

Erträge von Inklusion: Gesellschaft, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lernende

Silke Schreiber-Barsch, Emma Fawcett

Zusammenfassung

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

1. Erwachsenenbildung und die bildungspolitische Inklusions-Agenda

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

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

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

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

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

2. Erträge von Inklusion: Gesellschaft – Institutionen – Lernende

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

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

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

2.1 Gesellschaft

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

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

2.2 Institutionen: Beispiel Volkshochschulen

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

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

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

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

2.3 Lernende an institutionalisierten Orten der Erwachsenenbildung

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

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

3. Ausblick

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

Literatur

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

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