Studierende des ersten Semesters im BA Sonderpädagogik vor, in denen sie sich auf theoretischer Ebene mit relevanten Themen auseinandersetzen. Ein Seminar wurde angeboten zum Thema „Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Teilhabe“ (einschließlich der Prinzipien „Leichter Sprache“), zwei Wahlangebote zur „Geschichte der Sonderpädagogik seit 1945“ und „Professionalisierung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung“. Parallel dazu erfolgte

die Werbung der behinderten Teilnehmenden, für die im Februar/März ein Vorbereitungskurs mit vier Terminen stattfand. Er umfasste das Sprechen in einer Gruppe, Moderation, die Erarbeitung von Informationen aus Texten und Gruppengesprächen, die Präsentation von Ergebnissen einer Kleingruppe und die Erarbeitung von Vorträgen. Diese – zielgruppenspezifisch ausgerichteten – Seminare hielten wir unter Verweis auf die beschriebenen unterschiedlichen Bildungsbiografien und Lebenswelten für sinnvoll, um die gemeinsamen Seminare innerhalb der universitären Strukturen (kurze Semesterdauer, Leistungsdruck durch Prüfungsleistungen für Studierende) so durchführen zu können, dass alle Beteiligten sich „aufeinander einlassen“ können und die Studierenden nicht in eine Unterstützerrolle gedrängt werden. Eine andere Auffassung zu dieser Frage vertreten Jerg/Goeke (vgl. 2011, S. 21), denn obwohl sie einen „Standortvorteil“ der Studierenden an der Universität (ebd., S. 22) feststellten, sind sie der Auffassung, getrennte Treffen bewirkten die „Herstellung von zwei Gruppen“. Koenig u.a., die an der Universität Wien gemeinsame Seminare durchführten, weisen auf die von den behinderten Menschen benötigte Zeit hin, in ihre Rolle als Experten in eigener Sache hineinzuwachsen (vgl. 2010, S. 185f.), und nutzten dazu wöchentliche Vorbereitungstreffen der Lehrenden mit behinderten Menschen, die der Erarbeitung von Seminarthemen und Forschungsmethoden dienen (vgl. Koenig/Buchner 2009, S. 180). Die genannten Veröffentlichungen thematisieren allerdings die Frage höchstens am Rande, wie in diesen Projekten grundlegende Kommunikations- und Lernerfahrungen organisiert werden, ob und wie eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zustande kommt oder wie Forschungsthemen ausgewählt und bearbeitet werden.

Im Sommersemester wurden zwei gemeinsame Seminare durchgeführt, in denen die gemeinsame Erarbeitung des Themas „Selbstbestimmung“ in verschiedenen Kontexten (Arbeit, Wohnen, Freizeit, Bildung) und eine Projektarbeit zu einem der oben genannten selbst gewählten Themen durchgeführt wurden. Im Seminarverlauf bildeten sich fünf Projektgruppen zu folgenden Themen, deren Ergebnisse in einer öffentlichen Präsentation vorgestellt wurden:

- Film zum Thema Partnerschaft und Selbstbestimmung;
- Analyse von Selbstbestimmungsmöglichkeiten in verschiedenen Wohnformen als Posterpräsentation;

- Darstellung der Lebensverläufe der Gruppenmitglieder in Form von Plakaten;
- Broschüre mit Fotografien und Texten zum Thema Einschränkungen der Selbstbestimmung;
- Kochbuch in leichter Sprache mit eigenen, häufig genutzten Rezepten.

Die Zusammenstellung der Projektgruppen entstand zum Teil aufgrund persönlicher Sympathien, zum Teil motiviert durch das Thema: Bei einer Teilnehmerin der Gruppe „Partnerschaft und Selbstbestimmung“ gab es zum Beispiel Veränderungen in der Partnerschaftskonstellation. Eine Studentin der Gruppe „Wohnen und Selbstbestimmung“ war im Laufe ihres ersten Studiensemesters in eine eigene Wohnung gezogen und hatte diesen Prozess als schwierig beschrieben. Ein behinderter Teilnehmer wohnte mit seiner Mutter zusammen in einem eigenen Haus und erzählte schon im Vorbereitungskurs davon, dass er sich nach dem Tod seiner krebserkrankten Mutter, die zu diesem Zeitpunkt noch auf seine Unterstützung angewiesen sei, Gedanken darüber machen werde, wie er einmal wohnen möchte.

Die Projektgruppen wurden begleitet durch ein studentisches Tutorium. Seminare und Tutorium waren in einem Seminarkonzept eng miteinander verbunden: Neben vierstündigen Teilblöcken fanden ein Kompaktseminar an einem außeruniversitären Ort und ein weiterer Kompakttag statt.

3. Ziele des Seminars

Die Teilnehmenden des Seminars sollten auf zwei Ebenen Lernerfahrungen sammeln. Zum einen sollten sie einen inhaltlichen Lernzuwachs in dem Bereich der Selbst- und Fremdbestimmung erwerben. Zum anderen lag der Schwerpunkt der Lernerfahrung auf der Gruppen- und Selbsterfahrung und der Reflexion der Zusammenarbeit in einer heterogenen Lerngruppe. Gemeinsame Lernziele waren:

- Wissenserwerb zu Selbstbestimmung und den Chancen und Problemen in einzelnen Feldern wie Wohnen, Arbeit, Freizeit (und Studium);
- Kennenlernen und Einübung geeigneter Arbeitsformen für die Arbeit mit heterogenen Gruppen (Wechsel der Arbeitsformen Vortrag, Ple-

- numsdiskussion, strukturierte Kleingruppenarbeit, Spiele, Projektarbeit);
- Erfahren und Reflexion der Interaktionsprozesse; Einübung eines reflexiven Umgangs mit Gruppenprozessen und Gruppenrollen, eigenen Erwartungen und Erfahrungen;
 - Selbsterfahrung – bezüglich der Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderung bzw. mit Studierenden (Erwartungen – Realität; Erleben der Interaktionen).

Ergänzend dazu sollten die behinderten Menschen die Erfahrung machen können, mit ihren Beiträgen Gehör zu finden und ernst genommen zu werden. Sie sollten die Universität als Bildungsort sowie dort verwendete Methoden und Arbeitsformen kennenlernen.

Für die Studierenden stand die Reflexion des gemeinsamen Arbeitsprozesses im Mittelpunkt, deren Dokumentation am Ende der gemeinsamen Seminare die Prüfungsleistung darstellte. Sie sollten zudem erste Kompetenzen in der Projektarbeit erwerben (Zielfindung, Arbeitsorganisation und -planung, Zeitmanagement, Ergebnispräsentation). Den Studierenden sollte die Erfahrung ermöglicht werden, dass behinderte Menschen aufgrund ihrer Erfahrung von Fremdbestimmung und Abhängigkeit zum Thema Selbst- und Fremdbestimmung substanzielle Beiträge leisten können, die das Verständnis dieser Themen für nicht-behinderte Menschen erweitern.

4. Untersuchungsansatz

Der Untersuchungsansatz ist mehrdimensional und umfasst eine Auswertung von Motivationsbögen aller Teilnehmenden, die sie vor Beginn der gemeinsamen Seminare ausfüllten, von Beobachtungsprotokollen der Plenumsphasen und Audiografien der Projektarbeitsgruppen, von der Evaluation der Seminare durch die Teilnehmenden und von Einzelinterviews mit allen Teilnehmenden. Die Daten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2010) und der dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) analysiert.

Letztere wird eingesetzt, um in den audiografierten Gruppenarbeitsprozessen den genauen Verlauf der Interaktionen und Entscheidungsprozesse sichtbar zu machen. Dabei stehen latente Deutungsmuster, die den Beteiligten nicht bewusst sind, aber die Kommunikation strukturieren, im Mittelpunkt.

5. Erste Ergebnisse

An dieser Stelle können nur erste Tendenzen aus der Seminaerauswertung und der Auswertung der Gruppenarbeiten dargestellt werden, die im Zusammenhang mit den oben gemachten Ausführungen zu integrativen Prozessen stehen. Einzelne Studierende und behinderte Menschen gehören gleichermaßen zu den „stillen Teilnehmenden“, die sich wenig beteiligen und mit allen Entscheidungen einverstanden erklären.

In einer Gruppe, in der eine Studentin und eine behinderte Teilnehmerin so agierten, forderte die andere Studentin nur die behinderte Teilnehmerin auf, sich mehr einzubringen, nicht aber ihre Kommilitonin. Dies werten wir als Hinweis auf unterschiedliche Zuschreibungen: Der Studentin wurde eine autonome Entscheidung unterstellt. Grundlage ist die Zuschreibung, dass sie sich stärker einbringen könnte, aber nicht möchte, und dies wurde von ihrer Kommilitonin akzeptiert. Es gab keine feste Norm, von der aus ihre Äußerungen als „zu wenig“ oder „angemessen“ eingeschätzt werden, und auf der Basis der Gleichheit der beiden Teilnehmerinnen als Studierende desselben Semesters unterblieb ein Urteil. Der behinderten Teilnehmerin gegenüber wurde durch die Hinweise und Aufforderungen implizit mitgeteilt, dass ihre Äußerungen nicht angemessen seien. Ihr wurde zugeschrieben, dass sie sich möglicherweise äußern möchte oder es lernen sollte, aber zusätzliche Aufforderungen benötige. Diese sollten als Ermunterung wirken, übten aber möglicherweise – insbesondere in der Formulierung „jetzt sag’ doch mal was“ – auch Druck aus und könnten als Fremdbestimmung und Vorenthaltung von Anerkennung als gleichberechtigte Gruppenteilnehmerin erfahren worden sein. Hier erfolgte eine Konstruktion von Behinderung als Beeinträchtigung einer erforderlichen Aktivität und Partizipation.

In mehreren Kleingruppen traten die für behinderte und nicht-behinderte Menschen üblichen Rollen von Hilfeempfängern und Helfenden auf. Dies geschah aber in sehr unterschiedlichem Ausmaß und wurde von den Beteiligten zum Teil erkannt, reflektiert und verändert.

Eine nicht-behinderte Teilnehmerin dominierte in der Arbeitsgruppe in der Anfangsphase durch den zeitlichen Umfang ihrer Redebeiträge, und meist wurden ihre Vorschläge schnell angenommen. Nachdem sie eine Rückmeldung dazu bekommen hatte, versuchte sie bewusst und mit Erfolg, sich zurückzunehmen und die Meinung der anderen gezielter einzuholen. Dazu nutzte die Gruppe auch die Karten mit den Gruppenrollen und -aufträgen (Moderation, Protokoll, Zeitwächter in Anlehnung an Schlee 2008, S. 147ff.).

Eine behinderte Teilnehmerin beschrieb im Interview die Rollenkarten als Hilfe, sich stärker in eine Gruppe einzubringen, da sie durch die Karte „den Auftrag“ bekam, eine bestimmte Rolle auszufüllen und sich dadurch ermutigt und berechtigt fühlte, dies zu tun.

Das Kompaktseminar fand an einem für alle unbekanntem Ort statt, den sie mithilfe einer Anreisebeschreibung selbst finden mussten. Einige behinderte Teilnehmende äußerten, dass ihnen dies schwergefallen sei. Daraufhin meldeten sich auch Studierende zu Wort und sagten, dass es ihnen genauso ergangen sei, weil ihnen die Stadt auch noch fremd sei. Sie gaben an, dass es entlastend sei, wenn man in einer Gruppe so etwas „zugeben“ kann.

Manche Gruppen verwandten viel Aufmerksamkeit darauf, eine Arbeitskultur zu schaffen, in der alle Verantwortung übernehmen: Alle Gruppenmitglieder fragten gegenseitig nach und bezogen einander ein. In anderen Gruppen drängten die Studierenden auf ein rasches Arbeitstempo und unterbanden Beiträge, die sie für nicht unmittelbar zielführend hielten. Sie planten, allein weiterzuarbeiten, wenn es schwierig wurde, gemeinsame Arbeitstermine zu finden. Auch nach Rücksprache erkannten sie (zunächst) nicht, dass dadurch möglicherweise Unterschiede bezüglich des Arbeitsprozesses und Ergebnisses entstehen können. Die Qualität der Projektergebnisse stand gegenüber der Reflexion des Arbeitsprozesses im Mittelpunkt.

Eine Arbeitsgruppe verabredete sich bei einer behinderten Teilnehmerin zu Hause, was die Organisation des Anfahrtsweges für die anderen einschloss. Die Teilnehmerin war nicht zu Hause, als die anderen eintrafen. Dies wurde von den Studierenden auf die Behinderung zurückgeführt und

so generalisiert, dass beide behinderte Teilnehmerinnen in der Folge kaum noch in den Arbeitsprozess einbezogen wurden. Wichtige Entscheidungen wurden durch die Studierenden, die sich während der Woche auch in anderen Veranstaltungen trafen, allein getroffen. Als gegen Ende der Projektarbeitszeit eine Studentin, die an diesem Tag einen wesentlichen inhaltlichen Teil des Treffens verantwortlich zu gestalten hatte, ebenfalls fehlte und die Kleingruppe wiederum nicht arbeitsfähig war, hielten die beiden anderen Studentinnen dies zunächst für ein singuläres Ereignis ohne weiter reichende Bedeutung, begannen dann aber, ihre unterschiedlichen Bewertungen und Schlussfolgerungen zu überdenken.

Die behinderten Menschen beschrieben in den Interviews die Seminargruppe durchgängig als eine Gruppe mit guter Arbeitsatmosphäre, in der ihnen zugehört wurde, in der sie ihre Meinung einbringen konnten und in der auf ihre Lernvoraussetzungen geachtet wurde. Dies war allerdings das Ergebnis einer differenzierten Gesamtbetrachtung, denn es wurden auch einzelne andere Erfahrungen beschrieben: Einzelne fühlten sich in der Gruppe zeitweilig unsicher oder von einzelnen Studierenden „überbetreut“ bzw. nicht durchgehend als erwachsen behandelt, berichteten über Probleme durch unklare Ziele und Schwierigkeiten bei der Abstimmung in der Gruppe. Die positive Gesamtbewertung wird verständlich vor dem Hintergrund ihrer anzunehmenden sonstigen Erfahrungen. So fasst Seifert zusammen, dass die Mehrheit der in einer Berliner Studie befragten Menschen zwar angibt, genügend persönliche Belange selbst bestimmen zu können, sich aber zugleich im Alltag häufig nicht ernst genommen fühlt (vgl. 2010, S. 110). Es ist daher anzunehmen, dass sich die Seminare trotz temporärer Schwierigkeiten positiv von den sonstigen Erfahrungen abhoben.

Die Teilnehmenden äußerten zudem häufig, dass sie es genossen hätten, „mit dem Kopf“ zu arbeiten und intellektuell gefordert zu sein.

Die behinderten Menschen verfügten zum Teil über eine hohe Reflektionskompetenz in Bezug auf die Verteilung der Gruppenrollen, sowohl in den Projektgruppen als auch in der großen Gruppe. Dies kann eine Folge ihres etwas höheren Alters (durchschnittlich Ende 20) und der Erfahrung in Gremien (wie dem Werkstatttrat) liegen. Vergleichbare Einschätzungen von den Studierenden liegen zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht vor, da die Interviews mit ihnen noch nicht ausgewertet sind.

Bei den Spielen, die ebenfalls wiederholt von Studierenden und behinderten Teilnehmenden positiv hervorgehoben wurden, lösen sich die Unterschiede zwischen Studierenden und behinderten Menschen weitgehend auf, wenn diese so ausgewählt sind, dass alle Teilnehmenden über die notwendigen Kompetenzen verfügen.

6. Erfahrung von Gleichheit und Verschiedenheit in den Interaktionsprozessen – ein erstes Fazit

Die erst begonnene Auswertung verbietet ebenso wie der begrenzte Raum die Darstellung weitreichender Interpretationen. Dennoch lassen sich einige Tendenzen feststellen. Die Studierenden nehmen die behinderten Teilnehmenden in vielen Situationen als gleichberechtigte Seminar Teilnehmer und Partner in der Zusammenarbeit wahr. Dies geschieht leichter in den Situationen außerhalb der Projektarbeitsgruppen, in denen die Strukturierung durch die Seminarleitung erfolgte. In vielen Situationen erfolgt eine Aufhebung von Differenzen, beispielsweise bei den Spielen und in den strukturierten Plenumsphasen, in denen sich die Teilnehmenden mit Behinderung vielfach stärker engagierten als die Studierenden. Auch in manchen Arbeitsgruppen und -phasen, insbesondere bei vorgegebenem Arbeitsauftrag und bei Aufgaben, in denen die eigenen Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, waren alle Teilnehmenden gleichermaßen einbezogen in einen gleichberechtigten und inklusiven Interaktionsprozess.

In anderen Situationen traten Differenzen anhand anderer Merkmale als „behindert“ bzw. „nicht-behindert“ auf: Bei der Gestaltung des Abends auf dem Kompaktseminar fanden sich beispielsweise Gruppen aufgrund ähnlicher Interessen zusammen.

In der Projektarbeit zeigen sich dagegen unterschiedliche Ziele und Prioritäten, die in einigen Gruppen zumindest zeitweilig zu Ausgrenzungsprozessen führten: Aussagen, wie „dann arbeiten wir allein weiter“, markieren eine solche Ausgrenzung, die möglicherweise dem Erleben von Zeit- und Prüfungsdruck geschuldet ist. Zudem scheint die projektförmige, eigenverantwortliche Arbeit trotz der Möglichkeit zu Rücksprache und Anleitung durch Tutoren und Lehrende einem Teil der Studierenden sehr

schwerzufallen; dies ist eine Erfahrung, die wir auch in den beiden Masterstudiengängen im Modul „Projektmanagement“ machen.

Aber auch einige behinderte Teilnehmende fühlten sich in dieser Situation unsicher, in der sie selbstständig über Themen und Arbeitsformen entscheiden und diese umsetzen sollten. Als Konsequenz nahmen sie sich zurück und signalisierten dadurch den Studierenden Assistenzbedarf. Die Studierenden wiederum waren stark gefordert durch die Aufgabe, die eigene Rolle im Gruppenprozess zu finden, die Prüfungsleistung im Blick zu behalten und nicht auf gesellschaftlich vorgeformte, die behinderten Teilnehmenden unterfordernde oder ausgrenzende Rollenmuster und „Betreuungsstrategien“ auszuweichen. Bei der genaueren Auswertung ist darauf zu achten, unter welchen Bedingungen sich Ausgrenzung oder Einbeziehung vollziehen, und ob und wann sie sich verfestigen.

Johannes Bilstein

Antwort zu Lindmeier/Meyer/Kielhorn: Gemeinsam lernen

Der Beitrag führt an einem hochschuldidaktischen Beispiel vor, wie „Inklusion“ aussehen kann, wenn sie ernst genommen wird, welche Probleme dabei entstehen und welche Möglichkeiten sich damit eröffnen können – auch und gerade im Handlungsrahmen der Universität.

Besonders interessant erscheint mir dabei das Ziel, dass behinderte Menschen „(...) die Universität als Bildungsort sowie dort verwendete Methoden und Arbeitsformen kennenlernen“ sollen. Das ist vor dem Hintergrund einer sich immer mehr als Ausbildungsinstitution verstehenden Universität keineswegs selbstverständlich.

Wenn die Universität diesem Anspruch, „Bildungsort“ zu sein, tatsächlich folgt und diesen Anspruch über die Studierenden hinaus auch auf „Gäste“, eben auf Menschen mit Behinderung, ausweitet, dann ist das von durchaus allgemeinem Interesse.

Kann also die Universität ein Bildungsort sein? Diese Frage läuft – so erfahre ich aus dem Beitrag – auf das Problem hinaus, wie die unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielvorgaben und Interessen der beiden Gruppen Studierende und Gäste im Setting kooperativer Veranstaltungen aufgenommen und abgebildet werden. Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Lösung zielgruppenspezifischer Seminare erscheint mir spontan einleuchtend und gut geeignet: Die unterschiedlichen biografischen Kontexte werden berücksichtigt und verhandelbar; die lebensgeschichtlichen, professionellen und perspektivischen Differenzen werden so thematisierbar und problematisierbar.

Dieses Grundproblem inklusionsorientierter Projekte – der Umgang mit Differenzen – schlägt sich auch auf der Ebene des sprachlichen Umgangs nieder. Mehrfach wird in den Berichten deutlich, wie wichtig und schwierig zugleich es ist, sprachliche Ebenen zu finden bzw. zu etablieren, die allen Beteiligten zugänglich und verständlich sind. Der Beitrag stellt insofern wichtige Beispiele bereit, an denen sich die sprachlichen Differenzierungen und Ausgrenzungen einerseits und die Inklusionspotenziale

von Sprache andererseits nachvollziehen lassen. Der hochschuldidaktische Fokus auf außersprachliche Vermittlungsformen (Film, Poster, Plakate, Fotografien) bzw. die ausdrückliche Absicht, „leichte“ Sprachformen (Kochbuch) zu verwenden, erscheint mir vor diesem Hintergrund wichtig und richtig.

Die beschriebenen „ersten Ergebnisse“ zeigen dann, wie in einem solchen Kooperationsprojekt Inklusion in der Realität funktioniert bzw. welche Probleme dabei entstehen: Auch hier sind es vor allem die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen, die reflektiert, bearbeitet und fruchtbar gemacht werden müssen. Die Instrumentarien aus der Tradition von Selbsterfahrungsgruppen bzw. psychotherapeutischen Umgangsformen erweisen sich dabei als hilfreich und sinnvoll.

Diese Reflexion auf die Sprache als zugleich verbindendes und ausschließendes Medium wünschte ich mir aber auch noch auf die Ebene der Wissenschaftssprache fortgeführt: Für wen ist dieser Beitrag geschrieben, wer soll ihn lesen und verstehen – und wessen Ausschluss wird durch die sprachliche Gestalt einer relativ entfremdeten Wissenschaftsprosa in Kauf genommen? „Hier erfolgte eine Konstruktion von Behinderung als Beeinträchtigung einer erforderlichen Aktivität und Partizipation.“ – Solche Formulierungen spiegeln vielleicht heftige sprachliche Anstrengungen wider, wirken aber selbst auf den professionell erfahrenen Leser irritierend.

Monika Kil

Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung

Nicht nur die Autorinnen und Autoren aus dem Fachgebiet der Behindertenpädagogik versuchen in diesem Band deutlich zu machen, dass Erwachsenenbildung auch und gerade für Menschen mit Behinderung wichtig ist. Gleichmaßen gilt es zu betonen, dass auch die Menschen mit Behinderung selbst für die Erwachsenenbildung von großer Bedeutung sind. Sie helfen, den individuellen Charakter von Lernen und Lernfortschritten anzuerkennen und jeden Menschen als ein prinzipiell lernendes und lernfähiges Wesen zu akzeptieren und zu respektieren.

Nur wenn es der Erwachsenenbildung gelingt, diese Erkenntnis in eine handlungsleitende Maxime zu übersetzen, wird sie ihrem sozialen Auftrag und ihrer inkludierenden Funktion in vollem Umfang gerecht werden können. Die Beiträge in den Abschnitten zwei und drei dieses Bandes beschäftigen sich deshalb mit verschiedenen Aspekten von Organisation und Profession im Rahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. Sozialraumorientierung, Qualitätsmanagement, Unterstützungsstrukturen, professionelles Selbstverständnis und verschiedene Exklusionsrisiken werden von unterschiedlichen disziplinären Standpunkten aus in den Blick genommen. Strukturen und Bildungsprozesse werden unter mikroskopischen und makroskopischen Perspektiven untersucht und die damit einhergehenden Anforderungen an die Profession der Erwachsenenbildner/innen werden aufgezeigt.

1. Warum inkludierende Erwachsenenbildung?

Überforderung und *Verengung* – das sind zwei problematische Konstellationen, mit denen sich Erwachsenenbildung durch die Herausforderung „Inklusion“ konfrontiert sieht.

Überforderung: Organisierte Erwachsenenbildung kann nicht allein für die „Herstellung“ von Inklusion verantwortlich gemacht werden, denn Ausschluss entsteht bereits früh im Prozess des lebenslangen Lernens. In einem auf Selektion und Separierung ausgerichteten Bildungssystem ist Erwachsenenbildung nachfolgend „letzte“ Instanz. Bildungsökonomisch gesehen verspricht der Bereich der frühen Kindheit die größte *Rendite*. Erwachsenenbildung wird verwiesen auf eine „reparierende“ Funktion, v.a. in der Elternbildung, Erreichung sogenannter bildungsferner Gruppen und nachholender Grundbildung – und kann, auch wegen mangelnder Ressourcen, oftmals nur ihr Scheitern konstatieren.

Verengung: Inklusion bleibt im Zielgruppendenken verhaftet. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird eng interpretiert als Teilhaberecht einer bestimmten Gruppe von (jungen) Menschen, nämlich derjenigen mit Behinderung. Der gemeinsame Schulbesuch unter denselben Regeln steht dabei im Fokus. Psychologische Determinanten und systemische Folgen – z.B. das Risiko, neue Sondersubsysteme und Stigmatisierungen zu evozieren (vgl. Dederich 2009a) – könnten dabei die Folge sein. Erwachsenenbildung fungiert so als ein Teilhaberecht, welches Menschen mit Behinderung einklagen könnten, und das Ausmaß, ob und welches Angebot diese „neue“ Zielgruppe einfordert, bliebe ungewiss.

Inklusion braucht deshalb eine erweiterte Strategie des lebenslangen Lernens, welche es als Pflichtaufgabe einer Gesellschaft ansieht, Differenz als normal anzunehmen, Potenziale zu nutzen, achtsam mit ihnen umzugehen und sich nicht in Selektions- und Separationsinvestitionen zu verstricken. Erwachsenenbildung kann dann – und das zeigen die Beiträge und Antworten in diesem Band – im Kontext der Herausforderung Inklusion ihre spezifische Stärke offenbaren, die darin besteht, dass sie für alle – eben unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Alter und Behinderung – Weiterbildung hauptsächlich nicht-abschlussbezogen und offen zugänglich anbietet und somit weitestgehend ohne Selektionsfunktion auskommen kann.

1.1 Erwachsenenbildung erhält und entwickelt Lernvoraussetzungen

Als zentrale Voraussetzung für eine Teilnahme an Erwachsenenbildung überhaupt – und vor allem die Teilnahme an deren freiwilligen und offenen Angeboten – kann eine generelle Lernfähigkeit und Lernbereitschaft

bzw. -motivation zählen. Befunde nach Schuller u.a. (2002) und Feinstein/Hammond (2004) zeigen, dass sich Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen im Erwachsenenalter (vgl. Cervone/Artistico/Berry 2006) durch Lernen positiv entwickeln, klarer werden bzw. wachsen können. Auch bei älteren Teilnehmenden konnte dies nachgewiesen werden. Es gibt also Hinweise, dass nicht nur in jungen Jahren für das Lernen motivational bedeutsame Voraussetzungen geschaffen werden, sondern dass sich auch im höheren Erwachsenenalter diese wichtigen Lernvoraussetzungen durch Weiterbildung stärken lassen. Gemäß Dench/Regan (2000) nehmen Erwachsene zwischen 50 und 71 Jahren nach der Teilnahme bei sich selbst ein höheres Selbstvertrauen wahr. Sich überhaupt Veränderungen auszusetzen, erfordert, sich selbst als wesentliche Bedingung für die eigene Lebenssituation zu begreifen. Möglichkeiten der Bereicherung eigener Lebensgestaltung zu reflektieren, wird durch eine Weiterbildungsteilnahme wiederum gestützt.¹

1.2 Erwachsenenbildung ermöglicht Teilhabe und Mitwirkung an einer demokratisch ausgerichteten Gesellschaft

„Erwachsenenbildung“ kann angesichts ihrer unterschiedlichen Organisationsformen und Systemvoraussetzungen kaum einheitlich definiert werden. Es lassen sich aber Eckpunkte benennen wie Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Subjektivität und kritische Bildung, innerhalb derer sich moderne Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung konstituiert (vgl. Pongratz 2010). Dies zeigt sich in der Bewältigung von Veränderung, der (kommunikativen) Auseinandersetzung mit Neuem und Anderem und in der Erweiterung von reflexiven Bewältigungs- und Entfaltungsoptionen seitens des Individuums im Austausch mit anderen. So liegen Belege vor, dass Teilnehmende an Weiterbildung tolerantere Einstellungen entwickeln und weniger gefährdet sind, extremistische Haltungen zu übernehmen (vgl. Preston/Feinstein 2004). Ältere Menschen verbessern ihre Lernfähigkeit, sie entsprechen immer weniger den Stereotypen des Alters und sind in der Lage, an Entscheidungsprozessen teilzuhaben und ihre Ideen in Gruppen einzubringen (vgl. Simone/Scuilli 2006).

1 Diese Befunde stammen größtenteils aus qualitativer Forschung (semistrukturale Interviews) und bestätigen sich auch in einer Inhaltsanalyse mit großer Fallzahl aus Finnland (vgl. Manninen 2010).

Preston (2004) und Feinstein/Hammond (2004) zeigen, dass Menschen mit Erwachsenenbildungsaktivitäten sich politisch engagieren, wählen und insgesamt politisch motiviert sind. Eine Studie in Schweden (Tuijnman 1990) zeigt auch, dass sich nach der Teilnahme an Erwachsenenbildung eine generell positive Einstellung zum Leben entwickeln kann. In den skandinavischen Ländern und in England wird diese Folge von Erwachsenenbildung als „*mental well-being*“ umschrieben. Das „geistige Wohlbefinden“ bezeichnet eine psychosoziale Qualität, die eine eigene optimistische Grundhaltung und Möglichkeiten der Beeinflussung des eigenen Lebensweges umfasst (vgl. Field 2009).

1.3 Erwachsenenbildung stützt soziale Inklusion

Erwachsenenbildung kann gerade aufgrund der Breite ihres Angebots einen wichtigen Beitrag zur Inklusion in zentralen Dimensionen (Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und Bürgerrechte) und durch deren bewusste Verknüpfung leisten. Eine Vielzahl von Studien belegt, dass sich in den Bereichen Gesundheit (bzw. gesundes Verhalten), Familienleben und Beruf positiv aufzufassende Veränderungen zeigen. Bis hin zu geringerem Zigaretten- und Alkoholkonsum (durch allgemein berufsbezogene, Sport- und Bastelkurse)² lässt sich dies nachweisen (vgl. Feinstein/Hammond 2004). Das Erleben und der Aufbau von sozialen Netzwerken (vgl. Preston 2004) schafft Vertrauen in Mitmenschen und Entscheidungsträger. Eine Studie von Field (2005) zeigt, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung eng verknüpft ist mit weiterem sozialem Engagement, beispielsweise mit sozialen Aktivitäten in der Kommune. In einer anderen qualitativen Studie weist Brassett-Grundy (2004) darauf hin, dass Eltern, die an Erwachsenenbildung teilnehmen, nicht nur stärker auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder achten, sondern auch mehr Unterstützung und Kommunikation in die Interaktion mit ihren Kindern einbringen können.

Der individuelle ebenso wie der gesamtgesellschaftliche Nutzen von Erwachsenenbildung ist somit evident. Um diesen Nutzen auch für Menschen mit Behinderung selbstverständlich wirksam werden zu lassen, muss

2 Gleichwohl ist festzustellen, dass in manchen berufsbezogenen Kursen der Alkoholkonsum stieg.

die Erwachsenenbildung selbst, d.h. muss jede Erwachsenenbildungsorganisation für sich in der Lage sein, eigene physische, psychische und systemische Schließungseffekte zu analysieren bzw. zu bearbeiten.

2. Mehrperspektivische Umsetzung von Inklusion

Es gibt inzwischen eine Vielzahl von nationalen (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2011) und internationalen Broschüren (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009), Leitfäden (vgl. Kyriazopoulou/Weber 2009), Erfahrungsberichten, aber auch empirische Hinweise darauf (vgl. Hoskins u.a. 2008; NIACE 2001; Nuissl/Hilsberg 2009; Reddy 2012; Stroh 2011), wie eine Organisation beschaffen sein sollte und welche Anforderungen auf die Mitarbeitenden zukommen, wenn sie Inklusion glaubwürdig in ihr Leitbild hineinschreiben will. Vor allem der öffentliche Dienst hat mit Anstrengungen im Bereich Diversity bzw. Interkulturelles Lernen konkrete Aufgaben formuliert und in einigen Kommunen bereits auch durchgesetzt. Eine Zusammenschau von Anforderungen, die inkludierende Erwachsenenbildung betreffen, ist im Rahmen eines Forschungsprojekts im Arbeitsbereich „Inklusion/Lernen im Quartier“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung entstanden.³ Die Bezugnahme auf Anforderungen und Erfahrungen kann allerdings nicht additiv und adaptiv erfolgen. Damit sie sich in der Organisation und im Arbeitsalltag einer Erwachsenenbildungseinrichtung überhaupt umsetzen lassen und als anschlussfähig erweisen, sollte sich das Genuine einer Erwachsenenbildungsinstitution – nämlich das Verhältnis von Lehren und Lernen, also der pädagogische Bezug – in einem Gestaltungsrahmen „Inklusion“ wiederfinden und sich immer wieder neu darauf beziehen (vgl. Abb. 1).

3 Mit Dank an Maren Henkes, die im Rahmen ihrer studentischen Hilfskraftstelle am DIE hier sehr gute Vorarbeit geleistet hat.

MIKROSKOPISCH		MAKROSKOPISCH	
MECHANISTISCH	PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCH	GESCHLOSSEN-SYSTEMISCH	OFFEN-SYSTEMISCH
Barrierefreiheit: Veranstaltungsort	Erkennen und Beachten von Heterogenität und Interkulturalität	Übergänge zwischen Mitarbeitergruppen	intersektorale Kooperation und Vernetzung
Transportmöglichkeiten Nutzung von Technologien	Werteorientierung und Beziehungsfähigkeit	Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Differenz	partizipative Angebotsentwicklung
Erreichbarkeit	Kompromissbereitschaft	Lerngruppenentwicklung	Outreach, d.h.: aktives Identifizieren von individuellen Bildungsbedürfnissen und -ressourcen
	Atmosphäre des Willkommenseins	inklusive Bewertungssysteme	kohärente und „gerechte“ Ressourcenallokation
	Reflexion, konstruktives kreatives Problemlösen		Übergänge zwischen Institutionen, Lernorten und Programmreichen Lebenslangen Lernens
	vorurteilsreflektierte Kommunikation und Beratung		

Abbildung 1: Übersicht mehrperspektivischer „Indikatoren“ der Umsetzung von Inklusion

Da sich organisiertes Bildungshandeln weitestgehend in *Beziehungen* und *Kommunikation* konstituiert, sind diese auch bei einer Analyse schließungsrelevanter Mechanismen und deren Bearbeitung in den Mittelpunkt zu stellen. Damit einzelne Methoden (z.B. Aufnahme von Inklusionsanforderung in das Qualitätsmanagement) und Interventionen (z.B. interkulturelles Training des pädagogischen Personals) nicht wiederum Selektionsprozesse und ggf. ambivalente bis paradoxe Folgen aufweisen, sind sie systemisch zu beobachten und auf ihre Kohärenz bzw. Stimmigkeit in allen Perspektiven untereinander zu prüfen (vgl. Sperka 1996).

2.1 Mikroskopisch mechanistische Perspektive

Die mikroskopisch mechanistische Perspektive verweist auf direkt „kontrollierbare“ schließende Parameter. Unter dem Schlagwort „Barrierefreiheit“ sind hier Prüfmechanismen und Aktivitäten anzusiedeln, die technologisch (extern determiniert) zu lösen sind, z.B. die Erreichbarkeit des Lernortes, die Zugänglichkeit von Lehr-/Lernmaterialien und Informationen, die das Weiterbildungs- und Beratungsangebot betreffen. Es geht um die Sicherstellung einer störungsfreien Übertragungs- und Übermittlungsgenauigkeit für diejenigen, die erreicht werden sollen und wollen. Als „Sender“ von Informationen kann die Organisation direkt Einfluss nehmen. Sie kontrolliert den Informationsfluss und den Zugang zu sich selbst.

Umsetzungsbeispiel

Gehörlose oder auch Teilnehmende, die sich scheuen, in einer Gruppe offen zu antworten, können von Lehrenden mittels SMS eingeladen werden, über ihre Mobiltelefone Antworten oder Meinungen (anonym) an das für die Lerngruppe sichtbare *interactive whiteboard* zu schicken. Beteiligungsformen werden hier technologisch ermöglicht.

2.2 Mikroskopisch pädagogisch-psychologische Perspektive

Mechanistische Barrierefreiheit allein erzeugt noch keine Teilhabe. Die pädagogisch-psychologische Perspektive geht von einer internen Determination und Motiviertheit von Individuen aus. Informationen kommen nicht eins zu eins beim jeweiligen Empfänger an, sondern sie durchlaufen einen „konzeptionellen Filter“, der aufgrund von Lern- und Beziehungserfahrungen langjährig geprägt ist und dem Empfänger hilft, Nachrichten „schnell“ zu dekodieren, um Schutzmechanismen und Reaktionen umgehend einleiten zu können. Die Nachricht erhält durch den Empfänger eine Bedeutung und Eigendynamik. Sie entgleitet der Kontrolle des Senders und erfordert Rückfragen, Verständnis und Reflexion der Verarbeitung der Nachricht gemeinsam mit dem Empfänger. Die Erstberatung und der Anfang eines Kurses kann qualitätsbezogen noch so standardisiert sein. Erst unter dieser Perspektive zeigen sich angesichts der Konfrontation – vor allem mit nicht erwarteter und spontaner Differenz (sogenanntes *priming*) – die pädagogisch-psychologischen Barrieren in einer Weiterbildungsorganisation:

Ein arabisch aussehender Mann fragt nach einem Mutter-Kind-Kurs; eine junge Frau mit Kopftuch wünscht den Direktor zu sprechen; eine hochschwangere Frau im Businessanzug möchte, da sie im Mutterschutz vormittags Zeit hat, an einer Englisch-Lerngruppe teilnehmen, die sich seit Jahren in der gleichen Zusammensetzung trifft; ein Mann im Rollstuhl fragt nach der Teilnahmegebühr für eine Exkursion; ein Farbiger stellt sich als neuer Grundbildungsdozent vor u.v.m.

Umsetzungsbeispiel

Mitarbeitende nehmen an Anti-Bias-Trainings teil, üben und reflektieren Konfrontation mit Differenz, und auch Berater/innen in der Organisation sind interkulturell kompetent ausgebildet.

2.3 Makroskopisch geschlossen-systemische Perspektive

Mitarbeitendengruppen

Unter der makroskopisch organisationsbezogenen Perspektive kommen ganzheitliche Sichtweisen ins Spiel, d.h. Gruppen, interne Systemgrenzen und deren Übergänge geraten in die Prüfung möglicher Ausgrenzungsmechanismen. Erst nach einer Leistungsvereinbarung (Anmeldung), in der nur vertrauensbildende Maßnahmen im Sinne von Ersatzqualitäten (vgl. Schlutz 2012) ausgetauscht werden können (z.B. ein Ankündigungstext), kommt es zusammen mit dem Nutzer zum Vollzug der eigentlichen Leistung in einer Lehr-/Lernsituation. Dabei sind in diesen zwei voneinander entkoppelten Interaktionsphasen in der Regel unterschiedliche Mitarbeitendengruppen verantwortlich; zunächst Verwaltungskräfte und pädagogisches Planungspersonal, dann die Kursleitenden bzw. Trainerinnen. Eine Verkomplizierung der Transferleistung geschieht dann, wenn das Leistungsversprechen der entsendenden Organisation gegenüber gemacht wurde und am eigentlichen Lernort wieder neu kommuniziert und ausgehandelt werden muss. Je größer die Weiterbildungsorganisation ist, desto mehr wird das „Wissen um die Ergebnisse“ der jeweiligen Gruppe und die „Rückmeldung durch andere“ zur besonderen Herausforderung von Weiterbildungsorganisationen (Kil 2003, S. 37).

Lerngruppen

Teilhabe erzeugt noch kein „Teilsein“. Teilnehmende entscheiden selbst, ob und wie lange sie in ihren Kurs gehen und ob sie das Postulat „alle Bildung für alle“ auch mittragen. In dieser mikrodidaktischen Betrachtung wird die Herausforderung einer inkludierenden Erwachsenenbildung auch für ihre Kursleitenden deutlich, die eine Lerngruppenentwicklung unterstützen können sollten: Klärung des Miteinanders, wenn Heterogenität zur konstitutiven Voraussetzung für Bildung erhoben wird, bis hin zur Bearbeitung von Konflikten und Ausgrenzungsprozessen.

Mögliche Beispiele für Gegensteuerung sind: etwas infrage stellen, unberücksichtigte Aspekte eines Themenkomplexes hervorkehren, Minderheitenstandpunkte stützen, Mehrdeutigkeiten ertragen lernen und generell Aufgeschlossenheit gegenüber der anderen Seite schaffen (vgl. Tietgens/Matzat 1967). Dazu gehört aber auch, Mandate und Grenzlinien einzunehmen, wenn legitime Qualifizierungs- und Zertifizierungsansprüche für einige bestehen, für andere aber nicht zu leisten sind.

2.4 Makroskopisch offen-systemische Perspektive

Unter der offenen systemischen Perspektive wird die Organisation in Kommunikation mit ihrer Umwelt beobachtet. Offene Systeme bestehen aus kontinuierlichen strukturerehaltenden Prozessen. Phänomene der Selektion und Strukturbildung tragen ihren Anteil zur Exklusion oder Inklusion bei. So kann die Einrichtung prüfen, ob eine Passung zwischen Bevölkerungszusammensetzung und Teilnehmenden an Weiterbildung besteht und/oder ob es eine Durchlässigkeit zwischen der Teilnahme an Spezialkursen (z.B. Integrationskurs) und allgemeinen Weiterbildungsangeboten (wie EDV oder anderen) gibt. Vor allem Finanzierungslogiken erzeugen Angleichung oder Kreativität und Andersartigkeit. Eine kohärente Bereitstellung von Ressourcen ist erforderlich. Gutscheinförderung und Sparten- bzw. Fachbereichsdenken sind wenig förderlich, wenn es gilt, im Quartier auf die Bewohner und Bewohnerinnen zuzugehen, Netzwerkarbeit zu pflegen und aktiv Menschen, die Experten und Expertinnen und Betroffene sind, in die eigenen Planungen und die Durchführung von Weiterbildung einzubeziehen.

Umsetzungsbeispiel

In Berlin werden Zugänge zum Abitur für Jugendliche mit arabischer Muttersprache dadurch ermöglicht, dass die Volkshochschulen in den Schulen Arabischprüfungen durchführen. Die Prüfungsergebnisse werden als zweite Fremdsprache für das Abitur anerkannt.

3. Anforderungen an die Profession

Inklusion, verstanden als didaktischer Ansatz zur Bewältigung von gesellschaftlicher Diversität und der Heterogenität in Lerngruppen (vgl. Booth 1996), bezieht sich sowohl auf die Makrodidaktik (die Planung von Lernangeboten) als auch auf die Mikrodidaktik. Dies erfordert für die Lehrenden und Planenden, Prinzipien inkludierenden professionellen Handelns anzuwenden.⁴

3.1 Die „Stimme“ der Lernenden hören und respektieren

In der deutschen Erziehungswissenschaft gibt es einen aus der Mode gekommenen Begriff: den der „pädagogischen Kniebeuge“. Gemeint ist damit eine einladende Bereitschaft und eine respektvolle pädagogische Aktivität seitens des Weiterbildungspersonals bzw. seitens der Lehrenden. Es ist eine Bereitschaft nötig, sich proaktiv mit den Lebenswelten anderer auseinanderzusetzen und dem (potenziellen) Teilnehmenden offen und aufmerksam zu begegnen. Diese Kompetenz lässt sich nicht von jedem Menschen, von jedem in der Weiterbildung Tätigen, als „angeboren“ erwarten. Stereotype und das Verhalten in Konfrontation mit Stereotypen (zum „*stereotype threat*“ vgl. Steele 1997; Keller/Molix 2008) gehören zum Alltag eines jeden Menschen und sie haben ihren Ursprung in kulturellen Lebenswelten, d.h. sie basieren auf zum Teil schon sehr lange tradierten Erfahrungen. Mit diesen umzugehen erfordert professionelles Verhalten, Vorarbeit und Begegnung mit Menschen, die sich mit der jeweiligen Gruppe bereits aktiv auseinandergesetzt

⁴ Aus dem EU-Projekt „Outreach-Empowerment-Diversity“ wurden vom DIE 28 Fälle von Erwachsenenbildungsangeboten anhand eines Rasters mit zu erfüllenden Indikatoren geprüft und fünf Prinzipien für professionelles Handeln unter Inklusionsgesichtspunkten herausgearbeitet (vgl. Kil/Dasch/Henkes 2013, www.oed-network.de).

haben und/oder Teil von ihr sind. Am besten erscheint es, diejenigen, die lernen wollen, selbst von Anfang an eigene (Lern-)Träume, Lebensprojekte und Bildungsinteressen aussprechen und realisieren zu lassen.

3.2 Kohärente Didaktik konzeptionieren

Es gehört zur genuin erwachsenenbildnerischen Kompetenz, Inhalte, Methoden und die Lerngruppe aufeinander abzustimmen. Beim gemeinsamen Lernen mit den Teilnehmenden ist ein individuelles Vorgehen erforderlich (individuelle Bezugsnorm: am besten wird eigenes Lerntempo und individueller Lernfortschritt mit Möglichkeiten des elektronisch gestützten Lernens ermöglicht), um Lernfortschritte an sich selbst zu erleben (*Empowerment*) und trotzdem den Gruppenbezug, den Kontakt, das soziale Lernen zu ermöglichen und gleichwohl nicht im „sozialen Vergleich“ über den eigenen Lernstand demotiviert zu werden. So geht es auch hier darum, den *stereotype threat* zu umgehen. Menschen, die gewohnt sind, als Zielgruppe mit bestimmten Lernschwierigkeiten und erwarteten Bildungsdefiziten angesprochen zu werden, verhalten sich gemäß der ihnen „zugewiesenen“ Stereotype (v.a. in Lehr-/Prüfungssituationen). Sie nehmen kaum alternative Handlungs-/Lernmöglichkeiten für sich wahr, die ihnen das „Ausbrechen“ und „Verlernen“ von gewohnten, ggf. für sie ungünstigen Verhaltensweisen erlauben würden. So zeigte Lave (1988), dass Hausfrauen die Mathematik des Vergleichens von Preisen bei Konsumgütern beispielsweise während des Besuchs des Wochenmarktes noch beherrschten, doch dann in einer Umgebung, die einem Klassenzimmer ähnelt, nicht mehr dazu fähig waren.

3.3 Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden

Ähnlich der „pädagogischen Kniebeuge“ ist die Perspektivenübernahme eines der radikalen Prinzipien inklusiver Didaktik. Die Rollenaufteilung zwischen Lehrenden und Lernenden verschwimmt: Lehrende sind Lernende und Lernende werden Lehrende! Einerseits entstehen Erwachsenenbildungsangebote aus der Expertise der Betroffenen selbst, da ihre besondere Lebenslage schwer zugänglich erscheint und ohne das Wissen der Expertinnen und Experten in „eigener Sache“ nicht weiterbildungsbezogen zu

bearbeiten ist. Andererseits bewährt sich dieses Prinzip auch für bestimmte Domänen, die von den Bildungsverantwortlichen gar nicht fachlich ausgefüllt werden können (wie z.B. nachhaltige Landwirtschaft) und besser in die Verantwortung der Experten und Expertinnen vor Ort bzw. der Personen gelegt werden, die aus eigener fachlicher Erfahrung und Entwicklung Weiterbildungsangebote (mit) entwickeln.

Die jeweilige Position im Lehr-/Lernprozess bestimmt das Ausmaß an Autorität. Dabei ist der Rollenwechsel unterschiedlich weit und „ermächtigend“ auszulegen. So können Migranten und Migrantinnen als „Lotsen“ eingesetzt werden und unterstützen die Lehrenden mit inhaltlicher Beratung, bis dahin, dass sie sogar selbst ihre Weiterbildungseinrichtung gründen und managen und von Weiterbildungsexperten und -expertinnen dabei unterstützt werden. Ein anderes Beispiel wären Menschen mit geistiger Behinderung, die in ihrer Werkstatt für behinderte Menschen eine basale Technologieberatung für jedermann anbieten.

3.4 Kohärente Lernräume kreieren

Naturnahe Räume wie der „Schrebergarten“, aber auch ein Park können Lernorte sein, die von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Betroffenen entdeckt und okkupiert werden. Ein exploratives und mutiges „Raumverständnis“ bietet hierbei die Voraussetzung. Es können aber auch andere „Orte“ sein, an denen sich Erwachsenenlernen neu konstituieren kann (z.B. die eigene Firma oder aber Anteile einer Ausstellung, die mit den Kunstwerken der Teilnehmenden bestückt werden).

Hier scheint es sich um ein besonders „kreatives“ und „freies“ pädagogisches Prinzip zu handeln – geht es doch darum, Lernorte dort zu etablieren, wo Lernen ohne Angst und Barrieren stattfinden kann. Selbst die „Schule an sich“ verbleibt im Repertoire: So können sich „lernunbewohnte“ Erwachsene aufgrund der Bildungsnotwendigkeiten ihrer Kinder gerade dort wieder ein gemeinsames Lernen vorstellen, bis dahin, dass sie in der Schule ihrer Kinder Bildungsabschlüsse nachholen und sich für das Zusammenleben in ihrem Quartier neu konstituieren und engagieren.

3.5 Vollständige Angebote ermöglichen

Wenn sich nach den ersten Beratungen herausstellt, dass die Kompetenzen und Qualifikationen eines Nachfragenden in eine berufliche Anstellung führen könnten, dann wird eben kein Weiterbildungsangebot „vor Ort“, d.h. in der eigenen Einrichtung angeboten bzw. „verkauft“, sondern aus der Organisation – die eigene Einrichtung scheinbar „schädigend“ – heraus beraten. Es wird alles dafür getan, die Person in ihrer Jobsuche zu unterstützen (ggf. wichtig ist Hilfe bei der Anerkennung von Qualifikationen). Es gibt danach aber weitere Möglichkeiten des Kontakts und der Wahrnehmung von Bildungsangeboten. „Lernhäuser“ mit offenen (Selbstlern-)Angeboten laden ein zum losen Kontakt mit der Bildungseinrichtung und zur Einbindung in deren Netzwerke. Es geht darum, nicht nur ein Angebot zu offerieren, sondern sich flexibel mit institutionellem Rückhalt verhalten zu können. Dazu gehören auch das Angebot von Blended-Learning-Formaten und das Beraten in andere Formate und in Angebote außerhalb der eigenen Bildungseinrichtung. Auch eine systematische teilnehmende und verpflichtende Wahrnehmung des Fremden und „Außen“ gehört zum „inkludierenden“ Planungs- und Angebotshandeln dazu.

4. Menschen mit Behinderung in einer inkludierenden Erwachsenenbildung

Alle hier beschriebenen Prinzipien inkludierender Organisation, Profession und Didaktik sind seit jeher Kennzeichen guter Erwachsenenbildung. Für das erfolgreiche Lernen von Menschen mit Behinderung sind sie unabdingbar, weil Behinderungen in der Regel nicht durch Selbstanstrengung des Lernenden kompensierbar sind. Der Lehrende und die Mit-Lernenden müssen sie als gegeben akzeptieren und respektvoll mit ihnen umgehen können. 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.

Schlusswort

Für die Erwachsenenbildung stellen sich unter dem Blickwinkel von Exklusion und Inklusion neue Aufgaben; es eröffnen sich aber auch neue Chancen, bei der Weiterentwicklung einer humanen Gesellschaft mitzuwirken (vgl. Friebe/Küchler/Reutter 2010). In dem vorliegenden Band bietet Inklusion als Antwort auf die Spaltung der Gesellschaft einen Zielpunkt für soziologische, bildungstheoretische und menschenrechtsorientierte (normative) Zugänge.

Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Pädagogik und ihrer Professionalität – und dies in einem interdisziplinären Gedankenaustausch zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik. Dass es dazu kommen kann, ist nicht zuletzt der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen zu verdanken, die das Thema Inklusion für Menschen mit Behinderungen auf die politische Tagesordnung gesetzt hat und Inklusion, für alle Menschen einfordert.

Somit handelt es sich hier um einen Versuch, mehrere wissenschaftliche Disziplinen in die Beschreibung der neuen Aufgaben und Chancen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen einzubeziehen. Unterschiedliche Disziplinen haben in diesem Band Vorschläge einer jeweils anderen Disziplin kommentiert und bleiben mit dem hierdurch eröffneten Dialog weiterhin aufgefordert, sich mit ihren jeweiligen Beobachtungen, Methoden und Positionen noch stärker auszutauschen, um die „Vielgestaltigkeit und die daraus resultierende Unschärfe des Inklusionsbegriffs“ (vgl. Dederich i.d.B.) immer weiter auszuleuchten.

1. Forschungsdesiderata

Eine Inklusion fördernde Erwachsenenbildung setzt voraus, dass die Menschen, für die die Bildung gedacht ist, in der Forschung weit mehr als bisher zu Wort kommen. Weiterbildungsbedürfnisse am Ort bzw. im Quartier müssen besser erforscht werden. Mehr begegnende Forschung (vgl. exemplarisch Zimmer i.d.B.) ist gefragt. Sie kann im Hinblick auf die Menschen mit Behinderung zu interessanten Ergebnissen führen (vgl. z.B. den Beitrag

zur „Inklusiven Forschung“ von Buchner/Koenig in Ackermann/Musen-berg/Riegert 2013, S. 257ff.).

Altern ist ein noch wenig beleuchteter Prozess in der (Bildungs-)Bio-graphie bei Menschen mit Behinderung (vgl. Schlummer i.d.B.). Angesichts der Herausforderung des demografischen Wandels könnten Erwachsenen-bildung und Behindertenpädagogik gemeinsame Forschungsanstrengungen unternehmen. Kritisch und offen bleiben Einschätzungen von Lernorten mit Qualifikationsanspruch (insbes. die Hochschule). Hier wird Neuland betreten (vgl. Lindmeier/Meyer/Kielhorn und Bilstein i.d.B.). Forschung im Sinne von empirischer Unterrichtsforschung in Bezug auf Lernergebnisse, Anerkennung von Kompetenzen und inklusionsfördernden Bewertungssystemen sind wichtige Forschungsdesiderate.

2. Politische Implikationen

Der Bezug auf den Sozialraum hilft, den personenbezogenen Etikettierungsprozess gewissermaßen zu neutralisieren, ihm neu zu begegnen und ihn mit partizipativen Gestaltungsoptionen auszustatten (vgl. Hoffmann/Mania und Wurtzbacher i.d.B.). Vieles lässt sich regional durchsetzen und ermöglichen, wenn die Bildungsformate (Kurse, Einzelveranstaltungen, Wochenendveranstaltungen etc.) nicht starr sind und variable Unterstützungsstrukturen aufgebaut werden (vgl. Babilon und Tröster i.d.B.).

Erwachsenenbildung darf sich nicht auf ein Selektions- und Reparatursystem reduzieren lassen. Inklusion setzt ein präventives und nachhaltiges Verständnis der Ausgestaltung von Lehr-/Lernprozessen voraus. Ökonomische Zwänge dürfen nicht absolut gesetzt, sondern müssen mit sozialen Folgeabschätzungen konfrontiert werden. Der gesellschaftliche „Mehrwert“ von Bildung auch im Erwachsenenalter im Sinne einer Sozialrendite (*social return on investment*) ist dabei ein wichtiger Aspekt. Die Benefits-Forschung der Erwachsenenbildung (vgl. Kil/Motschilnig/Thöne-Geyer 2012) prüft nicht nur einen wirtschaftlichen Nutzen des Lernens (z.B. durch bessere Einkünfte), sondern bezieht auch einen sozialen Nutzen mit ein (z.B. erhöhte Teilhabe in gesellschaftlichen Bereichen und in sozialen Netzwerken, verbessertes Selbstwertgefühl). Auch hier ergibt

sich für politische Argumente eine notwendige Zusammenarbeit der Disziplinen.

3. Praktische Erfordernisse

Durch Etikettierungsprozesse (*Labeling*; vgl. Grüber i.d.B.) können in der Bildungslandschaft unterschiedliche Gruppen von Verlierer/innen entstehen, weil Ausschließungsmechanismen das Lernen negativ beeinflussen. Zu diesen „Bildungsverlierern“ zählen Menschen mit Behinderungen, Analphabetinnen und Analphabeten sowie Migrantinnen und Migranten aus bildungsfernen Milieus. Inklusion ist der Versuch, individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen und einen Ausschluss in einschließenden Systemen zu minimieren.

Eine breite Inklusionsdiskussion in der Erwachsenenbildung führt zu veränderter pädagogischer Praxis. Neues Denken und neue Lernimpulse auf der einen Seite beeinflussen organisatorische Strukturen auf der anderen Seite (und umgekehrt). Insgesamt lassen sich dadurch neue Qualitätsentwicklungsprogramme etablieren, die das System der Erwachsenenbildung absichern. Qualität wird radikal umgedacht: Nicht der Fördermittelgeber, sondern die Individuen bzw. Lernenden selbst bestimmen Qualität. Hier geht die Erwachsenenbildung noch halbherzige Wege, denn mit einer „lernerorientierten Qualität“¹ ist nicht dasselbe gemeint, was Greving (i.d.B.) als „Qualität vom Menschen aus“ bezeichnet.

Die Erwachsenenbildung ist „nah dran“, da sie schon viele Bezugspunkte und Anschlüsse zu einer inklusiven Pädagogik aufweist. Teilnehmerorientierung, programmatische Lebensnähe und Problemlösung sowie diskursive Verständigung und Anknüpfen nicht an den Schwächen, sondern an den Stärken der Teilnehmenden sind wichtige Leitprinzipien im Lehr-/Lernprozess (vgl. DVV 2011, S. 41). Und doch muss eine neue, erweiterte Professionalität erst noch entwickelt werden (vgl. Markowetz i.d.B.). Hier ist der Dialog mit der Behindertenpädagogik v.a. in didaktischen Fragen

1 LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) ist das in der Erwachsenenbildung am weitesten verbreitete Qualitätsmanagementsystem.

dringend aufzunehmen. So kann die Behindertenpädagogik mit der von ihr entwickelten Kompetenz im Umgang mit individueller Teilhabeplanung dazu beitragen, dass Erwachsenenbildung neue methodische Ansatzpunkte erhält. Mögliche Fragen lauten: Welche subjektiven Lernziele können *gemeinsam* formuliert werden? Wie können diese in ihrem Erreichungsgrad bewertet werden? Dabei darf auch der inklusionsfördernde Einsatz von elektronischen Medien nicht unberücksichtigt bleiben (vgl. Ditschek und Zentel i.d.B.).

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich vor allem in der privat organisierten Weiterbildung, aber teilweise auch in der öffentlich verantworteten allgemeinen Erwachsenenbildung eine Tendenz zu abschlussorientierten Angeboten und zur Orientierung auf Vermittlungsquoten in den ersten Arbeitsmarkt durchgesetzt. Dieser Verengung von Erwachsenen- und Weiterbildung steht die Vorstellung von Bildung als universelles Menschenrecht gegenüber. In dieser Hinsicht bietet die UN-Behindertenrechtskonvention einen wichtigen Orientierungsrahmen, wenn sie fordert, dass es Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung ermöglicht werden muss, „die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen“ und sie „zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN-BRK, Art. 24 Abs. 1 a und c). Inklusion ist aber kein Spezialthema der Behindertenhilfe. Und von Exklusion bedroht oder betroffen sind unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Umständen auch nicht allein Menschen mit Behinderungen. Inklusion ist eine allgemein gesellschaftliche Aufgabe und ein unabschließbarer Prozess, weil eine „freie Gesellschaft“, die „wirkliche Teilhabe“ zulässt, immer erst mit entwickelt werden muss.

Reinhard Burtscher

Eduard Jan Ditschek

Karl-Ernst Ackermann

Monika Kil

Martin Kronauer

Literatur

- Achieve (Hg.) (2004): *Kia Orite – Achieving Equity*. New Zealand
- Ackermann, K.-E. (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 26–29
- Ackermann, K.-E./Amelung, M. (2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Berlin
- Ackermann, K.-E./Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.) (2013): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen
- Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.) (2012): *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. Berlin
- Adorno, T.W. (1979): Dialektik der Aufklärung. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3. Frankfurt a.M., S. 93–121 (erstm. ersch. 1947)
- Adult Learning Inspectorate (ALI) (2006): *Greater Expectations*. Coventry. URL: www.ali.gov.uk (Stand: 07.03.2006)
- Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) (2005): *Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004–2005 by INSEE*. Lyon
- Aichele, V. (2012): Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. Positionen, H. 5
- Ajzen, I. (2002): Perceived Behavioral Control, Self Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. In: *Journal of Applied Social Psychology*, H. 4, S. 665–683
- Alinsky, S.D. (1999): *Anleitung zum Mächtigkeitsein*. Ausgewählte Schriften. Göttingen
- Amann, A. (1983): *Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle*. Berlin
- Anders, D. (1988): Befinden sich die Werkstätten für Behinderte in der Krise. In: *BIM – Berichte, Informationen, Meinungen*, H. 3, S. 3–7
- Antz, E.-M. u.a. (2009): *Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. Bielefeld
- Armstrong, F./Barton, L. (Hg.) (1999): *Disability, Human Rights and Education. Cross-cultural perspectives*. Buckingham
- Arnold, R. (1996): *Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München
- Arnold, R. (2001): Qualität. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 270–271
- Arnold, R. (2012a): Evidenz oder Emergenz? In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, H. 4, S. 24–27
- Arnold, R. (2012b): Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen. In: Ochs, M./Schweitzer, J. (Hg.): *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen, S. 123–135
- Arnold, R. (2012c): *Wie man lehrt, ohne zu belehren*. Heidelberg

- Arnold, R./Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler
- Atkinson, S./Mather, J. (2003): Learning Journeys. Leicester
- Ausubel, D.P. (1960): The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. In: Journal of Educational Psychology, H. 5, S. 267–272
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld
- Baacke, D. (1999): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: medien und erziehung, H. 1, S. 7–11
- Babilon, R. (2006): Erwachsenenbildung und Behinderung – Qualitätsstandards der Bildung. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.): Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung. Hannover, S. 9–36
- Babilon, R. (2008): Inklusive Erwachsenenbildung in England. In: Diesenreiter, C. (Hg.): a.a.O., S. 66–82
- Babilon, R. (2009): Inklusive Erwachsenenbildung und Kommunalisierung in England. In: Lebenshilfe Landesverband Rheinland-Pfalz e.V. (Hg.): Menschen im Gemeinwesen. Mainz, S. 38–46
- Babilon, R. (in Vorbereitung): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – Eine qualitative Befragung zu Gelingensbedingungen in England. Dissertation. Universität Koblenz-Landau
- Backes, G./Clemens, W./Künemund, H. (Hg.): Lebensformen und Lebensführung im Alter. Wiesbaden
- Badelt, I. (1992): Erwachsenenbildung geistig behinderter Menschen. Ein Überblick. In: Geistige Behinderung, H. 1, S. 4–14
- Baethge, M. u.a. (1986): Studium und Beruf: Neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen – Denkanstöße für eine offensive Hochschul- und Beschäftigungspolitik. Freiburg
- Baldas, E. (Hg.) (2010): Community Organizing. Menschen gestalten ihren Sozialraum. Modellprojekt im Deutschen Caritasverband. Freiburg
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hg.) (2002): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bde. 1 und 2. Recklinghausen
- Bernasconi, T. (2007): Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen. Oldenburg
- Bielefeldt, H. (2008): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin
- Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aufl. Berlin. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf (Stand: 21.03.2013)
- Bielefeldt, H. (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Prinzipien der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, V./Horster, D. (Hg.) (2012): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung. Stuttgart, S. 149–166

- Bilger, F. u.a. (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann W. (Hg.): a.a.O., S. 77–105
- Blossfeld, H.P./Rossbach, H.G./Maurice, J.v. (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. URL: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (Stand: 28.02.2013)
- Boban, I./Hinz, A. (2011): Index für Inklusion – ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 169–175
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden
- Bollnow, O.F. (1980): Mensch und Raum. 4. Aufl. Stuttgart
- Bonfranchi, R. (1999): Die Auswirkungen moderner Technologie auf Menschen mit geistiger Behinderung. In: Lamers, W. (Hg.): Computer- und Informationstechnologie – Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven. Düsseldorf, S. 80–86
- Booth, T. (1996): A Perspective on Inclusion from England. In: Cambridge Journal of Education, H. 1, S. 87–99
- Bosse, I. (2012): Anschluss statt Ausschluss – Forschungsprojekt zur Medienbildung für Alle! In: medien und erziehung, H. 1, S. 22–24
- Brasset-Grundy, A. (2004): Family Life and Learning. In: Schuller, T. u.a. (Hg.): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London/New York, S. 80–98
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2010): Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln. Duisburg/Essen
- Brumlik, M. (1980): Fremdheit und Konflikt. Programmatheoretische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik. In: Kriminologisches Journal, H. 4, S. 310–320
- Buchner, T./Koenig, O./Schuppener, S. (2011): Von Standpunkten, Ontologisierung und Parteilichkeit – methodische Reflexion im Rahmen Partizipativer Forschung. Anmerkungen zum Beitrag „Standortverbundenheit und Fremdverstehen“ der Teilhabe 2/11. In: Teilhabe, H. 4, S. 167–168
- Buchner, T./Koenig, O./Schuppener, S. (2011a): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe, H. 1, S. 5–10
- Buddeberg, K./Riekmann, W./Grotlüschen, A. (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 28–31
- Bude, H./Willisch, A. (Hg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a.M. Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG:WbFM) (2011): Maßarbeit. Neue Chancen mit Sozialunternehmen. Frankfurt a.M.

- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG:WbFM) (2012): Werkstätten für behinderte Menschen bieten Langzeitarbeitslosen Chancen. Knowhow, Infrastruktur und Erfahrung könnten genutzt werden. URL: www.bagwfbm.de/article/1762 (Stand: 05.03.2013)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0). In: Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 48, S. 1843–1859
- Bundesministerium für Bildung und Forschung u.a. (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland. 2012–2016. URL: www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf (Stand: 01.03.2013)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010a): Altern im Wandel – Zentrale Ergebnisse des deutschen Alterssurveys. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010b): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin
- Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (BVKM) (2006): Deutzer Erklärung. URL: www.bvkm.de/presse/2006-11-20_alternativer_werkstaettentag_deutzer-erklaerung.pdf (Stand: 04.03.2013)
- Bürli, A. (2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: Albrecht, F./Bürli, A./Erdélyi, A. (Hg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 25–46
- Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a.M.
- Bynner, J./Parsons, S. (1998): Use it or Lose it? The impact of time out of work on literacy and numeracy skills. London
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz
- Castel, R. (2011): Was ist soziale Sicherheit? Die sozio-anthropologische Dimension sozialer Sicherung. In: Ders. (Hg.): Die Krise der Arbeit. Hamburg, S. 199–218
- Cervone, D./Artistic, D./Berry, J.M. (2006): Self-Efficacy and Adult Development. In: Hoare, C.H. (Hg.): Handbook of Adult Development in Learning. New York, S. 169–195
- Chimara-Arbeitskreis für Human-Animal Studies (Hg.) (2011): Human-Animal Studies: Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen. Bielefeld
- Cloerkes, G. (1985): Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten – Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. 3., erw. Aufl. Berlin. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/cloerkes-einstellung.html> (Stand: 03.03.2013)
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Heidelberg
- Cramer, H.H. (2009): Werkstätten für behinderte Menschen. Kommentar. 5., neu bearb. Aufl. München
- Cramm, B./Malo, S./Wist, T. (2009): Der Lerner als virtueller Experte. Ein Game Based Training für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 37–40

- Crenshaw, K.W. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: *Stanford Law Review*, H. 6, S. 1241–1299
- Davis, L. (2002): The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism. On disability as an unstable category. In: Ders. (Hg.): *Bending over Backwards: Disability, dismodernism, and other difficult positions*. New York, S. 231–242
- Dederich, M. (2009a): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M./Jantzen, W. (Hg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart, S. 15–39
- Dederich, M. (2009b): Inklusion in Europa – Im Spannungsfeld von Wunsch und Wirklichkeit. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: Mit Behinderung in Europa. 13. Internationale Ökumenische Fachtagung zur Pastoral mit Menschen mit geistiger Behinderung. Aachen, 23.–27.03.2009. URL: <http://behindertenpastoral.kibac.de/proxy/alfresco-system/api/node/content/workspace/SpacesStore/e3e64cad-0cd4-4b8b-a1c7-c3a0ad8d0be0/index.html> (Stand: 02.04.2013)
- Degener, T. (2009): Menschenrechte und Behinderung. In: Dederich, M./Jantzen, W. (Hg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart, S. 160–169
- Dench, S./Regan, J. (2000): *Learning in Later Life: Motivation and impact*. London
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2009/2010): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 2. Aufl. Bonn (Originalausgabe: *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris). URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf (Stand: 23.02.2013)
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.) (2011): *Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum*. URL: www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf (Stand: 12.04.2013)
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2010): *Lernspiel Winterfest*. URL: www.lernspiel-winterfest.de/index.html (Stand: 15.03.2013)
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (Hg.) (2011): *Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (o.J.): *Das DVV-Lernportal*. URL: www.grundbildung.de/dvv-lernportal (Stand: 15.03.2013)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2011): *Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz und den Bund*. Berlin
- Die Berliner Volkshochschulen (2009): *Elternkurs-Curriculum. Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas*. Berlin
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012): *Erwachsenenbildung inklusive*, H. 2
- Diesenreiter, C. (Hg.) (2008): *Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich*. Handbuch. Wien
- DIN ISO 29990:2010–12: *Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung – Grundlegende Anforderungen an Dienstleister*. In: Rau, T. u.a. (2011): *a.a.O.*, S. 11–34

- Ditschek, E.J. (2011): Leitwert Inklusion. Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, H. 4, S. 163–166
- Ditschek, E.J./Meisel, K. (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 30–33
- Dlugosch, A. (2004): Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? In: *Sonderpädagogische Förderung*, H. 3, S. 285–300
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Berlin
- Dörre, K./Fuchs, T. (2006): Prekariat und soziale (Des-)Integration. In: *trend onlinezeitung*. URL: www.trend.infopartisan.net/trd0406/t380406.html (Stand: 04.03.2013)
- Doyle, C./Robson, K. (2002): *Accessible Curricula*. Cardiff
- Dreier, O. (1999): Participation, Intercontextuality, and Personal Trajectories. In: Maiers, W. u.a. (Hg.): *Challenges to Theoretical Psychology*. York, Canada, S. 269–277
- Eberwein, H./Sasse, A. (1998): *Behindert sein oder behindert werden*. Neuwied/Berlin
- Ebner von Eschenbach, M. (2013): *Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand*. Berlin
- Eckert, T./Schmidt-Hertha, B. (2011): Weiterbildungsverhalten verschiedener Generationen. In: Eckert, T. u.a. (Hg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 413–426
- Eder-Gregor, B. (2011): *Barrierefreie Erwachsenenbildung in Österreich*. In: *Erwachsenenbildung*, H. 4, 167–171
- Edwards, A. (2010): *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Dordrecht u.a.
- Egloff, B. u.a. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld, S. 11–31
- Eimeren, B.v./Frees, B. (2011): Drei von vier Deutschen im Netz – ein Ende des digitalen Grabens in Sicht? In: *Media Perspektiven*, H. 7/8, S. 334–349
- Elwela. *Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen*. Augsburg und Schwaben e.V. (2010): *Konzept und Beschreibung: „Persönliche advokatorische Assistenz“*. URL: www.elwela.de/Assistenz/Konzept%20und%20Beschreibung%20persoenliche%20advokatorische%20Assistenz.pdf
www.elwela.de/Assistenz/Konzept%20und%20Beschreibung%20persoenliche%20advokatorische%20Assistenz.pdf (Stand: 12.02.2013)
- Enzensberger, H.M. (1968): *Gemeinplätze, die Neueste Literatur betreffend*. In: *Kursbuch 15*, S. 187–197
- Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* (2011): *Inklusive Bildung*, H. 4
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): *Final Report 2012*. European Commission. Luxemburg
- EUR-Alpha (2012): *Manifest. Die Stimme von Lernenden aus Lese- und Schreibkursen in Europa*. URL: www.eur-alpha.eu (Stand: 13.03.2013)

- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg
- Faulseit-Stüber, A. u.a. (Hg.) (2009): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld
- Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim/München
- Fehren, O. (2008): Wer organisiert das Gemeinwesen? Zivilgesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit als intermediärer Instanz. Berlin
- Feinstein, L./Hammond, C. (2004): The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. In: Oxford Review of Education, H. 2, S. 199–221
- Felden, H.v./Schiener, J.(Hg.) (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertepädagogik. In: Geistige Behinderung, H. 1, S. 18–25
- Feuser, G. (2006): Advokatorische Assistenz für Menschen mit Autismus-Syndrom und/oder geistiger Behinderung. Widerspruch oder Chance? Vortrag. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-advokat.html> (Stand: 06.03.2013)
- Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol
- Field, J. (2009): Good for Your Soul? Adult learning and mental well-being. International Journal of Lifelong Education, H. 2, S. 175–191
- Franz, J. (2011): Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 2, S. 34–37
- French, S./Swain, J. (2004): Controlling Inclusion in Education: Young disabled people's perspectives. In: Swain, J. u.a. (Hg.): Disabling Barriers – Enabling Environments. London, S. 169–175
- Friebe, J. (2010): Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 141–184
- Friebe, J./Küchler, Fv./Reutter, G. (2010): Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick. In: Kronauer, M. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 306–314
- Friebe, J./Hülsmann, K. (2011): Zur Weiterbildungssituation bildungsferner und bildungsbenachteiligter älterer Menschen in ausgewählten Stadtteilen der Modellregionen (GenRe). URL: www.die-bonn.de/doks/Abschlussbericht_Genre_Juli_2011.pdf (Stand: 13.03.2013)
- Fuhse, J.A. (2009): Zwischen Ablehnung und Analyse: Politik als System bei Jürgen Habermas. In: Schaal, G.S. (Hg.): Das Staatsverständnis von Jürgen Habermas. Baden-Baden, S. 159–184
- Füllsack, M. (2010): Die Habermas-Luhmann-Debatte. In: Kneer, G./Moebius, S. (Hg.): Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen. Frankfurt a.M., S. 154–181
- Furrer, H. (2002): Wider die Globalisierung des Menschen. In: Mürner, C. (Hg): Die Verbesserung des Menschen. Luzern, S. 145–158
- Furrer, H. (2005): Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 37–40

- Furrer, H. (2009): Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik. Bern
- Gapski, H./Gräber, L./Tekster, T. (2012): Informationskompetenz und Inklusion – eine Einleitung. In: Gapski, H. (Hg.): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. Düsseldorf/München
- Gennep, A. van (1986): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt a.M.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden
- Gnahn, D./Rosenblatt, B.v. (2011): Weiterbildung Älterer. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 80–85
- Goffman, E. (1975): Stigma: Techniken der Bewältigung sozialer Identität. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (2008): Asyl. Frankfurt a.M.
- Göhlich, M. (1997): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggio-pädagogik – Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/Basel
- Goldbach, A. (2012): „Ich bin erwachsen, aber lernen möchte ich trotzdem noch!“ – Inhaltlich-konzeptionelle Vorbereitung und Aufbereitung des Themas. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 175–186
- Goodley, D. (2011): Disability Studies. An interdisciplinary introduction. London
- Gorecki, C./Schäffter, O. (2012): Evaluation des Ida-Projektes Transnational Empowerment. Abschlussbericht 2012. Berlin
- Greving, H. (2000): Heilpädagogische Organisationen. Eine Grundlegung. Freiburg
- Greving, H. (2003): Qualitätsmanagement. Troisdorf
- Greving, H. (2008): Management in der Sozialen Arbeit. Bad Heilbrunn
- Grill, I. (2005): Inklusive Bildung. Handbuch. 2. Aufl. Wien
- Gröschke, D. (2011): Arbeit, Behinderung, Teilhabe. Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge. Bad Heilbrunn
- Grotlüschen, A. (2006): Dreifache Selektivität durch Flexibilisierung des Lernens? In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 117–122
- Grotlüschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, A./Riekmann W. (Hg.): a.a.O., S. 135–165
- Grotlüschen, A./Heinemann, A.M.B./Nienkemper, B. (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 55–67
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2010): Literalität: leo. – Level-One Studie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 67–70
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011a): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 24–35
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011b): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster u.a.

- Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012a): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): a.a.O., S. 13–53
- Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012b): Leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): a.a.O., S. 54–76
- Grotlüschen, A. u.a. (2010): Alpha-Levels Schreiben. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf> (Stand: 01.03.2013)
- Grüber, K. (2012): Bedingungen für ein gutes Leben mit Behinderung. In: Eilers, M./Grüber, K./Rehmann-Sutter, C. (Hg.): Verbesserte Körper – gutes Leben? Bioethik, Enhancement und die Disability Studies. Frankfurt a.M., S. 89–105
- Günther, M./Lohrenscheid, C. (2011): Neue Impulse für die Menschenrechtsbildung: Inklusion, Behindertenrechtskonvention und sexuelle Selbstbestimmungsrechte. In: Steffens, G./Weiß, E. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Frankfurt a.M., S. 315–323
- Gusset-Bährer, S. (2004): „Dass man das weiterträgt, was älteren Menschen mit geistiger Behinderung wichtig ist.“ Ältere Menschen mit geistiger Behinderung im Übergang in den Ruhestand. Inauguraldissertation Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (1983): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Ders.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M., S. 53–125
- Habermas, J. (1997): Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (2011): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Ders.: Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt a.M., S. 13–38
- Hamel, T./Windisch, M. (2000): QUOFHI. Qualitätssicherung Offener Hilfen für Menschen mit Behinderung. Marburg
- Hammond, C. (2004): The Impacts of Learning on Well-Being, Mental Health and Effective Coping. In: Schuller, T. u.a. (Hg.): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London/New York, S. 37–56
- Hartmann-Kreis, S. (2000): Der Unterschied zwischen Sportwagen und sozialen Dienstleistungen. Qualitätsentwicklung in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bernath, K. (Hg.): Qualitätsentwicklung – vom Unterschied zwischen Sportwagen und sozialen Dienstleistungen. Luzern, S. 23–36
- Hartnuß, B./Klein, A. (o.J.): Lernen in der Zivilgesellschaft – Lernen für die Zivilgesellschaft. Bildungsperspektiven für das Bürgerengagement, bürgerschaftliche Perspektiven für die Bildungspolitik. URL: www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/aktuelles/GB_060601_lernen_zivilg.pdf (Stand: 04.03.2013)
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3., akt. und überarb. Aufl. Bielefeld
- Hegel, G.W.F. (1967): System der Sittlichkeit. Hamburg (erstm. ersch. 1802)
- Hegel, G.W.F. (1983): Phänomenologie des Geistes. Werke, Bd. 3. Frankfurt a.M. (erstm. ersch. 1807)
- Heinemann, A.M.B. (2011): Alpha-Levels, leo.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, A. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster u.a., S. 86–107

- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 268–288
- Herriger, N. (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. Stuttgart
- Heß, G./Kagemann-Harnack, G./Schlummer, W. (Hg.) (2008): Wir wollen – wir lernen – wir können! Marburg
- Hinte, W. (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 20–33
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 9, S. 354–361
- Hinz, A. (2006a): Integration und Inklusion. Integration als Leitbegriff der Sonderpädagogik und als Kampfbegriff der Elternbewegung – kontroverse Auseinandersetzungen. In: Wüllenweber, E./Theunissen, G./Mühl, H. (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart, S. 251–261
- Hinz, A. (2006b): Lifelong Learning as a Basis for Inclusion in Society. In: Inclusion Europe (Hg.): Europe in Action 2006. Learning all our lives. Unveröffentlichtes Tagungsmaterial, S. 3
- Hippel, A.v./Tippelt, R. (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden, S. 801–811
- Hirschberg, M. (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. Positionen, H. 3
- Hirschberg, M. (2011): Behinderung. Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention. Positionen, H. 4
- Hochschulinformationssystem HIS GmbH (2004): Projektbericht „Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt“. Hannover
- Hoffmann, N./Kalter, B. (2006): Sozialraumorientierung. Ein perspektivisches Gespräch. In: Kalter, B./Schrapper, C. (Hg.): Was leistet Sozialraumorientierung? Konzepte und Effekte wirksamer Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 283–297
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Honneth, A. (1989): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.
- Honneth, A./Joas, H. (1986): Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.
- Hoskins, B. u.a. (2008): Measuring Civic Competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school. Crell research paper, Eur 23210
- Hull House (1970): Hull House Maps and Papers – A presentation of nationalities and wages in a congested district of Chicago by residents of Hull House, a social settlement. New York (erstm. ersch. 1895)
- Hülsmann, K./Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 4, S. 207–218

- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 185–210
- Hussain, S. (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf (Stand: 01.03.2013)
- Jacobson, Y./Sutcliffe, J. (1998): All Things Being Equal? A practical guide to widening participation for adults with learning difficulties in continuing education. Leicester
- Jantzen, W. (1981): Schafft die Sonderschule ab! In: Demokratische Erziehung, H. 2, S. 96–103
- Jeffer, T. u.a. (2003): A Retrospective Analysis of Technical Advancements in Special Education. In: Computers in the Schools, H. 1/2, S. 129–152
- Jerg, J./Goeke, S. (2011): „Entdecken, was geht“ – Möglichkeiten Inklusiver Forschung in Hochschulseminaren. In: Teilhabe, H. 1, S. 17–23
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Karg, L. u.a. (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf (Stand: 01.03.2013)
- Katzenbach, D./Schnell, I. (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 21–39
- Katzenbach, D./Schroeder, J. (2007): „Ohne Angst verschieden sein zu können“ – Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 6, S. 202–213. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2 (Stand: 28.02.2013)
- Katzenbach, D./Uphoff, G. (2008): Wer hat hier was zu sagen. Über das Paradox verordneter Autonomie. In: Mesdag, T./Pforr, U. (Hg.): Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. Gießen, S. 69–86
- Keller, J./Molix, L. (2008): When Women Can't Do Math: The interplay of self-construal, group identification, and stereotypic performance standards. In: Journal of Experimental Social Psychology, H. 2, S. 437–444
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld
- Kil, M. (2012): Stichwort: Inkludierende Erwachsenenbildung – Begriffsklärungen zwischen Teilhabe, Integration und Exklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 20–21
- Kil, M./Dasch, B./Henkes, M. (2013): Aktiver Zugang – Ermächtigung – Vielfalt: Sammlung, Darstellung und Analyse von Beispielen „guter Praxis“ von Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer teilhabeorientierten Gesellschaft. Outreach – Empowerment – Diversity: Collection, presentation and analysis of good practice examples from Adult Education leading towards an inclusive society. URL: www.oed-network.eu (Stand: 30.04.2013)
- Kil, M./Kronauer, M. (2011): Warum „Inklusion“ und „Exklusion“ wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung bilden können. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–46
- Kil, M./Motschilnig, R./Thöne-Geyer, B. (2012): Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven. In: Der Pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 3, S. 164–175
- Kil, M. u.a. (2011): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Inklusion/Lernen im Quartier“: Erfolg für Individuum und Gesellschaft. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 6, S. 24–27

- Klee, E. (1989): „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt a.M.
- Klein, G. u.a. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München
- Kleinen, M. (2006): Carmen Klosterjeck. Pädagogische Biografiearbeit und ihre Bedeutung für die Öffentlichkeitsarbeit von Institutionen der Behindertenhilfe. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität zu Köln
- Kleinen, M./Schlummer, W. (2006): Von der Biografie- zur Institutiografiearbeit. Die Bedeutung von Lebensgeschichten für die Öffentlichkeitsarbeit von Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 29–40
- Klingovsky, U./Kossack, P. (2007): *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern
- Klostermann, B. (2008): „Wir hätten da auch nichts zu lachen gehabt“ – Lernen und Gedenken in Hadamar. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 3–10
- Knapp, G.-A. (2010): „Intersectional Invisibility“: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In: Lutz, H. (Hg.): *Fokus Intersektionalität*. Wiesbaden, S. 223–243
- Knopf, D. (1999): *Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand*. Bonn
- Köbsell, S. (2006): Im Prinzip: Jein – Zum Verhältnis der deutschen Behindertenbewegung zur Integration. In: Mürner, C./Dederich, M. (Hg.): *Inklusion statt Integration – Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen, S. 62–71
- Köbsell, S. (2012): Dabei sein ist nicht alles – Anforderungen an Lehrer/innen als Moderator/innen des Inklusionsprozesses. Vortrag im Rahmen der Grundschultage am Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven, Mai 2012. URL: www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Aktuelles/Dabei_sein_ist_nicht_alles_BHV_Mai_2012.pdf (Stand: 27.02.2013)
- Koch, C. (2003): Die Rolle von Computer und Internet als Lernmedien für bildungsbenachteiligte Zielgruppen. In: *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 2, S. 22–25
- Kocka, J./Staudinger, U. (Hg.) (2009): *Gewonnene Jahre, Empfehlungen der Akademiengruppe Altern in Deutschland*. Halle
- Koenig, O. u.a. (2010): *Inklusive Forschung und Empowerment*. In: Stein, A./Krach, S./Niediek, I. (Hg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 176–190
- Koenig, O./Buchner, T. (2009): *Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars „Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten“ an der Universität Wien*. In: Jerg, J. (Hg.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn, S. 177–186
- Kolland, F./Ahmadi, P. (2010): *Bildung und aktives Altern*. Bielefeld
- Korsten, S./Wansing, G. (2000): *Qualitätssicherung in der Frühförderung. Planungs- und Gestaltungshilfen zum Prozess der Qualitätsentwicklung*. Dortmund
- Kösel, E. (1993): *Die Modellierung von Lernwelten*. Elztal-Dalau
- Kretschmann, R./Wieken, P. (2010): *Alpha-Levels Lesen*. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Lesen.pdf> (Stand: 01.03.2013)
- Kronauer, M. (2010): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2., akt. und erw. Auflage. Frankfurt a.M./New York

- Kronauer, M. (Hg.) (2010a): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Kronauer, M. (2010b): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 24–58
- Kronauer, M. (2010c): Einleitung – oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Ders. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 9–23
- Kronauer, M. (2012): Inklusion braucht (nicht?) alle. Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung (zusammen mit Ackermann, Burtscher, Ditschek). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 22–25
- Kruse, A. (2008): Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. In: Ders. (Hg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte: Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demographischen Wandels. Bielefeld, S. 21–48
- Kruse, K. (2012): Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung nach dem SGB XII. Merkblatt für behinderte Menschen und ihre Angehörigen. URL: www.bvkm.de/recht/rechtsratgeber/merkblatt_zur_grundsicherung.pdf (Stand: 17.02.2013)
- Küchler, F.v. (2010a): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 331–344
- Küchler, F.v. (2010b): Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, M. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 276–305
- Küchler, F.v. (2010c): Inklusion. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 150–152
- Kulig, W./Schirbort, K./Schubert (Hg.) (2011): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart
- Kyriazopoulou, M./Weber, H. (Hg.) (2009): Development of a Set of Indicators – for inclusive education in Europe. Odense
- Lave, J. (1988): Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge
- Learning and Skills Council (LSC) (2005): Through Inclusion to Excellence. Coventry. URL: www.lsc.gov.uk (Stand: 09.01.2006)
- Learning and Skills Development Agency (LSDA) (2004): Disability Discrimination Act. Project 7: The Disability Discrimination Act Part 4 and literature directly related to it. London
- Learning and Skills Development Agency (LSDA) (2005): Disability Discrimination Act. The new duty to promote disability equality. London
- Lebenshilfe (1966): Internationales Symposium über die Beschützende Werkstatt. In: Lebenshilfe, H. 3, S. 140–141
- Lehmann, R./Fickler-Stang, U./Maué, E. (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.): a.a.O., S. 122–134
- Lewin, K. (1934): Der Richtungsbegriff in der Psychologie. Der spezielle und der allgemeine hodologische Raum. In: Psychologische Forschung, H. 1, S. 249–299
- Lindmeier, B. u.a. (2000): Integrative Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderung. Neuwied/Berlin

- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Stuttgart
- Lindmeier, B./Lubitz, H. (2011): Geistige Behinderung und Demenz. Verbesserung von Lebensqualität und Handlungsstrategien durch Bildungsangebote. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 36–41
- Lindmeier, C. (2003): Inklusive Erwachsenenbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 28–35
- Lindmeier, C. (2004): Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 1, S. 3–21
- Lindmeier, C. (2006a): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. 2. Aufl. Weinheim/München
- Lindmeier, C. (2006b): Biografisch orientierte Bildungsarbeit mit erwachsenen und alten Menschen mit Behinderung – mehr als nur ein neues Modethema? In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 3–15
- Lindmeier, C. (2009): Weiterbildung mit benachteiligten Erwachsenen – lebenslanges Lernen unter erschwerten Bedingungen. In: Orthmann-Bless, D./Stein, R. (Hg.): *Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter*. Baltmannsweiler, S. 33–65
- Lindmeier, C. (2012): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 143–167
- Luckmann, T. (1990): Lebenswelt: Modebegriff oder Forschungsprogramm? In: *Grundlagen der Weiterbildung*, H. 1, S. 9–12
- Ludwig, J./Müller, K. (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 1, S. 33–42
- Luhmann, N. (1981): *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6: *Die Soziologie und der Mensch*. Opladen, S. 237–264
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart
- Mack, W. u.a. (2006): *Lokale Bildungslandschaften*. Projektbericht. München
- Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler, S. 346–376
- Mania, E. (2013): Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion – am Sozialraum orientiert. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 48–50
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, H. 2, S. 157–185 und H. 3, S. 309–330
- Manninen, J. (2010): Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In: Horsdal, M. (Hg.): *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult Learning*. Odense, S. 17–35
- Margalit, A. (1997): *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin
- Markowitz, R. (2007a): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G.: a.a.O., S. 207–278
- Markowitz, R. (2007b): Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, G.: a.a.O., S. 307–340

- Markowetz, R. (2007c): Behinderung und Inklusion. Paradigmenwechsel – Verändert Inklusion das Verständnis von Behinderung und bringt Menschen mit Behinderung mehr Teilhabe und Emanzipation? In: Zeitschrift Betreuungsmanagement, H. 2, S. 59–71
- Markowetz, R. (2011): Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen – soziologische Zugänge. In: Eulich, J./Lob-Hüdepohl, A. (Hg.): Inklusive Kirche. Stuttgart, S. 23–49
- Markowetz, R. (2012): Freizeiterziehung und Freizeitbildung – Zur Notwendigkeit einer Bildungsoffensive für das lebenslange Lernen des Lebens. In: Ders./Schwab, J.E. (Hg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 255–274
- Markowetz, R. (2013): Freizeit als Bildungszeit. In: Liedke, U./Kunz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen, S. 323–350
- Mästle, T. (2007): Die Nutzung des Computers an der Christian-Hiller-Schule. In: Lernen konkret, H. 4, S. 8–12
- Matthes, H.-J./Scheibner, U. (2005): Der Leistungskatalog der Werkstatt. Beispiele für das Leistungsangebot im Arbeitsbereich. Frankfurt a.M.
- Maudslay, L./Nightingale, C. (2004): Achievement in Non-Accredited Learning for Adults with Learning Difficulties. Leicester
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim
- Medienpädagogisches Manifest (2009): Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogisches Manifest. URL: www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest (Stand: 15.03.2013)
- Meijer, C.J.W. (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelbart. URL: www.european-agency.org/publications/ereports/financing-of-special-needs-education/Financing-DE.pdf (Stand: 28.02.2013)
- Meisel, K. (2012): Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 17–26
- Mersch, D. (2002): Ereignis und Aura. Untersuchung zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.
- Meuser, M./Sackmann, R. (Hg.) (1992): Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler
- mmb – Institut für Medien und Kompetenzforschung (2011): E-Learning für Inklusion. Nutzung und Einsatz von Lernangeboten in der Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen. Essen
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Freiburg
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (o.J.): Kommunalen Index für Inklusion – Arbeitsbuch. Bonn. URL: www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunalen_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf (Stand: 02.03.2013)
- Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Mosen, G. (2004): Die Werkstatt als Ort der beruflichen Bildung – Perspektiven der neuen Gesetzgebung. URL: www.bagwfbm.de/article/123 (Stand: 03.03.2013)

- Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin
- Müller, U. (2002): Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 113–124
- Mürner, C. (2000): Werk tätige in geschützter Arbeit. Ein Überblick über vierzig Jahre berufliche Rehabilitation in der DDR. Frankfurt a.M.
- Nassehi, A. (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H./Willich, A. (Hg.): a.a.O., S. 121–130
- NIACE (2001): Outreach. NIACE Briefing Sheet, 17. URL: http://archive.niace.org.uk/information/Briefing_sheets/Outreach.pdf (Stand: 12.04.2013)
- Niedecken, D. (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. 3. Aufl. Weinheim/Basel
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/-innen. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 212–220
- Niesyto, H. (2002): Digitale Spaltung – digitale Chancen. Medienbildung mit Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen. Vortragsmitschrift. URL: www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/niesyto_medienbildung/niesyto_medienbildung.html (Stand: 15.03.2013)
- Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 23–36
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied
- Nuissl, E. (2009): Professionalisierung in der Altenbildung. In: Staudinger, U./Heidemeier, H. (Hg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2. Halle, S. 95–102
- Nuissl, H./Hilsberg, J. (2009): „Good Governance“ auf lokaler Ebene – Ansätze zur Konzeptualisierung und Operationalisierung. UFZ discussion paper 7. URL: <http://econstor.eu/bitstream/10419/44736/1/608714100.pdf> (Stand: 12.04.2013)
- Oliver, M. (2000): Profile. In: Clough, P./Corbett, J. (Hg.): Theories of Inclusive Education: A students' guide. London, S. 112–116
- Opitz, S. (2008): Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 175–193
- Papadopoulos, C. (2012): Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil III. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 37–39
- Paschek, D. (2004): Qualitätsentwicklung in der integrativen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 1, S. 22–27
- Penta, L. (2007): Community Organizing – Menschen verändern ihre Stadt. Hamburg
- Pongratz, L.A. (2010): Aufklärung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. URL: www.wb-erwachsenenbildung.de (Stand: 12.04.2013)
- Pörksen, U. (2011): Plastikwörter. 7. Aufl. Stuttgart

- Preisendörfer, P. (2011): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. 3. Aufl. Wiesbaden
- Preißer, R./Völzke, R.(2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 62–71
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93–107. URL: www.pedocs.de/volltexte/2010/2539/pdf/Unterschiedlich_verschieden_online_D_A.pdf (Stand: 28.02.2013)
- Preston, J. (2004): A Continuous Effort of Sociability. Learning and social capital in adult life. In: Schuller, T. u.a. (Hg.): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London/New York, S. 119–136
- Reddy, J./Feinstein, L. (2004): Adult education and attitude change. Research Report, H. 11
- Radebold, H. (2005): Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit. Stuttgart
- Rau, T. u.a. (2011): Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. Berlin/Wien/Zürich
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 1–20
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Reddy, P. (2012): Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf (Stand: 12.04.2013)
- Reiser, H. (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 5, S. 178–186
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 2, S. 46–54
- Reiser, H. (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hg.): Vielfalt braucht Struktur – Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a.M., S. 99–105
- Reiser, H. u.a. (1986): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik, H. 3, S. 115–122 und S. 154–160
- Renn, J. (2012): Zur Einheit der Differenz von Lebenswelt und Lebensform. Paradigmenstreit oder Übersetzung zwischen Phänomenologie und Pragmatismus? In: Ders./Sebald, G./Weyand, J. (Hg.): Lebenswelt und Lebensform. Weilerswist, S. 96–119
- Reutter, G. (2010): Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 59–101
- Rieg-Pelz, A./Werner, K./Emmert, H. (2008): Schloss Hartheim – Ort des Gedenkens und des Mahnens. Erwachsenbildnerische Skizzen zum Gestalten eines Gedenkortes. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 18–21
- Riegraf, B. (2010): Intersektionen von Ungleichheiten und Differenzen. Kursbestimmung im Nebel zwischen Gesellschaftstheorie und politischem Gestaltungsanspruch. In: Böllert, K. (Hg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden, S. 39–55

- Riekmann, W. (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, A./Riekmann W. (Hg.): a.a.O., S. 166–186
- Röll, F.J. (2007): Selbstgesteuertes Lernen und die individuelle Förderung von (bildungsbenachteiligten) Jugendlichen mit webbasierten Lernangeboten. In: Schulen ans Netz e.V. (Hg.): Inhalte, Werkzeuge und Methoden zum webbasierten Lernen. Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation der LIFT-Praxistagung. Bonn, S. 7–28
- Röll, F.J. (2010): Digital Divide oder e-Inclusion? In: kulturpolitische mitteilungen, H. 3, S. 51–53
- Rosa, H. (2006): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt a.M.
- Rosenblatt, B.v. (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u.a., S. 89–99
- Rosenblatt, B.v. (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: ALFA-Forum, H. 79, S. 10–13
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn
- Rössner, F. (2008): Grafeneck in Gegenwart, Geschichte und Erinnerung. Auseinandersetzung und Begegnung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 11–17
- Rothermund, K./Brandstädter, J. (2003): Age Stereotypes and Self-Views in Later Life: Evaluating rival assumptions. In: International Journal of Behavioral Development, H. 6, S. 549–554
- Rothermund, K./Eder, A. (2011): Motivation und Emotion. Wiesbaden
- Röttgers, K. (2008): Wandern und Wohnen in labyrinthischen Texturen. In: Schützeichel, R./Jäger, W. (Hg.): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden, S. 9–28
- Rudolph, H./Husemann, R. (1984): Hochschulpolitik zwischen Expansion und Restriktion. Frankfurt a.M./New York
- Saal, F. (1992): Warum sollte ich ein anderer sein wollen? Gütersloh
- Sartre, J.-P. (1962): Das Sein und das Nichts. Reinbek
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11–42
- Schäffter, O. (1997): Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt a.M., S. 23–59
- Schäffter, O. (2000): Alltag. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 14–16
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): a.a.O., S. 48–62

- Schäffter, O. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77–92
- Schäffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, H. (Hg.): a.a.O., S. 21–33
- Schäffter, O. (2009a): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): a.a.O., S. 171–182
- Schäffter, O. (2009b): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): a.a.O., S. 21–40
- Schäffter, O. (2009c): Eine Professionstheorie der Beratung als Horizont für neue Beratungsfelder. In: Triangel-Institut (Hg.): Beratung im Wandel. Analysen, Praxis, Herausforderungen. Berlin, S. 59–89
- Schäffter, O. (2012a): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster, S. 113–156
- Schäffter, O. (2012b): Allgemeinbildung im Umbruch. In: Ziegler, H./Bergold, R. (Hg.): Neue Vermessungen. Spannungsfelder zwischen Kirche, Gesellschaft und katholischer Erwachsenenbildung. Dillingen/Saar, S. 115–142
- Schäffter, O. (2013): Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In: Gieseke, W./Nuissl, E./Schübler, I. (Hg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld, S. 32–58
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen/Farmington Hills
- Schaumburg, M. (2010): Medienpädagogik mit Menschen mit geistiger Behinderung – Eine methodische Anleitung für die Praxis. In: Heilpädagogik online, H. 1, S. 5–19, URL: www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0110.pdf (Stand: 15.03.2013)
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- Schlee, J. (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe – ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Stuttgart
- Schleicher, A. (2008): PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. In: International Review of Education. URL: www.oecd.org/dataoecd/48/5/41529787.pdf (Stand: 13.03.2013)
- Schlummer, W. (2011): Empowerment – Grundlage für erfolgreiche Mitwirkung und Teilhabe. In: Kulig, W./Schirbort, K./Schubert (Hg.) (2011): a.a.O., S. 31–46
- Schlutz, E. (2012): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. 5., überarb. Aufl. Oldenburg
- Schmidt, B. (2009): Bildungsverhalten und -interessen älterer Erwachsener. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 112–122
- Schmidt, B. (2010): Perception of Age, Expectations of Retirement and Continuing Education of Older Workers. In: Cedefop (Hg.): Working and Ageing: Emerging theories and empirical perspectives. Luxemburg, S. 210–226

- Schmidt-Hertha, B./Mühlbauer, C. (2012): Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. In: Berner, F./Rossow, J./Schwitzer, K.-P. (Hg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 109–149
- Schmidt-Lauff, S. (2002): Neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung durch e-Learning. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 267–276
- Schmitz, C. (2008): Babel 2.0 – Sprache ist im Internet viel wichtiger als angenommen. EfA-Tagung „Konzepte und Zukunftsbilder für ein Barrierefreies Internet“. URL: www.einfach-fuer-alle.de/tagung/dokumentation (Stand: 26.02.2013)
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld
- Schründer-Lenzen, A. (1989): Alltag. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, 2 Bde. Reinbek, S. 27–37
- Schuller, T. u.a. (2002): Learning, Continuity and Change in Adult Life. WBL-Report, H. 3
- Schuppener, S. (2009): Muss die Identität bei Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung beschädigt sein? In: Dobslaw, G./Klauß, T. (Hg.): Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSG, Bd. 19. Berlin, S. 45–57
- Seifert, M. (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Berlin
- Seitter, W. (2009): Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. Ein Aufriss. In: Ders. (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11–16
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied
- Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 9–14
- Simone, P.M./Scuilli, M. (2006): Cognitive Benefits of Participation in Lifelong Learning Institutes. In: LLI Review, H. 1, S. 44–51
- Sinason, V. (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen des menschlichen Seins. Neuwied/Berlin
- Soeffner, H.-G. (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1, S. 1–12
- Soeffner, H.-G. (2004): Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis von Wissenschaft. In: Ders.: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz, S. 15–60
- Sommer, M. (1980): Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine Rezeption in den Sozialwissenschaften. In: Lenzen, D. (Hg.): Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in den Erziehungswissenschaften. Stuttgart, S. 27–43
- Speck, O. (Hg.) (1982): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte. München/Basel
- Sperka, M. (1996): Psychologie der Kommunikation in Organisationen. Essen

- Stadelhofer, C./Carls, C. (2009): Ältere Menschen mit Behinderungen und Internet: Gefahr der gesellschaftlichen Exklusion durch neue Technologien und Möglichkeiten der Stärkung der Inklusion durch PC-Schulungen und internetgestützte Gruppenarbeit. In: Berghaus, H.C./Bermond, H./Milz, H. (Hg.): *Behinderung und Alter – „Gesellschaftliche Teilhabe 2030“*: Köln, S. 142–150
- Stahr, O. (1996): Eine Bilanz der festgestellten und ausgewerteten Ergebnisse anlässlich und während des 2. Alternativen Werkstättentages vom Mai 1995. In: *Gemeinsam leben*, H. 4, S. 119–122
- Stang, R. (2001a): Digitale Spaltung. Neue Perspektiven auf ein altes Problem. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 28–31
- Stang, R. (2001b): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hg.): *Lernsoftware in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 13–22
- Steele, C.M. (1997): A Threat in the Air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In: *American Psychologist*, H. 6, S. 613–629
- Steinbach-Nordmann, S./Staudt, M. (2012): Lernend Altern – LEA. Technologiegestützte Kurse an der Volkshochschule Kaiserslautern. In: Ackermann, K.-E. u.a. (Hg.): *a.a.O.*, S. 109–113
- Steinert, H. (2000): Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung“ befassen? In: *Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 2000*. Baden-Baden, S. 13–20
- Steinert, H. (2003): Review Essay: Die kurze Geschichte und offene Zukunft eines Begriffs: Soziale Ausschließung. In: *Berliner Journal für Soziologie*, H. 2, S. 275–285
- Steuern, U. (2012): Grenzen der Literalität – Grenzen der Teilhabe? Funktionaler Analphabetismus und soziale Integration. In: *Forum Wissenschaft*, H. 3, S. 19–23
- Stichweh, R. (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: *Soziale Systeme*, H. 3, S. 123–136. Erweiterte Fassung unter URL: www.uni-bielefeld.de/%28de%29/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf (Stand: 04.03.2013)
- Stojanov, K. (1999): *Gesellschaftliche Modernisierung und lebensweltorientierte Bildung*. Weinheim
- Straub, J./Renn, J. (Hg.) (2002): *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M.
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahn, D. (2011): Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, H. 13. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf (Stand: 13.03.2013)
- Stroh, C. (2011): Lässt sich „Inklusion“ in der Weiterbildung sichtbar machen? – Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration. Diplomarbeit Universität Freiburg. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf (Stand: 12.04.2013)
- Strohmeier, K.-P. (2006): *Segregation in den Städten*. Bonn
- Theunissen, G. (2003): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn
- Theunissen, G. (2011): Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit – Zum neuen Leitprinzip der Behindertenhilfe. In: *Neue Praxis*, H. 2, S. 156–168
- Tietgens, H./Matzat, L. (1967): *Lernen mit Erwachsenen*. Braunschweig
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2009): Bildungsteilnahme. In: Tippelt, R. u.a. (Hg.): *a.a.O.*, S. 32–45

- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2009): *Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels*. Bielefeld
- Tomasevski, K. (2006): *Human Rights Obligation in Education. The 4-A Scheme*. Nijmegen
- Tröster, M. (2010): *Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland*. In: Kronauer, M. (Hg.) (2010a): a.a.O., S. 211–234
- Tuijnman, A. (1990): *Adult Education and the Quality of Life*. In: *International Review of Education*, H. 3, S. 283–298
- UN-BRK – Vereinte Nationen (2006): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung (UN-Behindertenrechtskonvention)*. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf; korrigierte Fassung: URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechts-abkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1911 (Stand: 26.02.2013)
- UN-BRK – United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York 2006. In: *Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Bonn 2010, S. 7–71. URL: www.behindertenbeauftragter.de/DE/Wissenswertes/Publikationen/publikationen_node.html;jsessionid=3E783915A5B2E335EF78BC666B05DF6E.2_cid355
- UNESCO (1978): *Revised Recommendation Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Stand: 01.03.2013)
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf (Stand: 06.03.2013)
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris
- UNESCO for the Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All (Hg.) (1990): *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York. URL: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Erklaerung_von_Jomtien_1990.pdf (Stand: 23.02.2013)
- University of Kansas, Center for Research on Learning, Division of Adult Studies (2000): *Beyond Ramps: Making your services accessible to people with disabilities*. URL: <http://das.kucri.org/images/materials/BeyondRamps.pdf> (Stand: 28.02.2013)
- UN-Sozialpakt Ausschuss (2009): *Allgemeine Bemerkungen Nr. 20: Nicht-Diskriminierung*, UN Doc. E/C 12/GC/20 vom 10.06.2009
- UPEI – University of Prince Edward Island: *Adult Connections in Education Program*. URL: <http://webstercentre.upei.ca/ace> (Stand: 28.02.2013)
- Uphoff, G./Kauz, O./Schellong, Y. (2010): *Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden – Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/43/50 (Stand: 28.02.2013)
- Veltjens, B./Brandt, P. (2011): *Weiterbildungsqualität international: Die neue Norm ISO 29990*. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf (Stand: 02.03.2013)

- Voesgen, H. (Hg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld
- Voges, W. (2002): Perspektiven des Lebenslagenkonzeptes. In: Zeitschrift für Sozialreform, H. 1, S. 262–277
- Waldenfels, B. (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M.
- Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft – Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Vollständiger Nachdruck der Erstausgabe (1922). Tübingen
- Weiland, M. (2011): Wie verbreitet sind Qualitätsmanagement und formale Anerkennungen bei Weiterbildungsanbietern? URL: www.die-bonn.de/doks/2011-qualitaetsmanagement-01.pdf (Stand: 02.03.2013)
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen
- Williams, J. (Hg.) (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. London
- Wirth, U. (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg
- World Health Organization (2001–2005): ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg
- Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel
- Wurm, S./Huxhold, O. (2012): Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung von Altersbildern. In: Berner, F./Rossow, J./Schwitzer, K.-P. (Hg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Bd. 1. Wiesbaden, S. 27–70
- Zech, R. (2011): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. 3. Aufl. Hannover
- Zellmer, S. (1976): Rechnerunterstützter Unterricht bei lernbehinderten, geistigbehinderten und verhaltensgestörten Kindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 6, S. 367–369
- Zentel, P. (2010): Zur Bedeutung von multiplen Repräsentationen beim Lernen mit Computer und Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Tübingen. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-53907> (Stand: 26.02.2013)
- Zentel, P./Krewinkel, J./Sembritzki, T. (2007): Das Internet als Lern- und Erfahrungsraum für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Lernen konkret, H. 4, S. 26–33
- Zimmer, V. (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Dissertation. Münster
- Zola, I.K. (1993): Self, Identity and the Naming Question: Reflections on the language of disability. In: Social Science and Medicine, H. 2, S. 167–173

Autorinnen und Autoren, Herausgeberin und Herausgeber

Karl-Ernst Ackermann, Prof. em. Dr., bis März 2011 Inhaber des Lehrstuhls Geistigbehinder-
tenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin; Präsident der Gesellschaft Erwachse-
nenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, karl-ernst.ackerman@gmx.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Rebecca Babilon, Förderschullehrerin an einer Osnabrücker Schule und Dozentin in der Er-
wachsenenbildung, rebecca.babilon@web.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Johannes Bilstein, Prof. Dr., Professor für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf,
johannes.bilstein@uni-koeln.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Henrik Bruns, Dipl. Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Univer-
sität Koblenz-Landau, hbruns@uni-koblenz.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Klaus Buddeberg, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft 3:
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg, klaus.buddeberg@uni-
hamburg.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Reinhard Burtscher, Prof. Dr., Professor für Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule für
Sozialwesen Berlin (KHSB), reinhard.burtscher@khsb-berlin.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Markus Dederich, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Heilpädagogik und Theorie
der Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln, Markus.Dederich@uni-koeln.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Eduard Jan Ditschek, Dr., Volkshochschuldirektor a.D., bis Ende 2010 Leiter der Volkshoch-
schule Berlin Mitte; Berliner Aktionsbündnis Erwachsenenbildung inklusiv (ERW-IN), ditschek@
erw-in.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Profilverein Bildungswissenschaften der Universität Potsdam, malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Jens Friebe, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, friebe@die-bonn.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Hans Furrer, Dr., Sonderpädagoge, Mitarbeiter der Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz und der Volkshochschule plus, Bern, hans.furrer@aeb.ch
Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Claudia Gorecki, Dipl. Päd., freiberufliche Evaluatorin, claudia.gorecki@gmx.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Heinrich Greving, Prof. Dr., Professor für Allgemeine und Spezielle Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Münster, h.greving@katho-nrw.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Anke Grotlueschen, Prof. Dr., Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, anke.grotlueschen@uni-hamburg.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Katrin Grüber, Dr., Leiterin des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft in Berlin, grueber@imew.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Disability Studies

Marianne Hirschberg, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Heilpädagogik und Rehabilitationswissenschaften, Hochschule Emden/Leer, marianne.hirschberg@hs-empden-leer.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Nicole Hoffmann, Prof. Dr., Professorin für Weiterbildung und Genderforschung am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau, hoffmann@uni-koblenz.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Rudolf Husemann, Prof. Dr., Professor für Weiterbildung/Erwachsenenbildung an der Universität Erfurt, Rudolf.Husemann@uni-erfurt.de
Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Dieter Katzenbach, Prof. Dr., Professor für Lernbehindertenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität Frankfurt am Main, d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Simone Kielhorn, Dipl. Päd., Schulleiterin der Fachschule Heilerziehungspflege der Akademie für Rehabilitationsberufe Hannover, simone.kielhorn@akademie-fuer-rehaberufe.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Monika Kil, Prof. Dr., Professorin und Departmentleiterin Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Donau-Universität Krems, monika.kil@donau-uni.ac.at

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Martin Kronauer, Prof. Dr., Professor für Gesellschaftswissenschaft an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und wissenschaftlicher Berater am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, kronauer@hwr-berlin.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Soziologie

Ines Langemeyer, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, ines.langemeyer@uni-tuebingen.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Bettina Lindmeier, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, bettina.lindmeier@ifs.phil.uni-hannover.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Christian Lindmeier, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Grundlagen sonderpädagogischer Förderung am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau, lindmeier@uni-landau.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Ewelina Mania, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, mania@die-bonn.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Reinhard Markowetz, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Ludwig-Maximilians-Universität München, markowetz@lmu.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Dorothee Meyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, Förderschullehrerin, dorothee.meyer@ifs.phil.uni-hannover.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Henning Pätzold, Prof. Dr., Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau, paetzold@uni-koblenz.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Ortfried Schäffter, Prof. Dr., Seniorprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, ortfried.schaeffter@googlemail.com,

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Hildegard Schicke, Dipl. Päd. Dr. phil., Leiterin von KOBRA in Berlin: Koordination und Beratung zu Beruf, Bildung und Beschäftigung, hildegard.schicke@kobra-berlin.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Werner Schlummer, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Geistigbehindertpädagogik der Universität zu Köln, werner.schlummer@uni-koeln.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen, bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Ingeborg Schübler, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, schuessler@ph-ludwigsburg.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, troester@die-bonn.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Jens Wurtzbacher, Prof. Dr., Professor für Sozialpolitik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, jens.wurtzbacher@khsb-berlin.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Soziologie

Peter Zentel, Dr., Sonderpädagoge, Leiter der sonderpädagogischen Multimedia Lernwerkstatt der Kirnbachschule Tübingen, p.zentel@kirnbachschule-tuebingen.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Behindertenpädagogik

Veronika Zimmer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, zimmer@die-bonn.de

Fachliche Perspektive in diesem Band: Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Zu den von sozialer Ausgrenzung besonders betroffenen Menschen gehören seit jeher Menschen mit Behinderung. Aus ihrer Sicht formuliert die UN-Behindertenrechtskonvention deutliche Ansprüche auch an das System der allgemeinen Erwachsenen-/Weiterbildung. Welchen Stellenwert haben diese Anforderungen angesichts der vielfältigen sozialen und individuellen Funktionszuweisungen an die Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen? Auf diese Frage versammelt der vorliegende Band Antworten aus der Erwachsenenpädagogik, der Behindertenpädagogik und der Soziologie. Die unterschiedlichen Zugänge der Disziplinen zum Begriff der Inklusion werden auf diese Weise für die Praxisfelder der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht. Dabei stehen die theoretische Fundierung und praktische Ausgestaltung von Organisation und Professionalität der Erwachsenenbildung im Vordergrund.

Abstract

Particularly, disabled people belong to those being excluded from social participation. From these peoples' point of view, the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities formulates specific challenges for the system of adult and continuing education. What results from these challenges with regard to the various social and individual functions given to adult education and lifelong learning? Answers from the field of adult education, from the pedagogy for the disabled and from sociology will be provided in this book. Different approaches – both theoretical and practical – to the concept of inclusion will be made fruitful for the practice of adult education.

wbv-open-access.de

Freier Zugang zu DIE-Publikationen

Wir machen Inhalte sichtbar: wbv-open-access.de bietet Ihnen kostenlosen Zugriff auf Publikationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e.V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

Sie erhalten:

- wissenschaftliche Publikationen zum kostenlosen Download
- eine Vielzahl an Texten als Grundlage für eigene Untersuchungen und Publikationen sowie die Möglichkeit zur Weiterverbreitung – unter Nennung des Urhebers
- Print als Service: Zusätzlich zur kostenlosen Variante können Sie die Publikationen auch als gedruckte Ausgabe über den wbv-Bookshop bestellen.



Gratis-Download unter
Creativ-Commons-Lizenz

wbv-open-access.de



Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog

Zu den von sozialer Ausgrenzung besonders betroffenen Menschen gehören seit jeher Menschen mit Behinderung. Aus ihrer Sicht formuliert die UN-Behindertenrechtskonvention deutliche Ansprüche auch an das System der allgemeinen Erwachsenen-/Weiterbildung. Welchen Stellenwert haben diese Anforderungen angesichts der vielfältigen sozialen und individuellen Funktionszuweisungen an die Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen? Auf diese Frage versammelt der vorliegende Band Antworten aus der Erwachsenenpädagogik, der Behindertenpädagogik und der Soziologie. Die unterschiedlichen Zugänge der Disziplinen zum Begriff der Inklusion werden auf diese Weise für die Praxisfelder der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht. Dabei stehen die theoretische Fundierung und praktische Ausgestaltung von Organisation und Professionalität der Erwachsenenbildung im Vordergrund.

Dieser Band reiht sich ein in eine Folge von Büchern zu Theorien und Praktiken der Weiterbildung, die Inklusion ermöglichen.