

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Feld kommunaler Inklusionsplanung

Johannes Schädler

Zusammenfassung

Ausgegangen wird von der Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Erwachsenenbildung und der Frage, welche Herausforderungen sich hier für eine systematische Umsetzung vor Ort stellen. In der Argumentation wird Erwachsenenbildung in die Diskussion um „kommunale Bildungslandschaften“ eingeordnet und festgestellt, dass der Erwachsenenbildung dabei keine angemessene Bedeutung eingeräumt wird. Anschließend wird gefragt, welche Rolle sich für Bildungseinrichtungen für Erwachsene in öffentlicher und privater Trägerschaft ergeben könnten, wenn es um die Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens geht. Dabei wird auch darauf abgehoben, dass die bereits bestehenden Erfahrungen mit der Überwindung separierender Angebote im Bereich der Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten wertvolle Anknüpfungspunkte geben könnten. Abschließend wird dargestellt, wie durch kommunale Planungsansätze die Erwachsenenbildung in koordinierter Form gleichzeitig als Feld sichtbarer und inklusiver werden könnte.

1. Einführung

Die Erwartungen an die Erwachsenenbildung sind hoch und vielfältigen Ursprungs. Spätestens seit 2009 mit der deutschen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)¹ sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch vor übergreifende Anforderungen gestellt, die sich mit den Leitlinien der Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen verbinden. Die UN-BRK ist ein rechtsverbindliches Menschenrechtsdokument, zu dessen Umsetzung sich die Signatarstaaten unter Einbeziehung all ihrer politischen Ebenen verpflichtet haben. Es zeigt sich, dass je konkreter diese Umsetzung dieses angegangen wird, umso mehr das örtliche Gemeinwesen in den Vordergrund rückt. Dies hat seine Ursache in dem von UN-BRK vertretenen Verständnis von Behinderung. In der Präambel zur UN-BRK wird ‚Behinderung‘ nicht als Eigenschaft einer Person eingeführt, sondern

als Einschränkung ihrer Teilhabemöglichkeiten. Diese Einschränkungen ergeben sich aus einer Wechselwirkung zwischen funktionalen Beeinträchtigungen einer Person und fehlenden Kompensationsmöglichkeiten, bzw. Barrieren in ihrer Umgebung. Der Blick auf die Behinderung erweitert sich dadurch zu einem Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen und auf die Bedingungen des Sozialraums, in dem eine Person lebt und sich entwickelt. Je weniger Barrieren Menschen mit Beeinträchtigungen im Alltag und im Lebenslauf vorfinden, wenn sie wie andere ihr Leben gestalten wollen, umso weniger wirken sich die individuellen Beeinträchtigungen behindernd aus. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden für Überlegungen für eine inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungen weiter ausgeführt werden.

2. UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und gleichberechtigte Inanspruchnahme von Angeboten der Erwachsenenbildung als Einrichtungen für die Allgemeinheit

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2009 ein menschenrechtsbasiertes Verständnis von Behinderung in das deutsche Rechtssystem übernommen, das Menschen mit Behinderungen einen Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe zuerkennt. Artikel 9 der UN-Behindertenrechtskonvention greift diesen Zusammenhang unter der Überschrift ‚Zugänglichkeit‘ explizit auf und verpflichtet alle staatlichen Ebenen dazu, Teilhabebarrrieren abzubauen:

„Um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten“ (Art. 9, Abs. 1 UN BRK).

Aus einem solchen Behinderungsverständnis leiten sich Aufgaben ab, die die gleichberechtigte Inanspruchnahme von Einrichtungen für die Allgemeinheit im gesellschaftlichen und kulturellen Alltag insgesamt betreffen (vgl. Degener/Diehl 2015). Mit Einrichtungen für die Allgemeinheit sind Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowie Verwaltungsstellen, soziale und andere Dienstleistungseinrichtungen, Kultur- und Freizeitangebote in einer Kommune gemeint. Diese soziale Infrastruktur bildet den Kern eines örtlichen Gemeinwesens. Für den Bildungsbereich ist im vorliegenden Zusammenhang der Artikel 24 relevant, der sich auf die Verpflichtung der Staaten bezieht, das Bildungssystem insgesamt inklusiv zu organisieren. Für den Bereich der Erwachsenenbildung ist Art. 24, Abs. 5 besonders bedeutsam, wo es heißt:

„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.“

Wie andere Einrichtungen und Dienste für die Allgemeinheit sollen auch die Organisationen der Erwachsenenbildung inklusionsorientiert arbeiten und Menschen mit Behinderungen vor Ort die gleichberechtigte Teilhabe an ihren Angeboten ermöglichen.

Betrachtet man die Struktur der Einrichtungen für die Allgemeinheit in einer Kommune genauer, dann lassen sich Einrichtungen unterscheiden, die dem öffentlichen Sektor zugehören und Einrichtungen, die in privater Rechtsträgerschaft stehen. Dies gilt auch für den Bereich der Erwachsenenbildung, der eine breite Fächerung an öffentlichen, kommerziellen und freigemeinnützigen Trägerorganisationen aufweist. Wie die jüngste Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) belegt, nehmen in diesem Bereich die ca. 900 Volkshochschulen (VHS) in Deutschland jedoch noch immer eine zentrale Stellung ein (Huntemann/Reichert 2017, S. 11). Die Volkshochschulen befinden sich zu über 60 % in kommunaler Trägerschaft, etwa 30 % werden von gemeinnützigen örtlichen Vereinen getragen, die anderen Trägerschaften verteilen sich u. a. auf kirchliche und private Organisationsformen (Huntemann/Reichert 2017, S. 2). Die Arbeit der Volkshochschulen wird meist über Landesgesetze geregelt, die kommunal ausgestaltet werden.

Dabei sind die öffentlichen Stellen gehalten, sicherzustellen, dass diese Angebote auch Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung zugänglich sind. Die UN-BRK beschreibt dabei den Tatbestand der „Diskriminierung aufgrund von Behinderung“ als...

„...jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der Diskriminierung, einschließlich der Versagung angemessener Vorkehrungen“ (Art 1, UN-BRK, Begriffsbestimmungen).

Das verfassungsmäßige Diskriminierungsverbot gilt zwar generell und ist durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz recht weit gefasst (vgl. § 2 AGG). Auch die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht den privaten Sektor wie selbstverständlich z. B. in die Regelungen zur Herstellung von Zugänglichkeit mit ein (vgl. Art. 9 UN-BRK). Es ist aber unklar, in wieweit auch eine Verpflichtung privater Anbieter von Erwachsenenbildung, eine gleichberechtigte Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an den jeweiligen Angeboten zu ermöglichen, rechtlich eingefordert werden kann. Dies macht sich u. a. auch an der Frage fest, wer für die Kosten aufkommt, die bei Anpassungsmaßnahmen entstehen.

Für Volkshochschulen in öffentlicher Trägerschaft gilt das Nichtdiskriminierungsgebot uneingeschränkt. In einem Empfehlungspapier hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) Vorschläge zusammengetragen, wie die Zugänglichkeit von Volkshochschulen verbessert werden kann und dabei direkten Bezug auf die UN-BRK genommen. In dem Papier heißt es:

„Barrierefreiheit lässt sich nicht auf die Gestaltung der baulichen Umwelt reduzieren. Barrieren müssen in den Volkshochschulen in mehreren Bereichen abgebaut werden: 1.

Veranstaltungsorte/Räumlichkeiten und Ausstattung; 2. Kursprogramm/-konzepte und Öffentlichkeitsarbeit; 3. Internetauftritt; 4. Sensibilisierung und Qualifizierung des Personals (Hauptamtliche VHS-Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen). Dabei ist verschiedenen spezifischen Bedarfen Rechnung zu tragen – körperlichen Einschränkungen und Behinderungen der Sinne (Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit, Sehbehinderung), Sprachbehinderung, psychischer (seelischer) Behinderung, geistiger und intellektueller Behinderung.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2015)

Ditschek und Meysel (2012, S. 31) wiesen darauf hin, dass eine umfassende inklusive Ausrichtung der Volkshochschulen zum einen durch umfangreiche Organisationsentwicklungsprozesse begünstigt wird. Zum anderen betonen sie: „Eine breite Umsetzung des Inklusionsansatzes wird nur zu leisten sein, wenn sich die Grundförderung der Erwachsenenbildung erheblich verbessert“ (Ditschek/Meysel 2012, S. 35). Es ist anzunehmen, dass sich private Anbieter der Erwachsenenbildung sich dieser Aussage anschließen würden.

Die Bundesregierung stellt in ihrem Teilhabebericht von 2016 hinsichtlich der räumlichen Barrierefreiheit von Angeboten kritisch fest, dass Untersuchungen zu Folge bislang 35% der Weiterbildungsanbieter eine vollständige Barrierefreiheit sowohl von Veranstaltungsräumen als auch von Sanitätsräumen umgesetzt haben. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind (BMFAS 2016, S. 141). Gleiches gilt für die Teilnahme von erwerbstätigen Menschen mit Behinderungen an Angeboten beruflicher Weiterbildung, die offensichtlich nur halb so oft wie nichtbehinderte Menschen berufliche Weiterbildungsangebote nutzen (ebd.). Wenn Menschen mit Behinderungen VHS-Kurse besuchen, dann sind das fast immer Kurse, die offen ausgeschrieben sind. Die VHS-Statistik zeigt für 2016, dass nur 1,7 % aller Kurse für besondere Adressatengruppen speziell für Menschen mit Behinderungen konzipiert sind (Huntemann/Reichert 2017, S. 23). In der VHS-Statistik wird das Merkmal Behinderung bei den Teilnehmer/innen nicht gesondert erfasst.

3. Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten als heilpädagogisches Parallelsystem

Menschen mit Lernschwierigkeiten gehören zu den Personengruppen mit erhöhtem Diskriminierungsrisiko, die mehr als andere auch im Erwachsenenalter Zugang zu qualifizierten Bildungsangeboten benötigen, um zu gleichberechtigter Teilhabe und einem gelingenden, möglichst selbstbestimmten Alltag zu kommen. Die Interessen und Notwendigkeiten für lebenslanges Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind reichlich dokumentiert (Lindmeier 2003; Theunissen 2003; Burtscher u. a. 2013). Sie umfassen – wie auch bei anderen Teilnahmegruppen üblich – Selbstbildungsinteressen, arbeitsbezogene Weiterbildungsnotwendigkeiten oder Interessen an lernorientierter Freizeitgestaltung auch in der Phase des Ruhestandes. Hinzu können allerdings noch Lern- und Bildungsbedürfnisse treten, die sich aus individuellen Beeinträchtigungen oder sozialen Benachteiligungssituationen ergeben: angepasste Angebote zur digitalen Teilhabe, persönliche Zukunftsplanung, Wohntrainings, Kom-

munikationstraining, sexualpädagogische Angebote, Erlangen oder Aufrechterhaltung von Kulturtechniken oder Peer-Beratungsgruppen für Empowermentprozesse (vgl. Schlummer 2012).

Bundesweit haben sich in den vergangenen Jahrzehnten Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten herausgebildet, die auf heilpädagogischen Annahmen beruhen (Bücheler 2006, S. 214 ff.). Diese haben sich von Region zu Region unterschiedlich institutionalisiert. Nahezu überall finden Angebote der Erwachsenenbildung als Teil der begleitenden Maßnahmen in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) statt, die derzeit bundesweit immerhin von knapp 310.000 Personen³ genutzt werden. Ergänzend ist Erwachsenenbildung vielerorts auch Teil des Angebots von Freizeiteinrichtungen oder Offene Hilfen als Teil des Systems der örtlichen Behindertenhilfe von Bedeutung. Zudem bieten Trägerorganisationen der Behindertenhilfe auf Landes- und Bundesebene im Rahmen ihrer Fort- und Weiterbildungsaktivitäten oft auch Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten an. Wie oben dargestellt, finden sich vereinzelt Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Programmen örtlicher Volkshochschulen entweder als speziell für den Personenkreis oder auch als inklusiv konzipierte Angebote. Eine systematische Bestandsaufnahme liegt nicht vor, gemeinsam ist in den Angeboten doch ganz überwiegend die heilpädagogische Tradition der separierten Angebote im Kontext der Behindertenhilfe zu erkennen (Ackermann 2012, S. 27).

Seit geraumer Zeit schon befasst sich der einschlägige Fachdiskurs mit der Frage, wie bisher heilpädagogisch begründete Erwachsenenbildungsangebote inklusiv gestaltet, d. h. für Menschen mit Lernschwierigkeiten sinnvoll konzipiert und zugänglich gemacht werden können. Zusätzliche Impulse hat die Diskussion durch die Vorgaben zur Inklusiven Bildung der UN-Behindertenrechtskonvention, die Erwachsenenbildung ausdrücklich miteinschließen (Ackermann 2012). Als dringenden Veränderungsschritt, um das dominierende Separationsmodell hin zu einer inkludierenden Erwachsenenbildung zu verändern, fordern Heilpädagogen wie Karl-Ernst Ackermann die Herausbildung einer inkludierenden Professionalität, die sonderpädagogische Kompetenz mit Prinzipien und Leitlinien der allgemeinen Erwachsenenbildung verbindet. Zudem sieht er auf der strukturellen Ebene die Notwendigkeit, durch „Vernetzungen sowie Kooperationen zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildung im System Behindertenhilfe weiterzuentwickeln“ (Ackermann 2012 S. 28). Eine beispielhafte Realisierung wird für Bamberg beschrieben, wo sich eine intensive Kooperation zwischen der örtlichen Lebensvereinigung und der Volkshochschule entwickelt hat (vgl. Hemm 2018).

Zwar liegen keine empirischen Daten zur Entwicklung der „Erwachsenenbildung im System der Behindertenhilfe“ vor, doch ist davon auszugehen, dass es im Sinne des „additiven Veränderungsmusters“ (Schädler 2018) mehr inklusive Erwachsenenbildung gibt, aber auch deutlich mehr verfestigte Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Sonderveranstaltungen in WfbMs und anderen Einrichtungsformen der Behindertenhilfe. In Anbetracht bekannter Veränderungsresistenzen im System der Behindertenhilfe stellt sich die Frage, wie eine systematische Veränderung

hin zu einer inklusiven Ausrichtung der Erwachsenenbildungsangebote auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgen kann.

Hier wird dafür plädiert, zu diesem Zweck kommunalplanerische Ansätze für ein inklusives Gemeinwesen nutzbar zu machen (Rohrmann/Schädler 2014). Voraussetzung dafür ist, dass Bildungspolitik mit dem Ziel der Entwicklung eines modernen Bildungsangebots als kommunalpolitische Aufgabe und Teil der kommunalen Daseinsvorsorge von den Verantwortlichen erkannt und angenommen wird. Dies ist keineswegs selbstverständlich, Schritte dahin aber wurden im Rahmen der Diskussion um kommunale Bildungslandschaften durchaus gemacht.

4. Der Ansatz kommunaler Bildungslandschaften und organisationale Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund einer kritischen Analyse schulischer Bildungsergebnisse hat der Deutsche Städtetag bereits 2007 in seiner Aachener Erklärung das Konzept der „Kommunalen Bildungslandschaft“ vorgestellt und Kommunen dazu aufgerufen, das kommunale Bildungsgeschehen selbst aktiv mit zu gestalten (Deutscher Städtetag 2007). Explizit wurde ein erweitertes Verständnis von Bildungsangeboten eingefordert, das die Engführung auf schulische Bildung überwindet und sämtliche vor- und nachschulischen Bildungsakteure einer kommunalen Gebietskörperschaft in den Blick nimmt. Eine solche Sichtweise soll es ermöglichen, die Entwicklung eines hochwertigen örtlichen Bildungsangebots als politische Aufgabe im Rahmen der kommunalen Daseinsvorsorge zu begreifen, die mit planerischen Mitteln angegangen werden kann. Dies ist auch im Kontext einer Entwicklung zu sehen, in der Kommunen in immer mehr Bereichen Handlungs- und Planungsverantwortung übernehmen, ohne dafür eine unmittelbare Zuständigkeit zu haben, wie z. B. Gesundheitsversorgung, Energieversorgung, Wirtschaftliche Entwicklung etc. (Schädler 2010). Auf Seiten der kommunalen Verwaltungen verbindet sich damit die Herausforderung, allgemeine kommunale Entwicklungsplanung mit Fachplanungen zu verknüpfen. Dies geschieht in der Regel über die Entwicklung übergreifender Leitideen (z. B. Stadt xy auf dem Weg zu einem inklusiven Gemeinwesen) und über die Koordination von Bereichs- und Fachplanungen (Rohrmann/Schädler 2014, S. 27 ff.; MAIS 2011).

Der Ansatz der lokalen, regionalen oder kommunalen Bildungslandschaft ist in den vergangenen Jahren auf breite Resonanz gestoßen und wurde durch zahlreiche Forschungsvorhaben und Modellprojekte bundesweit erprobt und ausdifferenziert (Schalkhauser/Thomas 2011). Dabei konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Bildungsakteure unterschiedlicher organisationaler Prägung kooperative Netzwerkbeziehungen eingehen und wie solche Netzwerke zielgerichtet koordiniert werden können (Huber 2015). Im Zuge dieser Entwicklungen wurden auch die Strukturelemente deutlich, die für eine koordinierte kommunale Bildungspolitik erforderlich sind. Kommunale Bildungspolitik braucht eigene bildungspolitische Ziele und Akteure, die neben legitimen Partikularinteressen die Bildungsziele des örtlichen Gemeinwesens insgesamt im Blick haben. Zudem erforderlich sind örtliche Kooperationsgremien, geschäftsführende ‚Bildungsbüros‘ sowie eine kommunale Bildungs-

planung, die auf einer systematischen Bildungsberichterstattung beruht (vgl. Baethge-Kinsky 2012).

In diesem Sinne wurde der Ansatz der Bildungslandschaften in einigen Bundesländern aktiv aufgegriffen. So wurden in Nordrhein-Westfalen (NRW) durch ein entsprechendes Förderprogramm ab 2008 mittlerweile in nahezu allen Kreisen und kreisfreien sogenannte ‚regionale Bildungsnetzwerke‘ initiiert und regionale Bildungsbüros geschaffen. Die Bildungsbüros wurden bei den Kreisverwaltungen angesiedelt und mit regionalen Bildungskordinatoren ausgestattet, die für die bildungspolitische Vernetzungs- und Entwicklungsarbeit zuständig sind. In einer gemeinsamen Erklärung des Schul- und Bildungsministeriums sowie der kommunalen Spitzenverbände in NRW zum zehnjährigen Bestehen der Regionalen Bildungsnetzwerke wurde kürzlich eine sehr positive Bilanz gezogen. In der Erklärung heißt es:

„Regionale Bildungsnetzwerke haben mit dazu beigetragen, datenbasierte Steuerung im Bildungsbereich in den Kommunen zu etablieren. Durch sie hat die neue Aufgabe Bildungsmanagement in den Kommunen Einzug gehalten. Mit dieser Stärkung der Verbindung von innerer und äußerer Schulentwicklung hin zu einer gemeinsamen Verantwortung für „Bildung in der Region“ haben die Kommunen eine neue Rolle angenommen und erbringen neue Formen der Dienstleistungen im Bildungsbereich. Umgekehrt lassen sich Bildungseinrichtungen des Landes auf regionale Kooperationen ein und öffnen sich ihrem lokalen Umfeld. In regionalen Schulaufsichtskonferenzen werden schulformübergreifende Entwicklungen mit allen Beteiligten erörtert.“⁴

In der genannten Erklärung erkennen sowohl das Ministerium für Schule und Bildung wie auch die kommunalen Spitzenverbände dabei auch den Bereich der Weiterbildung als einen wichtigen Bildungsträger an. Eine Betrachtung der Regionalbeschreibungen der nordrheinwestfälischen Bildungsnetzwerke aber bestätigt für alle fünf Regierungsbezirke das Bild, dass im Diskurs um örtliche Planung und Vernetzung im Bildungsbereich die Erwachsenenbildung bisher keine hinreichende Einbeziehung findet⁵. In den vorliegenden Systematiken wird immer noch das lokale Schulsystem als primärer Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft betrachtet (Huber 2015). Dies ist bedauerlich, weil die Potentiale vernetzter Bildungsangebote dadurch unzureichend aktiviert werden – zu Lasten von bildungsbenachteiligten Personengruppen wie etwa Menschen mit Lernschwierigkeiten. Es drängt sich insgesamt der Eindruck auf, dass in den Diskussionen zu kommunalen Bildungslandschaften eher traditionellen Mustern gefolgt, d. h. Bildung und Qualifizierung vor allem als Lebensaufgaben des Kindes- und Jugendalters gesehen wird.

Für eine kommunalplanerische Strategie zur inklusionsorientierten Weiterentwicklung örtlicher Angebote der Erwachsenenbildung bedeutet dies zunächst, dass der Bereich insgesamt verstärkt sichtbar werden sollte, in dem er sich als eigenes ‚Feld‘ organisiert. Je höher die organisationale Sichtbarkeit des Feldes der Erwachsenenbildung ist, umso wirksamer kann es gelingen, im inklusiven Sinne bewusstseinsbildend zu wirken, aber auch gegebenenfalls erforderliche Ressourcen für Unterstützungsmaßnahmen zu erschließen. Hilfreich dafür ist es, wenn die örtlichen Akteure ein gemeinsames Feldbewusstsein entwickeln.

5. Feldbewusstsein und Feldentwicklung in der örtlichen Erwachsenenbildung

In den meisten kommunalen Gebietskörperschaften bestehen vielfältige Formen der Erwachsenenbildung. Oft aber arbeiten die Einrichtungen und Angebote der Erwachsenenbildung, wie Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, öffentliche und private Weiterbildungseinrichtungen, Erwachsenenbildungsangebote der Behindertenhilfe und Pflege eher inselhaft für sich und ohne ausgeprägtes Bewusstsein, einem gemeinsamen „organisationalen Feld“ (DiMaggio/Powell 1991, S. 64; Schädler 2003, S. 27 ff.) anzugehören. Es gibt i. d. R. noch wenig übergreifendes Bewusstsein hinsichtlich des gemeinsamen Zwecks, der dazu gehörenden Mitglieder, keine gemeinsame Gremienstruktur, kaum Kooperation, keinen geregelten Informationsaustausch oder gar eine koordinierte Planung von Angeboten, die auf Bedarfslagen der örtlichen Bevölkerung ausgerichtet wäre. Es dominiert offensichtlich das Verständnis, singular zu handeln. Wenn Kooperationen bestehen, dann meist bilateral, wie im Falle der Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen zwischen Volkshochschulen zu den Einrichtungen und Diensten der Behindertenhilfe (Hemm 2018).

Eine verlässliche Kooperation und Koordination der Angebote der Erwachsenenbildung in einer Kommune bietet insbesondere Chancen für Einrichtungen und Angebote der Erwachsenenbildung, die auf spezifische Zielgruppen hin orientiert sind und dazu neigen, sich stark sektoralisiert zu verhalten. Dies gilt z. B. für Träger von Bildungsangeboten der Altenhilfen genauso wie für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten. Gerade für letztere ist offensichtlich die Vorstellung, Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft zu sein, vielfach noch eher fremd. Die konzeptionellen Orientierungen und die Loyalitäten der Akteure dieses Bereiches sind mehr an der Kategorie Behinderung und dem System der örtlichen Behindertenhilfe ausgerichtet als an der Kategorie Bildung und dem örtlichen Bildungssystem.

Im Folgenden soll eine Vorgehensweise skizziert werden, wie spezifische Erwachsenenbildungsangebote für die genannte Personengruppe in eine inklusive Feldentwicklung insgesamt eingeordnet werden können. Zudem werden Vorschläge gemacht, wie sich durch kommunalplanerisches Vorgehen ein konstituierendes Feld der Erwachsenenbildung wirksamer in die inklusionsorientierte Entwicklung örtlicher Bildungslandschaften einbringen könnte.

Im Rahmen planerischer Aktivitäten wäre es die Aufgabe, die Akteure der Erwachsenenbildung in einer Kommune, übergreifend zu organisieren und so gleichsam ein örtliches Feld der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Ziel wäre die Etablierung einer übergreifenden Kooperationsstruktur, wie sie auch in anderen Feldern des Bildungsbereichs besteht (Kindertagesstätten, Grundschulen etc.), die sozusagen als Ganzes strategie- und handlungsfähig ist. Dies könnte z. B. in Form einer ‚Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung‘ geschehen, an der möglichst alle öffentlichen, freigemeinnützigen und private Anbieter der Erwachsenenbildung in einer kommunalen Gebietskörperschaft vertreten sind und selbstverständlich auch die Träger der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

6. Inklusive Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Gegenstand kommunaler Planung

Um eine inklusive Ausrichtung der Erwachsenenbildung vor Ort systematisch voranzubringen, wird vorgeschlagen, im kommunalpolitischen Raum für eine entsprechende öffentliche Planungsinitiative werben. Im Kontext von Forschungen zur Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention wurde ein sogenannter „Planungszirkel für ein inklusives Gemeinwesen“ entwickelt (Rohrmann/Schädler 2014, S. 47 ff.), der auch für das Feld der Erwachsenenbildung eine systematische Handlungsorientierung bieten kann.



Angelehnt an Rohrmann/Schädler 2014, S. 47

Dazu bedarf es i. d. R. Aktivitäten des „Agenda Settings“, wie beispielsweise öffentliche Mobilisierung und Öffentlichkeitsarbeit, um politische Unterstützung zu organisieren. Ziel ist es, relevante Akteure vor Ort, d. h. u. a. politische Entscheidungsträger und Entscheidungsträger in Organisationen der Erwachsenenbildung davon zu überzeugen, einem Planungsprojekt zuzustimmen, dafür Ressourcen bereitzustellen und einen Planungsprozess in Federführung der Kommune (Kreis oder Stadt) zu beginnen. Dies ist nicht immer einfach, denn es gibt viele andere wichtige Themen im öffentlichen Raum, die ebenfalls um Aufmerksamkeit kämpfen. Der Impuls zu einem solchen Vorhaben kann von ganz unterschiedlichen Seiten kommen. So können z. B.

einzelne Akteure der Zivilgesellschaft, aus verschiedenen Bildungseinrichtungen, aus der Verwaltung oder lokale Vertreterinnen und Vertreter politischer Parteien, usw. sich dafür einsetzen, dass ein Planungsprojekt für eine inklusive Erwachsenenbildung auf die kommunale Agenda gesetzt wird. Die Erfahrung zeigt, dass das „Agenda Setting“ für ein Planungsprojekt einfacher ist, wenn es den Initiatoren gelingt, eine lokale Koalition aus verschiedenen Akteuren zu bilden. Sicherlich wird dies aber ohne eine aktive Beteiligung der örtlichen Volkshochschulen nicht möglich sein. Bekannt ist, dass effektive Veränderungscoalitionen aus Personen bestehen, die über politische Macht, Fachkompetenz und Kommunikationsfähigkeiten verfügen (Kristof 2013).

Im Anschluss an ein erfolgreiches „Agenda Setting“ wäre die Idee eines Planungsprojektes ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘ in einem ersten Konzeptpapier zu konkretisieren, das dem kommunalen Parlament formell zur Beschlussfassung vorgelegt werden kann. Dieses Papier wird sinnvollerweise von einem Angehörigen der Kommunalverwaltung erstellt werden und sollte alle Informationen enthalten, die für einen *politischen Beschluss* notwendig sind, d. h. konzeptionelle Ideen, Beschreibung von Verfahren, Strukturen, Zeitrahmen und zu erwartende Kosten des Planungsprozesses. Wenn die formale Entscheidung zur Durchführung des Planungsprojektes gesteuert über die Verwaltung das Parlament passiert hat, können *Planungsstrukturen*, wie z. B. eine kommunale „Planungseinheit“, Regeln und Zeitvorgaben für das Vorhaben sowie eine Steuerungsgruppe geschaffen werden. Mit dieser Aufgabe könnte – soweit vorhanden – das Regionale Bildungsbüro beauftragt werden.

Im Auftrag des kommunalen Parlaments kann der Planungsprozess mit einer offiziellen Auftaktveranstaltung gestartet werden, bei der die Ziele und die Methodik der Öffentlichkeit vorgestellt werden. Die praktische Planungsarbeit beginnt mit der *Erhebung von Daten und Informationen* über die aktuelle Situation. Es kann eventuell sinnvoll erscheinen, an diesem Punkt externe Expertinnen und Experten hinzuzuziehen. In einem planerischen Ansatz würde es möglich, gemeinsam die Stärken und Schwächen des örtlichen Angebots einzuschätzen, ungedeckte Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren und Informationen über Zugangsbarrieren insbesondere für bildungsbenachteiligte Personengruppen zu erheben und zu bearbeiten. Systematisch könnten in diesem Rahmen, nicht nur Informationen über bauliche Barrieren, sondern auch zu Herausforderungen in Bezug auf Methodik und Didaktik für verschiedene Zielgruppen erhoben werden, die ggfs. bestimmte Personengruppen am Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen hindern.

Im nächsten Schritt des Planungszirkels werden die Ergebnisse der Datenerhebung von Expertinnen und Experten in Form von *Kurzberichten* ausgewertet und für *Diskussionen* in einem oder mehreren *Planungsforen* aufbereitet, zu dem alle Akteure des Feldes der Erwachsenenbildung eingeladen werden sollen. Als Ergebnis werden *Empfehlungen für Entwicklungsmaßnahmen* erarbeitet und in einem Entwurf eines schriftlichen Aktionsplans zusammengefasst. Dieser Aktionsplan wäre dann im Anschluss den kommunalpolitischen Gremien zur Beratung vorzulegen. Die eventuell sich daran anschließende *Verabschiedung des Aktionsplans für eine inklusionsorientierte Erwachsenenbildung durch das kommunale Parlament* in einem offiziellen Beschluss bedeutet nicht das Ende des Prozesses. Die Herausforderung besteht nun darin, die

erarbeiteten Maßnahmen des *Plans in der lokalen Praxis anzuwenden bzw. umzusetzen*. Ein entsprechendes *Monitoring* könnte eine der Aufgaben der o.g. Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung sein, die sich auch im Zuge des Planungsprojekts hat möglicherweise entwickeln können.

Es böte sich an, die Ergebnisse dann im Rahmen eines Gründungstreffens für ein kommunales Netzwerk der Erwachsenenbildung mit den Akteuren zu erörtern. Auf diesem Wege könnte versucht werden, den Einstieg in eine institutionalisierte Form der örtlichen Zusammenarbeit zu erreichen. Eine solche trägerübergreifende Organisation der Erwachsenenbildung in einer Region würde für alle Beteiligten, auch für bisher eher isoliert arbeitende Anbieter von Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, zahlreiche neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

7. Abschließende Bemerkungen

In bemerkenswerter Deutlichkeit sprach sich die Bundesregierung 2013 für eine „teilhabegerechten Bildungsinfrastruktur“ aus und betonte „angesichts der Entwicklung der Ganztagsbildung und der Chancen von lebenslangen Lernens, das auf die Erhöhung von Optionen der Lebensführung und -bewältigung setzt und das den sichtbaren ausgliedernden Wirkungen der Organisation des gesellschaftlichen Lebens entgegenwirken muss“ (BMFAS 2013, S. 126). Ganz im Sinne der kommunalen Bildungslandschaftsidee wurde angemahnt, dass „die herkömmlichen Grenzen zwischen Leistungsträgern wie Schule, Eingliederungshilfe, Kinder- und Jugendhilfe (...) dafür ebenso überwunden werden wie zu enge Zielgruppenorientierungen“ (ebd.). Als Mittel dafür wurden kommunale bzw. regionale Inklusionspläne für Bildung genannt, in denen die notwendigen Vernetzungsaufgaben und Querschnittorientierungen konkret nach Zielsetzung, Verankerung, Aufbau, Leistungsaufträgen und Kooperationsform und -auftrag beschrieben sind (ebd.).

Daran anknüpfend wird hier vorgeschlagen, die Schaffung und Festigung eines örtlichen Netzwerks der Erwachsenenbildung zu verbinden mit dessen wirksamer Repräsentation in den Strukturen der kommunalen Bildungspolitik. Mit der hier vorgeschlagenen Idee, inklusive Erwachsenenbildung zum Gegenstand eines kommunalen Planungsvorhabens zu machen, verbindet sich das Ziel, die Erwachsenenbildung insgesamt im kommunalen Raum sichtbar zu machen. Dadurch können möglicherweise mit größerem politischen Rückhalt inklusionsorientierte Innovationen für die Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderungen angestoßen und erkämpft werden.

Als Beispielthema für eine gemeinsame Kampagne örtlicher Akteure der Erwachsenenbildung soll hier abschließend die Idee regionaler ‚Bildungsgutscheine‘ angeführt werden. Ziel ist es durch solche Gutscheine, gezielt bildungsbenachteiligte Erwachsene zu ermutigen, an für sie sinnvollen Angeboten der Erwachsenenbildung teilzunehmen. Der Bildungsgutschein ist als Instrument für Arbeitslose, für Geringqualifizierte oder andere Risikogruppen des Arbeitsmarktes bereits seit 2003 in der beruflichen Weiterbildung deutschlandweit eingeführt (§ 81 Abs. 4 SGB III). Denkbar wäre es, diesen Ansatz zu einem kommunalen bildungspolitischen Instrument

gegen Bildungsbenachteiligung und zur Förderung inklusiver Bildungsangebote weiterzuentwickeln. Eventuell finanziert aus umgeschichteten, bisher für das Separationsmodell verausgabten Mitteln der Eingliederungshilfe oder anderen kommunalen Mitteln könnten so auch Bildungsgutscheine für Menschen mit Behinderungen geschaffen werden, die in inklusiven Angeboten der örtlichen Erwachsenenbildung einlösbar wären.

Anmerkungen

- 1 Vereinte Nationen: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 16. Dezember 2006, Bundesgesetzblatt (BGI.) 2008II, S. 1419.
- 2 Mit dem Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ soll die gebräuchliche, aber diskriminierende Bezeichnung ‚geistig behindert‘ als Zuschreibung allumfassender Dummheit vermieden werden. Leider stößt dies immer dann an Grenzen, wenn sozialrechtliche Bestimmungen relevant werden.
- 3 DVR-Infothek: www.reha-recht.de/infotehke/beitrag/artikel/bagues-legt-zahlen-zu-leistungen-der-eingliederungshilfe-vor/, Abruf am 15.12.2018.
- 4 „Beste Bildung für Nordrhein-Westfalen gemeinsam gestalten – in gemeinsamer Verantwortung gute Bildungschancen vor Ort ermöglichen: 10 Jahre Regionale Bildungsnetzwerke“. Gemeinsame Erklärung des Ministeriums für Schule und Bildung und der kommunalen Spitzenverbände in Nordrhein-Westfalen vom 03.12.2018, online verfügbar unter: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Startseite/, Abruf am 15.12.2018.
- 5 Eine Ausnahme bildet die Städteregion Aachen. Der Überblick findet sich im Bildungsportal NRW: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Startseite/#rahmen, Abruf am 15.12.2018.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012) Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen – Zwischen den Stühlen. In: DIE-Zeitschrift II, S. 26-29.
- Baethge, Volker; Döbert, Klaus (2012): Lernen ganzheitlich erfassen. Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Report ganzheitlich dargestellt werden kann, Gütersloh.
- Bücheler, Heike (2006): Der lange Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Entwicklung, aktuelle Situation und Visionen. In: Platte Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Beilbrunn, Klinkhardt. S. 214–221.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES Trendbericht 2014, Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. Online verfügbar unter www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/07/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 28.06.2015.
- Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deutscher Bildungsserver: Bildungsberichte in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter www.bildungsserver.de/Bildungsberichte-fuer-Nordrhein-Westfalen-7375.html, zuletzt geprüft am 28.06.2018.

- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung „Bildung in der Stadt – Kommunale Bildungsverantwortung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels“, Online verfügbar unter www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html, zuletzt geprüft am 28.06.2018.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2015): Empfehlungen des DVV zur Verbesserung der Zugänglichkeit von VHS (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention), Bonn.
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1991): The Iron Cage Revisited Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, Walter W.; DiMaggio, Paul J. (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, London, S. 63–82.
- Ditschek, Eduard Jan; Meisel, Klaus (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung. Inklusion als Herausforderung für die Organisation. In: *DIE Magazin*, II, S. 30–36.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo.Level-One Studie*, Münster.
- Hemm, Michael (Hrsg.) (2018): *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*, Lebenshilfe-Verlag, Marburg.
- Huntemann, Hella; Reichert, Elisabeth (2017): *DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung Volkshochschul-Statistik*, 55. Folge, Arbeitsjahr 2016, Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristof, Kora (2010): *Models of Change. Einführung und Verbreitung sozialer Innovationen und gesellschaftlicher Veränderungen in transdisziplinärer Perspektive*. Zürich.
- Lenkungskreis im Bildungsnetzwerk der Städte Region Aachen (2013): *Weiterbildungsbericht der StädteRegion Aachen*, Online verfügbar unter www.weiterbildungsbericht2013_web_V2.pdf, zuletzt geprüft am 28.06.2018.
- Lindmeier, Christian (2003): *Integrative Erwachsenenbildung*. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn, S. 189–204.
- Rohrman, Albrecht; Schädler, Johannes u. a. (2014): *Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe*. Hg. v. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS). Düsseldorf. Online verfügbar unter broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/inklusive-gemeinwesen-planen-final-pdf/von/inklusive-gemeinwesen-planen-eine-arbeitshilfe/vom/mais/1638, zuletzt geprüft am 25.06.2018.
- Schalkhauser, Sofie; Thomas, Franziska (2011): *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, Deutsches Jugendinstitut, München.
- Schindler, Julia; Sieder, Christa (Hrsg.) (2017): *Ankommen. Weiterkommen? Flucht, Asyl und Bildung*, *Magazin erwachsenenbildung.at*, Nr. 31.
- Schlummer, Werner (2012): *Erwachsenenbildung – Empowerment – Inklusion*, in Ackermann, Karl-Ernst u. a. (Hrsg.) *Inklusive Erwachsenenbildung. Gesellschaft für Erwachsenenbildung Berlin*, S. 79-95.
- Theunissen, Georg (2003): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn.