

Inklusive Erwachsenenbildung
Angebote für Menschen mit Lern-
schwierigkeiten

Assistenz ent-hindert
Teilnahme an EB durch Bildungs-
assistenz

»Nicht ohne uns über uns«
Bildungsfachkräfte in der Hoch-
schulwelt

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

HINDERUNG

Inklusive Praxis in
der Erwachsenen- und
Weiterbildung

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➤ wbv-journals.de/weiter-bilden

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

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



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2019 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der weiter bilden?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/weiter-bilden.



DR. PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

heute, da ich dieses Editorial schreibe, ist es auf den Tag genau zehn Jahre her, dass Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat.

Die Geschichte der Inklusion im Bildungsbereich gleicht nicht erst seit diesem 24. Februar 2009 dem Aufstieg auf einen Berggipfel über ein rutschiges Geröllfeld – zwei Schritte vor, einen zurück. Das ist besonders augenfällig im Schulbereich, wo im Kleinen viele gute Erfahrungen gemacht werden, und das gemeinsame Lernen von jungen Menschen mit und ohne Behinderung immer mehr zur Selbstverständlichkeit wird. In den Fokus der medialen Aufmerksamkeit aber schaffen es nur die negativen Auswüchse einer herausfordernden, manchmal auch überfordernden Wirklichkeit.

Wie steht es um die Umsetzung der UN-BRK in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Vor sieben Jahren schrieb ich an gleicher Stelle in den »Vorsätzen« zu Heft 2/2012 (»Erwachsenenbildung inklusive«), dass es – anders als in der Schule – »in der Erwachsenenbildung seltsam ruhig um das Thema« Inklusion bleibe. »Dabei können die betroffenen Nachfrager ihr Recht auf Teilnahme an öffentlich geförderter Erwachsenenbildung längst geltend machen. Sie tun es nur (noch) nicht.«

Daran hat sich bis heute kaum etwas geändert. So berichtet Michael Weiß im »Gespräch« (S. 12–16) von fehlendem Nachfragedruck. Zugleich lehrt uns die Erfahrung aus anderen Weiterbildungskontexten, etwa im Blick auf regionale Disparitäten (Dt. Bildungsatlas), dass auch das Angebot die

Nachfrage bestimmen kann. Es könnte also lohnend sein, proaktiv am Ausbau inklusiver Erwachsenenbildung zu arbeiten. Gefragt sind Strategien eines kreativen Abbaus von Barrieren, der weit über Rampen und Aufzüge hinausgeht. Hierfür bedarf es eines breiten Erfahrungsaustauschs zwischen Praktikern über geeignete Formen und Strategien solcher Art »Ent-hinderung«.

Diesen Austausch möchte das vorliegende Heft anregen, ausgehend von der Beobachtung, dass auf der Ebene des praktischen Handelns (und zuweilen angeregt durch Impulse aus der Wissenschaft) in den letzten Jahren viele wertvolle Erfahrungen gesammelt wurden. Diese betreffen so zentrale Bereiche wie die Organisation, die Programmplanung, die Didaktik oder die Qualifikation des Personals. In diesem Heft finden Sie daher weniger programmatische Ausführungen, warum Inklusion richtig oder wichtig sei, sondern vielmehr Einblicke in die praktische Umsetzung, zum Beispiel, was Aufgaben und Anspruch einer »Bildungsassistenz« sind (S. 27–29) oder wie man Menschen mit Behinderungen zu Lehrenden machen kann (S. 24–26). Einige der Ideen und Beiträge dieses Heftes verdanken wir konzeptionellen Anregungen von Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, Dr. Wiebke Curdt und Dr. Eduard Jan Ditschek, denen an dieser Stelle herzlich gedankt sei.

Dass auf dem Weg zur Inklusion auch Erfolge möglich sind, bewies dieser Tage das Bundesverfassungsgericht, das Einschränkungen des Wahlrechts für Menschen mit gerichtlich angeordneter Betreuung für verfassungswidrig erklärt hat. Hier zeigt sich, dass sich das Engagement für ein möglichst gleichberechtigtes Leben von Menschen mit Behinderungen zuweilen auszahlt – mag der Weg noch so steinig oder rutschig sein.

Ent-hinderung

Wer Inklusion ernst meint, so Silke Schreiber-Barsch in ihrem »Stichwort«, muss »Gewissheiten traditioneller Zuschreibungen oder Normalitätserwartungen« in Frage stellen. Dabei sollte es längst »normal« sein, Inklusion in Gesellschaft und damit in alle Bildungsbereiche als ein Menschenrecht anzuerkennen, die Frage ist eher, wie sie gelingen kann (dazu Marianne Hirschberg, Franziska Bonna und Helge Stobrawe in ihrem Beitrag sowie Rebecca Babilon und Michael Weiß im »Gespräch«). Dass die Umsetzung schwierig sein kann, zeigt Wiebke Curdt am Beispiel des Sports, Beispiele guter Praxis findet Karl-Ernst Ackermann. Dass Bildungsassistenzen eine gute Möglichkeit zur Inklusion sind, finden Amund Schmidt und Liane Neubert, und dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur als Teilnehmende, sondern auch als Lehrende im Fokus stehen sollten, verdeutlicht Lisa Mau. Im »Anblick« berichtet Cornelia Pfeiffer (Foto) von ihren Erfahrungen mit Leichter und schwerer Sprache.



© Literaturpreis Ohrenschaus

ANBLICK

8–9

STICHWORT

10–11

Inklusion

SILKE SCHREIBER-BARSCH

GESPRÄCH

12–16

»Inklusion muss nicht begründet werden«

MIT REBECCA BABILON & MICHAEL WEISS

BEITRÄGE

17–20

Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland

Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten

KARL-ERNST ACKERMANN

21–23

Gelingensbedingungen zur Umsetzung eines Menschenrechts

Professionalisierung in der Inklusiven Erwachsenenbildung

MARIANNE HIRSCHBERG
FRANZISKA BONNA
HELGE STOBRAWE

24–26

»Nicht ohne uns über uns«

Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung als Bildungsfachkräfte in der Welt der Hochschulexzellenz

LISA MAU

27–29

Assistenz ent-hindert

Wie Bildungsassistenten Menschen mit Unterstützungsbedarf die Teilnahme an Erwachsenenbildung ermöglicht

AMUND SCHMIDT
LIANE NEUBERT

32–35

»Fußballer sind unterschiedlich groß und stark sind die unterschiedlich«

Perspektiven auf Inklusion im Sport

WIEBKE CURDT

TAFELBILD

30–31

EINBLICK

36

In Berlin lebt ERW-IN

AMUND SCHMIDT

NACHFRAGE

37

Gabriele Haar

AGENDA

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

38

Bildungshaus Retzhof

TAGUNGSMAPPE

39–41

20. International Transformative Learning Conference

32. Konferenz zur Aufarbeitung histo- rischer Quellen der Erwachsenenbildung

»Research Skills and Information Literacy in the Workplace«

Festakt 100 Jahre Volkshochschule

21. DIE-Forum Weiterbildung

AUSLESE

42

Schmeißt die Bücher nicht weg!

NEUE MEDIEN

44–46

KALENDER

46

HAUSPOST

47–50

IMPULS

52–56

»Wir wollen GRETA adaptiv anlegen«

Fragen und Antworten zur
Pilotierung von Instrumenten
und Verfahren trägerübergreifender
Kompetenzvalidierung

FINGERÜBUNG

57

André Mewes

FUNDSTÜCK

58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
26. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuißl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER

DR. PETER BRANDT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-
Westfalen gefördert.

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)

JULIA LYSS (JL, Redaktionsassistentin)

Mitarbeit an dieser Ausgabe:

JUN.-PROF. DR. SILKE SCHREIBER-BARSCH

(Universität Hamburg)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)

PROF. DR. ELISABETH M. KREKEL (Bundesinstitut
für Berufsbildung Bonn)

PROF. DR. HENNING PÄTZOLD (Universität
Koblenz-Landau)

DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)

WALTER WÜRFEL (Bundesverband der
Träger beruflicher Bildung)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn

www.die-bonn.de

weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin

www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-
bescheinigung beilegen. Das Abonnement
verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr,
wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres
gekündigt wird.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos

Pfaffenweg 15, 53227 Bonn

Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

©wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

service@wbv.de

www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE1901, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE1901

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



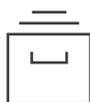
Behinderung und Bildung

Für das Jahr 2020 hat die UNESCO einen Report geplant, der sich mit dem Thema Inklusion befassen soll. Bereits zuvor wurden in verschiedenen Berichten der UNESCO Fragen zur Inklusion aufgegriffen. Die Ergebnisse dieser Berichte sind nun nochmals in zehn Botschaften zusammengefasst und wurden mit zehn Empfehlungen versehen, um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen zukünftig stärker voranzutreiben. Das englischsprachige Papier dient als Ausgangspunkt für den geplanten Report im nächsten Jahr.

→ [HTTPS://BIT.LY/2DTTWCP](https://bit.ly/2DTTWCP)

16. Kinder- und Jugendbericht

In der aktuellen Legislaturperiode wird der 16. Kinder- und Jugendbericht mit dem Thema »Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter« erstellt. Um den Bericht zu erarbeiten, wurde eine unabhängige Kommission berufen, die sich aus 14 Sachverständigen zusammensetzt. Neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen werden auch Fachleute aus der Praxis Teil der Kommission sein. U.a. werden Ina Bielenberg, Geschäftsführerin des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (ADB), Christian Weis vom Deutschen Bundesjugendring und Hanna Lorenzen von der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung mit dabei sein.



Bestände unter Denkmalschutz

Seit Oktober 2018 stehen die Bestände des Österreichischen Volkshochschularchivs unter Denkmalschutz. Die dort aufbewahrten Archivalien werden als »wertvolles und schutzwürdiges Archivgut an[ge]sehen, dessen Verlust ... eine Beeinträchtigung des österreichischen Kulturgutbestands ... bedeuten würde«, schreibt die zuständige Behörde in ihrem amtlichen Bescheid. Das Volkshochschularchiv nimmt die Zuerkennung zum Anlass, die Erschließung und Digitalisierung voranzutreiben, die Sammeltätigkeiten auszuweiten und darüber hinaus die historische Forschung zu intensivieren.

→ [HTTPS://BIT.LY/2SSFAHU](https://bit.ly/2SSFAHU)



Unterstützung durch das Qualifizierungschancengesetz

Durch die Digitalisierung werden zum Teil erhebliche Anforderungen an die Beschäftigten gestellt. Um Arbeitnehmende und Betriebe mit diesen Veränderungen nicht allein zu lassen, ist nun seit Beginn des Jahres das Qualifizierungschancengesetz in Kraft getreten. Ziel des Gesetzes ist es, die Beschäftigten dabei zu unterstützen, ihre Kompetenzen in Sachen Digitalisierung auszubauen. Dafür werden für die Realisierung von Weiterbildungsvorhaben Finanz-

mittel zur Verfügung gestellt. Ein Teil der Kosten für Weiterbildungen im Bereich Digitalisierung kann dadurch von der Bundesagentur für Arbeit übernommen werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die über eine Anpassungsfortbildung hinausgehen.

Das Qualifizierungschancengesetz und eine Einschätzung zu den Auswirkungen finden Sie unter:

→ [WWW.BMAS.DE/DE/SERVICE/GESETZE/QUALIFIZIERUNGSSCHANCENGESETZ.HTML](http://www.bmas.de/de/service/geetze/qualifizierungschancengesetz.html)

→ [HTTPS://EC.EUROPA.EU/EPALE/DE/BLOG/WIRD-2019-DAS-JAHR-DER-WEITERBILDUNG](https://ec.europa.eu/epale/de/blog/wird-2019-das-jahr-der-weiterbildung)



Weiterbildung »Fachkraft Leichte Sprache«

Um Menschen mit Lernschwierigkeiten den Zugang zu Informationen zu erleichtern, wird bereits seit einigen Jahren an vielen Stellen auf die sog. Leichte Sprache zurückgegriffen. Um Texte in Leichte Sprache zu überführen, werden sie zunächst nach festen Regeln übersetzt. Dies übernehmen Übersetzerinnen und Übersetzer. Im Anschluss daran prüfen geschulte Menschen mit Lernschwierigkeiten, ob der übersetzte Text für sie verständlich ist. Erst dann erhält ein Text das Prüfsiegel »Leichte Sprache«. Obwohl die Arbeit der Prüferinnen und Prüfer unentbehrlich und seit 2018 die Verwendung von Leichter Sprache gesetzlich gefordert und gefördert ist, arbeiten die meisten von ihnen ehrenamtlich. Deshalb wurde nun ein bundesweites Projekt ins Leben gerufen, um eine Weiterbildung zur »Fachkraft Leichte Sprache«

für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Fünf inklusive Teams erarbeiten ein Konzept sowie notwendige Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache. Ab 2020 soll dann der erste Testlauf starten.

Weitere Informationen über das Projekt gibt es hier:

→ [HTTPS://BIT.LY/2GAQP28](https://bit.ly/2GAQP28)



Digitalisierung im Bildungsbereich

Es ist notwendig, die Zusammenhänge von Digitalisierung und Bildung stärker in den Blick zu nehmen und Antworten auf die Herausforderungen des technologischen Wandels zu finden. Unter dem Forschungsschwerpunkt »Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen« im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird die Umsetzung der Strategie »Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft« untersucht und wissenschaftlich begleitet. Derzeit werden verschiedene interdisziplinär angelegte Einzel- und Verbundvorhaben sowie ein Metavorhaben gefördert (→ Hauspost). Der Transfer der Forschungsfragen in die Praxis steht hierbei im Vordergrund.

Weitere Informationen gibt es unter:

→ [WWW.EMPIRISCHE-BILDUNGSFORSCHUNG-BMBF.DE/DE/2175.PHP](http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2175.php)



Kosten der Weiterbildung in Deutschland

Das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) hat in einer Studie die Verteilung der Finanzlasten in der Weiterbildung untersucht. Ergebnis der Studie ist u. a., dass 2015 die Aufwendungen für Weiterbildung bei über 36 Mrd. Euro lagen. Knapp zwei Drittel davon entfielen auf Kosten, die direkt mit der Weiterbildung verbunden waren (Teilnahmegebühren, Lehrmittel, Fahrkosten etc.). Unter Berücksichtigung von Steuereffekten verteilte sich die Finanzlast der direkten Kosten dabei etwa gleichmäßig auf Unternehmen, Privatpersonen und öffentliche Hand. Konkret bedeutet dies, dass Unternehmen ca. 14,2 Mrd. Euro, Privatpersonen rund 10,8 Mrd. Euro in Weiterbildung investierten.

Die Studie und weitere Ergebnisse finden Sie hier:

→ [HTTPS://BIT.LY/2RVAMOM](https://bit.ly/2RVAMOM)



Personalia

Am 28. November 2018 wurde der Vorstand des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN neu gewählt. ELKE HANNACK wurde dabei Präsidentin wiedergewählt. MATTHIAS ANBUHL verbleibt ebenfalls weiterhin im Amt des 1. Vorsitzenden. 2. Vorsitzende ist KATHARINA SEEWALD, die GUNDULA FRIELING nach zehnjähriger Amtszeit ablöst.

Seit dem 15. Dezember 2018 ist STEFAN SONDERMANN Geschäftsführer des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. Er löst damit WALTER WÜRFEL ab, der zum Ende des Jahres in den Ruhestand ging. Sondermann ist nun für die Umsetzung strategischer Verbandsziele sowie für den kaufmännischen Bereich verantwortlich.

ANDREA HEIM ist seit Beginn des Jahres neue Bundesgeschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB). Sie löst damit ANDREA HOFFMEIER ab, die zum 1. Januar 2019 die Nachfolgerin von DR. WOLFGANG ISENBERG, dem langjährigen Direktor der Thomas-Morus-Akademie (TMA), wurde.

Seit Beginn des Jahres ist BRUNO SCHMALEN nicht mehr Teil des Präsidiums des Berufsverbands für Training, Beratung und Coaching (BDVT). Nach mehr als vier Jahren im Amt, als Vizepräsident und Verantwortlicher für das Ressort Politik und BDVT-Camp, verlässt er nun das Präsidium.

Die Politikwissenschaftlerin und ehemalige Bundestagsabgeordnete CEMILE GIOUSOUF ist seit dem 7. Januar 2019 Leiterin der Fachabteilung der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Neben Planungsprozessen in den Fachbereichen ist sie auch für die Koordinierung und Steuerung der inhaltlichen Arbeit zuständig.

Mein Alltag mit schwerer und leichter Sprache

Cornelia Pfeiffer

Warum brauche ich Texte in Leicht Lesen?

Ich verstehe Texte in schwerer Sprache nicht sehr gut.
Bei Büchern in schwerer Sprache habe ich Mühe den Text zu verstehen.

Ich verliere das Interesse daran.

Mit Fremdwörtern und Fachbegriffen habe ich Probleme.

Wenn die Schrift zu klein ist, kann ich sie nicht lesen!

Ich muss aber wichtige Informationen verstehen können.

Um Texte in schwerer Sprache zu verstehen muss ich oft jemanden um Hilfe bitten,

damit mir der Text erklärt wird.

Immer jemanden um Hilfe bitten zu müssen ist für mich unangenehm.

Ich möchte die Texte lieber selbstständig lesen und verstehen können.

Es ist mir wichtig, Dinge selbst zu machen.

Das ist gut für mein Selbstwertgefühl.

Texte in Leicht Lesen sind anders:

Hier kann ich alles selbst lesen und verstehen.

Briefe von Behörden habe ich oft nicht verstanden.
Dabei sind diese Briefe so wichtig für mich.

**Zum Beispiel habe ich einmal ein
Entmündigungs-Schreiben bekommen:**

Da ist drinnen gestanden, dass ich entmündigt werde,
weil ich angeblich »schwachsinnig« bin.

Das ist wirklich drinnen gestanden – heute kann ich darüber lachen.
Ich habe überhaupt nicht verstanden was in dem Schreiben
gestanden ist.

Und weil meine Oma gesagt hat »jetzt wollen sie ihr alle
Rechte nehmen« habe ich mir vorgestellt, dass mir alle Rechte
genommen werden.

Ich habe Angst vor der Zukunft gehabt, weil ich gedacht habe,
ich darf nichts mehr alleine machen.

Und alles nur, weil ich den Brief nicht verstanden habe.

**Ich bin sehr froh, dass es jetzt schon einige Texte in leicht
verständlicher Sprache gibt.**

**Auch die UN-Konvention über die Rechte
von Menschen mit Behinderungen ist in Leicht Lesen.**

So weiß ich besser über die Rechte
für Menschen mit Lernschwierigkeiten Bescheid.

Leicht Lesen ist für mich sehr wichtig.

**Wenn jemand in Leicht Lesen mit mir spricht,
dann verstehe ich alles!!!**

Dieser Text ist die gekürzte Fassung eines Beitrags, der beim »Ohrenschmaus«-Literaturpreis 2018 auf die Ehrenliste aufgenommen wurde. Der Literaturpreis »Ohrenschmaus« versteht sich als Förderpreis, der Texte von Menschen mit Lernbehinderungen prämiert und ihnen den Zugang zur Literatur ermöglicht. Wir bedanken uns bei Cornelia Pfeiffer und dem Team von »Ohrenschmaus« für die Möglichkeit des Abdrucks. → [HTTPS://OHRENSCHMAUS.NET](https://ohrenschmaus.net)

Stichwort Inklusion

SILKE SCHREIBER-BARSCHE

ENT

Inklusion gehöre zu jenen Themen, so der Behindertenpädagogin Andreas Hinz im Jahr 2013, bei denen in kurzer Zeit »der Weg von der kompletten Unkenntnis zu immer stärkerer Unkenntlichkeit« in öffentlicher Rhetorik und pädagogischer Diskussion zurückgelegt worden sei. Die Kritik, dass Inklusion nurmehr als Containerbegriff diene, als pädagogisches Harmonisierungsidyll (Inklusions-Kitsch) oder Grenzposten fachlicher Zuständigkeiten, lässt eine Auseinandersetzung gleichwohl nicht hinfällig werden. Im Gegenteil: Sie wird umso dringlicher.

Während die Idee sozialer Inklusion von Erwachsenen qua Bildung seit dem 19. Jahrhundert zu den Leitmotiven organisierter Erwachsenenbildung gehört, markiert der sozialwissenschaftliche Diskurs mit dem Begriffspaar Inklusion/Exklusion seit den 1960er Jahren soziale Verwerfungen in den Gesellschaften der Moderne (Kronauer, 2010). Inklusion als pädagogischer Leitbegriff fokussierte zunächst auf Vielfalt, schließlich auf Behinderung. Zur Debatte steht ein komplexer Begriff: Behinderung kann angeboren, erworben und/oder sozial konstruiert sein. Das Sozialgesetzbuch IX (SGB IX § 2 Abs. 1) folgt in seiner Novelle vom Januar 2018 dem internationalen Begriffsverständnis, das normative Standards (»typisch«) mit zeitlichen Kriterien (»länger als ...«) sowie mit der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft verbindet: »(1) Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht ...«. Es zeigt sich: Behinderung ist keine ontologische Kategorie, sondern immer auch ein gesellschaftliches Phänomen (was ist »typisch«?). Und dies kann und muss infrage gestellt werden.

Als eine sozialstaatliche Aufgabe wurde Inklusion mit Fokus auf Behinderung und zum Ziele der Überwindung segregierter Bildungssysteme seit Mitte der 1970er Jahre zunächst in den USA und seit den 1990er Jahren international über die UN und die UNESCO etabliert. Wegweisend



DR. SILKE SCHREIBER-BARSCHE

ist Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung
an der Universität Hamburg.

silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

HINDERUNG

ist heute die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, 2006). Sie fordert für Menschen mit Behinderungen »die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen« (Art. 9), so auch an Erwachsenenbildung. Dies realisiert sich über Prozesse von ein- bzw. ausschließen (inkludieren bzw. exkludieren), die pädagogisch mehr oder weniger intentional befördert werden, fremd- oder selbstinkludierend verlaufen usw. Hieraus entstehen professionell gestaltete Lehr-/Lernsettings und subjektive Praktiken der Nicht-/Teilnahme an ihnen. Inwiefern etwas als inklusiv wahrgenommen und positiv oder negativ bewertet wird, misst sich an den Chancen der Realisierung einer »individuell gewünschten« und auch »gesellschaftlich üblichen Lebensweise« (Bartelheimer 2004, S. 53). Es greifen auch hier normative Leitbilder von inklusiver Gesellschaft oder inklusiver Erwachsenenbildung. Sie orientieren sich an Kriterien von Partizipation, sozialer Gerechtigkeit, Menschenrechten und der Bildsamkeit von Menschen.

Inklusion/Exklusion sind insofern keine Gegen-, sondern vielmehr Komplementärbegriffe – Sinn und Wirkmächtigkeit erschließen sich erst über den jeweils anderen und bedingen das Verständnis im Ganzen. Beispielsweise davon, welche Mechanismen diskriminieren und ungewollte, lernbiografisch folgenreiche und herabwürdigende Ausschlüsse (re)produzieren. Arbeiten der Disability Studies (Waldschmidt, 2019) weisen darauf hin, dass in der pädagogischen Differenzlinie lernfähig/nicht-lernfähig Machtverhältnisse und Normalitätserwartungen eingelagert sind. Sie wirken auch in die erwachsenenpädagogische Gestaltung von Lernorten hinein (Schreiber-Barsch & Fawcett, 2017).

Ent-hinderung meint in dem Sinne mehr als nur bauliche Maßnahmen oder territoriales Dabei-sein-Dürfen, was Inklusion nurmehr zur »Kulisse« eines Lernortes werden ließe (ebd.) In inklusiver Erwachsenenbildung verschränken sich hingegen Kategorien, die das Lernen für verschiedenste Adressatengruppen erleichtern können (wie bspw. Leichte Sprache für Kategorien von Alter, Migration, Behinderung). Defizitgerichtetes Barriere-Denken wendet sich zum Denkmodell der Zugänglichkeit zu Lernen und Bildung. Zugänglichkeit ist keine statische Größe, sondern befindet sich in Aushandlung von und mit den Beteiligten, nicht über diese hinweg.

Der Inklusions-Begriff trägt folglich immer auch eine politische Dimension der Aushandlung in sich. Zivilgesellschaftliche Akteure haben den Inklusions-Begriff durchgesetzt in der deutschen Übersetzung der UN-BRK anstelle des dort zunächst verwendeten Integrations-Begriffes, um diesen Paradigmenwechsel zu markieren. Die politische Dimension trägt sich weiter, indem sich eine inklusive Erwachsenenbildung gerade nicht in der Unkenntlichkeit (Hinz) eines »alles für alle & alle sind anders« verliert. Inklusive Lehr-/Lernsettings sind pädagogisch genauso notwendig und Sinn-voll wie exklusive (wie bspw. Selbsthilfegruppen). Die Entscheidung darüber sollte aber Ergebnis reflexiven pädagogischen Handelns sein, nicht den Gewissheiten traditioneller Zuschreibungen oder Normalitätserwartungen folgen.



Bartelheimer, P. (2004). Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. *soFi-Mitteilungen* Nr. 32. Göttingen: soFi. www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/SM32_Bartelheimer_Teilhabe.pdf

Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift Für Inklusion*, 1, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26

Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung* (S. 24–58). Bielefeld: wbv.

Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (3), 295–319.

UN-BRK (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. www.behindertenrechtskonvention.info/vertragstexte

Waldschmidt, A. (2019) (Hrsg.). *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer v.s.

»Inklusion muss nicht begründet werden«



Alle Fotos zum Gespräch: Peter Brandt

WEITER BILDEN spricht mit
REBECCA BABILON und MICHAEL WEISS

Wie gelingt inklusive Erwachsenenbildung? Wo liegen Grenzen inklusiver Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen? Welches sind richtige und leistbare Zukunftsaufgaben? Auf welchen Erfahrungen können weitere Entwicklungen aufbauen?

Darüber sprach Herausgeber Peter Brandt mit Inklusionserprobten Fachleuten: Rebecca Babilon hat über inklusive Erwachsenenbildung in England promoviert und engagiert sich hierzulande in Inklusions-Netzwerken. Michael Weiß berichtet von Aktivitäten und Kooperationen Berliner Volkshochschulen im Aktionsbündnis ERW-IN.

WEITER BILDEN: Welche Erfahrungen machen Sie mit Angeboten, die »inklusiv« sind in dem Sinne, dass sie die gemeinsame Teilnahme von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen ermöglichen?

MICHAEL WEISS: Wenn wir an rein physische Beeinträchtigungen denken, so ist das gelebter Alltag. Auch gibt es immer wieder Teilnehmende, bei denen wir gar nicht bemerken, dass sie eine Behinderung haben. Wir erfassen das ja statistisch nicht, zu Recht. Spannender ist das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten.

REBECCA BABILON: Hierzu habe ich im Rahmen meiner Dissertation recht breite Einblicke u. a. in die Praxis in England nehmen dürfen, wo seit Jahrzehnten in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen Menschen mit Lernschwierigkeiten auch an regulären Kursen teilnehmen. Die Ergebnisse bieten zahlreiche Anregungen für die Praxis in Deutschland.

WEISS: Auch in vielen Volkshochschulen gibt es dazu inzwischen einen breiten Erfahrungsschatz, basierend auf ganz unterschiedlichen Konzepten. Einige Einrichtungen machen einen Teil ihres Programms in einem eigenständigen Programmheft zugänglich (bei uns heißt das »Leichter lernen«), andere setzen darauf, das gesamte Programmangebot nach verschiedenen Lerntempi zu strukturieren. Manche Einrichtungen, dazu gehören auch wir, kooperieren eng mit Einrichtungen der Behindertenhilfe und Selbsthilfeorganisationen, um Teilnehmende mit Beeinträchtigungen ins Haus zu holen und die nötigen Unterstützungsleistungen erbringen zu können.

BABILON: In England habe ich viele gute Beispiele von Unterstützungsmaßnahmen und -strukturen gesehen, die etwa umfassende Teilnehmerberatung beinhalten. Und Kurse, in denen mit Binnendifferenzierung Lernen für Teilnehmende mit sehr unterschiedlichen

kognitiven Möglichkeiten gelingt. Zu ein und demselben Lerngegenstand werden im Kurs verschiedene Lernziele und Lernwege ermöglicht, oft unterstützt durch eine Assistenz. Alle haben dort das Gefühl, sie lernen etwas. Menschen ohne Behinderungen machen neue Erfahrungen, indem sie beispielsweise Vielfalt als Bereicherung erleben. Insgesamt kann die Erwachsenenbildung in Sachen inklusive Didaktik noch einiges von der Schule lernen. Die Möglichkeiten sind noch längst nicht ausgeschöpft und müssen noch umfassender erforscht werden.

»Insgesamt kann die Erwachsenenbildung in Sachen inklusive Didaktik noch einiges lernen.«

Sollte man Kurse »inklusiv« nennen?

BABILON: Davon würde ich abraten. Erfahrungen zeigen, dass sich in der Regel nur wenige Teilnehmende ohne Behinderung zu Kursen anmelden, die dezidiert als »inklusive Kurse« ausgeschrieben sind; es kommen diejenigen, die gezielt und gerne gemeinsame Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen machen wollen. Eine solche Ausschreibung ist also in der Wirkung auch auf eine Art exkludierend.

Gibt es – unabhängig von der Bezeichnung der Kurse – problematische Erfahrungen in inklusiven Kursen, etwa, dass das Unterrichtsgeschehen exkludierend wirkt oder Teilnehmende über die Anwesenheit von Menschen mit Lernschwierigkeiten irritiert sind?

BABILON: Ja, vereinzelt gibt es immer mal wieder Herausforderungen. Oft lassen sich diese aber bearbeiten. So konnte ich in England beobachten, wie sich manche Schwierigkeiten beispielsweise durch das Verhalten und die Vorbildfunktion der Kursleitung ausräumen ließen. Oder stellen Sie sich einen Yoga-Kurs vor, in dem sich eine Teilnehmerin sehr laut verhält. Das widerspricht den Erwartungen vieler Teilnehmer nach Ruhe im Kurs. Hier hat sich die Anwesenheit einer erfahrenen Assistenz als hilfreich erwiesen. Einige Einrichtungen sowohl in England als auch in Deutschland wählen eine Strategie, die Zahl behinderter Teilnehmer pro Kurs zu begrenzen.

WEISS: Das käme für mich nicht in Frage. Zumal ich dann ja identifizieren müsste, wer über einen bestimmten Behinderungsgrad verfügt. Unpassend fände ich auch, was mir von Einrichtungen berichtet wurde, dass sie Teilnehmenden ohne eine Behinderung die Kursgebühren erstatten, wenn diese sich nicht wohl gefühlt haben und den Kurs verlassen. So schaffe ich kein Klima, in dem das gemeinsame Lernen unter dem Eindruck der Eigenheiten aller Teilnehmenden selbstverständlich wäre. Umgekehrt muss ich aber dafür sorgen, dass ich mein Kursversprechen einhalte. Viele Teilnehmende an Volkshochschulen kommen mit einer bestimmten Erwartung. Sie wollen gezielt Dinge lernen, auch auf vorhandenen Kompetenzen aufbauend. Das bedeutet, dass ich Teilnahmevoraussetzungen – wenn man so will: Zugangsbarrieren – definieren muss, zum Beispiel Vorerfahrungen, was automatisch exkludierende Wirkung hat.

»Inklusion als Querschnittsaufgabe begreifen«

Deklarieren Sie deshalb nur einen Teil des Programms als offen für alle?

WEISS: Auch scheinbar offene Angebote können Hürden haben, die wenigsten Kursen sind völlig voraussetzungslos. Statt alles für alle als offen erscheinen zu lassen, scheint es mir sinnvoller, an Teilbereichen des Programms anzusetzen und mit Schlüsselstrategien Hürden abzubauen: Das sind zuerst einmal Werkstattformate, offene Lernsettings, in denen jeder mit eigenen Zielen ggf. an dem je eigenen Werkstück arbeitet, z. B. in einer Keramikwerkstatt. Zweitens haben wir Angebote mit einem gezielt geringen Lerntempo, die wir »Lernen mit Muße« nennen. Da kann es dann sein, dass sich ältere Menschen, die langsamer lernen wollen, und Menschen mit Lernschwierigkeiten im selben Kurs begegnen.

BABILON: Ein dritter Schlüssel sind gemeinsame Lerninteressen und Verwendungszwecke. Denken Sie z. B. an ein Thema wie erste Vokabeln in einer Fremdsprache für den Urlaub. Auch hier kann man binnendifferenziert lehren und lernen.

WEISS: Sie werden auf Dauer keinen Erfolg haben mit einem Erwachsenenbildungsangebot, wenn Sie nicht minimale Vorerfahrungen, Interessen und Lernniveaus benennen, die den Kurs ausmachen sollen.

BABILON: Ich denke, dass in mehr Kursen als bisher gemeinsames Lernen möglich ist, wenn man entsprechend geschultes Personal einsetzt und Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden. Anmerken möchte ich noch, dass auch bei Kursen, die beispielsweise mit einem langsamen Lerntempo ausgeschrieben sind, unterschiedliche Inter-



MICHAEL WEISS

ist Amtsleiter und Volkshochschuldirektor im Amt für Weiterbildung und Kultur Berlin-Mitte.

Michael.Weiss@ba-mitte.berlin.de

essen etwa von Senioren und Menschen mit Lernschwierigkeiten konflikthaft aufeinanderprallen können.

WEISS: Ich hätte gern solche Konflikte und Reibungen, daran könnten wir viel lernen. Leider haben wir noch viel zu geringe Fallzahlen, um Inklusion als ernste Herausforderung der Gesamteinrichtung zu sehen. Wir haben vor zwei Jahren bei Kulturveranstaltungen Angebote als besonders zugänglich ausgewiesen und ein Info-Telefon eingerichtet für die Klärung spezieller Assistenzbedarfe. Dort hat noch niemand angerufen.

BABILON: Beispiele verschiedener Einrichtungen zeigen, dass ein gut zugängliches Angebot, gezielte Werbung und vor allem Unterstützungsmöglichkeiten langfristig auch mehr Nachfrage erzeugen. Die Einrichtungen müssen sich systematisch darum bemühen, Barrieren zu identifizieren und die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am offenen Angebot zu erhöhen.

WEISS: Wie wollen Sie das benchmarken, ohne die Behinderungen gezielt zu erfassen? Bitte keinen Inklusionsstress! Ich könnte alle Barrieren der Welt einreißen, und trotzdem kämen lange nicht alle. Barrieren müssen abgebaut werden, aber sie sind nicht der einzige Grund für Nicht-Teilnahmen. Als einer, der den Gedanken der Lernerautonomie mit der Muttermilch eingesogen hat, frage ich: Was wollen die Menschen – ob behindert oder nicht – überhaupt? Es gibt auch natürliche Grenzen des Interesses am Lernen und auch am gemeinsamem Lernen mit anderen.

Ein Plädoyer für exklusive Angebote?

WEISS: Exklusive Angebote sind nicht nur ein Thema mit Blick auf Menschen mit Behinderungen. Wir müssen Inklusion breiter denken. Realistisch betrachtet hat ja nahezu jeder Kurs verschiedene Adressatengruppen im Sinn. Damit meine ich nicht die gerne zitierten Zielgruppen wie Senioren, Frauen, Männer, Geringqualifizierte, Arbeitsuchende usw. Vielmehr werden Menschen mit bestimmten Interessensgebieten, Vorerfahrungen und Lernzielen angesprochen.

BABILON: Unter dem Leitprinzip der Inklusion sollten Zugänglichkeit und gemeinsames Lernen im Vordergrund stehen. Lediglich separate Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten und nur einige wenige ausgewählte inklusive Angebote vorzuhalten wäre ein Feigenblatt. Nicht Inklusion, sondern Exklusion muss begründet werden. Legitime Argumente für separate Kurse sind beispielsweise behinderungspezi-

fische Themen wie die Arbeit des Werkstatttrates in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, Selbstvertretung oder der ausdrückliche Wunsch nach exklusiven Gruppen.

WEISS: Ja, das ist natürlich pädagogisch geboten, wenn geschützte Räume des Gesprächs gewünscht werden, so z. B. bei unseren Seminaren zu Sexualität, Zärtlichkeit und Behinderung. Exklusive Angebote in unseren Häusern sind aber auch unter inklusionsstrategischen Gesichtspunkten von großem Mehrwert. Es ergeben sich in einer Volkshochschule zahlreiche Begegnungen mit Kursteilnehmenden aus dem offenen Angebot. Wir lernen nicht nur in den Räumen, sondern auch in den Zwischenräumen: Gespräche und Begegnungen in den Kurspausen auf dem Flur über Fußball oder was auch immer. Verwaltungsmitarbeitende sammeln wertvolle Erfahrungen; und Prozesse der Assistenz, die über die Kooperationspartner aus der Behindertenhilfe laufen, werden zunehmend zur Routine.

Ist eine Einrichtung, in der Menschen mit Behinderungen v. a. über ein spezifisches Kursangebot angesprochen werden, eine »inklusive Einrichtung«?

WEISS: Ja, insofern sie als Einrichtung Angebote für alle Menschen in ihrem Programm vereint, könnte man sie »in der Vogelperspektive inklusiv« nennen.

BABILON: Dem stimme ich zu, soweit sie als Organisation das Ziel verfolgt, immer mehr Angebote für alle zu öffnen.

WEISS: Ja, und hier komme ich noch mal auf den Punkt zurück, warum exklusive Angebote inklusionsstrategisch so wichtig sind: Es geht um einen Workflow. Ich brauche exklusive Angebote als Experimentierfeld; ich brauche Menschen mit Behinderung im Haus, um mit ihnen arbeiten und für sie passende Angebote entwickeln zu können, damit meine Mitarbeitenden ein Gespür dafür entwickeln, wie es inklusiv gehen

könnte, welche Hürden existieren und wie sie überwunden werden könnten. Es nutzt nichts, wenn wir über die Köpfe der Menschen mit Behinderungen hinweg Dinge entwickeln. Wir müssen sie als Experten einbeziehen und besser verstehen, unter welchen Bedingungen, in welchen Settings sie sich wohlfühlen. Ich wünsche mir für diesen Entwick-



DR. REBECCA BABILON

ist Förderschullehrerin in Osnabrück und promovierte über inklusive Erwachsenenbildung.

rebecca.babilon@gmx.de

lungs- und Lernprozess Lehrkräfte mit Behinderungen, die uns Wege aufzeigen können.

In welchen Settings fühlen sich Lernende mit Behinderung denn wohl?

WEISS: Sie erzählen zum Beispiel begeistert, wie sehr sie es schätzen, dass sie mit ihrem Kurs in unserem Haus willkommen sind, dass es ein Haus für alle ist.

Das »Wir« in diesem »Wir-sind-willkommen-Gefühl« ist aber eines, das stark über die Behinderung konstituiert ist. Ist das nicht problematisch?

BABILON: Ich sehe in der Tat ein Risiko von Schließungs- und Diskriminierungseffekten, also, dass die Inklusion in zielgruppenorientierten separaten Angeboten stecken bleibt, wenn Einrichtungen nicht gezielt und systematisch ihre Organisation und ihre gesamten Strukturen in Richtung gemeinsames Lernen weiterentwickeln.

WEISS: Ich halte positive Klebeeffekte dagegen: Meine Hoffnung ist, dass die Menschen, wenn sie erst einmal im Haus sind, auch andere Angebote sehen und wahrnehmen. Dass sie also nicht in der Exklusion kleben bleiben, sondern im Haus.

BABILON: Aus England kann ich berichten, dass es zum einen darauf ankommt, dass reguläre Angebote an separate Kurse anschlussfähig sind. Und zum anderen spielen oftmals Kursleitende eine besondere Rolle, wenn Teilnehmende diese bereits aus separaten Kursen kennen. Bieten diese Kursleitenden auch ein Angebot im offenen Programm an, vereinfacht das oft Übergänge.

WEISS: Anschlüsse ins Regelangebot ergeben sich gut bei Angeboten wie kochen, malen, bewegen, Theater ...; wobei auch hier zuweilen Teilnahmevoraussetzungen formuliert werden, z. B., dass jemand schon einmal auf der Bühne gestanden hat.

BABILON: Das muss Menschen mit Behinderung nicht ausschließen. Wichtig ist ja, dass die Zugangsvoraussetzung »auf der Bühne gestanden« nicht deckungsgleich ist mit der Differenzierung behindert/nicht behindert. Die Gestaltung der Übergänge von exklusiven Angeboten ins offene Angebot gelingt nur, wenn die Organisation als Ganze dafür gut gewappnet ist. Wenn Inklusion als Querschnittsaufgabe begriffen wird und nicht an einen einzelnen

Fachbereichsleiter und damit faktisch an den Rand delegiert wird. Die Einrichtungen benötigen einrichtungsinterne Assistenzen. Und Kursleitende, die für die Herausforderungen der Inklusion sensibilisiert und aus- bzw. fortgebildet sind.

WEISS: Ja, das stimmt. Wir brauchen sensibilisierte und auch desensibilisierte Kursleitende und Mitarbeitende. Wir brauchen ein achtsames sowie ein selbstverständliches Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung, damit Kontakt- und Berührungspunkte auf allen Seiten zurückgehen. Wir leisten hier schon einiges: Zusammen mit der Lebenshilfe Bildung in Berlin führen wir Kursleiterschulungen und Fortbildungen für Verwaltungskräfte durch. Das trainiert die Achtsamkeit, andererseits ist die Motivation noch gering, denn faktisch besteht noch zu wenig Nachfragedruck.

BABILON: Ich nehme wahr, dass andere Einrichtungen durchaus von zunehmender Nachfrage berichten. Und zudem haben alle öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen – spätestens seit der UN-BRK – einen inklusiven Auftrag.

WEISS: Uns ist wichtig, dass wir für alle Menschen ein sinnvolles und nachgefragtes Angebot machen. Die Auseinandersetzung mit den behinderungsbedingten Herausforderungen macht uns als Organisation insgesamt diversitätserfahren und hilft uns im Umgang mit vielen anderen Herausforderungen.

BABILON: Ja, das finde ich auch wichtig, dass Inklusion breit gedacht wird und die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in eine allgemeine Debatte um Diversität und Equality eingebettet wird. In England waren einige Einrichtungen gut darin, in das Umfeld der Einrichtung zu schauen und zu fragen: »Wer fehlt noch?«, »Welche Community gehört noch nicht zu unseren Teilnehmenden?«. Und dabei auf allen Ebenen der Einrichtung kontinuierlich voranzuschreiten, z. B. über stetige Bewusst-

seinsbildung und regelmäßige, auch kleine Impulse für Kursleitende, wie beispielsweise »10 Tipps für die Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen«.

»Armut wird bei Menschen mit Behinderungen völlig unterschätzt.«

Wenn die Herausforderung der Inklusion noch keine der großen Fallzahlen ist – scheitert Inklusion in der Erwachsenenbildung also nicht am Geld?

WEISS: Wir haben in Berlin unser Programm »Leichter lernen« von 50 auf 200 Angebote jährlich ausgeweitet. Assistenzen und Fahrdienste werden über die Behindertenhilfe organisiert. Geld für Kurse ist bei den Einrichtungen – auch wenn diese Aussage auf Protest stoßen wird – ein geringeres Problem.

BABILON: Das schätze ich aufgrund von Erfahrungen anderer Einrichtungen anders ein. Einrichtungen, die im Rahmen eines Drittmittelprojekts Veränderungen angeschoben haben, z. B. finanziert von der Aktion Mensch, können Dinge oft nur schwer aus eige-

ner Kraft verstetigen. Gebärdendolmetscher und ähnliche Unterstützungsmaßnahmen und -strukturen sind sehr teuer, für sie müssen Finanzmittel bereitgestellt werden. Es wäre dringend nötig, über den Projektstatus von Entwicklungen hinauszukommen.

WEISS: Eine umfassende personelle Infrastruktur an der eigenen Einrichtung von der Politik einzufordern, wäre beim jetzigen doch eher geringen Nachfragedruck nicht wirklich sinnvoll. Ich würde an anderer Stelle ansetzen, um die Nachfrage zu erhöhen, nämlich bei den finanziellen Hürden auf Seiten der Teilnehmenden. Wir haben über viele Jahre im Exklusionsdiskurs die Augen verschlossen vor finanziellen Hürden. Selbst eine ermäßigte Teilnahmegebühr von 60 Euro kann noch zu hoch sein. Die finanzielle Barriere auf Grund von Armut wird bei Menschen mit Behinderungen völlig unterschätzt. Auch das steht in der UN-Behindertenrechtskonvention: Menschen mit Behinderungen sind in besonderem Maße armutsgefährdet. Die allgemeine Weiterbildung kennt aber im Grunde nur den Selbstzahler. Ich kann zwar exklusive zielgruppenspezifische Kurse entgeltfrei anbieten, nicht aber die Teilnahme eines Einzelnen am offenen Angebot entgeltfrei stellen.

BABILON: Ja, das liegt auch an der derzeitigen Gesetzes- und Finanzierungslage, die – etwa im Kontext der Weiterbildungsgesetze – zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Behinderung bevorzugt und damit Exklusion zementiert.

WEISS: Ein echter Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Erwachsenenbildung wäre es, politisch die Entgeltfreiheit für Menschen mit Behinderungen zu erreichen.

BABILON: Ich sehe darüber hinaus sowohl auf Ebene der Einrichtungen als auch auf Ebene der Politik umfassenden Handlungsbedarf, um inklusive Erwachsenenbildung weiter voranzubringen.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland

KARL-ERNST ACKERMANN

Wie wird Inklusion in der Erwachsenenbildung in Deutschland gestaltet? Am Beispiel von Angeboten für Menschen mit »Lernschwierigkeiten« bzw. »geistiger Behinderung« zeigt der Autor die Bandbreite inklusiver Ansätze, die von der Öffnung ganzer Programme über einzelne Angebote bis hin zum Einsatz von Menschen mit Behinderung als Lehrende reichen.

Als im März 2009 in der Bundesrepublik Deutschland das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (kurz Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) nationales Recht wurde, war der Gedanke einer »inklusive Erwachsenenbildung« in der Öffentlichkeit nicht nur unbekannt, sondern mehr oder weniger auch unvorstellbar. Fragt man heute danach, lässt sich eine Reihe unterschiedlicher Ansätze und Formen von Erwachsenenbildung auffinden, die sich als »inklusive« bezeichnen lassen, wenn man folgendes Verständnis heranzieht: »Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln« (Lakemann & Schäfer, 2016, S. 3).

In den vergangenen zehn Jahren hat sich also einiges geändert. Und doch stellt sich die Frage, wie der »Leitwert Inklusion« (DVV, 2011, S. 11) in der Erwachsenenbildung inzwischen aufgegriffen und inwieweit und in welcher Form er umgesetzt wurde. Noch fehlen ausreichende Untersuchungen und Daten, um diese Fragen erschöpfend beantworten zu können. Für einige Bundesländer liegen zwar entsprechende Studien

vor, so z. B. die empirische Untersuchung »Möglichkeiten, Bedingungen und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Thüringen« (Lakemann & Schäfer, 2016), in der neben Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen auch Angebote freier Träger mit einbezogen werden. Der Sächsische Volkshochschulverband hat jüngst das Ergebnis einer in Auftrag gegebenen Studie mit folgendem Titel vorgelegt: »Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen« (Aegerter, Borsdorf, Lindner & Rohr, 2018). Diese Untersuchung stellt die sächsische Situation exemplarisch an den vier Volkshochschulen Leipzig, Meißen, Dresden und »Dreiländereck« dar.

Darüber hinaus gibt es das vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW geförderte Projekt »Inklusionskataster NRW«¹, das von der Universität Siegen durchgeführt wird. Es handelt sich hierbei um eine Internetplattform mit Projektbeispielen, die Kommunen und andere Akteure bei der Umsetzung der UN-BRK unterstützen soll. Doch wird in diesem Kataster lediglich ein einschlägiges Beispiel für inklusive Erwachsenenbildung aufgeführt: das von der Aktion Mensch

¹ www.inklusionskataster-nrw.de

geförderte und von der Evangelischen Stiftung Volmarstein durchgeführte Projekt »Inklusives Erwachsenenbildungsangebot in der Region Ennepe-Ruhr« (Ennepe-Ruhr, o. J.)

Für einen Überblick über das ganze Bundesgebiet bedarf es also weiterer Untersuchungen, die neben den Volkshochschulen auch freie Träger bzw. Träger aus der Behindertenhilfe mit berücksichtigen. Denn bereits vor Verabschiedung der UN-BRK existierte in der BRD ein Erwachsenenbildungsangebot innerhalb der Behindertenhilfe, das sich ab etwa den 1970er Jahren vor allem in »Werkstätten für Menschen mit Behinderungen« bzw. in Wohneinrichtungen sozusagen »exklusiv« etabliert hatte und von Einrichtungen der Behindertenhilfe getragen wurde (Ackermann, 2012). Dieser Kontext sollte bei der gegenwärtigen Entwicklung und Implementierung einer inklusiven Erwachsenenbildung berücksichtigt werden, nicht zuletzt auch deshalb, weil ein Teil der hierfür notwendigen Ressourcen aus dem Bereich der Behindertenhilfe kommt.

Im Folgenden werde ich deshalb am Beispiel einiger Initiativen, die sich von unterschiedlichen Trägern und aus der Praxis heraus entwickelt haben, die gegenwärtige Situation inklusiver Erwachsenenbildung skizzieren. Hierbei lege ich den Fokus insbesondere auf Angebote einer inklusiven Erwachsenenbildung für diejenigen Menschen, denen der Zugang zu einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung bislang in der Regel versperrt geblieben war: nämlich Erwachsene mit »Lernschwierigkeiten« bzw. mit »geistiger Behinderung«. Dabei lassen sich grundsätzlich drei Herangehensweisen unterscheiden: die Öffnung ganzer bzw. großer Teile der Kursprogramme, die inklusive Gestaltung einzelner Angebote und die Einbindung von Menschen mit Behinderung als Lehrende.

Inklusive Kursprogramme

Für Erwachsene mit »Lernschwierigkeiten« bzw. mit »geistiger Behinderung« wurden zum Beispiel vom Bildungszentrum Nürnberg bereits in den 1970er Jahren zielgruppenorientierte Angebote durchgeführt; später folgten unter einigen anderen auch Volkshochschulen wie z. B. die vhs München, die vhs Ulm, die vhs Köln. Neben diesen eher exklusiven Angeboten wurden nach Inkrafttreten der UN-BRK an vielen Volkshochschulen nach und nach auch inklusive Angebote eingeführt (z.B. vhs Osterholz-Scharmbeck).

Nach der Ratifizierung der UN-BRK entstand aber auch eine Reihe neuer Angebote einer inklusiven Erwachsenenbildung. Zu dieser Entwicklung hat unter anderem die Projektförderung von der »Aktion Mensch« beigetragen; viele Initiativen konnten darüber in der etwa dreijährigen Laufzeit im Zeitraum zwischen 2012 und 2018 unterschiedliche Ansätze und Ideen umsetzen und erproben. Nun stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit und Verstetigung dieser Initiativen.

Für zwei der folgenden Projekte ist zumindest der Übergang zu einer Verstetigung bereits gelungen. Es handelt sich um das Projekt »Erwachsenenbildung inklusiv« (ERW-IN, → Einblick, S. 38) und um das von der Lebenshilfe Bamberg initiierte Projekt »inklusive Volkshochschule« (Hemm, 2018). Beide Projekte wurden von Seiten der Behindertenhilfe (Lebenshilfe Bamberg; Lebenshilfe Bildung Berlin) über eine dreijährige Aktion-Mensch-Förderung »angeschoben«. Inzwischen ist die Förderung beendet, und die jeweiligen Angebote werden nun auf der Basis einer engen Kooperation zwischen den Projektpartnern fortgeführt.

Das Bamberger Projekt verfolgt das Ziel, das reguläre allgemeine Kursangebot der vhs Bamberg Stadt und der vhs Bamberg Land für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie für Menschen mit anderen Behinderungen zu öffnen. Folgende Aspekte werden für die Umsetzung des Projekts besonders hervorgehoben: die Sensibilisierung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure für Inklusion, die Übersetzung einer Auswahl des vhs-Programmheftes in Leichte Sprache, die Möglichkeit, sich an vertrauten Orten – d. h. in den Einrichtungen der Behindertenhilfe – anmelden zu können, eine sozialverträgliche Preisgestaltung, barrierefreie Bildungsorte sowie Assistenzhilfen und Mobilitätshilfen für die Teilnehmenden. Für die Umsetzung des inklusiven Erwachsenenbildungsangebots wird vor allem die professionelle Koordination zwischen der Volkshochschule und der Behindertenhilfe als unbedingt notwendig erachtet.

Im Berliner ERW-IN-Projekt konnte das inklusive Bildungsprogramm nach Ablauf des Förderzeitraums ebenfalls fortgeführt werden. Vor dem Hintergrund der spezifischen vhs-Struktur im Stadtstaat Berlin (zwölf Bezirke mit jeweils einer autonomen vhs) ist für die Verstetigung und Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung auch hier die Schnittstellenarbeit zwischen Volkshochschulen und der Behindertenhilfe (in diesem Fall Lebenshilfe Bildung gGmbH) eine unabdingbare Voraussetzung.

Ebenso wie das Bamberger und das Berliner Projekt wurde auch das Projekt »Osnabrück inklusiv« über die Aktion Mensch angeschoben. Auf Initiative der Heilpädagogischen Hilfe Osnabrück gGmbH (HHO) und unter deren Leitung wurde ein Verbund mit elf Kooperationspartnern aus der regionalen Erwachsenen- und Familienbildung geschaffen. Diesem Netzwerk gehören neben der vhs Osnabrück Stadt und der vhs Osnabrück Land unter anderem auch die katholische und evangelische Familienbildungsstätte, die katholische Erwachsenenbildung, die örtliche Musik- und Kunstschule, die Hochschule Osnabrück und weitere Einrichtungen an. Über einen Steuerkreis koordinieren die verschiedenen Partner ihre inklusiven Angebote. Von den jeweiligen Partnern werden »Inklusionsbeförderer« benannt, die auch nach der Projektförderung die Zusammenarbeit aufrechterhalten. Es ist ein

regelmäßiges Bildungsangebot entstanden, das in den jeweiligen Halbjahresprogrammen der Kooperationspartner mit einem Symbol für Inklusion (ein blauer Vogel) markiert wird. Kursangebote für bestimmte Lerngruppen werden sichtbar gemacht. Es wurde ein trägerübergreifendes Ausschreibungs- und Anmeldesystem entwickelt, in dem Hilfe-/Assistenzbedarf erfasst wird. Es gibt ein zentrales »Kursheft für Inklusion« in Leichter Sprache. Das Netzwerk »Osnabrück inklusiv« strebt mit niedrigschwelligen Zugängen zu den Angeboten und mit der Sensibilisierung für Inklusion bei allen Beteiligten sowie mit der Entwicklung gemeinsamer Konzepte und der Ausbildung von Kursleitenden insgesamt die Gestaltung einer »inklusive Bildungslandschaft« an.

Bei den drei Projekten ERW-IN, »inklusive vhs Bamberg« und »Osnabrück inklusiv« sind jeweils auch die regionalen Volkshochschulen beteiligt – offensichtlich mit unterschiedlicher Gewichtung, was schon aus der Anzahl der weiteren Projektpartner (zum Beispiel bei »Osnabrück inklusiv«) ersichtlich wird.

Ein wichtiger Aspekt für das Selbstverständnis inklusiver Erwachsenenbildung besteht darin, dass sie ihren Ort und ihre Qualität vor allem im öffentlich verantworteten inklusiven Bildungssystem findet, zu dem auch Teilnehmende ohne Behinderung Zugang haben – und nicht »irgendwie« in Einrichtungen der Behindertenhilfe (Ackermann 2012). Gleichwohl muss aber gerade auch mit Blick auf Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bzw. mit geistiger Behinderung die Priorität auf Bildung gelegt werden. Diese sollte möglichst im inklusiven Bildungssystem ihren Platz finden. Wenn dieser dort aber nicht gegeben ist (wie evtl. in ländlichen Regionen), ist auch ein nicht in öffentlicher Verantwortung stehender Bildungsort zu akzeptieren, sofern er Bildungsprozesse ermöglicht.

Bei den inklusiven Programmen in Berlin, Bamberg und Osnabrück bieten die beteiligten Volkshochschulen bzw. Familienbildungsstätten eine gewisse Garantie, dass es sich um Bildungsangebote handelt, die für alle Menschen zugänglich sind.

Inklusives Lernen an einem ›gemeinsamen Gegenstand‹

Bereits vor Ratifizierung der UN-BRK wurde von der Aktion Mensch ein Gartenbau-Projekt in Friesland für ein Jahr gefördert. Dieses Projekt richtet sich an zehn Menschen mit geistiger Behinderung, die sich inzwischen über lange Jahre hinweg unter Anleitung eines Gärtners und einer pädagogischen Fachkraft mit Gartenarbeit und »allem anderen rund um die Natur« auseinandersetzen. Schülerinnen und Schüler einer pädagogischen Fachschule begleiten die Gruppe. Eine Volkshochschule in der Region steht für die pädagogische Beratung zur Verfügung.

Im Bergischen Land (NRW) bietet eine Biologische Station in der Region Nümbrecht das Projekt »Kulturlandschaft erklärt in Leichter Sprache« für Menschen mit Behinderungen an. Zusammen mit ehrenamtlichen Umwelt-Assistentinnen und -Assistenten (Mitarbeitende einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen) werden auf der Grundlage des »Lesebuch Naturlandschaft« unterschiedliche Landschaftselemente im Bergischen Land erläutert und Naturerlebnis-Veranstaltungen durchgeführt. Die Kurse werden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Biologischen Station geleitet und vom Landschaftsverband Rheinland gefördert. Es bestehen Kooperationen mit einer weiteren Biologischen Station, mit einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen sowie mit einer Servicestelle für außerschulische Inklusion und mit dem Inklusionsbeauftragten des Oberbergischen Kreises.

In Augsburg ist aus der Unterrichtstätigkeit einer Musikpädagogin in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen das »Inklusionsorchester Die Bunten« entstanden. Etwa 45 Erwachsene mit und ohne Behinderung finden sich wöchentlich zum »elementaren Musizieren« und zur musikalischen Bildung zusammen. Neben Tischharfen, Blockflöten und Gitarren werden weitere Instrumente auf der Grundlage von leicht erlernbaren Griffschriften gespielt. Dieses Angebot findet in Kooperation mit einer Musikschule statt.

Die letztgenannten drei Projekte, die innerhalb der Behindertenhilfe bzw. im Umfeld von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen entstanden sind, verstehen sich als Initiativen für eine inklusive Erwachsenenbildung. Die Angebote werden nachgefragt und entsprechen den Interessen der Teilnehmenden.

In verschiedenen Städten und Regionen gibt es den LEA-Leseclub[®]. Hierbei handelt es sich um einen Klub, in dem sich Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen zusammenfinden (von Teenagern bis zu über 70-Jährigen), die gerne gemeinsam Bücher lesen. Lesefähigkeiten werden nicht vorausgesetzt. Der Lese- und Verstehensprozess der Teilnehmenden wird von zwei Mitlesenden unterstützt.

Die Mitglieder eines Klubs treffen sich einmal in der Woche an öffentlichen Orten, z. B. in Cafés, Buchläden, Büchereien etc. Reihum wird abschnittsweise laut ein Buch vorgelesen, das zuvor gemeinsam ausgewählt wurde. Durch das Echo-Lesen – ein Mitglied spricht Wort für Wort das nach, was ihm von einem »Mitleser« bzw. einer »Mitleserin« vorgelesen wird – werden auch diejenigen mit eingebunden, die nicht lesen können. Im Anschluss wird gemeinsam über den Text gesprochen; dabei wird ein Bezug zur eigenen Lebenswelt hergestellt. Die Idee dieser Initiative geht auf den Verein KuBus e. V. zurück. Die Leseclubs werden vor Ort in Kooperation mit unterschiedlichen Anbietern aus der Behindertenhilfe oder aus Kulturinstitutionen durchgeführt.

Vor allem zu den Bereichen kultureller bzw. ästhetischer Bildung gibt es weitere Angebote für bildende Künstler mit

Assistenzbedarf, für Theaterprojekte, Musikprojekte etc. Inzwischen gibt es auch einige Hochschulen, die Lehrveranstaltungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. geistiger Behinderung anbieten. So wird zum Beispiel in der Universität Magdeburg ein Kurs zum Lesen- und Schreiben-Lernen für Erwachsene mit geistiger Behinderung aus einer Werkstatt für behinderte Menschen angeboten. Der Kurs ist im Studiengang Bildungswissenschaft integriert und wird von Studierenden begleitet.



Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende

Ein Akzent der inklusiven Erwachsenenbildung liegt auf der Professionalität der Kursleitung. Inzwischen gibt es mehrere Initiativen innerhalb der Gedenkstättenarbeit, in denen dieses Thema aus einer völlig anderen Perspektive aufgegriffen wird: So werden zum Beispiel in einem Projekt der Remstal-Werkstätten der Diakonie Stetten Menschen mit geistiger Behinderung zu Referentinnen und Referenten für Bildung ausgebildet. Diese Initiative hat sich aus einer Veranstaltungsreihe zum Thema »Grafeneck« – eine Tötungsstätte für Menschen mit Behinderung im Dritten Reich – ergeben, die in Kooperation mit der Gedenkstätte Grafeneck und mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurde. Auf Grund des großen Interesses einiger behinderter Kursteilnehmenden ergab sich eine enge Zusammenarbeit mit den Gedenkstätten-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern in Grafeneck, wobei sich zeigte, dass Menschen mit geistiger Behinderung für Menschen ohne Behinderung wichtige Impulse vermitteln können. Die PH Ludwigsburg stellte die notwendige Assistenz zur Verfügung und entwickelte das Projekt zu einem Forschungsprojekt, in dem sich alle Beteiligten miteinander auf Augenhöhe in das Thema vertiefen.

Es gibt zahlreiche weitere Initiativen, die sich aus der Praxis innerhalb der Behindertenhilfe ergeben haben und in ähnlicher Weise Beiträge zu einer inklusiven Erwachsenenbildung leisten. Es wäre an der Zeit, allen diesen Initiativen eine Plattform zu bieten, auf der sie sich präsentieren, sich hierbei aber zugleich auch als »inklusive Erwachsenenbildung« bewähren könnten – ähnlich wie bei dem Inklusionskataster NRW.

Inklusive Erwachsenenbildung kann offenbar dort erfolgreich umgesetzt werden, wo Vernetzungen mit Einrichtungen der Behindertenhilfe entwickelt und die daraus resultierenden Kooperationen institutionell verankert sowie über eine anfängliche Projektförderung hinausgehend dauerhaft organisiert und finanziert werden konnten. Auf dieser Folie dürfte im Sinne eines intersektionellen Verständnisses von Inklusion auch für andere von Ausgrenzung bedrohte oder betroffene Gruppierungen ein Zugang zu einer inklusiven Erwachsenenbildung möglich sein.

Ackermann, K.-E. (2012). Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. *DI E Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 19 (2), 26–29.

Aegerter, F., Borsdorf, K., Lindner, E. & Rohr, P. (2018). *Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen* (Edition vhs Aktuell – Beiträge zur Weiterbildung, Heft 8). Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband e. V.

DVV – Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Erstausgabe anlässlich des XIII. Deutschen Volkshochschultages. Bonn: DVV.

Ennepe-Ruhr (o.J.). *Kurzdarstellung der Aktivitäten: Analyse Inklusionskataster – Entwicklung und Etablierung eines inklusiven Erwachsenenbildungsangebotes in der Region Ennepe Ruhr*. https://inklusionskataster-nrw.de/fileadmin/resources/pdf/Analysen/Analyse_Inklusionskataster_-_inklusive_Erwachsenenbildung.pdf

Hemm, M. (2018). *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*. Marburg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe.

Lakemann, U. & Schäfer, E. (2016). *Möglichkeiten, Bedingungen und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Thüringen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. www.pbw-thueringen.de/attachments/article/48/Endbericht%20empirische%20Studie.pdf



PROF. DR. KARL-ERNST ACKERMANN

hatte bis 2011 den Lehrstuhl für Geistig-behindertenpädagogik im Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin inne. Von 2009 bis 2015 war er Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V.

karl-ernst.ackermann@gmx.de

Professionalisierung in der Inklusiven Erwachsenenbildung

Gelingsbedingungen zur Umsetzung eines Menschenrechts

MARIANNE HIRSCHBERG • FRANZISKA BONNA • HELGE STOBRAWÉ

Das im vergangenen Jahr gestartete Projekt INAZ fragt nach den Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfen des pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung. Die Autorinnen und der Autor skizzieren im Beitrag die zugrunde gelegten Annahmen über die Gelingsbedingungen Inklusiver Erwachsenenbildungsangebote.

Seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1973) zu gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher bis zum Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland am 26. März 2009 wird diskutiert, wie inklusive Lernangebote für heterogene Lerngruppen qualitativ hochwertig gestaltet werden können. Deutschland ist als Vertragsstaat verpflichtet, auch den Zugang zu Erwachsenenbildung für behinderte Menschen ohne Diskriminierung sicherzustellen (UN-BRK, Art. 24 Abs. 5). Erwachsenenbildungseinrichtungen sind daher gefordert, in ihren Angeboten dieser Verpflichtung zu begegnen und Lehrkräfte adäquat weiterzubilden (Hirschberg & Lindmeier, 2013).

Unser Forschungsprojekt »Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals« (INAZ) greift dieses Thema auf. Es fokussiert, wie inklusive Bildungsangebote für Erwachsene gelingen können. Hierzu haben wir drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an Volkshochschulen in der Alphabetisierung und

mit Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg (Volkshochschulen und Abendschulen) durchgeführt, mit denen gute Praktiken erhoben wurden, aber auch, welche Grenzen gegenüber der Umsetzung Inklusiver Bildung bestehen. Zurzeit wird aus den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen ein Fragebogen entwickelt, mit dem Lehrkräfte in den rund 1.000 Volkshochschulen in Deutschland befragt werden. Auf der Grundlage beider Erhebungen und somit auf der Basis der vorhandenen Erfahrungen der Lehrkräfte in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg wird ein Fortbildungsmodul entwickelt und bundesweit erprobt.

Mit der Qualifizierung von Lehrkräften sollen die bisherigen Erfahrungen in der Inklusiven Erwachsenenbildung erschlossen, gebündelt und entsprechend aufbereitet weitergegeben werden. Damit zielt das Projekt darauf, inklusive Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung selbstverständlicher zu machen, weil dies ein in der bisherigen Forschung und Praxis vernachlässigtes Feld ist (Ackermann, 2017, S. 134). Langfristig kann durch die Fortbildung von Lehrkräften für heterogene Lerngruppen die Partizipation behinderter Menschen

an Lernprozessen, an Weiterbildung und somit auch an der Gesellschaft erhöht werden. Im Folgenden stellen wir unseren Ansatz zur Diskussion, Gelingensbedingungen inklusiver Lernangebote subjektwissenschaftlich und menschenrechtsbasiert zu fundieren.

Die subjektwissenschaftliche Perspektive und die UN-BRK

Eine gelungene Implementierung der UN-BRK in die Praxis ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Die Rechtsgrundlage für ein gelungenes inklusives Bildungsangebot bilden die dort formulierten konkreten Anforderungen (UN-BRK, Art. 24 in Verb. mit Art. 9 zu struktureller Barrierefreiheit und Art. 2 zu angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall). Aufgrund der Orientierung am Rechts- bzw. Lernsubjekt lassen sich die Anforderungen der UN-BRK mit denen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1995) gut in Beziehung setzen.

Der Paradigmenwechsel, behinderte Menschen als Rechtssubjekte und nicht als Fürsorgeobjekte zu begreifen, zielt darauf ab, die individuellen Rechte behinderter Menschen nicht durch gesellschaftliche Verhältnisse einschränken zu lassen. Hier kann mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie angeschlossen werden, Lernen nicht ohne Berücksichtigung lebenspraktischer Bedeutungszusammenhänge zu verstehen (ebd., 1995, S. 263–264). Da das subjektiv begründete Lernen in Relation zu den objektiven Lebensbedingungen steht, lässt sich eine deutliche Verbindung zur UN-BRK finden, weil in beiden Perspektiven auf die erforderlichen Bedingungen zum Lernerfolg fokussiert wird.

Dies bedeutet für die Gelingensbedingungen von Lern- und Bildungsangeboten, dass zunächst einmal überhaupt ein Bildungsangebot existieren muss, das entsprechend barrierefrei gestaltet ist (UN-BRK, Art. 9 in Verb. mit Art. 24). Für die Bildung behinderter Menschen bedeutet dies, dass es in Deutschland flächendeckend genügend Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung mit inklusiven Bildungsangeboten geben muss, um eine entsprechende Erreichbarkeit herzustellen. Hierfür ist neben der Beseitigung räumlicher Barrieren die Qualifizierung des Lehrpersonals besonders bedeutsam.

In der UN-BRK wird explizit die Qualifizierung der Lehrkräfte als Bestandteil des Rechts auf Bildung genannt (UN-BRK, Art. 24 Abs. 4), die entscheidend zum Gelingen inklusiver Bildungsangebote beiträgt. Holzkamp hebt hervor, dass Lehrkräfte Lernende im Rahmen ihrer Lernzugänge beim Lernen unterstützen sollen, ohne Furcht vor Repression auszulösen (Holzkamp, 2004, S. 32–33). Lehrende sind demnach aufgefordert, Lernangebote zu machen, die den Lernenden ermöglichen, ihre Motivation zum Lernen zu reflektieren, aktuell bestehende Probleme aufzugreifen und Lösungen aufzuzeigen (Ludwig, 1999, S. 679;

UN-BRK, Art. 24 Abs. 2 c-e). Ein in dieser Weise verstandener Bildungsauftrag fordert und fördert Selbstständigkeit (Faulstich, 2006, S. 22) und entspricht damit auch dem Anspruch der UN-BRK, durch qualitativ hochwertige Bildung Fähigkeiten voll zur Entfaltung kommen zu lassen (UN-BRK, Art. 24 Abs. 1).

Die subjektwissenschaftliche Perspektive und Gelingensbedingungen der Inklusion

Gegenstand unseres Projekts sind Gelingensbedingungen für die Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung, wobei die Erfahrungen der Lehrkräfte (Zweiter Bildungsweg und Alphabetisierung) im Fokus stehen. Der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie folgend gehen wir davon aus, dass die befragten Lehrkräfte subjektive Gründe haben, wie sie ihr Lehrhandeln im inklusiven Unterricht vollziehen und im Zuge dessen Handlungsproblematiken begegnen. Gemäß Holzkamp können Handlungsproblematiken zu Lernproblematiken werden, wenn eine Lernhandlung, im Sinne einer Lernschleife, ausgliedert wird (Holzkamp, 1995, S. 183). Subjektives Ziel ist es, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und das Problem zu überwinden.

Das für die Lehrkräfte zu entwickelnde Fortbildungsmodul kann den Lehrkräften als Lernschleife dienen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Lernanforderungen nur dann auch Lernhandlungen sind, »wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann« (ebd., 1995, S. 185). Das Fortbildungsmodul soll daher ermöglichen, bisher existierende Grenzen Inklusiver Erwachsenenbildung lernend zu überwinden und die eigenen Verfügungsmöglichkeiten des Handelns zu erweitern. Als Grenzen können hier methodische, didaktische, inhaltliche, aber auch räumliche oder technische Hindernisse gefasst werden. Erscheint ein Problem vor dem bisherigen eigenen Wissen als unüberwindbar, entsteht ein begründetes Lerninteresse. Diese Diskrepanzerfahrung von Unzulänglichkeit zwischen dem eigenen Wissen und dem zur Problemlösung nötigen Wissen ist entscheidend für eine entsprechende Lernmotivation (ebd., 1995, S. 214–215). Wird deutlich, dass mit einem den Lernenden subjektiv angemessenen Lernaufwand ein selbst wahrgenommenes Handlungsproblem überwunden werden kann, verbinden die Lernenden mit dem Lernen eine für sie wichtige und nutzbringende Verfügungserweiterung ihres Handlungsspektrums.

Bezogen auf das Fortbildungsmodul ist festzuhalten, dass die zu vermittelnden Inhalte an die lebensweltliche Realität der Lehrkräfte und an ihre Handlungsproblematiken anknüpfen. Die berufspraktische Lebenswirklichkeit der Lehrkräfte wird daher in den Fokus gerückt. Gezielt werden Handlungsweisen erfragt, welche die Lehrenden gemäß der Handlungsprobleme in der Inklusiven Erwachsenenbildung selbst entwi-



ckelt haben. Diese orientieren sich an Praxiserfahrungen und stellen einen allgemeinen Bezug zu typischen Handlungsproblemen in der Inklusiven Erwachsenenbildung her, die von anderen Lehrkräften übernommen werden können.

Gelingensbedingungen Inklusiver Erwachsenenbildung lassen sich jedoch nicht nur bezogen auf die lernenden Lehrenden aus subjektwissenschaftlicher Perspektive erklären. Für die Kursteilnehmenden bzw. die Lernenden in Kursen der Erwachsenenbildung ist entscheidend, wie die Lernangebote gestaltet sind. Gemäß Holzkamp (2004, S. 29–34.) können Lehrende Lernende lediglich beim Wissenserwerb unterstützen, das eigentliche Lernen können sie jedoch nicht durch bloße Wissensvermittlung herbeiführen. Lehrende müssen vielmehr einen Zugang zur Lebenswirklichkeit der Lernenden erlangen, um sie bei der Überwindung ihres Handlungsproblems zu unterstützen oder hierfür Materialien bereitzustellen (ebd.).

Bei der Entwicklung des Fortbildungsmoduls muss daher berücksichtigt werden, dass es sich bei den Lehrkräften auch um Lernende handelt. Demgemäß lernen die Lehrkräfte, ein inklusives Bildungsangebot so zu gestalten, dass sie die dargestellten Grundbedingungen des Lernens berücksichtigen. Gemäß der Zwischenergebnisse könnte es beispielsweise um eine Sensibilisierung für spezifische Barrieren in Relation zu jeweiligen Beeinträchtigungen oder um die Gestaltung von Bildungsangeboten für heterogene Lerngruppen gehen. Näheres lässt sich jedoch erst nach den beiden empirischen Erhebungen konkretisieren.

Fazit

Zur Erhöhung qualitativ hochwertiger inklusiver Erwachsenenbildungsangebote müssen Lehrkräfte qualifiziert werden. Unser Forschungsprojekt INAZ entwickelt ein Fortbildungsmodul, bei dem die hier dargelegten subjektwissenschaftlichen und menschenrechtsbasierten Überlegungen für eine zielgerichtete Qualifizierung der Lehrkräfte zugrunde gelegt werden. Das Fortbildungsmodul dient dazu, dass behinderte Teilnehmende gleichberechtigt mit nichtbehinderten Teilnehmenden einen Zugang zu Erwachsenenbildung und damit zur Gesellschaft erwerben können. Es soll sowohl die erhobenen Bedarfe der Lehrkräfte enthalten als auch menschenrechtsbasiert und subjektwissenschaftlich gestaltet werden. Konkretes lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abschließend formulieren, ausblickend lässt sich jedoch aufgrund des hohen Commitment der Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen von einem regen Interesse an dem Fortbildungsmodul ausgehen. Entscheidend ist es, mit unserem Fortbildungsmodul die Qualifizierungsbedarfe der Lehrkräfte adäquat zu beantworten, um somit das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung aller Menschen in einem inklusiven Bildungssystem praktisch zu verwirklichen.

Ackermann, K.-E. (2017). »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute*. 1. Beiheft (S. 134–152). Weinheim: Beltz.

Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 7–25). Hamburg: v s a.

Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff »Inklusion« – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–64). Bielefeld: wbv.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Holzkamp, Klaus (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema »Lernen«. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.

Ludwig, J. (1999). Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 667–682.

UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Bundesgesetzblatt* Jg. 2008, Teil II Nr. 35, Bonn 31. Dez. 2008.

DR. MARIANNE HIRSCHBERG

ist Professorin mit den Forschungsschwerpunkten
Menschenrechte, Inklusive Bildung und Disability
Studies an der Hochschule Bremen

marianne.hirschberg@hs-bremen.de

DR. FRANZISKA BONNA

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der
Hochschule Bremen mit den Forschungsschwerpunkten
Inklusive Erwachsenenbildung, Grundbildung,
Langzeitarbeitslosigkeit

franziska.bonna@hs-bremen.de

HELGE STOBRAWA

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der
Hochschule Bremen mit den Forschungsschwerpunkten
Bildungssoziologie und Habitusanalyse

helge.stobrawa@hs-bremen.de

Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung als
Bildungsfachkräfte in der Welt der Hochschulexzellenz

»Nicht ohne uns über uns«

LISA MAU

Inklusionsspezifische Seminare, Vorlesungen und Workshops an Hochschulen, Fachschulen und Einrichtungen der Weiterbildung, in denen Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung lehren, stellen ein Novum dar. Vorbereitet werden sie in einer weltweit einzigartigen Qualifizierung zur Bildungsfachkraft.

Hochschulen, als Inbegriff einer mit Rationalität verbundenen und von Theorie und Forschung durchdrungenen Welt, erscheinen vielen Menschen als nahezu unerreichbar. Dies gilt erst recht für Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung¹, für die ein Zugang zum Studium oder zu einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Hochschule ohne formale Abschlüsse bisher kaum möglich ist. Viele von ihnen haben noch nie eine Hochschule betreten. Nicht nur zur Hochschulwelt, sondern auch zu einer qualifizierten beruflichen Ausbildung und damit zu einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt bleibt ihnen ein Zugang vielfach verwehrt (BMAS, 2016).

Anspruch und Ziele: »Nicht ohne uns über uns«

Die Umsetzung von Inklusion und Teilhabe erfordert jedoch ein Umdenken und neue Wege in der beruflichen Ausbildung und der Ausbildung an Hochschulen. Wie es gelingen kann, eine Brücke zwischen den Bedarfen von Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung und den Anforderungen an Lehre in der Hochschulwelt zu schlagen, zeigt das Institut für Inklusive Bildung, eine wissenschaftliche Einrichtung, die an die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel angegliedert ist (www.inklusive-bildung.org). Hier findet eine weltweit einzig-

artige Qualifizierung zur Bildungsfachkraft an Hochschulen statt. Teilnehmende, die zuvor in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen (WFBM) tätig waren und auf dem ersten Arbeitsmarkt als erwerbsunfähig galten, können sich drei Jahre beruflich in Vollzeit für die Bildungsarbeit an Hochschulen qualifizieren und so einen sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz erhalten. Das Institut stellt sich der anspruchsvollen Aufgabe, den in der UN-BRK in Artikel 24 formulierten Anspruch einer inklusiven Bildung auf allen Ebenen sowie auf das Recht auf eine existenzsichernde Tätigkeit und auf den beruflichen Aufstieg auf dem Arbeitsmarkt (Artikel 27) zu verwirklichen. Ferner soll ein Bewusstsein für die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung (Artikel 8) und ihre Potenziale entstehen. Das Institut ermöglicht den Teilnehmenden, nach einem erfolgreichen Abschluss der Qualifizierung in der Lehre an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten tätig zu sein.

Die bisher vorherrschende Segregation von Menschen mit und ohne Behinderungen löst oftmals Unsicherheit und affektive Reaktionen aus oder kann zu einer ignoranten Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen führen. Aufgabe der Bildungsfachkräfte ist es, für diese Barrieren in den Köpfen zu sensibilisieren und sie durch ein gegenseitiges Verständnis zu ersetzen. Ihre Expertise »in eigener Sache« ist ein sinnvoller Beitrag, um (künftigen) Lehr-, Fach- und Führungskräften die Lebenswelten und spezifischen Bedarfe von Menschen mit Behinderung aus erster Hand nahezubringen und sie so auf eine inklusiv zu gestaltende Gesellschaft vorzubereiten.

¹ Im Beitrag wird von einer »so genannten« geistigen Behinderung gesprochen, weil prinzipiell jede Behinderungsbezeichnung umstritten ist (Mau, Diehl & Groß, 2017).

Horst-Alexander Finke (Bildungsfachkraft) formuliert diesen Anspruch wie folgt: »Inklusion beginnt immer bei jedem selber, beginnt immer im Kopf. Man muss von vornherein bereit sein, Vorurteile und Ressentiments abzubauen. Und rausgehen und versuchen, die Menschen mitzunehmen, wirklich dafür zu werben, wertschätzend miteinander umzugehen ... Wenn man mit Menschen mit Behinderung redet oder über sie redet, diesen Gedanken, den wir uns als Motto gegeben haben, »Nicht ohne uns über uns«, zu beherzigen und auch dahingehend das Gefühl zu lenken, dass Menschen mit Behinderung Menschen sind wie alle anderen auch. Das muss in die Köpfe. Alle müssen gleichwertig behandelt werden und es gibt keine Ausgrenzung. Dann braucht man nicht zu integrieren, weil du sofort dazu gehörst. Inklusion ist ein großes Ganzes. Und alle können daraus schöpfen und alle müssen daran mitwirken und einwirken«.

Zu den Anforderungen, die die Qualifizierung an die Teilnehmenden stellt, merkt er an: »Schwer war eigentlich der direkte Übergang vom Werkstattleben direkt in die Qualifizierung. Sich mal wirklich mit Themen zu beschäftigen, mit denen man sich vorher nicht so viel beschäftigt hat. Vor allem, da passiert ständig etwas Neues, es ist so viel Inhalt und Abwechslung drin ... mit dem Werkstattleben ist das nicht zu vergleichen. Das war was völlig Neues. Diese Herausforderung, sich auf diese Ansprüche einzulassen. Das war ein sehr großer Schritt«.

Hier spiegeln sich die Ansprüche und besonderen Herausforderungen der Qualifizierung wider. Die Teilnehmenden müssen sich nicht nur mit neuen Themen wie Arbeit, Beruf, Bildung und Lehr-/Lernmethoden beschäftigen. In der Qualifizierung wird von ihnen zudem verlangt, über ihre Behinderung und die eigene (schulische) Biografie sprechen, Ängste und Befürchtungen überwinden und diese zunehmend durch Zuversicht und Selbstständigkeit für die eigene Lebensgestaltung sowie die neue Aufgabe ersetzen zu können. Dies bedeutet auch, vor Lehrenden und Studierenden in der Hochschule sprechen und Inhalte präsentieren zu können.

Neue Anforderungen an eine inklusive Erwachsenenbildung

Traditionelle Methoden und Zugänge der Erwachsenenbildung können bei der Qualifizierung der Teilnehmenden für eine Tätigkeit als Bildungsfachkraft kaum zum Tragen kommen. Langemeyer und Schüßler (2013, S. 159) postulieren für die Erwachsenenbildung im inklusiven Setting folgerichtig eine neue pädagogische Professionalität, mit der »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 ad-

äquat zu begleiten«. Das Qualifizierungskonzept des Instituts für Inklusive Bildung nimmt Anleihe bei pädagogischen Konzepten wie der Themenzentrierten Interaktion und den Arbeiten nach dem Arbeitspädagogischen Bildungssystem nach Grampp (2006), die diese Ansprüche unterstützen können (Lemm, 2013). Die Durchführung verlangt einen klar strukturierten Rahmen mit genügendem Freiraum für die besonderen kognitiven, emotionalen, sozialen und physischen Bedarfe der Lernenden. Es gilt zum einen, an den Interessen und der Lebenswelt der Teilnehmenden anzuknüpfen, und zum anderen, bei komplexen Sachverhalten genügend Zeit für Wiederholungen und Übungen zu lassen und eine leichte Sprache zu verwenden.

Für die Qualifizierung steht ein Modulhandbuch zur Verfügung, das die Ziele in Bezug auf berufliche Handlungskompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) formuliert und Inhalte und Prüfungsanforderungen enthält (Lemm, 2013). Die Module umfassen sowohl Lern-, Übungs- und Trainingseinheiten als auch Reflexionseinheiten. Inhaltliche Schwerpunkte bilden Arbeits- und Bildungssysteme, Themen aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Recht und Partizipation sowie die Vermittlung von Methoden, Instrumenten und Techniken für die Bildungsarbeit. Kernelement bildet das Praxismodul, das dual konzipiert ist. Die Teilnehmenden planen, erproben und evaluieren Bildungsveranstaltungen an den Hochschulen und reflektieren ihre Leistungen in Hinblick auf die zukünftige Bildungsarbeit.

Die Hochschulen sind also bereits während der Qualifizierung als zentrales Praxisfeld eingebunden. Das Institut für Inklusive Bildung hat als notwendige Basis für die Arbeit langfristig angelegte Kooperationsverträge mit verschiedenen Universitäten, Fachhochschulen, Fachschulen und Weiterbildungsträgern abgeschlossen, um Fragen der Zusammenarbeit, personeller Schnittstellen und der Bildungsorganisation (z.B. zur Prüfungsverantwortung) zu regeln. Die Qualifizierung erfolgt durch eine pädagogische Leitung, die die Teilnehmenden schult, ihnen assistiert und zunehmend die Rolle einer Co-Moderation übernimmt.

Die Bildungsfachkräfte vor Ort

Gelebte Inklusion in Hochschulseminaren stellt besondere Anforderungen. Sie bedeutet einen Rollentausch. Menschen mit einer Behinderung werden nicht als Gäste in eine Veranstaltung eingeladen. Es wird nicht über sie verhandelt, sondern von und mit ihnen gemeinsam mit Studierenden im Hochschulkontext gelernt. Im Fokus dieser Veranstaltungen steht z. B., Umgebungen auf Barrierefreiheit durch praxisorientierte Umwelterkundungen mithilfe simulierter Behinderungen zu überprüfen oder sich mit der professionellen



Haltung gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen als Schlüssel für eine Schule bzw. Hochschule für alle zu beschäftigen.

Die Bildungsarbeit erfolgt in unterschiedlichen Formaten und wird in Lehramts- und Pädagogikstudiengängen sowie an einer Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung angeboten. An der Europa-Universität Flensburg wird von den Bildungsfachkräften beispielsweise ein Seminar im Rahmen des Pflichtmoduls »Heterogenität – Umgang mit Differenz« für Lehramtsstudierende wahlobligatorisch angeboten (Mau, Diehl & Groß, 2017). Im Regelfall bieten zwei Bildungsfachkräfte eine Veranstaltung an, bei der sie durch eine pädagogische Assistenz unterstützt werden. Alternativ arbeitet eine Bildungsfachkraft gemeinsam mit einer bzw. einem Lehrenden an einer Hochschule zusammen (Co-Teaching), um die Arbeit der Bildungsfachkräfte sinnvoll in bereits bestehende Strukturen einbinden zu können.

Ermutigende Ergebnisse und Perspektiven

Die bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen mit dem Qualifizierungsprogramm sind ermutigend. Nach erfolgreichem Abschluss der Qualifizierung haben die ersten Bildungsfachkräfte aus dem Werkstattbereich in den allgemeinen Arbeitsmarkt an das Institut für Inklusive Bildung gewechselt. Rückblickend formulieren sie ihre Erfahrungen wie folgt: »Ich erlebe viel Anerkennung und Wertschätzung. Studierende kontaktieren mich und brauchen meine Hilfe, weil sie vorher bei mir als Bildungsfachkraft ein Seminar besucht haben. Da denke ich, ich mache meinen Job richtig und ich bewirke etwas. Es macht mir Spaß, etwas zu bewirken« (Marco Reschat, Bildungsfachkraft). »Ich stehe auf und gehe fröhlich zur Arbeit. Ich bekomme Anerkennung und ich weiß, warum ich arbeite. Es ist ein normales Leben für mich geworden, ein normaler Alltag« (Isabell Veronese, Bildungsfachkraft).

Aber auch die Studierenden profitieren im Hinblick auf die Einstellungen zur Inklusion. Gerade im Lehramtsbereich ist dies ein maßgeblicher Faktor einer inklusiven Schulentwicklung (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Eine Untersuchung an der Europa-Universität Flensburg zeigt, dass sich bei über der Hälfte der Lehramtsstudierenden die Einstellung zur Inklusion durch den Besuch eines Seminars der Bildungsfachkräfte verändert hat (Mau, Diehl & Groß, 2017). Der Erfolg des Instituts zeigt sich auch in der großen Resonanz: Viele Hochschulen aus dem In- und Ausland haben ein Interesse an einem Erfahrungsaustausch und an den Bildungsleistungen der Bildungsfachkräfte. So bleibt zu hoffen, dass die Idee, nicht über, sondern mit und durch Menschen mit Behinderung zu lernen, sich weiter verbreiten wird.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: BMAS.

Grapp, G. (2006). Das Arbeitspädagogische Bildungssystem (ABS) als Basis einer normalisierten beruflichen Bildung für geistig behinderte Menschen. In S. Hirsch & C. Lindmeier (Hrsg.), *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben* (S. 145–162). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Langemeyer, I. & Schüßler, I. (2013). Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, E., K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 151–162). Bielefeld: wbv.

Lemm, S. (2013). *Entwicklung des Curriculums für eine Qualifizierungsmaßnahme für Menschen mit Behinderungen zu Inklusionsfachkräften*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Mau, L., Diehl, K. & Groß, S. (2017). Inklusive Bildung – Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung lehren an der Universität – Auswirkungen auf die Einstellungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 68 (4), 172–184.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education. Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*. 27 (1), 51–68.

UN-BRK (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. www.behindertenrechtskonvention.info/vertragstexte



LISA MAU

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Sonderpädagogik in der Abteilung Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung.

lisa.mau@uni-flensburg.de

Wie Bildungsassistenz Menschen mit Unterstützungsbedarf die Teilnahme an Erwachsenenbildung ermöglicht

Assistenz ent-hindert

AMUND SCHMIDT • LIANE NEUBERT

In den Bereichen Wohnen und Arbeit gibt es für Menschen mit Unterstützungsbedarf regelhafte Angebotsstrukturen für Assistenz. Für Angebote der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung ist dies nicht der Regelfall, und vielfach bleiben diese Angebote ohne Assistenz unzugänglich. Der Autor und die Autorin zeigen auf, was Assistenz im Bildungsbereich beinhaltet und wie die Aufgaben und Organisationsmodelle von Assistenz in der Erwachsenenbildung aussehen.

Michaela Schwarz lebt in einer betreuten Wohngemeinschaft in der Großstadt. Sie möchte einen Englisch-Kurs A1 besuchen, findet sich jedoch allein nicht im öffentlichen Nahverkehr zurecht und benötigt eine Wegbegleitung. Nach vier Kursterminen mit Begleitung durch ihre Betreuerin aus der WG kennt sie den Weg so gut, dass sie allein fahren kann. Auch Raphael Tönnskie möchte an diesem Kurs teilnehmen. Er lebt als Rollstuhlfahrer in einer anderen betreuten Wohngemeinschaft und braucht z. B. bei Toilettengängen Unterstützung. Da für den Besuch des Kurses eine Assistenz nicht finanziert wird, kann er an Bildungsangeboten in Weiterbildungseinrichtungen nicht teilhaben.

Die Teilnahmestatistik des Bildungsprogramms ERW-IN (ERwachsenenbildung INklusiv; → Einblick, S. 38), »Leichter Lernen«, zeigt, dass Menschen mit Behinderung, insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten¹, dieselben Bildungsinteressen haben wie Teilnehmende ohne Behinderung. Während sich die einen für Filzen, Malen und Tanzen begeistern, interessieren sich andere für Politik, Fremdsprachen oder Gesundheit. Um auch Menschen mit Unterstützungsbedarf die Teilnahme an gewünschten Kursen zu ermöglichen, ist Assistenz in verschiedenen Formen notwendig (Theunissen, 2003).

Bei Michaela Schwarz (Assistenznehmerin) ermöglicht Assistenz (durch Assistenzgeber) und bei Raphael Tönnskie (Assistenznehmer) verhindert fehlende Assistenz die Teilnahme an Angeboten der allgemeinen oder politischen Erwachsenenbildung, z. B. in der VHS.

Warum überhaupt »Assistenz«?

»Assistenz« ist eine Form der von Menschen mit Behinderung selbstbestimmten Unterstützung. Das Rollenverständnis in der Behindertenhilfe hat sich seit der so genannten Krüppelbewegung der 1970er und 1980er Jahre grundlegend verändert. Zentrale Kritik an der Rolle des traditionellen fürsorgenden Helfers war die Fremdbestimmung. Das Rollenverständnis änderte sich vom »Helfer«, der weiß, was gut für den Hilfebedürftigen ist, hin zum »Assistenten«: Die Expertendominanz liegt nun beim Assistenznehmenden, der seine Bedürfnisse selbst kennt, benennt und den Assistenten *beauftragt*.²

¹ Die Verwendung des Begriffes erfolgt hier auf die Forderung des Selbstvertreter-Netzwerks Mensch zuerst hin und ist synonym zum Begriff geistige Behinderung zu verstehen.

² Problematisch ist mitunter im Bereich der kognitiven Beeinträchtigungen die Expertenrolle, wenn Assistenten stellvertretend, d. h. kompensierend für den Assistenznehmer nicht zu vereinfachende, komplexe Inhalte bearbeiten und damit wirksame Teilhabe nur scheinbar ermöglichen. Es gibt individuelle Grenzen des Verstehens, und auch das ist ein Aspekt von zu akzeptierender Vielfalt (Ackermann, 2011).

Der Bildungsassistent als Generalist

Unseren Erfahrungen nach gewähren folgende Assistenzformen den Zugang zu Angeboten der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung; hierbei handelt es sich in der Regel um individuelle Assistenz, die bei Bedarf eine Person unterstützt.

Unterstützung bei der Kursauswahl und der Anmeldung: Manche Menschen mit Lernschwierigkeiten benötigen Hilfe, um das Bildungsangebot zu verstehen und zu entscheiden, ob das Angebot zu den eigenen Interessen passt, und um sich in dem für sie eher komplexen Anmeldeverfahren zurechtzufinden.

Assistenz beim Lernen: Die Lernassistenz unterstützt durch Erklärungshilfen beim Verstehen von Inhalten, beim Wissenstransfer in den Lebensalltag und bei der Vor- und Nachbereitung der Kursthemen.

Wegebegleitung: Für einige Teilnehmende mit Behinderung ist eine Begleitung im Sinne der Orientierungs- und Mobilitätshilfe auf dem Weg zum und vom Kurs erforderlich. In Städten bedeutet Wegebegleitung meist Begleitung im öffentlichen Nahverkehr, in ländlichen Gebieten ist das in der Regel ein Fahrdienst für Menschen mit Behinderungen.

Pflegeassistenz: Ohne pflegerische Assistenz (z.B. bei der Nahrungsaufnahme oder Begleitung auf die Toilette) sind viele Menschen mit körperlicher Behinderung von Erwachsenenbildung ausgeschlossen. Einen Zugang könnten hier zunächst digitale Formate ermöglichen, die von zu Hause aus wahrgenommen werden. Aus unserer Sicht ist Teilhabe an Bildung jedoch ein ganzheitlicher und sozialer Prozess, der durch digitale Angebote ergänzt, aber nicht ersetzt werden kann.

Kommunikationsassistenz: Menschen mit bestimmten Behinderungen, z. B. blinde Menschen, können mit geeigneten Kommunikationshilfen und Kursmaterialien am Kursgeschehen teilnehmen. Für anders beeinträchtigte Menschen sind Assistenten erforderlich. Das können sein: Gebärdendolmetscher/innen, Übersetzer/innen in einfache und verständliche Sprache oder Sprachmittler/innen bei Menschen, deren Äußerungen von anderen nicht verstanden werden.

Assistenz bei individuellem sozialem Bedarf: Nicht jede Person ist so selbstständig und selbstbewusst, um auf Augenhöhe an einem Kurs der allgemeinen Erwachsenenbildung teilzunehmen. Diese Menschen brauchen emotionale Stärkung, Unterstützung bei Konflikten und Hilfe bei der zeitlichen Orientierung.

Bei verschiedenen Projekten, u. a. beim Projekt »Inklusive VHS« der Offenen Behindertenarbeit der Lebenshilfe und der Volkshochschule in Bamberg (Hemm, 2018), wird der Assistent/die Assistentin als »Inklusionsassistent/in« für die gesamte Lerngruppe verstanden. Hierbei kommen neben den oben genannten Aufgaben die Assistenz bei der Kommunikation zwischen allen Teilnehmenden und den Kursleitenden, die Unterstützung der Kursleitenden im Ablauf und die Assistenz im Gruppengeschehen hinzu, also z. B. Ängste abbauen, Tipps geben für den Umgang miteinander usw.

Jemanden bei sehr persönlichen Belangen zu unterstützen, erfordert Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Menschen, so wie er ist, sich verhält und wie er denkt. Die individuellen Vorstellungen und Wünsche des Assistenznehmers über die Art und Weise der Unterstützung bei gleichzeitiger Selbstachtung sollten handlungsleitend für den Assistenzgeber sein (Aegerter et al., 2018). Besonders gefordert sind soziale und personale Kompetenzen wie Empathie, Organisationsfähigkeit und Zuverlässigkeit, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Antizipation, Flexibilität sowie stetige Lernbereitschaft, hohe Verantwortungsbereitschaft und die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen.

Darüber hinaus ergeben sich besonders erforderliche Fachkompetenzen in Kommunikation und Gesprächsführung, bei der Auseinandersetzung mit der »Berufs«rolle, in rechtlichen Aspekten (z.B. Aufsichtspflicht), Kenntnisse über Methoden der Beobachtung und fachlichen Analyse von sozialen Situationen sowie Wissen über das Leitbild der beteiligten Organisationen, z. B. des Bildungsveranstalters. Hinzu kommt entsprechend dem individuellen Assistenzbedarf Fachkompetenz im Bereich der besonderen Kommunikationsformen (z.B. Gebärdensprache oder Leichte Sprache), der Pflege oder des Umgangs mit Hilfsmitteln. Bezieht sich die Assistenz auf die ganze Gruppe der Teilnehmenden, helfen Kenntnisse über Gruppenprozesse und Moderationstechniken.

Die hier beschriebenen Anforderungen verdeutlichen das komplexe und vielfältige Aufgabengebiet von Assistenz und den professionellen Anspruch an die Tätigkeit. Dem kann man durch entsprechend qualifizierte Assistenten gerecht werden. Mit einer solchen Professionalisierung muss auch die Anerkennung und angemessene Honorierung dieser Arbeit einhergehen.

Eine besondere Form der Assistenz ermöglicht der so genannte »Peer-Ansatz«. Dieser wird in der Beratung und Bildungsarbeit von und mit Menschen mit Behinderung bereits punktuell erfolgreich umgesetzt: Menschen mit Behinderung beraten andere Menschen mit Behinderung oder sind in Lehrveranstaltungen einbezogen. Aus den Erfahrungen dieser Praxis ist das Peer-Konzept mit entsprechender Qualifizierung der Assistentinnen und Assistenten mit Behinderung sehr gut vorstellbar. Gewinnbringend ist, dass die »Peers« selbstgemachte Erfahrungen im Bereich »Behinderung« mitbringen, somit die Perspektive der Assistenznehmer besonders gut nachvollziehen können und oft schneller eine »gemeinsame Sprache« finden (Konieczny, 2014). Eine Begegnung auf Augenhöhe ist unter Peers eher herstellbar. Der Gewinn für die Assistenten mit Behinderung kann durch diesen Rollentausch die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit sein.



Organisations- und Finanzierungsmöglichkeiten

Damit Herr Tönnskie oder Frau Schwarz an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung teilnehmen können, muss Assistenz organisiert und finanziert werden (Kubica, 2016). Folgende unterschiedliche Varianten ergeben sich unseres Erachtens:

1. Situative Lösung: Hierbei wird aus den bestehenden Strukturen der Behindertenhilfe, des familiären Umfeldes oder anderer persönlicher Netzwerke heraus Assistenz ermöglicht. Da es sich nicht um regelhafte Strukturen handelt, führen mangelnde Ressourcen (Personal, Finanzierung usw.) oftmals zu unüberwindlichen Barrieren, die der Teilhabe an Erwachsenenbildung entgegenstehen.

2. Bamberger Assistenzmodell: Im Rahmen des Projekts »Inklusive VHS« wurde die notwendige Assistenz für einen Kursbesuch, die Schulung der Assistenten, die Koordination der Einsätze sowie die Beschaffung der Assistenzgeber durch die Offene Behindertenarbeit der Lebenshilfe organisiert und finanziert. Die kooperative Zusammenarbeit von Akteuren der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung ermöglicht somit die Teilnahme an Kursen für viele Personen mit Unterstützungsbedarf.

3. Assistenzagentur: Denkbar wäre auch, eine eigenständige Organisation aufzubauen, deren Aufgabe es ist, Personen mit Unterstützungsbedarf durch die Vermittlung geeigneter Assistenzleistungen den Zugang zu den Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung in der Region zu ermöglichen. Eine solche Assistenzagentur übernimmt alle Teilbereiche der Koordination und ist zudem verantwortlich für die Qualifizierung der Assistenzgeber, die auch Menschen mit Behinderung (Peers) sein können. Im Rahmen der Umsetzung des neuen Bundesteilhabegesetzes ist die Regelfinanzierung (über individuelle Eingliederungshilfe und/oder kommunale Daseinsfürsorge) einer Assistenzagentur ein möglicher zu prüfender Weg.

Es liegt nahe, das bekannte Konzept der Schulassistenten auf den Bereich der Erwachsenenbildung zu übertragen. Allerdings gibt es einige inhaltliche Unterschiede und eine wesentliche strukturelle Differenz: Im Gegensatz zur Schule gibt es keine gesetzliche Pflicht zum Besuch der allgemeinen Erwachsenenbildung und damit auch keine unmittelbare Verpflichtung des Staates, Zugänge für Menschen mit Behinderung durch Assistenz zu schaffen. Um dennoch verlässliche Strukturen aufzubauen und den Zugang in die allgemeine Erwachsenenbildung zu ermöglichen, müssen Politik, kommunale Verwaltung, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe sowie potenzielle Teilnehmende mit Assistenzbedarf zusammenwirken. Die bedarfsgerechte und flächendeckende Bereitstellung von Assistenz in Angeboten der Erwachsenenbildung kann einen wesentlichen Beitrag zur »Ent-Hinderung« darstellen, da sie Menschen mit Unterstützungsbedarf die Teilnahme ermöglicht.

Ackermann, K.-E. (2011). »Stellvertretung« in der Geistigbehindertepädagogik. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.). *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (1. Aufl.) (S. 139–165). Oberhausen: Athena.

Aegerter, F., Borsdorf, K., Lindner, E., Rohr, P. (2018). *Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen*. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband e. V.

Hemm, M. (2018). *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*. (1. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Konieczny, E. (2014). *Bedeutung und Chancen des Peer-Counseling für die Planung selbstbestimmter Unterstützungsarrangements von Menschen mit Behinderung*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Kubica, E. (2016). *Barrierefreie Erwachsenenbildung – Ein Projektbericht und Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung*. Mainz: VHS Mainz.

Theunissen, G. (2003). *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



AMUND SCHMIDT

ist Bildungsreferent
bei der Lebenshilfe Bildung
gGmbH, Berlin.

amund.schmidt@erw-in.de



LIANE NEUBERT

ist Geschäftsführerin
der Lebenshilfe Bildung
gGmbH, Berlin.

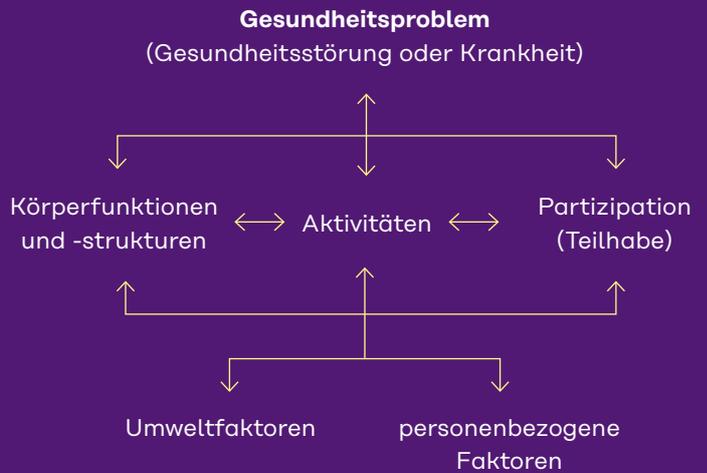
liane.neubert@lebenshilfe-berlin.de

Behinderung

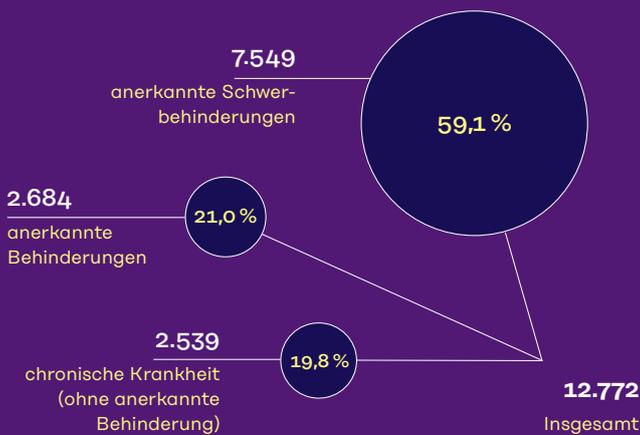
»Eine Behinderung liegt (...) vor, wenn Schädigungen oder Abweichungen von anatomischen, psychischen oder physiologischen Körperstrukturen und -funktionen einer Person mit Barrieren in ihrer räumlichen und gesellschaftlichen Umwelt so zusammenwirken, dass eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft nicht möglich ist (Weltgesundheitsorganisation).«

Das nebenstehende → Schaubild »macht anschaulich, wie gesundheitliche Probleme, Umwelt- und personenbezogene Faktoren auf die Aktivitäten und Teilhabe einer Person einwirken.«¹

Bio-psycho-soziales Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)²



Menschen mit Beeinträchtigung
in Deutschland 2013 (Anzahl in Tausend)³



Menschen mit Beeinträchtigungen nach Alter in Deutschland 2013
(Anteile an der gleichaltrigen Bevölkerung in Prozent, absolut in Tausend)⁴



Menschen mit Schwerbehinderung nach Form der schwersten Behinderung in Deutschland 2013 (Anzahl in Tausend)⁵

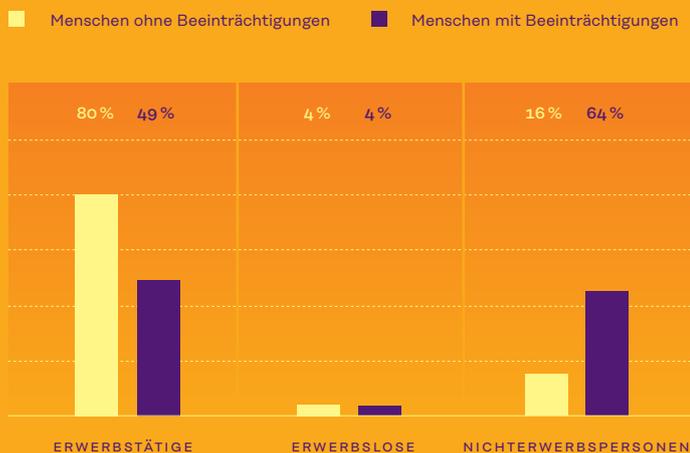
FORM DER SCHWERSTEN BEHINDERUNG	ABSOLUT	%
Körperliche Behinderung	4.699	62,2
Blindheit & Sehbehinderung	357	4,7
Sprach- oder Sprechstörung, Taubheit, Schwerhörigkeit, Gleichgewichtsstörung	316	4,2
Psychische Behinderung	546	7,2
Geistige Behinderung, Lernbehinderung	299	4,0
Sonstige Behinderung	1.332	17,7
INSGESAMT	7.549	100

Menschen mit Schwerbehinderung nach Ursache der schwersten Behinderung in Deutschland 2013 (Anzahl in Tausend)⁶

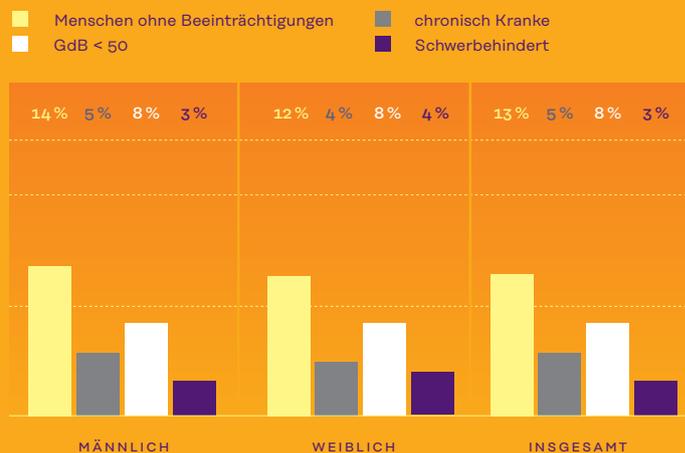
URSACHE DER BEHINDERUNG	ABSOLUT	%
Allgemeine Krankheit (einschl. Impfschaden)	6.416,8	85,0
Sonstige, mehrere oder ungenügend bezeichnete Ursachen	662,4	8,8
Angeborene Behinderung	298,3	4,0
Arbeitsunfall (einschl. Wege- u. Betriebsunfall), Berufskrankheit	67,2	0,9
Verkehrsunfall	38,2	0,5
Anerkannte Kriegs-, Wehrdienst- oder Zivildienstbeschädigung	34,2	0,45
Sonstiger oder nicht näher bezeichneter Unfall	24,7	0,3
Häuslicher Unfall	7,2	0,01
INSGESAMT	7.549	100

Arbeitsmarkt & Weiterbildung

Erwerbsbeteiligung der 18- bis 64-Jährigen in Deutschland 2013⁷



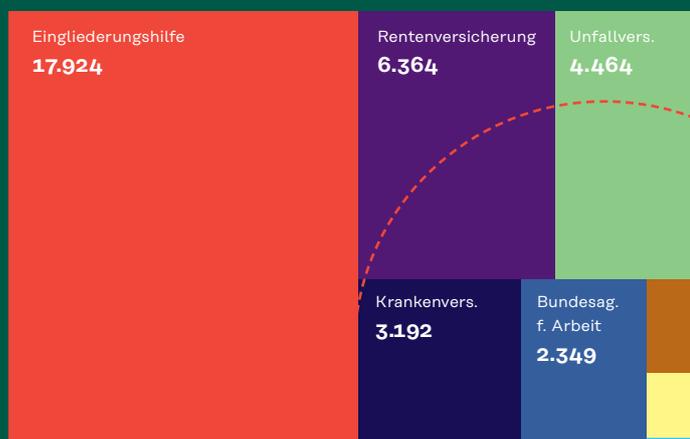
Teilnahme von Erwerbstätigen an allg. o. beruflicher Weiterbildung in den letzten 12 Monaten in Deutschland 2013⁸



QUELLENANGABEN 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016). Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: BMAS, S. 14, S. 41, S. 43, S. 44, S. 142, S. 169.; **9, 10:** Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (2018). Trägerübergreifende Ausgaben für Rehabilitation und Teilhabe. In Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (Hrsg.), Reha-Info 1/2018. www.bar-frankfurt.de/publikationen/reha-info/reha-info-012018/traeageruebergreifende-ausgaben-fuer-rehabilitation-und-teilhabe

Rehabilitation

Ausgaben für Rehabilitation & Teilhabe 2016, in Mio. Euro⁹



Ausgaben für Eingliederungshilfen 2016, in Mio. Euro¹⁰



Integrationsämter
529

Landwirtschaftliche Berufsgenossenschaften
367

Alterssicherung der Landwirte
13

Sonstige Leistungen
503

Medizinische Rehabilitation
37

Teilhabe am Arbeitsleben
28

Perspektiven auf Inklusion im Sport

»Fußballer sind unterschiedlich groß und stark sind die unterschiedlich«

WIEBKE CURDT

Gerade im Wettkampfsport mit seiner inhärenten Leistungsbezogenheit scheint Inklusion schwierig. Doch das »Special Olympics Unified Sports®«-Konzept bringt Sportler*innen mit und ohne Behinderung im wettkampforientierten Sport zusammen; Ziel ist ein »wirkungsvoller Einstieg« in ein »inklusives Klima«. Gelingt dieser Einstieg? Dieser Frage geht die Autorin auf Basis einer Studie nach.

Annähernd zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006) hat Inklusion (als Querschnittsthema) im Sport an Aktualität kaum verloren. Nicht zuletzt wird es zunehmend relevanter, die entwickelten Konzepte und deren Ziele (empirisch) zu überprüfen. Konkret geht es dabei um die Frage nach der Aufhebung der Differenz von behindert/nichtbehindert im Sport und um die Konzentration auf individuelle Leistungen und Vielfalt. Anhand einer empirischen Studie, welche das »Special Olympics Unified Sports®«-Konzept auf diese Frage hin untersucht (Curdt, 2018), kann verdeutlicht werden, dass zumeist Barrieren und seltener Potenziale mit der Umsetzung verbunden sind.

Theoretische und praktische Perspektiven auf Inklusion im Sport

Bei Inklusion im Sport stellt sich die Frage, was Sport und – konkreter – was Inklusion im Sport bedeutet oder was es bedeuten kann. Laut Heinemann (1983) geht es im Sport um Körperbe-

zogenheit/körperliche Bewegung, um Leistungsbezogenheit, um soziale Regelungen/Normen sowie um die Unproduktivität (oder Konsequenzlosigkeit) sportlicher Aktivität. Sport ist sowohl durch einen spezifischen Umgang mit dem Körper als auch auf eine körperliche Dimension hin (etwa bzgl. körperlicher Fähigkeiten) leistungsbezogen (ebd.). Festgelegt wird bei Heinemann nicht, ob es sich nur um normierte und objektive Kriterien handelt, mit denen Körper und Leistung bestimmt und bewertet werden. Möglich erscheinen zumindest auch eine individuelle Dimension, eine individuelle Körperlichkeit und individuelle, d. h. auch relative Leistungen (u.a. Meier, Haut et & Ruin, 2016), die bspw. jenseits von Behinderung gelten können, womit Zugehörigkeit, Teilhabe und Gleichberechtigung (Inklusion) im Sport möglich erscheinen.

Aber wie verhalten sich diese theoretischen Ausführungen zur Praxis? Blickt man auf den organisierten Sport in Deutschland, wird deutlich, dass Sportverbände und auch -vereine entlang der Differenz von behindert/nichtbehindert bestehen. Menschen mit Behinderung treiben sozusagen exklusiv Sport in Behindertensportverbänden bzw. -vereinen. So gibt es etwa

»Im Wettkampfsport wird von normierten Leistungen und Körpern ausgegangen.«

den Deutschen Olympischen Sportbund und Special Olympics Deutschland (SOD), die Sportorganisation für Menschen mit Lernschwierigkeiten (kognitiver Beeinträchtigung). Es wird (gerade im Wettkampf- und Leistungs-)Sport von normierten Leistungen und Körpern ausgegangen und entsprechend getrennt – und im Falle von SOD Behinderung scheinbar mit geringeren Leistungen gekoppelt.

Als einer dieser zielgruppenorientierten Verbände hat Special Olympics bereits in den 1960er Jahren das Konzept »Special Olympics Unified Sports« (UNS) entwickelt, das seit Inkrafttreten der UN-BRK bundesweit im Fokus steht. Es bietet Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten bzw. Behinderung gemeinsames Training und gemeinsame Wettbewerbe sowohl in Mannschafts- als auch in Individualsportarten und strebt das Ziel der Inklusion an (Albrecht & Schmeißer, 2012, S. 187–188). Aus Sicht von SOD liefert »das Unified Sports«-Programm, das Sportlerinnen und Sportlern mit Beeinträchtigungen gemeinsame Sporterfahrungen mit nichtbehinderten Sportlerinnen und Sportlern ermöglicht, einen wirkungsvollen Einstieg« (ebd.) in ein »inklusives Klima« (ebd., S. 187). Ein solches Klima entstehe, da nach Leistung, nicht nach behindert/nichtbehindert differenziert werde; die Sportler*innen und Mannschaften werden bei den regionalen, nationalen etc. Spielen in homogene Leistungsklassen eingeteilt (Albrecht & Schmeißer, 2012). Dieses Ziel soll mit der Frage nach der Aufhebung der Differenz von behindert/nichtbehindert und verbunden mit Perspektiven zu individueller Körperlichkeit (körperliche Fähigkeiten) und Leistung sowie der Frage von Vielfalt – empirisch – überprüft werden.

Empirische Ergebnisse: Einstieg in ein »inklusives Klima«?

Im Rahmen einer Studie (Curdt, 2018) wurden zehn UNS-Gruppen, in denen Männer oder Männer und Frauen im Alter von 16 bis 45 Jahren Sport treiben, in Gruppendiskussionen erzählgenerierend befragt und die Daten mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet. Dabei offenbarten die Partner*innen – so werden in den Gruppen die Sportler*innen ohne Behinderung bezeichnet (SOL, 2003) – einen anderen Blick auf die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden als die Athlet*innen – die Sportler*innen mit Lernschwierigkeiten.

So erzählt eine Partnerin in einer Gruppendiskussion der UNS-Gruppe »red layers«: »und ähm ich find's halt einfach wichtig, dass man keinen Unterschied zwischen den Athleten (sie zeigt auf einen Athleten) und den Partnern (sie zeigt in die andere Richtung) macht, also, dass man beim Sport halt zusammenkommt und, egal ob Du jetzt halt komisch ausschaust oder anders ausschaust oder, ob Du klein bist oder groß bist oder so, dass halt einfach kein Unterschied da ist« (Curdt, 2018, S. 182).

Diese Partnerin konstruiert Unterschiede, obwohl sie gleichzeitig sagt, sie wolle keine machen und es gebe keine. Diese Differenzen werden konstruiert über die Unterscheidung in Partner und Athleten – auch nonverbal – sowie über den Körper. Die Unterschiedlichkeit der Körper (»anders ausschaust«), aber auch die Ästhetik der Körper (»komisch ausschaust«) werden hier für die normativ geprägte Abgrenzung herangezogen. »Komisch ausschaust« ist zwar nicht automatisch ein Hinweis auf Behinderung, doch durch die nonverbale Kommunikation (das Zeigen) verdeutlicht die Partnerin ihre Zuweisung des »komisch« zu einem Athleten und betont so die Differenz behindert/nichtbehindert. Diese Zuschreibungen und Abgrenzungen, die auch in anderen Interviews aufscheinen, können – das zeigen weitere Ergebnisse exemplarisch – eine erhöhte Vulnerabilität¹ der Athlet*innen (etwa sozialen Rückzug) zur Folge haben.

Im Gegensatz hierzu können »Unterschiede« mit Blick auf den Sport aber auch anders verstanden werden, wie die Aussage eines Athleten verdeutlicht, der auf die vorherige Erzählung reagiert. Der Athlet fokussiert individuelle körper- und leistungsbezogene Unterschiede im Sport, unabhängig von Behinderung oder anderen Kategorien: »Fußballer sind unterschiedlich groß und stark sind die unterschiedlich und gut sind die unterschiedlich« (Curdt, 2018, S. 182).

In dieser Gruppendiskussion bleiben die unterschiedlichen Perspektiven nebeneinander stehen, es wird kein wechselseitiger Dialog geführt. In anderen Gruppen werden solche unterschiedlichen Perspektiven jedoch durchaus verhandelt, so dass die einzelnen Subjekte neue Perspektiven erfahren und diskutieren, dass sie sich die Perspektiven der anderen bewusst machen. Letzteres scheint zentral, um die Reproduktion der Differenz von behindert/nichtbehindert aufzulösen.

¹ Das Konzept der Vulnerabilität deutet sich hier an, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt und diskutiert werden.

Lernen im Fokus von Inklusion im Sport – »Fußballer sind unterschiedlich ...«

Diskutiert man diese Ergebnisse bzgl. der Frage nach der Umsetzung eines inklusiven Klimas im Sport, lässt sich festhalten: Sie zeigen insbesondere, dass durch die Partner*innen Behinderung und die Differenz von behindert/nichtbehindert reproduziert wird. Letztlich bietet UNS somit weniger einen Einstieg in ein inklusives Klima, sondern reproduziert vielmehr die Differenz von behindert/nichtbehindert, die es eigentlich verringern will. Einfluss hierauf nehmen aber nicht nur die individuellen Einstellungen und Erfahrungen der Differenz der teilnehmenden Sportler*innen. Es gibt auch strukturelle und subjektive Gründe, so bspw. die letztlich behinderungs-spezifische Ausrichtung von SOD oder das Fehlen sportspezifischer individueller Leistungs Herausforderungen der Partner*innen.

Dennoch wird an manchen Stellen deutlich, dass UNS durchaus auch Potenziale des Lernens enthält (und damit Potenziale zur Auflösung der Differenz behindert/nichtbehindert), wenn Lernen als »Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen« (Ludwig & Grell, 2017, S. 127) verstanden wird. Es werden, zum Beispiel in der oben zitierten Aussage des Athleten, individuelle, körperliche und leistungsbezogene Unterschiede unabhängig von Behinderung benannt, und es wird darüber hinaus mit (dieser) Vielfalt (sowie Geschlecht und Alter) umgegangen – und gerade nicht »nur« (konflikthaft) mit Behinderung. Dies lässt sich weniger auf institutionelle Einflüsse als vielmehr auf gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnisse der Gruppe im Sport zurückführen, vor allem aber auf die *Kommunikation* von Unterschieden und Perspektiven und die subjektive Offenheit, sich auf die unterschiedlichen Perspektiven einzulassen und sie zu diskutieren. Hier erfolgt ein Umgang mit Unterschieden insbesondere als Veränderung von Verhältnissen zu anderen, als Lernen des Umgangs mit Vielfalt im Sport.

Blickt man auf dieses Lernen im Rahmen von (Inklusion im) Sport, sollten solche Lernmöglichkeiten als Konsequenz aus den Ergebnissen an den üblichen non-formalen Lernorten² geboten werden, beispielsweise an den Volkshochschulen (VHS), aber auch in Sportvereinen mit ihren non-formalen Lernwelten, dem Leistungs-, Wettkampf-, Breiten- und Freizeitsport, die zunächst keinen expliziten Bildungsauftrag haben; in denen durchaus jedoch implizite Bildungsprozesse stattfinden (vgl. Heim 2010, 110f.). Hier werden somit temporäre Lernorte angeboten.

Ob jedoch ein Lernen als Gelingensbedingung für die Umsetzung von Inklusion im Sport erzeugt werden kann, hängt nun eben auch von einer subjektspezifischen Passung des Bedingungsgefüges (d.h. von der jeweiligen Sportart, den Beziehungen, den Trainer*innen, der inklusiven Grundhaltung, aber auch der Zugänglichkeit, ...³) möglicher Lernorte ab und somit gerade auch davon, ob der Sport und nicht – wenn auch unbewusst – Behinderung fokussiert wird.

Um die Differenz von behindert/nichtbehindert aufzuheben, scheint es relevant zu sein, sowohl für die Qualifizierung der Trainer*innen, Übungsleiter*innen bzw. Kursleitenden als auch für die Entwicklung und Veränderung von Inklusionskonzepten im (Wettkampf-)Sport, das unbewusste (Vor-)Wissen bzw. die Reproduktion von Behinderung zu reflektieren. Darüber hinaus lassen sich Empfehlungen für die Aktivitäten der Trainer*innen und Übungsleiter*innen bzw. Kursleitenden ableiten: Durch die Zentrierung des Lerngegenstandes Sport für alle, die Beachtung der Entwicklung eines sozialen Miteinanders und die Fokussierung individueller, körperlicher und leistungsbezogener Vielfalt (wie etwa aus dem »Universal Design for Learning«⁴ bekannt), kann der Umgang mit Vielfalt bzw. die Sicht auf »unterschiedlich groß[e] und stark[e]« Sportler*innen entscheidend geprägt werden.



DR. WIEBKE CURDT

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt
»NumPud – Numerale Praktiken und Dis/ability«
an der Universität Hamburg

wiebke.curdtdt@uni-hamburg.de

² Dabei entscheidet nach Kraus die »Konstellation der Elemente Infrastruktur, Atmosphäre, Wissensträger und Ko-Präsenz über die Frage, ob ein Ort [temporär] für eine Person in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand zu einem Lernort wird. Der Begriff der Konstellation verweist auf die Veränderbarkeit dieser Bestimmung« (Kraus, 2015, S. 49).

³ Aufzählung angelehnt an Kraus, 2015.

⁴ Lieberman, 2017.



Albrecht, S. & Schmeißer, S. (2012). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Sport am Beispiel von Special Olympics Deutschland. In F. Kiuppis & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen* (S. 181–188). Stuttgart: Kohlhammer.

Bohnsack, R. (2014). *Die rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Curdt, W. (2018). *Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports®. Eine rekonstruktive Analyse im Kontext partizipativer Forschung*. Dissertation. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-210565>

Heim, R. (2010). Bildung im außerschulischen Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 103–116). Wiesbaden: vs.

Heinemann, K. (1983). *Einführung in die Soziologie des Sports* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzeptes. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven-professionelles Handeln-Rahmungen des Lernens* (S. 41–54). Bielefeld: wbv.

Lieberman, L. J. (2017). The Need for Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 88 (3), 5–7. DOI: 10.1080/07303084.2016.1271257.

Meier, S., Haut, J. Ruin, S. (2016). Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *Zeitschrift für Inklusion* (3). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379/300

SOI – Special Olympics International (2003). *Special Olympics Unified Sports® Handbook*. www.sotx.org/docs/old-files-to-delete/sotx_unifiedSports_ssg.pdf

United Nations (UN) (2006). *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. Hrsg. v. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

Weiterführende Informationen

Die Beiträge des Schwerpunkts zeigen Gelingensbedingungen für Inklusion auf. Vor allem verweisen sie dabei – neben einer generellen Offenheit – auf Kooperation, Vernetzung und Qualifizierung in der Praxis, aber auch auf weitere Forschungsdesiderate. Die folgende Linkliste gibt über die vielfältigen Hinweise in den Beiträgen hinaus Beispiele aus allen Bereichen. *

Allgemeine Informationen zu Behinderung und EB/WB

Die **Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEeB)** setzt sich für das Recht auf Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen ein.

→ WWW.GESEB.DE

Projekte

Das Projekt **iq_EB** erarbeitet ein Konzept für die Qualifizierung von pädagogischem Personal für inklusive Bildung im Kontext der allgemeinen öffentlichen Weiterbildung.

→ [HTTP://UNI-MARBURG.DE/TEVUV](http://UNI-MARBURG.DE/TEVUV)

Ziel des Projekts **»Inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren« (iBoB)** ist es, die berufliche Weiterbildung für blinde und sehbehinderte Menschen zu verbessern und zu sichern.

→ [HTTP://IBOB.DVBS-ONLINE.DE](http://IBOB.DVBS-ONLINE.DE)

Einen Überblick über Projekte zu Inklusion bietet die Webseite des Metavorhabens **MQInkBi**.

→ WWW.QUALIFIZIERUNG-INKLUSION.DE

Qualifizierung

Die Universität Hildesheim bietet ein internationales **Weiterbildungsprogramm »Inklusive Bildung«** an.

→ WWW.UNI-HILDESHEIM.DE/WEITERBILDUNGSPROGRAMM-INKLUSIVE-BILDUNG

Um die **Qualifizierung von Übungsleiter*innen, Trainer*innen und Vereinsmanager*innen im Sport** kümmern sich u.a. der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) und die Deutsche Behinderten Sportjugend & Deutsche Sportjugend.

→ [HTTPS://CDN.DOSB.DE/ALTER_DATENBESTAND/FM-DOSB/ARBEITSFELDER/BREITENSPORT/INKLUSION/PDFS/FACHFORUM2018_BILDUNG.PDF](https://CDN.DOSB.DE/ALTER_DATENBESTAND/FM-DOSB/ARBEITSFELDER/BREITENSPORT/INKLUSION/PDFS/FACHFORUM2018_BILDUNG.PDF)

→ WWW.DSJ.DE/NEWS/ARTIKEL/DSJ-UND-DBSJ-PUBLIZIEREN-HANDBUCH-IM-THEMENFELD-TEILHABE-UND-VIELFALT

Konzepte

Für die Umsetzung von Inklusion im Sport können darüber hinaus Beispiele aus dem inklusiven Schulsport methodisch anregen, so etwa das von Heike Tiemann erarbeitete **6+1-Modell** eines adaptiven Sportunterrichts, das **TREE-Modell** oder **CHANGE IT**.

→ WWW.INKLUSION-ONLINE.NET/INDEX.PHP/INKLUSION-ONLINE/ARTICLE/VIEW/382/303

* Die Redaktion dankt Wiebke Curdt für die Hinweise im Bereich Sport.

In Berlin lebt ERW-IN

AMUND SCHMIDT

Es kommt schon vor, dass das Telefon im ERW-IN-Büro in Berlin Mitte klingelt und jemand fragt: »Spreche ich mit Erwin?« Das vor acht Jahren von einem kleinen Aktionsbündnis gefundene Akronym ist inzwischen zu einem einschlägig bekannten Namen geworden. Dahinter steht das Motto »Berliner ERWachsenbildung INklusiv«, unter dem Kurse und Veranstaltungen angeboten werden, die für Menschen mit und ohne Behinderung zugänglich sind. Die besondere Herausforderung wurde von Anfang an darin gesehen, passende Angebotsformate auch für Menschen mit geistiger Behinderung zu finden. Denn in der 2010 begonnenen Zusammenarbeit der Berliner Volkshochschule Mitte und der Lebenshilfe Bildung gGmbH wurde schnell deutlich, dass der Bildungsbedarf bei Menschen mit geistiger Behinderung kein besonderer ist und sich nicht auf Basteln, Ausflüge und Bewegung beschränkt: Quer durch alle Programmbereiche gibt es vielfältige Interessen.

ERW-IN wird in der Hauptsache durch gemeinsam veröffentlichte Kursangebote der Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Bildung gGmbH in einem Semester-Programm wahrgenommen. Diese Kurse hatten von Anfang an spezifische Merkmale, um den Zugang zu Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung auch für Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen. Es wird eine verständliche Sprache gesprochen. Das Kursmaterial orientiert sich an der Leichten Sprache. Das Lerntempo richtet sich nach den Teilnehmenden und ist mitunter langsamer. Die Gruppengröße ist klein, meist 6 bis 12 Teilnehmende. Die Kurskosten sind niedrig, da viele der Teilnehmenden Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen sind (in Berlin ca. 10.000 Beschäftigte), die nur über ein geringes Einkommen verfügen.

Da ERW-IN anfangs nur in einem der zwölf Bezirke Berlins umgesetzt wurde und Interessenten zum Teil weite Wege aus anderen Bezirken in Kauf nehmen mussten, lag der Gedanke nah, dieses Inklusions-Vorhaben zu erweitern. Seit 2014 kooperieren neun weitgehend voneinander unabhängige bezirkliche Volkshochschulen Berlins und die Lebenshilfe Bildung und veröffentlichen gemeinsam Programme unter dem Titel »Leichter Lernen«. Die Akteure von ERW-IN sehen die Verantwortung auf dem Weg zur Inklusion auf der Organisationsebene, was bedeutet, für möglichst viele Lernbedarfe passende Angebote der allgemei-

nen Erwachsenenbildung im Sozialraum zu offerieren. Aus planerischer Perspektive machen wir die Erfahrung, dass das Angebot die Nachfrage »hervorlockt«. Viele Teilnehmende verlassen mit ihrem Besuch einer VHS die gewohnten Strukturen der Behindertenhilfe. Auf der Kursebene sprechen wir bei ERW-IN inzwischen von Bedarfsgruppen, für die die Kurse mit den oben genannten Merkmalen passend sind. Ob »nicht behindert« oder – in welcher Form auch immer – »behindert«, spielt keine Rolle und wird auch nicht erfragt. Es geht um den Bedarf der einzelnen Teilnehmenden – unabhängig vom Label »Behinderung«.

Während ERW-IN 2010 mit 25 Kursen begann, sind es jetzt jährlich deutlich über 200 Kurse, die in zwei Leichter-Lernen-Programmen pro Jahr veröffentlicht und beworben werden. Das Programm gibt es gedruckt und auf der Website www.erw-in.de. Die Koordination und Zusammenstellung der Programme sowie auch wesentliche Teile der Öffentlichkeitsarbeit übernimmt das ERW-IN-Büro bei der Lebenshilfe Bildung. Verantwortlich für die Planung und Organisation der Kurse sind die Programmbereichsverantwortlichen der Volkshochschulen. Ca. 60 Kursleitende, die regelmäßig die Möglichkeit der Fortbildung durch die Senatsverwaltung haben, sorgen für die erfolgreiche Durchführung der Kurse.

Das ERW-IN-Büro ermöglicht es den interessierten Akteuren, sich auszutauschen, und organisiert selbst Fortbildungen zur Inklusiven Erwachsenenbildung. Obwohl auf vielfältige Erfahrungen mit Diversität und Binnendifferenzierung zurückgegriffen werden kann, da in der allgemeinen Erwachsenenbildung immer schon heterogene Lerngruppen selbstverständlich sind, wird dabei deutlich, dass die Didaktik in der inklusiven Erwachsenenbildung noch in den Kinderschuhen steckt. Deshalb steht neben der bedarfsgerechten Erweiterung der Bildungsangebote (was auch bedeutet, Neues auszuprobieren) und der Gewährleistung von Bildungsassistenz die Weiterentwicklung der Didaktik auf der Agenda von ERW-IN.

Amund Schmidt ist Bildungsreferent bei der Lebenshilfe Bildung gGmbH, Berlin.

4 Fragen an ... Gabriele Haar

Was erfreut, was bekümmert Sie an inklusiven Angeboten der EB/WB?

Es bekümmert mich, dass die Vorbehalte gegenüber inklusiven Lerngruppen sowohl bei den Planenden und Kursleitenden als auch bei den Teilnehmenden immer noch ziemlich stark sind. Dabei erweitern inklusive Bildungsangebote den Horizont aller Beteiligten. Es erfreut mich, dass das, was man lernt, oft überraschend ist. Auf jeden Fall gibt es mehrere Lernebenen, nicht nur die Inhaltsebene. Vielleicht kann ich das an einem persönlichen Beispiel erläutern: Ich habe mal an einem Tanzkurs teilgenommen, bei dem mich eine blinde Frau durch den Raum geführt hat. Wenn jemand, der nicht sehen kann, einen sehenden Menschen durch einen Raum führt, geht es um weitaus mehr, als eine Schrittfolge zu lernen. Man reflektiert, wie man die eigene Umwelt wahrnimmt, welche Sinne man einsetzt. Mir wurde bewusst, wie viel Potenzial es in der Sinneswahrnehmung gibt – auch in der eigenen.

Welches Konfliktpotenzial bergen inklusive Angebote?

Meine Beobachtung ist, dass es ganz stark darauf ankommt, die Bedürfnisse innerhalb der Lerngruppe gut auszuhandeln. Wenn Menschen mit sehr hohem und sehr niedrigem Lerntempo zusammenkommen, dann

sind die einen schnell gelangweilt, während die anderen sich vielleicht überfordert fühlen. Also ist das Lerntempo ein Bereich, bei dem man differenzieren muss – aber eben nicht zwischen »behindert/nichtbehindert«! Dazu kommen unterschiedliche Begegnungskulturen, unterschiedliche Vorstellungen von Nähe und Distanz. Manche Teilnehmende brauchen Berührungen, um Impulse zu kriegen, andere möchten dies gar nicht, schon gar nicht von anderen Teilnehmenden.

Was ist der Kern einer inklusiven Didaktik?

Offenheit ist auf jeden Fall einer der Kernpunkte einer inklusiven Didaktik. Wenn die Kursleitung nur jeweils ähnliche Kontexte kennt, gibt es oft ein sehr einengendes Verständnis von »Normalität«. Zudem sind Konzepte, bei denen ein bestimmtes Vorgehen festgeschrieben ist, relativ ungeeignet. Die Kursleitenden müssen lernen, individuelle Voraussetzungen zu berücksichtigen, aber nie das Gemeinschaftliche dabei zu vernachlässigen, denn die Gruppendynamik ist der Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung. Eine gelungene Didaktik berücksichtigt überdies von vorneherein, was geht und was nicht geht. Wenn Menschen, die eine ruhige Atmosphäre benötigen, und Menschen, die gar nicht ruhig sitzen können, in einem Kurs zusammen treffen, dann kann das nicht gelingen. Sie werden sich gegenseitig behindern.

Wie kann die Digitalisierung Inklusion fördern?

Für diejenigen, die kognitiv fähig sind, eröffnet die Digitalisierung viele Lernwelten, beispielsweise über Sprachprogramme oder interaktive Lerngruppen, die auch denjenigen die Teilnahme ermöglichen, die von Mobilitätsproblemen betroffen sind. Problematisch sind die Zugänge für Menschen mit geistigen Lerneinschränkungen. Zwar gibt es auch hier ganz tolle Materialien und Möglichkeiten der Kommunikation. Meiner Beobachtung nach haben diese Personen aber zumeist keinen eigenen PC, kein Smartphone, und oft auch keine Zugangsmöglichkeiten zu solchen Geräten. Das ist aber die Grundvoraussetzung. Diejenigen, die für sich sprechen können, fordern inzwischen ja auch Zugänge zu digitalen Angeboten ein, aber ich befürchte, dass diejenigen, die nicht für sich sprechen können, noch lange werden warten müssen.



GABRIELE HAAR

ist Fachbereichsleiterin an der VHS Osterholz-Scharmbeck und Vorsitzende der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

gh@vhs-osterholz-scharmbeck.de



Bildungshaus Retzhof Dorfstrasse 17, A-8435 Wagna

www.retzhof.at

Was passiert eigentlich mit all den alten, meist nicht mehr von Edelleuten bewohnten und dennoch gut erhaltenen Schlössern? Klar, in vielen Fällen werden sie zu Luxus-Hotels mit Sterne-Küche umgebaut. Aber auch als Lernorte bieten sich Schlösser geradezu an – sind sie doch zumeist gefällig angelegt und haben eine Vielzahl repräsentativer Räume, die man gut für Seminare nutzen kann. Auch Schloss Retzhof in der österreichischen Steiermark wird heute als Bildungshaus genutzt. Der symmetrische Vier-Seiten-Bau aus dem 17. Jahrhundert ist mit einer eigenen Kapelle und einem großzügigen Außengelände sowie Nebengebäuden ausgestattet. Der Innenhof, der durch die vier Flügel des Schlosses eingegrenzt wird, lädt zum Verweilen ein und lässt einen die Welt draußen vor den Toren in Teilen vergessen.

Beim genaueren Hinsehen ist der Retzhof jedoch keine gewöhnliche Schloss-Anlage mit Seminargebäude und Gästehäusern. In den Gebäuden findet man viele farbliche

Kontraste, bunte Tapebänder auf den Stufen und an den Glasflächen – alles Vorkehrungen für einen barrierefreien Zugang. Denn der Retzhof hat sich zum Ziel gesetzt, allen Gästen eine umfassend barrierefreie Infrastruktur zu bieten, die eine möglichst eigenständige Partizipation an den Bildungs- und Kulturangeboten des Hauses zulässt, und er macht damit Menschen mit temporären und/oder dauerhaften Einschränkungen und Behinderungen ein Angebot zur selbstständigen Teilnahme. Dies trifft auch auf das Außengelände mit einem Outdoor-Bereich zu, der ebenfalls weitgehend barrierefrei angelegt ist. So gibt es neben einem Hochseilgarten beispielsweise auch einen (bisher wohl einzigartigen) Seilgarten für Rollstuhlfahrerinnen und -fahrer.

Der Retzhof liefert damit ein Beispiel für den Willen und die Bereitschaft, für möglichst viele Einschränkungen/Behinderungen/Barrieren Lösungen zu finden, um niemanden von der Möglichkeit zur Teilhabe auszuschließen. (JL)

Gespaltene Gesellschaften aus »Transformative Learning«-Sicht betrachten

20. International Transformative Learning Conference, 7.–10. November 2018

ANNIKA CLORIUS-LEHMANN (DIE)

Der trübe, regnerische 6. November in New York City spiegelte wohl das Befinden vieler Bürgerinnen und Bürger in den Vereinigten Staaten. Bedeutend schien dieser Tag zu werden, in welche Richtung das Ergebnis der stattfindenden Midterm-Wahlen auch ausfallen würde: Anlass für weitere politische und gesellschaftliche Veränderungen sind sie allemal. Sollte das Motto der 20. International Transformative Learning Conference (ITLC), *Building Transformative Community: Enacting Possibility in Today's Times*, Orientierung für individuelle und gesellschaftliche Veränderungen bieten?

Am Teachers College der Columbia University versammelte sich einen Tag nach den Wahlen eine Vielzahl an Wissenschaftler/innen aus Bildungswissenschaft, Psychologie und angrenzenden Disziplinen sowie Praktiker/innen aus ganz unterschiedlichen Nationen und Kontinenten. Die nahezu 300 Teilnehmenden wurden von der ITL-Gesellschaft herzlich willkommen geheißen und stellten ihre Forschungsarbeiten zum Umgang mit der weltweit zu erkennenden Spaltung und Desorientierung in vielen Gesellschaften vor. Im Mittelpunkt der Konferenz standen Fragen zum individuellen und kollektiven *transformativen Lernen* als eine Möglichkeit, Veränderungen in Organisationen oder Gesellschaften zu unterstützen.

Mit der Keynote von John Buck und Renee Owen startete das zweijährlich stattfindende Symposium. In ihrer einstündigen interaktiven

Präsentation stellten sie ihr Konzept »Sociocracy« vor – zu verstehen als eine Form von Selbstorganisation, die kontinuierliches Lernen in dafür geschaffenen Strukturen von Organisationen ermöglicht. Den theoretischen Rahmen bildet die »Transformative Learning Theory« von Jack Mezirow, die dieser Ende der 1970er Jahre als ein Konzept des Erwachsenenlernens entwickelte. Im Fokus der Theorie steht die Transformation bisheriger Einstellungen, Meinungen und Vor-Urteile, die Individuen oder auch Gesellschaften zu autonomem, kritischem Denken und Bewerten befähigen sollen.

Im Anschluss konnten alle Teilnehmenden dem Konferenzthema in so genannten »Transformation Spaces« auf unterschiedliche Art und Weise begegnen. In einem Workshop wurde z. B. die Methode »Theatre of the Oppressed« (TO) genutzt, um über Kunst und Selbsterfahrung unausgesprochene (politische) Ansichten aller Teilnehmenden zum Ausdruck zu bringen. In den darauffolgenden zwei Tagen stellten die Vortragenden in parallel laufenden Paper- und Roundtable-Sessions ihre theoretischen Modelle zur Erweiterung der TL-Theorie vor oder erprobten Konzepte, transformatives Lernen zu unterstützen. So erläuterte John Dirkx von der Michigan State University beispielsweise in seinem Beitrag die Bedeutung von kritischer Reflexion und kritischem Selbstverständnis für transformative Lernergebnisse. Erst die Auseinandersetzung mit dem »Selbst« schaffe Momente für Veränderung bis hin zur Transformation. Alice Mongiello von der University of Highlands & Islands griff mit ihrem Vortrag »I see you! Transformative Learning online« die aktuelle Debatte um digitales Lernen auf und stellte ihre Studie »Becoming ›more human‹: The nature of authentic practice online«



Teachers College, Columbia University
© Annika Clorius-Lehmann

vor. Besonders interessant war der Einblick in ihre jüngsten Forschungsergebnisse, in denen sie die Bedeutung von Gefühl (affect), Dialog und Wissen für Online-Lehrende herausarbeitete, um Lernprozesse von Lernenden in virtuellen Lernräumen zu unterstützen. Neben zahlreichen weiteren Beiträgen wurde ein neues Format – das *Transformative Listening Project* – vorgestellt, das über die Konferenz hinaus eine Plattform zum Austausch über Forschungsprojekte und berufliches Arbeiten, aber auch persönliche Erfahrungen mit der »gelebten Theorie« bietet.

Vielleicht ist es an der Zeit, individuelles und kollektives transformatives Lernen in seiner Vielfalt intensiver als bisher sowohl theoretisch und empirisch zu erforschen als auch in praxisnahe (Online-) Lehr-/Lernkonzepte zu übertragen – vor allem wenn es darum geht, weltweite politische Entwicklungen kritisch zu reflektieren und Transformationsprozesse von Gesellschaften kritisch zu begleiten. Die nächste Möglichkeit, Forschungsergebnisse auf der ITLC zu präsentieren, besteht im Jahr 2020 an der Michigan State University.

Da gibt es was zu sehen

32. Internationale Konferenz zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Wien

THOMAS JUNG (DIE)

Archive schaffen Ordnung. Sie sammeln und sortieren. Sie schaffen das Fundament für das kulturelle Gedächtnis. Sie konkurrieren nicht lautstark um Aufmerksamkeit mit den sozialen Medien, sie sind eher die stillen Hüter der Erinnerung. Sie liefern Forschenden Spuren und Dokumente vergangener Zeiten. Nur selten gehen sie selbst in die Öffentlichkeit, wollen gehört und gesehen werden. So geschehen im November 2018 in Wien im Rahmen einer Tagung, die sich mit den historischen Quellen der Erwachsenenbildung befasste: Eine Ausstellung wurde eröffnet, die aus einem Rechercheprojekt erwuchs und personalisierte Geschichten von Opfern des Nationalsozialismus, die an Wiener Volkshochschulen tätig waren, sichtbar machte.

Die Ausstellung bildete den Schlusspunkt einer sich gleichwohl an die Öffentlichkeit wendenden Tagung, die zum 32. Mal stattfand und gemeinsam vom Österreichischen Volkshochschularchiv und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung organisiert wurde. Auf der Konferenz, die mit der Wiener Urania an einem geschichtsträchtigen Ort stattfand, ging es unter reger Beteiligung auch jüngerer Forschender nicht nur um Vergangenheitsbewältigung, sondern um Grundsatzfragen, wie die Auswirkungen der neuen Datenschutzregeln auf den Umgang mit Archivalien oder die Folgen der digitalen Fotografie für das kollektive Bildgedächtnis, aber auch um Geschichten von verlassenen Orten,

um Biografien wichtiger Volksbildner oder um neue Erkenntnisse der Forschung in Programmarchiven. Auch die Genese einer Wanderausstellung, die die hundertjährige Geschichte des VHS-Landesverbands Sachsen im Jubiläumsjahr 2019 präsentiert, wurde vorgestellt. So schloss sich der Kreis: Wenn Archive nützlich sein wollen, dann müssen sie sichtbar sein und sich selbst beforschen. Die eigene Geschichte, nicht nur die der NS-Zeit, ist noch längst nicht vollständig aufgearbeitet. So wird die Wiener Ausstellung weiter wachsen. Und sie mag als Vorbild gesehen werden – auch über Österreich hinaus. Denn es bleibt noch viel zu tun in den Archiven und für die Archive, auch in Deutschland.

Informationskompetenz am Arbeitsplatz

»Research Skills and Information Literacy in the Workplace« in München

ELKE BONGARTZ (DIE)

Vom 3. bis 5. Dezember 2018 fand in München eine gemeinsame Veranstaltung der International Association of University Libraries (IATUL) und der Universitätsbibliothek der Technischen Universität München zum Thema Informationskompetenz am Arbeitsplatz statt. Während Informationskompetenz bereits seit über einem Jahrzehnt Gegenstand der Forschung im Bereich Informations- und Bibliothekswissenschaft ist und Bibliotheken ebenso lange Angebote für Studierende bereitstellen, sind Bedarfe von Berufstätigen zwar international, aber in Deutschland bisher wenig erforscht worden. Um diesen Adressatenkreis stärker in den Blick zu nehmen, lag der Fokus des diesjährigen IATUL-Seminars da-

her auf gegenseitigem Austausch der Zielgruppen zur Informationskompetenz am Arbeitsplatz. Ziel des internationalen Seminars, das Vorträge aus Wissenschaft und Wirtschaft bot, war dabei, die Bedarfe im Arbeitsleben besser zu verstehen, Unterschiede zur Informationskompetenz im Studium herauszuarbeiten und wechselseitig voneinander zu lernen.

Es zeigte sich, dass die im Studium gelehrt und angewandten Techniken zur Informationsrecherche, -beschaffung und -bewertung nicht ohne weiteres auf den Arbeitsplatz übertragbar sind. Herausforderungen sind neben der Verfügbarkeit anderer Rechercheinstrumente insbesondere geringere Zielgerichtetheit, Vorschreiten der Digitalisierung, Problemkomplexität, Zeitknappheit, Compliance und Organisationskultur. Mittel- bis langfristig bestehen deshalb Desiderate für Bibliotheken darin, mehr über die Erwartungen an den Arbeitsstätten herauszufinden, Schulungsangebote zu verbessern und bereits im Studium so weiterzuentwickeln, dass sie der Nachfrage von künftigen Arbeitnehmern und Arbeitgebern besser entsprechen.

Grundsätzlich besitzt die Optimierung von Infrastrukturen zum Erwerb von Informationskompetenz und zur Ermöglichung von Wissens- und Technologietransfer essenziellen ökonomischen Wert. Denn sie erzeugt Wettbewerbsvorteile der Berufstätigen, der Unternehmen sowie der gesamten Volkswirtschaft. Informationsbeschaffung muss dabei stets als Prozesswissen verstanden werden – lebenslanges Lernen erweist sich dabei als entscheidender Faktor.



Der Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt a.M., Peter Feldmann (l.), und Prof. Andreas Voßkuhle (r.) hielten als erste den Jubiläumsband »100 Jahre vhs« (→ Hauspost, S. 50) in Händen. Für den Gastgeber DVV überreichten der Vorsitzende Ernst Dieter Rossmann MdB und Präsidentin Annegret Kramp-Karrenbauer die Bände – voll des Lobes für das Team, das daran zwei Jahre gearbeitet hatte.

© DVV/Thomas Tratnik

Ein Fest für die Erwachsenenbildung Volkshochschulen feierten am 13. Februar 100. Geburtstag

PETER BRANDT (DIE)

Fast hätte ich den Festakt »100 Jahre vhs« in der Frankfurter Paulskirche nicht pünktlich erreicht. Der stark verspätete ICE hatte mich um immerhin 10.52 Uhr auf den Bahnsteig entlassen, und ein Taxi war schnell gefunden. Doch der Fahrer fuhr, von kritischen Einreden unbeeindruckt (»fahre seit 20 Jahren Taxi in Frankfurt«), zum Dom. Es kostete zwei wertvolle Minuten, diesen Irrtum zu korrigieren. Mit Glockenschlag 11 betrat ich die Paulskirche und wurde Zeuge eines denkwürdigen Ereignisses, an das sich die Gemeinde der deutschen Erwachsenenbildung gerne und lange erinnern wird.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband hatte 600 Gäste aus Politik, Bildung und Zivilgesellschaft geladen, um das Jubiläumsjahr zum 100-jährigen Bestehen der Volkshochschulen in Deutschland feierlich zu eröffnen. Mit dem Jubiläum berufen sich die Volkshochschulen auf die Weimarer Verfassung von 1919. Artikel 148 forderte erstmals alle staatlichen Ebenen auf, die Erwachsenenbildung und insbesondere die Volkshochschulen zu fördern.

Dies löste eine deutschlandweite Gründungswelle aus: 1919 gilt als das Geburtsjahr der Volkshochschule moderner Prägung und der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Für den Festakt hätte es keinen besseren Rahmen geben können als die Paulskirche, das Symbol für deutsche Einheit und Vielfalt einerseits und die Verletzlichkeit und stete Erneuerungsbedürftigkeit deutscher Demokratie andererseits.

In diesem Rahmen war es ebenso angemessen wie beglückend, den Präsidenten des Bundesverfassungsgerichts, Prof. Andreas Voßkuhle, als Festredner zu hören. Sein Vortrag, der sich zwischen den Polen 100 Jahre Weimarer Verfassung und 70 Jahre Grundgesetz bewegte, lotete die Rolle der Erwachsenenbildung in demokratischen Gesellschaften aus. Im »Einklang mit Adorno« entfaltete Voßkuhle eine »Aufklärung ohne Phrasen«, die sich – weit entfernt von paternalistischem Habitus – den »status activus des neugierigen Bürgers« zunutze mache. Volkshochschulen seien »zeitlose Institutionen«, die als »Pulsmesser ihrer Zeit« ihren Auftrag erfüllten, »die Neugier zu stillen«. In diesem Fahrwasser sieht er auch bei den staatlich verordneten Orientierungskursen »Luft nach oben«.

Wir wissen es nicht genau, aber vielleicht hatte Voßkuhle dabei sogar den Orientierungssinn von Taxifahrern im Blick.

Regionale Weiterbildung gestalten. Disparitäten überwinden.

21. DIE-Forum Weiterbildung, Bonn

JAN ROHWERDER (DIE)

Am 3. und 4. Dezember 2018 trafen sich in Bonn Forscherinnen und Praktiker der Erwachsenen- und Weiterbildung, um Fragen der regional unterschiedlichen Voraussetzungen von Weiterbildung zu diskutieren, aber auch um darauf zu blicken, welche Chancen Weiterbildung bietet, um regionale Ungleichheit abzubauen. Dass dies angesichts der großen regionalen Unterschiede in Deutschland ein wichtiges Thema ist, unterstrich der wissenschaftliche Direktor des DIE, Prof. Dr. Josef Schrader, schon in seiner Begrüßungsrede: die Herkunft – und zwar nicht nur die soziale – bestimme die Zukunft. Klaus Kaiser, Parlamentarischer Staatssekretär im Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, verwies entsprechend auf das Ziel, regionale Bildungslandschaften unter Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu stärken.

So diskutierten die Teilnehmenden in drei Arbeitsgruppen und einer lebhaften Podiumsdiskussion über regionale Arbeitsmärkte und berufliche Weiterbildung, über den demografischen Wandel als Herausforderung oder auch über den Reformbedarf regionaler Weiterbildung. Ein interessantes Ergebnis unter vielen war, dass der Region mehr Bedeutung zugemessen werden müsse. Denn die alte Aufteilung in »Stadt« und »Land« verliere mehr und mehr an Bedeutung: Die größten Unterschiede ließen sich finden zwischen strukturstarken und strukturschwachen Regionen.

→ [HTTPS://DIE-BONN.DE/LI/1558](https://die-bonn.de/li/1558)

Schmeißt die Bücher nicht weg!

Über den Zusammenhang von Medium und Verständnis

ABB. 1 Hypothese 1: Größere Erfahrungen mit Technologie reduziert den Unterschied beim Leseverständnis

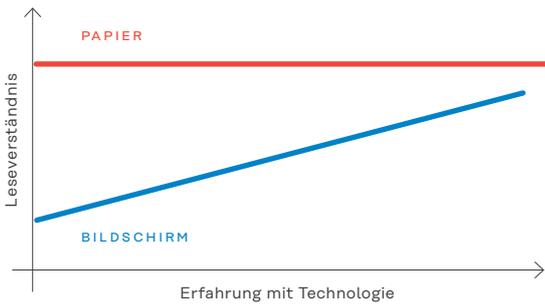
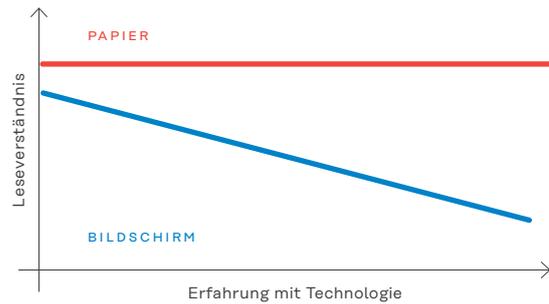


ABB. 2 Hypothese 2: Größere Erfahrungen mit Technologie erhöhen den Unterschied beim Leseverständnis



Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

In unserer digitalisierten Zeit werden immer mehr Texte in digitaler Form gelesen. Doch wie wirkt sich das Medium auf das Verständnis aus? Macht es einen Unterschied, ob man einen Text an einem Bildschirm oder auf Papier liest? Dieser Frage gingen Pablo Delgado, Cristina Vargas, Rakefet Ackerman und Ladislao Salmerón in ihrer im vergangenen Jahr veröffentlichten Metastudie »Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension« nach. Unter anderem prüften sie, wie sich das Leseverständnis mit dem Einzug digitaler Technologien in den Alltag verändert. Haben die so genannten »digital natives« ein besseres Textverständnis beim Lesen am Bildschirm als diejenigen, die ohne Computertechnologie aufgewachsen sind (→ ABB. 1)? Oder führt die größere Verbreitung von Technologie im Gegenteil zu immer schlechterem Leseverständnis (→ ABB. 2)?

Während man ersteres vermuten könnte – mehr Erfahrung im Umgang mit digitalen Technologien führt zu Vorteilen beim Lesen von digitalen Medien –, deuten die Ergebnisse der Metastudie jedoch in die andere Richtung. So habe die

Unterlegenheit digitaler Medien beim Leseverständnis in den vergangenen 18 Jahren stetig zugenommen – über alle Altersklassen hinweg. Zwar muss man auch bei digitalen Medien weiter differenzieren: Das Lesen am Computer bringt ein schlechteres Verständnis mit sich als an Geräten, die man in den Händen halten kann; wenn man Scrollen muss, ist das Leseverständnis schlechter, als wenn ganze Seiten angezeigt werden; beim Lesen von narrativen Texten gibt es kaum einen Unterschied. Doch gehen die Autorinnen und Autoren der Studie davon aus, dass die Herausforderung eines abnehmenden Leseverständnisses umso größer wird, je stärker digitale Technologien in unseren Alltag eingebunden werden.

Unter anderem die Erkenntnisse dieser Studie haben dazu geführt, dass eine Gruppe von über 130 Forscherinnen und Forschern der europäischen Forschungsinitiative »Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ)« die so genannte »Stavanger-Erklärung« unterzeichnet haben, die Empfehlungen zum Umgang mit digitalen und papiergebundenen Medien gibt und vor einer übereilten Umstellung auf digitale Formate warnt. (JR)



Inklusion in Berufsbildungswerken

Angebote und Dienstleistungen für ausbildende
Unternehmen

Günther G. Goth, Susanne Kretschmer, Iris Pfeiffer (Hg.)

Inklusive Berufsbildung junger Menschen

Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation

In Zusammenarbeit mit zehn Berufsbildungswerken wurden im Projekt PAUA neue Angebote für benachteiligte junge Menschen und junge Menschen mit Fluchthintergrund entwickelt. Der Band bereitet Konzepte und Material des Projektes für die Praxis auf.

Wirtschaft und Bildung, 75

2018, 228 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5959-4

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Internationales Weiterbildungsprogramm

Inklusive Bildung

Einzelveranstaltungen Zertifikatsmodule Master of Arts

Berufsbegleitend, flexibel in Zeit- und Lernformen, Verknüpfung mit Ihrer Praxis, intensive Beratung und Lernbegleitung.

Abschlüsse: „Certificate od Advanced Studies“ (CAS) oder „Master of Arts“.

1. Modul: Theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik
2. Modul: Professionalität in der inklusiven Pädagogik
3. Modul: Wandel zur inklusiven Organisation

Das Weiterbildungsprogramm richtet sich an pädagogische Mitarbeiter_innen, Berater_innen, Sachgebiets- oder Fachbereichsleiter_innen und Lehrkräfte aus der Weiterbildung.

Ein Einstieg in das Programm ist jederzeit möglich. Alle Veranstaltungen werden anhand des European Credit Transfer System (ECTS) bewertet und erhalten damit europaweite Anerkennung.

Weiterführende Informationen

www.uni-hildesheim.de/weiterbildungsprogramm-inklusive-bildung/

oder nehmen Sie direkt Kontakt mit uns auf unter der Email: maipk@uni-hildesheim.de



So gelingt Inklusion



MICHAEL GALLE-BAMMES

Bereits seit dem Frühjahr 2011 engagiert sich die Offene Behindertentherapie (OBA) der Lebenshilfe Bamberg für mehr inklusive Erwachsenenbildung, statt weiterhin ein eigenes exklusives Bildungsangebot für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten fortzuschreiben. Gemeinsam mit den Volkshochschulen Bamberg Stadt und Land mündete dies 2014 in ein dreijähriges Inklusionsprojekt, das Menschen mit den unterschiedlichsten Behinderungen die Teilnahme an den Angeboten der beiden Volkshochschulen ermöglicht. Die Erfahrungen bei der Umsetzung und die Ergebnisse des Inklusionsprojekts sind Gegenstand des Praxisleitfadens, den der Leiter der OBA, Michael Hemm, verfasst hat. Beschrieben wird der erfolgreiche Prozess, Inklusion durch Kooperation von Akteuren der Behindertenhilfe und der Volkshochschule vor Ort zu realisieren. Die Antworten auf die sich aus dem Inklusionsprozess ergebenden Fragen und das schrittweise Vorgehen werden gut nachvollziehbar und mit einer Vielzahl von nützlichen Materialien dargestellt. Ebenso werden die Unterstützungsmöglichkeiten bei den unterschiedlichen Behinderungen sowie die Übertragbarkeit inklusiver Teilhabe auf die Bereiche Freizeit, Sport und Kultur aufgezeigt.

Mit diesem Praxisleitfaden und seinen detaillierten Ausführungen ist eine beeindruckende »Gebrauchsanleitung« für die Verbesserung von kultureller Teilhabe und Inklusion in der Erwachsenenbildung gelungen. Konzept und organisatorische sowie pädagogische Umsetzung sind anschaulich beschrieben und belegt, dass inklusive Erwachsenenbildung realisierbar ist. Beispielhafte Orientierung bieten auch die positive Haltung zu Inklusion und die Bereitschaft der Behindertenhilfe sowie der Volkshochschulen Stadt und Land, sich für die notwendigen Abstimmungs- und Veränderungsprozesse intensiv zu engagieren. Die in Bamberg gefundenen Wege sollten allerdings nicht als die einzig möglichen Lösungsansätze wahrgenommen werden. Vielmehr sind es Beispiele gut bewältigter Herausforderungen, die zur Realisierung von Inklusion immer bewältigt werden müssen, deren Lösungsansätze jedoch individuell an das jeweilige Erwachsenenbildungsangebot angepasst werden – je nach den Gegebenheiten vor Ort.

Bei der Umsetzung an anderen Orten sollte man sich auch nicht durch den hohen Aufwand beunruhigen lassen, der in Bamberg durch die Projektfinanzierung in Bezug auf die Angebotsauswahl und deren

Darstellung in »Leichter Sprache« betrieben werden konnte. Angesichts des Umfangs der Volkshochschulprogramme scheint grundsätzlich ein pragmatisches und effizientes Vorgehen geboten, das vielen Menschen einen Zugang zu möglichst vielen Angeboten ermöglicht. Hierbei ist auch die Politik gefordert, bei der Finanzierung von Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe die Förderung von Inklusion stärker zu unterstützen. Denn selbst in Bamberg stellt sich nach dem Ende der Projektfinanzierung nun die Herausforderung, ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen zu schaffen, um eine Fortführung der positiven Entwicklung zu gewährleisten. Insofern sollte dieses Leuchtturmprojekt noch stärker bekannt gemacht werden, um dringend notwendige Veränderungsprozesse allorts zu fordern und zu fördern.

Hemm, M. (2018). *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*. Marburg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe.

144 S., 19,50 €, ISBN: 978-3-88617-915-2

→ WWW.LEBENSILFHE.DE/SHOP/ARTIKEL/SO-GELINGT-INKLUSIVE-ERWACHSENENBILDUNG



Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens

Gerade im Kontext des Lebenslangen Lernens nimmt die Bedeutung von Beratung immer weiter zu. Im Band von Dörner et al. wird ein differenziertes Bild von Beratung entwickelt, und es werden die unterschiedlichen Facetten des Begriffs beleuchtet. Dabei werden Akteure, Konzepte und Organisationen von Beratung, aber auch der strategische Einsatz von Beratung als politisches Steuerungsinstrument in den Blick genommen.

Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., Maier-Gutheil, C. & Schiersmann, C. (Hrsg.) (2019). *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*. Opladen: Budrich.

Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung

In ihrer Einführung zur Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung erläutern die Autorinnen zentrale Begriffe und zeigen die Besonderheiten im didaktischen Handeln mit Erwachsenen auf. Dabei ist der Band auch für die Praxis von Bedeutung, weil sowohl Lehr-/Lern-Theorien und didaktische Handlungsebenen als auch Prinzipien und Auswahl von Methoden vorgestellt werden.

Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh.

Industrie im Wandel

Welchen Einfluss der industrielle Wandel auf die Bildungsarbeit hat und wie insbesondere Gewerkschaften darauf reagieren und eigene Initiativen und Bildungsangebote entwickeln können, zeigt das Praxishandbuch

»Industrie im Wandel – Bildungsarbeit in Bewegung«. Die Autorinnen und Autoren nähern sich der Frage nach den noch kaum absehbaren Prozessen der Transformation von Arbeit und Gesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven an.

Schulz, I. (Hrsg.) (2019). *Industrie im Wandel – Bildungsarbeit in Bewegung. Praxishandbuch*. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag.

Museum und Inklusion

Welche Möglichkeiten der Vermittlung jenseits von Text und Sprache gibt es für eine inklusive Museumsarbeit? Wie lässt sich kulturelle Teilhabe auch für Menschen mit Behinderungen erreichen? Diesen Fragen widmeten sich die Autorinnen und Autoren von »Museum und Inklusion«. Sie liefern, basierend auf Forschungsergebnissen und Erfahrungsberichten, eine Vielzahl an Projektbeispielen, die unterschiedliche Vermittlungszugänge anbieten und auf eine enge Zusammenarbeit von Museumpädagogen und Fachleuten aus der Behindertenhilfe setzen.

Maul, B. & Röhlke, C. (Hrsg.) (2018). *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe*. Bielefeld: transcript.

Arbeit, Leben, Teilhabe ab 55

Ältere Menschen haben durch die gesetzlich verlängerte Arbeitsphase und eine erhöhte Lebenszeit einen zunehmend steigenden Bedarf an Beratung und bilden für Themen wie Erwerbstätigkeit im Alter, Ehrenamt, Weiterbildung im Ruhestand eine besondere Zielgruppe. Das modular aufgebaute Trainingshandbuch liefert Beratenden neben beratungstheoretischen Grundlagen vor allem auch Informationen zu den spezifischen Bedürfnissen älterer Menschen sowie

Methoden des Netzwerkmanagements und Marketings.

Ertelt, B., Imsande, A., Scharpf, M. & Walther, T. (2018). *Arbeit, Leben, Teilhabe ab 55 – Trainingsmodule für Beratende*. Bielefeld: wbv media.

Digitaler Humanismus

Welche Auswirkungen die Digitalisierung haben wird, ist bislang noch nicht abzusehen. Dennoch werden die Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft gewaltig sein. Die Autoren des Buches entwickeln auf philosophischen Grundlagen die Idee eines »Digitalen Humanismus«. Dabei steht menschliches Denken, Empfinden und Handeln gleichberechtigt neben softwaregesteuerten Prozessen und Algorithmen.

Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, N. (2018). *Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz*. München: Piper.



Trends Shaping Education 2019

Im Januar hat die OECD eine Studie herausgegeben, die die wichtigsten Trends für die Zukunft der Bildung aufzeigen will. Im Bericht »Trends Shaping Education 2019« wird die Zukunft der Bildung im Kontext globaler wirtschaftlicher, sozialer, politischer und technologischer Entwicklungen betrachtet. Die demografischen Veränderungen der Gesellschaft werden bei diesen Beobachtungen ebenfalls mit einbezogen. Ziel des Berichts ist es, Denkanstöße für die Zukunft zu geben und mithilfe der zusammengetragenen Informationen Entscheidungsfindungen zu erleichtern.

OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.

→ [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/TRENDS_EDU-2019-EN](https://doi.org/10.1787/TRENDS_EDU-2019-EN)



QFI – Online-Zeitschrift zur Qualifizierung für Inklusion

Im Sommer 2019 soll die erste Ausgabe von »Qualifizierung für Inklusion. Zeitschrift für Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte« erscheinen. Schwerpunkte der interdisziplinär ausgerichteten Zeitschrift werden Fragestellungen zu Qualifizierungserfordernissen und Maßnahmen für inklusive Bildung sein. Publiziert werden vorrangig theoretische und empirische Beiträge über Bildungsangebote für pädagogische Fachkräfte, die an Inklusion orientiert sind. Die Beiträge der im Open Access erscheinenden Online-Zeitschrift werden frei zugänglich sein und v. a. in deutscher Sprache veröffentlicht.

→ [HTTP://QFI-OZ.DE/INDEX.PHP/INKLUSION](http://qfi-oz.de/index.php/inklusion)

Dossier: Barrierefreie Erwachsenenbildung

Um Zugang zu (Erwachsenen-) Bildung zu bekommen bzw. daran teilnehmen zu können, benötigen Personen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen spezifische Hilfestellungen und Informationen. Beatrix Eder-Gregor, Eva-Maria Speta und Karl Bäck stellen in ihrem Dossier auf erwachsenenbildung.at Beispiele vor, wie Barrierefreiheit in der Praxis umgesetzt werden kann. Diese reichen vom Bildungsangebot über die Weiterbildung von Mitarbeitenden bis zur Präsentation einer Bildungseinrichtung nach außen. Darüber hinaus bieten die AutorInnen einen Überblick über gesetzliche Grundlagen und die Geschichte der inklusiven Bildung.

→ [HTTPS://ERWACHSENENBILDUNG.AT/THEMEN/BARRIEREFREIE-EB](https://erwachsenenbildung.at/themen/barrierefreie-eb)

25 MÄRZ

2019

Düsseldorf

Integration managen

Die Fachtagung »Integration managen – eine Herausforderung für die Weiterbildung!?!« des Projekts »Manage2Integrate« untersucht die unterschiedlichen Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen beim Management von integrationsfördernden pädagogischen Dienstleistungen. Dabei wird der Frage nachgegangen, was das für die Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht bedeuten kann.

→ [HTTPS://M2I.LAAW.NRW/FACHTAGUNG](https://m2i.laaw.nrw/fachtagung)

10 APRIL

2019

Dortmund

Künstlerische Wege zu einer inklusiven Ausstellung

Das Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und Inklusion (kubia) hat eine Veranstaltungsreihe entwickelt, die sich anhand von unterschiedlichen Kunst- und Kulturproduktionen mit einzelnen Aspekten von Inklusion beschäftigt. Bei diesem Termin erläutern die Verantwortlichen der Ausstellung »Alles nur geklaut? Die abenteuerlichen Wege des Wissens«, wie eine künstlerisch-inklusive Ausstellungsvorbereitung aussehen kann.

→ [HTTPS://BIT.LY/2BHSNVM](https://bit.ly/2BHSNVM)

7–8 MAI

2019

Berlin

VPL-Biennale

Die 3. Biennale, die sich mit der Anerkennung von Kompetenzen befasst, steht diesmal unter dem Motto »Making policy work – Validation of Prior Learning for education and the labour market«. Auf diesem Forum besteht für Politiker, Praktiker, Bildungsexperten und andere Stakeholder die Möglichkeit zum Austausch von Wissen und Beispielen guter Praxis sowie von Visionen zur Anerkennung von Kompetenzen aus aller Welt.

→ [HTTPS://VPLBIENNALE.ORG](https://vplbiennale.org)

25 JUNI

2019

Frechen

Selbstbestimmt lernen – selbstbestimmt arbeiten

Auf dem Fachtag der Gold-Kraemer-Stiftung »Selbstbestimmt lernen – selbstbestimmt arbeiten« wird es um Fragen zu Bildung und Arbeit als Bausteine der inklusiven Gesellschaft gehen. Dabei stehen vor allem die notwendigen Rahmenbedingungen für eine Teilhabe ermöglichende (Bildungs-)Infrastruktur im Mittelpunkt der Betrachtungen.

→ [HTTPS://BIT.LY/2HG87FY](https://bit.ly/2HG87FY)

Herausragende Projekte fördern Regionen und deren Weiterbildung

DIE prämiert Projekte aus Österreich und Deutschland mit dem Innovationspreis 2018

BEATE BEYER-PAULICK (DIE)



© DIE / Rothbrust

Bei einer feierlichen Preisverleihung Anfang Dezember in Bonn zeichnete das DIE ein westfälisches Projekt sowie eine Initiative aus dem österreichischen Kärnten gleichrangig mit dem Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung aus. Beiden Projekten gelang es in herausragender Weise, Chancen für die Schaffung gesellschaftlich relevanter Weiterbildung zu ergreifen, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stiften und die soziale Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger zu stärken. Beide haben das Thema des 2018er Innovationspreises

»Regionale Weiterbildung gestalten – Disparitäten überwinden« in nachahmenswerter Weise umgesetzt.

Das »LEADER-Projekt Lern@Fest – Lebenslanges Lernen in der Region Villach-Umland« in Kärnten kämpft gegen ein unterdurchschnittliches Bruttoeinkommen und die Abwanderung junger Erwerbsfähiger. Vor diesem Hintergrund initiierte das Katholische Bildungswerk Kärnten in Kooperation mit der Plattform Erwachsenenbildung Kärnten/Koroška mehrere Bildungsmaßnahmen zu Nachhaltigkeit, zur Bedeutung von Lebenslangem Lernen sowie zur Gestaltung des sozialen Raumes. Ein sommerliches Lernfest markierte den Höhepunkt des Bildungsprozesses, der bei den Bürgerinnen und Bürgern ein Bewusstsein für Bildung und Mitwirkung schuf. »Im Rahmen des Projektes ist es in vorbildlicher Weise gelungen, die Bedeutung von Weiterbildung als Ressource für den sozialen Zusammenhalt und gegen Abwanderung herauszuarbeiten«, lobte Laudator Kai Sterzenbach, Jury-Mitglied und Geschäftsführer der Lernenden Region Köln.

Das Projekt »Digitale Kompetenz für Bürgerinnen und Bürger im ländlichen Raum« wiederum hat das Ziel, den ländlichen Raum mit Hilfe der Digitalisierung zukunftsfähig zu machen. Geschulte ehrenamtlich Aktive bilden auf Initiative des VHS-Zweckverbandes Diemel-Egge-Weser und der Wirtschaftsförderungsgesellschaft Höxter ihre Nachbarn in Sachen E-Learning, digitale Jobsuche und digitale Bürgerschaft weiter. Im Zuge dessen wurden zahlreiche Apps wie eine »smarte Bürgerhalle« und

eine »Digitale Dorf-Plattform« entwickelt. Caroline Kramer, Professorin für Humangeographie am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), würdigt zudem die positiven regionalen und sozialen Effekte. So versuche das Projekt, den sozialen Zusammenhalt und das lokale Selbstbewusstsein dieser Gemeinden zu stärken. »Es verbindet eine umfassende Qualifizierung von ehrenamtlichen IT-Experten mit einem niedrigschwelligen, anlassbezogenen und nachbarschaftlichen Informationsangebot für alle Bürger.«, so die Laudatorin.

Seit über 20 Jahre verleiht das DIE alle zwei Jahre den »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung«, der von wbv Media in Bielefeld unterstützt wird. Die Auszeichnung macht neuartige und vielversprechende Ansätze in der Weiterbildung publik und stellt sie einer breiten Öffentlichkeit zur Diskussion. Zu den zentralen Kriterien für die Auszeichnung der Projekte gehört, dass sie innovativ und praxiserprobt sein müssen und der Erwachsenenbildung neue Impulse geben. Schirmherrin in diesem Jahr war die Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), Annegret Kramp-Karrenbauer.

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/INNOVATIONSPREIS

→ WWW.LERNFEST-KAERNTEN.AT

→ WWW.VHS-DIEMEL-EGGE-WESER.DE

Potenziale für Beschäftigung erkennen ProfilPASS in Einfacher Sprache erschienen

GORAN JORDANOSKI (DIE)

Der ProfilPASS in Einfacher Sprache wurde im Rahmen des EU-Projekts SCOUT »aSsessing Competences fOr fUTure« entwickelt, das sich an Beratende in sechs europäischen Ländern (Deutschland, Griechenland, Österreich, Schweden, Slowenien und Spanien) richtet, die mit Neuzugewanderten arbeiten und deren Potenziale und das Interesse an Kompetenzentwicklung fördern. Diese angepasste Version des ProfilPASS knüpft ganz konkret an Erfahrungssituationen und Lebenswelt von Neuzugewanderten an und stellt in Anlehnung an deren physisch geleistete Reise eine »Reise zu sich selbst« dar. Das Ziel ist, dass Neuzugewanderte den ProfilPASS nutzen können, um Erkenntnisse über ihre Potenziale und mögliche zukünftige Betätigungen in Deutschland und den anderen Projektländern zu gewinnen. Daher sind auch konkrete Hilfestellungen für den Bewerbungsprozess im ProfilPASS in Einfacher Sprache integriert. Zudem wurden weitere sprachliche und inhaltliche Anpassungen vorgenommen. Sprachliche Hilfsmittel wie Visualisierungen oder Lückentexte erleichtern das Verständnis und die Bearbeitung des ProfilPASS in Einfacher Sprache. Auch werden die Nutzenden durch eine Moderatorin und einen Moderator begleitet,

die beispielsweise wichtige Begriffe erklären und Hinweise für die Bearbeitung geben. Die Testimonials (biografische Beispiele) ermöglichen den Neuzugewanderten einen besseren Zugang zur selbstreflexiven Arbeit und erleichtern den Transfer zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Der ProfilPASS in Einfacher Sprache ist in digitaler Form bereits auf Deutsch und Englisch kostenfrei verfügbar. Die deutsche Fassung ist zudem als Druckausgabe über wbv Publikation erhältlich.

Download:

→ [HTTP://SCOUT.PROFILPASS-INTERNATIONAL.EU/DOWNLOAD](http://scout.profilpass-international.eu/download)

Druckausgabe:

→ [WWW.WBV.DE/ARTIKEL/6001815](http://www.wbv.de/artikel/6001815)

Metavorhaben »Digitalisierung im Bildungsbereich« Vernetzung und Begleitung von Forschung zur Digitalisierung in der Bildung

JAN KOSCHORRECK (DIE)

Die Herausforderungen der Digitalisierung für die Bildung werden seit geraumer Zeit in allen Bildungsbereichen diskutiert, auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Allein: Es fehlt an wissenschaftlicher Evidenz, anhand derer Bildungseinrichtungen und andere Akteure der Praxis Strategien entwerfen, die Gestaltung konkreter Maßnahmen vornehmen oder deren Effektivität abschätzen können. Hier setzt die Förderlinie »Digitalisierung im Bildungsbereich –

Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an (→ Ticker, S. 7). In diesem Rahmen werden seit Ende 2017 Forschungsprojekte zum Thema aus allen Bildungsbereichen gefördert. Dazu wurde ein die Projekte begleitendes Metavorhaben eingerichtet, an dem sich aus der Leibniz-Gemeinschaft neben dem DIE auch das Institut für Wissensmedien (IWM) und das Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) beteiligen.

Das Metavorhaben soll die geförderten Forschungsprojekte unterstützen und den Dialog von Forschung und Praxis sowie den Transfer der Forschungsergebnisse verbessern. Koordiniert wird das Vorhaben unter der Leitung von Professor Michael Kerres an der Universität Duisburg-Essen. Das DIE wird darin unter anderem die für die Erwachsenen- und Weiterbildung relevanten Ergebnisse aus den Forschungsprojekten in wissenschaftliche Dossiers zusammenfassen und daraus redaktionelle Inhalte über verschiedene Plattformen wie wb-web sowie über DIE-eigene Publikationen veröffentlichen, um sie für Praktikerinnen und Praktiker aus Erwachsenenbildung und Weiterbildung verfügbar zu machen.

Teil des Vorhabens ist außerdem die Verbesserung der Mitgestaltung von Forschung durch die Praxis. Zu diesem Zweck richtet das DIE künftig regelmäßig Dialog- und Expertenforen aus. Dort treffen sich Lehrende, Leitende, Verbände und strategische Akteure sowie Forschende zum Austausch auf Augenhöhe, von dem alle Beteiligten profitieren: die einen



von tagesaktuellen Forschungsergebnissen sowie praxis- und entscheidungsrelevantem Wissen, die anderen durch Impulse für die weitere Gestaltung der eigenen Forschung. Hierfür sind Dialogforen des DIE geplant. Einzelpersonen, Institutionen und Organisationen sind eingeladen, Themen aus der Praxis mit Bezug zur Digitalisierung vorzuschlagen oder Teilnahmeinteresse zu bekunden.

Kontakt: koschorreck@die-bonn.de

NEWz mit Neuigkeiten Lernen und zivilgesellschaftliche Partizipation

INA E. RÜBER (DIE)

Im Januar endete das Projekt »Nicht-monetäre Erträge der Weiterbildung: zivilgesellschaftliche Partizipation« (NEWz), das neben sechs weiteren Projekten im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunktes »Nicht-monetäre Erträge von Bildung« durchgeführt wurde. Der Förderschwerpunkt sollte u. a. dazu dienen, den Wirkungen und Erträgen der Erwachsenen- und Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit als bisher zu schenken. Auch der Nationale Bildungsbericht 2018 hat den Erträgen zuletzt ein eigenes Kapitel gewidmet.

Innerhalb eines interdisziplinären Forschungsverbunds stand drei Jahre lang die Frage im Vordergrund, inwieweit das Lernen Erwachsener zivilgesellschaftliche Partizipation fördern kann. Die an einem von drei Teilprojekten beteiligten Ökonomen der Leibniz-Universität Hannover unter-

suchten, inwieweit zum Beispiel die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung die Bereitschaft für politische, soziale und kulturelle Teilhabe erhöht. Unter politischer Teilhabe wurden dabei sowohl freiwilliges Engagement als auch politisches Interesse gefasst. Die Analysen auf Basis des Sozioökonomischen Panels zeigten, dass kulturelle und politische Teilhabe durch berufliche Weiterbildung tatsächlich gefördert werden können. Forschende im Teilprojekt an der Universität Göttingen und am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) bestätigten anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass ein positiver Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und der Wahlbeteiligung besteht.

Innerhalb des DIE und ebenfalls auf Basis der NEPS-Daten wurde gezeigt, dass ein positiver Effekt des Lernens Erwachsener auf die Aufnahme eines freiwilligen Engagements beobachtet werden kann, wenn auch nicht für alle Lernformen. Vertiefende Analysen auf Basis der britischen »Understanding Society«-Panel-Daten zeigten, dass non-formales Lernen – unabhängig vom Inhalt – im Durchschnitt mit einer Steigerung der Wahrscheinlichkeit für den Beginn eines Engagements einhergeht.

Weitere Ergebnisse aus NEWz werden dieses Jahr in der Reihe »Edition« der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht, die internationale Beiträge zu den Erträgen der Weiterbildung bündelt.

Science 2.0

DIE ist Mitglied im Leibniz-Forschungsverbund

MARKUS HUFF (DIE)

Das DIE ist seit Ende 2018 Verbundpartner im »Leibniz-Forschungsverbund Science 2.0«, der sich mit den Auswirkungen von neuen Netzwerktechnologien auf Wissenschaft und Gesellschaft befasst. Der Verbund möchte neue Forschungs- und Entwicklungsfelder erschließen, die sich durch den Einsatz neuartiger, partizipativer Technologien für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eröffnen, z. B. bei der Informationssuche, der kollegialen Zusammenarbeit und der Verbreitung von Forschungsergebnissen. Der Forschungsverbund »Science 2.0« beschäftigt sich mit den Auswirkungen dieser Entwicklungen und arbeitet interdisziplinär.

Im Projekt »Serious Comics« erforscht das DIE (Abteilung Forschungsinfrastrukturen) in Kooperation mit dem Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft (ZBW) die Möglichkeiten der Popularisierung von Wissenschaft durch Comics, die zunehmend in sozialen Netzwerken zur Visualisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse eingesetzt werden. Das DIE wird sich mit weiteren Projekten aktiv im »Forschungsverbund Science 2.0« einbringen, um die Chancen der digitalen Technologien für das Feld der Erwachsenenbildung zu nutzen.

→ WWW.LEIBNIZ-SCIENCE20.DE

»Erzähl uns die Geschichte dazu« Bildband zu 100 Jahre Volkshochschule

THOMAS JUNG (DIE)

Am 13. Februar fand der offizielle Festakt zum 100-jährigen Bestehen der Volkshochschule in Deutschland statt. Bei der Feier in der Frankfurter Paulskirche wurde ein Buch vorgestellt, das in Kooperation mit dem DVV entstand und u. a. von Thomas Jung (DIE) betreut wurde. Hier präsentieren wir einen kleinen Ausschnitt aus dem Interview, das Thomas Jung zur Entstehungsgeschichte des Buches auf wb-web gegeben hat.



Wir hatten von Anfang an die Idee, die Geschichte der Volkshochschule vom Bild her zu erzählen. Und diese Idee haben wir den Autorinnen und Autoren immer nahegelegt: »Lieber Autor, stell dir vor, das ist das Bild. Von hier aus kannst Du Deine Geschichte erzählen.« Das konnte ein Gebäude sein, ein Porträt, ein Gruppenfoto, eine Szene in einem Seminarraum, eine alte Postkarte, eine Grafik, ein Plakat. Viele Autoren haben sich darauf eingelassen.

Für die Auswahl der Themen – für jedes Jahr der hundertjährigen Geschichte eines – hat unser Team von Redakteuren und Herausgebern gemeinsam überlegt, wo und für wen die Volkshochschule Angebote macht: Themen, Zielgruppen, aber auch die regionale bzw. geografische Verortung. Und wir haben überlegt, mit welchem Personal die VHS ihre Arbeit leistet, also mit welchen Hauptberuflichen und welchen Freiberuflern. Wir haben natürlich auch auf den politischen und ideologischen Kontext dieser so wechselvollen hundertjährigen Geschichte geschaut. Dann haben wir auch auf die Ausgewogenheit der Geschlechter geschaut: Es geht um Frauenbildung, es geht um Männerbildung. Und wir haben darauf geschaut, dass die doppelte deutsche Staatsgeschichte berücksichtigt wird, dass also für die Zeit von 1949 bis 1989 auch die Volkshochschule in der DDR vertreten ist.

Und so erzählt jede Doppelseite eine Geschichte. Damit lädt das Buch seine Leserinnen und Leser ein, sich in die verschiedenen Epochen und Ereignisse hineinzusetzen – mit der Auswahl der Bilder, die keine Diagramme, sondern manchmal selbst erzählende Bilder sind. Das war der Anspruch: Erzählen in Wort und Bild.

Schrader, J. & Rossmann, E. D. (Hrsg.) (2019). *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Das gesamte Interview mit Thomas Jung, das Angelika Gundermann geführt hat, gibt es auf wb-web:

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/AKTUELLES/100-JAHRE-VOLKSHOCHSCHULE-ERZÄHL-UNS-DIE-GESCHICHTE-DAZU.HTML](https://wb-web.de/aktuelles/100-jahre-volkshochschule-erzahl-uns-die-geschichte-dazu.html)

DIE Neuerscheinungen

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*. Bielefeld: wbv. 146 S., open access

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/36949/

Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf* (texte.online). Ca. 60 S., open access

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/36969

Personalia intern

Am 1. Februar hat CHRISTINA SONDERMANN als Doktorandin in der Nachwuchsgruppe »Entwicklung und Analyse audiovisueller Wissens- und Informationsmedien« begonnen.

MIRIAM BASTISCH hat am 5. Februar ihre Stelle in der Öffentlichkeitsarbeit angetreten.

Seit dem 15. Februar arbeitet DR. MAGDALENA SPAUDE in der Abteilung »Wissenstransfer«.

RICARDA BOLTEN, THOMAS GRABIETZ und BETTINA WIRTH haben zum 31. Dezember, KATRIN HÜLSMANN zum 14. Januar und MELANIE HELMIG sowie REGINA KAHLE zum 28. Februar das DIE verlassen.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Soziale Arbeit

Marion Felder, Katrin Schneiders

Inklusion kontrovers

Herausforderungen für die Soziale Arbeit

Zu den zentralen Aufgaben der Sozialen Arbeit gehört es, zur Verwirklichung von Inklusion in allen ihren Arbeitsfeldern beizutragen. Das Buch befasst sich mit der grundsätzlichen Debatte um Inklusion, der historischen Entwicklung des Inklusions-Paradigmas und seiner Widersprüche, der Klärung von Begriffen und den sozialpolitischen, sozialrechtlichen und bildungspolitischen Aspekten von Inklusion. Es zeigt auf, dass die in Deutschland stark ideologisch geführten Debatten u.a. auf einer fehlenden Wahrnehmung internationaler Diskurse und begrifflicher Differenzierungen aus dem englischsprachigen Raum beruhen, was gravierende Auswirkungen auf die Praxis hat.



ISBN 978-3-7344-0327-9, 144 S, € 9,80

E-Book: ISBN 978-3-7344-0328-6 (PDF) € 7,99

» *Felder und Schneiders ist ein substantieller Beitrag zum Inklusionsdiskurs gelungen, der sich durch hohe Sachkompetenz und analytische Schärfe auszeichnet. Ein weiterer Vorteil kommt hinzu: Das Buch genügt nicht nur hohen wissenschaftlichen Ansprüchen, es ist auch leserfreundlich gestaltet, übersichtlich angeordnet und sprachlich ansprechend gefasst.* «

Bernd Ahrbeck, socialnet.de



»Wir wollen GRETA adaptiv anlegen«

Fragen und Antworten zur Pilotierung von Instrumenten und
Verfahren trägerübergreifender Kompetenzvalidierung

Seit gut vier Jahren ist ein Konsortium aus Dachverbänden und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) unterwegs, um Instrumente und Verfahren für eine trägerübergreifende Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zu entwickeln. Unter der Marke »GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar« sind u. a. ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung und ein Validierungstool »PortfolioPlus« entwickelt worden. Ende 2018 ist eine zweite vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBWF) finanzierte Projektlaufzeit gestartet, in deren Verlauf die Praxistauglichkeit der Instrumente überprüft werden soll. WEITER BILDEN sprach mit den Projektbeteiligten über Chancen und Risiken dieses im Feld kontrovers diskutierten Projekts.

Gesprächspartner der Redaktion waren Dr. Peter Brandt (DIE), Dr. Friedrun Erben (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, ADB), Gundula Frieling (Deutscher Volkshochschul-Verband, DVV), Joerg-Friedrich Gampper (Dachverband der Weiterbildungsorganisationen, DVWO), Peer-Olaf Kalis (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien, DGWF), Barbara Menke (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, AUL), Dietmar Schlömp (Verband deutscher Privatschulverbände, VDP) und Stefan Sondermann (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, BBB).

Worum geht es in GRETA II, und welche Chancen sieht Ihr Verband in der Mitwirkung?

FRIELING: Der DVV will bei der Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens kritisch-konstruktiv mitwirken. Den Volkshochschulen und ihren Verbänden ist es wichtig, dass bei möglichen strukturbildenden Maßnahmen ihre Interessen berücksichtigt und vertreten werden. In der 2. Projektphase spielt die Erprobung eine entscheidende Rolle. Hier kann sich zeigen, ob und inwieweit die GRETA-Produkte geeignet und nachgefragt sind. Erste Erfahrungen aus den zurückliegenden Workshops lassen vermuten, dass die Akzeptanz bei den Lehrkräften hoch sein wird.

KALIS: Für die DGWF soll die Erprobung zeigen, ob sich GRETA auch im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert und welche Instrumente sich in welchen Nutzungssettings als sinnvoll erweisen.

SONDERMANN: Der BBB wird die besonderen Bedingungen und Regularien, denen die berufliche Erwachsenenbildung unterliegt, im Projektzusammenhang darstellen und verständlich machen.

GAMPPER: Kein Weiterbildungskunde zweifelt mehr daran, dass es einen gravierenden Zusammenhang zwischen den Kompetenzen des Lehrenden und seinem Lernerfolg als Teilnehmer gibt. In dem heute stark umkämpften Weiterbildungsmarkt haben Weiterbildungseinrichtungen deshalb einen Balanceakt zu bewältigen: Einerseits müssen die Kompetenzen der Lehrenden den Kunden transparent gemacht werden; andererseits muss zugleich deutlich werden, dass Trainer, Coaches und Berater, die einen Prozess der Kompetenzbilanzierung durchlaufen haben, in Zukunft entsprechend den positiv festgestellten Kompetenzen besser monetär honoriert werden. In den DVWO-Mitgliedsorganisationen gibt es neben

Weiterbildungs- und Fortbildungseinrichtungen auch Personen als Mitglieder – als Trainer, Coaches und Berater. Um deren aller Interessen bezüglich Kompetenzausweisungen zu vertreten, engagiert sich der DVVO in GRETA II.

ERBEN: Der ADB rückt die politische Bildung in den Fokus. Seine Mitwirkung garantiert, dass die Bedarfe und Möglichkeiten der Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung ernst genommen und ihre Potenziale genutzt werden. Da das Feld der Erwachsenen-

»Wir wollen ganz verschiedene Nutzungsweisen der Instrumente erproben.«

bildung/Weiterbildung sehr ausdifferenziert ist, erachten wir es als wichtig, die unterschiedlichen Perspektiven der Lehrenden und der Einrichtungen sichtbar zu machen und in die Diskussion um Professionalisierung einzubeziehen. Der ADB selbst ist ein gutes Abbild dieser Pluralität – sowohl die Größe als auch die inhaltliche Ausrichtung der Mitgliedseinrichtungen betreffend. Der ADB wird die Verknüpfung zu den fach- und feldspezifischen Besonderheiten, die in GRETA zu Recht nicht ausbuchstabiert werden, herstellen. Vor diesem Hintergrund achtet der ADB besonders auf die Spannung zwischen der Notwen-

digkeit einer Standardisierung, die in einem solchen Projekt angelegt ist, und den Potenzialen der freien, offenen und durch vielfältige Quellen gespeisten politischen Bildung.

Wie viel Gemeinsamkeit braucht GRETA?

MENKE: Mit dem Kompetenzmodell und dem PortfolioPlus haben wir eine gemeinsame Referenz für Akteure aus allen Teilfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung vorgelegt. Das schafft ein gemeinsames Bewusstsein davon, was für professionelles Handeln in diesem Feld bedeutsam ist, und stärkt die Erwachsenen- und Weiterbildung als Bildungsbereich. Eine solche trägerübergreifende Initiative hat es m.W. noch nicht gegeben. Trotzdem fürchten im Feld manche, dass es zu einer Spaltung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kommt. Diese Befürchtung beruht auf der Überlegung, dass bei einer flächendeckenden Nutzung der Instrumente Weiterbildungsbereiche zweiter Klasse entstehen könnten, nämlich da, wo überwiegend Personen mit geringen Stundenvolumina im Nebenerwerb oder ehrenamtlich tätig sind, z. B. in der politischen Erwachsenenbildung. Das Konsortium wird einer solchen Entwicklung durch mehrere Maßnahmen vorbeugen: Validierungen sollen nicht vorrangig summativ, sondern formativ zum Einsatz kommen, so werden weniger die Defizite als vielmehr Potenziale und Entwicklungsfelder sichtbar. Zweitens werden Einrichtungen, bei denen die Mehrzahl der Lehrenden nebenberuflich oder ehrenamtlich tätig ist, bei der Erprobung ausdrücklich auch als Nutzungspartner berücksichtigt. Wir haben hierzu bereits Anfragen, z. B. aus der katholischen Erwachsenenbildung.

SONDERMANN: Außerdem wollen wir ganz verschiedene Nutzungsweisen der Instrumente erproben. Dass Lehrende vollständige Kompetenzvalidierungen durchführen wollen, halten wir

eher bei denjenigen für wahrscheinlich, die schon jetzt Weiterbildung als Haupterwerb betreiben oder bei denen, die dies als interessante berufliche Perspektive für sich sehen. Aber es ist ausdrücklich Teil unserer Strategie, auch für Weiterbildungler mit geringen Zeitbudgets geeignete Maßnahmen zu erproben. Hierzu wurde ein niedrigschwelliges Instrument zur Selbstreflexion der eigenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen entwickelt, das sowohl Lehrende zur eigenständig organisierten Selbstreflexion nutzen können als auch Einrichtungen als Personalentwicklungsinstrument. Denkbar sind hier z. B. auch kleinere Workshops zur Reflexion über und Sensibilisierung für erwachsenenpädagogische Kompetenzen und Anforderungen – gerade für geringfügig lehrend Tätige im Nebenerwerb. Wir wollen GRETA maximal adaptiv anlegen.

KALIS: In der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen unterrichten ganz unterschiedliche Gruppen von Lehrenden. Das GRETA-Modell wird besonders für Lehrbeauftragte interessant sein, die ihren Lebensunterhalt durch Lehraufträge an unterschiedlichen Hochschulen bestreiten. Sie können mit dem Modell ihre erwachsenenbildnerischen Kompetenzen validieren und sich so weiter professionalisieren. Für Lehrende, die nur in geringerem Umfang in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterrichten, aber dieses Engagement langfristig weiterführen möchten, kann das Modell zur Selbstreflexion genutzt werden.

GRETA II plant ein Nebeneinander von koordinierter Erprobung und Graswurzel-Strategie. Warum?

MENKE: Das Interesse an GRETA und die Bereitschaft, sich auf das Thema Kompetenzanerkennung einzulassen, sind an der Basis, also bei den Einrichtungen und bei den Lehrenden selbst, sehr groß. Andererseits begegnet uns auf der Ebene der Verbände, vor al-

lem auf Landesebene, wo die Mittel für Weiterbildung zugeteilt werden, eine verhaltenere, mitunter skeptische Reaktion. So verständigten wir uns auf eine Strategie, die beides ermöglichen sollte: Initiative und Erprobungslust »von unten« sowie eine notwendige politische Flankierung und Begleitung, die sich auf Bundesebene durch die Arbeit von uns als Konsortium ausdrückt, und zusätzlich, indem wir mit einer konkreten Beispielregion zusammenarbeiten.

»Das Interesse am Thema Kompetenzanerkennung ist an der Basis sehr groß.«

SCHLÖMP: Wir wollen beobachten, welche Rolle es spielt, wenn bildungspolitische und verbandliche Akteure gemeinsam für GRETA eintreten. Das probieren wir in Sachsen. Die Landesebene ist dabei ein sinnvoller Rahmen, weil sich Weiterbildungspolitik stark auf dieser Ebene abspielt.

BRANDT: Wir erproben in Sachsen auch, welche Rolle es für die Verbreitung der Instrumente spielt, ob es einen sog. GRETA-HotSpot gibt, also eine Ansprechereinrichtung als Multiplikator vor Ort. Im Rahmen der parallel ablaufenden Graswurzel-Erprobung wird auf diese Infrastruktur verzichtet und

unmittelbar zwischen einer bundesweit agierenden Koordinierungsstelle und dem Feld interagiert. So ergibt sich ein kontrastives Erprobungsdesign.

Für welche Aufgaben bedarf es einer zentralen Koordinierung?

FRIELING: Die Koordinierungsstelle übernimmt Aufgaben wie Beratung, Information, Auswahl und Schulung der Gutachter, Weiterentwicklung der Instrumente und deren Qualitätssicherung. Sie organisiert Netzwerktreffen, betreibt ein GRETA-Webangebot und koordiniert das GRETA-Konsortium. Auf ausdrücklichen Wunsch der Träger wird das DIE als neutrale Wissenschaftsorganisation die Rolle der zentralen Koordinierungsstelle übernehmen.

Welche Rolle haben die Gutachter?

KALIS: GRETA-Gutachter begutachten und bewerten mithilfe des GRETA-Instrumentariums und anhand einer festgelegten Indikatorik die im PortfolioPlus dokumentierten Kompetenzen. Sie geben den Lehrenden Rückmeldung zu den Begutachtungsergebnissen und händigen die individuellen GRETA-Kompetenzbilanzen in einem Beratungsgespräch aus. Gutachter müssen über Lehr- und Beratungskompetenz verfügen.

BRANDT: Interessierte Personen können sich beim DIE melden und sich schulen lassen.

Mit welchen Nutzungspartnern startet die Erprobung?

MENKE: Das steht derzeit noch nicht fest. Wir haben zahlreiche Anfragen aus allen Teilbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es handelt sich um Einrichtungen sehr unterschiedlicher Größe und Programmschwerpunkte, über ganz Deutschland verteilt. Das DIE wird 2019 mit rund 15 Einrichtungen Kooperationsvereinbarungen schließen

und dort mindestens 300 Kompetenzbilanzen erstellen lassen.

Wie können sich Lehrende und Einrichtungen an GRETA beteiligen?

GAMPPER: Hierzu kann das DIE direkt oder einer der beteiligten Verbände angefragt werden. Die Mitgliedsorganisationen des DVWO z. B. sind bundesweit tätig und könnten als Multiplikatoren bei der aktiven Umsetzung zukunftsreicher GRETA-Kompetenzstrukturen für Trainer, Coaches und Berater auftreten.

Welche Mitwirkungsmöglichkeiten gibt es für Verbände, die im GRETA-Konsortium aktiv werden wollen?

SCHLÖMP: Das Konsortium ist prinzipiell offen für weitere Bundesverbände, die sich hinter die GRETA-Idee stellen wollen. Formal gilt hier das Kooptationsprinzip.

Welche Rezeption der GRETA-Ideen aufseiten der Weiterbildungspolitik wünschen Sie sich?

BRANDT: Der erste Ansatz von GRETA ist es, Einrichtungen, Lehrende und Verbände in die Lage zu versetzen, an der Professionalitätentwicklung der Lehrenden eigenaktiv zu arbeiten. Die Instrumente sollen dabei in erster Linie formativ, also entwicklungsunterstützend zum Einsatz kommen. Perspektivisch ist es auch im Sinne des GRETA-Konsortiums, wenn es zu Selbstverpflichtungen von Einrichtungen, Trägern oder Fachgruppen kommt. So könnte man in Weiterbildungsbereichen Anforderungen als Standard definieren und im Rahmen einer Selbstverpflichtung für die Lehrenden des Bereichs anwenden. Diese Selbstverpflichtungen sollten in den jeweiligen Einsatzbereichen selbst definiert werden und können je nach Trägerbereich ganz unterschiedlich ausfallen oder aber auch innerhalb eines

Trägerbereichs für bestimmte Gruppen von Lehrenden gelten. Das Schöne ist ja, dass man mit dem gemeinsamen Instrumentarium eine Bandbreite situations- und anwendungsbezogener Lösungen entwerfen kann. Auf keinen Fall darf es eine gleichlautende Kompetenzanforderung für alle Akteure geben. Kritiker fürchten ja, dass sich Politik, zumal auf Landesebene, die GRETA-Instrumente in einer solchen inadäquaten Weise zu eigen machen wird. Unsere bisherige Wahrnehmung der Landespolitiken ist,

»Es werden keine neuen Zertifizierungshürden geschaffen.«

dass man dort sehr viel Rücksicht auf die verbandlichen Interessen nimmt und nicht gegen diese agieren möchte. Uns scheint es in dieser Situation lohnend zu sein, aufseiten der Politik Interesse zu wecken für aus Praxis- und Verbandssicht sinnvolle und sachgerechte Initiativen. Politik könnte zum Beispiel Projekte fördern, mit denen Weiterbildungsakteure lernen, mit den GRETA-Instrumenten zu arbeiten und für ihr Feld passende Entwicklungen voranzutreiben. Auf diesen konstruktiven Ansatz setzt GRETA, damit in Sachen Professionalitätentwicklung mittelfristig Bewegung in die Weiterbildung kommt

SONDERMANN: Wenn die Verbände und ihre Landesgliederungen offensiver und positiver den Landesministerien gegenüber aufträten und statt ihren Befürchtungen die angestrebten Qualitätsverbesserungen zum Hauptthema machen, wären die Erfolgsaussichten auf Länderebene größer.

ERBEN: Der ADB hofft, dass die Verantwortlichen in der Weiterbildungspolitik die Vielfalt des Feldes anerkennen, das gerade durch die unregelmäßigen Zugänge seine Stärke gewinnt. Weiterbildungspolitik kann durch GRETA selbst gestärkt werden, wenn Anliegen und Herausforderungen sichtbarer und kommunizierbar werden. Aufgabe des Konsortiums ist es, mit der Politik ins Gespräch zu kommen, sowohl auf Ebene des BMBF und der KMK als auch auf Ebene der Länder, sowie dafür zu sorgen, dass die Projektergebnisse und Produkte nicht für ein Kontroll- und Regelungsinstrument missbraucht werden, sondern in positiver Weise der Professionalisierung zugutekommen.

Wie sichert GRETA, dass mit den Instrumenten keine neuen Zertifizierungshürden entstehen?

BRANDT: Es gibt ja verschiedene etablierte Verfahren, innerhalb derer Einrichtungen belegen, was sie für die erforderliche Qualifikation der Lehrenden tun bzw. wo sie diese nachweisen. GRETA kann und soll in diesen bestehenden Prozessen für den Nachweis herangezogen werden können – das gilt für die Träger- und Maßnahmen-Zulassung nach AZAV ebenso wie für QM-Systeme. Damit werden keine neuen Zertifizierungshürden geschaffen, sondern ein Angebot erarbeitet, wie bestehende Nachweispflichten in einer für die Beteiligten sinnvollen und zudem wissenschaftlich gesicherten Weise erfüllt werden können.

ERBEN: Aufgabe des Konsortiums ist es, hier geeignete Anknüpfungspunkte zu schaffen bzw. vorhandene sichtbar zu machen. Die Wünsche und Bedarfe

der Weiterbildungsanbieter müssen in den Prozess einbezogen werden. Die Mitglieder des Konsortiums müssen in den politischen Raum kommunizieren, dass sie sich gegen die Etablierung neuer Zertifizierungsinstrumente mit ordnungspolitischen Folgen stellen.

Welches Zukunftsszenario schwebt dem Konsortium vor? Wie soll perspektivisch mit den Instrumenten gearbeitet werden?

KALIS: Wir müssen zunächst die Ergebnisse der Pilotierung abwarten. Abhängig davon wollen wir die erfolgreichsten Nutzungsweisen verstetigen. Wenn sich die Instrumente und Verfahren bewähren, sollen sie möglichst breit in die Weiterbildungspraxis implementiert werden. Dies wird vermutlich stark von der Initiative der Lehrenden, Einrichtungen und Verbände abhängen und auch dezentral organisiert sein. Gleichwohl wird es einiger zentraler und dezentraler Infrastrukturen bedürfen. In GRETA II erproben wir, wie nützlich diese sein können. Zu den zentralen Infrastrukturen zählen wir unser Konsortium sowie eine Stelle, die Vernetzung und Gutachterqualifizierung steuert sowie ein digitales Informationsangebot, das z. B. Gutachter vermittelt und Instrumente zum Bearbeiten bereithält. Die dezentralen Infrastrukturen knüpfen bei der HotSpot-Idee an. Vorstellbar sind, auf das Bundesgebiet verteilt, rund zehn bis fünfzehn solche Einrichtungen mit regionaler Zuständigkeit. Sie kommunizieren die GRETA-Idee in der Region und ermöglichen die Begegnung von Gutachtern und Lehrenden. Infrastrukturen, die sich in der Pilotierung bewähren, können und sollen in einer Zukunftsstrategie enthalten sein.

Wer soll das bezahlen?

SCHLÖMP: In der Projektlaufzeit können wir für 1.000 Personen eine kostenfreie Validierung anbieten. Für eine mögliche Implementierung prüft das

Konsortium, welche Möglichkeiten es zur Refinanzierung von Validierungskosten gibt, die vor allem für den Prozess der Begutachtung entstehen. Entlastet werden könnten Lehrende, wenn Validierungsprozesse als Weiterbildungen anerkannt werden und somit über Bildungsgutscheine oder -prämien (teil-)finanziert würden oder die Kosten steuerlich abgesetzt werden. Der Beitrag der öffentlichen Hand könnte auch in institutionellen oder projektfördernden Zuschüssen für Akteure liegen,

»Weiterbildung ihrer gesellschaftlichen Funktion entsprechend wahrnehmbar machen!«

die GRETA-Instrumente anwenden. Das gilt zum Beispiel für HotSpots oder für Einrichtungen, die entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen durchführen.

Wann wäre GRETA II für Sie als Verband ein Erfolg?

KALIS: Wenn sich der Stellenwert von pädagogisch-didaktischen Kompetenzen durch GRETA in der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung erhöhte.

GAMPPER: GRETA liefert mit seiner Kompetenzbilanzierung ein analytisch-strategisches Instrumentarium, mit

dem die Kompetenz der Lehrenden als messbares Steuerungselement in ein Qualitätsmanagementsystem eingebettet werden kann. Wenn eine solche Einbettung zu wertschätzender Feedback-Kultur führte, verbunden mit der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrtätigkeit, und zugleich die wirtschaftliche Situation vieler Lehrenden verbessert würde, wäre GRETA II für den DVWO ein Erfolg – auch auf berufspolitischer Ebene.

SONDERMANN: Für den BBB würden sich die Erfolge des Projekts auch auf einer strategischen Ebene zeigen, nämlich, wenn Weiterbildung ihrer wichtigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Funktion entsprechend auch gesellschaftlich und politisch wahrgenommen würde.

ERBEN: Erfolgreich wäre das Projekt unter drei Bedingungen: Erstens, wenn adaptive Verfahren genutzt und breit angenommen werden und zur Qualifizierung des Feldes beitragen, ohne zu einer Verregelung und bildungspolitischen Normierung zu führen. Zweitens, wenn wir unsere ADB-Mitgliedseinrichtungen mit den GRETA-Instrumenten unterstützen können. Und drittens, wenn es uns gelingt, die fach- und feldspezifischen Kompetenzen – in unserem Fall die der politischen Bildung – mitzudenken und weiterzuentwickeln. Das ist eine wichtige Leistung, die wir erbringen müssen.

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

das, was übrig bleibt, wenn man das Gelernte vergessen hat.

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

würde ich ein Weiterbildungs-BA fötz einführen.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

das Menschen oft Talente und Fähigkeiten haben, die sie in der Schule nicht einsetzen konnten.

Mein berufliches Steckenpferd ...

Menschen zu ermutigen, ihren eigenen Weg zu gehen.

Ich bin der geborene Dozent für ...

den praktischen Nutzen der betriebswirtschaftlichen Kostentheorie.

Ohne Worte



Wer kennt sie nicht, die Emojis – die kleinen Piktogramme und Ideogramme, die vor allem in den sozialen Medien ganze Gefühlswelten auch ohne Worte wiedergeben sollen?

Nun hat das Unicode-Konsortium für dieses Jahr eine neue Liste an Emojis herausgegeben. Gab es bisher bereits Emojis, die gleichgeschlechtliche Partnerschaften und Familien abgebildet haben, kommen nun weitere Bildchen, die die Verschiedenheit der Menschen aufzeigen. So wird es künftig Blinde, Gehörlose und Personen mit Rollstuhl geben, aber auch Prothesen-, Föhrhunde- oder Gebärdensprache-Emojis. Damit kann ein Zeichen für Diversität gesetzt werden. Jetzt fehlen nur noch Emojis, die Menschen mit und ohne Behinderungen in Interaktion zeigen. (JL)

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 2 — 2019 (erscheint im Juni)

Weiterbildungspolitik in guter Verfassung?

Das Heft möchte aktuelle Gesetzesvorhaben und bundespolitische Initiativen wie die Nationale Weiterbildungsstrategie, die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes oder ein bundesweites Weiterbildungsgesetz vorstellen, einordnen und die Erwartungen an ihre Umsetzungschancen und mögliche Wirkungen erhellen. Dazu sollen unterschiedliche Akteure die Gelegenheit zur Erläuterung der Ideen bekommen bzw. kontrovers zu den Ideen anderer Stellung beziehen. Als Kontext wird wissenschaftliches Wissen über die Wirkungen und Erträge politischer Interventionen im Bildungsbereich bereitgestellt.

AUSGABE 3 — 2019 (erscheint im September)

Ästhetik

Ästhetische Erfahrungen sind hoch individuell, das Empfinden beim Betrachten von Kunstwerken oder beim Hören von Musik ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Und doch gibt es bestimmte Grundregeln bei Bild- oder Musikkompositionen, die überindividuell zu sein scheinen. Hilft ein Erlernen solcher Regeln, die Sinne für ästhetische Prozesse zu schärfen? Welche Rolle spielt Ästhetik in der und für die Erwachsenen- und Weiterbildung?

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de



Kompetenzen von Neuzugewanderten

➔ profilpass.de

Diese Version des bewährten ProfilPASS wurde speziell für die Bedarfe und die besondere Situation von Neuzugewanderten entwickelt. Die Ausgabe zeichnet sich durch verkürzte Texte, einfache Sprache und viele Illustrationen aus.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
(Hg.)

ProfilPASS in Einfacher Sprache

Meine Entdeckungsreise zu mir selbst

2018, 80 S., 12,95 € (D)
ISBN 978-3-7639-6013-2



Auf profilpass.de stehen die Inhalte auch kostenfrei als PDF-Dokumente zur Verfügung.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Abo-Service weiter bilden

Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ [wbv.de/
weiter-bilden](http://wbv.de/weiter-bilden)

📞 **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12



Bildung für alle ist inzwischen fast zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Doch auch zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Umsetzung *gemeinsamer* Bildung noch nicht flächendeckend erfolgt. WEITER BILDEN blickt auf Gelingensbedingungen, Notwendigkeiten und Erfolge inklusiver Erwachsenen- und Weiterbildung.

ENT