



Die inklusive Gesellschaft

Beiträge aus der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe

Für das vorliegende Heft mit dem Schwerpunktthema „Die inklusive Gesellschaft“ wurden für die Illustration des Umschlags folgende Bilder verwendet:



Das Bild auf der Vorderseite entstand im Frühjahr 2007 in Hamburg.
Foto und Montage von Klaus Buddeberg.



Das Motiv auf der Rückseite ist dem Ankündigungsflyer zur Tagung „Erwachsenenbildung und Empowerment“ entnommen.

Editorial

Werner Schlummer: Die inklusive Gesellschaft 2

Schwerpunktthema

Andreas Eckert / Katja Heinrich: Inklusion und ihre paradigmatische Qualität 3

*Rebecca Babilon / Stephanie Goeke / Karin Terfloth: Inklusion und Exklusion
im Kontext von Lebenslangem Lernen* 12

*Katja Heinrich: Auf dem Weg zur Inklusion –
Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee durch KoKoBes?* 22

Kontext Erwachsenenbildung

*Bernd Wilder: Erwachsenenbildung und Empowerment –
Vorbereitungen zur Herbst-Tagung 2007 in der Universität zu Köln* 33

*Lars Elster: Vernetzung – Austausch – Praxisorientierung.
8. FachpädagogInnentreffen in Rothenburg o. d. T.* 37

Einladung zur Mitgliederversammlung 38

Internationales und Tagungen

Hubert M. Siman: Aktuelles aus Österreich 39

Veranstaltungen 40

Materialien und Medien

Neue Homepage und erweiterter Service 42

Die Einsamkeit der Zeichen 43

Buchbesprechungen 46

Impressum

Die inklusive Gesellschaft

Werner
Schlummer



„All inclusive“. Jeder kennt diesen Werbehinweis. Und viele waren schon Nutznießer einer Marketingstrategie der Urlaubsbranche, wenn es darum geht, das Ereignis des Jahres, den lang ersehnten Urlaub, so kostengünstig wie möglich zu gestalten. „All inclusive“ ist für einen Teil unserer Gesellschaft, die Mitbürgerinnen und Mitbürger mit Behinderung, in ganz anderen Zusammenhängen oftmals alles andere als Realität. Und unsere Gesellschaft verhält sich im Alltag und in unterschiedlichen Lebenskontexten ebenfalls alles andere als inklusiv.

Dennoch sind die Leitbegriffe „Normalisierung“, „Integration“, „Selbstbestimmung“ und „gesellschaftliche Teilhabe“ wesentliche Ziele unserer Gesellschaft. Nicht zuletzt senden auch gesetzgeberische Rahmenbedingungen zum Beispiel durch die Verabschiedung des SGB IX in 2001 entsprechende eindeutige Signale. Derartige Programmatiken verfolgt auch seit Jahren die vielfältige Behindertenhilfe mit Verbänden und Institutionen.

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, deren Organ diese Zeitschrift im 18. Jahr ist, ist mit ihren Zielsetzungen ebenfalls seit vielen Jahren eindeutig: „Angestrebt wird Inklusion, d.h. ein selbstverständliches und vollständiges Dazugehören, die Präsenz und Mitwirkung von Menschen mit Behinderung in allen Gesellschaftsbereichen“, so formuliert es die GEB auf der Basis ihres Berliner Manifestes von 1995 im Grundsatzpapier der Gesellschaft – zuletzt aktualisiert 2003. „Inklusion bedeutet die Anerkennung von Unterschieden und Differenz, Vielfalt und Pluralität. Das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit führt dazu,

dass die heterogene Gruppe zur Basis des Bildungsprozesses in der Erwachsenenbildung wird.“ (ebd.)

Dem Thema Inklusion widmet sich das vorliegende Heft. Dabei will es weniger Patentrezepte für eine in diesem Sinne gelingende Erwachsenenbildung dokumentieren. Auch will es nicht Erfolgsmethoden im betriebswirtschaftlichen Sinne als „Best Practice“ vermitteln – und damit einer Ökonomisierung Vorschub leisten. Vielmehr wollen die Beiträge im Bereich „Schwerpunktthema“ des Heftes vor allem zum Nachdenken anregen.

Dies geschieht im Einführungsbeitrag dadurch, dass *Andreas Eckert* und *Katja Heinrich* historische und grundsätzliche Aspekte aus der vielschichtigen Diskussion um Inklusion verdeutlichen. Die Autorinnen *Rebecca Babilon*, *Stephanie Goeke* und *Karin Terfloth* greifen in ihrem gemeinsamen Beitrag das Recht auf Lebenslanges Lernen aus der Gesamthematik heraus. Sie verbinden ihre Konsequenzen aus der Analyse des Spannungsfeldes Exklusion und Inklusion mit dem Appell für eine offene Didaktik. Ein rheinländisches Modell ganz im Sinne der Forderung „ambulant vor stationär“ stellt *Katja Heinrich* vor, indem sie die Aktivitäten der so genannten KoKoBes und ihre Möglichkeiten für eine Erwachsenenbildung in Richtung Inklusion kritisch unter die Lupe nimmt.

Dr. Werner Schlummer
Redaktionsmitglied

Inklusion und ihre paradigmatische Qualität

In diesem Beitrag geht es um die heilpädagogische Leitidee Inklusion. Die Diskussionen um die paradigmatische Qualität des Inklusionsbegriffs unterstreichen ihre Aktualität. Der Beitrag stellt theoretische und praktische Aspekte dieser Gesamthematik dar. Er versucht gleichzeitig, einen Überblick zur laufenden Diskussion und somit einen Einstieg in den thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Heftes zu geben.

Leitideen in der Heilpädagogik

Im Laufe der Geschichte der Heilpädagogik haben sich ihre fachlichen Leitprinzipien, ihre Begriffe für Behinderung und ihr Selbstverständnis verändert. In Anlehnung an Bürli u.a. nennt Sander fünf Entwicklungsphasen innerhalb der Sonderpädagogik: Exklusion – Separation oder Segregation – Integration – Inklusion – Vielfalt als Normalfall (vgl. Sander 2003, 317). Auch Theunissen schildert allgemeine Entwicklungsetappen der Heilpädagogik: Soziale Ausgrenzung und Institutionalisierung – Normalisierung und gesellschaftliche Integration – Inklusion (vgl. Theunissen 2006b, 60ff.). Insgesamt kristallisieren sich aus dem Vergleich dieser Entwicklungsphasen und -etappen drei übergreifende Paradigmen mit ihnen innewohnenden Leitvorstellungen heraus, die sich überlappen und auch heute durchaus noch nebeneinander existieren: Exklusion im Sinne einer Aussonderung und Institutionalisierung, Integration im Sinne einer Integration von außen und Inklusion im Sinne des Rechts auf selbst bestimmte Teilhabe am Leben in einer

„Gemeinschaft für alle“. Die folgenden Erläuterungen beschreiben lediglich in verkürzter Form wesentliche Aspekte dieser Thematik. Dabei können nicht alle Entwicklungsstränge in der Heilpädagogik zur Leitidee Inklusion skizziert werden. Auch kann die teilweise akademisch geführte Diskussion über Inklusion in Abgrenzung zur Integration nur annähernd aufgezeigt werden.

Exklusion

Menschen mit Behinderung wurden und werden aus allgemein zugänglichen Teilsystemen der Gesellschaft ausgeschlossen (vgl. Hinz 2004, 47). Die wissenschaftliche Grundlage dafür bietet ein individuumzentriertes Behinderungsbild, das einseitig defizitorientiert geprägt ist: Behinderungsmerkmale werden ausschließlich in der Person verankert gesehen (vgl. Sander 1999, 100). Als Konsequenz eines solchen medizinisch-psychiatrischen Ansatzes etablierten sich ab Ende des 18. Jahrhunderts spezielle heil- und sonderpädagogische Institutionen. Je nach Schädigung wurden Menschen mit Behinderung gruppiert und in dafür als geeignet angesehenen Institutionen vor allem medizinisch, aber auch pädagogisch versorgt (vgl. Theunissen 2006b, 60; Hinz 2004, 48). Sie galten als Patienten, ihre Angehörigen als Laien, Professionelle als Experten (vgl. Theunissen 2006c, 193). Hinter dieser Art von Zuwendung steckten aber durchaus auch karitative und theologische Motive. Im Zuge der Industrialisierung traten zusätzlich ökonomische Motive hinzu, welche die Institutionalisierung von Menschen mit Behinderung legitimierten. Dies entsprach der Praxis der Asylierung von

Andreas Eckert



Katja Heinrich



gesellschaftlich als nicht wertvoll bzw. nutzlos angesehenen Randgruppen (vgl. Reichmann-Rohr 1999, 34). Unter dem Regime des Nationalsozialismus kam es zu einer Verschärfung bereits vorhandener Strukturen und Tendenzen, Vorstellungen und Handlungen. So trieben schließlich rassenhygienische Vorstellungen, die auch unter Heil- und Sonderpädagogen vertreten waren, sogar die Vernichtung von Menschen mit Behinderung voran. Auf der anderen Seite gab es auch durchaus Pädagogen, die sich entgegen der NS-Ideologie für das Leben von Menschen mit Behinderung einsetzten (vgl. Antor/Bleidick 2000, 67). Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich die aggressive und zerstörerische Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung. Man versuchte zunächst, wieder an die Tradition vor 1930 anzuknüpfen. Dementsprechend wurden Neufassungen gesetzlicher Regelungen in der Bundesrepublik eingeführt, die finanzielle und institutionelle Stützen für Menschen mit Behinderung vorsahen. Sonderschulbereiche und Sondereinrichtungen breiteten sich infolgedessen rapide aus. Dies beinhaltete einerseits den Fürsorgeaspekt, andererseits aber auch das Festhalten an den allgemeinen Strukturen der Aussonderungsgeschichte, was bis Anfang der 1980er-Jahre nahezu ohne praktische Gegenteilstendenzen als Norm galt (vgl. Reichmann-Rohr 1999, 37).

Insgesamt erscheint das Gesicht der Institutionalisierung janusköpfig, was einen differenzierten Blick darauf notwendig macht. „Institutionen bieten ... einerseits emotionalen Halt, schaffen Sicherheit, Ordnung und Stabilität, andererseits können sie die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten aber auch (erheblich) begrenzen“ (Theunissen 2006b, 60).

Integration

Gegen die Theorie und Praxis der Exklusion und Institutionalisierung kamen Widerstände und mit ihnen neue Leitideen auf, die einen Paradigmenwechsel hin zur Integration im Sinne einer Einbeziehung einleiteten. Als Wegbereiter dafür gilt das Normalisierungsprinzip, das in den 1960er-Jahren in Skandinavien von Nirje und Bank-Mikkelsen eingeführt wurde und in Deutschland ab den 1970ern vor allem durch Thimm Verbreitung fand (vgl. Seifert 1998, 151ff.). Es zielte unter anderem auf die Deinstitutionalisierung, also auf die schrittweise Auflösung von Großeinrichtungen zugunsten des Aufbaus gemeindeintegrierter und dezentralisierter Wohnformen für ein selbst bestimmtes Leben von Menschen mit Behinderung (vgl. Theunissen 2006b, 61). Vor allem Elterninitiativen, aber auch Pädagogen, gaben weitere Anstöße zu einer Veränderung. Sie brachten die skandalöse Aussonderung von Menschen mit Behinderung in den 1970er-Jahren an die Öffentlichkeit (vgl. Hinz/Jacobs 2005, 73; Reiser 2003, 309) und forderten statt Institutionalisierung die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft (vgl. Eberwein 1999, 55ff.). Auch Menschen mit Behinderung selbst meldeten sich ab den 1960er-Jahren zunächst in den USA in Selbsthilfeorganisationen wie „Independent Living“ öffentlich zu Wort, um ihren Rechten Gehör zu verschaffen. In den 1970er-Jahren erreichte diese Emanzipationsbewegung auch Deutschland und schlug sich in Interessenvertretungen wie „Selbstbestimmtes Leben e.V.“ nieder (vgl. Fornefeld 2002, 148). Menschen mit geistiger Behinderung engagierten sich in der People-First-Bewegung, die in Deutschland seit 2005 nach einer Namensänderung

„Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland“ heißt.

Durch das Normalisierungsprinzip, die Integrationsdebatte und die von Betroffenen organisierte Bewegung des selbst bestimmten Lebens veränderte sich das tradierte medizinische Bild der Heilpädagogik (vgl. Störmer/Hellmann 2003, 8). In der ICIDH der Weltgesundheitsorganisation von 1980 wurden offiziell soziale Beeinträchtigungen als Faktoren einer Behinderung einbezogen. Eine explizite Bezugnahme auf Kontextfaktoren erfolgte zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht (vgl. WHO 2005, 5). Dies änderte sich mit der ICF, die in der englischsprachigen Version 2001 erschien. Behinderung gilt hier als bio-psychosoziales Phänomen. Sie ist das Ergebnis der Wechselwirkungen zwischen einer Person, ihrem Gesundheitsproblem und den Umweltfaktoren (vgl. ebd., 23ff.) und kann damit in einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Wansing 2005, 79).

Inklusion

Inklusion als Zielvorstellung bedeutet, dass Jeder das Recht haben soll, ein aktives und selbst bestimmtes Mitglied einer heterogenen Gesellschaft zu sein. Pädagogische Fürsprecher dieser Vision sprechen nun nicht mehr von Integrations- oder Sonderpädagogik, sondern von einer Allgemeinen Pädagogik bzw. einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Hinz 2004, 49f.). In diesem Sinn breitet sich auch der Begriff Inklusion in der deutschsprachigen Heilpädagogik aus. Der Begriff Inklusion entstammt ursprünglich dem angloamerikanischen Raum. Er geht auf die Bürgerrechtsbewegung in den USA zurück, in der sich schon in den 1970er-Jahren unter anderem auch Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen

für Selbstbestimmung, Anerkennung behinderter Menschen als Bürger und vor allem für eine volle gesellschaftliche Teilhabe einsetzten (vgl. Theunissen 2006a, 13ff.). In Europa trugen die Erklärungen von Salamanca 1994 und Madrid 2002 wesentlich zur begrifflichen und konzeptionellen Verbreitung des englischen Begriffs „inclusion“ bei (vgl. Sander 2003, 314). Die Deklaration von Madrid reicht über die bildungspolitischen Forderungen der Konferenz von Salamanca hinaus und wendet sich eher menschenrechtlichen Aspekten zu. In den deutschsprachigen Fassungen beider Deklarationen taucht der Begriff Inklusion selbst allerdings nicht auf, es wird von „Integration und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (Deklaration von Madrid 2002, 2) gesprochen.

In der deutschsprachigen Heilpädagogik-Literatur erschienen im Jahr 2000 erste Beiträge zum Begriff Inklusion (vgl. Liesen/Felder 2004, 3). Inklusion gilt heute für viele Heilpädagogen als ein Ziel moderner Behindertenarbeit und scheint damit die Leitvorstellung der Integration abgelöst zu haben (vgl. Theunissen 2006, 7). Allerdings ist diese Annahme durchaus umstritten. Zu beobachten ist gegenwärtig eine lebhafte und kontroverse Auseinandersetzung innerhalb der heilpädagogischen Diskurse: Die Frage kommt auf, in welchem Verhältnis Inklusion hier zu Integration und auch zu anderen Leitideen wie Normalisierung (vgl. dazu ausführlich Dalferth 2006, 118ff.) und Selbstbestimmung steht und ob durch diesen neuen Begriff die theoretische und praktische Entwicklung in der Heilpädagogik überhaupt vorangetrieben werden kann (vgl. Kulig 2006, 50).

Wegweiser zur Inklusion

Die kontroverse Diskussion über den Neuerungswert des Leitgedankens der Inklusion kann in seiner Vielfalt hier nicht wiedergegeben werden. Festzustellen ist allerdings, dass sie sich weitgehend auf theoretischer Ebene abspielt. Dabei geht es weniger um das Verhältnis von Inklusion zu Leitideen wie Normalisierung und Selbstbestimmung, sondern vielmehr um Unterschiede zur Integration. Einige Fachleute vertreten die Auffassung, Integration und Inklusion meinten dasselbe, andere halten Inklusion für eine Perspektivenverschiebung oder sogar für eine theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung von Integration¹.

Aus unserer Sicht lassen sich für die weiteren Auseinandersetzungen im Themenfeld Inklusion drei Wegweiser formulieren, deren Beachtung letztlich einer Annäherung an Inklusion als einer „richtungsweisenden Utopie“ (Lindmeier 2003a, 350) dienen kann:

1. Chancen der neuen Leitidee Inklusion
2. Risikobewusstsein und Ressourcenorientierung
3. Konzeptionelle Wege zur Umsetzung von Inklusion

Wegweiser 1: Chancen der neuen Leitidee Inklusion

Der Begriff der Inklusion mag aufgrund der inhaltlichen Kongruenz mit einem integrationspädagogischen, allgemeinpädagogischen Verständnis und wegen des Aufgreifens bereits bekannter Leitprinzipien als unnötig und verwirrend erscheinen, was jedoch gleichzeitig zu einer lebhaften Reflexion über heilpädagogische Zielvorstellungen anregt. Überdies gibt es weitere gewichtige Argumente, die für die Anerkennung des neuen Begriffs Inklusion sprechen:

- Der Inklusionsbegriff bietet die Chance, von der sonderpädagogischen Orientierung der Integrationsdebatte zu einer allgemein-pädagogischen Verortung der Inklusionsfrage zu kommen (vgl. Hinz 2004, 70). Er schärft den Blick für die Überwindung des Zwei-Gruppen-Denkens und der Zwei-Gruppen-Praxis sowie für den Verzicht auf diskriminierende Label wie „geistige Behinderung“ zugunsten der Beschreibung heterogener Gruppen (vgl. Theunissen 2006a, 22).

- Außerdem lenkt der Begriff Inklusion die Aufmerksamkeit auf den Perspektivwechsel von einer einseitig individuum-zentrierten Betrachtungsweise zu einer auf das Gesellschaftssystem fokussierten Betrachtungsweise (vgl. Lindmeier 2003b, 304).

- Der theoretische Paradigmenwechsel ist praktisch noch nicht realisiert (vgl. Hinz 2004, 68f.). Lindmeier fordert daher ein bewusstes Gegensteuern gegen Exklusionsprozesse. Ein neuer Begriff und das klare Konzept einer inklusiven Gesellschaft können hilfreich sein, Exklusionsprozesse zu erkennen, die praktische Arbeit daraufhin zu überprüfen und neue Strategien gegen Exklusionsprozesse zu entwickeln (vgl. Lindmeier 2003a, 349).

- Inklusion ist inzwischen ein international geläufiger Begriff, hinter dem nicht nur ein großer Kreis an Fachleuten, sondern auch viele Betroffene und Eltern von Menschen mit Behinderung stehen. Daher sollte im Blick auf die internationale Verständigung der Begriff der Inklusion auch hier in Deutschland benutzt werden (vgl. Theunissen 2006a, 21f.; Hinz 2004, 69; Sander 2004a, 12). Zudem kann auch eine international vergleichende Sichtweise helfen, Impulse zu gewinnen, um die Stagnation der deutschen Integrationsbewegung zu überwinden (vgl. Lindmeier 2003b, 304) und die

Entwicklung hin zu einer „Gesellschaft für alle“ zu vitalisieren (vgl. Theunissen 2006a, 22).

Vor allem bringt der Inklusionsbegriff gegenüber dem Integrationsbegriff und anderen Leitideen also den Vorteil, dass er den pädagogischen Blick für hilfreiche und hinderliche Aspekte auf dem Weg zu einer „Gesellschaft für alle“ schärft und die professionelle Aufmerksamkeit gezielt sowohl auf die Bedürfnisse der Individuen und ihr Recht auf Selbstbestimmung als auch auf die gesellschaftlichen Strukturen und die Teilhabe daran lenkt. Dabei ist aufgrund der besonderen Bedeutung gesellschaftlicher Bedingungen und Strukturen auch eine intensive Betrachtung auf der Basis von soziologischen, systemischen und systemtheoretischen Sichtweisen erforderlich (siehe auch Beitrag von Babilon/Goeke/Terflöth in diesem Heft). Die Auseinandersetzung im Kontext der postmodernen Gesellschaft kann an dieser Stelle nicht vertieft werden; hier sind lediglich einige wenige ausgewählte Verweise auf Autoren und Literatur möglich².

Wegweiser 2: Risikobewusstsein und Ressourcenorientierung

Um das Leitziel Inklusion anzustreben, müssen Erfahrungen mit und um Ausgrenzung bewältigt und gesellschaftliche Teilhabe an Teilsystemen unter (post-)modernen Bedingungen realisiert werden, wobei die Heilpädagogik unterstützend wirken kann. Das Gelingen dieses Vorhabens ist im Wesentlichen von der Beachtung und Durchsetzung der Faktoren „Risikobewusstsein“ und „Ressourcenorientierung“ abhängig. Dies stellt durchaus eine Herausforderung dar, weil auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Reformen in der Behindertenhilfe und Rehabilitation unübersichtli-

cher, widersprüchlicher und insgesamt wohl schwieriger geworden sind (vgl. Greving/Gröschke 2002, 7).

Risikobewusstsein: Gesellschaftliche und sozialpolitische Hindernisse wie die neue Eugenik und ökonomische Einsparungen im sozialen Sektor müssen in den Blick genommen und insbesondere durch eine verantwortungsbewusste Öffentlichkeitsarbeit und durch fundierte handlungsorientierte Konzepte bekämpft werden (vgl. Schumann 2000, 53; Dalferth 2006, 117).

Ressourcenorientierung: Die Aufmerksamkeit muss auf die Mobilisierung der zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen und individuellen Ressourcen gelenkt werden (vgl. Wansing 2005, 77), um die Chancen, die in der postmodernen Gesellschaft liegen, auch zu nutzen. Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen fällt diese Aufgabe durch die Individualisierungsprozesse in den Verantwortungsbereich des Einzelnen, weshalb genau hier der Ansatzpunkt für eine inklusiv ausgerichtete Heilpädagogik liegt. Ihre Aufgabe ist es, Menschen mit Behinderung individualisierte Unterstützung beim Finden und Nutzen von Ressourcen anzubieten.

Wegweiser 3: Konzeptionelle Wege zur Umsetzung von Inklusion

Es drängt sich die Frage auf, inwieweit vorgeschlagene und teilweise eingeschlagene konzeptionelle Wege der personen- und systembezogenen Unterstützung wie das Beispiel der persönlichen Zukunftsplanung und das Beispiel der sozialraumorientierten Netzwerkarbeit zur Umsetzung von Inklusion realistisch und damit begehbar sind und welche Faktoren sich als hilfreich oder hinderlich auf diesem Weg darstellen.

- Chancen

Auf der einen Seite werden die genannten Konzepte als chancenreich bewertet. Für ihren Erfolg in Richtung Inklusion spricht zum einen die Intention des Zusammenwirkens von personen- und systembezogener Unterstützung (vgl. Lindmeier 2003a, 357). Die Ergebnisse einer Pre-Post-Studie zu Veränderungen der Lebensqualität beim Wechsel von einer stationären Einrichtung zum Supported Living (vgl. Conroy 2003, 263) unterstreichen ebenfalls die Bedeutung sozialer Netzwerke. Zum anderen sind personen- und systembezogene Konzepte chancenreich, weil sie sich genau an den individualisierten pluralen und differenzierten Bedingungen der postmodernen Gesellschaft ausrichten, indem sie beim Individuum und seinen Stärken ansetzen und Strukturen vor Ort durch sozialraumorientierte Netzwerkarbeit zugänglich machen. In diesem Sinne betonen auch Bettina und Christian Lindmeier die Notwendigkeit individualisierter Unterstützungsformen in der gegenwärtigen Gesellschaft (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2001, 48).

Burtscher konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Netzwerkarbeit „als Instrument der professionellen Arbeit innovative Impulse hervorbringen kann. Sie kann eine gegenseitige positive Beeinflussung und Unterstützung auslösen und Entwicklungen vorantreiben“ (Burtscher 2005, 169), weshalb auch von einem möglichen Synergieeffekt gesprochen wird (vgl. Terfloth 2005, 175; Theunissen 2006b, 84). Beck erkennt die positive Wirkung solcher Konzeptionen für wohnortnahe, integrierende und differenzierte Strukturen, allerdings bedauert sie, dass es noch an der flächendeckenden Umsetzung dieser anerkannten Standards fehle (vgl. Beck 2005, 16).

- Hindernisse

Kritische Stimmen und Bedenken setzen sich mit der Umsetzbarkeit und der Sinnhaftigkeit dieser Konzepte auseinander. Die gegenwärtigen postmodernen individualisierten Bedingungen lassen es fragwürdig erscheinen, inwieweit sich soziale Netze oder auch Unterstützernetze aufgrund schwindender Solidarität und Verantwortlichkeit füreinander überhaupt hinreichend bilden lassen (vgl. Gaedt 2004, 1). Auch Seifert weist darauf hin, dass in unserer Gesellschaft eine grundsätzliche Bereitschaft zur Integration nicht vorausgesetzt werden könne (vgl. Seifert 2001, 211). Neben diesen gesamtgesellschaftlichen Hindernissen für eine Umsetzung inklusiver Konzepte muss auch eine mögliche Gefahr auf der sozialpolitischen Seite in Betracht gezogen werden. Sozialraumorientierte Netzwerkarbeit wird von öffentlichen Haushalten auch deshalb favorisiert, weil sie sich durch die verbreitete Nutzung informeller Netzwerke und das eigentlich wünschenswerte bürgerschaftliche Engagement ökonomische Einsparungen erhoffen (vgl. u.a. Keupp 2005, 39; Gaedt 2004, 2; Beck 2005, 14). Damit einher geht eine latente Entwertung helfender Berufe und die Instrumentalisierung freiwillig Engagierter, die als „Lückenbüßer angesichts fehlenden Personals“ (Theunissen 2006b, 80) herhalten müssen. Auch aus systemtheoretischer Sicht ist es wegen der Tendenz zur Selbsterhaltung für Professionelle nicht einfach, vom klassischen Tätigkeitsbereich der Heilpädagogik wegzukommen und sich auf neue Aufgabenfelder einzulassen (vgl. Reiser 2003, 311).

Herausforderungen an Behindertenhilfe und Heilpädagogik

Eine grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee Inklusion ist aber ein neues berufliches Selbstverständnis innerhalb der Behindertenhilfe und Heilpädagogik, das der Logik der aktuellen individuums- und systembezogenen Konzepte und den postmodernen Anforderungen entspricht. In Anbetracht der oben aufgeführten Schwierigkeiten erscheint dies als große Herausforderung. Die Aufgaben der speziellen Sondereversorgung von Menschen mit Behinderung müssen nach einem inklusiven Verständnis von Pädagogik durch die des Vermittelns, Brückenbauens oder Wegbereitens ersetzt werden (vgl. Maas 2006, 165f.; Theunissen 2006b, 73). Hilfreich dafür ist sicherlich eine berufsbegleitende Qualifizierung des Personals (vgl. Dalferth 2006, 126; Schlummer/Schütte 2006, 151ff.) genauso wie die Unterstützung der Mitarbeiter in Form von Supervision (vgl. Theunissen 2006a, 33f.). Aus diesem veränderten beruflichen Selbstverständnis entstehen neue Anforderungen an heilpädagogische, auf Inklusion ausgerichtete Ausbildungen (vgl. Boban/Hinz 2004, 333f.; Feyerer 2005, 9f.; Obolenski 2004, 314).

Literatur

ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart, Berlin, Köln
 BECK, I. (2005): Entwicklung der Gesellschaft und die daraus resultierenden Konsequenzen für Menschen mit Behinderungen. In: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft e.V. (2005) (Hrsg.), 11-25
 BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main

BLEIDICK, U. et al. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln
 BOBAN, I. / HINZ, A. (2004): Berufsbegleitender Studiengang Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: Schnell / Sander (2004) (Hrsg.), 331-339
 BRILL, W. (2005): Inklusion versus Integration? – Kritische Bestandsaufnahme und Konsequenzen für die akademische Ausbildung. In: Geiling / Hinz (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Wege zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, 94-97
 BURTSCHER, R. (2005): Kooperieren und Konkurrerieren – ausgewählte Aspekte der Netzwerkarbeit. In: Geiling / Hinz (2005) (Hrsg.), 165-169
 CONROY, J. et al. (2003): The Hissom Closure Outcomes Study: A Report on Six Years of Movement to Supported Living. In: Mental Retardation 41 (4), 263-275
 DALFERTH, M. (2006): Leben in „Parallelgesellschaften“? Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung zwischen den Idealen der neuen Leitideen und Entsolidarisierungsprozessen. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 117-128
 DEDERICH, M. (2002): Gesellschaftsanalytische Perspektiven. In: Greving / Gröschke (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, 33-57
 DEKLARATION VON MADRID (2002): „Nicht-Diskriminierung plus positive Handlung(en) bewirken soziale Integration“. Online: <http://www.madriddeclaration.org/dec>, Abruf: 01.03.2006
 EBERWEIN, H. (1999) (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel
 FEYERER, E. (2005): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. Online: www.bidok.uibk.ac.at/library/beh-1-03-feyerer-bildungsprozesse.html, Stand: 09.02.2005, Abruf: 21.04.2006
 FORNEFELD, B. (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel
 GAEDT, C. (2004): Das Verschwinden der Verantwortung. Gedanken zu dem Konzept des Individuums in der postmodernen Gesellschaft und seine Konsequenzen für Menschen mit geistiger Behinderung. Online: www.diakoniewerk.at/download/Gaedt.pdf, Abruf: 01.08.2006
 GEILING, U. / HINZ, A. (2005) (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Wege zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn
 GREVING, H. / GRÖSCHKE, D. (2002) (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn

- HEINRICH, K. (2006): Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstellen auf dem Weg zur Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee Inklusion. Ergebnisse einer Befragung von Klienten und Mitarbeitern. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität zu Köln. Köln
- HEITMEYER, W. (1997) (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1, Frankfurt am Main
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (9), 354-361
- HINZ, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (1), 330-348
- HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell / Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 41-74
- HINZ, A. / JACOBS, S. (2005): Integrationspädagogik/ Inklusionspädagogik – Fragen nach dem disziplinären und professionellen Selbstverständnis. In: Geiling / Hinz (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Wege zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, 73-78
- HOVORKA, H. / SIGOT, M. (2000) (Hrsg.): Integration(spädagogik) am Prüfstand – Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule. Innsbruck
- JAKOBS, H. / KÖNIG, A. / THEUNISSEN, G. (1998): Lebensräume – Lebensperspektiven. Butzbach-Griedel
- KEUPP, H. (2005): Empowerment statt ‚fürsorglicher Belagerung‘ für Menschen mit Behinderung! Zivilgesellschaftliche Impulse für den Sozialstaat. In: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft e.V. (2005) (Hrsg.), 35-44
- KULIG, Wolfram (2006): Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 49-55
- LIESEN, Christian / FELDER, Franziska (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik Online 03/04, 3-29. Online: http://www.heilpaedagogikonline.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf, Stand: 01.07.2004, Abruf: 15.04.2006
- LINDMEIER, B. (2003a): Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde – Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (1), 348-365
- LINDMEIER, B. / LINDMEIER, C. (2001): Supported Living. Ein neues Konzept des Wohnens und Lebens in der Gemeinde für Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (3/4), 40-49
- LINDMEIER, C. (2003b): Editorial zum Themen teil: Von der Integration zur Inklusion? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (1), 303-305
- LUHMANN, N. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen
- MAAS, T. (2006): Community Care in der Evangelischen Stiftung Alsterdorf. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 141-169
- OBOLENSKI, A. (2004): Qualifizierung für eine inklusive Pädagogik: Anforderungen an die LehrerInnenbildung. In: Schnell / Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 313-321
- REICHMANN-ROHR, E. (1999): Formen der Ausgrenzung in historischer Sicht. In: Eberwein (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, 33-39
- REISER, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (1), 305-313
- SANDER, A. (1999): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, 99-107
- SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (1), 313-330
- SANDER, A. (2004a): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In: Schnell / Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 11-23
- SANDER, A. (2004b): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (5), 240-245
- SCHLUMMER, W. / SCHÜTTE, U. (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen. München / Basel
- SCHNELL, I. / SANDER, A. (2004) (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn
- SCHUMANN, M. (2000): Aktuelle Entwicklungen in Biomedizin und Bioethik – Neue Herausforderungen an die Integration(spädagogik)! In: Hovorka / Sigot (2000) (Hrsg.), 33-57
- SEIFERT, M. (1998): Wohnen – so normal wie möglich. In: Jakobs / König / Theunissen (1998), 150-190
- SEIFERT, M. (2001): Auffälliges Verhalten – eine Zumutung für die Nachbarschaft? Probleme der Akzeptanz beim gemeindeintegrierten Wohnen. In: Theunissen (2001) (Hrsg.), 193-222
- SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Störmer, N. / Hellmann, M. et al. (2003) (Hrsg.): Jahrbuch Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau

TERFLOTH, K. (2005): Integrative Netzwerkarbeit – ein Weg zur Teilhabe. In: Geiling / Hinz (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Wege zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, 173-177

THEUNISSEN, G. (2001) (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für die heilpädagogische, therapeutische und alltägliche Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Bad Heilbrunn

THEUNISSEN, G. (2006a): Inklusion – Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 13-40

THEUNISSEN, G. (2006b): Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Bürgerschaftliches Engagement. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 59-97

THEUNISSEN, G. (2006c): Beratung – Krisenintervention – Unterstützungsmanagement. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 193-229

THEUNISSEN, G. / SCHIRBORT, K. (2006) (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Stuttgart

WALDSCHMIDT, A. (2003): Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. Online: <http://www.bpd.de/publikationen/QBYGJ5.html>, Abruf: 01.03.2006

WANSING, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft – Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden

WHO (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Übersetzung. Online: www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/, Abruf: 01.08.2006

Andreas Eckert, Köln
Dr. päd., Dipl.-Heilpädagoge, Vertretungsprofessor Lehrstuhl Allgemeine Heilpädagogik an der Universität zu Köln. Seit über zehn Jahren tätig als Therapeut und Berater im Autismustherapiezentrum Köln.
eMail: andreas.eckert@uni-koeln.de

Katja Heinrich, Köln
Dipl.-Heilpädagogin und Erzieherin
eMail: Kat.Heinrich@web.de

¹ Beiträge in dieser Debatte sind u.a.: Hinz 2002/2003/2004; Reiser 2003; Sander 2003/2004; Theunissen 2006.

² Vgl. besonders auch Beck 1986, Brill 2005, Dalferth 2006, Dederich 2002, Heitmeyer 1997, Luhmann 1995, Sennett 1998, Waldschmidt 2003, Wansing 2005.

Inklusion und Exklusion im Kontext von Lebenslangem Lernen

Rebecca
Babilon



Stephanie
Goeke



Karin
Terfloth



Lernen bedeutet, neue Erfahrungen zu machen, Denkweisen zu verändern, Handlungsalternativen zu erkennen und diese flexibel realisieren zu können. Lernen findet lebenslang statt. Im Zuge individueller Bildung und der subjektiven Konstruktion von Wissen stellt Lebenslanges Lernen ein wichtiges Element zur Entfaltung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung dar. Es hat demnach eine individuelle, aber auch eine soziale und politische Dimension.

Auf das Lernen eines Menschen kann von außen nur angesichts von Beobachtungen von Verhaltensveränderungen geschlossen werden. Es kann nicht definitiv erfasst werden, ob ein Mensch lernt oder nicht. Lernen kann auch nicht linear in einem kausalen Ursache-Wirkung-Zusammenhang durch Lehren initiiert werden. Dennoch können attraktive Lernumgebungen und Lernanlässe Lernende dazu anregen, Denk- und Verhaltensweisen zu variieren. Ebenso können durch anregungsarme Lernumgebungen Lernprozesse erschwert werden. Aus dieser Perspektive werden wir im Folgenden Möglichkeiten Lebenslangen Lernens von Lernenden mit (geistiger) Behinderung in den Fokus rücken. Oft beschränken sich institutionelle Lernangebote spezifisch für diesen Personenkreis auf reduzierte Themenfelder und spezielle Lernorte. Zum anderen können ein spezifisches Bild von (geistiger) Behinderung und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Kommunikation mit diesen Menschen Lernen im Rahmen dieser Angebote erschweren. Beide Problemfelder bündelt der Beitrag in der Fragestellung: Welche Faktoren

bedingen Inklusion und Exklusion von Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Erwachsenenbildung im Kontext Lebenslangen Lernens?

Daher werden wir zunächst den diesen Ausführungen zugrunde liegenden, konstruktivistisch geprägten Lernbegriff sowie die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens kurz explizieren, bevor wir Möglichkeiten des nicht-formalen und informellen Lernens von Menschen mit (geistiger) Behinderung im Kontext von Inklusion und Exklusion betrachten. Abschließend werden wir Konsequenzen für eine ‚geöffnete‘ Erwachsenenbildung formulieren.

Funktion des Lebenslangen Lernens

Um sich in der Umwelt zurechtzufinden, sind Lebewesen darauf angewiesen, sich an die jeweiligen kulturellen und situationsbezogenen Gegebenheiten anzupassen. In der aktiven Auseinandersetzung mit der dinglichen und personalen Umwelt findet diese Anpassung durch Lernprozesse statt. Ohne die Fähigkeit zu lernen, wäre kein kommunikatives Sich-aufeinander-einstellen möglich (vgl. Luhmann 1991, 94). Lernen wird durch die angeborene Neugier nach bedeutungsvollen Erfahrungen angetrieben (vgl. Herrmann 2006, 111).

Die Basis für Lernprozesse bilden zum einen die jeweils spezifische Gehirn- und Körperstruktur, andererseits aber auch die Möglichkeiten, Erfahrungen in einer anregungsreichen Umwelt zu machen.

Die neurologische Struktur eines Gehirns – oder genauer gesagt: die Verknüpfung von Neuronenzellen – bildet sich durch Sinnesaktivitäten aus. Durch deren Neustrukturierungen und die Bildungen von sprachlichen Begriffen entstehen Erkenntnisse und kognitive Vorstellungen (vgl. Scheunpflug 2001, 83). Die Struktur des Gehirns verfeinert sich durch verschiedene Arten von Lernen. Lernen aus Sicht der Kognitionsforschung bedeutet daher, „neuronale Verknüpfungen zu schaffen, zu vertiefen oder zu löschen“ (Scheunpflug 2001, 81). Lernen stellt somit einen aktiven und individuellen Konstruktionsprozess von Informationen, Vorstellungen und Erkenntnissen im Kontext kulturell vorgegebener Rahmenbedingungen dar.

Diese Aspekte gelten grundsätzlich für alle Lernenden, so auch für Menschen mit der Zuschreibung einer (geistigen) Behinderung. Eine solche Sichtweise negiert nicht – wie oft vermutet – unterschiedliche organische Konstitutionen. Sie verweist vielmehr darauf, dass die organischen Voraussetzungen die Lernfähigkeit eines Menschen nicht grundsätzlich negieren oder Lernprozesse nur in einer abweichenden Form zulassen. Die individuelle Ausdifferenzierung der Gehirnstruktur erfolgt in jedem Fall durch Lernen. Der Anregung durch eine attraktive Lernumgebung – besonders auch durch Ansprache – wird eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Scheunpflug 2000, 49). Aus der Betrachtung der Grundprinzipien der Entwicklung von Kognitionsprozessen können Rückschlüsse auf lernfördernde Faktoren gezogen werden, die jedoch individuell angepasst werden müssen.

Lernen gilt aus der dargestellten Sicht als Lebensnotwendigkeit. Lebenslanges

Lernen wird im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Wandel, der mit dem Übergang zur Wissensgesellschaft einhergeht, immer wichtiger, um den sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Entwicklungen zu begegnen. Denn dieser birgt für den Einzelnen Chancen, aber auch vielfältige Herausforderungen wie „nicht zuletzt mehr Ungleichheit und soziale Ausgrenzung“ (Europäische Kommission 2002, 9).

Lernen wird nicht mehr nur auf bestimmte Zeiträume beschränkt gesehen, sondern seine Kontinuität über das ganze Leben hinweg betont. Es wird davon ausgegangen, dass Lebenslanges Lernen „der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2002, 17).

Der Begriff des Lebenslangen Lernens taucht zum ersten Mal Ende der 60er- / Anfang der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der bildungspolitischen Diskussion auf. Während die erste Debatte in den 1970er-Jahren noch keine so umfassenden bildungspolitischen Konsequenzen hatte, erfolgte in den 1990er-Jahren die Wiederaufnahme der Diskussion um Lebenslanges Lernen (vgl. Dietsche / Meyer 2004, 8). Für Europa ist dabei das ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ (2000) von großer Bedeutung, in dem die Europäische Kommission Strategien zur Entwicklung Lebenslangen Lernens festlegt. Insgesamt zeigt sich in den zahlreichen Dokumenten zum Lebenslangen Lernen eine Vielfalt an Zielen und Intentionen: Demokratie, Chancengleichheit, Ganzheitlichkeit, Menschenrechte, europäische Identität Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung, Humanismus, sozialer Zusammenhalt, Persönlichkeitsbildung

(ebd., 9). Die UNESCO benennt vier Säulen Lebenslangen Lernens: „Learning to know, Learning to do, Learning to live together, Learning to be“ (Inclusion Europe 2006, 4). Diese Ziele können durch Lebenslanges Lernen erreicht werden, das „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands“ (BLK 2004, 13) beinhaltet.

Lebenslanges Lernen im Kontext nicht-formaler und informeller Lernangebote

Während sich formales Lernen auf alle Bildungsangebote bezieht, die zu einem anerkannten Abschluss führen, meint nicht-formales Lernen eine nicht abschlussorientierte Weiterbildung. Nicht-formales Lernen „findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses“ (Europäische Kommission 2000, 9). Nach unserer Erfahrung sind nicht-formale Bildungsangebote für Menschen mit (geistiger) Behinderung vorrangig bei Trägern der Behindertenhilfe und erst an zweiter Stelle an Volkshochschulen oder anderen Trägern der allgemeinen Erwachsenenbildung angebunden.

Informelles Lernen beinhaltet dagegen Lernprozesse, die nicht an eine Organisation gebunden sind. Lernumgebungen für Selbstlernen können Vereine, der Kultur- und Freizeitbereich, der gesamte Medienbereich, aber auch der Arbeitsplatz sein. Die Nutzung von Massenmedien, aber auch Kommunikation mit anderen, können als informelles Lernen bezeichnet werden. Zudem stellt auch die Aus-

einandersetzung mit sich selbst in Form von Nachdenken oder Selbstreflexion informelles Lernen dar (vgl. Scheunpflug 2001, 49). Eine scharfe Trennung zwischen nicht-formalem und informellem Lernen gibt es nicht.

Auch wenn wichtige Aufgaben in der nicht-formalen Bildung insbesondere von Institutionen, Gruppen und Vereinigungen übernommen werden, so gibt es, wie bereits oben erwähnt, fließende Übergänge zu informellen Lernprozessen. So ermöglicht zum Beispiel die Selbstvertretung den Erwerb von Fähigkeiten, um sich selbst zu vertreten und Gehör zu verschaffen, aber auch den Erwerb von Fähigkeiten, für andere zu sprechen und einzutreten, um dadurch individuelle Möglichkeiten der Mitbestimmung zu eröffnen. Dazu bietet das Netzwerk Mensch zuerst – People First Deutschland e.V. auf der Ebene des nicht-formalen Lernens zum Beispiel Schulungen für Heimbeiräte, zum Thema Selbstbestimmung und Selbstvertretung sowie zur Leichten Sprache an.

Die Selbsthilfebewegung bietet vielfältige Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen und den Erwerb oben genannter Kompetenzen, da in diesem Kontext Kompetenzen erforderlich sind, die sich die Beteiligten oft erst aneignen müssen. Zentrales Element ist der Peer Support, der Austausch und die Beratung unter Betroffenen, was informelles Lernen ermöglicht. Zum anderen bietet dieses Lernen in Kontexten außerhalb der Behindertenhilfe Möglichkeiten, in veränderter Form Berücksichtigung finden zu können. Wenn zum Beispiel ein Mitglied einer Selbstvertretungsgruppe dort lernt, wie es Statements formulieren und vortragen kann, erweitern sich die Chancen, dass diese Person in einem städti-

schen Gremium als Behindertenvertreter Gehör finden kann.

Lebenslanges Lernen umfasst demnach explizit auch nicht-formales und informelles Lernen. Lernen als sinnbasierte Wahrnehmungen oder deren gedankliche Neuorganisation ist weder an feste Zeiten noch an besondere Lernorte gebunden. Dennoch wird Lernen vornehmlich in Institutionen organisiert, da diese als soziale Systeme die Funktion haben, für den Einzelnen die Komplexität der Lernmöglichkeiten zu strukturieren und zu systematisieren. Die Ausgestaltung dieser Angebote wird häufig mit Vorstellungen einer handlungstheoretischen Didaktik verbunden. Gemeint ist eine Vorstellung von Lehren, die darauf basiert, dass durch Unterrichten direkt Lernen in Gang gesetzt und beeinflusst werden kann. Die oben dargestellten Hinweise zum Lernbegriff stellen dies in Frage. Zwar bieten nicht-formale Lernangebote der Erwachsenenbildung den Vorteil einer vorbereiteten Lernumgebung und einer Lernbegleitung durch die KursleiterInnen, nicht aber die Garantie, dass Lernen in einer bestimmten Weise stattfindet.

Lernen stellt vielmehr einen Selektionsprozess dar, da das Gehirn die permanent einströmende Menge an Informationen aus der Umwelt nicht verarbeiten kann und daher die Aufmerksamkeit fokussieren muss. Was die Aufmerksamkeit erregt oder fesselt, steht in Zusammenhang mit den bereits gemachten Lernerfahrungen, dem Vorwissen des Lernenden. Daran gilt es anzuknüpfen, um nicht-formale Lernangebote effektiv zu gestalten (vgl. Scheunpflug 2001, 88).

Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion

Lernprozesse, so haben wir eingangs dargestellt, können sich im Rahmen von sozialen Systemen wie Organisationen oder Interaktionen ereignen. Von Inklusion kann im Kontext der soziologischen Systemtheorie Bielefelder Provenienz dann gesprochen werden, wenn Individuen in sozialen Systemen als Mitteilende oder Adressaten in Betracht gezogen werden. Oder anders gesagt, wenn sie als relevant für dieses entsprechende soziale System markiert werden. Ist dies nicht der Fall, kann von Exklusion gesprochen werden. Inklusion und Exklusion stellen in diesem Verständnis keine festen Zustände dar, sondern können als beobachterabhängiges Zuschreibungsschema beschrieben werden (vgl. Fuchs 1995).

Inklusion als die Berücksichtigung einer Person im Kontext von Kommunikation zu begreifen, eröffnet drei unterschiedliche Betrachtungsebenen: die Ebene der Gesellschaft, die Ebene der Organisationen und die Ebene der Interaktion. Im Hinblick auf den Personenkreis, dem eine geistige Behinderung zugeschrieben wird, können daraus folgende Fragen abgeleitet werden: Inwiefern werden Menschen mit (geistiger) Behinderung im Erziehungssystem der Gesellschaft als erwachsene Lernende berücksichtigt? Inwiefern wird diesem Personenkreis der Zugang zu öffentlichen Organisationen des Lernens eröffnet? Inwiefern werden Menschen mit (geistiger) Behinderung in Lehrsituationen als aktiv Lernende mit einbezogen?

In der aktuellen sonderpädagogischen Fachdiskussion um Inklusion werden oft

die Aspekte des ‚Dabei-seins‘ und die Möglichkeiten des ‚Mitsprechen-dürfens‘ in den Mittelpunkt gerückt. Auch Wünsche und Forderungen der People First-Aktiven richten sich an die Besetzung der Kursleitung inklusiver Bildungsangebote, die optimalerweise aus ihrer Sicht aus Frauen und Männern mit und ohne Behinderungserfahrung besteht. Doch dies bedeutet nicht selbstverständlich, dass Inklusion im Sinne von Teilhabe an Kommunikation stattfindet.

In Interaktion als relevant markiert zu werden, bedeutet mehr als die bloße Anwesenheit. Es bedeutet vielmehr, dass dem Verhalten von Individuen ein Mitteilungscharakter oder ein Informationsgehalt zugesprochen wird (vgl. Fuchs 1995, 17ff.). Dafür müssen die an der Interaktion Beteiligten ihr Verhalten zeitlich, thematisch und im Gebrauch der sprachlichen Zeichen (hier im erweiterten Sinne neben Verbalsprache auch Gestik und Mimik etc.) synchronisieren, so dass ein wechselseitiger Bezug stattfinden kann. Im Kontext von (geistiger) Behinderung ist die Synchronisation häufig erschwert. Gefragt ist hier die Bereitschaft von allen Beteiligten, sich auf einen gemeinsamen Lerninhalt und einen gemeinsamen Sprachmodus einzulassen (vgl. Terfloth 2007, 72f.).

Interaktion stellt die Basis für weitere soziale Systeme wie Organisation und Gesellschaft dar. Der gesellschaftliche Inklusionsanspruch wird im Kontext von Bildung und Erziehung über Interaktionen realisiert, die wiederum im Rahmen von Organisationen stattfinden. Das Erziehungssystem der Gesellschaft, das allen Gesellschaftsmitgliedern zugänglich sein soll, hat den Zweig der Erwachsenenbildung ausdifferenziert. Denn die Einbeziehung aller Bevölkerungsgruppen in den Prozess Lebenslangen Lernens ist

eine unbedingte Notwendigkeit in einer auf demokratische Teilhabe ausgerichteten Gesellschaft (vgl. BLK 2004, 28).

Gesellschaftlich hat sich aus dem allgemeinen Erziehungssystem das Subsystem der Sonderpädagogik entwickelt, um erschwerte Kommunikation im Kontext von Behinderung zu kompensieren. Die Ausdifferenzierung des speziellen Subsystems hat die Funktion, Komplexität zu reduzieren, die dann entsteht, wenn alle Individuen an Bildung teilhaben. Zudem werden durch spezielle Bezahlung und Ausbildung PädagogInnen motiviert, im Rahmen von erschwerter Kommunikation zu arbeiten (vgl. Terfloth 2007, 182).

Das System der Heil- und Sonderpädagogik realisiert sich in Form von Organisationen, die mit Hilfe von speziellen Programmen und speziell ausgebildetem Personal die Betreuung und Bildung von Menschen mit (geistiger) Behinderung anbieten. Auf der Organisationsebene ist Inklusion an die Mitgliedschaft und diese wiederum an spezifische Regelungen gebunden, wie zum Beispiel die Hochschule den Nachweis der Hochschulreife verlangt. Wer diese Voraussetzungen nicht erfüllt, kann an der Organisation nicht teilhaben. Die Mitglieder einer Organisation sind an die Entscheidungen, die Rollenerwartungen als Mitglied, die Akzeptanz der Organisationszwecke und die Vernachlässigung aller nicht organisationsrelevanten personalen Merkmale gebunden. Durch diese Vorgehensweise kann ein hohes Maß an Motivgeneralisierung und Verhaltensspezifikation erreicht werden (vgl. Luhmann 1992 in Lenzen 2004, 33).

Im Hinblick auf Personen- oder Rollenmerkmale handelt es sich um Zuschreibungen, die in sozialen Systemen entstehen. Damit sind die Bündel von

Erwartungen verbunden. Im Kontext von Lehrveranstaltungen werden die Rolle des Dozenten und der Lernenden zugewiesen. Anhand der Rollen kann festgestellt werden, ob diese und diejenige Person, die diese ausübt, zum System dazugehört oder exkludiert ist. Um die Rollen klar zu umreißen und miteinander kompatibel zu gestalten, müssen Selektionskriterien gefunden werden, durch die festgelegt werden kann, „wer, wann um welcher Wirkung willen, welche Rolle übernehmen kann“ (Luhmann 1991, 155 f.).

Auf Kurse der öffentlichen Erwachsenenbildung bezogen, bedeutet dies, dass von den TeilnehmerInnen bestimmte Verhaltensweisen erwartet werden, wie zum Beispiel:

- Eigenständiges Ausfindigmachen der Kurstermine sowie der Anmeldeformalitäten;
- Auswahl eines Themas aus einem vorgegebenen Angebot;
- Eigenständiges Einhalten der Termine sowie Erreichen des Lernortes;
- Verfolgen des Inhaltes und ggf. eigenständiges Nachfragen oder Nacharbeiten;
- In der Lage sein, ohne Hilfe am Kurs teilzunehmen;
- Den Kursbeitrag entrichten zu können.

Diese öffentlichen, nicht-formalen Angebote basieren auf einer ‚Komm-Struktur‘, die die Eigenaktivität des Lernenden verlangt. Häufig können Menschen mit (geistiger) Behinderung diesen Rollenerwartungen eines Lernenden nicht gerecht werden. Irrtümlich wird dies oft der Behinderung zugeschrieben. Doch die Barrieren können auch in den Rahmenbedingungen auf der Ebene der Interaktion und der Organisation zu finden sein. Denn teilweise erreichen diese Angebote den Personenkreis von Menschen mit (geistiger) Behinderung nicht

oder diese können sprachlich nicht als solche erschlossen werden. Der Besuch der Veranstaltung ist zum Beispiel aber auch abhängig von der Unterstützung durch Angehörige oder MitarbeiterInnen von Wohneinrichtungen.

Daraus können sich nicht nur Probleme für nicht-formales, sondern auch informelles Lernen ergeben: Menschen mit (geistiger) Behinderung leben oft in Organisationen, die ihnen Möglichkeiten des informellen Lernens auch verschließen können. BewohnerInnen eines Wohnheims der Behindertenhilfe oder Beschäftigte einer Werkstatt für behinderte Menschen sind meist darauf angewiesen, welche Lernlässe die Institutionen für sie bereithalten, und unter Umständen auch dem ausgeliefert, welche Anforderungssituationen und damit Lernerfahrungen ihnen ‚ohne böse Absicht‘ vorenthalten werden. Denn gerade informelles Lernen geschieht in unmittelbaren Anforderungssituationen.

Möchten Menschen mit geistiger Behinderung Kurse der öffentlichen Erwachsenenbildung besuchen, wird nicht selten als Gegenargument ins Feld geführt, dass der Kurs zu schwer oder kognitiv zu anspruchsvoll sei. Auch hier tritt ein besonderes Erwartungsbündel an den Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung in Kraft. Auch wenn lernpsychologisch bereits erwiesen ist, dass Lernen grundsätzlich individuell geschieht – und wir schließen uns dieser Sichtweise an –, wird häufig für Menschen mit (geistiger) Behinderung eine besondere Form des Lernens angenommen. Doch unserer Meinung nach scheint ein Problem eher darin zu liegen, dass Frauen und Männern mit (geistiger) Behinderung nur bedingt, das heißt im Rahmen spezieller Programme, die Rolle des Lernenden zugeschrieben wird. Denn gerade die Zuschreibung der geistigen

Behinderung scheint doch die Voraussetzung des Lernens – Kognition – in Frage zu stellen. Daher bieten Sonderinstitutionen spezielle Seminare an.

Die positive Funktion dieser Angebote besteht darin, dass Menschen mit Behinderung Lernmöglichkeiten haben, die ihnen helfen können, sich in ihrem Umfeld auch mit Nicht-Behinderten zurechtzufinden. Denn diesbezüglich tritt die Kompensationsfunktion sonderpädagogischer Erwachsenenbildung zu Tage. Dennoch sollte das Ziel sein, Teilhabemöglichkeiten an der allgemeinen Erwachsenenbildung zu eröffnen und die Öffnung aktiv durch das Einbringen von fachlichem Know-how, konkreter personeller und organisatorischer Unterstützung oder Sensibilisierung von nicht-behinderten KursleiterInnen und TeilnehmerInnen voranzutreiben. Problematisch erweisen sich ‚Sonder-Angebote‘ dann, wenn diese durch thematische und räumliche ‚Besonderung‘ und Verhinderung von Eigenständigkeit der Lernenden Barrieren verstärken.

Im Rahmen des dargestellten Inklusionsverständnisses zeigt sich, dass das Schema der Inklusion und Exklusion auf verschiedene Systeme angewendet werden kann und immer nur als zweiseitige Unterscheidung in Erscheinung tritt. Während Inklusion im Rahmen eines Kurses auf der Organisationsebene beobachtet werden könnte, kann parallel in der darin sich ereignenden Interaktion Exklusion beobachtet werden. Zudem werden Inklusion und Exklusion temporär aktualisiert. Die Zugehörigkeit zu Organisationen verändert sich im Laufe der Biografie ebenso wie das ‚Berücksichtigt-werden‘ im Kontext einer Interaktion. Ob nun von Inklusion oder Exklusion die Rede ist, ist abhängig vom Beobachter. Inklusion

bezeichnet dann mehr als das räumliche Beisammensein, sondern ein wechselseitiges ‚Auf-einander-Bezug-nehmen‘ (vgl. Terfloth 2007, 108ff.). Durch die Berücksichtigung aller Personen in Institutionen, in denen Lernen unterstützt werden soll, wird ein umfangreiches Spektrum an Komplexität aufgespannt. Exklusion kann als ein gesellschaftliches Schema bezeichnet werden, durch das Komplexität reduziert wird. Lebenslanges Lernen wird somit im Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion betrachtet.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ausführungen zeigen unserer Meinung nach, „dass die bisherigen Systeme offener und flexibler werden müssen, damit die Lernenden individuelle, bedarfs- und interessengerechte Lernwege einschlagen können, um die Vorteile der Chancengleichheit in ihrem Leben nutzen zu können“ (Europäische Kommission 2002, 10). Durchgängig müssen drei wichtige Prinzipien der Erwachsenenbildung wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Mitbestimmung der Teilnehmenden und Möglichkeiten der freien Wahl verschiedenster Themen und Kurse realisiert werden. Lernangebote müssen sich an den Interessen der TeilnehmerInnen orientieren und zusätzlich bestimmte Grundsätze berücksichtigen, auf denen Lebenslanges Lernen beruht und „die auch für seine Umsetzung maßgeblich sind: die Lernenden im Zentrum, Chancengleichheit sowie Qualität und Relevanz von Lernangeboten“ (Europäische Kommission 2002, 10).

Die Erfahrungen zeigen, dass lokale Freiwilligengruppen besonders geeignet zu sein scheinen, „zielgerichtete Bildungs-

maßnahmen durchzuführen, (potenziell) Lernende zum Lernen zu motivieren und auf deren Bedarfe und Interessen aufmerksam zu machen. Alle Akteure müssen sich gemeinsam für Lebenslanges Lernen einsetzen und die Bürger unterstützen, selbst Verantwortung für das Lernen zu übernehmen” (Europäische Kommission 2002, 20).

Die genannten Forderungen verweisen darauf, dass auf der Ebene der Organisationen Qualität verbessert werden kann, wenn im Hinblick auf Menschen mit (geistiger) Behinderung an der Rollenzuschreibung des kompetenten und eigenständigen Lernenden in der Erwachsenenbildung (öffentlich und von Trägern der Behindertenhilfe) gearbeitet wird. Auf diese Weise können auch Annäherungen der Institutionen stattfinden. Ein unserer Meinung nach grundlegendes Problem liegt jedoch darin, dass im Hinblick auf die Diskussion um Inklusion und Exklusion die Ebene der Interaktion zu wenig differenziert betrachtet wird. Reflexionsfragen für die KursleiterInnen könnten sein: Werden Lernanregungen für alle Lernenden durch Herausforderungen und Irritationen angeboten? Werden Verhaltensweisen der Lernenden als Mitteilungen hinterfragt?

Im Folgenden werden Vorschläge für eine offene Erwachsenenbildung, in der Heterogenität aufgefangen werden kann, abgeleitet. Dabei handelt es sich jedoch nicht um konkrete Patentrezepte, sondern eher um eine grundsätzliche Einstellung zur Unterstützung auch von nicht-formalem und informellem Lernen im Kontext (geistiger) Behinderung.

Themenorientierung statt Zielgruppenorientierung

Die Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung hat in der Vergangenheit zu einem Angebot an separierenden Lernorten und zur Homogenisierung von Lerngruppen geführt und ist somit in die Kritik geraten. Die Öffnung der institutionsgebundenen Erwachsenenbildung, die alle Interessenten von Erwachsenenbildung adressiert, kann eine Chance darstellen. Statt einer Zielgruppenorientierung tritt eine Themenorientierung in den Vordergrund. Gemeint ist damit, dass das Interesse an einem Thema für die Zusammenstellung der Kurse entscheidend sein sollte und nicht die Ausschreibung speziell für behinderte TeilnehmerInnen. Zwar kann es bei Bedarf sinnvoll sein, exklusive Gruppen aufgrund eines gemeinsamen Merkmals zu bilden, zum Beispiel wenn es um Selbsterfahrung mit Behinderung geht, nicht aber grundsätzlich die Behinderung als Merkmal für Programmausschreibungen zu nutzen. Vorrangig wäre dann das Ziel, Menschen mit verschiedenen Lernpotenzialen durch das gemeinsame Interesse an einem Thema gemeinsame Lernprozesse ermöglichen zu können. Diese Ausgangslage kann im Vergleich zu Veranstaltungen, an denen Menschen ohne Behinderung aus Mitleid oder dem Wunsch zu helfen teilnehmen, vermehrt zu wechselseitigen authentischen Interaktionen beitragen. Auf diese Weise werden teilnehmende Menschen mit (geistiger) Behinderung auch nicht als Quotenintegrationsteilnehmer betrachtet.

Umgang mit Komplexität durch offene Didaktik

Durch die oben beschriebene Sicht auf Lernen und eine vorrangig offene und thematische Orientierung von Angeboten nicht-formaler Erwachsenenbildung wird die Sicht auf die Heterogenität der Lerngruppen unausweichlich. Diese dadurch entstehende Komplexität kann durch verschiedene Hilfsmittel oder das ‚Zur-Verfügung-stellen‘ von Assistenz aufgegriffen werden. Ziel sollte es jedoch sein, dass nicht die TeilnehmerInnen durch vielfältige Hilfsmittel und Assistenzen passend für den Kurs, sondern die Kurse passend für die jeweils unterschiedlichen TeilnehmerInnen gemacht werden. Es ist notwendig, an die Annahmen und Vorstellungen der TeilnehmerInnen anzuknüpfen und diese ggf. durch Fragen oder Anregungen zu irritieren, so dass Lernen als Veränderung von Denk- oder Verhaltensweisen angeregt wird.

Diese Forderung ist geknüpft an eine für alle zugängliche Erwachsenenbildung mit einer offenen Didaktik, wie sie aus der Reformpädagogik bereits bekannt ist. Grundsätzlich förderlich für Inklusion können offene Lernangebote sein, die flexibel auf die Lernenden (zeitlicher Umfang, konkrete Auswahl und Schwerpunktsetzung der Themen, Art der Bearbeitung) abgestimmt werden können. Ein Kurs zu einem bestimmten Thema könnte dann derart offen gestaltet sein, dass die TeilnehmerInnen aus einem Angebot aus Unterthemen und verschiedenen Lernwegen auswählen können. Zu diesen Lernwegen gehören dann auch Angebote auf unterschiedlichen Sprachniveaus. Grundsätzlich ist jedoch nicht nur diese methodische Gestaltung; grundlegend sind auch die Möglichkeiten des sich wechselseitig auf einander Beziehens beim Lernen. Gerade die Bedeutung von Sprache im

erweiterten Sinne ist in Bezug auf Lernprozesse besonders wichtig. Daher bieten die Versprachlichung von Ereignissen und Zusammenhängen – auch bei Menschen, bei denen die verbalsprachliche Ausdrucksform eingeschränkt erscheint – wichtige Anregungen für Lernprozesse (vgl. Scheunpflug 2000, 51).

Diese Art des Vorgehens stellt einige Herausforderungen an Dozierende in der Erwachsenenbildung: fachliche und didaktische Fähigkeiten und in besonderem Maße Kenntnisse in der Gesprächsführung. Darüber hinaus liegt ein großes Augenmerk darauf, Menschen mit (geistiger) Behinderung als Lernende zu sehen.

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass sich die von uns dargestellte Sicht auf Inklusion und Exklusion auf den Ebenen der Interaktion, Organisation und Gesellschaft von anderen Sichtweisen auf Inklusion unterscheidet. Vorteile der systemtheoretisch geprägten Position liegen unserer Meinung nach darin, dass in der Beschreibung des unauflösbaren Spannungsverhältnisses von Inklusion und Exklusion der Blick differenziert auf die Herausforderungen der Heil- und Sonderpädagogik gelenkt wird. Zudem wird das häufig angeführte Argument, dass (geistige) Behinderung Lernen infrage stellt oder besondere Lernorte oder Lernformen erfordert, kritisch hinterfragt.

Literatur

- BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115, Bonn
- DIETSCHKE, B. / MEYER, H. H. (2004): Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literatur

nachweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M.; URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (Stand: 22.06.2006)

EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN – GENERALDIREKTION FÜR BILDUNG UND KULTUR (2002): Lebenslanges Lernen: Bald Wirklichkeit für alle. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Stand: 29.04.2005).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2002): Ein europäischer Raum des Lebenslangen Lernens. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

FUCHS, P. (1995): Behinderung von Kommunikation durch Behinderung. In: Strubel, W./Weichselgartner, H. (Hrsg.) (1995): Behindert und verhaltensauffällig. Zur Wirkung von Systemen und Strukturen. Freiburg, 9-18

HERRMANN, U. (2006): Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim / Basel, 111-144

INCLUSION EUROPE (Hrsg.) (2006): Europe in Action. Learning all our Lives. Continuing learning opportunities for adults with intellectual disabilities. Recommendations. Inclusion Europe, Brüssel

LUHMANN, N. (1991a): Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N. (1991): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen, 92-112

LUHMANN, N. (1991b): Soziologie des politischen Systems. In: Luhmann, N. (1991): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen, 154-177

LUHMANN, N. (1992): System und Absicht der Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (2004): Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a. M., 187-208.

SCHEUNPFLUG, A. (2000): Lernen. Was passiert in den Gehirnen von Schülerinnen und Schülern. Serie Biowissenschaft und Pädagogik, 2. Folge. In: Pädagogik 2/2000, 46-51

SCHEUNPFLUG, A. (2001): Biologische Grundlage des Lernens. Berlin

TERFLOTH, K. (2007): Inklusion und Exklusion. Konstruktion sozialer Adressen im Kontext geistiger Behinderung. (noch unveröffentlichte Dissertation Universität zu Köln)

*Rebecca Babilon, Osnabrück
Sonderschullehrerin, schreibt zurzeit an
ihrer Dissertation zum Thema Inklusive
Erwachsenenbildung
eMail: rebecca.babilon@web.de*

*Stephanie Goeke, Stuttgart
Diplom-Pädagogin, Wissenschaftliche
Mitarbeiterin an der Evangelischen
Fachhochschule Reutlingen-Ludwigs-
burg
eMail: s.goeke@efh-reutlingen-ludwigs-
burg.de*

*Karin Terfloth, Heidelberg
Dipl.-Heilpädagogin, Sonderschul-
lehrerin, Akademische Rätin i.V. an der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
eMail: terfloth@ph-heidelberg.de*

Auf dem Weg zur Inklusion – Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee durch KoKoBes¹?

Katja
Heinrich



Der Beitrag setzt sich mit der heilpädagogischen Leitidee „Inklusion“ im Kontext der Konzeption der Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstellen für Menschen mit Behinderung, in Kurzform auch „KoKoBes“ genannt, auseinander. Die Aktualität dieser beiden Entwicklungen, die Diskussionen um die paradigmatische Qualität des Inklusionsbegriffs und der mögliche Zusammenhang zwischen dieser Leitidee und den KoKoBes stehen im Mittelpunkt. Der Beitrag stellt theoretische und praktische Aspekte dieser Gesamthematik dar. Die Ausführungen basieren auf einer 2006 von mir durchgeführten Untersuchung. Darüber hinaus weist der Beitrag auf mögliche Herausforderungen und Konsequenzen für Erwachsenenbildungsangebote im Themenfeld hin.

KoKoBes und Inklusion

Zu den zentralen Aufgaben der KoKoBes gehören die Koordinierung und Vernetzung von Potenzialen im Sozialraum, das Schaffen von stabilen sozialen Netzwerken und Kontaktmöglichkeiten für ihre Klientel und die Beratung von Menschen mit geistiger Behinderung², ihren Angehörigen, Betreuern und Freunden. Damit zeichnet sich die heilpädagogische Arbeit in den KoKoBes durch ein Profil aus, das sie von traditionellen Aufgaben für Heilpädagogen, wie beispielsweise die Betreuung von Menschen mit Behinderung in Wohnheimen, unterscheidet. Dies deutet auf einen Wandel in der heilpäda-

gogischen Praxis hin, der in die Richtung des Leitgedankens Inklusion weist.

Inklusion bedeutet die Vision und die Zielvorstellung einer „Gesellschaft für alle“. Jedem Menschen sollen die Rechte zustehen, die er benötigt, um aktiv und selbst bestimmt am Leben in der Gemeinschaft teilhaben zu können. Damit wendet sich der Leitgedanke der Inklusion von einem Denken ab, das Menschen aufgrund bestimmter Merkmale in Gruppen unterscheidet und ihnen danach Rechte zubilligt oder verwehrt.

Innerhalb dieses Beitrages wird untersucht, inwieweit sich die KoKoBes auf dem Weg zur Umsetzung der Leitidee Inklusion befinden. Zudem sollen Hindernisse und Ressourcen aufgedeckt werden, um diesen Weg für die heilpädagogische Theorie und Praxis³ leichter beschreiten zu können. Dazu greift der Beitrag auf eine umfassende, von mir vorgenommene Literaturanalyse (siehe auch Beitrag Eckert / Heinrich in diesem Heft) sowie auf eine von mir durchgeführte empirische Studie⁴ (Heinrich 2006) zurück. Die qualitative empirische Studie bezieht sich auf eine Befragung von zwei Mitarbeitern und sieben Klienten einer KoKoBe durch problemzentrierte Interviews. Die Klienten, also Menschen mit geistiger Behinderung, wurden deshalb in die Untersuchung einbezogen, weil deren Aussagen und subjektive Sichtweisen im Rahmen von Inklusion am wichtigsten erscheinen. Letztendlich können nur sie darüber urteilen, ob ihnen durch die KoKoBe Zugänge zu einer Gesellschaft für alle eröffnet werden. Im Kontext

von Inklusion ist es daher eine logische Konsequenz, Menschen mit Behinderung bei Forschungsfragen, die sie betreffen, nicht zu übergehen. Als zusätzliche Perspektive sollen Erfahrungen von Mitarbeitern Schwierigkeiten, Möglichkeiten und optimale Vorstellungen vom Weg zur Inklusion verdeutlichen helfen. Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, Lösungsansätze für relevante Fragestellungen zu entwickeln und so dem Phänomen der Inklusion näher zu kommen.

Konzeptionelle Grundlagen

Mittlerweile gibt es in allen Städten und Kreisen des Rheinlandes insgesamt mehr als 80 KoKoBes. Die KoKoBes werden vor Ort in der Regel von einem Verbund verschiedener regionaler Organisationen aus dem Feld der Hilfen für Menschen mit Behinderung getragen, so dass sie weitgehend unabhängig arbeiten können (vgl. LVR 2005, 1ff.). Eine notwendige Voraussetzung dafür ist eine enge Zusammenarbeit der am Verbund beteiligten Organisationen (vgl. Aselmeier 2006, 20). Pro 150.000 Einwohner fördert der Landschaftsverband Rheinland (LVR) eine, zumeist pädagogische, Fachkraft (vgl. LVR 2005, 1ff.). Um die KoKoBes im Hinblick auf ihren Beitrag zur Inklusion näher untersuchen zu können, erfolgt zunächst ein Überblick über ihre konzeptionellen Hintergründe, ihre Klientel und ihre Aufgaben. Mehrere Bausteine bilden das Fundament für die KoKoBes:

- aktuelle Leitideen der Heilpädagogik wie beispielsweise Inklusion
- entsprechende gesetzliche Verankerungen, wobei das SGB IX im Hinblick auf Selbstbestimmung und Teilhabe und das SGB XII im Hinblick auf den Grundsatz

„ambulant vor stationär“ eine maßgebliche Rolle spielen

- neue Zuständigkeit des überörtlichen Sozialhilfeträgers LVR für stationäre und ambulante Hilfen
- der durch das ZPE⁵ ermittelte Bedarf nach einem flächendeckenden Netzwerk offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung im Rheinland.

Die konzeptionellen Grundgedanken der KoKoBes gehen aus diesen Bausteinen hervor. Dementsprechend sehen die Richtlinien des LVR zur Förderung von Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsangeboten vor, dass die KoKoBes zum Aufbau ambulanter Angebote der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung einen wichtigen Beitrag leisten sollen, indem sie Aufgaben der Koordination, des Kontakts und der Beratung übernehmen (vgl. LVR 2004, 1). Zudem sind sie noch für die Durchführung von Hilfeplanungen zuständig.

Koordinierung

Zu den Aufgaben der KoKoBes gehören die Koordination und Vernetzung vorhandener örtlicher Angebote (vgl. Aselmeier 2006, 18), um den individuellen Hilfebedarfen der Klienten nachzukommen. Zunächst brauchen die Mitarbeiter der KoKoBes daher einen umfassenden Überblick aller Einrichtungen und Angebote innerhalb des Sozialraums. Dazu gehört, nach solchen Zugängen zum Gemeinwesen zu suchen, die über Aufgaben spezialisierter Angebote von einzelnen Diensten und Einrichtungen der Behindertenhilfe hinausgehen (vgl. ebd., 20).

In einem Workshop für Mitarbeiter der KoKoBes im November 2005 wurde der Versuch unternommen, Vernetzungsideen zu systematisieren und damit das Profil der KoKoBes zu schärfen. Danach

wird die KoKoBe gleichzeitig als Akteur und integraler Bestandteil des lokalen Hilfesystems gesehen, weil sie mit Anbietern von Hilfen für Menschen mit Behinderung, mit Selbsthilfegruppen, mit der Sozialverwaltung und anderen Beratungsstellen, aber auch mit Sonderschulen, Werkstätten und Wohnheimen etc. kooperiert und ihr Anliegen an die Öffentlichkeit bringt. Außerdem gilt die KoKoBe als Bestandteil des Netzes lokaler Öffentlichkeit, da sie zur Presse, Kirchengemeinden etc. Kontakte knüpft. Drittens wird die KoKoBe als Bindeglied zu lokalen Akteuren von Bildung, Sport und Kultur und als Verweisinstanz zu kommerziellen Anbietern im Gemeinwesen wie Wohnungsbaugesellschaften und dem öffentlichen Personennahverkehr eingestuft (vgl. Herrmann 2006, 42ff.).

Die Aufgabe der Koordinierung kann für die KoKoBes auch bedeuten, Akteure des Gemeinwesens zu befähigen und zu motivieren, ihr Leistungsangebot auch für Menschen mit Behinderung bedarfsgerecht zugänglich zu machen. Allgemeine Dienstleistungsanbieter können beispielsweise von der KoKoBe Informationen und Begleitung erhalten, um sich für den spezifischen Personenkreis weiterqualifizieren zu können. Kommunalpolitiker könnten dahingehend sensibilisiert werden, dass Behindertenhilfe nicht als sozialpolitisches Sonderfeld, sondern als integraler Bestandteil der Kommunalpolitik angesehen werden sollte (vgl. Aselmeier 2006, 17).

Mit Hilfe des Wissens über vorhandene und fehlende Strukturen bzw. Ressourcen im Gemeinwesen und über die individuellen Hilfebedarfe der Leistungsberechtigten soll in den Hilfeplankonferenzen eine Brücke zwischen beiden geschlagen werden, um eine Passung zwischen Angebot und Nachfrage zu erreichen.

Kontakt

Eine weitere wichtige Aufgabe der KoKoBes ist das Schaffen von Kontaktmöglichkeiten. Dies kann sich besonders für die Klienten als wichtig herausstellen, die erstmals in einer eigenen Wohnung leben oder dies planen. In der KoKoBe können sie im Sinne eines „Peer Counsellings“ Raum zum Austausch mit anderen finden, die sich entweder in der gleichen Situation befinden oder schon Erfahrungen zu diesem Thema gesammelt haben. Durch die Kontakte in den KoKoBes kann auch der Impuls zum Gründen von Selbsthilfe- und Selbstvertretungsgruppen gesetzt werden, die unter anderem ein Forum dafür bieten können, die eigenen Rechte zu vertreten.

Die KoKoBes bieten nicht nur Menschen mit geistiger Behinderung Kontaktmöglichkeiten, sondern auch ihrer übrigen Klientel. Dazu gehören Angehörige, Freunde und Betreuer der Menschen mit geistiger Behinderung, Einrichtungen und andere Akteure aus dem Gemeinwesen, z.B. politisch Verantwortliche, Mitarbeiter in Verwaltungen, Vereine, Nachbarn, Vermieter, Geschäfte etc. (vgl. Aselmeier 2006, 18). So ist ein gegenseitiger Austausch, beispielsweise in Form von Informationsveranstaltungen oder Diskussionsabenden, besonders auch für Angehörige von Belang.

Das Gewährleisten von Kontaktmöglichkeiten ist daneben auch besonders bedeutsam, um befürchtete Vereinsamungstendenzen beim Übergang in ambulante Wohnformen aufzufangen. Dazu wird in den KoKoBes beispielsweise der Rahmen für Freizeit- und Begegnungsangebote sichergestellt, so dass sich die Klienten zwanglos kennen lernen und ihre sozialen Kontakte selbst gestalten können (vgl. Aselmeier 2006, 18ff.).

Beratung

Die Beratung soll für alle Teilbereiche des Lebens möglich sein, eine biografische Begleitung darstellen und den eventuellen Bedarf an Unterstützung in den Bereichen Recht, Krisenintervention und heilpädagogische Förderung decken. Der größte Schwerpunkt, den der LVR vorsieht, ist die gezielte Beratung und Information von bislang stationär betreuten Menschen, aber auch von denjenigen, die bisher keine Eingliederungshilfe beansprucht haben, über Alternativen zum Wohnheim und das Netz an Strukturen und Ressourcen außerhalb des Wohnheims (vgl. LVR 2004, 1). In diesem Zusammenhang können auch Ängste und Unsicherheiten von Angehörigen im Umgang mit selbst bestimmten Wohnformen aufgegriffen werden (vgl. Aselmeier 2006, 19), so dass auch ihren Zweifeln an ambulanten Wohnformen begegnet wird und der LVR so seiner Zielsetzung näher kommen kann.

Insgesamt sollen die KoKoBes die Funktion einer „Scharnierstelle“ (Aselmeier 2006, 21) einnehmen; die Mitarbeiter sollen in diesem Sinne als Türöffner bzw. als „Gate Manager“ (Kraft 2001, 8) fungieren. Somit sollen sie nicht mehr nur für die inhaltlichen Leistungen zur Verfügung stehen, sondern vor allem dem Menschen mit Behinderung die Zugänge zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglichen, die allen Menschen zur Verfügung stehen sollten (vgl. Kraft 2001, 9).

Um ihren Aufgaben nachzukommen, müssen sich die KoKoBes als inhaltlich und räumlich niedrigschwellige Anlaufstellen ausweisen, die den Klienten bei jeglichen Fragen barrierefrei entweder eine entsprechende Beratung, eine Weitervermittlung oder Kontaktmöglichkeiten anbieten können (vgl. Herrmann 2006, 36; Aselmeier 2006, 19).

KoKoBes als Wegbereiter zur Inklusion

Die Sozialpolitik beginnt, sich den Bedingungen der Postmoderne zu stellen. Auf dem Weg zum unerreichbaren und dennoch erstrebenswerten Ziel einer „Gesellschaft für alle“ gehört daher, dass Ausgrenzungsrisiken überwunden und Ressourcen genutzt werden müssen. So liegt auch der Ansatzpunkt für die KoKoBes darin, Menschen mit Behinderung Zugänge zu allen Bereichen der Gesellschaft zu eröffnen. Durch Beratungs-, Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit unterstützen sie den Prozess hin zur Inklusion (vgl. Aselmeier 2006, 18). Was schon lange in der heilpädagogischen Theorie (vgl. u.a. Heuser 2002, 53; Theunissen 2006b, 197; Kräling 2006, 112; Wansing 2005, 158) und auch in der Gesetzgebung gefordert wird, lässt sich in den konzeptionellen Grundlegungen der KoKoBes wieder finden: Sie sollen für flächendeckende örtliche Vernetzung von Hilfen durch Koordination, Kooperation und Weitergabe von Informationen sorgen, den Forderungen nach Bedürfnisorientierung, Auf- und Ausbau des ambulanten Wohnangebots und individueller Hilfeplanung nachkommen, und vor allem sollen sie die soziale Einbindung ihrer Klientel durch Kontaktmöglichkeiten sicherstellen. Mit den KoKoBes haben Menschen mit Behinderung die Möglichkeit, sich leichter in ein soziales Netz der Gemeinde einzufinden.

Die Spezialisierung auf diese Klientel entspricht allerdings nicht der Idee der Inklusion. In einem konsequenten inklusiven Verständnis müsste die KoKoBe eine Beratungsstelle für *alle* Bürger sein, die Unterstützung benötigen, was aber gegenwärtig innerhalb des Systems der Hilfen so (noch) nicht angedacht ist. Dennoch lässt sich festhalten, dass die KoKoBes im Zusammenspiel mit ande-

ren Akteuren des Gemeinwesens und unter günstigen Bedingungen aus theoretischer Sicht die Entwicklung zur Inklusion vorantreiben und beschleunigen, vor allem deshalb, weil sie ihren Fokus auf die Klienten *und* auf gesellschaftliche Bedingungen richten. Sie bündeln sowohl personenbezogene als auch sozialraumorientierte Ansätze in ihrem Konzept und können so tatsächlich Brücken bauen, die zur gleichberechtigten und selbst bestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Leben in der Gemeinschaft führen können.

Forschungsschwerpunkt

Der besondere Blick auf die Arbeit der KoKoBes ist im Zusammenhang mit ihrer Aktualität und der geforderten Praxisnähe zu sehen. Es geht aber auch um die Forderung nach Informationen darüber, welche Inklusionsbedingungen vorhanden sind und wie sie gestaltet werden müssten, um der Vision von Inklusion näher zu kommen. Im Zentrum meiner eigenen Untersuchung (Heinrich 2006) standen folgende Fragen:

Fragen an die Klienten

- Worin sehen die Klienten förderliche und hemmende Faktoren in Bezug auf die Verwirklichung ihrer Bedürfnisse?
- Wie stellen sie sich die ideale Verwirklichung ihrer Bedürfnisse vor?
- Welche Rolle spielen aus ihrer Sicht die KoKoBes dabei?

Fragen an die Mitarbeiter

- Worin besteht der Tätigkeitsbereich der KoKoBes in der Praxis im Hinblick auf Inklusion?
- Welche Veränderungen in Richtung Inklusion konnten bisher bewirkt werden?
- Worin liegen derzeit inklusionsfördernde und inklusionshemmende Fak-

toren und Strukturen sowie mögliche zukünftige Perspektiven, die den Weg zur Inklusion bereiten können?

Untersuchungsergebnisse

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews verdeutlicht, dass die heilpädagogische Leitidee Inklusion und die KoKoBe als wichtiger institutioneller Vermittler bzw. als ein Wegweiser dorthin in einem komplexen Bedingungsgefüge stehen. Abbildung 1 veranschaulicht diesen Zusammenhang.

Die empirische Untersuchung hat ferner mögliche Ansätze – auf der Basis von konkreten Erfahrungen – zur Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee Inklusion unterstrichen. Wesentliche Ergebnisse sind in den folgenden Abschnitten dargestellt. Diese werde ich teilweise um Hinweise auf mögliche Konsequenzen für Angebote im Rahmen von Erwachsenenbildung erweitern.

Bedürfnis- und Sozialraumorientierung der KoKoBe

Der Wunsch nach dem Erlernen einer größeren Selbstständigkeit ist ein zentrales Thema der befragten Menschen mit Behinderung. Hier stimmen die personenbezogenen Bedürfnisse der Klienten hinsichtlich der Selbstbestimmung überein. Ihr eindeutig formuliertes Ziel ist es, das Alltagsleben ohne fremde Unterstützung meistern zu können. Diesen Bedürfnissen kommt die KoKoBe innerhalb der Beratung nach.

Bezüglich des Wohnens äußern die Klienten sehr unterschiedliche Bedürfnisse. Einige möchten aus stationären Einrichtungen ausziehen, um in Wohngruppen oder allein zu wohnen, andere bevorzugen es, im Wohnheim zu leben. Daran

wird deutlich, dass nicht um jeden Preis die Forderung des Vorrangs von ambulanten Unterstützungsformen, wie dies im SGB IX und vom LVR vorgesehen wird, gewünscht ist. Dieser Problematik sind sich die befragten Mitarbeiter der KoKoBe bewusst. So sehen sie sich in einem Spannungsfeld zwischen den Zielen des LVR und den Interessen ihrer Klienten. Als Reaktion darauf setzt sich die KoKoBe dafür ein, dass alternative Wohnzwischenformen geschaffen werden, damit jedem Wohnbedürfnis entsprochen werden kann.

Das Bedürfnis nach sozialen Kontakten wird von den Klienten als auffallend bedeutsam eingestuft. Sie äußern vor allem den Wunsch danach, ihren Bekannten- und Freundeskreis zu vergrößern und eine Partnerschaft einzugehen, um in der Folge auch mit dem Partner zusammen zu wohnen. Daneben streben sie einen stabilen sozialen Kontakt zu ihrer Familie an. Die KoKoBe geht darauf ein, indem sie erforderliche Rahmenbedingungen schafft bzw. erleichtert für das Aufbauen sozialer Kontakte in Freizeitgruppen, beim Stammtisch und durch Kontakte zu diversen Vereinen etc.

Hinsichtlich des Sozialraums erhoffen sich die Klienten einen größeren Aktionsradius, so dass beispielsweise auch soziale Kontakte leichter aufrechterhalten werden können. Diesem Bedürfnis kommt die KoKoBe nach, indem sie Strukturen und Ressourcen des Sozialraums koordiniert und vernetzt.

All diese Themen stellen natürlich auch Inhalte von Beratungen dar. Die Klienten selber thematisieren nach Aussagen der Mitarbeiter zumeist vorrangig das Bedürfnis nach Freizeitgestaltung und Kontakten, die Angehörigen eher Angelegenheiten rund um das Wohnen. Diesbezüglich treten Fragen zu Wohnungen,

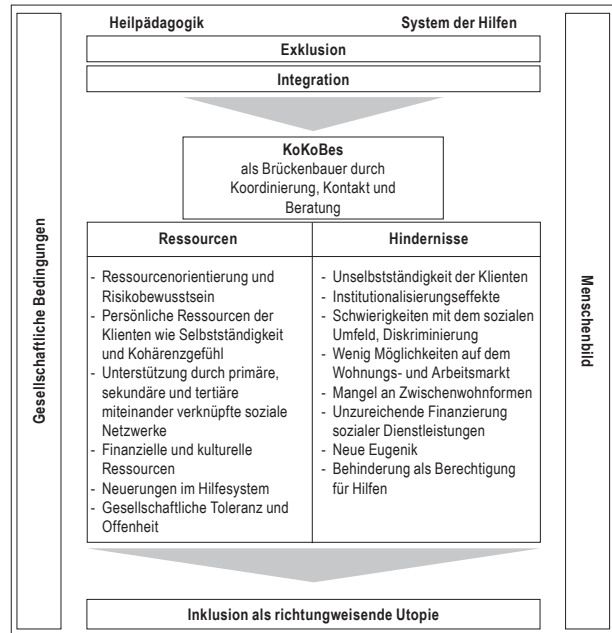


Abb. 1: KoKoBes auf dem Weg zur Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee Inklusion

Anträgen, Wohnformen, finanziellen Beteiligungen an betreuten Wohnformen etc. auf. Bei komplexeren Beratungen werden auch Randthemen wie Arbeit, juristische Bereiche wie zum Beispiel Erbrecht, therapeutische Begleitung, Lebensperspektiven oder ähnliches thematisiert. In der Regel erfolgt dann nach einer Anberatung eine Weitervermittlung an Stellen, die dafür kompetenter sind, wie zum Beispiel Integrationsfachdienste, Anwälte und Rechtsberatungen oder psychologisch-therapeutische Beratungsstellen.

Hier lässt sich aus meiner Sicht auch ein besonderer Bedarf an Bildungsangeboten ableiten. Durch entsprechende Erwachsenenbildungsmaßnahmen sollten derartig zentrale Aspekte personenzentriert und dennoch Gemeinsamkeit fördernd bearbeitet und konkretisiert werden.

In Bezug auf psychologische und therapeutische Unterstützung hat die KoKoBe

einen großen Beratungsbedarf und ein Manko an kompetenten Therapeuten festgestellt. Insofern sehen die Mitarbeiter eine ihrer Aufgaben auch darin, den Bedarf danach flächendeckend festzustellen und nach Veränderungsmöglichkeiten zu suchen, um eine bessere Infrastruktur zu gewährleisten. Neben den Tätigkeitsfeldern der Koordinierung, des Kontakts und der Beratung übernehmen die KoKoBes zusätzlich den Bereich der Hilfeplankonferenzen, die aus theoretischer Sicht ein sehr hilfreiches Mittel zur Inklusion darstellen. Unterstrichen wird die Unterstützungsleistung der KoKoBe durch die wertschätzende, vertrauensvolle und begleitende Haltung der Mitarbeiter, welche die Klienten nach deren Aussagen darin bestärkt, die Umsetzung ihrer Bedürfnisse anzugehen.

Insgesamt lässt sich aus den Gesprächen mit den Klienten und den Mitarbeitern klar erkennen, dass die KoKoBe ihre Arbeit sehr genau an den Bedürfnissen der Klienten ausrichtet. Zum einen geschieht dies durch den direkten Kontakt zu den Klienten in Form von Beratung. Zum anderen ist es das Ziel der KoKoBe, das Spektrum an Möglichkeiten der Klienten zu erweitern, indem sie koordinierend tätig ist und Kontaktmöglichkeiten gewährleistet. Somit stellt sich heraus, dass Bedürfnis- und Sozialraumorientierung durch Koordinierung, Kontakt und Beratung nicht nur eine konzeptionelle, sondern auch eine praktische Arbeitsgrundlage darstellen und die Mitarbeiter der KoKoBe tatsächlich eine Brückenbau-, Türöffner- oder „Gate-Keeper“-Funktion einnehmen. Sie überwinden damit eine traditionelle einrichtungsgebundene Arbeitsweise und können so dem Leitziel der Inklusion näher kommen.

Hinderliche Faktoren auf dem Weg zur Inklusion

Insgesamt sehen die befragten Klienten ebenso wie die Mitarbeiter hinderliche Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen. In Bezug auf ihre eigene Person nehmen die Klienten die eigene Unselbstständigkeit in einigen Lebensbereichen als hinderlich bei der Lösung von Problemen wahr. Die Mitarbeiter der KoKoBe sehen eher ein mögliches Problem in der Biografie der Klienten, die sie daran hindern kann, ihre eigentlichen Bedürfnisse aufzudecken. Theunissen zählt dies zu den Institutionalisierungseffekten (vgl. Theunissen 2006a, 61).

Schwierigkeiten im sozialen Umfeld reichen aus dem Empfinden der Klienten von Streitigkeiten mit Mitbewohnern im Wohnheim über Familienprobleme bis zur starken Belastung durch Diskriminierungserfahrungen. Die Mitarbeiter interpretieren die Angst der Eltern vor Vereinsamung ihrer Kinder im ambulant betreuten Wohnen als einen zwar verständlichen, dennoch aber hinderlichen Aspekt auf dem Weg zur Inklusion. Auch die oft ausschließlichen sozialen Kontakte zu Mitbewohnern und Arbeitskollegen ohne Möglichkeiten, neue Kontakte zu knüpfen, tragen aus ihrer Sicht eher nicht zur Verwirklichung der Leitidee Inklusion bei (vgl. auch Hamel / Windisch 1993, 433).

Im Hinblick auf strukturelle Bedingungen im Sozialraum beklagen die interviewten Klienten Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation und einen Mangel an Freizeitangeboten. Genauso wie die Mitarbeiter sehen sie eine Einschränkung in dem unzureichenden Angebot an Wohnungen. Um den Wohnungsmangel für Menschen mit Behinderung zu bekämpfen, haben die KoKoBes der betreffenden Stadt ein Projekt in die Wege geleitet, in

dem sie sich zum Beispiel bei Baugenossenschaften für die Wohnungsbelange von Menschen mit Behinderungen einsetzen.

In den Augen der Mitarbeiter verstärkt außerdem der Mangel an Zwischenwohnformen die Tendenz zu Schwerstbehindertenzentren. Zudem können durch fehlende Kriseninterventionsstellen eventuelle psychosoziale Problemlagen der Klienten kaum aufgefangen werden, und auch Barrieren und fehlende Unterstützung im Alltag wie z.B. Assistenz beim Nutzen öffentlicher Verkehrsmittel stellen sich aus dem Blickwinkel der Mitarbeiter als erschwerende Faktoren beim Durchsetzen von Bedürfnissen für die Klienten heraus.

Weitere hinderliche Faktoren auf dem Weg zur Inklusion sehen die Mitarbeiter im System der Hilfen. Die unzureichende Finanzierung sozialer Dienstleistungen und die ungenügende soziale Absicherung vieler Menschen mit Behinderung erschweren ihrer Ansicht nach das Durchsetzen inklusiver Ansätze. Zudem würde der Begriff Inklusion teilweise missbraucht, um Kosten einzusparen.

Die Mitarbeiter der KoKoBe sind sich genauso wie die Klienten vieler dieser Risiken bewusst. Dies bietet eine gute Voraussetzung dafür, aktiv damit umgehen zu können und die Risiken so weit wie möglich abzuwenden.

Diese von den Klienten und Mitarbeitern genannten Einschätzungen über Hindernisse finden sich ebenso in theoretischen Ausführungen zu dieser Thematik. Nicht zu übersehen sind dabei auch die Hinweise auf die Organisationen und Institutionen, die als eigentliche „Agenten der Ausgrenzung“ gesehen werden, sowie die Gefahren einer neuen Eugenik, die in der Literatur als Motor von Ausgrenzungstendenzen benannt wird. Für die

konkrete pädagogische Arbeit und auch für Konzeptionen von Erwachsenenbildungsangeboten sollten daher zukünftig diese Themen mehr Beachtung finden.

Hilfreiche Faktoren auf dem Weg zur Inklusion

Die Klienten selbst empfinden selbstständiges Handeln und Durchsetzungskraft als Ressource, wovon auch die Mitarbeiter ausgehen und die Konzepte der KoKoBe danach ausgestalten.

Beide Befragungsgruppen sind einer Meinung darüber, dass ein vorhandenes soziales Umfeld es schaffen kann, das Bedürfnis nach sozialen Kontakten zu stillen und den Klienten auch bei der alltäglichen Lebensführung zur Seite zu stehen, was für sie einen hohen Stellenwert einnimmt. Der Kontakt zu Freunden und Bekannten bildet aus der Sicht der Mitarbeiter insbesondere im Hinblick auf den Austausch von Erfahrungen einen Baustein der Leitidee Inklusion. Aber auch die Mehrzahl der Elternschaft der Klienten ebnet den Weg dorthin durch unermüdliches Engagement. Der Stellenwert von sozialer Unterstützung durch ein primäres Netzwerk wurde auch schon im theoretischen Teil hervorgehoben. Allerdings wurden hier auch die möglichen Nachteile einer Rückverlagerung in die private Verantwortung problematisiert, die nicht übersehen werden sollten.

In Bezug auf strukturelle und professionalisierte Bedingungen wird die Unterstützung durch gesetzliche Betreuer von den Klienten als besonders hilfreich empfunden. Außerdem herrscht durchaus auch aus Sicht einiger Klienten Zufriedenheit mit den Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten und der dortigen Unterstützung. Zudem wissen die interviewten Klienten die genutzten Freizeit- und Bildungsangebote des Sozialraums zu schätzen.

Ambulante Unterstützung beim Wohnen, im Alltag und bei der Partnersuche stellt für sie eine weitere Ressource dar. In den Augen der Mitarbeiter zeigen sich viele Bürger des Sozialraums der Klienten durchaus offen und tolerant gegenüber Menschen mit Behinderung, was einen günstigen Nährboden für Inklusion herstellt. Des Weiteren erweisen sich neue Konzepte und Projekte der überörtlichen und örtlichen Träger als kongruent mit fachlichen Vorstellungen von Inklusion. So heben die Mitarbeiter positiv hervor, dass der LVR den Vorrang ambulanter vor stationären Hilfen nicht mehr nur auf das Wohnen, sondern nun auch auf den Freizeitbereich beziehe.

Bei der Rückschau auf die als hilfreich betrachteten Faktoren wird klar, dass es neben der KoKoBe durchaus andere Strukturen und Ressourcen gibt, die Unterstützung für Menschen mit Behinderung gewährleisten und die es zu stärken gilt. Soziale Netzwerke, allgemeine soziale Akzeptanz, kulturelle und persönliche Ressourcen wie zum Beispiel das Kohärenzgefühl wurden schon als Ressourcen beschrieben, die den Weg zur Inklusion ebnen können. Zusätzlich wurde dort noch auf die Bedeutung von finanziellen Ressourcen hingewiesen.

Positive Veränderungen durch die KoKoBe

Seit der Zusammenarbeit mit der KoKoBe hat sich in den Augen der Klienten einiges zum Positiven gewandelt. Die Klienten haben aus ihrer eigenen und aus Sicht der Mitarbeiter seit der Zusammenarbeit mit der KoKoBe an Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit gewonnen, was von beiden Gruppen vor allem auf die Stärkung des sozialen Netzwerkes der Klienten zurückgeführt wird. Diese Veränderungen der Klienten wirken sich

nach Ansicht der Mitarbeiter auch positiv auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung aus.

Im Bereich der Koordinierung hat die KoKoBe im Stadtbereich Kooperationen zwischen sich und bereits vorhandenen allgemeinen und spezialisierten Freizeiteinrichtungen und -möglichkeiten geschaffen und diese auch untereinander vernetzen können. Weiterhin konnte sie Verbindungen zu und zwischen speziellen und allgemeinen Erwachsenenbildungsangeboten, Werkstätten, Wohneinrichtungen, Wohnungsvermittlern und der Stadt herstellen. Dies hat unter anderem dazu beigetragen, dass die Klienten den Sozialraum besser kennen lernen konnten.

Vorstellungen über ideale Wege zur Inklusion

Die befragten Klienten gehen davon aus, dass Eigeninitiative und selbst bestimmtes Handeln ihnen bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse weiterhilft. Sie erhoffen sich weiterhin jederzeit verfügbare individuelle Unterstützung von ambulanten und stationären Einrichtungen. Die KoKoBe im Speziellen sollte nach Meinung der Klienten ihre Öffentlichkeitsarbeit durch stadtweite Werbung mit dem Ziel der stärkeren Koordinierung und der Erweiterung von Kontaktmöglichkeiten optimieren.

Auch die Mitarbeiter der KoKoBe haben einige Bilder vor Augen, wie der Weg zur Inklusion im Idealfall aussehen kann. Für ihre Klienten wünschen sie sich die nötigen Bedingungen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit, für ihre eigene Tätigkeit in der KoKoBe mehr Zeit für jeden einzelnen Klienten und weniger Leistungsdruck. Bedeutsame Faktoren auf dem Weg zur Inklusion sind nach ihrer Auffassung insbesondere Offenheit und Wertschätzung gegenüber Menschen mit

Behinderung und eine noch stärkere Verknüpfung und Kommunikation zwischen allen Parteien des sozialen Netzwerkes. Zudem sollte das System der Hilfen für Alternativmöglichkeiten zwischen ambulanten und stationären Angeboten sorgen. Diesen Idealvorstellungen entsprechend, streben die Mitarbeiter eine stabilere Basis für soziale Kontakte von Menschen mit Behinderung unter anderem durch intensive Öffentlichkeitsarbeit und den Aufbau eines Kulturcafés für alle an.

Im Sinne von Dalferth (2006, 126) bleibt abschließend festzuhalten: Aufgrund der Existenz von KoKoBes können Menschen mit Behinderung auf ein Hilfesystem zurückgreifen, das ihnen Wahlmöglichkeiten bietet. Menschen mit Behinderung können Unterstützung auswählen, die ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechen. Dass verdeutlichte Schwachstellen zum Teil auch durch eine Einbeziehung und Intensivierung von Bildungsaktivitäten – als einer wesentlichen Informations- und Erfahrungsplattform – überwunden werden können, ist dabei ebenfalls deutlich geworden. Diese Aktivitäten müssen u.a. auf eine konsequente Problematisierung der Lebenssituation und der erlebten Rahmenbedingungen ausgerichtet sein.

Literatur

- ASELMEIER, L. (2006): Die Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsangebote in einem behindertenfreundlichen Gemeinwesen. In: Aselmeier / Schwarte (2006) (Hrsg.), 16-23
- ASELMEIER, L. / SCHWARTE, N. (2006) (Hrsg.): Das Gemeinwesen mitdenken. Dokumentation des Workshops zu den Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsangeboten im Rheinland am 12. Dezember 2005. Siegen
- DALFERTH, M. (2006): Leben in „Parallelgesellschaften“? Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung zwischen den Idealen der neuen Leitideen und Entsolidarisierungsprozessen. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 117-128
- HAMEL, T. / WINDISCH, M. (1993): Soziale Integration. Vergleichende Analyse von sozialen Netzwerken nichtbehinderter und behinderter Erwachsener. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 23, 425-439
- HEINRICH, K. (2006): Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstellen auf dem Weg zur Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee Inklusion. Ergebnisse einer Befragung von Klienten und Mitarbeitern. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität zu Köln. Köln
- HERRMANN, G. (2006): Wie können KoKoBe die Vernetzung mit dem Gemeinwesen gestalten? In: Aselmeier / Schwarte (2006) (Hrsg.), 41-44
- HEUSER, K. (2002): Unterstütztes Wohnen: Konzeptionell wünschenswert – finanziell attraktiv? Unterstütztes Wohnen aus der Sicht eines Sozialleistungsträgers. In: Schwarte et al. (Hrsg.) (2002), 48-54
- KRAFT, W. F. (2001): Institutionelle Hilfen versus persönliche Assistenz. Vortrag auf der Fachtagung „Die Reha – Wohnen und Freizeit“. Online: www2.alsterdorf.de/print/evangelische_stiftung_alsterdorf_C7726855567F40E2_9F2496160B5474.htm, Abruf: 11.08.2006
- KRÄLING, K. (2006): Ambulant vor stationär? Chance oder Risiko? In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 103-115
- (2004): Richtlinien des Landschaftsverbandes Rheinland zur Förderung von Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung. Köln. Online: www.kommern.lvr.de/FachDez/Soziales/service/richtlinienkontaktangebote.pdf, Abruf: 10.08.2006
- LVR (2005): Anlaufstellen und Kontakt. Neues Beratungsnetz für Menschen mit geistiger Behinderung ergänzt bestehendes SPZ-Angebot. Online: www.lvr.de/FachDez, Abruf: 10.08.2006
- LVR (2006): Neues KoKoBe-Logo leuchtet auch in Köln. Presseinformationen vom 28.02.2006. Online: www.lvr.de/app/presse/index.asp, Abruf: 10.08.2006
- SCHWARTE, N. et al. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung im Unterstützten Wohnen von Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation der Fachtagung zur Qualitätssicherung in Offenen Hilfen vom 24. und 25. Januar 2002. ZPE-Schriftenreihe Nr. 13. Siegen
- SPECK, O. (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München, Basel

THEUNISSEN, G. / SCHIRBORT, K. (2006) (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Stuttgart
THEUNISSEN, G. (2006a): Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Bürgerschaftliches Engagement. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 59-97
THEUNISSEN, G. (2006b): Beratung – Krisenintervention – Unterstützungsmanagement. In: Theunissen / Schirbort (2006) (Hrsg.), 193-229
WANSING, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft – Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden
ZPE (2006): Forschungsprojekt IH-NRW. Selbständiges Wohnen behinderter Menschen – Individuelle Hilfen aus einer Hand. Online: www.ih-nrw.unisiegen.de/zum_forschungsprojekt.htm, Abruf: 31.07.2006

⁵ Beim ZPE – Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste, Siegen – liegt die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Aktivitäten des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR) im Kontext der KoKoBes. Hintergrund ist eine Zuständigkeitsänderung zum 1.7.2003. Zu diesem Termin hatte die Landesregierung Nordrhein-Westfalens beschlossen, dass der LVR bis 2010 verantwortlich ist für stationäre und ambulante Maßnahmen der Eingliederungshilfe. Die Zuständigkeit für ambulante Leistungen lag zuvor beim örtlichen Träger. Auf der Basis der wissenschaftlichen Begleitung soll bis Mitte 2008 die politische Entscheidung über die dauerhafte Ansiedlung der Zuständigkeit für die Eingliederungshilfe nach dem 1.7.2010 vorbereitet werden (vgl. ZPE 2006, 2).

Katja Heinrich, Köln
Dipl.-Heilpädagogin und Erzieherin
eMail: Kat.Heinrich@web.de

¹ KoKoBe ist die Abkürzung für Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle für Menschen mit Behinderung. Sie gibt es flächendeckend seit 2004 im Rheinland. KoKoBes wurden vom Landschaftsverband Rheinland (Sozialhilfeträger) als neuer Baustein im System der Hilfen initiiert und installiert, um den Aufbau ambulanter wohnbezogener Angebote zu unterstützen. Die Bezeichnung KoKoBe ist mittlerweile vom Deutschen Patent- und Markenamt markengeschützt (vgl. LVR 2006, 1).

² In dieser Arbeit werden Begriffe wie „Menschen mit Behinderung“, „Menschen mit geistiger Behinderung“, „Menschen mit Unterstützungsbedarf“ aus folgenden Gründen verwendet: „Klassifizierungen sind im wesentlichen begründbar durch die Notwendigkeit, entsprechende administrative Organisationsformen zu entwickeln und die wissenschaftlichen Bemühungen um Diagnostik, Prognostik und Forschung zu strukturieren und zu unterstützen“ (Speck 1999, 45).

³ Im Kontext von Inklusion von einer heilpädagogischen und nicht einfach von einer pädagogischen Theorie und Praxis zu sprechen, mag widersprüchlich erscheinen. Die derzeitige Praxis – auch die der KoKoBes mit Menschen mit Behinderung als ihrer Klientel – macht diese Differenzierung aber noch notwendig.

⁴ Mittels problemzentrierter Interviews wurden sowohl Mitarbeiter als auch Klienten einer KoKoBe befragt. Der Begriff „Klienten“ wird von den KoKoBes benutzt und findet auch hier Verwendung, um Unstimmigkeiten zu vermeiden.

Erwachsenenbildung und Empowerment

Vorbereitungen zur Herbst-Tagung 2007 in der Universität zu Köln

Intensive Vorbereitungen zur Kölner Tagung im September 2007 startete die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung im vergangenen Jahr. Wichtige Impulse lieferten ein Workshop in der Zentrale der Bundesvereinigung Lebenshilfe in Marburg-Cappel im Juni sowie ein Treffen der „Aktion 20“ im Dezember 2006 in Hamburg. Die zusammengetragenen grundlegenden Gedanken und Ideen, die im folgenden Beitrag skizziert werden, fließen ein in die konkrete Ausarbeitung des Programms der Tagung. Diese wird von einem Team der mitveranstaltenden Organisationen vorgenommen. Dazu gehören Mitarbeiter bzw. Mitglieder des Instituts inForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe, der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, der Universität zu Köln, der Volkshochschule Köln sowie der Lebenshilfe NRW und Lebenshilfe Köln.

Bestandsaufnahme und Ausblick im World Café

Krise in der Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung in der Krise? Mit dieser brisanten Frage befassten sich die Teilnehmenden beim Workshop, der im Juni 2006 bei der Bundesvereinigung Lebenshilfe in Marburg-Cappel veranstaltet wurde. Die 25 Teilnehmer aus den unterschiedlichsten Bereichen und Arbeitsfeldern rund um Leben, Lernen und Arbeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen diskutierten die Thematik insbesondere in ihrer Konsequenz für die

Erwachsenenbildung für und mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Ziel dieses Treffens war auch die konzeptionelle und inhaltliche Vorbereitung der Tagung, die im September 2007 in Köln stattfinden wird.

Damit einhergehend wurden, um dem Thema gerecht zu werden, zum einen auch die weitreichenden Folgen dieser Krisensituation mitbedacht und artikuliert und zum anderen kreativ und visionär neue Wege angedacht und formuliert, um bei den momentan herrschenden schwierigen gesellschaftlichen Verhältnissen einer Negativ-Spirale in der (Erwachsenen-)Bildung entgegenzuwirken.

Um die Komplexität der Fragestellungen, die Zusammensetzung der Gruppe und die unterschiedlichen Interessen und Stärken der Teilnehmenden zu berücksichtigen und zu nutzen, hatte man sich im Vor-

Bernd
Wilder



Gaby Kagemann-Harnack, Präsidentin der GEB, und Gerhard Hess, Projektleiter für die Tagung beim Institut inForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe, bei der Moderation des Workshops, der erste inhaltliche Grundlagen für die Tagung im September 2007 erarbeitete.

feld des Workshops auf die Methode des „World Café“ (siehe gesonderter Kasten) verständigt, die sich in der Nachbetrachtung des Workshops als sehr angemessen, kommunikativ, effizient und produktiv herausgestellt hat.

Konkrete Beispiele wie die Schließung der Tagesbildungsstätte in München, Stellenstreichungen bei Volkshochschulen und andere Hinweise belegen den Konsens darüber, dass die Erwachsenenbildung in einer Krise steckt, die insbesondere in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen die „soziale Schere“ noch weiter aufgehen lässt. Die ökonomische Krise geht mit der bildungspolitischen Krise einher. Dennoch kann auch in der Krise eine Chance zu ihrer Überwindung gesehen werden.

Als „prägende Erfahrung“ kann das „ungebrochene Bedürfnis“ auch und gerade von Menschen mit geistiger Behinderung festgehalten werden, das vielerorts zur Etablierung und Konsolidierung von einschlägigen, festen Programmangeboten bei Weiterbildungseinrichtungen geführt hat. Dennoch erschweren finanzielle Einschnitte die Rahmenbedingungen von Bildung und verengen sogar das Bildungsverständnis dahingehend, dass Verwertbarkeit von Bildung als Anpassungsqualifizierung immer mehr im Mittelpunkt steht. Des Weiteren greifen medizinische und biologistische Sichtweisen im andragogischen Bereich um sich. Nach wie vor stellt die Erreichbarkeit von potenziellen Bildungsinteressierten ein Problem dar – es existieren noch sehr viele Filter, die ein Bildungsangebot beim möglichen Teilnehmer nicht ankommen lassen. Und nach wie vor steht die Frage nach der Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung im Raum und all ihren Konsequenzen für die praktische

„Café-Gespräche“

- Ca. fünf Personen sitzen an kleinen, runden Café-Tischen.
- Verabredet werden in der Regel drei Gesprächsrunden von jeweils 20-30 Minuten.
- An jedem Tisch werden die gleichen Fragen und Themen behandelt, die tiefgreifend Leben, Arbeit oder Gemeinschaft/Einrichtung der „Café-Besucher“ betreffen.
- Die wichtigsten Beiträge, Gedanken und Ideen werden unkonventionell aufgeschrieben, aufgemalt oder auf die Tischdecke gekritzelt.
- Nach der ersten Gesprächsrunde bleibt ein Teilnehmender als „Gastgeber“ am Tisch sitzen, während die anderen als „Reisende“ oder „Meinungs-Botschafter“ die Tische wechseln und die Schlüsselideen, Themen und Fragen in die nächste Gesprächsrunde mit völlig neuer „Besucher“-Zusammensetzung transportieren.
- Die „Gastgeber“ verbinden und „verlinken“ dabei im zweiten Gesprächsdurchgang die Ergebnisse der ersten Runde.
- In der dritten Gesprächsrunde, in der sich die Teilnehmenden entweder wie in der ersten oder ganz anders zusammensetzen, wird eine neue Frage zur Vertiefung des Austauschs gestellt und diskutiert.
- Danach kann dann eine Phase eingeräumt werden, in der alle Ergebnisse, Erkenntnisse und Entdeckungen dem gesamten Plenum mitgeteilt werden. Diese großen Mitteilungsphasen bewirken, dass Gedankenmuster identifiziert werden, das „kollektive Bewusstsein“ wächst und sich Möglichkeiten zum Handeln auftun.

Näheres zum „World Café“ unter <http://www.theworldcafe.com/Germancafetogo.pdf>, z. B. die Café-Leitlinien, die Bedeutung der „Café-Fragen“, Kollektives Wissen sichtbar machen, das Ambiente kreieren, Café-Materialien u.a.

Bildungsarbeit, zu der auch die notwendigen Rahmenbedingungen gehören, wie z. B. die Qualitätssicherung oder die Lösung von Transportproblemen.

Umso nachhaltiger werden die (nicht neuen) Forderungen nach inklusiver Erwachsenenbildung, Öffnung der Behinderteneinrichtungen, nach einer Volkshochschule für alle oder mehr Vernetzung und Kooperation im Behinderten- und Bildungsbereich u. a. wegen ihrer Wichtigkeit einmal mehr formuliert. Insbesondere sind Impulse und Ideen angesagt, welche die politische Ebene betreffen wie in Fragen der politischen Mitwirkung. In diesem Zusammenhang ist folgerichtig auch die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung gefordert und aufgefordert, Maßnahmen im politischen Bereich zu ergreifen.

Die Erarbeitung einer konkreten Bestandsaufnahme kann selbstverständlich kein einheitliches Bild oder Profil der aktuellen Situation der Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen im gesamten Bundesgebiet erstellen. Dennoch lassen sich einige Tendenzen und Gegebenheiten teilweise verallgemeinern:

- Schon immer spielt die Frage der Finanzierung von Bildungsangeboten eine zentrale Rolle, die natürlich durch die allgemeine „Finanzverknappung“ verschärft wird. Z. B. benachteiligen kostendeckend kalkulierte Kurse behinderte Teilnehmende. Auch: Sollen oder können diese Kurse durch Spenden und Sponsoring ermöglicht werden? Steht hier nicht die öffentliche Hand in Verantwortung?

- Eine Qualität der Erwachsenenbildung besteht darin, inwiefern die „Bildungsnehmer“ bei der Programmauswahl und -gestaltung mitwirken können – ob beim VHS-Programm oder bei Werkstattfortbildungen.

- Es bestehen nach wie vor Hemmschwellen bei behinderten Menschen, Angebote wahrzunehmen, die nicht speziell für sie konzipiert sind, sondern für alle offen stehen.

- Volkshochschulen bekommen häufig den Druck von der falschen Seite; es fehlt der „Nachfragedruck“ der behinderten Menschen, der sichtbar gemacht werden muss.

- Damit einhergehend muss die Frage gestellt werden, inwieweit die Weiterbildungseinrichtungen in der Lage sind, „durchlässige“ Angebote für alle durchzuführen – wobei alle Angebote grundsätzlich offen sein sollten. Andragogische, didaktische und organisatorische Kompetenz ist angesagt.

- Damit sind auch u. a. die Volkshochschulverbände gefordert: Bieten sie ihren Mitgliedsvolkshochschulen Möglichkeiten wie Fortbildungen, Arbeitskreise usw. an, um der Bildungsnachfrage von behinderten Menschen gerecht werden zu können?

- Oft verhindern Einrichtungspersonal und Familien mit behinderten Menschen Integration – aus welchen Gründen auch immer.

- Es besteht ein Bedarf an Aufklärung im Personalbereich von Behinderteneinrichtungen. Unsicherheiten und Ängste, durch Forderungen wie Integration, Inklusion oder emanzipatorische Erwachsenenbildung geschürt, können mit Bildungsmaßnahmen abgebaut werden.

- Auf politischer Ebene sollen die Kommunen Menschen mit Behinderungen als Teil ihrer Gemeinde sehen und sie am politischen, kulturellen und Vereinsleben teilhaben lassen.

- Die Notwendigkeit von Bildungsassistenz ist unbestritten. Probleme tun sich allerdings auf im Blick auf ihre Modellstruktur und ihre Umsetzung, die Kursleitenden und den Status des Assistenten.

Folgerungen für die Zukunft

„Wir verkaufen uns unter Wert“, so war die einmütige Meinung der Workshop-Teilnehmer in Marburg. Zu dieser Einschätzung gehört, dass Leistung und Bedeutung der Erwachsenenbildung – und zwar generell – in der „Sozialbilanz“ unterschätzt oder nicht wahrgenommen wird. Denn sie trägt „hochgradig“ zu positiven Veränderungen in der Gesellschaft bei. (Erwachsenen-)Bildung kann nicht nur betriebswirtschaftlich als Kostenfaktor angesehen, sondern muss in seiner ganzheitlichen Bedeutsamkeit verstanden werden. Bildung kann Ghettoisierung, Isolation, Fremdbestimmung und Abhängigkeit entgegenwirken. Erwachsenenbildung braucht Qualität. Die Rahmenbedingungen müssen stimmen, denn sie sollen Bildungsprozesse ermöglichen, die die Weltsicht sich bildender Menschen erweitern. Hierzu gehören notwendigerweise Nachhaltigkeit und neue Formen des Lernens. Sie ist darüber hinaus eine gute Möglichkeit, Öffentlichkeitsarbeit wirksam zu gestalten für eine „Bildung für alle!“, um das Machbare im Blick zu behalten.



Seit Februar wirbt ein Faltblatt für die Kölner Tagung 2007. Weitere Informationen sowie das Tagungsprogramm können telefonisch unter (0 64 21) 491-179 (Bundesvereinigung Lebenshilfe, Sandra Büttner) und im Internet unter www.Lebenshilfe.de bzw. www.geseb.de angefordert werden.

Konsequenzen für die Kölner Tagung

Vertieft wurden diese grundsätzlichen und vielschichtigen Marburger Diskussionen und Anregungen beim Treffen in Hamburg. Hier wurden das Motto der Kölner Tagung verfeinert und inhaltliche Beiträge konkretisiert. Im Spannungsfeld von Erwachsenenbildung und Empowerment werden sich Beiträge mit dem Abbau von Benachteiligungen befassen und mit Möglichkeiten, dass Menschen mit Behinderung nicht nur in der Werkstatt oder dem Wohnheim, sondern auch in der Volkshochschule oder der Familienbildungsstätte ihr Recht auf Bildung erfahren können. Bei der internationalen Fachtagung geht es ferner darum, dass Empowerment für behinderte Menschen mehr Teilhabe im gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Für Erwachsenenbildner und Begleiter entwickeln sich daraus neue Fragen für ihre Rolle und ihr Selbstverständnis. Diese und weitere Themen werden in Plenarveranstaltungen, im Rahmen einer Zukunftswerkstatt sowie einer Reihe kleiner Gesprächsrunden, Seminare und Workshops behandelt. Ziel ist der praktische Erfahrungsaustausch unter allen Beteiligten, auch mit Vertretern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe sowie Gästen aus dem Ausland. Und Ziel ist das Signal für eine neue Initiative für Erwachsenenbildung.

*Bernd Wilder, Mosbach
Stellv. Leiter der VHS Mosbach,
Schriftführer im Präsidium der GEB,
Mitglied des Redaktionsausschusses
Rosenstr. 9, 74821 Mosbach
eMail: wilder@geseb.de*

Vernetzung – Austausch – Praxisorientierung

8. FachpädagogInnen-treffen in Rothenburg o. d. T.

Unter dem Motto „Selbstbestimmung und Lebenswirklichkeiten - Lebensgeschichten und ihre Bedeutung für Bildung in Arbeit und Freizeit“ stand das 8. FachpädagogInnen-Treffen der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung. Mit dem Thema beschäftigten sich 23 FachpädagogInnen Mitte November 2006 in der evangelischen Tagungsstätte „Wildbad“ in Rothenburg o. d. T. Das Bildungshaus war vielen TeilnehmerInnen aus den Arbeitsfeldern Bildung, Arbeit und Freizeit schon aus vorangegangenen Treffen und aus der Weiterbildungsreihe „Leben und Lernen“ in guter Erinnerung. Neu bei diesem Treffen war, dass der 2. Tag des Treffens als Fachtag für Interessierte aus unterschiedlichen Arbeitsgebieten angeboten wurde.

Nach dem Kennenlernen wurde der Einstieg bereits durch interessante Übungen zur Biografiearbeit gestaltet. Heike Bücheler stellte am zweiten Tag zu Beginn mit ihrem theoretischen Input Arbeitsmethoden, Ziele und Einsatzmöglichkeiten biografischen Arbeitens vor. Hans Furrer erklärte in lebendiger Weise, was hinter den Begriffen Kompetenzen, Ressourcen und Fähigkeiten steckt.

In zwei Workshops am Nachmittag lernten die TeilnehmerInnen die praktische Seite der Biografiearbeit kennen. Veronika Balmer aus der Schweiz stellte in ihrem Workshop sehr anschaulich die Portfolio-Methode vor und berichtete über ihre praktischen Erfahrungen beim Einsatz dieser Methode in der Biografiearbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Die Lebensgestaltung im Heim und

deren Bedeutung für den Lebensbereich Wohnen für Menschen mit Behinderung zeigte Lars Elster in seinem Workshop u. a. anhand eines durchgeführten Bildungsangebotes zum Thema „Wohnen“. Die Workshops boten den TeilnehmerInnen somit viele Anregungen für die eigene Praxis.

„Rund um die GEB“ hieß es am dritten Tag. Durch diesen Abschluss der dreitägigen Veranstaltung konnten sich die TeilnehmerInnen über die Arbeit der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland ebenso informieren wie über aktuelle Entwicklungen im Bildungs- und Freizeitbereich. Der fachliche Austausch der TeilnehmerInnen kam dabei nicht zu kurz. Eine Materialbörse mit Literaturangeboten und Medien über das Thema Biografiearbeit hinaus stand den TeilnehmerInnen in bewährter Weise zur Verfügung. Das FachpädagogInnen-Treffen war somit wieder Plattform des Erfahrungsaustauschs und der thematischen Auseinandersetzung. Die von Heike Bücheler und Lars Elster zusammengestellte Dokumentation des Treffens wurde den TeilnehmerInnen zugestellt.

*Lars Elster, Schwarzach
Fachpädagogin
eMail: elster@geseb.de*

Lars
Elster



Einladung

zur ordentlichen Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland

Liebe Mitglieder,
hiermit laden wir Sie sehr herzlich ein zur Mitgliederversammlung 2007
am Donnerstag, 20. September 2007, von 19.00 bis 21.00 Uhr.

Die Versammlung findet statt im Rahmen der Internationalen Fachtagung „Erwachsenenbildung und Empowerment“ vom 20. bis 22. September 2007 in Köln, die von unserer GESELLSCHAFT mitveranstaltet wird (siehe auch Ankündigung in diesem Heft).

Tagesordnung

1. Begrüßung und Wahl des Versammlungsleiters
2. Genehmigung des Protokolls der letzten Mitgliederversammlung
3. Geschäftsbericht des Präsidiums
4. Bericht der Kassenprüfer/-in
5. Aussprache
6. Entlastung des Präsidiums
7. Neuwahlen zum Präsidium
8. Anträge, Aussprache und Beschlüsse
9. Verschiedenes

Senden Sie bitte weitere Tagesordnungspunkte oder Anträge für die Mitgliederversammlung bis zum 20. August 2007 an die Präsidentin

Gaby Kagemann-Harnack
Bergrade 17
23898 Duvensee
E-Mail: kagemann-harnack@geseb.de

Senden Sie bitte ebenfalls bis zum 20. August 2007 Wahlvorschläge für die Ämter des Präsidiums an die Wahlausschussvorsitzende

Katharina Werner
Frankenweg 10
93105 Tegernheim

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie aktiv an den Vorbereitungen zur Mitgliederversammlung mitwirken können und wenn wir Sie dann in Köln begrüßen dürfen.

Mit herzlichen Grüßen von allen Mitgliedern des Präsidiums

Gaby Kagemann-Harnack
Präsidentin

Aktuelles aus Österreich

Im Herbst 2006 unternahmen die Mitglieder von Oberösterreich eine Erlebnisfahrt, die ihnen die Möglichkeit bot, andere Länder, nämlich die Slowakei und Tschechien, kostengünstig zu besuchen. Nach diesem aufregenden Ereignis fanden weiterhin die monatlichen Veranstaltungen in den jeweiligen Bundesländern statt.

Am Sonntag, 26.11.2006, trafen wir einander in Baden bei Wien zur Generalversammlung. Unter der bewährten Leitung von Monika Angermayr wurde zuerst ein Adventmarkt besucht und nach der Generalversammlung der Perchtenlauf in Baden. Bei unserer Zusammenkunft wurde ausführlich über die Aktivitäten aus Oberösterreich (Erlebnisfahrt, Stammtisch und seine Erweiterung um neue Standorte...) berichtet. In Niederösterreich wurde von Gesprächsrunden, der geplanten langen Nacht und einem erfolgten Lernfest berichtet. Reinhard Seisenbacher (niederösterreichischer Behindertenvertreter) erzählte über den Behinderten-Kunstmarkt im Advent, bei dem Menschen mit Behinderung ihre Kunstwerke verkauften. Nach dem Kasabericht fand die bürokratische Arbeit der Anpassung der Statuten nach dem neuen Gesetz statt. Abschließend gab es Diskussionen und Wünsche zur Durchführung der Akademie 2006, die im Jänner 2007 in Baden stattfand.

Akademie in Baden

Zu dieser Veranstaltung reisten wieder die Oberösterreicher nach Baden. Die Fahrt in einem geräumigen bequemen Reisebus war schon spannend. Nach dem Einchecken im Hotel trafen wir einander im ZiMT – Zentrum für Individual Musik und Therapie – zu einer Begrüßung mit



Musik und Tanz und einer Einführung der Themen des nächsten Tages. Anschließend besuchten wir einen „Heurigen“, wo der Abend mit vielen Gesprächen und Spaß endete.

Der zweite Tag war vormittags gefüllt mit Workshops, die zum Teil von TeilnehmerInnen mit Behinderung selbst organisiert und auch mit Hilfe durchgeführt wurden. Die selbst gewählten Themen waren vor allem Musik, Spiel und Trommeln. Nach dem gemeinsamen Mittagessen und einer Einführung mit Sagen über Baden nahmen alle an einer Rundfahrt und einem Spaziergang (Stadtführung über Baden) teil.

Viel zu schnell war das Treffen vorbei und die oberösterreichischen Teilnehmer reisten wieder ab. Der Wunsch aller war, sich möglichst bald wieder zu sehen.

Im Frühjahr geht es weiter mit den monatlichen Arbeitsgruppen, in denen die anregenden Ideen der Akademie weitergeführt und in die Praxis umgesetzt werden.

In der Hoffnung viele Leser bei den kommenden Veranstaltungen zu begrüßen verbleibe ich herzlichst

*Hubert M. Siman
Präsident des VEB Österreich
Erzherzog Wilhelm Ring 2
A-2500 Baden*

Veranstaltungen

REHAB 2007 – 14. Internationale Fachausstellung für Rehabilitation, Pflege und Integration

10.-12. Mai 2007, Karlsruhe

Informationen:

Interservice Borgmann, Hohe Str. 39, 44139 Dortmund

eMail: info@rehab-fair.com / Homepage: www.rehab-fair.com

sicht:wechsel – Integratives Kulturfestival

22.-30. Juni 2007, Linz (Österreich)

Das internationale Kulturfestival in der oberösterreichischen Landeshauptstadt Linz findet erstmals statt. An neun Festivaltagen, in fünfzig Veranstaltungen und mit insgesamt 400 Künstlern stellt es Kunst und Ästhetik von Menschen mit Behinderung einem breiten Publikum vor. Unter der künstlerischen Leitung von Profⁱⁿ Elisabeth Braun (PH Ludwigsburg / Reutlingen) präsentiert das Festival Produktionen und Werke professionell arbeitender Theater-, Musik- bzw. Tanzensembles und Kunstateliers und holt die künstlerische Arbeit von Menschen, die sonst nicht im Mittelpunkt gesellschaftlicher Wahrnehmung stehen, ins Rampenlicht.

Informationen:

office@sicht-wechsel.at / Homepage: www.sicht-wechsel.at

Schweizer Heilpädagogik Kongress 2007. Übergänge: Personen – Systeme – Politik

3.-5. September 2007, Bern (Schweiz)

Informationen:

Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH/CSPS), Theaterstr. 1,
CH-6003 Luzern

eMail: kongress@szh.ch / Homepage: www.szh.ch/kongress

Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung und Empowerment

20.-22. September 2007, Köln

Lebenshilfe und Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung sowie weitere Kooperationspartner richten eine Internationale Fachtagung in Köln aus. Ziel der Tagung ist es, zentrale Problemlagen der Erwachsenenbildung und des Empowerments zueinander in Beziehung zu setzen. Gemeinsam werden Menschen mit Behinderung, PraktikerInnen der Erwachsenenbildung und VertreterInnen von Institutionen praxistaugliche Orientierungen entwickeln.

Informationen:

Bundesvereinigung Lebenshilfe, Fortbildungsinstitut inForm,

Raiffeisenstraße 18, 35043 Marburg

Sandra Büttner, Tel.: +49(0)6421/491-179

Fax: +49(0)6421/491-672

Homepage: www.Lebenshilfe.de

TeilhabeTage: Fachkongress für hauptamtliche Fachkräfte in den Förderbereichen

26.-27. September 2007, Würzburg

Eine Verbände übergreifende Veranstaltung bildet der Fachkongress TeilhabeTage für ca. 250 leitende Fachkräfte aus den Bereichen der Tagesförderstätten bzw. Förder- und Betreuungsbereichen. Er findet in Kooperation mit der Universität Würzburg statt und wird veranstaltet von der BAG der Werkstätten für behinderte Menschen (BAG:WfbM) und den Verbänden der Behindertenhilfe.

Informationen:

Homepage: www.teilhabetage.de/calendar/2007-9

(Nicht) nur Geld regiert die Welt: Sozialmanagement und Mitbestimmung in der Erwachsenenbildung. 9. FachpädagogInnen-Treffen der GEB

25.-27. Oktober 2007, Rothenburg o.d.T.

Evangelische Tagungsstätte Wildbad

Gemeinsam mit Menschen mit Behinderung veranstaltet die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland – organisiert vom Fortbildungsausschuss der GEB – das 9. FachpädagogInnen-Treffen. Neben verschiedenen Referaten, Diskussionen und Berichten über Entwicklungen in der Erwachsenenbildung wird es Workshops für FachpädagogInnen und Menschen mit Behinderung geben.

Informationen:

Lars Elster, Neue Steige 14, 74869 Schwarzach, Tel.: 06262/2548

eMail: elster@geseb.de

ConSozial

7.-8. November 2007, Nürnberg

Parallel zur 9. ConSozial – Fachmesse und Congress für den Sozialmarkt in Deutschland – findet der 4. Bundeskongress für Rehabilitation und Teilhabe statt.

Informationen:

KI Consult, Prof. Kreidenweis, Zugspitzstr. 46, 86163 Augsburg

eMail: consozial@ki-consult.de / Homepage: www.consozial.de

Neue Homepage und erweiterter Service

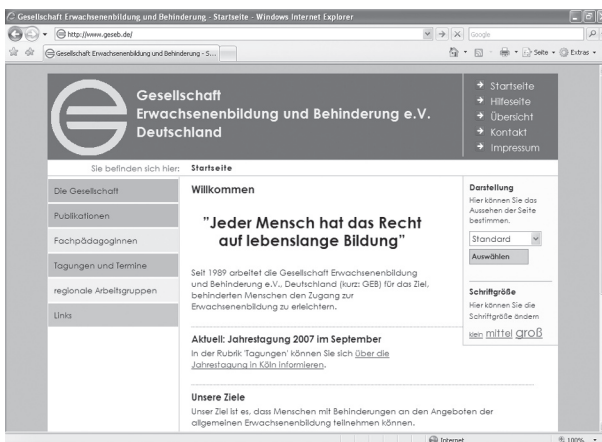
Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, blickt mit einem neuen Gesicht in die Welt. Die Welt ist das WorldWideWeb (WWW) oder auch Internet genannt, das Gesicht ist die neue Homepage der Gesellschaft. „Barrierefrei“ ist seit vielen Jahren Motto und Anspruch zugleich für die Technik, mit der eine Welt erschlossen werden und mit der man sich in dieser Welt präsentieren kann. Ansprüche werden durch weltweite Richtlinien, Verordnungen und Gesetze zum Thema „Barrierefreies Internet“ formuliert und geregelt. Bei der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) kommt als besonderer Anspruch hinzu, sich konkret für und mit Menschen mit Behinderung u. a. für Barrierefreiheit in unterschiedlichsten Zusammenhängen einzusetzen. Die Gesellschaft tut dies seit ihrer Gründung vor allem durch ihren Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Die Bedeutung des Themas „Neue Medien“ ist nicht erst seit der Jahrestagung 2004 der Gesellschaft ins Rampenlicht gerückt. Bei dieser Jahrestagung in Hamburg unter dem Motto „Leben und

Lernen mit Medien“ ist aber die Konsequenz aus dem langjährigen Engagement noch einmal besonders deutlich geworden. Wesentliche Aktivitäten dieser Tagung sind in Band 9 der „Schrägen Reihe“ der GEB dokumentiert (Gaby Kagemann-Harnack / Verena Fink (Hrsg.) (2005): *Leben und Lernen mit Medien. Die Dokumentation ist über die GEB zu beziehen*).

Bereits seit Jahren werden die Aktivitäten der Gesellschaft unterstützt durch eine Homepage, die nun im Sinne der Barrierefreiheit überarbeitet und aktualisiert wurde. Durch die Mitarbeit des Hamburger Webdesigners Klaus Buddeberg – als so genannter Webmaster – und seinem Unternehmen „Kommunikation Barrierefrei“ sind nun weitere Schritte in Richtung „Barrierefrei“ unternommen worden. Ebenfalls mit der Umstellung der Internet-Präsenz erweitert die GEB nach und nach ihre Angebote auf der Homepage und somit ihren Service gegenüber Mitgliedern und Interessierten. U. a. werden Auszüge aus Publikationen – z.B. dieser Zeitschrift – als downloadbare PDF-Dateien dort hinterlegt.

Nutzen Sie also diesen neuen Internet-Auftritt und informieren Sie sich immer wieder einmal auf der Homepage: www.geseb.de

ZEuB





Die Einsamkeit der Zeichen

Es gibt gleich mehrere Gründe, in dieser Zeitschrift über eine Ausstellung zu berichten, die im zurückliegenden Winter (vom 4. November 2006 bis zum 25. Februar 2007) im Stuttgarter Kunstmuseum zu sehen war. Ihr Motto: Piktogramme - Die Einsamkeit der Zeichen. Nicht erschöpfend, aber jeweils einen auslösenden Impuls zum Besuch der Ausstellung beschreibend, seien zunächst fünf Gründe angeführt.

Grund Nr. 1: Es ist seit Menschen Gedenken die ständige Herausforderung, Themen, Inhalte, Kommunikation an sich, so zu reduzieren, dass es trotz weniger Elemente oder Zeichen gelingt, verständlich und eindeutig zu sein. Diese alltägliche Herausforderung besteht auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Die Stuttgarter Ausstellung lieferte mit dem Hauptbegriff des Titels „Piktogramme“ dazu eindeutige, aber auch vielschichtige Assoziationen und künstlerische Beispiele.

Grund Nr. 2: Kommunikation von und mit Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten ist ganz besonders auf Eindeutigkeit und damit Verständlichkeit angewiesen. Dies gilt erst recht für Menschen, die im Bereich der verbalen Kommunikation Schwierigkeiten haben und sich nicht oder nur in geringem Maße sprachlich äußern können. Hier führt die intensive Auseinandersetzung mit der so genannten Unterstützten Kommunikation immer wieder zu erfolgreichen Wegen des Kommunizierens. Und doch bleibt bei dieser Form der Kommunikation und Interaktion, die sich in der Regel symbolhafter Zeichen und Bilder bedient, immer auch ein Rest

an Unsicherheit. So fordert der zweite Teil des Ausstellungsmottos „Die Einsamkeit der Zeichen“ fast unausweichlich dazu heraus, die Ausstellung unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

Grund Nr. 3: Zeichen und Symbole dienen der Verständigung – aber nicht nur. Sie sind nicht selten auch als reduzierte Abbildung der Wirklichkeit Provokation und verhindern dadurch hin und wieder auch Kommunikation. Nicht selten sind sie in diesem Zusammenhang auch politisch und sozialkritisch. Wem dabei bewusst ist, dass das Kunstmuseum Stuttgart weltweit die bedeutendste museale Sammlung zu Otto Dix besitzt, wird gespannt sein; gespannt darauf, wie die ausgestellten „Zeichen“-orientierten Werke in direkter Nachbarschaft des figurativen Malers Otto Dix wirken, dessen Bilder Menschen, Alltag, aber auch behindernde Situationen mit seinem typisch politisch-sozialkritischen Ansatz darstellen.

Grund Nr. 4: Die bisher skizzierten Gründe führen unweigerlich auf einen weiteren Grund: Kunst von Menschen mit Behinderung. Für diese Künstler trifft häufig zu, ihr Welterleben durch ihr künstlerisches Schaffen zu verarbeiten, zu beeinflussen oder gar zu reduzieren. Auf Zeichen, auf Botschaften, auf Signale. Die große Herausforderung im Rahmen einer solchen Ausstellung könnte daher sein, Führungen oder kunstpädagogische Angebote für diese Zielgruppe, aber auch grundsätzlich für Menschen mit (geistiger) Behinderung zu veranstalten.

Werner Schlummer



Grund Nr. 5: Der letzte hier erwähnte Grund – nicht ausschlaggebend, aber dennoch wirkend – ist auf den Standort des Museums ausgerichtet. Der Ausstellungsort, der markante Museumsneubau mitten im Stuttgarter Stadtzentrum, liegt in direkter Nachbarschaft zur renommierten Fachbuchhandlung Wittwer, in deren Verlag diese Zeitschrift in ihren ersten fünf Jahren erschienen ist (1990-1994). Somit führen die ausgestellten Zeichen auch an *eine* Wurzel der Idee, die mittlerweile als Zeitschrift 18 Jahre Bestand hat.

Soweit Überlegungen vor dem Besuch der Ausstellung. Und danach? Die durch die Kulturstiftung des Bundes geförderte Ausstellung hat nur zu einem geringen Teil mit den Erwartungen zu tun, die durch entsprechende Ankündigungstexte vor

allem auf Ampelmännchen, Richtungspfeile oder durchgestrichene Zigaretten gelauert haben – um nur einige aktuelle Themen zu nennen. Vielmehr leuchten die Bildzeichen – so eine allgemein verständliche Übersetzung des Begriffs Piktogramm – auf in ganz unterschiedlichen Kategorien wie zum Beispiel Zeichen zwischen „Lesbarkeit und Hermetik“, zwischen „Alltags- und Geheimsprache“, als „Zitat“, zwischen „Angewandtem und Kunst“ und an der „Schnittstelle von Alltag und Kunst“. Die Kategorien mit ihren vielfältigen – künstlerischen und grafischen – Exponaten zeichnen so den Weg nach von der Vorgeschichte des Piktogramms in der Kunst der Moderne bis in die Gegenwart.

Dabei helfen keine Geringeren als beispielsweise Paul Klee, Joseph Beuys, Dieter Roth oder A.R. Penck. Und bei den bewegten und akustisch unterlegten Piktogramm-Geschichten von Lars Arrhenius fühlt man sich gleich daheim oder zumindest ist das sichere Gefühl da, zu wissen, worum es geht, und die Geschichte eines Lebens zu verstehen. Denn bei dieser 2002 entstandenen Animation „The man without qualities“ kommen bekannte Personen und bekannte Alltagsabläufe vor. Dies vor allem, weil die handelnden Personen (oder besser: Piktogramme) alte Bekannte sind, die wir aus unserer Umgebung und aus unserem Alltag kennen. Nicht zuletzt, seitdem sie z. B. durch Otl Aicher im Zusammenhang mit der Münchner Olympiade 1972 ein visuelles Erscheinungsbild vor allem als Sportpiktogramme geprägt haben. Und in Abwandlung einer Formulierung auf der Internetseite des Museums steht am Ende die spannende Frage: Was passiert, wenn ein Künstler das nüchterne Zeichen, das auf schnelle, intuitive und eindeutige Lesbarkeit angelegt ist, in den



Lars Arrhenius, Still aus „The Man without Qualities“ 2002, Animation. © Lars Arrhenius, Courtesy of Galleri Magnus Karlsson, Stockholm 2006



bedeutungsoffenen Raum von Behinderung verschiebt? Die Antwort könnten vielleicht so genannte Menschen mit Behinderung geben, die ebenfalls die Ausstellung besucht haben. Der Verfasser dieses Textes bleibt die Antwort allerdings schuldig. Es sei denn, er verweist statt einer Antwort auf das ausgestellte Werk von Richard Artschwager „Question Mark“. Bei diesem überdimensionalen schwarzen Fragezeichen erübrigt sich die Antwort.

Werner Schlummer

Nachtrag zum Beitrag „Learyn feiert 10-Jähriges“ in Heft 2/2006

Der Druckfehler- und Kommunikations-Teufel hat gleich zweimal zugeschlagen:

Die Vorsitzende von „Know How Sozial“ heißt *Lisa Volland*.

Und statt der Behindertenbeauftragten der Bayerischen Staatsregierung, Anita Knochner, nahm die Behindertenbeauftragte des Landkreises Schwandorf, Helga Forster, an der Jubiläumsveranstaltung in der Oberpfalz teil.

ZEuB

Vorschau auf Heft 2/2007

In der nächsten Ausgabe (Heft 2/2007) geht es um die Zeit. Dabei soll dieses Thema im Kontext seiner Alltäglichkeit, seiner Bedeutung für Menschen mit Behinderung und seiner Konsequenz z.B. für Professionelle in Einrichtungen der Behindertenhilfe, der Erwachsenenbildung und in anderen Zusammenhängen betrachtet werden.

Die Redaktion freut sich auf Beiträge, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen.



Buchbesprechungen

Konstruktivistische Erwachsenenbildung

Arnold, R. / Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006, 5. unveränd. Auflage, 187 S., 16,00 Euro; ISBN: 978-3-8340-0147-4

Was soll man zu einem Klassiker schreiben, wenn eigentlich schon alles gesagt ist? Dass sich der Rezensent dieser Situation stellt, hat u. a. damit zu tun, dass das Buch nun in seiner 5. (unveränderten) Auflage vorliegt (Erstauflage: 1995). Die Besprechung hängt aber auch damit zusammen, dass eine konstruktivistische Verankerung der Erwachsenenbildung – in der immer wieder beschriebenen post-modernen Phase – nicht an Attraktivität verloren hat. In einer – gegebenenfalls neu zu sortierenden – Reihe von konstruktivistischen, systemtheoretischen und evolutionstheoretischen Konzepten steht z.B. auch der Beitrag von *Babilon / Goeke / Terfloth* in diesem Heft.

So sind die Schaubilder bzw. Tabellen des Buches zur „bifokalen Perspektive konstruktivistischer Erwachsenenbildung“ (S. 7), zu „Management-Paradigmen“ (S. 97), zu „Denkfehlern im Umgang mit komplexen Problemen und Gegenpositionen“ (S. 98) oder zu „Erwachsenenlernen als Deutungsarbeit“ (S. 149) systematisierend, reduzierend und anregend zugleich. Der Blick auf „Vorläufer und Impulsegeber“ kann nicht oft genug in einer sich kritisch verstehenden Erwachsenenbildung riskiert werden.

Im Wechselspiel von Erwachsenenbildung als Deutungslernen, der Aneignung neuen Wissens und der ständigen Vergewisserung, Überprüfung und Modi-

fizierung vorhandener Deutungen ist Erwachsenenbildung ständig als prozessual-formale Kompetenz im Umgang mit Wirklichkeiten zweiter Ordnung gefordert.

Die Autoren helfen mit ihrem Buch, eine Fundierung der Erwachsenenbildung vorzunehmen und eigene Positionen darauf auszurichten. Gerade auch die Darstellung historischer Wurzeln und ihrer Einflüsse auf konstruktivistische Sichtweisen sind daher konsequent und sehr breit angelegt.

Mit besonderem Blick auf Horst Siebert sei gleichzeitig auch auf eine Seminarreihe hingewiesen, die „Vier Jahrzehnte Erwachsenenbildung – Rückblicke und Ausblicke“ zum Thema hat und mit der sich der Hannoveraner Professor im Sommersemester 2007 nach mehr als 40-jähriger universitärer Tätigkeit verabschiedet. Geplant ist eine Reflexion der Themen und Entwicklungen, mit denen sich das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover beschäftigt hat. Sicherlich für Erwachsenenbildner eine spannende Veranstaltung.

Werner Schlummer

Einführung in die Erwachsenenbildung

Wittpoth, J.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006, 2. aktual. Aufl., 224 Seiten 14,90 EURO; ISBN: 978-3-8252-8244-8

Ein Buch in der UTB-Reihe muss bestimmte Kriterien erfüllen. U. a. will ein UTB-Buch das Bedürfnis der Studierenden nach qualitativ hochwertigen und dennoch erschwinglichen Lehrbüchern befriedigen. Die vorliegende „Einführung in die Erwachsenenbildung“ muss diesen Anspruch nicht scheuen. Im Gegenteil: Die systematische Bearbeitung des Themas Erwachsenenbildung nimmt der Autor auf einem vor allem zweigleisigen Weg vor. Er setzt sich auf theoretischer Ebene mit Grundlagen auseinander (wie Bildung Erwachsener, historische Betrachtungen, theoretische Zugänge sowie Forschungsaspekte) und auf praktischer Ebene mit der Beschreibung relevanter Aspekte der Praxis (Strukturen, Erwachsenenbildung als Beruf und Erwachsenenbildung als Studium). Somit ist das Werk keine Einführung in die methodische Praxis der Erwachsenenbildung. Es hilft aber dabei, relevante Aspekte, Positionen und Ansätze in der vielfältigen Erwachsenenbildung zu erkennen, zu verstehen und einzuordnen. In diesem Sinne ist das Buch sehr zu empfehlen.

Die Auseinandersetzung mit einer Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung findet im Werk allerdings nicht statt. Hier bleibt zu hoffen, dass der Bochumer Universitätsprofessor bei einer späteren Neuauflage intensiver Ergebnisse z.B. aus seinem Lehrangebot zum Thema „Explizite Erwachsenenbildung und implizite Bildung Erwachsener“ berücksichtigt. Wenn es darum geht, das erweiterte Verständnis von Erwachsenenbildung in der deut-

schen Diskussion seit Mitte der 1990er Jahre darzustellen und dabei die Besonderheiten organisierter Veranstaltungen in Weiterbildungseinrichtungen (etwa der Volkshochschule) zu vergleichen mit allen nur erdenklichen Formen der Vermittlung und Aneignung von Wissen, dann werden besondere Herausforderungen für inklusive Bildungsprozesse unübersehbar.

Werner Schlummer

Mitgliedschaft

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zur Gesellschaft
Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland.
Im Beitrag ist das Abonnement der
Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“
enthalten.

Jahresbeiträge:
€ 40,00 für Einzelpersonen, € 90,00 für Institutionen,
€ 24,00 für Studenten, € 11,00 für Menschen mit Behinderungen

Name:	
Vorname:	
Straße:	
PLZ:	Ort:
Tel.:	Beruf:
Unterschrift:	

Abo-Bestellung

Hiermit bestelle ich die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“
im Abonnement. Preis: € 16,00 (zuzüglich Porto und Versandkosten)

Name:	
Vorname:	
Straße:	
PLZ:	Ort:
Tel.:	Beruf:
Unterschrift:	

Bitte einsenden an:
Gesellschaft Erwachsenenbildung
und Behinderung e.V., Deutschland
Postfach 870228 - 13162 Berlin

Mitgliedschaft und Abonnement
sind auch über die Homepage abwickelbar.

**Vereinigung Erwachsenenbildung
und Behinderung Österreich**
Obmann Hubert M. Siman
Erzherzog Wilhelm Ring 2 • A-2500 Baden

Impressum

Die Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung erscheint zweimal jährlich und wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland.

Internet

Homepage: www.geseb.de

E-Mail: kontakt@geseb.de

Präsidentin

Gaby Kagemann-Harnack

Bergrade 17, 23898 Duvensee

E-Mail: kagemann-harnack@geseb.de

Bestellung und Versand Publikationen

Katharina Werner, Frankenstr. 10, 93105 Tegernheim

Tel.: 09403-952727

E-Mail: bestellung@geseb.de

Schriftleitung und Anzeigen

Bernd Wilder, Rosenstr. 9, 74821 Mosbach

Tel.: 06261-15168

E-Mail: wilder@geseb.de

Redaktion

Jutta Göttfried, Haimhausen; Christian Lindmeier, Soltau; Werner Schlummer, Köln; Ute Schütte, Schwäbisch Gmünd; Bernd Wilder, Mosbach

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, Postfach 870228, 13162 Berlin

Bankverbindung

Pax-Bank Berlin: BLZ 37060193, Konto-Nr. 6000791014

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge, die nicht ausdrücklich als Stellungnahme des Herausgebers gekennzeichnet sind, stellen die persönliche Meinung des Verfassers dar.

Redaktionsschluss

15. Februar und 15. August und nach Vereinbarung.

Manuskript

Bitte bei der Schriftleitung einreichen.

Weitere Informationen siehe „Manuskript-Hinweise“ auf der Homepage www.geseb.de.

Gestaltung und Satz

Klaus Buddeberg, Kommunikation Barrierefrei

Heinrich-Barth-Str. 13, 20146 Hamburg

www.klausbuddeberg.de

Druck

alsterpaper, Wiesendamm 22a, 22305 Hamburg

www.alsterarbeit.de

ISSN 0937-7468

Internationale Fachtagung



**Wir wollen –
wir lernen –
wir können!**

Erwachsenenbildung
und Empowerment

Universität zu Köln,
20. bis 22. September 2007

Erwachsenenbildung und Empowerment Internationale Fachtagung vom 20.-22. September 2007

Im Spannungsfeld von Erwachsenenbildung und Empowerment werden sich Beiträge mit dem Abbau von Benachteiligungen befassen und mit Möglichkeiten, dass Menschen mit Behinderung nicht nur in der Werkstatt oder dem Wohnheim, sondern auch in der Volkshochschule oder der Familienbildungsstätte ihr Recht auf Bildung erfahren können.

Bei der internationalen Fachtagung geht es ferner darum, dass Empowerment für behinderte Menschen mehr Teilhabe im gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Für Erwachsenenbildner und Begleiter entwickeln sich daraus neue Fragen für ihre Rolle und ihr Selbstverständnis.

Diese und weitere Themen werden in Plenarveranstaltungen, im Rahmen einer Zukunftswerkstatt sowie einer Reihe kleiner Gesprächsrunden und in vielen Arbeitsgruppen behandelt.

Teilnehmer sind Fachleute aus der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe aus dem In- und Ausland sowie Menschen mit Behinderung.

Im Kulturprogramm tritt am Freitagabend (21.09.2007, 20 Uhr) das Berliner Theater RambaZamba im Kölner „Stollwerk“ auf.

Informationen zum Programm und zur Anmeldung erhalten Sie im Internet unter