

Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I

INKLUSION ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE ORGANISATION

Eduard Jan Ditschek / Klaus Meisel

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

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

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

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

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

»Integration« – »Inklusion«

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

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

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

»Irrtumsanfälliger Prozess«

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

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

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

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

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

»Strukturen und Kulturen von Organisation«

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

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

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

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

»Verstärkt einschlägige Fortbildungen«

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

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

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

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

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

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

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

»Mangelbedingungen«

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

Literatur

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

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

Abstract

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



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

Kontakt: ditschek2@aol.com

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

Kontakt: klaus.meisel@mvhs.de