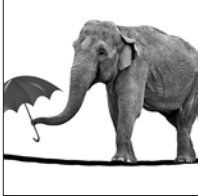


Kompetenz

Nicht alle müssen zu allem fähig sein



„Damit das *Mögliche* entsteht,  
muss immer wieder das *Unmögliche*  
versucht werden.“

(Hermann Hesse)

(c) Clivia www.fotosearch.com Stock Photography

#### **Impressum**

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

#### **Präsident der GEB, V.i.S.d.P.**

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann  
Postfach 870228, 13162 Berlin  
E-Mail: ackermann@geseb.de

#### **Internet**

Homepage: [www.geseb.de](http://www.geseb.de)  
E-Mail: [kontakt@geseb.de](mailto:kontakt@geseb.de)

#### **Redaktion**

Dr. Eduard Jan Ditschek, Berlin  
E-Mail: [ditschek@geseb.de](mailto:ditschek@geseb.de)  
Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Berlin  
E-Mail: [ackermann@geseb.de](mailto:ackermann@geseb.de)

#### **Manuskripte**

Bitte bei der Redaktion einreichen. Zur Manuskript-erstellung siehe ‚Hinweise‘ auf der Homepage [www.geseb.de](http://www.geseb.de)

#### **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.

#### **Verlag**

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

#### **Bankverbindung**

Pax-Bank Berlin: BLZ 37060193, Konto-Nr.  
6000791014  
IBAN: DE02 3706 0193 6000 7910014  
BIC: GENODEIPAX

#### **Gestaltung und Satz**

Klaus Buddeberg

#### **Druck**

alsterpaper, Wiesendamm 22a, 22305 Hamburg  
[www.alsterarbeit.de](http://www.alsterarbeit.de)

#### **Abo, Versand und Anzeigen**

Monika Kuta, Postfach 870228, 13162 Berlin  
E-Mail: [kuta@geseb.de](mailto:kuta@geseb.de)

**ISSN 0937-7468**

# Inhaltsverzeichnis

## Editorial

Kompetent sein – Was heißt das? 1

## Schwerpunktthema

Johannes Bilstein: Dürfen – können – wollen – müssen.  
Der Kompetenz-Begriff im Wandel der Zeit 2

Hans Furrer: Was heißt Kompetenzorientierung? 14

Klaus Buddeberg / Caroline Euringer: Kompetenzforschung zur Grundbildung  
Erwachsener 19

Andy Minnion: Multimediale Selbstvertretung von Menschen mit geistiger  
Behinderung. Neue elementare Kompetenzen für die Erwachsenenbildung 25

Eduard Jan Ditschek: Behinderung als Kompetenz – Menschen mit Handicap  
auf der Bühne 35

Karl-Ernst Ackermann: Künstler und Handwerker. Die VIA-Werkstätten in Berlin 41

### DAS FUNDSTÜCK:

Gertrud Kamper: Lesen und Schreiben mit geistig Behinderten  
(Nachdruck eines Textes von 1983, gekürzt) 44

## Kontext Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Neues aus dem DIE 51

Jutta Blin / Luise Seibt / Caroline Schubert / Peter Schiller: Erwachsenenbildung  
inklusiv? – Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung zur Umsetzung  
der UN-Behindertenrechtskonvention an Volkshochschulen 52

## Service

Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion (2013 – 2014) 59

Tagungen und Seminare (April – Oktober 2014) 61

## GEB – In eigener Sache

25 Jahre Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. 63

Mitgliedschaft 65

## Kompetent sein – was heißt das?

Im Mai 1989 wurde die „Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.“ gegründet – sie feiert also dieses Jahr ihr 25-jähriges Bestehen!

Damals, vor 25 Jahren, hatte der Begriff „Kompetenz“ in der Erwachsenenbildung keine nennenswerte Bedeutung, heute dagegen kommt ihm eine Schlüsselstellung zu: So werden z.B. in einer oft als „PISA für Erwachsene“ bezeichneten Studie (PIAAC 2012) die „grundlegenden Kompetenzen Erwachsener“ untersucht. Handelt es sich hierbei um bestimmte Wissensbestände – oder um kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten? Oder geht es eher um die Möglichkeit, Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen zu können – und um die damit verbundenen emotionalen und sozialen Fähigkeiten? Oder geht es um dies alles zusammen?

In dem in unser „Schwerpunktthema“ einführenden Beitrag wird insbesondere auf die Akzentverschiebungen verwiesen, die der Begriff Kompetenz im Laufe der Jahrhunderte erfahren hat (Bilstein, S. 2-13). Aus heutiger Sicht stellt sich dann zunehmend die Frage, was jemand in einer Gesellschaft können muss, um am Leben in ihr teilzuhaben – bzw. um nicht exkludiert zu werden (Buddeberg/Euringer, S. 19-24). Dieses Thema wird auch schon in unserem „Fundstück“ aus dem Jahr 1983 behandelt (Kamper, S. 44-50).

In didaktischer Hinsicht ist es hilfreich, zwischen „Kompetenz“ – als der Möglichkeit, etwas zu können – und der „Performanz“ – als einer faktisch vollzogenen Umsetzung einer solchen Möglichkeit – zu unterscheiden, und darüber hinaus die Kategorie „Ressourcen“ einzuführen

(Furrer, S. 14-18), die mobilisiert werden, um Probleme in einer Situation zu bewältigen. Dementsprechend lassen sich z.B. durch die Ressource „neue Medien“ elementare Kompetenzen entwickeln, die Selbstvertretung und auch die Vertretung anderer ermöglichen (Minnion, S. 25-34).

Die Sichtbarmachung der „Emanzipation vom Leistungsprinzip“ als eine besondere Kompetenz von Schauspielern mit Behinderungen im Inklusiven Theater – und die Möglichkeit, sich vom Handwerker zum Künstler entwickeln zu können, sind weitere Beispiele für einen weiten Kompetenzbegriff (Ditschek, S. 35-40; Ackermann, S. 41-43).

In der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ veröffentlichen wir neben einem kurzen Einblick in die Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung die Ergebnisse einer Umfrage zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an den Volkshochschulen in Deutschland. Die von der Hochschule Zittau/Görlitz durchgeführte Untersuchung macht deutlich, dass die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung mit der in ihr versammelten Kompetenz auch nach 25 Jahren noch viel zu leisten hat.

Nicht nur unsere Gesellschaft besteht seit 25 Jahren, auch das vor Ihnen liegende Heft unserer Zeitschrift erscheint nunmehr im 25. Jahrgang! Das Präsidium der GEB und die Redaktion freuen sich darauf, beide Jubiläen mit Ihnen zusammen zu feiern; die Möglichkeiten hierzu finden Sie in der Rubrik „In eigener Sache“ (S. 63).

Karl-Ernst Ackermann  
Eduard Jan Ditschek

## Dürfen - können - wollen - müssen

### Der Kompetenzbegriff im Wandel der Zeit

#### 1. Dürfen und können

Verfolgt man die Etymologie des Begriffes „Kompetenz“, dann erfährt man Interessantes: Kompetent, das geht auf das gleichbedeutende lateinische Adjektiv „competens“ zurück, und das wiederum leitet sich von dem Verb „petere“ ab. „petere“ – das bedeutet im lateinischen „begehren, streben nach, zu erreichen suchen“, und das Verb „competere“ meinte dann „zusammentreffen“ oder „etwas gemeinsam erstreben“, aber auch: „zukommen“ und „zugestehen“ (zur Etymologie vgl. Kluge 2002).

Dies: „Zugestehen“ und „zuständig sein“, ist denn auch die früheste Bedeutung, die man in den schriftlichen Belegen seit der Spätantike finden kann. Schon ein oberflächlicher Blick auf die entsprechenden Textstellen aus dem Bereich des – römischen, gemeinen und kanonischen – Rechtes zeigt, dass es immer dann, wenn von „competentia“ die Rede ist, um Zuständigkeiten und Pflichten im staatlichen oder rechtlich-sozialen Verband geht und – als Folge davon – um die Rechte und Machtmöglichkeiten, die sich aus diesen Zuständigkeiten ergeben. Es gibt die „competentia“ im Sinne eines Unterhaltsanspruches, den ein Kleriker gegenüber seiner Kirche hat, später sind es dann die Rechte und Pflichten der voneinander abgegrenzten Staatsorgane, die sich in deren „Kompetenzen“ ausdrücken (vgl. Klingenberg 1976, S. 918-919).

Interessanterweise ist es dann der Kontext des Bildungsdiskurses im ausgehenden 18. Jahrhundert, der die Gewichte langsam von dem – letztlich juristisch determinierten – Akzent auf „Berechtigung“ verschiebt: „Kompetenz“ benennt immer häufiger nicht nur das Recht, etwas zu tun, sondern auch eine Fähigkeit zum Handeln, die sich nun nicht mehr nur auf äußere Zuweisungen, sondern auf innere Potenzen der Subjekte stützt. Dabei spielen insbesondere die Abgrenzungsbedürfnisse des sich etablierenden Bürgertums gegenüber dem sich über Geburt und Position definierenden Adel eine wichtige Rolle: Je mehr sich Wert und Rang einer Persönlichkeit mit dem Vordringen bürgerlicher Deutungsmuster über eigene Leistung und Arbeit definieren, umso mehr werden die „Kompetenzen“ des Einzelnen nicht mehr als auf seiner Rechtsposition, sondern als auf eigener, individueller Arbeit beruhend verstanden.

Und in diesem Sinne: Als terminus technicus für das Weltverhältnis des „Könnens“, beginnt der Begriff dann seine sozialpsychologische Karriere, die sich über einen linguistischen Umweg – Chomskys so überaus wirkungsmächtige Gegenüberstellung von Kompetenz und Performanz (Chomsky 1969) – bis in die geschichtsphilosophisch legitimierte und utopisch aufgeladene „kommunikative Kompetenz“ im Sinne Habermas zieht und letztlich zu dem gegenwärtigen, geradezu inflationären Gebrauch von „Kompetenz“ führt – zu nun eher sozialtechno-

logisch gemeinten Beschreibungen aller nur möglicher Fertigkeiten, die den Individuen zum rechten Funktionieren in der jeweiligen gesellschaftlichen Konstellation abverlangt werden.

An Definitionen ist da kein Mangel (zur Übersicht vgl. Weinert 1999) – hier mag die Formulierung des Erziehungswissenschaftlers Franz Weinert genügen. Der versteht Kompetenzen als „...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27-28).

Weinert versteht Kompetenz als eine Disposition, welche die Menschen in die Lage versetzt, Probleme erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Ausgeprägt sind diese Dispositionen in großen individuellen Unterschieden, die sich wiederum in verschiedenen, identifizierbaren Dimensionen konkretisieren. So ergeben sich die individuellen Kompetenz-Varianten dann aus der je spezifischen Zusammensetzung von Fähigkeiten, Wissen, Verständnis, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Schon bei einem ersten Blick auf diese wie auf alle anderen derzeit gängigen Kompetenzmodelle fällt auf: Von Berechtigung ist hier gar nicht mehr die Rede, nur noch von Fähigkeiten und von den mit deren Erwerb verbundenen Voraussetzungen des Strebens (Motivation) und Wollens (Volition).

In genau diesem Sinne ist auch in der PISA-Studie – und neuerdings in der PIAAC-Studie (PISA für Erwachsene) – von Kompetenzen die Rede: „PISA beansprucht, Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert/Demmrich 2001, S. 29).

Auch hier sind Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, geht es darum, was die Menschen können bzw. können sollen, von Berechtigungen, vom Dürfen also, ist nicht mehr die Rede.

## 2. Können und Leistung

Solange man bei „Kompetenz“ an die juristisch verbürgten Zuständigkeiten institutionell voneinander abgegrenzter handelnder Institutionen oder Menschen denkt, ist die Ordnung dieser Kompetenzen eine ziemlich einfache Sache: Da ist dann halt in den entsprechenden Gesetzen und Vorschriften geregelt, wer was darf, wem welche Handlungsmöglichkeiten zukommen.

Wenn es aber eher um das Können als um das Dürfen geht, wenn zudem diesem „Können“ eine immer wichtigere, geradezu schicksalhafte Bedeutung für das Leben der einzelnen Menschen zukommt – dann wird die Angelegenheit komplexer. Anders formuliert: In dem historischen Augenblick, in dem eine sich langsam verbürgerlichende Gesellschaft ein eigenes Berechtigungswesen entwickelt, das an bestimmte Leistungen geknüpfte Zertifikate verteilt und in dem diese Zertifikate wiederum für die

individuellen Lebenschancen von zunehmender Bedeutung werden – in diesem historischen Augenblick wird es geradezu unumgänglich notwendig, sich auch irgendwie darüber zu einigen, was man denn im Einzelnen zur Erlangung dieser Zertifikate tun und können muss.

Noch einmal sei daran erinnert: Die frühen, um soziale Akzeptanz, politische Partizipation und ökonomischen Aufstieg ringenden Bürger müssen sich auch argumentativ gegenüber der feudalen Vorherrschaft positionieren. Und sie führen dabei neben ihrer moralischen Überlegenheit vor allem ein Argument ins Feld: ihre Leistungsfähigkeit und ihre Leistungsbereitschaft (dazu am Beispiel Gottsched: Scheible 1988, S. 38-58). Sich abgrenzend vom adeligen Prinzip der Status-Vererbung, der per Geburt geregelten Kompetenzen, entwickeln sie ein neues, an die individuelle Leistung geknüpftes Bewusstsein, das – ob es nun religiös motiviert ist oder nicht – die Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen von der rationalen Einschätzung und Bewertung der tatsächlichen Anstrengung abhängig machen will (vgl. Herrlitz 1997, S 175-187; Weber 1969, S. 165-190 und dazu, als Diskussion und Versuch einer universellen Verortung Webers, Schluchter 1979, S. 60-80 sowie , als Vergleichsstudie zur Genese bürgerlichen Bewusstseins, Burke 1993, S. 111-129). Freiheit, Gleichheit und Selbständigkeit: das Erreichen all dieser Ziele der bürgerlichen Aufklärung beruht letztlich auf Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, auf Kompetenzen also, die als Fähigkeiten erworben, nicht per Status als Rechte vorgegeben sind.

Hierbei spielt die Schule bald eine wichtige Rolle. In dem umfassenden

bürgerlichen Gesamtprojekt der Modernisierung, Demokratisierung und des Aufbaus einer egalitär-transparenten Gesellschaft ist eine Forderung ganz zentral: dass alle relevanten Ämter und Ressourcen nach den Kriterien schulisch verbriefter Berechtigung, die wiederum auf Leistung beruhen sollte, vergeben werden. Die langsame Entfeudalisierung der Verhältnisse in Europa, die Verwirklichung des Vernunftanspruchs der Aufklärung: All das hängt mit nicht zuletzt in der Schule zu erbringender Leistung und Leistungsbereitschaft zusammen (vgl. im Zusammenhang mit der Modernisierung von Wirtschaft und Verwaltung Herrlitz, S. 176-180). „Darin lag zunächst durchaus ein Moment gesellschaftlichen Fortschritts, den das Bürgertum gegen feudale Privilegien erkämpfte. Es eröffnete sich damit gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische Handlungsfelder, die ihm zuvor weitgehend verschlossen waren“ (Klafki 1989, S. 984).

Nun ist diese Entwicklung natürlich nicht nur und nicht alleine als Fortschritt anzusehen, sondern sie lässt sich auch verstehen und interpretieren als Gesamtprojekt von Verfleißigung, das den Menschen neue und umfassendere Formen von Zwang gebracht hat. Modernisierung und Technisierung sind nur mit hoch kontrollierten, hoch disziplinierten und – insgesamt – fleißigen und leistungsbe-reiten Menschen zu schaffen: die Etablierung der modernen Pädagogik lässt sich vor diesem Hintergrund auch als Teil eines Gesamtunternehmens der Disziplinierung verstehen (vgl. mit bösem, Foucault'schem Blick: Dreßen 1982, S. 115-207).

Auf jeden Fall jedoch steht Leistung – als kollektive Leistung und als Ergebnis



der Anstrengungen der Einzelnen – an einer wichtigen Gelenkstelle der modernen Gesellschaft, sie schafft die Bedingungen für eine bürgerliche, auf Partizipation zielende Lösung des Berechtigungs- und Selektionsproblems.

Dieser Anspruch, gesellschaftliche und ökonomische Gratifikationen entsprechend der eigenen Leistung zu erhalten, Berechtigungen auf Befähigungen zu begründen, wird weitertradiert – und zwar in doppeltem Sinne: in seinen Ambitionen wie in den damit verbundenen Problemen. Zunächst zu den Problemen: Die bürgerlich-aufklärerische Leistungsorientierung entwickelt sich von Anfang an nicht ohne Widersprüche, sie unterliegt – wenn man so will – der eingeborenen Dialektik aufklärerischer Bemühungen. Es handelt sich um Widersprüche, die auch die weitere Wirkungsgeschichte prägen, und sie seien hier auf drei Problemfeldern etwas genauer beleuchtet.

Zum einen halten die mit Leistung argumentierenden Bürger nach ihrem historischen Erfolg diese Argumentation nicht mehr bei, benutzen sie vielmehr die durch Leistung erworbenen Ressourcen, um sich ihrerseits gegen die Nachdrängenden zu behaupten: da wird Leistung und Leistungsbereitschaft dann schnell zum suspekten Ehrgeiz umgedeutet – schon Friedrich Paulsen weist darauf hin (vgl. Paulsen 1960, S. 682-686). Die Argumentation kehrt sich um: „Bildung, Leistungsprinzip und Berechtigungswesen sind... nach dem Abklingen der Reformimpulse des beginnenden 19. Jahrhunderts in den sich restaurierenden, zentralistisch-bürokratisch organisierten Obrigkeitsstaat integriert worden, sie wurden weitgehend zu Stabilisierungsfaktoren eines antidemokratischen Sys-

tems und einer neuen Fixierung sozialer Klassen und Schichtgrenzen: Das Bürgertum, genauer: das gehobene und das aufstrebende mittlere Bürgertum erkämpften sich – auch in der Form ... des pädagogischen Leistungsprinzips – gegen feudale Privilegien neue Möglichkeiten wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entfaltung, aber es schottete diesen neu gewonnenen Entwicklungsspielraum zugleich und in zunehmendem Maße bewusster gegen die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung ab ...“ (Klafki 1985, S. 160). Argumentativ nutzen die einst mit Leistung argumentierenden Bürger nach ihrem Erfolg das alte Argument, um sich gegen die nachdrängenden niederen Stände und deren „Studierwut“ zu behaupten (schönes Textbeispiel bei Herrlitz 1997, S. 179): unerwünschte, weil Konkurrenzen um mühsam erworbene Ressourcen verschärfende Leistungsbereitschaft wird diffamiert, minderere gesellschaftlicher Status verweise auf mangelnde Leistungsbereitschaft. Die ursprünglich mit aufklärerischem Pathos vorgebrachte Parole – kluger Kopf gegen satten Bauch – erfährt eine defensive Umdeutung: sie sichert die Arrivierten gegen die nachdrängende Meute (vgl. Engelhardt 1986, S. 64-114). Der einstmals universelle Anspruch, der mit dem bürgerlichen Leistungsanspruch verbunden war, wird geopfert zugunsten der Statussicherung, und damit verliert dieser Anspruch auch einen großen Teil seiner argumentativen Schlüssigkeit. Wo der Verweis auf das eigene Können einst als Argument gegen die tradierten Kompetenzen eingesetzt wurde, werden nun die eigenen Kompetenzen gegen jedes neue Können verteidigt.



Zum zweiten herrscht durchaus Unklarheit darüber, was denn geleistet werden soll, welches denn die modern-aufgeklärten Inhalte sind, an denen sich die Zugehörigkeit zum Stand der Ausgebildeten und Berechtigten definiert. Dabei ist zwar das ganze 19. Jahrhundert hindurch immer weiter und immer wieder von Bildung die Rede, auf weite Strecken handelt es sich jedoch – selbst auf der Ebene der „höheren“ Bildung – um das Erlernen von eher schematischen Tüchtigkeiten, um den Erwerb industriekonformer Haltungen („Verfleißigung“) und um die Teilnahme an weitgehend ritualisierten Lern-Veranstaltungen.

Es geht nicht mehr um die Selbst-Bildung der möglichst allseitig entwickelten Persönlichkeit, sondern um das standardisierte Erlernen standardisierter Inhalte. Man kann das am Beispiel Preußens deutlich erkennen: Zwischen 1818 und 1842 entsteht dort das Konzept eines Fächer- und Bildungskanons, der für alle Schüler des Landes gleich sein und somit der Vereinheitlichung des in den Schulen vermittelten Könnens dienen soll. Es ist vor allem der von Hegel und Fichte beeinflusste Ministerialbeamte Johannes Schulze, der – in dieser Phase für das gymnasiale Schulwesen verantwortlich – auf eine Standardisierung der Bildungsgehalte im neuhumanistischen Sinne drängt (vgl. Jäger, S. 208-216). Verbunden ist damit die Einrichtung von Jahrgangsklassen mit einem für alle gleichen Jahrespensum, und nicht zuletzt werden nun auch die Klassenarbeiten, die Zensuren und Zeugnisse zum vorgeschriebenen Teil der schulischen Alltags-Wirklichkeit. Das ganze führt letztlich zu dem Standard-Typus von Unterricht, der dann für mehr als 150 Jahre in Deutschland

allgemein verbreitet und durch die einseitige Betonung des Prinzips geistiger Zucht, die Fixierung auf den lehrerzentrierten Unterricht, der die Erreichung des vorgeschriebenen Pensums garantieren sollte, gekennzeichnet ist. Es geht – so kann man das Ziel all dieser Maßnahmen zusammenfassen – um die möglichst gleichartige und überall vergleichbare Aneignung von stets und verlässlich verfügbaren Kenntnissen und Fertigkeiten (vgl. Klafki 1985). Es geht um eine Standardisierung des Könnens durch universalisiertes Müssen.

Dieses dann in ganz Deutschland sich verbreitende System schulischer Erziehung hat mit den auf proportionierliche Ausbildung aller Naturanlagen, mit den auf Selbständigkeit und auf eigentätige Bildung gerichteten Leitwerten der ja eigentlich zugrunde liegenden Bildungsphilosophie nicht mehr viel zu tun, zielt auch gar nicht mehr auf mündiges und autonomes Handeln der Kinder und Jugendlichen.

Zwar werden die radikalisierten und bald als überspitzt empfundenen Leistungsanforderungen vor allem der Gymnasien auch bald schon kritisiert, es kommt zu regelrechten „Überbürdungsdebatten“, doch ziehen diese Argumente keine Lockerung der allgemeinen Anforderungen nach sich (vgl. Jeismann 1987, S. 154-158). Von dem bürgerlichen Unternehmen der Emanzipation und des sozialen Aufstiegs, einst auf Leistung und eine als Fähigkeit verstandene Kompetenz begründet, ist an vielen Stellen nur noch die Anstrengung übriggeblieben, müssen und sollen haben sich vor das können und – allemal – vor das dürfen geschoben. Vom wollen, von den vitalen Wünschen und Triebbedürfnissen der zu

Erziehenden ist erst recht nicht mehr die Rede – diesem „Wollen“ zu seinem Recht zu verhelfen, das wird erst die Reformpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts wieder versuchen.

Drittens schließlich gibt es in der kontinuierlichen Tradition schulischer Kompetenzdefinitionen lange Zeit nur vereinzelte Reflexionen auf die Bedingungen der für den individuellen und kollektiven Fortschritt so notwendigen Leistung. Dass soziale Herkunft und familiäre Zugehörigkeit die Möglichkeiten und Chancen der Einzelnen, die konventionellerweise geforderten Aufgaben zu erfüllen, deutlich prädestinieren: das ist eher ein Thema der zweiten Hälfte des 20. als des 19. Jahrhunderts. Die Fähigkeiten zu gesellschaftlich relevanter Leistung, ja Erziehungsfähigkeit überhaupt, werden auf lange Zeit vor dem Hintergrund eines statischen, keine Differenzierungen nach Herkunft und Startchancen zulassenden Begabungsbegriffes eingeschätzt, der sich schon von der Mitte des 19. Jahrhunderts an zunehmend biologistisch auflädt, der aber jedenfalls zur Legitimation von Ausgrenzungen taugt – bis weit in das 20. Jahrhundert hinein (zur Übersicht über die Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg und Skizze des Weges in eine „Bildungsgesellschaft“ vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, S. 17-63). Was jemand kann, das wird auf weite Strecken als vorgegeben angesehen.

Aber: neben diesen Problemen der an Leistung orientierten Modernisierung des Erziehungssystems haben sich auch die Ambitionen tradiert, die dahin gehen, die Menschen zur Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit zu erziehen, sie soweit aufzuklären, dass sie an der Gestaltung ihrer Welt teilhaben können, sie so zu

befähigen, dass sie das Recht auf ihnen gemäße Handlungsmöglichkeiten erwerben. Es bleibt eine bis heute allgemein verbindliche Absicht aller öffentlichen Erziehung, die nachwachsende Generation mit Kompetenzen auszustatten. Allerdings bleibt dabei eine Frage unbeantwortet: die Frage nach den Möglichkeiten, nach den anthropologischen Voraussetzungen, die den Rahmen und die Grenzen für solche Befähigungsprojekte markieren.

Es geht um die durchaus traditionelle Frage nach der Allmacht oder der Ohnmacht der Erziehung. Wenn man den Menschen als unbegrenzt bildsam begreift, ergibt sich daraus eine tendenzielle Omnipotenz pädagogischen Handelns, wenn man ihn als biologisch determiniert begreift, vermag auch die intensivste Erziehung an diesen Determinationen nichts zu ändern: sie ist letztlich ohnmächtig. Diese Frage, die sich tatsächlich vor allem in der Folge des aufklärerischen Erziehungsoptimismus auftut (vgl. die klassisch-prononcierte Formulierung bei Helvetius: „L'éducation peut tout“, Helvetius 1976. S. 481, und zur ideengeschichtlichen Einordnung Herrmann 1994. S. 132-153), ist letztlich eine Frage nach dem möglichen Können der Menschen: Wenn dieses Können tendenziell unbegrenzt ist, dann ist die Erziehung in der Lage, tendenziell unbegrenzt Kompetenzen zu vermitteln. Wenn diesem Können aber Schranken vorgesetzt sind – dann sind auch die vermittelbaren Kompetenzen beschränkt.

Wie gesagt: Hier handelt es sich um ein altes Thema des systematischen Nachdenkens und Redens über Erziehung. Es gibt dazu eine sozusagen abschließende Formulierung, Sie findet

sich in den Vorlesungen Friedrich Schleiermachers zur Pädagogik aus dem Jahre 1826, also in einem quasi kanonischen Text aus der Geschichte der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin. Wir müssen – so Schleiermacher – „... auf das, was uns wirklich gegeben ist, zurückgehen; dies ist aber nichts anderes als die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (Schleiermacher 1975, S. 19; zu den Theorie- und ideengeschichtlichen Hintergründen Schurr 1975, S. 81-95).

Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzung: Wenn man von dieser Grundannahme ausgeht, erscheint auch die „Begabung“ der Menschen, erscheinen also die von ihnen mitgebrachten Bedingungen zur Erlangung einzelner Fähigkeiten als das Ergebnis eines Zusammenspiels. Was ein einzelner Mensch an Können erwirbt, ergibt sich aus den ineinander verflochtenen Wirkungen von kulturellen Lebensformen und natürlichen Dispositionen, von Lernen und Erfahrung, von persönlicher Anstrengung und pädagogischer Förderung.

Ein solches Grundverständnis der anthropologischen Ausgangslage hat massive Konsequenzen: nicht zuletzt dann, wenn man sich daran macht, eine Ordnung des Wissens und Könnens aufzustellen, Bildungsstandards festzulegen, irgendwie also in ein System zu bringen, was die Menschen können sollen. All diese Muster-Entwürfe können angesichts der ungeklärten Anthropologie immer nur Vorschlags-Charakter haben. Wenn man festzusetzen versucht, was man können soll – dann muss man immer von der grundsätzlichen Unklarheit dieses Könnens ausgehen. Das macht die Sache kompliziert.

### 3. Was man können soll

Mit der Diskussion über Bildungsstandards und über die Ordnung des Wissens, bewegt man sich in der langen Geschichte der Kanonisierungen und der Kanonisierungsdebatten. Über Jahrtausende hinweg haben sich die Ordnungsmuster des verbindlichen Wissens entweder über eine religiös fundierte Heilsgeschichte oder über eine mehr oder weniger säkular verstandene Geschichtsphilosophie zu legitimieren versucht. „Kanon“ – damit war lange Zeit hindurch eine Richtschnur für Wissen und Können gemeint, die den Weg in ein jenseitiges Heil oder zumindest den Weg eines geschichtlichen Fortschrittes weisen sollte. Ein Beispiel bietet der alttestamentarisch-jüdische Kanon, der als festgeschriebene Sammlung heiliger Schriften über Jahrhunderte der kulturellen Identifizierung eines sozialen Kollektivs unter schwierigsten Bedingungen diente und zugleich eschatologische Vergewisserung einer besseren Zukunft bieten sollte (vgl. Crüsemann 1987, S. 63-79).

Ein anderes Beispiel bietet die Kanonisierungsgeschichte der Schriften des Neuen Testaments: Auch hier ging es in teilweise blutig geführten Auseinandersetzungen darum, über eine feste Ordnung des verpflichtenden Wissens soziale, kulturelle und religiöse Identität zu versichern und zugleich Zukunft zu garantieren (vgl. Ritter 1987, S. 93-99). Immer – dies lässt sich wohl generalisieren – geht es bei Kanonisierungsprozessen darum, das Ganze einer Kultur durch die Ordnung seiner Teile darzustellen und dadurch den einzelnen Mitgliedern dieser Kultur ein Bewusstsein ihrer Zugehörigkeit zu ermöglichen. „Grundsätzlich

basiert alle auf Überlokalität aufbauende Organisation von Hochkulturen auf Repräsentation der Teilkulturen durch Zentralsymboliken auf höherer Abstraktionsebene. Kanonisierungen sind dann grenzbildende Vermittlungen, die Identität durch Integration ermöglichen“ (Hahn 1987, S 28).

Aus einer solchen Sicht relativiert sich dann freilich der Gültigkeitsanspruch einer jeden Kanonisierung, relativiert sich zum Beispiel auch der Gültigkeitsanspruch für den Kanon der Fächer und Fertigkeiten, der das Arbeiten und Lernen in den Schulen regelt. Das gilt für den an einem idealisierten Griechentum orientierten Kanon des deutschen Gymnasiums im 19. Jahrhundert genauso wie für die Anforderungs- und Qualifikationsprofile, welche die gegenwärtige Schulwirklichkeit charakterisieren. Folgenreich und bedeutsam ist ein jeder Kanon dabei immer in zwei Richtungen: nach innen und nach außen. Innerhalb des Bildungssystems und innerhalb der Bildungsprozesse regelt er, was wann zu bearbeiten ist, liefert er also eine Stufung des Wissens und Lernens und eine gültige Definition des diesen Stufen zuzurechnenden Wissens. Wer das Alphabet noch nicht kennt, braucht Goethe nicht zu lesen.

Nach außen wiederum definiert der Kanon negativ dasjenige Wissen, das nicht regelgerecht ist, das nicht zur offiziellen Ordnung gehört und dem gesellschaftlich-kulturelle Anerkennung versagt bleibt: Dass jemand schön auf den Fingern pfeifen kann, ist für den schulischen Musik-Unterricht nicht von Bedeutung (vgl. zu dieser Problematik Tenorth 1994, S. 19).

Diese Exklusions-Leistungen einer jeden Kanonisierung sind es denn auch,

die Anlass für zum Teil heftige Kritik geliefert haben: der Kanon, zumal der schulische Kanon, fungiert eben auch als Mechanismus des Ausschlusses, wirkt als Instrument der Sicherung von Privilegien, führt – indem er bestimmte Kompetenzen als verpflichtend, andere hingegen als irrelevant erklärt – zur Enteignung von Fähigkeiten: Geschicklichkeit im Umgang mit Tieren spielt im Biologie-Unterricht keine Rolle („Kompetenz-Enteignung“ als Effekt der Kanonisierung ist ein zentrales Argument in Lenhardt 1984).

Die vor allem in den 1980er Jahren intensivierete Diskussion um Kanonisierungen und deren Funktionen hat jedoch vor allem eines erwiesen: Dass alle Kulturen sich unumgänglich um eine Organisation und Ordnung der als verpflichtend erachteten Fertigkeiten und Kenntnisse kümmern müssen, dass sie dabei zwar einerseits ihre eigene Permanenz in der Zeit sichern, dass insofern also im Kanon das „Beharrungsvermögen der Tradition“ (Assmann, A./Assmann, J. 1987, S. 9) am Werke ist, dass aber andererseits jede Kanonisierung sich – insbesondere seit dem Beginn der kulturellen Moderne in Europa – im Rahmen eines tendenziell unabgeschlossenen und unaufhörlichen Prozesses bewegt: Auch der Kanon ist das Ergebnis von Wandlungsprozessen eigener Art und zeigt diese Veränderungen an – Veränderungen, die eher schleichend verlaufen, „... meist unbewusst und unkontrolliert, der langen Dauer historischer Prozesse, nicht den kurzen Ketten der Ereignisse verpflichtet“ (Tenorth 1994, S. 127).

Damit bewegt sich jeder Kanonisierungsvorgang innerhalb einer grundsätzlichen Paradoxie: Selbst dem Wandel unterworfen, versucht er, kulturelle Ori-

entierungen, standardisierte Fertigkeiten und konventionalisierte Kompetenzen auf Dauer zu definieren und damit die jeweilige Kultur in ihren Inhalten festzuschreiben. Es soll also etwas fixiert werden, was wohl ansonsten verloren zu gehen droht (vgl. zu „Anxiety“ als Grundmotiv jeden Kanons Bloom 1994, S. 18-20).

Was nun die Schule, insbesondere was das Gymnasium angeht, so gibt es eine differenzierte Diskussion über Bildungsziele und Qualifikationserwartungen, die sich sowohl auf die erwünschten technisch-wissenschaftlichen Qualifikationen wie auch auf die gesellschaftlich-politischen Kompetenzen bezieht, die bei denjenigen erzielt werden sollen, die diesen Ausbildungsgang durchlaufen. Das Gymnasium wird dabei immer weiter als bildende und erziehende Institution angesehen und weiterentwickelt, wird aber immer mehr auch als Stelle der Vermittlungen von Qualifikationen, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden (vgl. Kultusministerkonferenz 1995, bes. S. 70-88).

Eine solche Perspektive auf Qualifikation folgt den Notwendigkeiten der technisch-industriellen Entwicklung, argumentiert häufig auch mit dem festgehaltenen historischen Anspruch, die traditionellen Leitwerte der bürgerlichen Kultur weiterzuverfolgen, weist vor allem aber deutlich auf die grundsätzliche Problematik eines jeden Wissenskanons hin: alle sich universell gebenden Begründungen laufen ins Leere. „Der Kanon erweist sich ... heute als das, was er immer war, aber vorher auch immer sein durfte: Ausdruck einer spezifischen Kultur und historischer Entwicklungen, als ein Produkt des Kampfes ‚gesellschaftlicher Mächte‘ um die Schule und daher eher als ein Politikum denn als Ergebnis wissenschaft-

licher Arbeit“ (Tenorth 1994, S. 22; zum problematischen Anspruch von Kanon und Enzyklopädie S. 23-29 und zur aktuellen Problematik des Kanons, mit Verteidigung seines Sinnes gegen seine Kritiker, S. 122-142). Ein Kanon des Wissens ist damit nicht überflüssig, auch nicht unbegründbar, als Ergebnis kultureller Willkür aber in jedem Falle begründungsbedürftig – und das gilt genauso für jeden Kanon des Könnens. Wer für andere vorschreiben will, was die können sollen, muss selber sein Wollen begründen.

#### 4. Muss man das können?

„Freud wurde einst gefragt, was seiner Meinung nach ein normaler Mensch gut können müsse. Der Frager erwartete vermutlich eine komplexe und ‚tiefe‘ Antwort. Aber Freud soll einfach gesagt haben: ‚Lieben und Arbeiten‘“ (Erikson 1966, S. 116). Es ist Erik H. Erikson, der diese Anekdote wiedergibt und damit versucht, zentrale menschliche Kompetenzen in seinem Konzept des Lebenslaufes zu benennen und zu verorten. Gemeint ist damit – jedenfalls in der Überlieferung durch Erikson – die Fähigkeit gesunder Individuen, sich in emotionale und kognitive, handelnde und kontemplative Wechselverhältnisse mit der Welt einzulassen. „Denn wenn Freud ‚lieben‘ sagte, so meinte er damit ebenso sehr das Verströmen von Güte wie die geschlechtliche Liebe; und wenn er sagte ‚Lieben und arbeiten‘, so meinte er damit ein Berufsleben, das den Menschen nicht völlig verschlingt und sein Recht und seine Fähigkeit, auch ein Geschlechtswesen und ein Liebender zu sein, nicht verkümmern läßt“ (ebd.).

Die Anekdote lässt sich in der Freud'schen Biographie nicht verifizieren, man wird sie Erikson wohl abnehmen müssen – auf jeden Fall ist sie gut erfunden. In ihr bewegt sich Freud mit „lieben“ und „arbeiten“ einerseits im Rahmen seiner Kultur- und Libidotheorie, die sich ja systematisch darum bemüht, individuelles, letztlich vital und biologisch motiviertes Wollen der Subjekte mit ihren sozialen und kulturellen Leistungen zusammenzudenken. Andererseits bewegt er sich hier auf überraschende Weise im Bereich der Alltagssprache – gerade daraus erhält die Anekdote ja ihren Witz: Wer Sigmund Freud danach fragt, was ein gesunder Mensch können muss – der erwartet Hinweise auf Sublimation und Triebre- gulation, vielleicht den einen oder anderen Tipp zur ökonomischen Optimierung des Seelenlebens, vielleicht auch einen mahnenden Hinweis auf den Primat des Genitalen.

Stattdessen „lieben“ und „arbeiten“. Mit diesem Lakonismus entzieht sich Eriksons anekdotischer Freud den Zwängen der Quantifizierung, widersetzt er sich der Verführung zu einer Kanonisierung von Kompetenzen, die ja doch nur in Paradoxien münden könnte. Was jemand können muss, das hängt nicht zuletzt davon ab, was er will, soll und darf.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek
- Assmann, Aleida und Jan (1987) (Hrsg.): Kanon und Zensur. München 1987
- Assmann, Aleida und Jan: Kanon und Zensur. In: Dies., a.a.O., S. 7-27
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Demmrich, Anke (2001): PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen 2001. S. 15-68
- Bloom, Harold (1994): The Western Canon. New York
- Burke, Peter (1993): Venedig und Amsterdam im 17. Jahrhundert. Göttingen (erstm. ersch. 1974)
- Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt am Main
- Crüsemann, Frank (1987): Das „portative Vaterland“. Struktur und Genese des alttestamentarischen Kanons. In: Assmann, A. u. J. (Hrsg.), a.a.O., S. 63-79
- Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Frankfurt am Main, Berlin, Wien
- Engelhardt, Ulrich (1986): Bildungsbürgertum. Stuttgart
- Erikson, Erik H. (1966): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Ders.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main, S. 55-122
- Hahn, Alois: Kanonisierungsstile. In: Assmann, A. u. J. (Hrsg.), a.a.O., S. 28-37
- Helvetius, Claude-Adrien (1976): Vom Menschen, von seinen geistigen Fähigkeiten und von seiner Erziehung. Berlin und Weimar (erstm. ersch. 1772)
- Herrlitz, Hans-Georg (1997): Bildung und Berechtigung. In: Liebau, Eckart / Mack, Wolfgang / Scheilke, Christoph (Hrsg.): Das Gymnasium. Weinheim, München, S. 175-187
- Herrmann, Ulrich (1994): Vervollkommnung des Unverbesserlichen. In: Kamper, Dietmar und Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt am Main, S. 132-153



- Jäger, Georg / Schubring, Gert (1987): Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schule. In: Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. München, S. 191-221
- Jeismann, Karl-Ernst (1987): Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. München, S. 152-180
- Klafki, Wolfgang (1985): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, S. 154-193
- Klafki, Wolfgang (1989): Leistung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, S. 983-987
- Klingenberg, Eberhard (1976): Der Kompetenz-Begriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4. Darmstadt
- Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24., durges. und erw. Aufl. von Elmar Seebold. Berlin, New York (1. Aufl. 1883)
- Kultusministerkonferenz – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1995) (Hrsg.): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. Bonn
- Lenhardt, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt am Main
- Paulsen, Friedrich (1960): Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd 2. Berlin (erstm. ersch. 1885)
- Ritter, Adolf Martin (1987): Die Entstehung des neutestamentlichen Kanons: Selbstdurchsetzung oder autoritative Entscheidung? In: Assmann, A. u. J. (Hrsg.), a.a.O., S. 93-99
- Scheible, Hartmut (1988): Wahrheit und Subjekt. Reinbek
- Schleiermacher, Friedrich (1966): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf (= Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Erich Weniger. Bd. 1)
- Schluchter, Wolfgang (1979): Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Tübingen
- Schurr, Johannes (1975): Schleiermachers Theorie der Erziehung. Düsseldorf
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Alle alles zu lehren. Darmstadt, S. 19
- Weber, Max (1969): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. (1920). In: Ders.: Die protestantische Ethik. Gütersloh 1979, S. 27-317 (erstm. ersch. 1920)
- Weinert, Franz Emanuel (1999): Concepts of competence. Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations. Neufchatel
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-32



*Prof. Dr. Johannes Bilstein  
Professor für Pädagogik an der  
Kunstakademie Düsseldorf  
Johannes.bilstein@  
kunstakademie-duesseldorf.de*



## Was heißt Kompetenzorientierung?

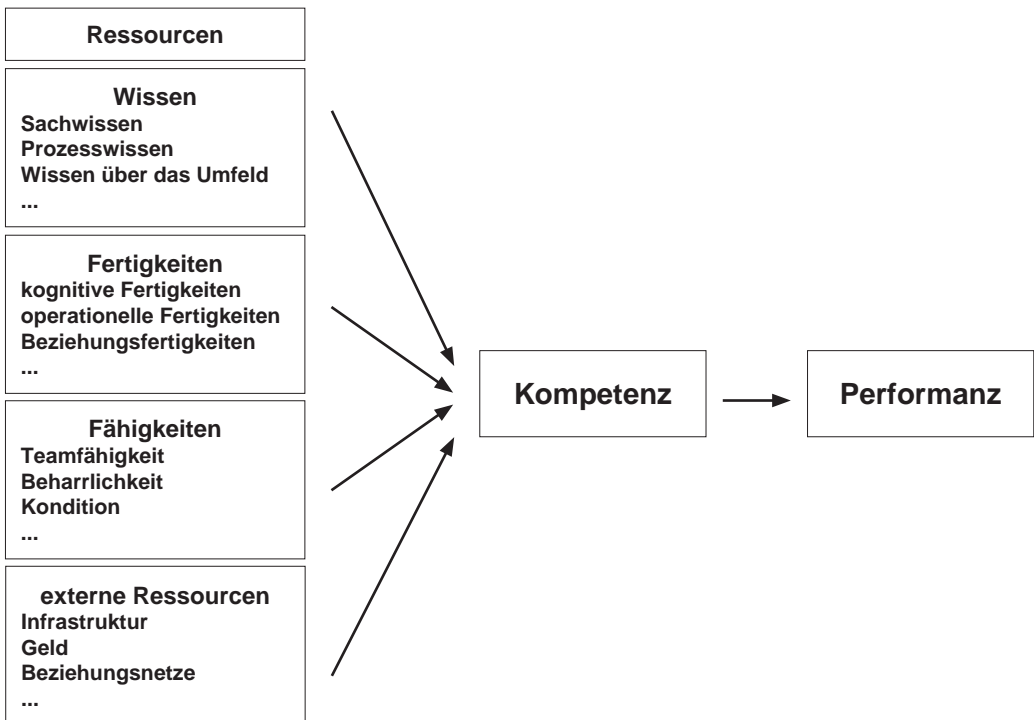
Es gibt die verschiedensten Definitionen von Kompetenz. In diesem Beitrag werde ich mich auf das Konzept des französischen Arbeitspsychologen Guy LeBoterf stützen, der die wohl fundierteste und am weitesten ausgearbeitete Theorie dazu entwickelt hat. Seine Definition lautet:

„Unter Kompetenz versteht man die Möglichkeit einer Person, in einer bestimmten Situation diejenigen Ressourcen zu mobilisieren, welche sie für die Bewältigung der Situation benötigt.“

Einige Punkte aus dieser Definition sind besonders zu beachten. So drückt das Wort „Möglichkeit“ den Sachverhalt aus, dass jemand zwar über alle benötigten Ressourcen verfügt, also kompetent sein müsste, aber seine Kompe-

tenz unter gewissen Umständen (Stress, traumatische Erfahrungen, Krankheit ...) nicht umsetzen kann. Weiter ist es auch wichtig zu wissen, dass nicht alle Personen dieselben Ressourcen benötigen, um kompetent zu sein. Bezogen auf den Unterricht bedeutet dies, dass nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass alle Lernenden die gleichen Voraussetzungen mitbringen und dieselben Ressourcen erwerben müssen.

Das macht es nicht leichter zu unterrichten, denn es verlangt eine gute Teilnehmendenanalyse und eine Abklärung der vorhandenen Ressourcen (vgl. unten). LeBoterf unterscheidet vier Kategorien von Ressourcen, nämlich Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und externe Ressourcen.



Eine erfolgreich umgesetzte Kompetenz nennt LeBoterf Performanz. (In einem kürzlich gehaltenen Vortrag in Tramelan, Schweiz erwähnte er, dass er nun oft statt Performanz den Ausdruck „Professionalität“ braucht, was meiner Ansicht nach den Sachverhalt gut umschreibt.)

Für den Unterricht ist es wichtig, dass Kompetenz weder ‚vermittelt‘ noch von den Lernenden ‚erworben‘ werden kann. Es können nur Ressourcen vermittelt und erworben werden. Bezogen auf das „Unterrichten“ geht es darum, Situationen zu gestalten, in welchen Kompetenzen entwickelt werden können. In diesem Sinne ist es falsch von „kompetenzorientiertem Unterricht“ zu sprechen. Darum wird heute folgende Terminologie gebraucht:

Kompetenzorientiert planen –  
 Ressourcenorientiert unterrichten –  
 Performanzorientiert prüfen

## 1. Kompetenzorientiert planen

Die Kompetenzorientierung stellt einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel dar, der darin besteht, dass nicht mehr interessiert, was gelehrt oder vermittelt wird, sondern was die Lernenden anschließend können, welche Performanz sie zeigen.

Von daher ist eine detaillierte, möglichst konkrete Ausformulierung der Performanz das A und O der Kompetenzorientierung. Aus der minutiösen Analyse der Performanz können mögliche Ressourcen herauskristallisiert werden, die es im Lernprozess zu erwerben gilt.

Das soll hier am Beispiel einer Arbeitssituation aus der Ausbildung zum „De-

tailhandels-Praktiker“ (einer Ausbildung für leichter kognitiv beeinträchtigte Menschen in der Schweiz) aufgezeigt werden (Das Beispiel - siehe Kasten nächste Seite - verdanke ich Frau Maria Petrini, einer Berufsbildnerin im Detailhandel).

Diese Analyse muss als Instrument der didaktischen Reduktion verstanden werden, mit welchem die einzelnen Themen und Unterrichtssequenzen inhaltlich eingegrenzt und geplant werden können.

## 2. Ressourcenorientiert unterrichten

Der ressourcenorientierte Lernprozess verläuft in fünf Phasen, die im Folgenden näher vorgestellt werden:

- Orientierung
- Ressourcen der Teilnehmenden erheben
- Zu erwerbende Ressourcen erarbeiten
- Performanz zeigen
- Selbst- und Metareflexion

Die Reihenfolge der Phasen ist nicht zwingend einzuhalten. In bestimmten Lernsettings kann es durchaus Sinn machen, die Ressourcenerhebung als erstes durchzuführen oder gar mit dem Aufzeigen der zu entwickelnden Performanz einzusteigen.

### 2.1 Orientierung

In der Orientierung geht es darum, den Teilnehmenden den Gesamtzusammenhang aufzuzeigen, in welchen sich eine Sequenz einordnen lässt, und dann einzugrenzen, welche Ressourcen in dieser Sequenz konkret erarbeitet werden

### **Typische Situation (Performanz)**

Patrick, ein PrA-Insos<sup>1</sup> Teilnehmer Detailhandel, hat Abenddienst und rechnet abends selbständig die Kasse ab. So schliesst er zuerst die Türe, damit niemand während dieser Zeit den Laden betreten kann. Danach schliesst er physisch an der Computerkasse den „Tag“ ab. Dies führt er mit klar definierten Abfolgen von Handlungen und einer Checkliste an der Kasse durch. Danach geht die Kasse auf und er kann das Geld zählen. Nun holt er verschiedene Arbeitsinstrumente (Münzraster, Taschenrechner etc.). Patrick zählt jetzt das Geld und trägt alles auf der Kasse und einem vorgedruckten Arbeitsblatt ein. Stimmt die Kasse, so kann er das Geld und das Blatt in den Tresor legen. Stimmt die Kasse nicht, muss die Differenz auf dem Arbeitsblatt ausgewiesen werden. Hierfür ist es wichtig, dass der Kassenstock von CHF 500,- nicht mit dem Tagesumsatz, welcher für die Bank abgeschöpft wird, zusammen in den Tresor gelegt wird. Ist dieser Arbeitsablauf getan, so schließt Patrick den Tresor ab. Danach lässt er die Kassenschublade offen und löscht das Licht im Verkaufsraum. Danach verlässt er den Laden und schließt hinter sich die Tür wieder.

#### **Kompetenz**

Am Abend die Kassenabrechnung mit den nötigen Arbeitsinstrumenten selbständig durchführen

#### **Wissen**

Kenntnisse über die verschiedenen Noten und Münzen  
Kenntnisse des Kassensystems und der Arbeitsabläufe  
Wissen, wo sich Informationen einholen lassen, falls beim Arbeitsablauf einzelne Schritte vergessen wurden (Arbeitsheft und nötige Telefonnummern von Fachleiter kennen)  
Gefahren von möglichen Überfällen kennen  
...

#### **Fertigkeiten**

Münzen in Raster einordnen können und daraus Summen ablesen  
Lesen und Telefonieren  
Rechnen (Kopfrechnen und Taschenrechner bedienen)  
Adäquat reagieren, falls Geld fehlt

#### **Fähigkeiten**

Die Arbeit ohne Angst angehen  
Die eigenen kognitiven Grenzen kennen und sich dies eingestehen  
Bei allfälligen Problemen ruhig bleiben

#### **Externe Ressourcen**

Kasse, Kassenhandbuch und eigenes Arbeitsheft  
Münzraster, Taschenrechner  
Telefon, Schlüssel

1) PrA = Praktische Ausbildung; Insos = Institutions sociales suisses pour personnes handicapées (Soziale Institutionen für Menschen mit Behinderung Schweiz)

können. Damit wird den Teilnehmenden eigentlich die vorhergehende didaktische Analyse und Reduktion transparent gemacht.

Christel Manske formuliert die Bedeutung der Orientierung wie folgt: „Bevor also ein Gegenstand gefertigt, eine Geschichte vorgetragen, eine Rechenauf-

gabe gelöst wird, bauen die Lehrerinnen und Lehrer an Hand von Zeichnungen und Modellen oder fertigen Produkten durch das Herausheben wesentlicher Merkmale der Tätigkeit und des Gegenstandes die Orientierung im Kopf auf. Das wichtigste ist, dass sie die Lernenden an deren eigene Erfahrungen erinnern. Die Orientierung ist nicht nur die Grundlage für das Lösen der Aufgaben, sondern auch für das Herausbilden der Aufmerksamkeit“ (Mann 1990, S. 30f).

## 2.2 Ressourcen der Teilnehmenden erheben

Nachdem vorgängig in der didaktischen Analyse mögliche zu erwerbende Ressourcen herausgearbeitet wurden, geht es in dieser Phase darum abzuklären, welche dieser Ressourcen die Teilnehmenden bereits mitbringen, es gilt also, bei Ihren Vorkenntnissen anzusetzen. Diese Ressourcenerhebung kann auf vielfältigste Arten geschehen und muss an die unterschiedlichen Themen angepasst werden. Eine gebräuchliche Art ist es, die Teilnehmenden herausarbeiten zu lassen, welche Ressourcen sie denn bisher zur Bewältigung einer Situation eingesetzt haben, und diese mit den zu erwerbenden Ressourcen der Unterrichtssequenz zu vergleichen. Gerade bei entwicklungsbeeinträchtigten Teilnehmenden – mit oft traumatischen Schulerfahrungen – muss darauf geachtet werden, dass die Erhebung der Ressourcen nicht quasi als ‚Eintrittstest‘ aufgefasst wird. So kann z.B. bereits bei einer Vorstellungsrunde auf spielerische Weise erfasst werden, ob die Teilnehmenden schreiben und lesen können, was für einen Zahlbegriff sie haben, ob sie mit Geld umgehen können usw. Eine

sehr gut geeignete Methode für die Ressourcenerfassung ist die „Fotolangage“. Dabei können die Teilnehmenden anhand von geeigneten Fotos erzählen, was sie mit dem Thema verbindet bzw. was sie bereits davon wissen.

## 2.3 Zu erwerbende Ressourcen erarbeiten

Bei der Erarbeitung der notwendigen Ressourcen kann die ganze Spannweite der methodischen Möglichkeiten eingesetzt werden, von althergebrachten Methoden wie „Vorzeigen – Nachahmen“ (was heute neudeutsch ‚cognitive apprenticeship‘ heisst) bis zu weitgehend selbstgesteuerten Lernsettings. Näher darauf einzugehen würde den Rahmen dieses Artikels sprengen bzw. einen separaten methodischen Artikel bedingen.

Wichtig ist einfach, dass die Teilnehmenden in allen Lernsequenzen bei ihren Interessen und ihrem Stand der Entwicklung abgeholt werden. Dabei sei einmal mehr an Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“ erinnert, d.h. unsere Lernarrangements dürfen nicht zu hoch über dem aktuellen Stand der Entwicklung liegen, damit nicht kognitive Dissonanz und Abwehr entsteht (vgl. Wygotski, S.298ff).

## 3. Performanz zeigen

Die Erwachsenenbildung mit entwicklungsbeeinträchtigten Menschen hat den ‚Vorteil‘, dass selten Prüfungen durchgeführt werden müssen. Ist das aber – wie in beruflichen Aus- und Weiterbildungen – notwendig, so ist zu beachten, dass es grundsätzlich nicht möglich ist, Kompetenzen zu überprüfen. Kompetenz ist immer potentielle Performanz und kann nur

als solche gezeigt werden. Dies ist aber nur in praktischen Prüfungen oder in Assessments möglich.

Dabei muss von der formulierten Performanz bzw. der geschilderten typischen Situation ausgegangen werden und die Performanz in diesem Kontext überprüft werden. Praktische Prüfungen oder Assessments an Fallbeispielen sollten dabei kriteriengeleitet sein und die Kriterien den Kandidaten bekannt sein.

Aber auch wenn keine Prüfungen verlangt werden, scheint es mir sinnvoll, die Teilnehmenden zum Schluss einer Lernsequenz zeigen zu lassen, was sie gelernt haben, sie sollten zeigen können, wie sie die neue Situation meistern.

#### 4. Selbst- und Metareflexion

Meiner Ansicht nach gehört die Reflexion über den Lernprozess und über die gezeigte Performanz unabdingbar zum Lernprozess. Dabei ist nicht nur wichtig, was ich und wie ich gelernt habe, sondern die Reflexion soll auch beinhalten, was sich denn durch das neu Gelernte in Zukunft in meiner Performanz ändern wird.

Weiter ist es für das bewusste Lernen notwendig, dass über die Performanz und die eingesetzten Ressourcen gesprochen wird und der Arbeitsablauf zumindest mündlich formuliert werden kann. Je nach Fähigkeiten der Lernenden kann es sehr förderlich sein, wenn während des ganzen Lernprozesses ein Lerntagebuch oder Lernportfolio geführt wird, in welchem einzelne Lernschritte und Zwischenergebnisse festgehalten und mit der zu erreichenden Performanz verglichen werden.

Bei einem Lernprozess, der stets am bereits erreichten Niveau und den vorhandenen Ressourcen ansetzt, ist die Kompetenz-, Ressourcen- und Performanzorientierung auch in der Erwachsenenbildung mit entwicklungsbeeinträchtigten Personen ein erfolgversprechendes didaktisches Konzept.

#### Literatur

- Le Boterf, Guy (2009): *Construire les compétences individuelles et collectives*. 5. Aufl. Paris
- Mann, Iris (d.i. Christel Manske) (1990): *Lernen können ja alle Leute*. Weinheim
- Wygotski, L. S. (1987): *Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften Bd.2*. Berlin (erstm. ersch. 1934)

Dr. Hans Furrer  
Sonderpädagoge, Mitarbeiter der  
Akademie für Erwachsenenbildung  
Schweiz und der Volkshochschule  
plus, Bern  
Hans.furrer@aeb.ch



# Kompetenzforschung zur Grundbildung Erwachsener

## 1. Einleitung

Ganz unabhängig von der Frage nach den Ursachen, unabhängig also auch von der Frage, ob z.B. eine Einschränkung der mentalen Fähigkeiten vorliegt, können geringe Grundkompetenzen ein Exklusions-Risiko darstellen. Verschiedene bevölkerungsrepräsentative Kompetenzstudien im Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildungsforschung haben in den letzten Jahren gezeigt, dass auch in entwickelten Gesellschaften größere Teile der erwachsenen Bevölkerung geringe Fertigkeiten im Lesen und Schreiben, in der Alltagsmathematik oder in der Computernutzung haben. Geringe Grundkompetenzen stellen somit keineswegs nur ein Nischenphänomen oder gar nur ein „Behindertenproblem“ dar.

Was aber ist unter Kompetenzen und unter Grundkompetenzen zu verstehen? Ausgehend von dieser Frage erörtert dieser Beitrag, wie Kompetenzen gemessen werden können, und welches die zentralen Befunde der aktuellen Erhebungen sind. Denn aus den Befunden von Kompetenzerhebungen ergibt sich eine Reihe von bildungs- und förderpolitischen Konsequenzen.

## 2. Was sind Kompetenzen?

Kern des Kompetenzbegriffs, wie er seit den 90er Jahren in der Erwachsenenbildung verstärkt thematisiert wird, bildet „die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbstständigen Handeln

in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (Arnold 2010, S. 176). Dieses subjektive Potenzial stellt die Voraussetzung dafür dar, die in verschiedenen Situationen gegebenen komplexen Anforderungen selbstständig zu bewältigen. Kompetenzen lassen sich somit nicht allein auf Wissen reduzieren. Sie umfassen vielmehr „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27-28).

Allerdings existieren unterschiedliche Lesarten bezüglich der normativen Ausrichtung des Kompetenzbegriffs: Auf der einen Seite steht ein vorwiegend psychologisch-funktionaler Kompetenzbegriff. Er zielt auf die Bewältigung bestimmter, situativ vorgegebener Anforderungen, etwa Anforderungen des Arbeitsmarktes. Im Gegensatz dazu versuchen emanzipatorisch-kritische Ansätze auch Selbstbestimmung, Mündigkeit und Kritikfähigkeit in den Kompetenzbegriff zu integrieren (vgl. Hartig/Klieme 2008, S. 11; Vonken 2005, S. 26).

Dahinter stehen Ansprüche an „erfolgreiches Handeln“, die immer auch mit Fragen von Macht verbunden sind: Welche Akteure haben die Macht mitzubestimmen, welche Kompetenzen in einer Situation als relevant erachtet werden, um Handlungsprobleme erfolgreich zu

bewältigen? Vor allem im Hinblick auf im Kontext von Diagnostik und Didaktik entwickelte Kompetenzmodelle zur Strukturierung von Kompetenzen nach Inhaltsbereichen und Niveaustufen sind diese Fragen von Bedeutung – legen sie doch den normativen Maßstab dessen fest, was zu lernen bzw. zu leisten ist (vgl. Frank 2013, S. 4).

### **3. Was sind Grundkompetenzen?**

Grundkompetenzen bezeichnen diejenigen Kompetenzen, welche mindestens als notwendig erachtet werden, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben bzw. mit den gesellschaftlichen Anforderungen zurechtzukommen (Tröster 2000, S. 13). Damit greifen auch gerade hier normative Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen inhaltlich sowie bezogen auf ihre Niveaustufe als grundlegend verstanden werden und welche nicht.

Folgt man der Systematik der Europäischen Union, so werden folgende Kompetenzen als Grundkompetenzen verstanden: muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftliche und technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäische Union 2006, S. 3). Eine sehr viel engere Sichtweise auf Grundbildung haben hingegen die in den

letzten Jahren durchgeführten großen empirischen Studien zu Grundkompetenzen Erwachsener. Beim International Adult Literacy Survey (IALS) der OECD<sup>1</sup> in den 90er Jahren und bei der leo.-Studie der Universität Hamburg (Grotlückschen/Riekmann 2012) handelt es sich um Literalitätsstudien. Die PIAAC-Studie der OECD (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Jahr 2013 richtete den Fokus auf ein breiteres Verständnis von Grundkompetenzen und ermittelte neben dem Lesen auch die Fertigkeiten im Bereich der Alltagsmathematik und des Problemlösens am Computer (Rammstedt 2013).

Den Erhebungen liegen Kompetenzmodelle zugrunde, welche etwa die Lese- bzw. Schreibkompetenz nicht als dichotomes Konstrukt verstehen – jemand kann lesen und schreiben oder er/sie kann es nicht –, sondern als Kontinuum mit aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen. Zugleich legen sie fest, bei welchen Inhalten und bis zu welchen Niveaustufen Literalität als ausreichend betrachtet wird, um sich im Alltag und Beruf zurechtzufinden. Dabei bleibt allerdings zu fragen, ob es tatsächlich eine einzige gültige Form von Literalität gibt, die für alle Menschen in ihren jeweiligen Lebenssituationen relevant ist. Die New Literacy Studies gehen vielmehr von multiplen Literalitäten aus (Street 1992). So befindet sich z.B. ein/e IT-Spezialist/in in einer anderen Literalitätsumgebung als ein/e Mechaniker/in, ein/e Erzieher/in oder eine Person außerhalb des Erwerbslebens. Dennoch ist von einem von gesellschaftlichen Eliten definierten Kanon von Literalitätskompe-

---

*1 OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)*



tenzen auszugehen, der – in Anlehnung an Bourdieus Konzept der legitimen Kultur – als legitime Literalität beschrieben werden kann (Grotlüschen et al. 2009).

#### **4. Ausmaß geringer Grundbildung unter Erwachsenen**

Kompetenzmessung auf individueller Ebene verfolgt das Ziel, festzustellen, welche Fertigkeiten eine einzelne Person aufweist, etwa um im Rahmen von Einstufungsberatung ein passendes Bildungsangebot empfehlen zu können. Bevölkerungsdiagnostische Studien verfolgen hingegen ein anderes Ziel. Sie dienen dem Zweck, die Kompetenzverteilung innerhalb einer Gesellschaft zu beschreiben: Wie ist es um die Lese- oder Rechenkompetenz der gesamten erwachsenen Bevölkerung bestellt? Wichtig ist dabei jeweils, dass eine ausreichend große – repräsentative – Stichprobe untersucht wird, der dann verschiedene Testaufgaben vorgelegt werden. Auch die leo.-Studie der Universität Hamburg im Jahr 2011 stellt eine solche bevölkerungsdiagnostische Studie dar. Die Studie basierte auf der Befragung von rund 8.500 Personen im erwerbsfähigen Alter und fokussierte sich von vornherein auf den niedrigsten Kompetenzbereich. Sie zeigt, dass rund 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland nur so eingeschränkt lesen und schreiben können, dass sie bereits auf der Ebene einfacher Texte scheitern (funktionaler Analphabetismus). Die bedeutendsten Einflussfaktoren für geringe Literalität sind das Niveau des Schulabschlusses, der familiäre Bildungshintergrund und die in der Kindheit erlernte Erstsprache (Grotlüschen/

Riekmann/Buddeberg 2012, S. 39ff.). Aussagen über den Einfluss von Behinderungen verschiedener Art konnten im Rahmen der Studie aufgrund der Zusammensetzung des Samples nicht quantifiziert werden.

Die PIAAC-Studie bestätigt die leo.-Ergebnisse hinsichtlich der Literalität in weiten Zügen. Aber auch für den Bereich der Alltagsmathematik und der Computerkenntnisse zeigt die Studie, dass in Deutschland ein großer Teil der Erwachsenen in diesen Kompetenzdomänen nur sehr geringe Kenntnisse aufweist. Da PIAAC eine internationale Vergleichsstudie ist, kann zudem gezeigt werden, dass Deutschland im Bereich der Literalität knapp unter dem OECD-Durchschnitt, im Falle der anderen beiden Domänen knapp oberhalb des OECD-Durchschnitts rangiert (Rammstedt 2013, S. 8ff.).

Gehen wir von der Annahme aus, dass der Erwerb von Grundkompetenzen den Einzelnen dazu befähigt, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und sich im Alltag und Beruf zurechtzufinden, dann legen die oben angeführten Studienergebnisse nahe, dass eine nicht unerhebliche Anzahl Erwachsener eine prinzipiell von Exklusion bedrohte Gruppe darstellt. Zwar hat die Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en bisher keine prominente Rolle in der Diskussion um Inklusion und Exklusion gespielt (Buddeberg/Grotlüschen 2013, S. 136), dennoch können Menschen, die aufgrund geringer Lese- und Schreibkompetenzen nicht in Lage sind, Hinweisschilder zu lesen, einen Brief zu schreiben oder sich mithilfe von Text über wichtige Themen zu informieren, möglicherweise nur eingeschränkt am gesellschaftlichen Leben partizipieren. Auf der bildungspolitischen

Agenda nimmt das Thema Grundbildung Erwachsener daher zunehmend breiteren Raum ein.

## 5. Bildungspolitische Herausforderung

Auf bildungspolitischer Ebene haben bevölkerungsweite Studien zu Grundkompetenzen in der Vergangenheit in einigen Ländern bereits nationale Programme nach sich gezogen. So wurde etwa in England schon Ende der 90er-Jahre der sogenannte Moser-Report verfasst, der detailliert eine nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung skizziert, die so genannte Skills for Life-Strategy (Williams 2003, S. 10). In Frankreich wurde in der Folge von Literalitätserhebungen (Jeantheau 2007; Jonas 2012) das Thema Illetrisme zur Grand Cause nationale 2013 erhoben, also zum Thema höchster nationaler Aufmerksamkeit. Auch wenn unmittelbar nach der Veröffentlichung der leo.-Ergebnisse im Frühjahr 2011 bezogen auf Deutschland noch von einem „großen Phlegma“ (Spiewak 2011) zu lesen war, hat sich hierzulande in der Folge der leo.-Studie und nun auch von PIAAC die Diskussion beschleunigt. 2012 wurde eine Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung initiiert, die in eine nationale Dekade überführt werden soll. Ziel ist es, die Anzahl der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen deutlich zu verringern. Flankiert wird diese Strategie durch eine Öffentlichkeitskampagne („Lesen und Schreiben – mein Schlüssel zur Welt“) und von einem neu aufgelegten Forschungsschwerpunkt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem

Titel: Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.

Bislang bleiben allerdings Grundfragen unbeantwortet:

*Normative Ausrichtung:* Sind Grundkompetenzen primär auf ihre Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt zu denken – so wie es die PIAAC-Studie überwiegend konzipiert – oder führt dies zwangsweise zu einer Verengung des Blicks auf Grundkompetenzen im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit (employability) anstelle von Grundbildung? Sofern Grundkompetenzen als minimal notwendige Voraussetzungen zur (gesamt-) gesellschaftlichen Teilhabe verstanden werden, gilt es neben der auf Funktionalität ausgerichteten Beschäftigungsfähigkeit immer auch die Entwicklung von Mündigkeit und Selbstbestimmung des Subjekts mitzudenken (vgl. Franke 2013, S. 4). Ausgangspunkt dafür wären die sich aus der jeweiligen Lebenswelt ergebenden Handlungsprobleme und Anforderungen, die hinsichtlich ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe des Einzelnen zu hinterfragen sind.

*Grundbildungsinhalte:* Infolge der großen empirischen Studien weitet sich die bisher zumeist auf Literalität bezogene Diskussion um Grundbildungsinhalte dahingehend aus, dass neben der Lese- und Schreibfertigkeit weitere Kompetenzbereiche in den Fokus rücken. Bislang fehlt allerdings eine fundierte Auseinandersetzung darüber, welche Inhalte bzw. Kompetenzen überhaupt zu Grundbildung zu zählen wären und ob eine klare Kanonisierung von Grundbildung überhaupt – beispielsweise im Kontext der Förderung von Grundbildung – wünschenswert wäre. Auch ist unklar,

in welchem Verhältnis Alphabetisierung und Grundbildung zueinander stehen.

*Förderrelevanz:* In welchem Umfang wären Grundkompetenzen öffentlich zu fördern, um dem Recht eines jeden Menschen auf grundlegende Bildung gerecht zu werden? Sind, bezogen auf die Literalität, primär öffentliche Angebote für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zu schaffen und zu fördern, oder auch Angebote für Personen, die zwar grundsätzlich in der Lage sind, auf Textebene zu lesen und zu schreiben, die aber dennoch mit erheblichen Rechtschreibschwierigkeiten zu kämpfen haben? An der Universität Hamburg wird derzeit die sogenannte Verlinkungsstudie durchgeführt, die verschiedene Kompetenzmodelle zum Lesen und Schreiben Erwachsener miteinander vergleicht. Die Ergebnisse der Verlinkungsstudie weisen darauf hin, dass eine Anhebung der Förderhöhe von Alphabetisierungskursen analog zu den BAMF-Integrationskursen angemessen wäre (Grotlüschen 2014). Nimmt man die Sprachanforderungen des Zuwanderungsgesetzes (mind. B1) als Maßstab, so wären bezogen auf die Schreibkompetenzen nicht nur Personen im Bereich des funktionalen Analphabetismus, sondern Personen mit erheblichen Rechtschreibproblemen förderrelevant.

## Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Kompetenz. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 176
- Buddeberg, Klaus / Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 135–144
- Europäische Union (2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. Online unter: [www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente\\_instrumente/2007\\_kom\\_brochure\\_referenzrahmen.pdf](http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2007_kom_brochure_referenzrahmen.pdf) (Stand: 20.02.2014)
- Frank, Stephen (2013): Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Online unter: [www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf) (Stand: 26.02.2014)
- Grotlüschen, Anke (2014,): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen, (erscheint demnächst)
- Grotlüschen, Anke / Heinemann, Alisha M.B / Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report 32 (4), S. 55–67
- Grotlüschen, Anke / Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Grotlüschen, Anke / Riekman, Wibke / Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke / Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 13–53

- Hartig, Johannes / Klieme, Eckhard (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred / Gogolin, Ingrid / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, 8/ 2007). Wiesbaden, S. 11–29
- Jeantheau, Jean-Pierre (2007): Low levels of literacy in France. First results from IVQ Survey 2004/05, Focus on the ANLCI-Module. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster
- Jonas, Nicolas (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. INSEE. Online unter [www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf) (Stand 04.02.2013)
- Rammstedt, Beatrice (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Spiewak, Martin (2011): Großes Phlegma. Wo bleibt die Debatte über die hohe Zahl von Analphabeten? In: Die Zeit, 08.04.2011
- Street, Brian V. (1992). Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context. In: UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.): The Future of Literacy and The Literacy of the Future. Hamburg, S. 41–53
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Dies. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-27
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden

- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim und Basel, S. 17-32
- Williams, Joel (Hrsg.) (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. London



*Klaus Buddeberg  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
Universität Hamburg, Fakultät EW,  
Fachbereich 3, Arbeitsbereich  
Lebenslanges Lernen  
[klaus.buddeberg@uni-hamburg.de](mailto:klaus.buddeberg@uni-hamburg.de)*



*Caroline Euringer  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Universität Hamburg, Fakultät EW,  
Fachbereich 3, Arbeitsbereich  
Lebenslanges Lernen  
[caroline.euringer@uni-hamburg.de](mailto:caroline.euringer@uni-hamburg.de)*

# Multimediale Selbstvertretung von Menschen mit geistiger Behinderung

## Neue elementare Kompetenzen für die Erwachsenenbildung

### 1. Was ist Multimediale Selbstvertretung

Das Konzept und die Ansätze praktischer Vermittlung von Multimediale Selbstvertretung entstanden im Rahmen der Arbeit des Londoner Rix Research Centre (Rix-Forschungszentrum; kurz: Rix Centre)<sup>1</sup>. Es ging darum, Wege zu finden und Möglichkeiten zu entwickeln, mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikations-Technologien das Leben der Menschen mit geistiger Behinderung<sup>2</sup> zu unterstützen. Um Methoden zur Förderung Multimediale Selbstvertretung zu entwickeln, bezieht das Rix Centre Betroffene in die Forschung mit ein (Living-Lab-Ansatz); es arbeitet also eng zusammen mit Menschen mit geistiger Behinderung und

ihrem Umfeld an Unterstützerinnen und Unterstützern und Lehrpersonen.

Das Rix Centre arbeitet auf der Grundlage einer einfachen Definition von geistiger Behinderung bzw. von Lernschwierigkeiten. Es geht dabei um Personen, die sich mit Herausforderungen konfrontiert sehen: a) bei der Organisation der Gedanken, b) beim Erinnern und c) bei der Kommunikation. Für die entsprechenden Individuen ergeben sich daraus Schwierigkeiten: d) beim Aufbau von sozialen und unterstützenden Netzwerken und e) bei der Entwicklung von Unabhängigkeit. Wir stellen fest, dass die meisten von uns heutzutage üblicherweise Informations- und Kommunikations-Technologien und die neuen Medien nutzen, um mit den oben genannten Herausforderungen

---

*1 Das „Rix Research Centre“ auch „Rix Centre for Innovation and Learning Disability“ (Rix Centre für Innovation und Lernschwierigkeiten) ist ein Forschungszentrum an der University of East London in Docklands. Es wurde 2001 gegründet und ist benannt nach Lord Brian Rix, dem bekannten englischen Schauspieler und langjährigen leitenden Mitarbeiter von „Mencap“, einer der größten Hilfsorganisationen für Menschen mit geistiger Behinderung in England. Das Rix Centre forscht über und entwickelt Zugänge zum Gebrauch der Sozialen Medien und des Internet durch Menschen mit geistiger Behinderung und bezieht dabei Lehrerinnen und Lehrer, professionelle Unterstützungspersonen aus dem Gesundheitsbereich und aus der Behindertenhilfe sowie unterstützende Angehörige von Menschen mit Behinderung mit ein.*

*2 Im Englischen benutzt der Autor den Begriff „people with intellectual disabilities (ID)“, was man auch als „Menschen mit mentalen Einschränkungen“ übersetzen könnte. Hier entschieden sich die Übersetzerin und der Übersetzer für den offiziell eingeführten Begriff: „Menschen mit geistiger Behinderung“, wohl wissend, dass sich die Selbstvertretungsorganisation „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.“ dafür ausspricht, lieber generell von „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ zu sprechen.*

besser fertig zu werden. Unsere Laptops, Tablets und Smartphones verfügen über Software zur Unterstützung unserer Planungs- und Managementaufgaben, über Terminkalender und Adressverzeichnisse, die uns helfen, unsere Zeit zu strukturieren und uns an die Kontaktdaten anderer Leute und an Terminvereinbarungen zu erinnern. Wir benutzen die neuen technischen Werkzeuge für vielfache Formen der Kommunikation: Wir nutzen Alben, Fotos, Videos, Tonaufnahmen und Internetverknüpfungen, auch Texte und die Sozialen Medien, um Informationen mit anderen Menschen zu teilen; wir nutzen die neuen Medien für Ferngespräche und auch im persönlichen Gespräch und wir managen mit ihnen unsere sozialen Kon-

takte und Interaktionen. Unsere individualisierten digitalen Medien erleichtern es uns, als Erwachsene ein unabhängiges Leben zu führen.

Für Menschen mit geistiger Behinderung, die mit den speziellen Herausforderungen konfrontiert sind, die in der oben skizzierten einfachen Definition beschrieben sind, können dieselben technischen Werkzeuge sicherlich ebenso nützlich sein. Sie können zu einer wesentlichen Verbesserung der Lebensqualität und der Möglichkeiten zur Selbstbestimmung beitragen, indem sie Schritte zur Überwindung der Einschränkungen ermöglichen, mit denen diese Menschen konfrontiert sind. Um jedoch diese Möglichkeiten realisieren zu können, müssen die Werkzeuge verfügbar und so beschaffen sein, dass sie von Menschen mit geistiger Behinderung leicht bedient werden können. Sie müssen erschwinglich, zugänglich und benutzbar sein für Menschen, die oftmals nicht lesen oder nicht lesen können, und die komplexe Informationen und interaktive Hilfestellungen verwirrend finden. Die Menschen mit geistiger Behinderung müssen im Gebrauch der neuen Technologien geschult und unterstützt werden, und diejenigen, die mit ihnen leben und arbeiten, müssen gangbare Wege finden, um die Möglichkeiten dieser innovativen Werkzeuge zusammen mit den Menschen mit Behinderung kenntnisreich auszuschöpfen und damit die erforderliche Unterstützung und Unterweisung ständig zu verbessern. Dabei will das Rix Research Centre mit seinem Ansatz von Multimedialer Selbstvertretung Hilfestellung leisten.

### **Multimedia Advocacy Multimediale Selbstvertretung**

Eigentlich müsste „advocacy“ mit „Vertretung“, mit „Anwaltschaft“ oder mit „Interessenvertretung“ übersetzt werden. Allerdings geht der eine Begriff zu sehr in Richtung Stellvertretung und der zweite und dritte Begriff sind stark mit Recht und Justiz bzw. mit Lobbyarbeit verbunden. Der Begriff der Selbstvertretung (self-advocacy) ist dagegen ein originärer Begriff der Behindertenbewegung vor allem im angelsächsischen Raum. Mit „Multimedia“ bezeichnet man das Zusammenwirken verschiedener Medien wie Text, Ton und Bild, die sich zu einem Werk vereinen. „Multimedia“ wurde von der Gesellschaft für deutsche Sprache zum Wort des Jahres 1995 gekürt.



## 2. Fähigkeiten und Kompetenzen der Selbstvertretung und der Stellenwert Multimedialer Selbstvertretung

David W. Test und seinen Kollegen an der Universität von North Carolina stellen fest: „... sowohl Forschungen im Bereich Behinderung als auch im Bereich Bildung haben ergeben, dass Fähigkeiten der Selbstvertretung für den Übergang von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung ins Erwachsenenleben entscheidend sind“ und dass „Fähigkeiten der Selbstvertretung nicht einfach natürlich entstehen – die Menschen brauchen Unterweisung, um entsprechende Fähigkeiten zu erwerben“ (Test u.a. 2005, S. 43). In einem Beitrag zum Thema Multimediale Selbstvertretung nehmen Kwiatkowska u.a. (2012, S. 362) auf die amerikanische Studie Bezug und nennen vier für die Selbstvertretung erforderliche Kompetenzen:

1. Ich-Kennntnis
2. Rechtskenntnis
3. Kommunikation über die eigenen Ich- und Rechtskenntnisse
4. Führung.

Test u.a. ihrerseits versichern, dass Ich-Kennntnis und Rechtskenntnis für die Selbstvertretung als grundlegend anzusehen sind, „weil es für Individuen notwendig ist, sich selbst zu kennen und zu verstehen, bevor sie anderen sagen können, was sie wollen“. Die dritte Kompetenz, die für die „Selbstvertretung als entscheidend“ erachtet wird, bezieht sich darauf, dass „gelernt werden muss, mittels Verhandlungen, Durchsetzungsvermögen und Problemlösungsvorschlägen Informationen mit anderen wirksam aus-

zutauschen“. Und die letztgenannte Kompetenz, Führung, „befähigt eine Person, von der individuellen Selbstvertretung zur Vertretung anderer überzugehen, sei es eines Individuums oder einer Gruppe mit denen man gemeinsame Anliegen teilt“ (vgl. Test u.a. 2005, S. 45).

Der Ansatz zur Multimedialen Selbstvertretung ist geeignet, alle vier Fähigkeiten der Selbstvertretung, wie sie oben beschrieben sind, an Menschen mit geistiger Behinderung in einem weiten Spektrum von Alter und Leistungsfähigkeit zu vermitteln bzw. mit ihnen zusammen zu entwickeln. Dabei kann darauf zurückgegriffen werden, wie einige Lernende die neuen Medien schon nutzen, wenn sie regelmäßig auf Informationen zugreifen, diese teilen und überhaupt mit den Sozialen Medien umgehen. Lernende mit geistiger Behinderung sind allerdings weniger als gleichartige Menschen ohne Behinderung geneigt, aus eigenem Antrieb ins Internet zu gehen und Social-Media-Werkzeuge anzuwenden. Das Rix Centre musste deshalb Wege finden, die Internetpraktiken für Nutzerinnen und Nutzer mit Behinderung besser zugänglich zu machen. Nur so konnten sie wirkungsvoll in Unterstützungsaktivitäten und Ausbildung einbezogen werden mit dem Ziel, ihre Möglichkeiten zur Selbstvertretung auf- und auszubauen und ihre Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben zu erhöhen.

Im Folgenden soll dargestellt werden, welchen Beitrag multimediale Anwendungen zur Entwicklung von Kompetenzen der Selbstvertretung leisten können und welche Rolle diesen Kompetenzen im Zusammenhang mit aktuellen Trends im Umgang mit Sozialen Medien zukommt.



## 2.1 Ich-Kenntnis – Soziale Medien (Social Media) und Selbstausdruck

Seit 2001, als wir am Rix Centre mit der Arbeit am Konzept von Multimedialer Selbstvertretung begonnen haben, erleben wir mit dem Aufkommen und den Gebrauch der Sozialen Medien eine geradezu explosionsartige Entwicklung der Möglichkeiten, sich mit Hilfe digitaler Medien selbst auszudrücken. Jüngere Nutzerinnen und Nutzer, die zur Generation der ‚digital natives‘ gehören, benutzen immer preisgünstigere und bedienungsfreundlichere Kameras und Handys, um damit Alltagserfahrungen festzuhalten und mit anderen zu teilen sowie um persönliche Informationen mit ihren Freunden auszutauschen. In diesem Prozess ist für Menschen, die Schwierigkeiten mit der Sprache und mit dem Lesen und Schreiben haben, durch den Gebrauch von Bildern und Mediaclips in Ergänzung zu textbasierter Kommunikation ein Spielfeld mit mehreren Ebenen entstanden. Indem sie Fotos und Video- oder Hörclips mit anderen teilen, haben die Nutzerinnen und Nutzer es selbst in der Hand, wie sie sich und ihr Leben präsentieren wollen. Internet und Multimedia-Anwendungen sind zu einem integralen Bestandteil der Art und Weise geworden, wie Menschen sich ihrer individuellen und sozialen Identität versichern. Selbstvertrauen und ein positives Bild der eigenen Persönlichkeit sind in diesem Prozess unauflöslich verbunden mit der Produktion und der Verbreitung selbst hergestellter multimedialer Inhalte. Angesichts solcher gesellschaftlicher Entwicklungen ist *digitale Kompetenz* mit Sicherheit eine Schlüsselkompetenz, die wir im Rahmen inklusiver Bildung zu berücksichtigen ha-

ben, zumal sich aus dieser Kompetenz wesentliche Konsequenzen für das individuelle Selbstwertgefühl, für das Selbstvertrauen und für die gesamte soziale Inklusion ergeben.

Die beschriebenen Entwicklungen bergen selbstverständlich auch Risiken insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung, die leicht zum Opfer von Internet-Mobbing werden können. Junge Menschen mit geistiger Behinderung, die im Rahmen der vom britischen Unterrichtsministerium finanzierten Untersuchung zu Internet-Mobbing und Behinderung (Cyber Bullying 2013) befragt wurden, gaben zu bedenken, dass „die positiven Aspekte des Internets und der Sozialen Medien oft überschattet sind von Hinweisen auf Sicherheitslücken im Internet und auf Internet-Mobbing“. Anstatt auf diese Weise entmutigt und abgehalten zu werden, das Internet zu nutzen, betonten sie die Notwendigkeit, den sicheren Umgang mit dem Internet zu lernen. Man sollte sich der Sicherheitsrisiken bewusst sein und den sicheren Umgang mit dem Internet aktiv üben, aber von einer übertrieben fürsorglichen Haltung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung, die sie von einem so wichtigen Aspekt des heutigen sozialen Lebens und der Selbstverwirklichung ausschließt, ist dringend abzuraten.

Die Fähigkeit zur Selbst-Kenntnis zu entwickeln ist für die Menschen besonders schwierig, die wegen ihres Unterstützungsbedarfs verstärkt die Abhängigkeit von anderen erfahren. Wenn jemand gewohnt ist, dass man *für* ihn spricht, wenn es um die Art und Weise geht, wie er unterstützt werden soll, dann kann das Selbstverständnis Schaden nehmen. So jemand hat verinnerlicht,

dass Entscheidungen für ihn getroffen werden und deshalb ist er nicht geübt, die eigenen persönlichen Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Eine erste Selbst-Bejahung durch die Handhabung einer Kamera ist ein typischer Einstieg in die Arbeit zur Entwicklung Multimedialer Selbstvertretung. Die Produktion von Fotos, die persönliche Vorlieben, Abneigungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ausdruck bringen und die beschreiben, was für einen wichtig ist, kann helfen das Selbstvertrauen und Selbstverständnis zu gewinnen, aus denen heraus sich eine tiefere Selbst-Kenntnis entwickeln kann.

Beim Gebrauch von Kameras zur Entwicklung des Selbstausdrucks kommt es unweigerlich auch zur Herstellung von Selbstporträts und das wiederum hat besondere Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung, die sich in den Medien nicht selten einer vorurteilsbeladenen Beschreibung und Stigmatisierung ausgesetzt sehen. Die Tatsache, dass Menschen mit Behinderungen in ihrer äußeren Erscheinung oft von einer vermeintlichen ‚Norm‘ abweichen, macht diese Menschen psychologisch und kulturell zu Objekten eines voyeuristischen Interesses. Historisch gesehen wurden sie als Freaks vorgeführt und ihre physischen ‚Unzulänglichkeiten‘ wurden als Zeichen ihrer moralischen Verwerflichkeit angesehen. Stereotype Bilder von ‚Freaks‘ und ‚böartigen Krüppeln‘ sind noch immer weit verbreitet und die Anerkennung der Schönheit von Menschen mit Behinderungen ist noch lange nicht

Teil der Mainstream-Kultur. Wir Lehrende im Bereich der Behindertenpädagogik müssen ständig vor Augen haben, dass unsere Arbeit zum Aufbau von Kompetenzen der Selbst-Kenntnis und Selbstvertretung von solchen Faktoren mitbestimmt wird.

Der Umgang mit Fotos im Zusammenhang mit Multimedialer Selbstvertretung eröffnet Möglichkeiten, die schädlichen Einflüsse der sozialen Stigmatisierung von Behinderung zurückzudrängen und die hartnäckigen stereotypen Beschreibungen in Frage zu stellen. Diese These wurde in kultur- und medienwissenschaftliche Arbeiten über die Politik der Repräsentation herausgearbeitet und hat in verschiedene medienpraktische Arbeiten Eingang gefunden, zu denen auch partizipatorische Fotoprojekte auf lokaler Ebene (Community Photography) und phototherapeutische Projekte gehören (vgl. Spence 2011; Berman 1993; Weiser 1999; Holgate/Keles/Kumarappan 2012). Das Konzept der Multimedialen Selbstvertretung baut auf dieser Theorie- und Praxis-Landschaft auf, indem es den Stellenwert der Fotografie und der sozialen Medien bei der Herausbildung persönlicher Identität anerkennt. Beim Rekurs auf die oben skizzierten Auffassungen und Ansichten ist das Rix Centre initiativ und versucht herauszufinden, wie Menschen mit geistiger Behinderung von Trends und dem Umgang mit medientechnischen Innovationen betroffen sein könnten.

Das ‚Selfie‘<sup>3</sup>, das digitale Selbstport-

3 „Selfie“ wurde von den „Oxford Dictionaries“ zum „Wort des Jahres 2013“ erklärt. Die Herausgeber erklärten, dass der Ausdruck sich von einer Nischenbezeichnung im Kontext der Sozialen Medien zu einer allgemein benutzten Benennung für eine Porträtfotografie entwickelt hat (vgl. im Internet: <http://blog.oxforddictionaries.com/2013/11/word-of-the-year-2013-winner>).

rät von heute, hat seine Vorläufer in der Geschichte der Fotografie, angefangen von der Visitenkartenfotografie (Carte de visite) des Viktorianischen Zeitalters bis zu den Bildern aus dem Fotoautomaten im zwanzigsten Jahrhundert. Der augenblicklich beobachtbare exponentielle ‚Aufstieg des Selfie‘ ist ein Beweis für die außerordentliche Zunahme solcher Praktiken im Kontext der inzwischen allseits verfügbaren digitalen und Sozialen Medien. Verbunden mit der Vielzahl von Anwendungen, die zur Bearbeitung und Verwaltung digitaler Fotos bereit stehen, haben wir heute eine noch nie dagewesene Verfügbarkeit von Werkzeugen und Techniken für den Aufbau von – und das Experimentieren mit – Selbst-Bildnissen. Es handelt sich dabei um Werkzeuge und Techniken, die dazu benutzt werden können, dass Menschen, denen die gewohnten Kommunikationsfähigkeiten nicht zur Verfügung stehen, ihre Individualität aufscheinen lassen und bekräftigen. Indem so die Grundlage für ‚Selbst-Kennntnis‘ gelegt wird, kann Selbstvertretung vermittelt werden. David Chandler (1998) bringt es auf den Punkt: „... wer eine persönliche Homepage baut, gestaltet nicht nur das Material sondern auch (und das teilweise durch Veränderung der verschiedenen Materialien) die eigene Identität“.

## **2.2 Rechtskenntnis – von persönlichen Zielen zur aktiven Bürgerschaft**

In Anlehnung an eine wachsende Anzahl kulturwissenschaftlicher Studien zur Kritik der Repräsentation geht Identitätspolitik davon aus, dass das Persönliche auch politisch ist. Unsere soziale Stellung und unser Status in der Gesellschaft werden von Kategorisierungen, Stereotypisierungen

und Repräsentationen in den Medien zugleich beeinflusst und widergespiegelt. Die eigenen Rechte spielen deshalb sofort eine Rolle, sobald sich Ich-Kennntnis entwickelt. Dies gilt besonders für Menschen mit Behinderungen im Kontext der Fragen medialer Repräsentation, die oben angedeutet sind. Für Menschen mit Behinderung, die in der Lage sind, dies zu verstehen, beinhaltet Ich-Kennntnis die Selbstwahrnehmung als ‚behindert‘ und dementsprechend auch das Bewusstsein, Teil einer größeren Gemeinschaft von Menschen mit Behinderungen zu sein, um deren Menschenrechte noch gerungen wird.

Gleich zu Beginn bekräftigt die UN-Behindertenrechtskonvention das Recht von Menschen mit Behinderungen auf „Würde“ sowie die Verpflichtung der Vertragsstaaten, „Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen ... in allen Lebensbereichen zu bekämpfen“ (UN-BRK, Art. 8., Abs. 1b). Mit anderen Worten: Die zentralen Menschenrechte sind wesentlicher Bestandteil einer Selbstbewusstsein fördernden Arbeit, insofern sich diese Arbeit damit auseinandersetzt, wie Menschen in der Gesellschaft gesehen werden und welches Bild sie in welcher Qualität von sich und Ihregleichen präsentieren können. Im Endeffekt geht es um das Recht auf eine gerechte (mediale) Darstellung. Was Rechtskenntnis betrifft, ist somit Identitätspolitik die Basis für das Lernen multimedialer Selbstvertretung. Aber die Wirkung multimedialer Selbstvertretung reicht viel weiter, weil die Teilnehmenden durch ihre Mediennutzung eine ‚Stimme‘ erhalten, die es ihnen erlaubt, sich zu dem gesamten Spektrum der Menschenrechtsthemen

eine eigene Meinung zu bilden, sie mit anderen zu teilen, und sich gemeinsam mit diesen Themen auseinanderzusetzen, um so den eigenen Platz in einer behindernden Gesellschaft zu finden.

Diese Art der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung im Übergang zum Erwachsenenalter folgt in Großbritannien den Leitlinien sogenannter *Personenzentrierter Ansätze* zur Bildung und Lebensplanung. Die Agenda für Personenzentrierte Planung fängt mit der ‚Übermich‘-Geschichte an, die als Möglichkeit zur Reflexion über die eigene Lebenserfahrung und das Erreichen persönlicher Ziele dient. Themen wie Arbeit, Wohnen, Beziehungen und Sexualität, Wohlbefinden und Selbstbestimmung sorgen dafür, dass das Lernen über Rechte mit der persönlichen Planung und der Organisation der Unterstützung verbunden wird, die die Menschen brauchen, um in ihre Gemeinschaften inkludiert zu sein und an der Gesellschaft teilhaben zu können. Im Laufe dieses Prozesses werden die beiden Kompetenzen *Ich-Kennntnis* und *Rechtskenntnis* entwickelt, und so erfolgt ein weiterer Schritt in Richtung Selbstvertretung. Der Ansatz Multimedialer Selbstvertretung stellt zugängliche Werkzeuge und Methoden zur Verfügung, die diesen Prozess der Personenzentrierten Planung erleichtern können.

### **2.3. Kommunikation über die eigenen Ich- und Rechtskenntnisse – die praktische Umsetzung Multimedialer Selbstvertretung**

Die zur Selbstvertretung erforderliche dritte Kompetenz – also die Aneignung des Wissens darüber, wie „mittels Verhandlungen, Durchsetzungsvermögen und Problemlösungsvorschlägen Infor-

mationen mit anderen wirksam auszutauschen“ sind – ist von Beginn an Bestandteil der Ansätze zur Entwicklung Multimedialer Selbstvertretung. Die *Kommunikation* über die eigenen Ich- und Rechtskenntnisse ist die Motivation dafür, dass Teilnehmende ihre individuellen Portfolios zur Multimedialen Selbstvertretung zusammenstellen. Bei jedem Schritt des Prozesses ist die persönliche Präsentation des eigenen Portfolios vor Publikum und deren häufige Wiederholung ein Kernbestandteil des Ansatzes. Die Teilnehmenden sollen dabei lernen, gegenüber anderen Teilnehmenden und vor unterstützenden Personen über sich selbst, ihr Leben sowie ihre Hoffnungen und Ziele zu sprechen.

### **2.4. Führung – die vierte Kompetenz**

Im Prozess der Entwicklung Multimedialer Selbstvertretung begeben sich die Lernenden auf eine Reise in Richtung Aufbau von Kompetenzen der Selbstvertretung, gleichzeitig geht es von Anfang an um die Darstellung des eigenen Ich gegenüber Gleich-Betroffenen und um die Entwicklung von bürgerschaftlichem Engagement. Teilnehmende, die die neuen Medien nutzen, um auf vielfältige Weise über ihre Erfolge zu berichten, tragen ohnehin schon zu der geforderten „Vertretung anderer“ bei. Es sei hier noch einmal auf die UN-Behindertenrechtskonvention hingewiesen, die die Notwendigkeit hervorhebt, „das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen“ ebenso wie „die Anerkennung der Fertigkeiten, Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen“ zu fördern (Vgl. UN-BRK, Art. 8, Abs. 1c und 2a). Dadurch dass sie selbstbejahende Berichte über ihr eigenes Le-

ben verfassen, begeben sich Menschen mit geistiger Behinderung auf den Weg, eine Führungsrolle zu übernehmen. Und indem sie den Beitrag aufzeigen, den Menschen mit geistiger Behinderung in ihren Gemeinschaften leisten können, erreichen sie den vierten Meilenstein für wirksame Selbstvertretung: Sie erwerben *Führungskompetenz* in dem von Test u.a. beschriebenen Sinn als „Vertretung anderer ..., sei es eines Individuums oder einer Gruppe mit denen man gemeinsame Anliegen teilt“ (vgl. a.a.O.).

Die bisherige Erfahrung mit der Praxis Multimedialer Selbstvertretung hat diese positive Verlaufskurve für die Teilnehmenden aufgezeigt: von der einfachen Selbstbestätigung über den Aufbau von Selbstbewusstsein und von speziellen Fähigkeiten bis hin zur Übernahme von Führungsrollen und zur Vertretung für andere. Das soll im Folgenden an einem Beispiel aus der Praxis Multimedialer Selbstvertretung anschaulich gemacht werden.

## **2.5 Ajay Choksi und sein Umgang mit den neuen Medien**

Ajay Choksi arbeitet als technischer Assistent für das Rix Centre. Seine Multimediale Selbstvertretung umfasst ein Arbeitsspektrum, das seine Selbst-Kennntnis widerspiegelt und sein wachsendes Vertrauen in seine Fähigkeiten als Selbstvertreter (self advocate). Ajay ist ein junger Mann, der Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten hat; seine Wörter sind oft

durcheinander und verwirrt. Er arbeitet mit verschiedenen Medien, um seine Lebensgeschichte festzuhalten, um seine Fähigkeiten in der Öffentlichkeit zu präsentieren und um seine Erfahrungen mit anderen zu teilen. Wenn Ajay jemanden kennenlernt, greift er auf das Portfolio seiner Multimedialen Selbstvertretung zurück, um etwas von sich zu erzählen. Mit Hilfe des Paketes „Klikin – leicht zu gestaltende Website“ (Klikin Easy Build Website), das 2012 vom Rix Centre zusammen mit seinen europäischen Partnern des „W2ID-Projektes“ entwickelt wurde, hat er sein eigenes Wiki erstellt.<sup>4</sup> Hier erscheinen Fotos aus Ajays Familienalbum, begleitet von selbstgemachten Fotomontagen, Video- und Audioclips und Texten in leichter Sprache, womit er seine Herkunft, seine Vorlieben und Abneigungen sowie seine Interessen, Fertigkeiten und Erfolge vorstellt. Über die Jahre hat Ajay eine anspruchsvolle Identität entwickelt, die ein wichtiger Eckpfeiler seines Selbstvertrauens ist. Seine Fotos, die auf verschiedene Seiten seiner Persönlichkeit verweisen und die er kunstvoll mit Photoshop bearbeitet, sind Zeugnis sowohl der Komplexität und des Entwicklungsgrades seines Selbstbildes als auch seiner technischen und kreativen Fähigkeiten. Seine Erfolge bei der Arbeit, in der Familie, als Graphiker und als selbstständig Reisender sind Aspekte der Fähigkeiten zur eigenständigen Lebensgestaltung, die er erworben hat und die er auf seinem Wiki veranschaulicht.

---

*4 Siehe die Internetseite: [www.klikin.eu/ajay3](http://www.klikin.eu/ajay3). Gemäß „Duden“ ist ein Wiki eine „Sammlung von Informationen und Beiträgen im Internet zu einem bestimmten Thema“. Wenn sie entsprechende Internetseite von den Nutzern selbst bearbeitet werden kann, spricht man von Interaktivität bzw. von einer sog. Web-2.0-Anwendung. Das wohl bekannteste Wiki ist das Internetlexikon „Wikipedia“*

Ajay hat seine multimedialen Reflexionen über seine persönlichen Erfolge zu einer Wiki-Website mit Informations- und Lehrmaterialien weiter entwickelt.<sup>5</sup> Damit wurde er zum Vorbild und Mentor für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Er stellt seine Arbeit regelmäßig auf Konferenzen, in Workshops und in Seminaren vor, um den Ansatz der Multimedialen Selbstvertretung zu verdeutlichen. 2012 begleitete Ajay Choksi Teilnehmer der Special Olympics, Sportlerinnen und Sportler mit geistiger Behinderung aus sieben verschiedenen Ländern der Europäischen Union, nach Brüssel, um dort zusammen mit ihnen an einer Veranstaltung zur „Feier von Inklusion“ (Celebrating Inclusion) teilzunehmen. Anhand eines gemeinsam erstellten Wiki haben sie den Abgeordneten des Europaparlaments ihre Ansichten über die Bedeutung von Inklusion für Menschen mit Behinderungen vorgetragen. Ajay und seine Mitstreiter gaben so auf einer internationalen politischen Bühne ein besonders eindrucksvolles Beispiel der Selbstvertretung von Menschen mit geistiger Behinderung, einer Selbstvertretung, die gleichzeitig eine wirksame Vertretung anderer mit einem ähnlichen Anliegen ist.

### 3. Schlussfolgerungen

Multimediale Selbstvertretung hilft Menschen, die Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und mit der Kommunikation haben, sich effektiver durchzusetzen und die Unterstützung, die sie in Anspruch nehmen, auf eine wahrhaft ‚personen-zentrierte‘ Weise zu organisieren. Men-

schen mit geistiger Behinderung arbeiten mit den sie unterstützenden Personen zusammen, um mit Hilfe verschiedener Medien persönliche Geschichten und Lebenspläne zu formulieren, die sie dazu befähigen können, ihre Gedanken herauszuarbeiten und zu artikulieren. So können sie eine aktivere Rolle in den Entscheidungsprozessen übernehmen, die ihr Leben betreffen. Auf diese Weise stellt Multimediale Selbstvertretung eine wertvolle neue Arbeitsweise für die Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung dar.

Die bisherige Erfahrung mit dem Ansatz Multimedialer Selbstvertretung beweist, dass die Praxis der digitalen Medienproduktion eine Vielzahl frischer und spannender Möglichkeiten des Lernens und der Kommunikation bereitstellt, die für alle nutzbar und zugänglich und auch unterhaltsam sind. Ferner wirken sie ermächtigend, weil die Menschen mit einer wirksamen Selbstdarstellung eine Steigerung ihres Selbstwertgefühls erleben. Es darf behauptet werden, dass Multimediale Selbstvertretung alle die Kompetenzen fördert, die gerade Menschen mit geistiger Behinderung heute so dringend brauchen, damit die Rechte, die ihnen zugesichert sind, nicht reine Lippenbekenntnisse bleiben.

<sup>5</sup> Siehe „Ajay Advice 2“ auf der Internetseite: [www.klikin.eu/ajay3](http://www.klikin.eu/ajay3)



## Literatur

- Berman, Linda (1993). *Beyond the smile: The therapeutic use of the photograph*. London
- Chandler, Daniel (1998): *Personal Homepages and the Construction of Identities on the Web*. Im Internet: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html> (Stand: 01.04.20)
- Cyber Bullying (2013) – from the summary of the findings from the Focus Group of young people with disabilities who contributed to the DfE Report: *Cyberbullying and children and young people with SEN and disabilities: the views of young people*. Im Internet: [www.anti-bullyingalliance.org.uk/schools-the-wider-sector/cyberbullying.aspx](http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/schools-the-wider-sector/cyberbullying.aspx) (Stand: 01.04.2014)
- Holgate, Jane / Keles, Janroj / Kumarappan, Leena (2012): *Visualizing 'community': an experiment in participatory photography among Kurdish diasporic workers in London*. In: *The Sociological Review*, Vol. 60(2), pp. 312-332
- Kwiatkowska, Gosia / Tröbinger, Thomas / Bäck, Karl / Williams, Peter (2012): *Multimedia Advocacy. A New Way of Self Expression and Communication for People with Intellectual Disabilities*. In: *Miesenberger, Klaus / Karshmer, Arthus / Penaz, Petr / Zagler, Wolfgang (Eds.): 13th International Conference on Computers Helping People with Special Needs (ICCHP 2012), Part II, Berlin, Heidelberg*, pp. 361-368
- Lehman, J.P. / Davies, T.G. / Lauren, K. (2000): *Listening to student voices about postsecondary education*. In: *Teaching Exceptional Children*, 32, 60-65
- Spence, Jo (1986): *Putting Myself in the Picture: a Political, Personal and Photographic Autobiography*. Ed. by Frances Borzello, Rochester, NY. Dazu weitere Informationen im Internet: [www.jospence.org](http://www.jospence.org) und [www.phototherapy-centre.com](http://www.phototherapy-centre.com) (Stand: 01.04.2014)
- Test, David W. / Fowler, C.H. / Wood, W.M. / Brewer, D.M. / Eddy, S. (2005): *A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities*. In: *Remedial and Special Education*, Vol. 26, pp. 43-54

- UN-BRK – United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* New York (dt. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*). Im Internet: [http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) und dazu: [www.un.org/disabilities](http://www.un.org/disabilities) (Stand: 01.04.2014)
- Weiser, Judy (1999): *PhotoTherapy Techniques. Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums*. 2. Aufl. Vancouver

*Der englische Text wurde von Andy Minnion für diese Ausgabe von „Erwachsenenbildung und Behinderung“ geschrieben und ins Deutsche übersetzt von Emma Fawcett und Eduard Jan Ditschek.*

Andy Minnion  
Director at Rix Research Centre  
and The Rix Centre Charity,  
University of East London, UK  
[a.t.minnion@uel.ac.uk](mailto:a.t.minnion@uel.ac.uk)





## **Behinderung als Kompetenz – Menschen mit Handicap auf der Bühne**

### **Gedanken anlässlich des Festivals NO LIMITS, Berlin Herbst 2013**

Spätestens mit „Disabled Theater“, dem Projekt des französischen Star-Choreographen Jérôme Bel, hat das Theater, in dem Menschen mit Behinderung die Hauptrollen spielen, seine Nischenexistenz aufgegeben. Nach der Uraufführung im Mai 2012 auf dem KunstenFestival des Arts in Brüssel wurde das Stück bei vielen renommierten Theaterfestspielen gezeigt und im Mai 2013 als eine der zehn interessantesten Inszenierungen im deutschsprachigen Raum zum Berliner Theatertreffen eingeladen. Das Konzept des Regisseurs Jérôme Bel ist so einfach wie bestechend: Elf Schauspielerinnen und Schauspieler aus dem Züricher Theater „Hora“ – die meisten mit Down-Syndrom – spielen sich selbst in einer fiktiven Casting Show, und zum Ende der Vorstellung spielen sie die Reaktionen des Publikums gleich mit. Die professionelle Theaterkritik war begeistert. „Ob zu wummernden Technobeats oder schnulzigen Schlagermelodien, sie tanzen derart ausdrucksstark und mit solch einer Präsenz, dass es zum Heulen schön ist“, empfand die Kritikerin der Neuen Züricher Zeitung (Suter 2012).

Auf einem Symposium im Rahmen des Berliner Theatertreffens wurde Bels Inszenierung kontrovers diskutiert. Die einen nahmen das Verdikt, das auch auf der Bühne als Zitat der Schwester eines Schauspielers zu hören war, auf und warfen dem Regisseur vor, er habe die Menschen mit Behinderung „wie Tiere im Zoo“

vorgeführt. Auch der Vergleich mit einer „Freakshow“, der ebenfalls im Stück vorkommt, wurde durchaus als ernste Kritik geäußert mit dem Verweis darauf, dass die alte Tradition der Zurschaustellung von Menschen mit Behinderung in Varietés und auf Jahrmärkten der Würde des Menschen zuwiderläuft. Die Befürworter und Bewunderer von „Disabled Theater“ hielten dem entgegen, dass Voyeurismus zum Theater gehört und dass auch schon die alten Freakshows für Menschen mit Behinderung immerhin eine Möglichkeit boten, Geld zu verdienen und ein vergleichsweise selbständigeres Leben zu führen. Angegafft wurden sie sowieso – nicht nur auf der Bühne, sondern auch auf der Straße.

Von solchen Kontroversen blieb das internationale Theaterfestival „No Limits“, das vom 07. bis zum 17. November 2013 in Berlin stattfand, weitgehend verschont. Dafür war auf der Bühne jede Menge geboten. An sechs Abenden gab es Theater, Tanz, Performances und Konzerte mit mehr als 200 Künstlerinnen und Künstlern aus vielen verschiedenen Ländern.

Wir wollen uns hier auf drei Inszenierungen konzentrieren, die jeweils verschiedene Potenziale von Menschen mit Behinderung auf der Bühne offenbaren.

## 1. Weltwahrnehmung von Außenseitern

Nehmen Menschen mit Behinderung die Welt anders wahr als Menschen ohne Behinderung? Zweifellos! Sie spüren und sie wissen, wie abhängig sie von der Hilfe anderer sind. Das tänzerisch und gestisch in immer neuen Variationen versinnbildlicht zu haben, ist das Verdienst des russisch-deutschen Theaterprojektes „Отдаленная близость“ (Entfernte Nähe) von Gerd Hartmann und Andrej Afonin. Auch in Moskau gibt es inzwischen ein Theaterstudio, in dem Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung zusammen arbeiten. Es nennt sich „Кры“ (Kreis), und zum Ende der Inszenierung sitzen die Schauspielerinnen und Schauspieler tatsächlich im Kreis und essen die Suppe, die sie



Foto: Michael Bause

während der Aufführung gemeinsam zubereitet haben. Das ist ein schönes und eingängiges Bild für eine solidarische Gesellschaft, in der auch die ‚Außenseiter‘ ihren Platz haben.

Das Stück ist eine Montage von Ausdruckstanz, Rezitation von Gedichten und Märchen und Gesprächen über banale alltägliche Vorgänge. Zwei Personen, die eine eher ätherisch im weißen Kleid wie eine Ballerina oder Märchenfee, der andere bieder und bodenständig in der Kostümierung eines Kochs, schaffen Übergänge und Erklärungen. Die Tänzerinnen und Tänzer bewegen sich in strengen Zweierformationen, in denen die unauflösbare Wechselbeziehung zwischen den Individuen in verschiedenen Variationen verdeutlicht wird. Besonders augenfällig wird das bei den beiden Tänzern, die den ganzen Abend Kopf an Kopf tanzen als ob sie wie siamesische Zwillinge zusammengewachsen wären. Ihr Tanz mutet manchmal an wie ein Kampf und doch dominiert auch hier das artistische Können, das eine ganz einzigartige ästhetische Wirkung entfaltet. Die Anspannung, die den Tanz der beiden Männer charakterisiert, wird geschickt kontrastiert durch die fließenden Kreisbewegungen eines Paares, das eine andere ‚Zweierbeziehung‘ symbolisiert. Von „Wucht und Fremdheit, Zartheit und Direktheit“ ist im Programmheft die Rede“ (Programmheft, S. 19). Die Wirkungen ergeben sich in erster Linie aus den ungewöhnlichen Bewegungsabläufen, wobei durchaus nicht immer klar ist, ob diese durch die Behinderung bedingt sind oder mit ihnen nur die Sicht der Menschen mit Behinderung auf die Welt verdeutlicht werden soll. Auf jeden Fall aber wird die „Kunsthfähigkeit“ behinder-

ter Menschen“ (ebd.) an diesem Abend eindrucksvoll unter Beweis gestellt.

## 2. Experten des Alltags

Um „ungewöhnliche Sichtweisen auf unsere Wirklichkeit“ geht es auch der Gruppe Rimini Protokoll (vgl. [www.rimini-protokoll.de](http://www.rimini-protokoll.de)). So nennt sich die Regietruppe bestehend aus Helgard Haug, Stefan Kaegi und Daniel Wetzel, die seit über zehn Jahren mit neuen Formen dokumentarischen Theaters Furore macht. Ihre Kunst besteht in der Anordnung des dokumentarischen Materials, von Bildern, Texten und Geräuschen, vor allem aber von menschlichen Stimmen. Menschen, die von sich selbst erzählen, das Regieteam nennt sie „Spezialisten“ oder „Experten des Alltags“, sind die Hauptdarsteller in den Stücken von Rimini Protokoll (vgl. Malzacher/Dreyse 2007). Die Laienschauspieler spielen in der Regel sich selbst, doch das Wesentliche ist: „sie spielen“ (Malzacher 2004). Im Gegensatz zum alten Dokumentartheater der 1960er und 1970er Jahre, für das ein Schriftsteller das dokumentarische Material arrangierte, das professionelle Schauspieler dann präsentierten, sind die Schauspieler in den Inszenierungen von Rimini Protokoll auch die Mitautoren ihres Spiels. Sie erzählen nicht nur von sich, sondern sie sind leibhaftig auf der Bühne präsent.

Die Themen, die Rimini Protokoll bisher aufgegriffen hat, sind vielfältig: männliche Initiationsriten (Shooting Bourbaki, 2002), moderne Begräbnisrituale (Deadline, 2003), die Wirtschafts-

krise und ihre Auswirkungen (Sabernation, 2004), die Globalisierung der Arbeit (Call Cutta in a Box, 2009). Oft sind es große Events, die von Rimini Protokoll inszeniert werden, wie eine nachgestellte Bundestagssitzung mit über 200 Bonner Bürgern (Deutschland 2, 2002) oder die Umfunktionierung einer Aktionärs-Hauptversammlung zum großen Theater (Hauptversammlung, 2009). Stefan Kaegi beschreibt die Methode von Rimini Protokoll so: „Wenn uns ein Thema interessiert, zu dem wir Experten suchen, durchforsten wir Telefonbücher, schalten Kleinanzeigen und gehen natürlich an die Orte, in bestimmte Milieus. Die Texte für die Stücke entstehen erst viel später bei den Proben, gemeinsam mit unseren ‚Experten des Alltags‘“ (Kaegi 2009).

Dass Rimini Protokoll irgendwann auf das Thema Behinderung stoßen würde, war nur eine Frage der Zeit. Die Annäherung erfolgte sozusagen von der ‚Gegenseite‘, über die Beschäftigung mit den Versuchen der modernen Medizin, Behinderung durch Pränataldiagnostik zu verhindern. In Zusammenarbeit mit Maria-Cristina Hallwachs, die querschnittsgelähmt ist, seit sie mit 19 Jahren aus Lebensfreude kopfüber in einen Swimmingpool sprang, der an dieser Stelle nur wenige Zentimeter Wasser hatte, entstand das Stück „Qualitätskontrolle“, das 90 Minuten lang aus dem Blickwinkel eines Menschen mit einer schweren Behinderung über den Wert des Lebens reflektiert.<sup>1</sup> Konsequenterweise wird dabei der Tod als Teil des Lebens mit einbezogen. Das Stück beginnt mit dem Satz: „Ich sterbe, wenn ich fünf Wochen lang nicht

<sup>1</sup> Für die Regie von „Qualitätskontrolle“ zeichnen nur Helgard Haug und Daniel Wetzel verantwortlich.

bewegt werde“. Wohlgermerkt: „nicht bewegt werde“ und nicht: „wenn ich mich fünf Wochen lang nicht bewege“. Maria-Cristina Hallwachs kann sich nach ihrem Unfall nicht mehr selbst bewegen. Sie ist auf fremde Hilfe angewiesen und das 24 Stunden am Tag.

Hier soll nicht weiter die Rede davon sein, wie kunstvoll die Themen Behinderung, Schwangerschaft und Euthanasie im Dritten Reich in dieser Inszenierung verknüpft sind. Vielmehr gilt es hervorzuheben, dass auch diese Inszenierung wie alle Projekte von Rimini Protokoll von der Spannung zwischen Ästhetik und Realität lebt und profitiert. „Qualitätskontrolle“ gibt uns tiefe Einblicke in das von der Lähmung bestimmte Leben der Hauptdarstellerin, und gleichzeitig verhindert das Spiel den Mitleidseffekt. Die Behinderung wird hautnah erfahrbar und verliert doch gleichzeitig den Schrecken einer vernichteten Existenz. „Ich stelle Fragen dazu, was ein Mensch ist, und gebe meine Antworten“, schreibt Maria-Cristina Hallwachs im Programmheft. So kann nur eine „Expertin in eigener Sache“ reden. Eine Schauspielerin ohne Behinderung wäre mit dieser Aufgabe völlig überfordert.

Der Gedanke der Inklusion resultiert aus der Einsicht in die vielfältigen wechselseitigen Abhängigkeiten menschlicher

Existenz. In dem Stück „Qualitätskontrolle“ wird diese Angewiesenheit sinnfällig in der permanenten Anwesenheit von zwei Personen auf der Bühne, der Querschnittsgelähmten in ihrem Hightech-Rollstuhl und ihrer Pflegerin bzw. ihrem Pfleger. Es handelt sich um eine Arbeitgeber/Arbeitnehmer-Situation, die aber in ihrer existenziellen Bedeutung und ihrer zwischenmenschlichen Ausgestaltung die Unabdingbarkeit sozialer Interaktion schlaglichtartig vor Augen führt. Was in dem Stück „Entfernte Nähe“ tänzerisch dargestellt wird, erscheint in „Qualitätskontrolle“ als dokumentarische Wahrheit: Der Mensch ist ein soziales Wesen, und die Vorstellung, jeder sei seines eigenen Glückes Schmied, ist eine der am meisten verbreiteten Verblendungen unserer Zeit.

Auf dem Festival „No Limits“ gab es im Anschluss an die Aufführung von „Qualitätskontrolle“ eine Publikumsdiskussion, in der kontrovers darüber diskutiert wurde, ob das Stück nun ‚rührselig‘ oder ‚rührend‘ gewesen sei. Schließlich wurde man sich einig, dass beide Begriffe wohl nicht zutreffen. Das liegt daran, dass in der Inszenierung keine Klischees ausgebreitet werden, die auf die Gefühle des Publikums zielen. Die Lebenssituation, die hier gezeigt wird, ist real, und doch lässt die Betroffene, die vom Schicksal schwer Getroffene, keinen Augenblick Verzweiflung aufkommen. Auch darin zeigt sich Behinderung als Kompetenz auf der Bühne. Der Kritiker der Stuttgarter Zeitung hat das schön auf den Punkt gebracht: „Wenn Maria-Cristina Hallwachs vom Leben mit Querschnittslähmung erzählt, lässt sie ihr Publikum nicht gelähmt zurück. Im Gegenteil. Sie pumpt ihm ... neuen Lebensmut in die Adern. Trotz allem“ (Müller 2013).



Foto: Cecilia Glaesker

### 3. Verfremdung

Bertolt Brecht, der große Stückeschreiber und Regisseur, exemplifizierte die von ihm entwickelte und propagierte Methode des Verfremdungseffekts anhand des gestischen Spiels von Mai Lan-Fang, einem der berühmtesten Frauendarsteller des chinesischen Theaters. „Er demonstriert, im Smoking, gewisse weibliche Bewegungen. Das sind deutlich zwei Figuren. Eine zeigt. Eine wird gezeigt“ (Brecht 1967, S. 427). Brecht wollte damit deutlich machen, dass es bei der Darstellung von Personen auf der Bühne nicht darauf ankommt, mit der dargestellten Figur zu verschmelzen, sondern ihren typischen Gestus zeigend herauszuarbeiten. Diese Kunst beherrschen die Schauspielerinnen und Schauspieler der holländischen Gruppe Maatwerk auf besonders gekonnte Weise, gerade weil in dem Ensemble so viele Menschen mit Behinderung mitspielen.

Beim Theaterfestival NO LIMITS wurde Molières „Der Geizige“ gezeigt. Der Titel der Inszenierung „In de Rooie Molen“ (Im Moulin Rouge) macht allerdings deutlich, dass das Regieteam, bestehend aus dem Theatergründer Koert Dekker und Maurice de Jong, die Handlung um den geldgierigen und selbstsüchtigen Hausvater Harpagon kurzerhand ins Rotlichtmilieu verlegt hatten. Das gab allen Mitwirkenden, vor allem aber den Schauspielerinnen und Schauspielern mit Behinderung, die Gelegenheit, sich mit aufreizenden Kostümen und frivolen Gesten in Szene zu setzen. Dem Publikum in dem als Varieté dekorierten Theatersaal war die Verwirrung anzumerken, wurden sie doch schon beim Eintreten von zwei Damen in verführerischen Posen und mit

einladenden Zurufen begrüßt. Der Effekt, der sich dabei einstellte, beruhte auf einer doppelten Verfremdung. Zum einen waren sich alle bewusst, dass sie im Theater und nicht im Bordell waren, zum anderen aber sorgten die Menschen, die man gewöhnlich für bemitleidenswert hält, mit ihrem aufreizenden und selbstbewussten Gehabe für Irritation.



Foto: Michael Bause

„Das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung‘“, schrieb der russische Literatur- und Kunsttheoretiker Viktor Šklovskij (1969, S. 15). Wenn also das Befremden einen wesentlichen Teil der Kunst ausmacht, so sind Menschen mit Behinderung auf der Bühne die ‚geborenen‘ Künstler. Sie zwingen uns zur Konzentration auf das Wesentliche, auf das Gezeigte. Bei dem oben erwähnten Symposium im Rahmen des Berliner Theatertreffens brachte es der Schauspieler Bernhard Schütz gegenüber dem wegen seiner Glasknochenkrankheit an den Rollstuhl gefesselten Kollegen Peter Radtke auf den Punkt, indem er dessen Interpretation von Franz Kafkas „Bericht für eine Akademie“ eine Qualität bescheinigte, die für ihn als professionellen Schauspieler ohne Behinderung nicht erreicht werden kann.



## 4. Das Wichtigste zum Schluss

Menschen mit Behinderung können nicht so tun, als ob sie keine Einschränkungen hätten. Sie können aber mit unseren Erwartungen spielen. Wir im Publikum wissen nie, was von dem Geschehen auf der Bühne wirklich durch die Behinderung bedingt und was ‚nur‘ gut gespielt ist. In seinem Impulsreferat zu dem Theatertreffen-Symposium bezeichnete Benjamin Wihstutz das Theater als „einen Ort der Emanzipation“ und zählte neben „Sichtbarmachung“ und „Selbstdistanzierung“ die „Emanzipation vom Leistungsprinzip“ zu den größten Errungenschaften des Theaters mit Menschen mit Behinderung. „‘Disabled Theatre‘ ist subversiv, weil seine Akteure gerade nicht den Ansprüchen einer Leistungsgesellschaft entsprechen, weil sie die Aufteilung zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem, zwischen denen im Rampenlicht und den An-den-Rand-Gedrängten, zwischen denen, die etwas können und denen, die angeblich zu nichts mehr zu gebrauchen sind, als Pizzen zu belegen, grundlegend infrage stellt“ (Wihstutz 2013).

## Literatur

- Brecht, Bertolt (1967): Über den Beruf des Schauspielers. In: Ders.: Gesammelte Werke 15. Schriften zum Theater I. Frankfurt am Main, S. 389-436 (geschr. zwischen 1935 und 1941)
- Haug, Helgard / Kaegi, Stefan / Wetzel, Daniel (2012): Recherchen 100. Rimini Protokoll – ABCD. Hrsg. v. Johannes Birgfeld. Berlin
- Kaegi, Stefan / Linzer, Ulrike (2009): Das Leben auf die Bühne stellen (Interview mit Stefan Kaegi). In: Der Freitag vom 07.04.2009
- Malzacher, Florian (2004): Taschentuch und Tischtennisball. Das KunstenFestival des Arts in Brüssel zeigt neue Arbeiten von Rimini Protokoll, Forced Entertainment. Edit Kaldor und Lone Twin. In: Frankfurter Rundschau vom 11.05.2004
- Malzacher, Florian / Dreyse, Mariam (Hrsg.) (2007): Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll. Berlin, Köln
- Müller, Roland (2013): Memory mit Schloss Grafeneck. Qualitätskontrolle im Stuttgarter Staatstheater. In: Stuttgarter Zeitung vom 09.06.2013
- Programmheft – NO LIMITS. Internationales Theaterfestival. Berlin 7. – 17.11.13. Veran- st. v. Lebenshilfe gGmbH Kunst und Kultur. Mainz. Im Internet: [www.no-limits-festival.de/files/files/2013/NoLimitsTheaterFestival\\_Programmheft\\_7-17Nov2013.pdf](http://www.no-limits-festival.de/files/files/2013/NoLimitsTheaterFestival_Programmheft_7-17Nov2013.pdf) (Stand: 01.04.2014)
- Šklovskij, Viktor (1969): Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. München 1969, S. 3-31 (erst- m. ersch. 1916)
- Suter, Anne (2012): Jérôme Bel und das Theater Hora. Zum Heulen schön. In: Neue Züricher Zeitung vom 01. September 2012
- Wihstutz, Benjamin (2013): ... und ich bin Schauspieler. Über die Emanzipation bei Jérôme Bels „Disabled Theatre“ – Impulsvortrag beim Symposium „Behinderte auf der Bühne“ des Berliner Theatertreffens. Im Internet: [www.nachtkritik.de](http://www.nachtkritik.de) (Suchbegriff: Wihstutz) (Stand: 01.04.2014)

*Dr. Eduard Jan Ditschek  
Volkshochschuldirektor a. D.  
Berliner Aktionsbündnis  
Erwachsenenbildung inklusiv  
(ERW-IN)  
[ditschek@erw-in.de](mailto:ditschek@erw-in.de)*



## Handwerker und Künstler

### Die VIA-FISCHwerkstatt in Berlin<sup>1</sup>

Öffentliche Plätze, auf denen man sich auf Anhieb wohl fühlt und sich zurechtfinden kann, sind in einer Metropole wie Berlin nicht eben zahlreich. Ein solcher Platz findet sich im Prenzlauer Berg, an der U-Bahn-Station Senefelder Platz. Das Gebäudeareal, das ehemals eine Brauerei beherbergte, gruppiert sich um den Pfefferberg, eine kleine, mit alten hohen Bäumen bestandene Anhöhe. Kommt man aus der U-Bahn-Station, so lädt unweit davon eine Treppe dazu ein, ihr auf diese Anhöhe zu folgen und dort in einem der Restaurants oder in einem Biergarten zu verweilen.

Zurück auf der Straße gelangt man an einem kleinen Geschenkladen und einem Blumengeschäft vorbei durch eine Toreinfahrt hindurch auf einen weitläufigen Innenhof und schaut durch einige Fenster im Erdgeschoss auf eine Fülle farbenfroher angemalter handgroßer oder armlanger Fische und Fabelwesen, die wie in einem Aquarium mitten im Raum schweben.

Auch auf den zweiten Blick wird nicht ersichtlich, dass es sich bei dem gesamten Areal um das Ensemble verschiedener Abteilungen eines gemeinnützigen Trägers, des VIA Unternehmensverbundes (VIA = Verbund für Integrative Angebote), handelt, in dem Menschen mit Behinderungen leben und arbeiten. Man muss schon genauer hinsehen bzw. sich vertraut machen, um zu merken, dass

es sich bei dem „Aquarium“ um die Abteilung „Dekoration und Design“ einer Anerkannten Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) handelt.



Fisch-Werk

Foto: Daniel Wetzel

Diese Abteilung entstand aus einem Projekt heraus, das in den 1990er Jahren konzipiert und entwickelt wurde. Zunächst als Zuverdienst-Abteilung des Betreuten Wohnens von VIA gegründet, wurde eine Werkstatt für Kunsthandwerk und Dekoration eingerichtet, die „Fischwerkstatt“. Deren Alleinstellungsmerkmal besteht darin, Menschen mit Behinderungen ein Kunsthandwerk als Beruf zu ermöglichen.

Im Anschluss an dieses Projekt entwickelte sich der „Blumenfisch“, ein Ladengeschäft für Blumen und ‚Fischrequisiten‘ an der Straße. Diese Projekte wurden dann 2004 in die VIA Werkstätten gGmbH überführt. Seitdem heißt diese kunsthandwerkliche Abteilung „Dekoration und Design“.

<sup>1</sup> Der Text basiert auf einem Interview mit Ralph Stabbert, dem Leiter der Abteilung „Dekoration und Design“ der VIA Werkstätten gGmbH.



Initiator und Verwirklicher der Idee, Menschen mit Behinderung zu Kunsthandwerkern und Künstlern auszubilden, ist Ralph Stabbert, ein Berliner Künstler, der in den 1990er Jahren das Projekt startete und es seit 1999 verantwortlich leitet. Seinem biographischen Hintergrund – aufgewachsen an der Waterkant und erfahren in der Seefahrt – verdankt sich denn auch das maritime Thema, mit dem sich diese Werkstatt von Anfang an beschäftigt. Es wird dort in erster Linie kunsthandwerklich und im Rahmen der beruflichen Rehabilitation gearbeitet. Es geht um ‚Gebrauchskunst‘. Die Grenze zur bildenden Kunst ist jedoch für diejenigen, die sie überschreiten wollen, bewusst durchlässig gehalten.



Fisch-Produktion

Foto: Ralph Stabbert

Der Produktionsablauf kann als manufaktuell bezeichnet werden. Alle Werkstücke gehen von Hand zu Hand, bis schließlich ein zwar arbeitsteilig, aber in Gemeinschaft hergestelltes Produkt entstanden ist. Der Weg vom rohen Material über zahlreiche unterschiedliche Arbeitsschritte bis hin zum fertigen Produkt kann von allen Mitarbeitenden deutlich nachvollzogen werden – von der Anlieferung und Lagerung der Rohstoffe bis hin zum Verkauf des gefertigten Produktes findet alles vor Ort statt.

Es werden Fische in unterschiedlichen Größen – bis hin zu meterlangen

Haien – aber auch Frösche, Seepferdchen und allerlei Meerestier hergestellt. Die Fischkörper werden meist aus Styropor gefertigt, Flossen oder weitere Körperteile werden aus Papier, Pappe oder Sperrholz eingesetzt. Der Werkstoff Styropor ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern inzwischen sehr vertraut. Er lässt sich leicht und schnell bearbeiten. Der Rohling wird zunächst mit verschiedenen Raspeln zu einem entsprechenden Körper modelliert, dann grundiert, mit Flossen etc. versehen und schließlich in hellen leuchtenden Farben bemalt. Die Fische und die anderen Figuren werden entweder direkt in der Fischwerkstatt oder in Geschäften, in Ausstellungen oder zum Beispiel auf Weihnachtsmärkten verkauft. Es sind inzwischen sehr begehrte Geschenke, die offensichtlich auch in ihrer jeweils neuen Umgebung ein Stück weit jene freundliche Atmosphäre vermitteln, in der sie hergestellt wurden.

Inzwischen arbeiten in der Fischwerkstatt 23 Kunsthandwerkerinnen und Kunsthandwerker mit verschiedenen Beeinträchtigungen – mit Lernschwierigkeiten, mit geistiger Behinderung oder mit psychischen Beeinträchtigungen. Innerhalb dieser Gruppe haben in den letzten Jahren sieben Männer und Frauen über die kunsthandwerkliche Arbeit hinaus einen Zugang zu einer eigenen künstlerischen Ausdrucksweise gefunden. Sie produzieren also nicht nur Gebrauchskunst nach Anleitung oder gemäß einem Auftrag, sondern stellen eigenständig Kunstwerke – Malerei, Druckgraphik oder Plastik – her.

Der Projektleiter Ralph Stabbert gibt folgenden Einblick in den Herstellungsprozess.

Wichtigste Voraussetzung, um im Bereich Kunsthandwerk mitzuarbeiten, ist das Interesse an einer handwerklichen Tätigkeit, das Interesse also, sich konzentriert mit der Herstellung einer Sache, eines Gegenstandes, auseinanderzusetzen. Die Kunsthandwerker sind zunächst darauf angewiesen, sich bei ihrer Tätigkeit anleiten zu lassen, wobei diese Anleitung behutsam erfolgt: Wie zum Beispiel soll dieser Fisch denn nun angemalt werden? Mit welcher Farbe? Bei der Farbauswahl werden freundliche und helle Farben nahegelegt.

Wesentlich ist, dass der Prozess des Produzierens in einer Atmosphäre des gemeinsamen Tätigseins stattfindet. In einer solchen Atmosphäre entwickelten dann einige Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter das Interesse, den Dingen, die sie zunächst kunsthandwerklich und nach Anleitung bearbeitet haben, eine eigene Form zu geben und ihnen eigenständig Form und Ausdruck zu verleihen. Den Weg zum Künstler, zur Künstlerin schlagen diejenigen ein, die ohne fremdes Zutun ihrem eigenen Interesse und Impuls folgen. Die Anleitung und das kunsthandwerkliche Angebot müssen hier deshalb individuell, äußerst behutsam und zurückhaltend erfolgen.

Während die Kunsthandwerker sich im strukturierten Rahmen der Werkstatt und in der vertrauten Atmosphäre geborgen fühlen, verlassen die Künstler unter den ihnen Halt gebenden Bedingungen die feste arbeitsteilige Struktur, sie trauen sich mehr und eher zu, auch eine selbstgestellte Aufgabe zu bearbeiten. Sie wollen einen eigenständigen Weg zur Herstellung künstlerischer oder kunsthandwerklicher Produkte finden. Inzwischen gibt es die sogenannte „Künstler-

gruppe FISCHwerkstatt“ in der Abteilung Dekoration und Design. Diese Künstler haben ihre Werke in verschiedenen Ausstellungen der Öffentlichkeit vorgestellt und verkauft.



Künstler-Fisch

Foto: Ralph Stabbert

Für Ralph Stabbert, den Leiter dieser Abteilung, hat dieser Prozess des Freisetzens von eigenständigen Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb der Künstlergruppe eine ganz besondere Bedeutung gewonnen. Zu erleben, wie anderen Menschen der Zugang zur kreativen Kompetenz gelingt, eröffnet einen neuen Erfahrungsraum künstlerischen Schaffens.

So findet in diesem Erfahrungsraum denn auch Erwachsenenbildung im eigentlichen Wortsinne statt, nämlich sich selbst und eigenständig eine Aufgabe zu stellen und sich mit dieser – und somit mit der Welt und mit sich selbst – auseinanderzusetzen.

*Karl-Ernst Ackermann, Prof. i.R. Dr.  
Bis 2011 Professor am Institut für  
Rehabilitationswissenschaften der  
Humboldt-Universität zu Berlin,  
Präsident der Gesellschaft Erwach-  
senenbildung und Behinderung,  
Deutschland e.V.  
karl-ernst.ackermann@gmx.de*



Gertrud Kamper

## Lesen und Schreiben mit geistig Behinderten

[...]

### Geistig Behinderte und die Alphabetisierung

Seit der ersten bundesweiten Arbeitstagung zum Thema „Analphabetismus bei deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen“ im Herbst 1980 in Bremen (gesammelte Tagungsberichte: Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: Frank Drecoll u. Ulrich Müller. Diesterweg 1981) gibt es eine – etwas zäh anlaufende – Diskussion über Notwendigkeit und Möglichkeit der Einrichtung von Alphabetisierungskursen auf Treffen, Tagungen und in Fachzeitschriften. Ein Streitpunkt in dieser Diskussion ist das Verhältnis von Alphabetisierung und (geistiger) Behinderung. Genauer gesagt geht es darum, ob geistig behinderte Analphabeten zur Zielgruppe von Alphabetisierungsmaßnahmen gezählt oder davon ausgeschlossen werden sollen. Eine Position argumentiert damit, daß sich die „unauffälligen“ Analphabeten diskriminiert fühlen und nicht weiterlernen wollen, wenn auch geistig behinderte Menschen als Analphabeten gelten und in die entsprechenden Maßnahmen eingeschlossen werden sollen. Die andere Position sagt: Jeder, der sagen kann: „Ich will lesen und schreiben lernen“, hat auch ein Recht darauf; auf welchem Niveau seine Voraussetzungen sind, wird sich in einem Beratungsgespräch und im Unterricht herausstellen. Ich glaube, ich kann für alle Kollegen mitsprechen, wenn ich sage, daß behinderte Menschen prinzipiell nicht anders lernen als nicht-behinderte. Praktisch kann das durchaus zu getrennten Lerngruppen führen, weil die Unterschiede in den Voraussetzungen und im Lerntempo häufig sehr groß sind.

[...]

### Der Kurs

#### a) Die Teilnehmer und unsere Arbeitsbedingungen

Acht behinderte Arbeitnehmer der Berliner Werkstätten für Behinderte (BWB) nehmen an dem Kurs teil. Kursort war zwei Semester lang ein Schulungsraum in den BWB, jetzt sind wir in einer Schule, die nachmittags der Volkshochschule zur Verfügung steht – mit Stühlen und Tischen in Grundschüler-Größe. Zwei Semester lang fand der Kurs während der Arbeitszeit mit Lohnfortzahlung statt, jetzt nach

*\* Der Text erschien erstmals in: Weiterbildung mit Behinderten an Volkshochschulen. hrsg. v. Detlef Maaßen und Heidrun Schmidt. Bonn 1983, S. 65-80. Der Wiederabdruck einer gekürzten Fassung ohne Anlagen erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin. Um den Charakter des Zeitdokumentes zu erhalten, wurde darauf verzichtet, die neue Rechtschreibung anzuwenden. Auch die Wahl der Schriftart sowie die Formatierung des Textes und der Überschriften sind dem Originaltext nachempfunden.*

der Arbeit in der Freizeit. Bei einer Unterrichtszeit von 2 x 90 Min./Woche hatte das Frühjahrsemester 1981 14 Unterrichtswochen; dann kamen 4 1/2 Monate Sommerpause; das Herbstsemester 1981 hatte 11 Unterrichtswochen; dann wieder 6 Wochen Pause und 14 Unterrichtswochen im Frühjahr 1982. Während des ersten Semesters nahm eine Sozialarbeiter-Praktikantin der BWB als „Assistentin“ an den Kursstunden teil. Seit dem 2. Semester muß ich diesen Kurs ohne Hilfe durchführen.

Der Sozialdienst der BWB machte das Kurs-Angebot unter den Arbeitnehmern bekannt. Die Sozialarbeiterin wählte aus den Interessenten die Teilnehmer für 2 Kurse aus. Meine einzige Bedingung war: keine Teilnehmer, die unter starker Medikation stehen, die sie praktisch psychisch lähmt. Und: nur Teilnehmer, die selbst lernen wollen, niemanden, der gegen oder ohne seinen Willen vom Meister oder vom Sozialdienst geschickt wird. Heute würde ich zusätzlich noch versuchen, Teilnehmer mit und ohne Buchstabenkenntnisse von Anfang an in verschiedene Kurse einzustufen. So wechselten nach 4 bis 5 Wochen auf meinen Vorschlag hin einige Teilnehmer zwischen den beiden parallelen Kursen, so daß die beiden Gruppen etwas homogener wurden, was Vorkenntnisse und Schnelligkeit des Auffassens betrifft.

Im Ergebnis hatte der hier zu beschreibende Kurs sieben Teilnehmer(innen), die auf der Sonderschule für geistig Behinderte gewesen waren und einen Rollstuhlfahrer, der wegen langer Krankenhausaufenthalte nie zur Schule gegangen war, nur einige Jahre Hausunterricht von einem Lehrer der Sonderschule erhalten hatte. Nach der langen Sommerpause lehnten zwei Teilnehmer die weitere Mitarbeit ab, ohne dafür Gründe anzugeben. Wir haben zwei neue Teilnehmer mit entsprechenden Vorkenntnissen aufgenommen. Zu Beginn des 3. Semesters ist ein Teilnehmer ausgeschieden, der dagegen protestierte, daß der Kurs – jetzt auch noch mit Fahrzeiten – aus der Arbeitszeit in die Freizeit verlegt worden war. Ein neuer Teilnehmer aus dem engsten Freundeskreis der bisherigen wurde aufgenommen.

Alle Teilnehmer haben Buchstabenkenntnisse, drei können einigermaßen flüssig lesen, einer kann kleine Wörter fast selbständig schreiben. Der zuletzt aufgenommene Teilnehmer verwechselt gelegentlich die deutschen Lautwerte der Buchstaben mit denen aus seiner zweiten Muttersprache Englisch. Alle sind zwischen 25 und 28 Jahren alt. Einer wohnt im Wohnheim, die anderen bei den Eltern bzw. Großeltern. Jeder hat vor der BWB schon in anderen Behinderten-Maßnahmen gearbeitet, keiner in der „freien Wirtschaft“. Alle können sich mittels Sprache verständigen, einige haben aber eine extrem undeutliche und ungenaue Aussprache. Der fortgeschrittenste Teilnehmer will nach der nächsten Sommerpause in einen Kurs mit schnellerem Arbeitstempo wechseln, evtl. außerhalb des Behinderten-Programms. Alle anderen wollen an der Fortsetzung des Kurses teilnehmen.

### *b) Die Lernatmosphäre*

Über die organisatorischen Voraussetzungen hinaus gibt es noch eine Reihe von Bedingungen, die für die Möglichkeit von Lernerfolgen von größter Bedeutung

sind. Was ich zusammenfassend Lernatmosphäre nenne, muß von Kursleiter(in) und Gruppe zusammen aufgebaut werden. An erster Stelle sehe ich hier die Betonung des Unterschieds zur bereits erlebten Schule: keine rote Tinte, um Fehler anzustreichen, sondern Hinweise darauf was alles schon richtig gemacht wurde; keine Zensuren, sondern bei jedem Gelingen Hervorhebung des Fortschritts; keine Konkurrenz unter den Lernenden mit Angst vor „Abgucken“ und Abschreiben, sondern Förderung von Hilfsbereitschaft, die aber dem anderen eine Chance und Zeit läßt, auch selbst etwas zu machen und zu finden usw. Der letzte Punkt verweist schon auf die Bedeutung des Gruppenklimas: nicht Konkurrenz sondern Hilfsbereitschaft; nicht Verspotten von mißlingenden Versuchen der Kollegen, sondern Freude über die gelingenden; nicht Ablehnung der Behinderung des jeweils anderen, sondern Akzeptieren der besonderen Schwierigkeiten usw. In dem hier beschriebenen Kurs war es verhältnismäßig leicht, eine positive Lernatmosphäre herzustellen. Die Teilnehmer kannten einander schon vor Kursbeginn und brachten allgemein freundliches und solidarisches Verhalten schon mit.

### *c) Die Motivation*

[...]

Bei Gesprächen über ihre Motivation formulieren fast alle (behinderten und nicht-behinderten) Teilnehmer an Grundkursen Lesen und Schreiben ausdrücklich, daß sie bessere Arbeiten finden möchten (i.S. von: besser bezahlte, interessantere, besser angesehene). Vor allem die nichtbehinderten Teilnehmer sagen außerdem, daß sie von Kollegen und Verwandten mitleidig behandelt oder gar verspottet werden, wenn diese „es“ bemerken. Für Teilnehmer, die als geistig behindert gelten, machen sich solche Reaktionen der Um- und Mitwelt nicht vorrangig am Lesen und Schreiben fest.

Nun ist es bei den derzeitigen katastrophalen Arbeitslosenzahlen illusorisch, anzunehmen, geistig behinderte Arbeitnehmer könnten außerhalb von Behinderten-Werkstätten Arbeitsplätze finden – mit oder ohne Kenntnisse im Lesen und Schreiben. Und so, wie diese Werkstätten zur Zeit überwiegend organisiert sind, gibt es darin für behinderte Arbeitnehmer kaum qualifizierte Arbeitsplätze, auf denen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben gefordert werden bzw. angewendet werden können. Unter diesen Umständen ist es besonders wichtig, andere vorhandene Quellen der Motivation zu finden und im Unterricht zu fördern. Ich denke hier vor allem an einen Bereich, der sich vielleicht mit „Stellenwert des Lesen- und-Schreiben-Könnens für die Identitätsbildung“ umschreiben läßt. Das umfaßt sowohl, etwas zu lernen, das „man“ oder „alle anderen“ können, wie auch den Zugang zum gesellschaftlichen Alltag, der beim Lesen von Hinweistafeln, Verpackungsaufschriften und Tageszeitungen etc. bereits beginnt. Auch die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation (Briefe erhalten und schreiben) und der schriftlichen Selbstreflexion (Tagebuch schreiben) darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden.

## Der Unterricht

### a) *Das Lesebuch-Machen*

Die Teilnehmer meiner Kurse machen ihre Lesebücher selbst. Das erfüllt mehrere Funktionen: 1. Auf dem Markt gibt es keinen Lesestoff, der nach Inhalt und Schwierigkeitsgrad für erwachsene Leseanfänger geeignet wäre. Die Teilnehmer produzieren ihre eigenen Lesebuch-Geschichten und tauschen sie auch mit anderen Kursen aus. 2. Durch das Selbst-Machen sollen ansatzweise die Scheu und der Respekt vor Gedrucktem verringert werden. 3. Die Teilnehmer bestimmen die Themen selbst. Damit ist weitestmöglich gesichert, daß die Inhalte für sie bedeutsam sind. 4. Beim Berichten über eigene Erfahrungen und bei der Gruppendiskussion über verschiedene Meinungen werden die Fähigkeiten, sich sprechend auszudrücken und über etwas zu sprechen, durch die Verbindung von praktischer Anforderung und Hilfestellung weitergebildet, gesteigert. 5. Das Auswählen von Diskussionspunkten und das Formulieren von Sätzen für die Geschichte fordern und fördern die Ausbildung der Fähigkeiten, die wegen des abstrakten und monologischen Charakters der Schriftsprache für ihre Beherrschung nötig sind. (Dabei erfülle ich zur Zeit noch die Funktion der „Sekretärin“, die die technische Seite des Aufschreibens übernimmt und auch mal nachfragt oder Anregungen gibt.)

Eine Auswahl aus den bisher behandelten Themen aus den BWB-Kursen - Wir machen ein Buch. Angst. Wir gehen gerne kegeln. Der Abteilungsleiter schreit uns an. Fasching in der BWB. Zu Hause (mehrere Einzelgeschichten). Im Krankenhaus. Unser Kurs. Lernen [...]. Erfahrungen mit dem Arbeitsamt und mit früheren Arbeitsstellen.

[...]

### b) *Die auszubildenden Handlungen*

Bei meiner Unterrichtsplanung verfolge ich mehrere Stränge:

- Die Teilnehmer verbessern ihre Differenzierungsfähigkeit für Sprachlaute, sowohl was das Hören als auch die Bewegungsempfindungen (Kinästhetik) bei der Artikulation der Laute betrifft. Dazu richten sie ihre Aufmerksamkeit darauf, wie sie die verschiedenen Sprachlaute produzieren, wobei sie gleichzeitig sich und den anderen zuhören [...].
- Die Teilnehmer verbessern ihre rhythmische Differenzierungsfähigkeit, indem sie im Sprechтакт in die Hände klatschen. [...]
- Die Teilnehmer bilden die Fähigkeit aus, das komplexe Klangbild eines gesprochenen Wortes als gegliedertes Ganzes wahrzunehmen. Dazu zerlegen sie ein gesprochenes Wort durch langsames, konzentriertes Nachsprechen und (sich selbst) Zuhören in seine Laute. Gleichzeitig bauen sie die Lautstruktur des Wortes sichtbar und gegenständlich wieder auf: Für jeden gefundenen Laut legen sie ein neutrales Symbol (z.B. ein Kärtchen) vor sich auf den Tisch. Dabei wird – im Rückgriff auf die Übungen zur Lautdifferenzierung – zwischen den Vokalen (offener Mund) und den Konsonanten (Mund an irgendeiner Stelle wenigstens



kurz geschlossen) unterschieden (z.B. durch rote und schwarze Punkte auf den Kärtchen). In dem Maße, in dem die Lernenden das gesprochene Wort zerlegen, bauen sie seine Lautstruktur mit Hilfe der Kärtchen und sprechend schrittweise auf – als gegliedert wahrgenommenen Lautkomplex. Wird diese Tätigkeit ohne äußere Hilfsmittel durchgeführt, heißt sie „Lautieren“ [...].

- Die Teilnehmer lernen, die selbst erarbeitete Lautstruktur des gesprochenen Wortes mit dem von mir gegebenen Schriftbild des geschriebenen Wortes zu vergleichen. Aufgabe dabei ist, herauszufinden, ob dieses Wort so geschrieben wird, wie es gesprochen wird - oder an welchen Stellen die Schreibweise von der Aussprache abweicht. Das Ergebnis wird in einem Kommentar festgehalten (z.B. wohnen: w-o-n-e-n, wir sprechen o und schreiben oh) [...].
- Die Teilnehmer bilden die Fähigkeit aus, das komplexe Schriftbild eines geschriebenen Wortes als gegliedertes Ganzes wahrzunehmen: gegliedert zunächst in Morpheme, diese dann gegliedert in Buchstaben. Dazu untersuchen und vergleichen die Lernenden zunächst einige Wörter einer Wortfamilie auf Unterschiede und Gleichheit in ihren Bedeutungen. Anschließend untersuchen und vergleichen sie die Schriftbilder (die Formen) dieser Wörter auf Gleichheit und Unterschiede. So arbeiten sie das in allen Wörtern einer Wortfamilie gleiche Grundmorphem der jeweiligen Wortfamilie heraus und die für alle Wortfamilien mehr oder minder gleichen Anfangs- und Endmorpheme. Dabei stellen sie Beziehungen zwischen Grundmorphem und gemeinsamer Grundbedeutung sowie Anfangs- und Endmorphemen und Bedeutungsmodifikationen fest.

Diese zwei Arten von „Wortbausteinen“ werden optisch durch zwei Farben markiert. Die Lernenden stellen solche Bausteine her, indem sie jeweils ein Morphem in seiner Farbe auf ein Kärtchen schreiben. Mit Hilfe dieser Kärtchen/Bausteine werden die Wörter wieder aufgebaut und selbständig gelesen. Diese gelegten Wörter werden auch geschrieben, wobei die Buchstabenfolge eines Morphems eingeprägt und „aus dem Kopf“ reproduziert wird - es wird also nicht buchstabenweise, sondern morphemweise abgeschrieben. Die so erarbeiteten Wörter verwenden die Teilnehmer zum Schreiben kleinster Sätze (z.B. Wir lernen. Ich lerne mit dir. Du lernst mit mir.). Außerdem suchen sie diese Wörter in ihren selbst verfaßten und von mir getippten Texten und markieren die Morpheme farbig. In der letzten Phase vor dem freien und flüssigen Lesen sollen die Lesenden lange oder sonst schwierige Wörter durch senkrechte Striche zwischen den Morphemen zergliedern, ohne die Morphemkärtchen noch zu Hilfe zu nehmen.

### c) Unterrichtsplanung und -Vorbereitung

In der Unterrichtsvorbereitung für die einzelnen Kursstunden versuche ich dann, diese verschiedenen Stränge - bzw. die sich daraus ergebenden Arbeitsaufgaben/ Handlungen – so zu koordinieren, daß

- die Stunde nicht langweilig wird;
- für jede neu einzuführende Handlung genügend Zeit und Ruhe vorhanden ist;



- keine der notwendig auszubildenden Fähigkeiten vernachlässigt wird;
- bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse möglichst (re)aktiviert und betätigt werden. (Das ist um so schwieriger, je heterogener die Voraussetzungen der Teilnehmer sind.)

Gleichzeitig sind diese mehr „technischen“ Stränge der Aneignung von Schriftsprache mit dem Herstellen der Lesebuch-Texte zu koordinieren. Aus den dabei bearbeiteten Inhalten ergeben sich ja auch die Wörter und Wortfamilien, die das „Material“ für die mehr „technische“ Bearbeitung sind.

Zur Unterrichtsvorbereitung gehört auch das Herstellen von Arbeitsblättern, in die die Lernenden ihre Arbeitsergebnisse eintragen. Im Unterschied zur gemeinsamen Gruppenarbeit ermöglichen solche Arbeitsblätter – ist die zu vollziehende Handlung einmal eingeführt – individuelles Arbeitstempo und (auf Wunsch) sogar zusätzliche Aufgaben.

Die Planung der nächsten Stunde ist immer davon abhängig, welche Handlungen in der letzten Stunde auf welchem Niveau und mit welchem Ergebnis ausgeführt wurden. Das bedeutet, daß jede Stunde protokolliert/ausgewertet wird. Einmal für die ganze Kursgruppe; die schriftliche Unterrichtsvorbereitung plus handschriftlichen Ergänzungen, Korrekturen und Bemerkungen zum Stundenverlauf ergibt das Protokoll. Zum anderen halte ich (im ersten Jahr für jede Kursstunde) für jeden Teilnehmer seine individuellen Leistungen und Probleme in Stichworten fest. Dabei geht es mir nicht vorrangig um das „Produkt“ (z.B. das Arbeitsblatt), sondern darum, wie selbständig, mühsam, leicht, auf welchem Niveau, mit welcher Aufmerksamkeit etc. der Teilnehmer die geforderten Tätigkeiten ausführt.

## **Bisherige Ergebnisse**

Alle Teilnehmer haben in den Punkten Unterscheidung von Sprachlauten, Sprechrhythmus, Zerlegen eines Wortes in seine Laute große Fortschritte gemacht, wobei ich anfangs immer einen deutlichen Unterschied zwischen den „alten“ und den neu zugestiegenen Teilnehmern feststelle. Die „alten“ Teilnehmer hatten in diesen Punkten auch über die lange Sommerpause kaum etwas verlernt. Im ersten Frühjahr hatten wir bereits zwei Wortfamilien einschließlich Morphemarbeit durchgenommen (lernen, arbeiten). Diese Fähigkeiten waren aber zu Beginn der Sommerpause noch keineswegs gefestigt gewesen. Außerdem waren einige Teilnehmer schon in den Urlaub verreist gewesen, hatten also gar nicht mitgemacht. Wir haben im zweiten Semester beide Wortfamilien neu erarbeitet. Dazu gehörten auch ausführliche Gespräche darüber, was das alles für sie bedeutet. Im dritten Semester haben wir die Wortfamilie ‚fahren‘ erarbeitet (mit stummem h und Umlautung bei ‚fährt‘) und mit ‚gehen‘ begonnen (Morphemvarianten bei gehen-ging-gegangen). Ganz kurze Sätze mit den erarbeiteten Wörtern kann inzwischen auch die schwächste Teilnehmerin lesen (richtig und meistens auch sinnentnehmend).

Aus meinen theoretischen Grundannahmen ergibt sich zwingend, daß ich prinzipiell das gleiche Konzept für behinderte wie für nichtbehinderte Kursteilnehmer verfolge. Durch meine praktischen Erfahrungen fühle ich mich in der Auffassung bestätigt, daß die Unterschiede zwischen diesen Teilnehmerkreisen vor allem die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen wie das mögliche Lerntempo betreffen, nicht aber das Was und Wie der Ausbildung von Fähigkeiten. Sowohl aus den bisher erzielten Fortschritten wie aus dem Eifer und dem Spaß, mit dem die Teilnehmer bei der Sache sind, schließe ich, daß es fruchtbar ist, den eingeschlagenen Weg weiter zu verfolgen.

*Dr. Gertrud Kamper, Jg. 1947, ist Pädagogin und Künstlerin. Die geborene Wienerin lebt seit vielen Jahren in Berlin und gehörte Anfang der 1980er Jahre zu den Pionierinnen der Alphabetisierungsarbeit an den Berliner Volkshochschulen. Das abgedruckte „Fundstück“ beschreibt einen der ersten Alphabetisierungskurse für Menschen mit geistiger Behinderung an der Volkshochschule Berlin-Schöneberg. Dabei wird deutlich, dass Gertrud Kamper schon vor mehr als dreißig Jahren einen inklusiven Ansatz vertrat und praktisch umsetzte. Ihre Vorgehensweise in der Alphabetisierungsarbeit hat sie weiter entwickelt und ausführlich (zum Nachmachen) beschrieben in dem Buch „Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung“. Münster 1997 (im Internet: [www.gertrud-kemper.de](http://www.gertrud-kemper.de))*



## Neues aus dem DIE

### **DIE-Forum Weiterbildung zur Anerkennung von Kompetenzen**

„Kompetenzorientierung in der Weiterbildung – Erfahrungen, Positionen und Herausforderungen“ – unter diesem Titel diskutierten 150 Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung beim DIE-Forum Weiterbildung im Dezember 2013 über die Schaffung nationaler Kompetenzrahmen und die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Daher standen der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) und seine Konsequenzen für die Weiterbildung sowie Verfahren zur Anerkennung von non-formal erworbenen Kompetenzen im Fokus. Die nationalen und internationalen Beiträge machten deutlich, wie vielfältig sich Kompetenzen definieren lassen. Dabei wurde positiv hervorgehoben, dass alle eingenommenen Perspektiven die Handlungsfähigkeit von Individuen in den Mittelpunkt stellen. Abschließend wurde betont, dass für die Anerkennung von Kompetenzen in der Gesellschaft mehr Akzeptanz geschaffen werden müsse. Außerdem sollten die Anerkennungsverfahren nicht anspruchsvoller sein als die, die im formalen System Anwendung finden.

### **alphamonitor beleuchtet Angebotsstruktur und die Teilnahme an Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung**

Für den alphamonitor wurden die Angebote von 259 Volkshochschulen und anderen Einrichtungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen untersucht. Damit liefert der alphamonitor eine Wissensbasis, die u.a. zur Verbesserung der Bildungsplanung und zur Einschätzung von institutionellen Rahmenbedingungen in diesem Bereich beitragen kann. Die Ergebnisse des alphamonitor, die auch zur Entwicklung neuer Formen der Ansprache und der Angebote beitragen können, stehen online zur Verfügung.

### **3. Trendanalyse zur Weiterbildung liefert gebündeltes Wissen**

Das Personal, die Angebote und Themen in der Weiterbildung, die Beteiligung an Weiterbildung oder die durch Weiterbildung vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen sind einige der Themenbereiche, zu denen die Trendanalyse 2013 Daten und Befunde liefert. Das DIE greift dabei auf eigene Datenquellen zurück sowie auf Befunde der Bildungsforschung. Vor allem in den Themenbereichen, die noch keinen Eingang in die Bildungsberichterstattung gefunden haben, präsentiert die Trendanalyse eigene Forschungsergebnisse. Dazu gehört zum Beispiel das Personal in der Weiterbildung. Ziel der Trendanalyse ist es, das Wissen über Weiterbildung zu bündeln, um begründete Entscheidungen für Bildungspolitik und -praxis zu ermöglichen.

## **Erwachsenenbildung inklusiv?**

### **Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an Volkshochschulen**

Mit Hilfe einer bundesweiten Online-Befragung der Fakultät Sozialwissenschaften der Hochschule Zittau/Görlitz sollte der Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an Volkshochschulen erhoben werden. Der geringe Rücklauf und die erhobenen Daten legen die Vermutung nahe, dass bisher nur wenige Volkshochschulen in Deutschland ein inklusives Selbstverständnis haben und sich als Erwachsenenbildungsstätten für Alle verstehen.

#### **1. Vorgeschichte**

Im April 2011 wurde in dieser Zeitschrift das Thema „Erwachsenenbildung inklusiv“ als Schwerpunktthema aus verschiedenen theoretischen und praktischen Perspektiven diskutiert. Dies war einer der wesentlichen Anstöße für eine bundesweite Online-Befragung zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) an Volkshochschulen (VHS). Im Rahmen einer ersten Recherche stellte sich heraus, dass laut VHS-Statistik (2009) der Anteil von Menschen mit Behinderung an der Gesamtteilnehmerschaft der Volkshochschulen lediglich 2,9% betrug. Bei Nutzung der Kurssuche-Funktion auf der Homepage des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) waren lediglich in den Programmen von 26 VHS (von ca. 1000 VHS in Deutschland) Bildungsan-

gebote für Menschen mit Behinderung zu finden, und zwar insgesamt nur 58 Kurse. Inklusive Angebote, d.h. Veranstaltungen für Menschen mit und ohne Behinderung, waren noch seltener ausgewiesen. Viele Kursangebote wurden in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg gefunden, besonders wenige in den ostdeutschen Bundesländern, so dass die Befragung zunächst auf Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Berlin fokussiert werden sollte. Eine Befragung der übrigen Bundesländer wurde anschließend im Rahmen einer Veranstaltung des Masterstudiengangs „Management Sozialen Wandels“ der Fakultät Sozialwissenschaften der Hochschule Zittau/Görlitz durchgeführt.

#### **2. Vorbereitung**

Zunächst wurde mit dem stellvertretenden Verbandsdirektor des Landesverbandes (LV) der VHS in Baden-Württemberg ein Expertengespräch durchgeführt. Dieser hatte schon einmal selbst eine Initiative gestartet hatte, um Kurse für Menschen mit Behinderung an VHS zu etablieren. Dieses Interview gab wichtige Impulse für die inhaltliche Gestaltung des Online-Fragebogens, dessen erster Entwurf von erfahrenen Lehrenden in der Erwachsenenbildung und von Menschen mit Lernschwierigkeiten kritisch

durchgesehen und dann noch einmal überarbeitet wurde. Drei Fragenkomplexe wurden zusammengestellt: Angaben zu Kursen für Menschen mit Behinderung bzw. zu inklusiven Kursangeboten, Hinderungsgründe bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Unterstützungsbedarfe der VHS. Für die technische Realisierung des Online-Fragebogens standen mehrere Systeme zur Verfügung, die eingehend geprüft wurden; insbesondere die Nutzerfreundlichkeit und die Übertragbarkeit der Daten in das Statistikprogramm SPSS waren Prüfkriterien. Die Entscheidung fiel für sosc survey ([www.soscisurvey.de](http://www.soscisurvey.de)). Hierbei handelt es sich um ein für wissenschaftliche Zwecke entwickeltes kostenloses Fragebogen-Tool. Für die Unterstützung bei der technischen Umsetzung und der Auswertung mit SPSS stand eine studentische Hilfskraft zur Verfügung. Nach einem Pretest mit dem fertig gestellten Online-Fragebogen erfolgte eine weitere inhaltliche und technische Überarbeitung. Mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) wurde vereinbart, dass die Formulierung „in Abstimmung mit dem DVV“ im Einleitungstext des Fragebogens verwendet werden durfte, in der Annahme, dass dies die Rücklaufquote positiv beeinflussen könnte.

### 3. Durchführung

Die Landesverbände der Volkshochschulen wurden zunächst per Post darüber informiert, dass eine Online-Befragung beabsichtigt war, und sie wurden um Unterstützung gebeten. Eine Woche nach Versendung der Ankündigungsschreiben wurde zum Zweck der Fokussierung auf

die Befragung mit den Geschäftsstellen der LV noch einmal telefonisch Kontakt aufgenommen. Dabei wurde nach einer Ansprechperson gefragt, die die Aufforderung zur Teilnahme an der Online-Befragung an die Mitgliedsvolkshochschulen weiter schicken sollte, um über diesen Weg die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu erhöhen. Im sosc survey wurde ein Befragungszeitraum festgelegt, und die Aufforderung zur Teilnahme wurde mit einem kurzen Einführungstext zu Zweck und Inhalt der Befragung sowie dem Link, über den die Befragung erreicht werden konnte, und dem erforderlichen Passwort an die Landesverbände mit der Bitte verschickt, die Email an ihre Mitgliedsvolkshochschulen weiter zu leiten.

## 4. Rücklauf und Ergebnisse

Lediglich 52 von ca. 1000 aller bundesweit in Landesverbänden organisierten Volkshochschulen beantworteten den Fragebogen vollständig. Insofern ist es unmöglich, generelle Aussagen zu treffen; die gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich auf die Antworten der beteiligten Bildungseinrichtungen. Volkshochschulen der Landesverbände Bayern, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Schleswig-Holstein beteiligten sich gar nicht, so dass vermutet werden muss, dass die Geschäftsstellen der Landesverbände die Aufforderung zur Teilnahme nicht, wie vereinbart, an ihre Mitgliedsvolkshochschulen weitergeleitet haben.

### 4.1 Vermutungen zu den Ursachen des geringen Rücklaufs:

- VHS haben noch nichts von der UN-BRK gehört

- VHS beziehen die Aussagen des Artikels 24 nicht auf ihre Arbeit
- VHS haben noch kein Selbstverständnis als Erwachsenenbildungseinrichtung für Alle
- VHS haben keine ausreichenden personellen und/oder zeitlichen Ressourcen, um sich an Online-Befragungen zu beteiligen
- Das Befragungsinstrument hatte inhaltliche und/oder technische Mängel, die einer vollständigen Beantwortung im Wege standen

Dass die ersten vier Vermutungen zutreffen könnten, wird aus der Analyse der im Fragenkomplex „Hinderungsgründe“ gegebenen Antworten deutlich. Volkshochschulen, die motiviert waren, an der Befragung teilzunehmen, aber wegen technischer Schwierigkeiten zu scheitern drohten, meldeten sich und erhielten den Fragebogen in Papierform. Inhaltliche Kritik konnte im Fragebogen selbst geäußert werden, was auch genutzt wurde.

### **4.2 Anzahl Kursangebote und Teilnehmender mit Behinderung**

Die Anzahl der Kurse und entsprechend der Teilnehmenden mit Behinderung ist im Vergleich zu allgemeinen Angeboten und Teilnehmendenzahlen weiterhin als verschwindend gering zu bezeichnen, insbesondere wenn berücksichtigt wird, dass einige VHS, die sich offenbar bereits als inklusive Bildungseinrichtungen verstehen, eine Vielzahl von Angeboten auf sich vereinen.

### **4.3 Entscheidung über Kursangebote**

Bei der Entscheidung, welche Kursangebote für Menschen mit Behinderung ins

Programm aufgenommen werden sollten, spielten Diskussionen mit Einrichtungen der Behindertenhilfe, Fachdiensten der Kommune, Interessenverbänden behinderter Menschen sowie Kursleitenden und Teilnehmenden eine Rolle, in denen auch deren Wünsche artikuliert werden konnten. Die Nachfrage wurde z.T. auch erhoben über Beratungsgespräche mit Kooperationspartnern, Fachbereichsleitern der VHS bzw. in einem Fall mit Hilfe von Fragebögen einer Beratungs- und Begegnungsstelle für Menschen mit geistiger Behinderung. Auf Kursideen kamen einige VHS auch durch Recherchen bei anderen VHS mit Angeboten für Menschen mit Behinderung und durch Erfahrungen von Fachbereichsleitern; gut angenommene Angebote wurden fortgesetzt oder bereits vorhandene Kursinhalte auch für Menschen mit Behinderung angeboten.

### **4.4 Besonders nachgefragte Kursangebote**

- Basiskompetenzen: Lesen, Schreiben, Rechnen
- Mediale Kompetenzen: Umgang mit Computer, Internet, Emails
- Alltagskompetenzen: Kochen, Backen, Umgang mit Geld
- Kreativität und Bewegung

Es zeigt sich, dass Kurse, die Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und EDV vermitteln, besonders stark frequentiert sind; dies legt die Vermutung nahe, dass erwachsene Menschen mit Behinderung hier einen besonders großen Nachholbedarf haben und diesen ausgleichen wollen.

#### 4.5 Qualifikationen und Kompetenzen der Kursleitenden

An den VHS, die sich an der Umfrage beteiligten, haben mehr als zwei Drittel der Dozent\_innen allgemeine pädagogische Qualifikationen mit bzw. ohne Studienabschluss; weniger als die Hälfte dieser Kursleitenden hat Erfahrungen mit der Zielgruppe „Menschen mit Behinderung“. Heil- bzw. sonderpädagogische Qualifikationen, insbesondere die mit einem Studienabschluss, sind in wesentlich geringerem Umfang vorzufinden. Bei den erwarteten persönlichen und fachlichen Kompetenzen stechen eher methodisch orientierte hervor: die Fähigkeit zum Einsatz teilnehmer-aktivierender Methoden, zur Anwendung leichter Sprache und zur Moderation von Gruppenprozessen; theoretische Kenntnisse, z.B. zur Chancengerechtigkeit in der Bildung, werden offenbar als weniger relevant angesehen. Eine VHS weist darauf hin, dass menschliche Eigenschaften wie Toleranz, Annahme, Respekt, Ruhe, Zulassen-Können und das Interesse, Menschen mit Behinderung Bildung zu vermitteln, wichtig sind.

#### 4.6 Kriterien bei der Auswahl der Kursleitenden

Bei der Auswahl der Dozentinnen und Dozenten gehen die VHS unterschiedlich vor: Vor allen Dingen die Bereitschaft, entsprechende Kurse durchzuführen, die Qualifikation und das Vorliegen einschlägiger Erfahrungen werden abgefragt, aber auch Hospitationen und persönliche Gespräche tragen zu einer Entscheidung bei. Vorherige Absprachen über die Gestaltung von Kursen, Beteiligung an deren Vorbereitung und Evaluationen am Ende des Kurses stellen sicher,

dass Dozentinnen und Dozenten richtig eingesetzt sind. Eine VHS gibt an, dass sie Lehrende aus den allgemeinen Kursen einsetzt, bei denen „eine besondere Eignung im Umgang mit Behinderten (...) nicht vor(liegt)“. Auch die Strategie „Probieren geht über Studieren“ wird von einer VHS angewendet. Einige VHS bieten spezifische Fortbildungen für interessierte Dozent\_innen an.

#### 4.7 Einsatz von leichter Sprache

Die Hälfte der an der Befragung beteiligten VHS kündigt ihre Angebote in leichter Sprache an.

#### 4.8 Finanzierung der Teilnahmegebühren

Ein häufiges Argument, warum keine Kurse für Menschen mit Behinderung an den VHS angeboten werden, ist die ungeklärte Frage der Finanzierung. Die an der Befragung beteiligten VHS mit solchen Angeboten haben aber Lösungswege gefunden. Je nach Inhalt und Art des Zustandekommens der Kurse kommen unterschiedliche Finanzierungsmodelle zum Tragen. Am häufigsten vertreten sind Teilnehmende, die selbst zahlen, allerdings überwiegend eine ermäßigte Teilnahmegebühr. Auffällig ist, dass das Persönliche Budget zur Finanzierung der Teilhabe an Bildung bisher kaum eine Rolle zu spielen scheint. Weitere Finanzierungsmöglichkeiten sind:

- Gegenfinanzierung aus Mitteln der VHS
- Zuschüsse der Kommunen/der zuständigen Ämter
- Übernahme der Kosten durch Kooperationspartner (Behinderteneinrichtung, Fördervereine)



- Krankenkasse erstattet Beträge zurück, wenn Trainerin und Angebot anerkannt sind
- Sowohl die Teilnehmer als auch der Arbeitgeber zahlen
- Zuschüsse von Stiftungen
- Spenden

#### **4.9 Eignung von Kursen, die nicht speziell für Menschen mit Behinderung ausgeschrieben wurden, für diese Zielgruppe**

Diejenigen beteiligten VHS, die die Überzeugung vertreten, dass sich „grundsätzlich alle Kurse“ auch für Menschen mit Behinderung eignen, definieren dennoch Voraussetzungen für die Teilnahme. Seitens der VHS müssen ein behindertengerechter Zugang und die Offenheit, Bereitschaft und Kompetenz der Kursleitenden vorhanden sein. Die Teilnehmenden mit Behinderung sollen die ausgeschriebenen Zugangsvoraussetzungen erfüllen, die für alle gelten. Erwartet wird auch Basiswissen bezüglich der Inhalte. Die Art der Behinderung oder ein behindertenspezifisches inhaltliches Interesse könnte aus der Sicht der VHS eine Einschränkung sein. Wichtig ist der Hinweis, dass bei einer größeren Beeinträchtigung eine Begleitperson dabei sein sollte. Als besonders geeignet werden Kurse aus den Bereichen Politik, Kultur, Umwelt, Kunst/Kreativität, Grundbildung, Sprachen und Sport angesehen.

#### **4.10 Gründe für die Nicht-Umsetzung der UN-BRK**

Deutlich wird, dass die UN-BRK an den VHS teilweise noch gar nicht bekannt ist bzw. deren Relevanz für die Erwachsenenbildung und damit auch die Arbeit

der VHS noch nicht realisiert wurde. Neben fehlenden barrierefreien Gebäuden scheinen vor allem fehlende Finanzmittel, Zeitmangel und fehlendes (qualifiziertes) Personal die Gründe für die Nicht-Umsetzung der UN-BRK zu sein.

#### **4.11 Unterstützungsbedarf**

Die Beseitigung finanzieller, personeller und zeitlicher Hinderungsgründe sowie baulicher Zugangshürden würde eine Umsetzung der UN-BRK aus der Sicht der beteiligten VHS erleichtern. Dies ist also ein Appell an die Träger der Volkshochschulen, die in erster Linie Verantwortung für die Realisierung der UN-BRK haben. Sehr stark gefragt ist aber auch der Deutsche Volkshochschulverband, von dem Umsetzungsempfehlungen erwartet werden. Arbeitsgruppen auf der Ebene des Landesverbandes, der Region oder in der eigenen Institution werden als weniger relevant angesehen. Hingegen werden Arbeitskreise als hilfreich eingeschätzt, an denen Menschen mit Behinderung bzw. ihre Interessenvertretungen beteiligt sind.

### **5. Fazit**

Die Ergebnisse der Online-Befragung zur „Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an VHS“ stärken die Vermutung, dass die meisten VHS sich noch nicht als Orte der Erwachsenenbildung für alle Menschen begreifen. Dies wird bereits an der überaus niedrigen Rücklaufquote sichtbar. Dabei ist es weniger relevant, ob die VHS Kenntnis von der UN-Behindertenrechtskonvention haben und deren Inhalte auf ihre Arbeit beziehen oder nicht. Die Antworten der an

der Befragung beteiligten VHS machen vielmehr deutlich, dass eine wesentlich stärkere Rolle spielt, ob die VHS von sich aus ein integratives bzw. inklusives Selbstverständnis entwickelt haben, auf Einrichtungen der Behindertenhilfe oder Interessensvertretungen behinderter Menschen zugehen, diese als Kooperationspartner gewinnen und Ressourcen bündeln, um auch Menschen mit Behinderung ein angemessenes Bildungsangebot unterbreiten zu können. Die im wahrsten Sinne des Wortes verschwindend geringe Anzahl von Kursen für Menschen mit Behinderung im Vergleich zur Gesamtzahl der Kurse zeigt zweifellos einen starken Handlungsbedarf auf. Nun kann sicher argumentiert werden, dass Kurse für Menschen mit Behinderung nicht gesondert ausgewiesen werden müssten, da alle geeignet seien. Dagegen spricht, dass Menschen mit Behinderung, ebenso wie andere Zielgruppen, teilweise aber auch spezifische Bildungsbedürfnisse und inhaltliche Interessen haben, wie es die Befragungsergebnisse nahelegen. Hinzu kommt, dass für die Teilnahme an Kursen, die nicht zielgruppenorientiert konzipiert wurden, barrierefreie Zugänge im weitesten Sinne ermöglicht werden müssen, d.h. nicht nur einen Zugang für Menschen im Rollstuhl sondern z.B. auch die Ausschreibung und Durchführung der Kurse in leichter Sprache oder die Kennzeichnung der Kursräume in Blindenschrift. Um eine Bildungseinrichtung für alle Erwachsenen werden zu können, brauchen die VHS qualifiziertes heil-, behinderten-, integrations- bzw. inklusionspädagogisches Personal, welches bereits in der Phase der Programmkonzeption eingebunden wird. Eine solche Fachkraft kann eine

Scharnierfunktion einnehmen zwischen der VHS und Behinderteneinrichtungen bzw. Interessengruppen von Menschen mit Behinderung, zu deren Netzwerken sie in der Regel bereits während der Ausbildung Kontakt hergestellt hat. Ebenso kann sie bei der Auswahl geeigneter Dozenten und Dozentinnen mitwirken sowie diese beraten und fortbilden, da Lehrende, wie die Befragung zeigte, entsprechende fachliche, didaktische, soziale und persönliche Kompetenzen brauchen, um ihre Kurse differenziert, d.h. auch auf die Lernbedürfnisse von Menschen mit Behinderung ausgerichtet, gestalten zu können.

## Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst / Amelung, Mathis (2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Berlin
- Ackermann, Karl-Ernst / Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Schlummer, Werner (Hrsg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung: Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin
- biv-Akademie für integrative Bildung (2007). Erwachsenenbildung barrierefrei. Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse. Verfügbar unter: [http://www.biv-integrativ.at/pdf./Erwachsenenbildung\\_barrierefrei.pdf](http://www.biv-integrativ.at/pdf./Erwachsenenbildung_barrierefrei.pdf) (Stand: 02.01.2012)
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012), Heft 2: Erwachsenenbildung inklusive. Bonn
- Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel (2011): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden, S. 813-827

Meisel, Klaus (2011). Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Erzmann, Tobias / Feuser, Georg (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 179-183

Lindmeier, Bettina / Lindmeier, Christian / Ryffel, Gaby / Skelton, Rick (2000). Integrierte Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Jutta Schöler. Berlin

Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung (2011), Heft 1: Erwachsenenbildung inklusiv. Berlin

*Mitglieder des Forschungsteams:*



*Luise Seibt  
Diplom-Heilpädagogin (FH)*



*Caroline Schubert  
Diplom-Heilpädagogin (FH)*



*Peter Schiller  
Diplom-Soz.arb./Soz.päd. (FH)*

*Prof. Dr. Jutta Blin  
Hochschule Zittau/Görlitz,  
Fakultät Sozialwissenschaften,  
Bachelor-Studiengang  
Heilpädagogik/Inclusion Studies  
j.blin@hszg.de*



## Literatur (Mitte 2013 – Mitte März 2014)

*Die Literaturliste zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion wurde von der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) für diese Zeitschrift zusammengestellt. Verzichtet haben wir auf die Einzeldarstellung der Beiträge aus dem Band Burtscher u.a. (Hrsg.) „Zugänge zu Inklusion“. Dafür haben wir zu dieser Literaturangabe ein kurzes Abstract hinzugefügt und einen Hinweis auf die Inhaltsangabe im Internet.*

Buchmann, Ulrike / Bylinski, Ursula (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.), a.a.O., S. 147-202

Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld 2013, 291 Seiten

Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung gleichberechtigt behandeln: Das ist die Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention und das erklärte Ziel des deutschen Bildungssystems. Um hierzu Grundlagen im organisatorischen und didaktischen Bereich vorzugeben, bringt der Band erstmals die Disziplinen Behindertenpädagogik, Erwachsenenbildung und Soziologie zusammen. Dabei wird jeder Beitrag aus der Perspektive der anderen Disziplin kommentiert und in seiner Übertragbarkeit oder Differenz eingeschätzt. Durch die Vernetzung der unterschiedlichen Zugänge zu Inklusion werden die Praxisfelder der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht. Zunächst wird der Inklusions-Begriff aus Sicht der wissenschaftlichen Disziplinen genauer definiert und beleuchtet. Anschließend werden die Anforderungen inklusiver und inkludierender Erwachsenenbildung an Organisationen analysiert, um abschließend didaktische Ansätze aufeinander zu beziehen und weiter zu entwickeln. Die Publikation setzt den im Band ‚Inklusion und Weiterbildung‘ aus dem Jahr 2010 begonnenen Diskurs fort. (Verlag)

Der Band enthält Einleitung und Schlusswort sowie 28 Beiträge zum Thema Inklusion in der Erwachsenenbildung. Eine Inhaltsübersicht erhalten Sie im Internet unter: <http://www.wbv.de/artikel/14---1114>

Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. Münster, New York 2013, 285 Seiten

Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Bearbeiter) (2013): Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.), a.a.O., S. 263-282

Drüeke, Ricarda: Politische Kommunikationsräume im Internet. Zum Verhältnis von Raum und Öffentlichkeit. Bielefeld 2013, 305 Seiten

Elsenbast, Volker / Otte, Matthias / Pithan, Annebelle (Hrsg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Beiträge einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013 in Hofgeismar. Frankfurt am Main 2013, 58 Seiten

- Grotlüschen, Anke / Riekmann, Wibke / Buddeberg, Klaus (2013): Literalität als Element der Ungleichheitsreproduktion? Aufstieg eines Seitenthemas der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung. In: Schüller-Zwierlein, André / Zillien, Nicole (Hrsg.), a.a.O., S. 91-107
- Gundlach, Helga Barbara (2013): Die Einführung von Diversity in interkulturellen Fortbildungen. In: Hauenschild, Katrin / Robak, Steffi / Sievers, Isabel (Hrsg.), a.a.O., S. 331-343
- Hauenschild, Katrin / Robak, Steffi / Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity education. Zugänge - Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main 2013, 348 Seiten
- Hertel, Stefanie: Das Inklusionspotenzial interorganisationaler Kooperationen In: Dollhausen, Karin / Feld, Timm C. / Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden 2013, S. 157-170
- Jouet, Emmanuelle: Le projet Emilia. Inclusion sociale par la formation des personnes vivant avec un trouble psychique. In: Savoirs, 2013, Heft 31, S. 69-80
- Kuhlen, Rainer (2013): In Richtung eines gerechten, inklusiven, nachhaltigen Umgangs mit dem Gemeingut (Commons) Wissen. In: Schüller-Zwierlein, André / Zillien, Nicole (Hrsg.), a.a.O., S. 46-68
- Lelgemann, Reinhard / Rothenberg, Birgit / Schindler, Christiane (2013): Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In: Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.), a.a.O., S. 231-240
- Lütje-Klose, Birgit / Löser, Jessica M. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, Katrin / Robak, Steffi / Sievers, Isabel (Hrsg.), a.a.O., S. 134-147
- McNair, Stephen / Watts, Jane: Career review: what works for older adults? In: Adults Learning, 2013, Heft 3, S. 22-24
- Robak, Steffi (2013): Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen – eine Standortdiskussion. In: Hauenschild, Katrin / Robak, Steffi / Sievers, Isabel (Hrsg.), a.a.O., S. 183-203
- Robson, Alice: Time to change: a participatory approach to inclusion. In: Adults Learning, 2013, Heft 3, S. 25-27
- Schmidt-Hertha, Bernhard / Tippelt, Rudolf / Schindler, Christiane (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.), a.a.O., S. 241-262
- Schüller-Zwierlein, André / Zillien, Nicole (Hrsg.): Informationsgerechtigkeit. Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung. Berlin, Boston, 218 Seiten
- Seifried, Jürgen / Wuttke, Eveline (eds.): Transitions in vocational education. Opladen, Farmington Hills 2013, 330 Seiten
- Tippelt, Rudolf / Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hrsg.), a.a.O., S. 203-229
- Vogel, Norbert / Krämer, Michael (Hrsg.): Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Bielefeld 2013, 336 Seiten

## Tagungen (April - Oktober 2014)

### *Aktionsplan des BeB (Bundesverband evangelische Behindertenhilfe) als Handlungsmuster für seine Mitgliedseinrichtungen*

Abschlussveranstaltung zum gleichnamigen Projekt

5. Mai 2014, Berlin, Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V.

[www.imew.de/index.php?id=965](http://www.imew.de/index.php?id=965)

### *Die Welt entdecken und sich entwickeln*

Internationale Fachtagung basale Stimulation

09. – 10. Mai 2014, Ludwigsburg, Klinikum

[www.basale-stimulation.de/fileadmin/Redaktion/pdf/BS\\_FlyerFachtagung\\_web.pdf](http://www.basale-stimulation.de/fileadmin/Redaktion/pdf/BS_FlyerFachtagung_web.pdf)

### *Alphabetisierung – eine Aufgabe der Gesellschaft*

16. Mai, Weingarten, Pädagogische Hochschule

[www.ph-weingarten.de/de/aktuelles/aktuelles-veranstaltungskalender.php](http://www.ph-weingarten.de/de/aktuelles/aktuelles-veranstaltungskalender.php)

### *Rhythmus des Lernens – Zeiten der Bildung*

16. – 18. Mai 2014, Tutzing, Evangelische Akademie

[web.ev-akademie-tutzing.de/cms/index.php?id=576&lfidnr=1976&part=detail](http://web.ev-akademie-tutzing.de/cms/index.php?id=576&lfidnr=1976&part=detail)

### *Kongress für frühkindliche Bildung: „Inklusion & Sprache“*

23. – 24. Mai 2014, Wolfsburg

[www.beltzforum.de/kita](http://www.beltzforum.de/kita)

### *Kinder- und Jugendhilfe - viel wert. gerecht. Wirkungsvoll*

15. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag

03. – 05. Juni 2014, Berlin, Messe

[www.jugendfuereuropa.de/veranstaltungen/djht](http://www.jugendfuereuropa.de/veranstaltungen/djht)

### *Organizing Inclusion: Beyond Privileges and Discrimination*

7th Equality, Diversity and Inclusion International Conference

08 – 10. Juni 2014, München, Technische Universität

[www.edi-conference.org](http://www.edi-conference.org)

### *Teilhabe – Breitenkultur erreicht viele Menschen*

11. – 13. Juni 2014, Wolfenbüttel, Bundesakademie für Kulturelle Bildung

[www.bundesakademie.de/programm/kulturmanagement-politik-wissenschaft/do/veranstaltung\\_details/ku12-14](http://www.bundesakademie.de/programm/kulturmanagement-politik-wissenschaft/do/veranstaltung_details/ku12-14)

### *Behindert! Impulse für Praktiker/innen*

02. – 03. Dezember 2014, Wolfenbüttel, Bundesakademie für Kulturelle Bildung

[www.bundesakademie.de/programm/darstellende-kuenste/do/veranstaltung\\_details/dk08-14](http://www.bundesakademie.de/programm/darstellende-kuenste/do/veranstaltung_details/dk08-14)

### *Die vielen Gesichter der Empathie*

Verbandstag der Gesellschaft für personenzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V.

13. – 15. Juni 2014, Hamburg

[www.gwg-ev.org/termine/die-vielen-gesichter-der-empathie-gwg-verbandstag-2014](http://www.gwg-ev.org/termine/die-vielen-gesichter-der-empathie-gwg-verbandstag-2014)



*Migration und Mobilität / Migration and Mobility*

14. Internationale Migrationskonferenz

03. – 05. Juli 2014, Köln

[www.migrationskonferenz.ch](http://www.migrationskonferenz.ch)

*Die Dynamik der Kreativität*

63. Internationale Pädagogische Werktagung

07. – 11. Juli 2014, Salzburg

[www.ksl.bz.it/node/105](http://www.ksl.bz.it/node/105)

*Der Demografiekongress 2014 – Zukunftsforum Langes Leben*

04.– 05. September 2014, Berlin

[www.der-demografiekongress.de](http://www.der-demografiekongress.de)

*Inklusion - Befähigung - Teilhabe*

Tagung der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V (IGfH)

18. – 19. September 2014, Leipzig

[www.igfh.de/cms/veranstaltung/tagung/inklusion-befähigung-teilhabe](http://www.igfh.de/cms/veranstaltung/tagung/inklusion-befähigung-teilhabe)

*Internationale Fachtagung „Inklusives Wohnen“*

23.–24. September 2014, Regensburg

[www.oth-regensburg.de/weiterbildung/fachtagungen/internationale-fachtagung-inklusi-  
ves-wohnen.html](http://www.oth-regensburg.de/weiterbildung/fachtagungen/internationale-fachtagung-inklusi-<br/>ves-wohnen.html)

*„Mischen“ possible? Inklusion im Sozialraum*

Forum Sozialraum, Evangelischer Erziehungsverband e.V.

17. – 19. September 2014, Eisenach

[www.lwl.org/LWL/Soziales/Richtung-Inklusion/blog/forum-sozialraum](http://www.lwl.org/LWL/Soziales/Richtung-Inklusion/blog/forum-sozialraum)

*Zwischen Anpassung und Abenteuer – Erlebnispädagogik: quo vadis?*

Internationaler Kongress „erleben und lernen“

26. – 27. September 2014, Augsburg

[www.zww.uni-augsburg.de/zww/events/int\\_kongress\\_erleben\\_lernen.html](http://www.zww.uni-augsburg.de/zww/events/int_kongress_erleben_lernen.html)

*Nationale Konferenz zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige  
Entwicklung“*

Bundesministerium für Bildung und Forschung und Deutsche UNESCO-Kommission e.V.,

29. – 30. September 2014, Bonn

[www.bne-portal.de/un-dekade/bne-konferenz-2014](http://www.bne-portal.de/un-dekade/bne-konferenz-2014)

*Inklusion braucht Rehabilitation*

Kongress der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR)

23. – 24. Oktober 2014, Berlin

[www.dvfr.de/index.php?id=1972#c4021](http://www.dvfr.de/index.php?id=1972#c4021)

*Worlddidac Basel 2014 / Didacta Schweiz*

29. – 31. Oktober 2014, Basel

[www.worlddidacbasel.com/en-US.aspx](http://www.worlddidacbasel.com/en-US.aspx)

# 25 Jahre Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

## Liebe Mitglieder,

unsere „Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland“ (GEB) blickt in diesem Jahr auf ihr 25-jähriges Bestehen zurück! Das ist ein stolzes Alter – und Anlass, ein solches Jubiläum zu feiern. Wir werden dies in folgenden Schritten tun.

- Wir eröffnen unser Jubiläum zunächst mit einer kleinen Feierstunde am Samstag, 26. April 2014, von 11:30 Uhr bis 13 Uhr im Senatssaal der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Altbau, 2. Etage, Raum 211, in 69120 Heidelberg, Keplerstraße 87). Hierzu sind Sie herzlich eingeladen (wir bitten um Anmeldung Ihrer Teilnahme per E-Mail an: karl-ernst.ackermann@gmx.de). Eine Anfahrtsskizze können Sie abrufen unter: [www.geseb.de](http://www.geseb.de). Wir führen diese Feier in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durch.
- Als Band 11 der „Schrägen Reihe“ wird im Herbst 2014 ein Jubiläumsband erscheinen, in dem wir die Entwicklung der GEB, aber auch die gegenwärtigen Herausforderungen und künftigen Aufgabenstellungen darstellen und diskutieren. Es geht uns vor allem um die Frage nach dem Selbstverständnis der GEB angesichts der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie angesichts einer sich nach und nach abzeichnenden „inklusive Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung“. Wir würden gerne Ihre Ideen und Diskussionsbeiträge hierzu aufgreifen! Schicken Sie uns Ihren Entwurf zu einem Beitrag bis zum 26. Mai 2014, wir senden Ihnen dann Informationen zur formalen Gestaltung des Beitrages zu.
- Mit einer bundesweiten Fachtagung zum Thema Inklusive Erwachsenenbildung klingt unsere Jubiläum in der Zeit vom 23. bis 25. April 2015 in München aus. Wir knüpfen mit Zeit und Ort dieser Fachtagung an die erste Internationale Tagung der GEB an, die 25 Jahre davor, also im Jahr 1990, von Frau Erdmute Baumgart in München ausgerichtet wurde. Im Rahmen dieser Tagung fand damals auch die erste Mitgliederversammlung der GEB statt. In Entsprechung zum Thema führen wir diese Fachtagung in Kooperation mit der Münchner Volkshochschule GmbH und der Ludwig-Maximilians-Universität München durch. Über das Programm informieren wir ab September auf unserer Homepage ([www.geseb.de](http://www.geseb.de)).

### **Beispiele inklusiver Erwachsenenbildung gesucht!**

Bei der Fachtagung vom 23. bis 25. April 2015 in München sollen praktische Beispiele einer inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt werden. Wir möchten Sie hiermit darum bitten, sich mit Ihren konkreten Projekten oder Initiativen für eine „inklusive Erwachsenenbildung“ an dieser Tagung zu beteiligen. Wir wollen insbesondere auch solche Projekte hierzu auffordern, in denen Erwachsene mit schwer-mehrfacher bzw. „Komplexer Behinderung“ teilnehmen!

Wenn Sie sich selbst bewerben oder anderweitige Projekte hierfür vorschlagen wollen, wenden Sie sich bitte per E-Mail an: [karl-ernst.ackermann@gmx.de](mailto:karl-ernst.ackermann@gmx.de).

## **Rückblick und Ausblick**

Die Gründung der GEB ging maßgeblich auf die Initiative von Herrn Professor Herbert Höss (1922- 2011) zurück, der an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bis 1987 die Professur für Geistigbehindertenpädagogik innehatte. Er führte im Jahr 1987 ein Kolloquium zu dem Thema „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ durch, mit dem er das Startsignal zur Gründung der GEB setzte. Denn dieses damals völlig neue Thema wurde mit großem Interesse aufgegriffen und zog zwei weitere Kolloquien nach sich: 1988 das Friesland-Kolloquium und 1989 das Hamburger Kolloquium. Während bei dem ersten und zweiten Kolloquium noch ein überschaubarer Teilnehmerkreis zusammenkam, meldeten sich zum dritten Kolloquium bereits über 130 Personen an. Aus Platzgründen, aber auch um den Charakter des Kolloquiums zu wahren, konnte hiervon nur etwa ein Drittel berücksichtigt und eingeladen werden. Dies führte zu der Überlegung, von der Kolloquiums-Form zur Tagungs-Form überzugehen. Dies zog folgende Konsequenz nach sich: „Um die Kontinuität dieser Tagungen zu sichern, ist eine Gesellschaft erforderlich“ (Höss, in: Hamburger Kolloquium 1989, S. 34).

Die Gründung der GEB war also eine notwendige Folge, um dem erwachenden und zunehmenden Interesse an dem neuen Thema „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ gerecht zu werden und hierüber zu informieren. Zweck der GEB war und ist es, Tagungen zum Thema durchzuführen und zu dokumentieren, eine Fachzeitschrift herauszugeben sowie „Öffentlichkeitsarbeit mit dem Ziel zu betreiben, die gesetzliche Absicherung und Finanzierung für alle Maßnahmen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu erreichen“ (Höss 1989, S. 255 f). Hierzu haben folgende Aktivitäten der GEB einen wesentlichen Beitrag geleistet:

- Die Herausgabe von inzwischen 25 Jahrgängen der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ sowie der bisher vorliegenden Bände der „Schräge Reihe“,
- die Durchführung von Fachtagungen
- sowie die Veranstaltung der Fortbildungsreihe zur „Fachpädagogin/zum Fachpädagogen Erwachsenenbildung“.

Der Anspruch, sich für eine gesetzliche Verankerung von Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung einzusetzen, stellt allerdings eine bildungspolitische Aufgabe dar, mit der die GEB allein überfordert gewesen wäre. Hier kam uns die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sehr entgegen.

Alles in allem betrachtet lässt sich vielleicht auch sagen, dass mit den Leitvorstellungen der GEB bereits wesentliche Intentionen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vorweggenommen wurden. Zugleich aber stellt die Entwicklung einer „inklusiven Erwachsenenbildung“ für die GEB auch eine Herausforderung dar:

Welche Bedeutung hat denn die GEB noch angesichts der durch die UN-Konvention geforderten inklusiven Erwachsenenbildung? Wir laden Sie dazu ein, diese Frage mit uns zu diskutieren: schicken Sie uns ihre Überlegungen, Thesen, Sichtweisen dazu und diskutieren Sie mit uns auf der Tagung 2015 in München!

Das Präsidium der GEB

## Mitgliedschaft

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zur Gesellschaft  
Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland.

Jahresbeiträge:

- 40,00 Euro für Einzelpersonen
- 90,00 Euro für Institutionen,
- 24,00 Euro für Studenten
- 11,00 Euro für Menschen mit Behinderungen
- Ich zahle freiwillig einen höheren Jahresbeitrag in Höhe von \_\_\_\_ Euro

Im Beitrag ist das Abonnement der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ enthalten.

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Beruf:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Bitte "Mitgliedschaft" oder "Abo-Bestellung" einsenden an:

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

Mitgliedschaft bzw. Abonnement können auch auf der Homepage  
[www.geseb.de](http://www.geseb.de) eingegeben werden.

## Abo-Bestellung

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

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

# Inklusion

## Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog

Bisher arbeiten und forschen Rehabilitationswissenschaften, Soziologie und Erwachsenenbildung, die hauptsächlichen Akteure im Umfeld eines inklusiven Bildungssystems für Erwachsene, getrennt voneinander. Im Band „Zugänge zu Inklusion“ eröffnen sie erstmals einen gemeinsamen Dialog zu Inklusion und Exklusion in der Erwachsenenbildung in Deutschland.



R. Burtscher, E. J. Ditschek,  
K.-E. Ackermann, M. Kil,  
M. Kronauer (Hg.)

### Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung,  
Behindertenpädagogik und  
Soziologie im Dialog

Theorie und Praxis der  
Erwachsenenbildung

2013, 291 S., 37,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5107-9

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

# FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

