



Die Kunst der (schriftlichen) Kommunikation

Über das Verstehen und Schreiben von Texten



Das Titelbild illustriert verschiedene Wege der Kunst, mündlich, schriftlich, persönlich oder unterstützt durch Technik zu kommunizieren.
Urheber: Cienpies Design / 123RF Lizenzfreie Bilder

Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB) – 27. Jg., 2016, Heft 1

Impressum

Die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (ZEuB) wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB). Sie erscheint zweimal jährlich, jeweils im Frühjahr (April) und im Herbst (Oktober)

Die Zeitschrift dient der Aufgabe und dem Zweck der GEB, Maßnahmen und Einrichtungen zu unterstützen, die zur Realisierung von Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit Behinderung beitragen. Sie richtet sich vor allem an Beschäftigte in der Behindertenhilfe und in der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie an Wissenschaftler/-innen und Studierende in den Bereichen Rehabilitationswissenschaft, Heil- und Sonderpädagogik und Lebenslanges Lernen.

V.i.S.d.P

Dr. Vera Tillmann, GEB-Vizepräsidentin

Redaktion

Dr. Eduard Jan Ditschek, Berlin

E-Mail: ditschek@geseb.de

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Berlin

E-Mail: ackermann@geseb.de

Dr. Vera Tillmann, München

E-Mail: tillmann@geseb.de

Manuskripte

Beiträge sind bei der Redaktion einzureichen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Zur Manuskripterstellung siehe „Hinweise“ im Internet: www.geseb.de

Redaktionsschluss

15. Februar für die Frühjahrsausgabe, 15. August für die Herbstausgabe und nach Vereinbarung.

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/-innen wieder und nicht unbedingt die der Redaktion bzw. der GEB als Herausgeber.

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland

Gestaltung und Satz

Klaus Buddeberg

Druck

alsterpaper, Wiesendamm 22a, 22305 Hamburg

Internet: www.alsterarbeit.de

Anschrift von Herausgeber und Verlag (zgl. Abo, Versand und Anzeigen)

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB).

C/o Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck, Lange Straße 28, 27711 Osterholz-Scharmbeck

Telefon: +49 (0)4791-962324

E-Mail: kontakt@geseb.de

Internet: www.geseb.de

Über Bezugsbedingungen und Abo-Bestellung informieren Sie sich bitte auf der Internetseite der GEB (siehe auch Umschlag hinten in diesem Heft).

ISSN 0937-7468

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Die Kunst der (schriftlichen) Kommunikation	2
---------------------------------------------	---

Schwerpunktthema

Sascha Planger: Leichte Sprache – zur wissenschaftlichen Diskussion eines Konzeptes	3
-------------------------------------------------------------------------------------	---

Douglas Ross (Mitarbeit: Huw Ross): Barrierefreiheit und die so genannte Leichte Sprache. Kritische Anmerkungen zum System der Leichten Sprache	11
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Johannes Gruntz-Stoll: Behinderung erzählen. Geschichten über erlebte und erdachte Wirklichkeiten	20
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Nelli Elkind und Jörg Markowski: Geschichten schreiben – ein inklusives Kursangebot im Rahmen der Lernerei	28
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Team Ohrenkuss: „Schreiben ist Freiheit“. Ohrenkuss über das Schreiben	36
------------------------------------------------------------------------	----

 Leichte Sprache: Die Kunst der (schriftlichen) Kommunikation	43
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kontext Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	47
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Werner Schlummer: Engagierter Streiter für Menschen mit geistiger Behinderung: Prof. Dr. Otto Speck zum 90. Geburtstag	50
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Service: Literatur und Veranstaltungen

„Inklusion in der Erwachsenenbildung“ und „Ländermonitor Berufliche Bildung“	52
------------------------------------------------------------------------------	----

Neue Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion	53
-----------------------------------------------------------	----

„Meine Getanken sint wichtik“ – Die Frage-Antwort-Bücher der „Wortfinder“ erscheinen	56
--------------------------------------------------------------------------------------	----

Tagungen und Seminare (Mai bis November 2016)	57
-----------------------------------------------	----

GEB – In eigener Sache

Vera Tillmann: Fachaustausch und Mitgliederversammlung 2015 in Erfurt	60
-----------------------------------------------------------------------	----

Die Kunst der (schriftlichen) Kommunikation

Die Abkehr von den strengen Konventionen des Schreibens durch die neuen Medien und das Internet sind vielen Menschen ein Gräuel. Aus der Sicht der Menschen mit Sinneseinschränkungen oder mit Lernschwierigkeiten ist die neue Vielfalt der kommunikativen Möglichkeiten aber eine Chance, sich im sozialen Kontext mit einer eigenen ‚Stimme‘ bemerkbar zu machen.

Zur Einführung in unser aktuelles Schwerpunktthema gibt *Michael Plangger* einen Überblick über die wissenschaftliche Diskussion zum Thema Leichte Sprache. Dabei wird deutlich, dass man es sich mit der Sprache nicht zu leicht machen darf. Sie muss differenziert, situationsgerecht und zielgruppenadäquat gehandhabt werden. Dass nicht jeder Text ohne Sinnverlust in Leichte Sprache übersetzt werden kann, zeigen *Douglas und Huw Ross* anhand einiger Beispiele aus der Praxis.

Johannes Gruntz-Stoll und das Autorenteam *Jörg Markowski* und *Nelli Elkind* beschäftigen sich mit dem Erzählen von Geschichten. Dabei erfahren wir, dass sowohl Geschichten über Menschen mit Behinderung als auch Geschichten von Menschen mit Behinderung in vieler Hinsicht wertvoll sein können. Einen Beweis dafür liefern die *Autorinnen und Autoren des „Ohrenkuss“-Magazins* von Menschen mit Down-Syndrom, die über das Schreiben und über das Lernen nachgedacht haben. Sie bestätigen eindrucksvoll, wie wichtig es ist, Gedanken nicht nur in Wörter zu fassen, sondern sie auch niederzuschreiben bzw. zu diktieren und dann den geschriebenen Text

als eigenes Produkt zu erleben. Diese Art der Textproduktion folgt weder den Regeln der Grammatik noch den Regeln der Leichten Sprache. Vielmehr geht es um einen fast regelfreien Umgang mit Buchstaben und Wörtern, deren Sinn sich aber dennoch erschließt, weil wir gewohnt sind, die Bedeutungen der Wörter zuzuordnen.

Auch *Vera Tillmann* hat ihren Überblick über die Texte der Rubrik Schwerpunktthema dieses Mal nicht allzu eng nach den Regeln der Leichten Sprache sondern eher in einfacher Sprache formuliert. Sie nimmt so die Anregungen auf, die sich aus unserer Beschäftigung mit dem Thema Leichte Sprache ergeben.

In der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ gibt es, wie gewohnt, die Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) und daneben einen Text, mit dem *Werner Schlummer* an den 90. Geburtstag von Prof. Dr. Otto Speck erinnert.

In der Rubrik „GEB – in eigener Sache“ berichtet *Vera Tillmann* von der Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung in Erfurt, der ein Fachaustausch „Zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung in der Behindertenhilfe“ vorausging. Turnusgemäß wurde auf der Mitgliederversammlung ein neues GEB-Präsidium gewählt, das sich Ihnen in Wort und Bild präsentiert.

Wie immer wünschen wir viel Spaß beim Lesen

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
Dr. Eduard Jan Ditschek
Dr. Vera Tillmann

Sascha Planger

Leichte Sprache – zur wissenschaftlichen Diskussion eines Konzeptes

Leichte Sprache ist zu einem wissenschaftlich viel diskutierten Gegenstand avanciert, um den mittlerweile unterschiedliche und kontrovers geführte Debatten kreisen. Eine Reihe zentraler Fragen stehen dabei im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen: Wie und in welcher Weise kann Leichte Sprache Barrierefreiheit und Partizipation gewährleisten? Welche Personengruppen sollen adressiert werden und welche Zuschreibungspraktiken werden dadurch wirkmächtig? Wer besitzt die Autorität, Regeln für Leichte Sprache zu definieren, und welche Gütekriterien sollen herangezogen und angewandt werden? Und wie grenzt sich Leichte Sprache von benachbarten Konzepten ab? Bei den verschiedenen Zugängen lassen sich menschenrechtliche, bildungspolitische sowie pädagogische und auch sprachwissenschaftliche Positionen unterscheiden. In den folgenden Ausführungen wird versucht, einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion rund um das Konzept der Leichten Sprache zu geben.

1. Leichte Sprache als politische Forderung

Leichte Sprache ist eine zentrale Forderung der internationalen People First Bewegung. Neben der politischen Gleichstellung von Menschen mit Lernschwierigkeiten verweist People First auf die Bedeutung von Leichter Sprache für

Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Haake 2000, 86; vgl. Ströbl 2006, S. 45). Mitte der 1970er Jahren formierten sich in den USA zahlreiche Selbstvertretungsgruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Bezeichnung People First geht auf die Aussage einer Teilnehmerin am ersten Kongress von 1974 zurück, der ausschließlich von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Oregon (USA) organisiert wurde: „Ich habe es satt, geistig behindert genannt zu werden – wir sind zuerst einmal Menschen, eben People First“ (Ströbl 2006, S. 42). Anschließend hat sich die Bewegung in den USA und in Kanada ausgebreitet, Internationale Tagungen wurden organisiert, und in den 1990er Jahren entstanden auch in Deutschland die ersten Selbstvertretungsinitiativen. 2001 wurde das Netzwerk „Mensch zuerst - People First Deutschland“ gegründet, mit dem Ziel, die einzelnen Gruppen überregional zu vernetzen, zu organisieren und sie in der Öffentlichkeit und auf politischer Ebene zu vertreten. Vor allem im Bereich Leichte Sprache gelang es dem Netzwerk, wichtige Akzente zu setzen. Neben der Veröffentlichung von zwei Wörterbüchern bietet „Mensch zuerst“ Schulungen für Leichte Sprache und die Übersetzung schwieriger Texte an.

Unter Mitwirkung von „Mensch zuerst“ wurde 2006 das Netzwerk Leichte Sprache ins Leben gerufen, dem mittlerweile zahlreiche Organisationen aus Deutschland, Österreich, Luxemburg und der Schweiz angehören. Zweck und Ziel des

seit 2013 eingetragenen Vereins ist es, Erziehung und Bildung durch die Nutzung und Verbreitung der Leichten Sprache zu fördern, Weiterbildungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu organisieren, über den Nutzen Leichter Sprache zu informieren und zu sensibilisieren und gemeinsam die Leichte Sprache weiter zu entwickeln. Mittlerweile hat das Netzwerk einen umfassenden Regelkatalog mit Qualitätskriterien zur Verschriftlichung und Übersetzung von Texten in Leichter Sprache in Zusammenarbeit mit Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten entwickelt.¹

Erhöhte Aufmerksamkeit hat Leichte Sprache durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erfahren. Im Zuge ihrer Umsetzung wurde das Konzept der Leichten Sprache auf unterschiedlichen Ebenen von Politik und Verwaltung aufgegriffen und mittlerweile stellen sowohl Behörden als auch Ministerien vermehrt wichtige Gesetze und Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung. Dieser positive Trend ist auch in anderen Bereichen bemerkbar. Zum Beispiel betreibt der Deutschlandfunk als öffentlich-rechtliche Anstalt ein webbasiertes Nachrichtenportal in einfacher Sprache und auch nichtstaatliche Organisationen bemühen sich zunehmend, Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung zu stellen. Valentin Aichele, Leiter der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, hält es für wünschenswert, dass sich diese Entwicklungen fortsetzen, allerdings ist im privaten Bereich Leichte Sprache noch nicht als Aufgabe und Chance entdeckt worden. Daher seien weiterhin nachhaltige

Initiativen und verpflichtende Regelungen zur Umsetzung von Leichter Sprache in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen notwendig und einzufordern (vgl. Aichele 2014, S. 25).

2. Leichte oder Einfache Sprache?

Teilweise werden die Begriffe „Einfache“ und „Leichte“ Sprache synonym verwendet. Obwohl beide „Sprachen“ als Formen barrierefreier Kommunikation gelten, weisen sie im Vergleich unterschiedliche Nuancen auf. Einfache Sprache findet in der Praxis Anwendung, wenn „Leichte Sprache als zu starke Beschränkung der Ausdrucksmöglichkeiten erscheint oder zu viel inhaltliche Vereinfachung zu fordern scheint“ (Bock 2015, S. 84). Einfache Sprache ist zumeist enger an die Originaltexte angelehnt. Nach Kellermann ist ein zu unterscheidendes Merkmal einfacher Sprache ihr intuitiver Charakter, insofern die typographischen, die orthographischen und die sprachstrukturellen Empfehlungen keiner festgelegten Norm folgen. Komplexere Satzstrukturen und Ergänzungen durch Nebensätze sind ohne weiteres zulässig und im Unterschied zur Leichten Sprache sind die Texte sowie das optische Erscheinungsbild weniger stark strukturiert. Allerdings ist die Überschaubarkeit zu gewährleisten und Fremdwörter sind zu vermeiden (vgl. Kellermann 2014, S. 7). Sprachliche Abänderungen eines Textes bezwecken lediglich die leichtere Lesbarkeit durch die Vereinfachung der sprachlichen und inhaltlichen Ebenen, wobei die Komple-

¹ www.leichtesprache.org

xität des Inhalts nicht verändert werden darf (vgl. Tronbacke 1999, S. 2).

Die Bedeutung leicht lesbarer Texte und Materialien (Easy-to-Read) in einfacher Sprache wurde bereits 1992 durch die „Charta for the Reader“ betont, die von der Internationalen Verleger Vereinigung und vom Internationalen Komitee für Bücher verabschiedet wurde. In diesem Zusammenhang entstand und entwickelte sich das Konzept der Einfachen Sprache mit dem Ziel, das demokratische Grundrecht auf „Zugang zu Kultur, Literatur und Information zu haben, und zwar in verständlicher Form. In einem demokratischen System ist es wichtig, dass alle Bürgerinnen und Bürger erfahren können, was in ihrer Gesellschaft vorgeht. Man muss gut informiert sein, um demokratische Rechte wahrnehmen und das eigene Leben kontrollieren zu können“ (Tronbacke 1999, S. 2).

Im Unterschied zur Leichten Sprache, die durch ihren Entstehungshintergrund vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten adressiert, weist das Konzept der Einfachen Sprache über diese Zielgruppe hinaus und nimmt unterschiedliche Bedarfslagen und Adressaten in den Blick, die entweder ständig auf Materialien in einfacher Sprache oder nur für einen begrenzten Zeitraum, aufgrund ihres Sprach- oder Lesevermögens, auf diese angewiesen sind.

3. Adressierung und Zielgruppenorientierung

Sowohl Fragen nach den Zielgruppen und den damit zusammenhängenden Adressierungspraktiken als auch die Frage, wie die unterschiedlichen Bedürfnis-

se der Personengruppen durch Leichte Sprache gleichzeitig befriedigt werden können, werden in den Fachdebatten kontrovers diskutiert.

Simone Seitz verweist darauf, dass die Idee der People First Bewegung darin bestand, durch Leichte Sprache ein Instrument zur Selbstvertretung zur Verfügung zu haben, um die eigenen Rechte besser verstehen und sie wirkungsvoll vertreten zu können. Durch Leichte Sprache soll Menschen mit Lernschwierigkeiten der Zugang zu Wissensvorräten ermöglicht werden – als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben (vgl. Seitz 2014, S. 4). Mittlerweile wird zunehmend ein inklusiver Ansatz vertreten. Nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch Personen mit Leseschwierigkeiten oder Personen nicht deutscher Muttersprache, also Personen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen, werden als Adressaten ebenso angeführt wie alte Menschen oder auch gehörlose Personen. Und nicht zuletzt, wenn es darum geht, in bestimmten Situationen Schwierigkeiten beim Verständnis komplexer Sachverhalte überwinden zu helfen, bietet sich Leichte Sprache als probates Mittel an, sich an die gesamte Sprachgemeinschaft zu wenden (vgl. Stefano-witsch 2014, S. 11).

Ein inklusives Verständnis und ein inklusiver Gebrauch von Leichter Sprache – so die Kritik – laufen allerdings Gefahr, einer Defizitkonstruktion Vorschub zu leisten, wenn man davon ausgeht, dass Leichte Sprache sich tendenziell an Menschen richtet, die nicht in der Lage sind, Texte und komplexe Sachverhalte sowohl kognitiv als auch sprachlich zu erfassen. In der Anrufung des Gegenübers als Adressat von Leichter Sprache

vollzieht sich demnach ein performativer Akt mit diskriminierender Wirkung, der ein Defizitsubjekt konstruiert (vgl. Seitz 2014, S. 4). Sich vor diesen diskriminierenden Zuschreibungen zu schützen, kann auch dazu führen, dass sich adressierte Personengruppen von der Nutzung der Texte in Leichter Sprache bewusst distanzieren. Die Ausweitung Leichter Sprache auf erweiterte Adressatenkreise, die lediglich die gegebenen Schwierigkeiten beim Erfassen komplexer Texte als gemeinsames Merkmal teilen, ist ambivalent zu bewerten (vgl. Schädler/Reichstein 2015, S. 45). Fraglich bleibt, ob für derart heterogene Gruppen eine einheitliche Lösung möglich ist. Nach Stefanowitsch ist zu klären, unter welchen Bedingungen Leichte Sprache einen positiven Effekt haben kann. Zu unterscheiden sind Gruppen, „an deren Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache in ihrer vollen Komplexität sich nichts oder nur wenig ändern lässt und diejenigen, deren Schwierigkeiten aus einem nicht abgeschlossenen Erwerb des Deutschen entstehen (also nicht-deutsche Muttersprachige einschließlich Gebärdender)“ (Stefanowitsch 2014, S. 12). Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zur ersten Gruppe zählen, sind auf Komplexitätsreduzierende sprachliche Hilfsmittel angewiesen, und die Gesellschaft steht in der Pflicht, ihnen den Zugang zu bislang vorenthaltenen Wissensvorräten, zu Kommunikation und Informationen zu sichern. Bei Letzteren sind andere Bemühungen notwendig, die auf eine bessere sprachliche Bildung der Betroffenen zielen. Die Wirkung sprachlicher Bildung lässt sich am Beispiel von Versuchspersonen aus bildungsfernen Schichten zeigen, die nach kurzen und gezielten grammatischen Einweisungen

ihr Verständnis komplexer sprachlicher Strukturen an das von bildungsnahen Personen anzugeleichen vermochten (vgl. Stefanowitsch 2014, S. 18). Zu vermeiden ist, dass Leichte Sprache sich von einem Hilfsmittel zu einem Sprachregister für eine homogen- und weitgefasste Bevölkerungsgruppe entwickelt. Denn in einer ausschließlich sprachlichen Sozialisierung auf niedrigem Niveau lauert gleichsam die Gefahr, soziale Benachteiligungen und ungleiche Machtverhältnisse fortzuschreiben.

Sprache als kulturelles Kapital ist immer auch Mittel sozialer Distinktion. Leichte Sprache kann einerseits den Zugang zu Kommunikation, Information und Wissen unter bestimmten Bedingungen eröffnen oder zu sozialen Schließungen führen. Petra Flieger unterstreicht in dieser Hinsicht, dass Leichte Sprache für Menschen, die gemeinhin als sprachlos gegolten haben und denen nicht zugesstanden wurde für sich selbst zu entscheiden und zu sprechen, als Schlüssel zur Emanzipation und Selbstbestimmung dienen kann. Gleichzeitig – so Flieger – wäre das emanzipatorische Potential von Leichter Sprache zu weit gedacht, wenn geglaubt würde, dass alle Machtverhältnisse von Grund auf zugunsten von Menschen mit Lernschwierigkeiten dadurch geändert werden könnten. Es wäre vermessen zu behaupten, „Informationen in >>Leichter Sprache<< allein würden die asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und nicht behinderten Menschen bereits grundlegend ändern, zu komplex und wirkmächtig sind die historisch gewachsenen Benachteiligungs- und Unterdrückungsstrukturen in der gesamten Gesellschaft“ (Flieger 2015, S. 150).

4. Partizipation und Barrierefreiheit

Barrierefreie Partizipation liegt dem Konzept der Leichten Sprache als Anspruch zugrunde. „Der Begriff der barrierefreien Partizipation markiert, dass die Partizipation hinsichtlich der Zugänge zu sozialen Situationen und der Mitgestaltung dieser Situationen faktisch nicht dem Anspruch der Gleichberechtigung und der demokratischen Beteiligung entspricht und dass daher entsprechende Maßnahmen ergriffen werden müssen“ (Rohrmann/Windisch/Düber 2015, S. 15). In diesem Sinne soll Leichte Sprache den Zugang zu Wissensbeständen sowie zu sozialen Situationen ermöglichen, um die vielfältigen gesellschaftlichen Zusammenhänge und Prozesse, die das eigene Leben betreffen, verstehen zu lernen. Und zugleich eröffnet ein umfänglicheres Verständnis sozialer Wirklichkeit auch den Raum, sich mitzuteilen und verstanden zu werden.

Verstehen zu lernen und verstanden zu werden, sind nach Marianne Schulze wichtige Bestandteile sämtlicher Menschenrechtsforderungen, wenn Sprache und Verständnis als hierarchische Aspekte nicht länger als Mittel der Abgrenzung und als Methoden der Ausgrenzung dienen sollen (vgl. Schulze 2015, S. 157). Insofern erfahren die unterschiedlichen Formate zum Abbau sprachlicher und kommunikativer Barrieren vor allem im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention hohe Aufmerksamkeit. Sie umfassen: Sprachen (gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen), Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, barrierefrei-

es Multimedia sowie schriftliche, auditive, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. UN-BRK Art. 2). Die Vielfalt der Formate sollen dem Behindertungskonzept der UN-BRK gerecht werden, „in der Erkenntnis, dass Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (UN-BRK Präambel). Dieser Auffassung zufolge kann Behinderung nur als heterogenes Phänomen, als dynamischer Prozess und als Kontinuum ohne festgesetzte Identitäten und homologe Eigenschaften verstanden werden, die es verbietet, Menschen mit Behinderungen nach bestimmten Bedürfnissen zu kategorisieren. Zwar erhält Leichte Sprache im Kontext der UN-BRK ihre Berechtigung, allerdings nur als eine von vielen Möglichkeiten, um auf heterogene Bedürfnisse im Bereich der Kommunikation zu reagieren. Sie als adäquates Sprachregister für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder auch für andere Gruppen unreflektiert zu propagieren scheint nicht angemessen zu sein. Denn die Verständlichkeit von Sprache als auch der Sprachgebrauch sind kontextgebunden und abhängig von den vielfältigen Bedürfnissen als auch Befähigungen der Sprecherinnen und Sprecher und ihrer Adressaten. Auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist in diesem Zusammenhang noch nicht geklärt, was das Konzept der Leichten Sprache zu leisten

vermag (vgl. Bock 2014, S. 45; vgl. Bock 2015, S. 98).

5. Sprachwissenschaftliche Zugänge und Forschungsdesiderata

Ein sprachwissenschaftlicher Kritikpunkt, der von Stefanowitsch ins Feld geführt wird, befasst sich mit Effekten linguistischer Strukturen auf Denkprozesse und zielt auf die Wirkung Leichter Sprache und ihren Einfluss auf das Denken und auf die Herausbildung eines metasprachlichen Bewusstseins. Erörtert wird das Spannungsverhältnis, das aus der Reduzierung komplexer Inhalte für ein Verständnis sprachlicher Wirklichkeit resultiert, die, wenn sie leichtfertig erfolgt, Menschen ein komplexes Denken vorenthält, das zum Leben und Handeln in einer komplexen Welt eine unbestrittene Kompetenz darstellt (vgl. Stefanowitsch 2014, S. 18). Es stellt sich die Frage, inwiefern Leichte Sprache ihre Vermittlungsaufgabe erfüllen kann und welche Abwägungen, Kompromisse und Einschränkungen zwischen verständlicher Sprache und der genauen Darstellung sprachlicher Inhalte getroffen werden, denn ein „komplexes Vokabular und eine komplexe Grammatik sind kein Selbstzweck und kein verzierendes Beiwerk; sie dienen dazu, komplexe Sachverhalte möglichst präzise und unzweideutig zu beschreiben“ (ebd.).

Leichte Sprache, die weder die Funktionen einer künstlichen noch die einer historisch kulturell gewachsenen Sprache erfüllt, kann am ehesten als eine funktional bestimmte Varietät der deutschen Standardsprache bezeichnet werden, die die

Vermittlungsaufgabe erfüllen soll, Textsorten in schwerer Sprache zugänglich zu machen. Die Praxis zeigt allerdings, dass viele übersetzte Texte in Leichter Sprache, dieser Funktion nur bedingt gerecht werden. Bettina Bock spricht daher von einer reinen Oberflächentransformation, die Texte in Leichter Sprache erfahren, wenn Fragen sowohl nach den Inhalten und den Vermittlungsweisen als auch nach den didaktischen Herausforderungen und nach den Anschlusshandlungen sowie danach, wozu Leser durch die Texte befähigt werden sollen, unberücksichtigt bleiben (vgl. Bock 2015, S. 70). Hier wirkt Leichte Sprache dysfunktional, denn wo Barrierefreiheit lediglich suggeriert wird, aber die Angemessenheit der Texte und ihre Einbettungen nicht mitgedacht werden, bleiben den Adressaten komplexe sprachliche Wirklichkeiten auf subtile Weise versperrt.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bestehen die Herausforderungen nicht nur darin, komplexe sprachliche Satzstrukturen durch das Übersetzen zu reduzieren, sondern umfassendere Faktoren der Angemessenheit in den Blick zu nehmen. Die Kenntnisse der sprachlichen Bedürfnisse der Adressaten, ihr Vorwissen, ihre Lese- und Kommunikationssituationen müssen einbezogen werden, und die Inhalte, Textfunktionen, und beabsichtigte Anschlusshandlungen sind ebenso zu berücksichtigen wie die Intentionen des Senders. Derzeit herrscht allerdings noch große Unklarheit, ob Leichte Sprache diese Angemessenheit erfüllt. Eine empirisch Analyse ihrer Wirksamkeit ist nach Ansicht von Bettina Bock (vgl. 2015, S. 73) daher dringend erforderlich, um eine wissenschaftliche Fundierung des Konzeptes zu erreichen.

Dieser Aufgabe widmet sich zurzeit das Projekt Leichte Sprache im Arbeitsleben² (LeISA) an der Universität Leipzig. Die Umsetzung erfolgt im Sinne partizipativer Forschung, die Menschen mit Lernschwierigkeiten in allen Projektphasen und in allen Prozessen als Ko-Forschen-de einbindet. Ziel der Studie ist zu erforschen, wie Leichte Sprache die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in beruflichen Kontexten verbessern kann. Die linguistische Teilstudie soll dabei klären, was Verständlichkeit und Zugänglichkeit für die jeweiligen Leser bedeutet und welche sprachlichen und typographischen Gestaltungsmittel sich eignen, um unterschiedliche Textinhalte und Textfunktionen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich zu machen. Weitere Untersuchungen nehmen die Wirksamkeit der Regeln und Prinzipien Leichter Sprach in den Blick und prüfen die Möglichkeiten einer linguistisch fundierten Ausdifferenzierung von Texten in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen.

6. Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass Leichte Sprache in den letzten Jahren vermehrt wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren hat. Die verschiedenen Zugänge konzentrieren sich auf unterschiedliche Aspekte, wobei bei der Vielfalt der dargestellten Positionen eine Gemeinsamkeit darin liegt, dass Leichter Sprache im Feld barrierefreier Kommunikation Bedeutung und Relevanz zugesprochen wird. Allerdings herrscht Uneinigkeit in Fragen der Zielgruppeno-

rientierung und welche Personen adressiert werden sollen. Zu klären sind außerdem Faktoren der Angemessenheit und auch die Wirkungen ihrer Vermittlungsleistung – in diesem Zusammenhang dürfen die Ergebnisse aus dem LeISA-Projekt mit Spannung erwartet werden. Ein Minimalkonsens könnte darin liegen, Leichte Sprache als Hilfs- und Unterstützungsmittel zu begreifen. Sie zu benutzen wie eine Brille, die auf unterschiedliche Sehschärfen abgestimmt ist und situationsspezifische Zwecke erfüllt, auf die manche Menschen ein Leben lang und andere nur in bestimmten Situationen angewiesen sind. Bestünde darin die Möglichkeit eines diskriminierungsfreien Umgangs mit Leichter Sprache und mit Sprache im Generellen?

Literatur

- Aichele, Valentin (2014): Leichte Sprache – Ein Schlüssel zu „Enthinderung“ und Inklusion“. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9-11, S. 19-25.
- Bock, Bettina (2014): Leichte Sprache. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus linguistischer Sicht. In: Jekat, Susanne J. / Jüngst, Heike Elisabeth / Schubert, Klaus / Villiger, Claudia (Hrsg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin, S. 17-52.
- Bock, Bettina / Lange, Daisy (2015): Was ist eigentlich Leichte Sprache? Der Blick der Sprachwissenschaft. In: Candussi/Fröhlich, a.a.O., S. 63-79.
- Candussi, Klaus / Fröhlich, Walburg (Hrsg.) (2015): Leicht lesen. Der Schlüssel zur Welt. Wien, Köln, Weimar

² <http://research.uni-leipzig.de/leisa/de/>

- Flieger, Petra (2015): Verteilt leicht Lesen die Macht neu? In: Candussi/Fröhlich, a.a.O., S. 143-152.
- Haake, Doris (2000): People First Deutschland - eine Organisation für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten geleitet wird. In: Hans, Maren / Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied, Berlin, S. 292-298.
- Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9-11, S. 7-10.
- Rohrmann, Albercht / Windisch, Marcus / Drüber, Miriam (2015): Barrierefreie Partizipation – Annäherung an ein Thema. In: Rohrmann, Albercht / Windisch, Marcus / Drüber, Miriam (Hrsg.): Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. Weinheim und Basel, S. 15-28.
- Schädler, Johannes / Reichstein, Martin F. (2015): >>Leichte Sprache<< und Inklusion. Fragen zu Risiken und Nebenwirkungen. In: Candussi/Fröhlich, a.a.O., S. 143-152.
- Schulze, Marianne (2015): Verstehen als Menschenrecht. Der Schlüssel zur Welt für alle. In: Candussi/Fröhlich, a.a.O., S. 155-164.
- Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9-11, S. 3-6.
- Stefanowitsch, Anatol (2014): Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9-11, S. 11-18.
- Ströbl, Josef (2006): Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe aus Sicht von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. In: Hermes, Gisela / Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies. Neu-Ulm, S. 42-49.
- Tronbacke, Bror I. (1999): Richtlinien für Easy-Reader Material. Im Internet: <http://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-57g.pdf> (Stand: 20.02.2016)
- UN-BRK – Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities – deutsch, deutsch Schattenübersetzung, englisch. Bonn.

Univ.-Ass. Dr. Sascha Plangger
Universität Innsbruck
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkte: Disability
Studies und Inklusive Pädagogik
sascha.plangger@uibk.ac.at



Douglas Ross / Mitarbeit: Huw Ross

Barrierefreiheit und die so genannte Leichte Sprache

Kritische Anmerkungen zum System der Leichten Sprache

“Wie kann ich verstehen, was ich nicht verstehe?”
(Huw Ross)

1. Barrieren und ihre Überwindung

Barrierefreiheit ist für das Leben von Menschen mit Behinderungen von zentraler Bedeutung. Sie gehört zu den wesentlichen Forderungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 geltendes Recht in Deutschland ist. Was Barrierefreiheit ist und ausmacht, scheint leicht zu verstehen zu sein.

- Für jemanden, der nicht oder nicht gut gehen kann, sind Treppen und Schwellen und schwere Türen Barrieren. Die Rollstuhlnutzerin, die ohne Schwellen oder Treppenstufen weiter kommt (auf der Straße, in ein Gebäude, zu einem Arbeitsplatz usw.), kann sich frei bewegen, wenn Barrieren dieser Art nicht vorhanden sind oder Hilfen angeboten werden, um vorhandene Barrieren zu überwinden.
- Für jemanden, der nicht sieht oder nicht gut sieht, ist Orientierung sehr gut möglich, wenn Informationen vorgelesen oder in Punktsschrift (Braille) angeboten werden und er die Punktsschrift selber lesen kann. Eine Schrift, die das visuelle Erkennen von Buchstaben voraussetzt, ist die Barriere. Doch sie kann überwunden werden, ohne dass sprachliche Einschränkungen in den Informationen

selber in Kauf genommen werden müssen. Das trifft auch zu, wenn die Punktsschrift in einer Kurz-Schrift-Form gelesen bzw. geschrieben wird.

- Für jemanden, der nicht oder nicht gut hört, ist es möglich, Informationen und Mitteilungen in Gebärdensprache zu übermitteln, wenn der Nicht-Hörende die Gebärdensprache versteht und anwendet.
- Für jemanden, der weder sehen noch hören kann, können Informationen über das so genannte Lormen (eine Informations-Austausch-Form mit Handberührung) vermittelt werden, wenn beide PartnerInnen diese Kommunikationsform kennen und anwenden können.

In vielen Lebenssituationen, in denen sich für Menschen mit körperlichen oder Sinnes-Einschränkungen Barrieren in den Weg stellen, gibt es Mittel und Wege, diese Barrieren zu überwinden. Entscheidend ist, dass das Überwinden der Barrieren Menschen mit und ohne Behinderungen erlaubt, ihre jeweiligen Ziele anzustreben und zu erreichen. Zur Überwindung von Treppen und Schwellen gibt es Rampen oder Aufzüge. Von Barrierefreiheit in einem Haus werden wir allerdings erst dann sprechen können, wenn der Aufzug alle Räume erschließt,

die durch Treppen oder Schwellen abgegrenzt sind.

2. Alternative Kommunikationsformen

Wenn Punktschrift (Braille) verwendet wird, gibt es keine Einschränkung der Sinn-Übermittlung. In der Vollschrift-Version verwendet Punktschrift die gleichen Wörter, die gleichen Buchstaben, den gleichen Satzbau usw. wie ein ‚normal‘ gedruckter Text. Die Umsetzung von gedrucktem Text in Punktschrift erfolgt eins-zu-eins. Kurzschrift-Formen folgen den gleichen Regeln, nur dass es anerkannte und bekannte Abkürzungen gibt, um das Lesen und das Schreiben schneller zu machen. Das Gleiche gilt für das Lormen und in spezifischer Weise auch für die Gebärdensprache.

Die Gebärdensprache ist eine eigenständige Sprachform, hervorgegangen aus natürlichen Sprachen. Sie ist jedoch keine ‚eingeschränkte‘ oder ‚abgekürzte‘ oder gar eine ‚vereinfachte‘ Form einer zu hörenden natürlichen Sprache, sondern eine Vollsprache, komplex und reich wie die gehörte Sprache. Wenn man von Gebärdens-Dolmetschen spricht, meint man wirklich die Umwandlung einer gehörten Sprachmitteilung in die ‚übersetzte‘ Form der Gebärdensprache, mit allen Nuancen und Komplexitäten, mit allen Pointierungen, ohne Sinnverlust. Dieser Vorgang ist tatsächlich vergleichbar mit dem Übersetzen eines Textes, einer Aussage, von einer natürlichen Sprache –

z.B. Englisch – in eine andere natürliche Sprache – z. B. Deutsch. Qualitätsverlust bei der Übersetzung ist trotzdem ein normaler Vorgang, hervorgerufen durch die Unterschiedlichkeit der Ausgangs- und der Zielsprache oder auch durch Unkenntnis.¹ Aber auch hier handelt es sich um eine eins-zu-eins-Übersetzung, die übersetzte Version des Textes stellt im Idealfall eine Version des Textes dar, die eine Muttersprachlerin zum gleichen Sachverhalt und mit gleichem Informationshintergrund (sachlich, kulturell bedingt) selber originär verfasst hätte. Jegliche Einschränkung im Sinn wäre ein Makel. Sowohl bei dem Originaltext als auch bei der Übersetzung handelt es sich um Kommunikation in einer natürlichen komplexen Sprachform.

Natürliche Sprachen entwickeln sich über lange Zeiträume, durch Gebrauch, durch Interaktion, durch Verstehen (oder Nicht-Verstehen, gefolgt von Versteh-Versuchen), als Verständigungsmittel zwischen zwei oder mitunter mehreren Menschen. Sie sind dynamisch und entwickeln sich ständig weiter, sie sind im höchsten Maße veränderlich. Verständigung basiert auf gemeinsamem Wissen und gemeinsamen kulturellen Hintergründen, die für alle Beteiligten mehr oder weniger präsent sind. Durch diesen dynamischen Austausch mit Bezug zu Gegenständen und Anlässen des wirklichen Lebens sind natürliche Sprachen entstanden und entwickeln sich ständig weiter.

Wenn man heutzutage nach schriftlichen Informationen und Ankündigungen

¹ Auch professionelle ÜbersetzerInnen machen gelegentlich falsche Übersetzungen, entweder weil sie den Ausgangstext nicht verstanden haben oder weil sie ein Wort falsch interpretieren. Ein solches Beispiel wäre, wenn man: ‚Bezieher von Grundsicherung‘ mit ‚purchasers of basic security‘ (sic!) ins Englische übersetzen wollte.

von Institutionen in gedruckten Publikationen oder im Internet sucht, findet man immer öfter neben einer Textversion in Vollschriftform auch Versionen in Punktenschrift, oder eine Videoversion des Textes als Film einer gebärdenden Dolmetscherin/eines Dolmetschers, oder eine vorgelesene Version des ursprünglichen Textes als Audio. Das sind Wege der Barrierefreiheit für Menschen mit bestimmten Sinnesbeeinträchtigungen.

Neben diesen Formen der eins-zu-eins-Übertragung findet man zum Teil auch eine Version in Leichter Sprache. Von dieser Form der ‚Übersetzung‘ wird behauptet, sie sei eine Möglichkeit, für bestimmte Personen Barrierefreiheit zu gewährleisten. Doch diese Feststellung trifft unseres Erachtens nicht zu. Die Übersetzung in Leichte Sprache ist nicht die barrierefreie Form von ‚schwieren‘ oder ‚schwierigen‘ Texten; Leichte Sprache produziert vielmehr Aussagen eigener Art. Im Folgenden gehen wir auf verschiedene Aspekte dieser Problematik ein.

3. Funktion und Nutzen der Leichten Sprache

Leichte Sprache wird als eine Form der schriftlichen Information verstanden, die ‚schwere‘ oder ‚schwierige‘ Texte, Sachverhalte oder Ideen leichter verständlich macht. Es hat eine gewisse Plausibilität anzunehmen, dass ein ‚schwerer‘ Text wirklich ‚leichter‘ zu verstehen ist, wenn

er in einfacheren Worten, mit kürzeren Sätzen, ohne Fremdwörter usw. umformuliert ist, wenn also eine ‚leichtere‘ Umbeschreibung zum Lesen angeboten wird. Es wird dabei angenommen, dass diese Art der Umwandlung ein Beitrag zur Barrierefreiheit ist.

Auch in den vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) herausgegebenen Handreichungen zur Leichten Sprache² geht man von der Annahme aus, dass ‚schwierige‘ Texte für Menschen mit Lernschwierigkeiten besser (oder überhaupt erst) verständlich werden, wenn man sie in Leichte Sprache umformt (vgl. BMAS 2014, S. 15ff). Die Leute, die solche Texte in Leichter Sprache produzieren, nennen das ‚übersetzen‘, und sie selbst nennen sich ‚Übersetzerinnen‘ und ‚Übersetzer‘.

Übersetzen ist aber etwas anderes. Wie oben beschrieben, bedeutet Übersetzen die Neuschreibung eines Textes in einer anderen Sprache. Man versucht, die Inhalte, die Ideen, die Pointierungen usw. nicht zu ändern, sondern in der Übersetzung so zu erhalten, wie sie in der Ausgangssprache aufgeschrieben wurden. Man kann das als Übersetzer nur gut machen, wenn man sowohl die Sprache des ursprünglichen Textes als auch die Zielsprache der Übersetzung gut und vollständig beherrscht, wenn man verschiedene Bedeutungen eines Wortes präzise unterscheidet, die Bedeutungen verschiedener Wörter beachtet, Bezüge innerhalb des Textes verständlich und logisch wiedergibt.

² Es gibt weitere Beschreibungen von Regeln der Leichten Sprache: Netzwerk Leichte Sprache (Hrsg.): *Regeln für Leichte Sprache* http://www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (Stand: 14.01.2016); *Information for all - European standards for making information easy to read and understand. Published by Inclusion Europe.* http://easy-to-read.eu/wp-content/uploads/2014/12/EN_Information_for_all.pdf (Stand: 14.01.2016)

Der Vorgang, „schwere“ Texte in Leichte Sprache umzuformen ist dagegen ein völlig anderer. Leichte Sprache ist keine natürliche Sprache sondern ein Artefakt. Sie wird nirgends gesprochen, sie wurde auch gar nicht für die allgemeine Kommunikation entwickelt.³ Leichte Sprache wurde vielmehr von Menschen ersonnen und mit Regeln versehen, um Texte für Menschen mit Lernschwierigkeiten lesbar zu machen. Ziel der Umformulierung in Leichte Sprache ist also nicht die eins-zu-eins-Übersetzung, sondern die Verständlichkeit eines Textes für die Menschen, von denen man glaubt, dass sie einen „schwierigen“ Text nicht verstehen.

Zu den Qualitätskriterien Leichter Sprache gehört, dass nach Abfassung eines Textes dieser von Menschen mit Lernschwierigkeiten „geprüft“ werden muss. Aufgabe der Prüferinnen und Prüfer sei zu beurteilen, ob sie den Text in Leichter Sprache verstanden hätten. Das ist natürlich durchaus möglich. Dennoch besagt diese Prüfung nicht, dass damit gleichzeitig der Ausgangstext verstanden worden wäre.

4. Die „goldenen“ Regeln der Leichten Sprache und ihre Probleme

4.1 Das Problem der Regeln

Wie in der oben genannten Schrift des BMAS dargelegt, sind Regeln aufgestellt worden, nach welchen ein angeblich schwieriger Ausgangstext in Leichte

Sprache umgeschrieben werden soll. Anhand von zwei Beispielen wollen wir zeigen, welche Probleme sich dabei ergeben.

*Regel: Schreiben Sie kurze Sätze.
Machen Sie in jedem Satz nur eine Aussage. Trennen Sie lange Sätze.
Schreiben Sie viele kurze Sätze.*

Beispiel:

*Schlecht: Wenn Sie mir sagen, was Sie wünschen, kann ich Ihnen helfen.
Gut: Ich kann Ihnen helfen. Bitte sagen Sie mir: Was wünschen Sie?
(BMAS 2014, S. 44).*

Das Problem besteht hier darin, dass die zwei Versionen („schlecht“ und „gut“) nicht identisch sind. In dem „schlechten“ Satz gibt es eine Bedingung („Wenn Sie mir sagen ...“), in dem „guten“ Satz ist diese Bedingung verschwunden. Es ist eine andere Aussage daraus geworden. Am Anfang steht: „Ich kann Ihnen helfen“. Es gibt keine Bedingung für das „Helfen“, der/die Sprechende stellt einfach fest, dass er/sie helfen kann.

*Benutzen Sie immer die gleichen Wörter für die gleichen Dinge.
Zum Beispiel: Sie schreiben über ein Medikament. Benutzen Sie immer ein Wort. Zum Beispiel: Tablette. Wechseln Sie nicht zwischen Tablette und Pille (ebd., S. 25).*

Es gibt auch hier ein Problem. In der Anweisung fehlt der Kontext. Wörter bekommen ihre Bedeutung auch aus dem Kontext, in dem sie erscheinen. Wer spricht? Warum sagt jemand etwas? Zu welcher

³ Es wird berichtet, dass für Menschen, die gewohnt sind, „schwere Sprache“ zu verstehen, Texte in Leichter Sprache manchmal sogar schwerer verständlich sein können. als die Ausgangstexte in normaler „schwerer“ Sprache. Das spricht dafür, dass mit Leichter Sprache das Ziel, Texte verständlicher zu machen, nicht immer erreicht wird.

Person? Kennen sie sich oder kennen sie sich nicht? Wenn jemand sagt: „Ich nehme lieber die Tablette!“, muss aus dem Kontext klar sein, welche Tablette gemeint ist. Hier ein Beispiel: „Dieses Medikament gibt es als Saft oder als Tablette. Ich nehme lieber die Tablette“. Aber wenn eine Frau sagt: „Ich nehme lieber die Pille“, dann ist der Kontext meist ein anderer. „Die Pille nehmen“ bedeutet nicht, dass man einfach irgendeine Tablette nimmt, sondern dass man regelmäßig eine bestimmte Tablette zur Verhütung einer Schwangerschaft einnimmt. Die beiden Wörter Tablette und Pille sind also nicht beliebig austauschbar.

Die beiden hier aufgeführten Beispiele machen deutlich, dass sich bei der Umformung in Leichte Sprache entweder der ursprüngliche Sinn eines Textes verändert kann und dass eine strenge Befolgung der Regeln der Leichten Sprache manchmal selbst zu Kommunikationsproblemen führt. Den Satzbau so zu verändern, dass daraus eine andere Aussage wird (semantische Änderung) oder den Kontext eines Satzes oder einer Aussage zu ändern oder unklar zu lassen (De-kontextualisierung) heißt: Man hat neue Aussagen aufgeschrieben, und nicht eine barrierefreie Version des ursprünglichen Textes erstellt. Dazu stellt Huw Ross fest:

Es ist nicht fair, Texte anzubieten, die man für das Leben braucht, die aber den Sinn nicht wiedergeben. Das passiert aber oft. Das ist diskriminierend. (Huw Ross)

Nicht jeder Text, den man als in Leichter Sprache geschrieben findet, zeigt diese Probleme. Aber als Leser dieser Texte kann man das nicht nachprüfen.

4.2 Das Problem der Übersetzungen

Im Folgenden wollen wir einige Probleme bei der Umsetzung in Leichte Sprache ansprechen, die aus authentischen Texten entnommen sind, d.h. sie kamen wirklich vor und sind nicht erfunden. Allerdings sind die ‚Fundstellen‘ anekdotischer Art, d.h. dass sie berichtet worden sind oder aus unserer eigenen Arbeit mit Texten stammen. Sie erfüllen nicht die wissenschaftlichen Kriterien empirischer Untersuchungen. Trotzdem können sie Problembereiche erhellen.

Als Fehl-Übersetzungen bezeichnen wir Aussagen in Leichter Sprache, die den Sinn des Ausgangstextes ändern oder die einfach frei erfunden sind. Wir haben als Mitglieder einer Autorengruppe im Auftrag der Allianz deutscher Verbände zur Überprüfung der Umsetzung der UN-BRK (BRK-Allianz) Texte mit erarbeitet und auch deren Übersetzung ins Englische sowie ihre Umformung in Leichte Sprache überwacht und überprüft. Bei den Aussagen in Leichter Sprache stießen wir dabei auf einige sehr unglückliche Fehl-Übersetzungen, von denen wir hier zwei erwähnen und kommentieren wollen.

Leichte Sprache: Kinder in Schulen für Lernbehinderte lernen nicht genug, weil ihre Bücher nicht in Leichter Sprache sind.

Es gibt überhaupt keinen pädagogischen Nachweis für diese Behauptung. Der Satz ist zudem frei erfunden. Der Ausgangstext ist eine Passage aus der Kurzfassung des Parallelberichts der BRK-Allianz, in der die Aussage über Bücher in Leichter Sprache gar nicht vorkommt. Dort ist unter anderem davon die Rede,

dass barrierefreie Lehr- und Lernmittel (...) an Regelschulen nicht ausreichend bereitgestellt (werden)" (BRK-Allianz (b), S. 8/9).

Leichte Sprache: *Manchmal ist man traurig und geht in ein Krankenhaus.*

In dem Bericht der BRK-Allianz werden Zwangsbehandlungen in der Psychiatrie kritisiert (vgl. ebd., S. 27 f.). Dabei wird der Ausdruck „Psychiatrieerfahrene“ verwendet. Der „Übersetzer“ wusste anscheinend nicht, was der Ausdruck „psychiatrieerfahren“ bedeutet. Es geht nicht um Menschen, die irgendwann mal in einer stationären psychiatrischen Behandlung waren, sondern es handelt sich um Menschen, die zwangsweise in die Psychiatrie eingewiesen worden sind, und die das entsetzlich und rechtswidrig finden.

Als wir den Text in Leichter Sprache anhand der Ursprungstexte der BRK-Allianz verglichen und überprüften, konnten wir solche Fehler korrigieren, aber die Gefahrenpunkte – was wird sinnentstellend bei der Verfassung von Texten in Leichter Sprache – sind in unserem Bewusstsein geblieben.

Manche „Übersetzungen“ sind am Ende so „leicht“, dass sie inhaltsleer geworden sind. Das wird auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten beklagt.

Die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung hat eine Broschüre in Leichter Sprache über Rückenschmerzen herausgegeben (vgl. DGUV 2014, online). Eine Gruppe von erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten hat sich die Broschüre angesehen und kritisiert, dass man daraus eigentlich nicht erfährt, was man gegen Rückenschmerzen tun sollte. In der Broschüre seien überall Ratsschläge zu lesen, wie zum Beispiel: „Sie

müssen die Muskeln in Ihrem Rücken richtig bewegen. Sie müssen sie genug bewegen“. Die Lesenden fragten: „Was ist denn richtig?“ „Was ist denn genug?“ Das kann man aus dem Text in Leichter Sprache leider nicht erfahren.

4.3 Das Problem der Bebilderung

Es ist ein fester Grundsatz bei der Texterstellung in Leichter Sprache, dass die Aussagen eines Textes durch Bilder unterstützt werden sollten. Dadurch sei der schriftliche Text leichter zu verstehen. Doch auch hier ergibt sich ein Problem. Texte in Schriftform und die zugeordneten Bilder „erzählen“ in der Regel nicht dasselbe. Vielmehr produzieren Bilder und Bildfolgen ihre eigene Geschichte, die nicht automatisch mit dem Schrifttext konform geht. Es gibt sogar Grund zu der Annahme, dass Bildfolgen das Verstehen eines nebenstehenden Schrifttextes auch erschweren können (vgl. Protheroe 2010, online).

Manche Bilder zu den Texten sind auch einfach ohne kommunikativen Inhalt. Wenn ein Text aussagt, dass man etwas in einer Gruppe besprechen sollte und dass man dazu eine Moderatorin gut gebrauchen könnte, ist das vielleicht ein sinnvoller Text. Aber wenn als „erklärende“ Bebilderung einfach eine Frau dargestellt wird, die nichts macht, sondern nur eben da steht, dann ist es nicht erkennbar oder einsichtig, wie dieses Bild den Text „unterstützen“ sollte.

5. Fazit und Ausblick

Die hier geäußerte Kritik an den derzeitigen Erscheinungsformen der Leichten Sprache könnte den Eindruck erwecken, dass wir die Bestrebungen ablehnen, Texte verständlicher zu schreiben. Das ist natürlich keineswegs der Fall. Wir erklären ausdrücklich: Das Recht darauf, Texte zu verstehen, gehört zu den fundamentalen Menschenrechten, denn in schriftlichen Texten werden viele Bedingungen unseres Lebens bestimmt.

Leichte Sprache einfach als die barrierefreie Form von schriftlichen Texten zu definieren – wie das oftmals geschieht – ist falsch. So wie Leichte Sprache jetzt praktiziert (und finanziert) wird, ist sie selbst-referenziell. Nicht-Nutzer (z.B. Pädagogen oder so genannte Übersetzer) schreiben Texte nach Regeln, die sie selber aufgestellt haben. Und die Produkte werden auf die Einhaltung dieser Regeln „geprüft“. Diese Aufgabe fällt Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu, die sich „Prüfer“ und „Prüferinnen“ nennen. Dass alle Menschen mit Lernschwierigkeiten den Inhalt der so „geprüften“ Texte in Leichter Sprache verstehen, ist nicht garantiert. Und selbst wenn das der Fall wäre, so ergäbe sich daraus keineswegs der Nachweis, dass auch der Inhalt des ursprünglichen Textes, aus dem der Text in Leichter Sprache entstanden ist, verstanden ist. Es wird in dem Prüfverfahren überhaupt nicht festgestellt, ob der Vorgang des Verstehens von Texten außerhalb des selbst-referenziellen Rahmens gelingt. Die Rückkoppelung zum Ausgangstext wird von Prüferinnen und Prüfern nicht vorgenommen, die Arbeit besteht ausschließlich darin, die Einhaltung der Regeln zu überprüfen und zu

klären, ob der Text in Leichter Sprache für sie als PrüferInnen verständlich ist.

Es gibt Bestrebungen, die darauf hinauslaufen, Leichte Sprache als eine Varietät des Deutschen anzuerkennen. Das ist nicht sinnvoll. Eine Sprachvarietät entsteht nicht künstlich (als Artefakt), sondern durch kommunikativen Gebrauch. Doch für den allgemeinen Gebrauch ist Leichte Sprache gar nicht vorgesehen und in bestimmten Situationen, z.B. wenn es um juristisch relevante Themen geht, ist Leichte Sprache noch nicht einmal als gültig anerkannt.

Wenn man Protokolle von einer Mitgliederversammlung eines „Selbstvertretervereins“ schreibt, werden für gewöhnlich zwei Varianten hergestellt: Die eine ist in vermeintlicher Juristensprache verfasst (für das Gericht), die andere für die Menschen in der Mitgliedschaft, die angeben, sie wollten das Protokoll in Leichter Sprache lesen. Aber über dieser Variante des Protokolls steht dann geschrieben: „Diese Version ist nicht gültig“.

Texte – z.B. auch im juristischen Kontext – müssen eindeutig und verständlich sein, aber das bedeutet noch lange nicht, dass sie in Leichter Sprache verfasst sein müssen, denn dann enthalten sie eben Ungenauigkeiten und Unklarheiten. Wenn man Gesetze zitiert, müssen sie natürlich so zitiert werden, wie sie im Gesetzbuch stehen. Aber Texte, die man selber an Gerichte richtet, müssen nur verständlich und eindeutig sein.

Anatol Stefanowitsch weist in einem Beitrag für die Bundeszentrale für politische Bildung unseres Erachtens in die richtige Richtung:

Natürlich sollten wir alle uns immer bemühen, unnötige sprachliche Komplexität zu meiden und unsere

Sprache so einfach wie möglich zu gestalten. Aber wir dürfen sie dabei nicht leichtfertig einfacher gestalten, als es die kommunizierten Inhalte erfordern. Wir leben in einer komplexen Welt, die komplexes Denken und Handeln erfordert. Die Ausdifferenzierung der Sprache in bildungs- und fachsprachliche Register ist kein Hindernis, sondern der Weg zu einem solchen Denken und Handeln (bpb 2014, online).

Unsere Erfahrung lehrt uns, dass Texte, die wir als semantisch schlüssig ansehen und die in gut verständlicher Sprache verfasst sind, fast nie das Ergebnis von Übersetzer-Arbeit sind; vielmehr handelt es sich um solche Texte, die originär in verständlicher Sprache von den Autorinnen und Autoren selber verfasst wurden. Der Verfasser/die Verfasserin behält die semantische und auch lexikalische Kontrolle über den Text. Als ein sehr überzeugendes Beispiel für diese Vorgehensweise erscheint uns bezeichnenderweise ein englischer Text von John O'Brian (2014) über „Theorie U“, über die Art und Weise, wie sich die Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten verändern sollten, so dass alle etwas davon haben. Texte, geschrieben in verständlicher Sprache, sind der Weg, den wir gehen müssen, um das Lesen und Verstehen von Texten für alle leichter zu machen. Dieser Weg wäre emanzipatorisch und nicht diskriminierend.



Literatur

- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. Im Internet: <http://www.bpb.de/apuz/179343/leichte-sprache-komplexe-wirklichkeit?p=all> (Stand: 11.01.2016)
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2014): Leichte Sprache – Ein Ratgeber. Berlin. Im Internet: http://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 11.01.2016)
- BRK-Allianz (2013a) – Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention (Hrsg.): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion. Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin. Im Internet: <http://www.brk-allianz.de/index.php/parallel-bericht.html> (Stand: 11.01.2016)
- BRK-Allianz (2013b) – Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention (Hrsg.): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion. Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Kurzfassung. Berlin. Im Internet: <http://www.brk-allianz.de/index.php/parallel-bericht.html> (Stand: 11.01.2016)
- DGUV – Deutsche Gesetzliche Unfall-Versicherung (Hrsg.) (2014): „Denk an mich. Dein Rücken“. Informationen für Beschäftigte in Leichter Sprache. Eine Präventionskampagne der Berufsgenossenschaften, Unfallkassen, Sozialversicherung für Landwirtschaft, Forsten und Gartenbau sowie der Knappschaft. Berlin. Im Internet: http://www.deinruecken.de/media/download/broschueren_internet/Broschuer_Lichte_Sprache_20141103.pdf (Stand: 11.01.2016)

- O'Brien, John (2014): Theory U. A Way to Change Services for People with Intellectual Disabilities. Im Internet: <http://inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2015/03/O'Brien-Short-Intro-to-Theory-U-0.3.pdf> (Stand: 11.01.2016)
- Protheroe, Pamela Irene Mary (2010): The Effect of Illustrations on the Ability of Children to Draw Inferences While Reading Narrative Texts. Wellington. Im Internet: <http://researcharchive.vu.ac.nz/handle/10063/32/browse?value=Protheroe%2C+Pamela+Irene+Mary&type=author> (Stand: 11.01.2016)

Douglas Ross, M.A. (Hons)

*Akademischer Rat und Lektor i.R.
Freie Universität Berlin 1975 – 2008
E-Mail: dougross@zedat.fu-berlin.de*



*Huw Ross
Berlin*



Johannes Gruntz-Stoll

Behinderung erzählen

Geschichten über erlebte und erdachte Wirklichkeiten

Erzählt werden Geschichten, und es sind Menschen, die Geschichten erzählen: Geschichten haben einen Anfang und ein Ende; dazwischen kommen Erfahrungen, Eindrücke und Einsichten zur Sprache, werden Erlebtes und Erdachtes zu einem Ganzen verdichtet. Das heißt, dass beim Erzählen von Geschichten Ereignisse und Erlebnisse nicht einfach aneinander gereiht und aufgezählt, sondern in eine Abfolge gebracht, in einen Zusammenhang gestellt werden. Allerdings sind die Grenzen zwischen ‚Reihe‘ und ‚Abfolge‘ ebenso fließend wie jene zwischen einer ‚Aufzählung‘ und einer ‚Erzählung‘, zwischen Erlebtem und Erdachtem. Unter diesen Voraussetzungen interessieren Bedeutung und Stellenwert von Geschichten im wissenschaftlichen Kontext: Um Narratives in der Heil- und Sonderpädagogik geht es in meinem Beitrag und um die Frage, ob und wie sich Behinderung erzählen lässt. Ausgehend von eigenen Erfahrungen mit Geschichten setze ich mich im Folgenden mit Beispielen erzählter Behinderung auseinander und trage rückschauend und ausblickend Ideen für die weitere Arbeit mit Geschichten zusammen.

1. Aus Geschichten lernen

Woher röhrt die anhaltende Lust, mich mit Geschichten zu befassen? Zum einen zweifellos aus den Geschichten selbst, in denen etwas zur Sprache kommt, was die Autorin oder der Autor für erzählens-

wert halten; damit verbunden ist das Bemühen der Erzählenden, ihre Geschichten in eine Form zu bringen, welche die eigenen Ansprüche erfüllt und zugleich das Interesse der Zuhörenden weckt und wach hält. Zum andern sind es die Erfahrungen und Erlebnisse der Adressaten, welche durch die gehörteten Geschichten angesprochen werden; dabei können Geschichten sowohl als Bestätigung eigenen Erlebens wie auch als Erweiterung des damit verbundenen Verstehens empfunden werden. Und selbst wo sich Geschichten anderer nicht mit eigenen Erfahrungen verbinden lassen, bleibt die Lust an möglichen Wirklichkeiten, welche zwar mit den eigenen wenig oder nichts zu tun haben, aber doch einmal etwas zu tun haben könnten. Dabei lässt sich aus Geschichten lernen, dass die eigene Sicht der Dinge bei weitem nicht die einzige mögliche und erst recht nicht die einzige richtige ist.

Aufgewachsen bin ich mit den Geschichten, welche meine Großmutter tagsüber erzählt, meine Mutter am Abend vorgelesen hat: Das Erzählte und Vorgelesene hat mich berührt und bezaubert, mein Interesse an Geschichten genährt und meine Phantasie beflügelt. Später habe ich das Lesen entdeckt, bin sozusagen auf eigene Faust in die Welt der Geschichten eingetaucht und habe in der Sprache eine Heimat gefunden. „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache“ (Gadamer 1960, S. 450), umschreibt Hans-Georg Gadamer diese Erfahrung, und Gerhard Meier formuliert dazu aus

der Sicht des Schriftstellers: „Die Welt existiert erst, wenn sie formuliert, in Sprache gebracht vorliegt“ (Meier 1990, S. 11). Und obschon Gerhard Meier und Hans-Georg Gadamer auf Sprache in einem weiten, umfassenden Sinn Bezug nehmen, stehen für mich Geschichten im Vordergrund, denn sie liefern nicht nur Grundlagen des Bezeichnens und Mitteilens, sondern vermitteln darüber hinaus Perspektiven und Horizonte des Erlebens und Verstehens, des Denkens und Handelns. Eine Geschichte zu lesen bedeutet für mich so viel wie eine Reise in unbekannte Zonen, Begegnung mit überraschenden Situationen und darin agierenden Personen; Fiktives und Faktisches sind dabei miteinander vermischt zu einer möglichen Wirklichkeit, an der mich die Lektüre der Geschichte teilhaben lässt.

Geschichten enthalten und vermitteln Wissen, Erfahrung und Erkenntnis, so dass einerseits aus Geschichten gelernt, anderseits aber auch mit Geschichten gelehrt werden kann: Die biblischen Texte des Judentums wie des Christentums, die Koans (kurze Meditationsgeschichten) des Zen-Buddhismus oder die „Weisheitsgeschichten der Sufis“ (Shah 2007) stehen zusammen mit Märchen und Fabeln, Sagen und Legenden in dieser langen und reichen Tradition. Während der Jahre meiner Lehrtätigkeit habe ich – zunächst eher zögernd und sporadisch, später regelmäßig und gezielt – Geschichten ausgewählt und eingesetzt, welche den Gegenstand des Unterrichts aufgreifen und in einen Erzählkontext stellen. Dabei habe ich die Erfahrung gemacht, dass diese Form der Lehre bei den Studierenden sowohl unmittelbar Aufmerksamkeit und Interesse weckt wie

auch mittelbar nachhaltige Wirkung zeigt: Studierende erkundigen sich etwa nach den Quellen der gehörten Geschichten, besorgen sich die fraglichen Texte und berichten mit zeitlichem Abstand über entsprechende Lektüreeindrücke.

Während ich in der Folge diese Erfahrung unter dem Titel „Vorlesen und Nachdenken“ (Gruntz-Stoll 2008) reflektiert und über „Aktuelle Themen und traditionelle Formen in der Vermittlung und Entwicklung heilpädagogischer Kompetenzen in Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen“ (ebd.) referiert habe, bin ich auf den Begriff des Narrativen gestoßen, aus dessen Verbindung mit heil- und sonderpädagogischer Praxis und Theorie sich die „Idee einer Narrativen Heilpädagogik“ (ebd., S. 501) angedeutet bzw. abgezeichnet hat. Zwei Intentionen sind es gewesen, welche beim Vorlesen von Geschichten in den Lehrveranstaltungen zur Heil- und Sonderpädagogik zunächst ausschlaggebend gewesen sind: Zum einen habe ich damit eine didaktische Absicht verfolgt, welche sich am ehesten mit den Begriffen Konkretisierung und Illustration umschreiben lässt. Sozusagen als Ergänzung zu mehr oder weniger abstrakten Ausführungen nehmen Geschichten Bezug auf konkrete Situationen, mit denen sich Individuen auf unverwechselbare Art und Weise auseinandersetzen. Solche Unverwechselbarkeit oder Einmaligkeit ermöglicht es den Hörenden, sich selber versuchsweise und vorübergehend in die erzählte Lage zu versetzen – im Bewusstsein, dass es sich dabei um die Lebensumstände eines anderen Menschen und damit bloß um eine mögliche Wirklichkeit handelt. Damit gerät aber zum Zweiten in den Blick, was Dieter Baacke und Theodor Schulze

vor über drei Jahrzehnten unter dem grammatischen Titel „Aus Geschichten lernen“ (Baacke u.a. 1979) als „Einübung pädagogischen Verstehens“ (ebd.) charakterisiert haben: Meine Absicht hat dabei sowohl der Vermittlung heil- und sonderpädagogischen Wissens wie auch der Entwicklung professioneller Haltung gegeben, für welche die Reflexion eigener Werte und Normen ebenso bestimmend ist wie die Fähigkeit zur Empathie.

Dass es in erster Linie Geschichten sind, in und mit denen sich „Kulturen der Empathie“ (Breithaupt 2009) vermitteln und entfalten lassen, davon geht auch Fritz Breithaupt aus. Was damit angesprochen ist, umschreibt Urs Faes in der Erzählung über „Michi Bub“ (Faes 1992², S. 77ff.) mit den Worten „Das Fremde lesen als das Eigene“ (ebd., S. 93): Eine Geschichte zu hören oder zu lesen und zu verstehen ist eine Form der Aneignung von Fremdheit, eine Bewegung auf der „Spur des Anderen“ (Lévinas 2007⁵). Die von Emmanuel Lévinas beschriebene Bewegung auf unterschiedlichen Spuren wie auch die von Urs Faes betonte Verknüpfung des Fremden mit dem Eigenen im Vorgang des Lesens lassen sich ebenso auf Geschichten wie auf Menschen beziehen. Erzählen und Verstehen, „Vorlesen und Nachdenken“ (Gruntz-Stoll 2008) werden dabei von einem didaktischen Impuls zu einem pädagogischen Konzept – zur „Idee einer narrativen Heilpädagogik“ (Gruntz-Stoll 2008, 501), welche vom Verstehen des Anderen anhand von Geschichten ausgeht. Was ist damit gemeint? Wie hat sich die Idee entwickelt?

2. Geschichten mit Behinderung

Zunächst habe ich die Sammlung von eher zufällig entdeckten Geschichten gezielt erweitert; gleichzeitig habe ich die Recherchen auf das Motiv „erzählter Behinderung“ (Gruntz-Stoll u.a. 2011) fokussiert und ein entsprechendes Forschungsprojekt initiiert. Die Suche nach „Geschichten mit Behinderung“ (Gruntz-Stoll u.a. 2013) ist ebenso lust- wie anspruchsvoll und vor allem zeitintensiv: In einer ersten Phase des Projekts haben die Beteiligten also vor allem gelesen, gelesen und nochmals gelesen, bevor die recherchierten Texte, welche den Suchkriterien entsprechen, erfasst und verschlagwortet werden können. Dabei stellt sich eine ganze Reihe von Fragen – etwa nach der Berücksichtigung von Geschichten mit Blick auf den Stellenwert des Motivs in der Geschichte, nach der plausiblen Unterscheidung von Textsorten wie Märchen, Romane, Autobiografien oder nach einer – sowohl in Bezug auf die literarischen Quellen wie auch die fachliche Diskussion – adäquaten Begrifflichkeit zur Umschreibung der erzählten Motive: Schon ‚Behinderung‘ ist ja als Begriff vieldeutig und umstritten, und manche Bezeichnungen für spezifische Behinderungen gelten mittlerweile als überholt oder gar obsolet. Geschichten setzen sich über derartige Bedenken hinweg, und nennen die Dinge beim Namen; sie erzählen teils plakativ und pointiert, teils differenziert und nuanciert von den Erfahrungen, die Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen machen; Behinderung ist dabei zuallermeist in eine soziale Situation eingewoben und wird aus den Blickwinkeln von Be-

troffenen, deren Angehörigen, weiteren Bezugspersonen oder Außenstehenden geschildert.

Für die Publikation und Diskussion dieser und weiterer Ergebnisse des Forschungsprojekts habe ich zusammen mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen verschiedene Formen gewählt und entsprechende Medien genutzt: Nahezu zeitgleich mit der Buchpublikation über „Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik“ (Gruntz-Stoll 2012) unter dem Titel „Erzählte Behinderung“ (ebd.) ist die gleichnamige Datenbank eingerichtet und online gestellt worden (vgl. Gruntz-Stoll u.a. 2011); damit lassen sich die Ausführungen der Buchveröffentlichung nicht nur am erfassten und erschlossenen Textkorpus nachvollziehen und überprüfen, sondern darüber hinaus mit weitergehenden Fragen ergänzen und vertiefen. Zusätzlich zur Online-Datenbank und Buchpublikation hat im Jahr 2012 in Basel eine Tagung stattgefunden, welche Interessen, Methoden und Perspektiven einer narrativen Heil- und Sonderpädagogik für ein breiteres Publikum aufgearbeitet und zugänglich gemacht hat; die Tagungsreferate sind im Folgejahr unter dem Titel „Das Fremde lesen als das Eigene“ (Gruntz-Stoll u.a. 2013) erschienen – ergänzt um zwei Beiträge von Odo Marquard über die Notwendigkeit des Erzählens und über „Die Philosophie der Geschichten und die Zukunft des Erzählens“ (Marquard 2007). Dazu kommen weitere Tagungs- und Buchbeiträge sowie Zeitschriftenartikel und Lehrveranstaltungen, die je spezifische Ergebnisse und Fragen des Gesamtprojekts thematisieren.

Und schließlich habe ich die Tatsache, dass in der Schweiz erstmals 1970,

veranstaltet durch Pro Infirmis, und dann 1992, herausgegeben von Jörg Grond, Anthologien mit literarischen Texten über Erfahrungen von Menschen mit Behinderung erschienen sind, zum Anlass genommen, zusammen mit Christian Mürner, dessen Veröffentlichungen maßgeblich zur Entwicklung der Idee einer narrativen Heilpädagogik beigetragen haben, eine dritte derartige Textsammlung zu veranstalten. Die Anthologie „Alles wie immer?“ (Gruntz-Stoll u.a. 2013) umfasst vierundzwanzig „Geschichten mit Behinderung“ (ebd.) von Schweizer Autorinnen und Autoren. Die Geschichten sind mehrheitlich eigens für den Sammelband geschrieben worden und belegen, dass Behinderung in Vergangenheit und Gegenwart als Motiv in literarischen Texten aufgegriffen und gestaltet wird: „Erzählte Behinderung“ (Gruntz-Stoll 2012) hat denn auch Vergangenheit, Gegenwart und – Zukunft, denn Menschen erzählen weiterhin Geschichten, in denen Erfahrungen zur Sprache gebracht und mit deren Hilfe alltägliche wie besondere Erlebnisse zu einem Ganzen verdichtet werden.

Lediglich ein Beispiel aus dieser Textsammlung greife ich an dieser Stelle auf, um daran die eingangs formulierte Frage zu erörtern: Der Journalist und Schriftsteller Erwin Koch hat 2011 unter dem Titel „Was das Leben mit der Liebe macht“ (Koch 2011) neun „wahre Geschichten“ (ebd.) veröffentlicht. Sowohl die nüchterne Sprache wie auch der Untertitel lassen keinen Zweifel daran, dass es sich bei den Erzählungen um erlebte Wirklichkeiten handelt; allerdings sind es nicht Erlebnisse des Autors, welche erzählt werden, sondern Erfahrungen der jeweiligen Protagonistinnen und Prot-

agonisten – etwa von „Doris und Josef“ (ebd., S. 75 ff.). Die Liebesgeschichte beginnt mit einer SMS: Doris sucht via Chatroom einen treuen und ehrlichen Mann; Josef meldet sich, und die beiden lernen sich kennen – zunächst virtuell, dann ein paar Wochen später real. Die Ziviltrauung findet im selben Jahr statt, das Hochzeitsfest im darauffolgenden Sommer, nachdem sich die beiden gegenseitig bruchstückhaft die Geschichten ihres bisherigen Lebens erzählt haben.

Parallel zur Liebesgeschichte werden also zwei Lebensgeschichten erzählt; die Geschichten sind kunstvoll miteinander verwoben, und die eine wird erst in Verbindung mit den andern verständlich: Während Doris – in einer zerrütteten Familie aufgewachsen und von ihrem gewalttätigen Vater misshandelt – „eine heilpädagogische Schule“ (Koch 2011, S. 77) besucht und dabei „kaum lesen, kaum schreiben“ (ebd.) gelernt hat, ist Josef als gelernter Rangierer bei einer Regionalbahn tätig gewesen, bis er als Folge von Fusionen und Rationalisierungen und ohne eigenes Verschulden seine Stelle verliert. Während Doris‘ Behinderung mit der – von der Epilepsieklinik und der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich erstellten – „Diagnose ICD-10: F44.5 und ICD-10: F70.0“ (ebd., S. 80) zusammengefasst wird, erhält Josef seine Diagnose erst im Rahmen einer Gerichtsverhandlung, in welcher er für „qualifizierte Sachbeschädigung“ (ebd. 86) sowie „Störung des Eisenbahnverkehrs“ (ebd.) zu einer bedingten Gefängnisstrafe „von fünfzehn Monaten“ (ebd.) verurteilt wird: Eine „Verminderung der Schulpflichtigkeit in mittlerem Grade“ (ebd.) wird ihm wegen einer so genannten „Anpassungsstörung“ zugestanden – nach „ICD-10: F43.25“; aus

Verzweiflung über den Verlust seiner Anstellung hat er eines Nachts fünf Güterwagen entgleisen lassen...

Das Besondere an der Geschichte der Liebe von „Doris und Josef“ (ebd., S. 75 ff.) ist nach meinem Dafürhalten die Selbstverständlichkeit, mit der das Gewöhnliche – eine junge Frau und ein junger Mann lernen sich kennen, verlieben sich und heiraten – mit dem Ungewöhnlichen verknüpft wird – die Frau ist laut Diagnose lernbehindert und leidet an epileptischen Anfällen, der Mann hat zwar eine anderthalbjährige Lehre erfolgreich abgeschlossen, gilt aber – zumindest vorübergehend – als vermindert schuldfähig und in seinem emotionalen und Sozialverhalten als gestört. Der Verweis auf die Internationale Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen ICD der Weltgesundheitsorganisation WHO bringt dabei das Ungewöhnliche der Lebensgeschichten bzw. die Andersartigkeit der beiden Liebenden auf den Punkt und stellt sie zugleich in Frage. Der scheinbar objektiven Realität des Klassifikationssystems der WHO wird die subjektive Erfahrungswirklichkeit der Betroffenen gegenübergestellt, wobei die Liebesgeschichte die unterschiedlichen Realitäten gleichsam integriert und Behinderung sozusagen beiläufig erzählt wird.

Für mich als Leser bedeutet dies, dass ich mich während der Lektüre der Geschichte einmal mit Doris, dann wieder mit Josef identifiziere und ihr Zusammenkommen miterlebe und nachempfinde: Unversehens vermischt sich dabei das vermeintlich Gewöhnliche der Liebesgeschichte mit dem Außerordentlichen der Lebensgeschichten, so dass die erzählten Geschichten sozusagen nebenher

eine Annäherung an die besondere Lebenssituation ermöglicht; die zur Sprache gebrachten Lebenserfahrungen erweisen sich dabei als anders und so verschieden und einmalig wie alle Erfahrungen sind, die Menschen machen. Mit andern Worten heißt dies, dass sich beim Lesen verschiedene Sichtweisen vermischen und auf diese Weise ein neues Verständnis entsteht: Die Grenzlinien zwischen Gewöhnlichem und Ungewöhnlichem, zwischen Vertrautem und Fremdem werden verwischt, der Horizont des Verstehens wird erweitert, und „Kulturen der Empathie“ (Breithaupt 2009) werden vermittelt: So lässt sich Behinderung erzählen, und es sind erzählte Geschichten, welche derartige Wirkungen erzielen und die damit verbundenen Erkenntnisse ermöglichen, – auch und gerade wo es sich um „Geschichten mit Behinderung“ (Gruntz-Stoll u.a. 2013) handelt.

3. In Geschichten verstrickt

Zweifellos nachvollziehbar sind – auch mit Blick auf das angeführte Beispiel und die daraus gewonnenen Eindrücke und Einsichten – Fragen nach der Wissenschaftlichkeit der Auseinandersetzung mit derartigen Texten – sowohl bezogen auf die berücksichtigten Quellen wie auch die eingesetzten Methoden und die damit verfolgten Interessen: Solche Fragen sind lohnend, solange sie nicht von dogmatischen Dichotomien ausgehen und auf fundamentale Positionen abheben. Denn einmal abgesehen von der Schwierigkeit, als Beteiligter die Wissenschaftlichkeit eigener Forschung gegenüber fundamentalkritischen Einwänden zu verteidigen, verschiebt sich der Fokus einer solchen

Diskussion in der Regel von vergleichsweise praktischen Problemen auf theoretische Prinzipien bzw. löst sich von den konkreten Fragen und bewegt sich hin zu abstrakten Bezügen. Dennoch ist auch die Idee und das daraus entwickelte Forschungsprojekt einer narrativen Heilpädagogik keineswegs voraussetzungslos; allerdings bin ich den entsprechenden erkenntnistheoretischen Überlegungen erst im Verlaufe der Auseinandersetzung mit erzähler Behinderung begegnet – in den Veröffentlichungen von Odo Marquard und Wilhelm Schapp.

Bevor ich meine Ausführungen mit wenigen Textzitaten aus und punktuellen Verweisen auf Werke der beiden Autoren abschließe, skizziere ich Möglichkeiten weitergehender Forschungsarbeit und Lehrtätigkeit im Rahmen narrativer Heilpädagogik: Ausgehend von der Beschäftigung mit erzählenden Texten für Kinder und Jugendliche – in Form von Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern – habe ich gemeinsam mit Studierenden Möglichkeiten des Einsatzes derartiger Geschichten in der heil- und sonderpädagogischen Praxis erörtert; sowohl bei der Begleitung integrativen Unterrichts wie auch in der Elternarbeit, Familienunterstützung und Früherziehung lassen sich solche Beispiele erzähler Behinderung verwenden – sei es zur Vermittlung von Wissen oder zum Aufbau von Verständnis. Aber nicht nur der Einsatz von veröffentlichten „Geschichten mit Behinderung“ (Gruntz-Stoll u.a. 2013) erweist sich als lohnend, sondern auch das Verfassen derartiger Texte gemeinsam mit Betroffenen, deren Angehörigen oder Bezugs- und Fachpersonen verspricht vielfältige Einsichten. Zwar sind Begabungen wie jene des Malers und Dichters Georg Paulmichl Ausnah-

meerscheinungen, aber seine Texte zeigen exemplarisch, welche faszinierenden Einblicke solche Geschichten in die Lebenswelt von Menschen mit Behinderung ermöglichen. „Bis die Ohren und Augen aufgehen“ (Paulmichl 2014) lautet denn auch der Titel einer kürzlich erschienenen Sammlung „früher Texte und Bilder“ (ebd.) des Südtiroler Künstlers.

Selbstredend lassen sich weitere Möglichkeiten sowohl der Entstehung wie auch der Verwendung von Texten erzählter Behinderung erkunden und erschließen: Geschichten sind dabei sowohl verbindendes Element wie auch vermittelnde Instanz, denn Menschen sind stets „In Geschichten verstrickt“ (Schapp 2004⁴), wie dies Wilhelm Schapp (1884-1965) in seinen Überlegungen „Zum Sein von Mensch und Ding“ (ebd.) feststellt: Geschichten erweisen sich dabei sowohl als Medium zwischenmenschlicher Begegnung wie auch als Möglichkeit der Vermittlung von Wissen und Erkenntnis. Dies gilt auch und ganz besonders, wo es um Erfahrungen und Vorstellungen von Menschen mit Behinderung geht: Erzählte Geschichten erschließen Einblicke und ermöglichen Einsichten in erlebtes Denken und Fühlen, in Lebenssituationen und Erfahrungskontexte auf der „Spur des Anderen“ (Lévinas 2007⁵), die auf andere Weise kaum oder gar nicht zugänglich sind; sie leisten damit einen Beitrag zum Verstehen von und Wissen über diese Kontexte, Personen und Situationen, über mögliche Wirklichkeiten erlebter Behinderung.

Dieses Verständnis verweist auf Wilhelm Schapps „Philosophie der Geschichten“ (Schapp 1981²): Seine Auffassung, dass „wir Menschen (...) immer in Geschichten verstrickt“ (Schapp 2004⁴,

S. 1) sind, wirkt sich unmittelbar auf die Versuche der Annäherung an und des Verstehens von eigenen und fremden Erfahrungen aus. „Der Zugang zu uns selbst erfolgt über die Geschichten, in die wir verstrickt sind. Der Zugang zu den anderen Menschen über die Geschichten, in die diese verstrickt sind“ (ebd., S. 136), wobei eben diese Zugänge ihrerseits nichts anderes darstellen als weitere Verstrickungen. Geschichten werden dabei zum Inbegriff des menschlichen Erlebens und Verstehens; ihre Berücksichtigung im Horizont wissenschaftlichen Denkens und Forschens ist unter diesen Voraussetzungen unverzichtbar. Diese Sicht teilt Odo Marquard und fordert die Rehabilitation des Narrativen in den Wissenschaften, welche das Erzählen gleichsam verlernt und damit den Bezug zum menschlichen Erleben verloren haben: „Narrare necesse est“ (Marquard 2013), lautet die entsprechende Parole, „denn wir Menschen sind unsere Geschichten, und Geschichten muss man erzählen“ (Marquard 2013, S. 13).

Literatur

- Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München.
- Breithaupt, Fritz (2009): Kulturen der Empathie. Frankfurt am Main.
- Faes, Urs (1992; 1992²): Michi Bub. In: Grond, Jörg (Hrsg.): Im Schatten des Apfelbaumes. Schweizerische Schriftstellerinnen und Schriftsteller schreiben über Menschen mit Behinderungen. Frauenfeld.
- Gadamer, Hans Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.

- Grond, Jörg (Hrsg.) (1992, 1992²): Im Schatten des Apfelbaumes. Schweizerische Schriftstellerinnen und Schriftsteller schreiben über Menschen mit Behinderungen. Frauenfeld.
- Gruntz-Stoll, Johannes (2008): Vorlesen und Nachdenken. Aktuelle Themen und traditionelle Formen in der Vermittlung und Entwicklung heilpädagogischer Kompetenzen in Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen. In: Biewer, Gottfried u.a. (Hrsg.) (2008): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 494-502.
- Gruntz-Stoll, Johannes / Zurfluh, Elsbeth (2008, 2010²): Lösungs-, ressourcen- und system- orientierte Heilpädagogik. Eine Einführung. Bern.
- Gruntz-Stoll, Johannes (Hrsg.) (2010): „Ich habe Glück gehabt, dass es mich gibt“. Georg Paulmichls Weg zum Wort. Innsbruck.
- Gruntz-Stoll, Johannes / Koechlin, Annette / Neuckel, Andrea (2011): Erzählte Behinderung... Homepage zur gleichnamigen Datenbank unter der Internetadresse www.erzaehltebehinderung.ch
- Gruntz-Stoll, Johannes (2012): Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik. Bern.
- Gruntz-Stoll, Johannes / Koechlin, Annette (Hrsg.) (2013): Das Fremde lesen als das Eigene. Beiträge zur narrativen Heilpädagogik. Bern.
- Gruntz-Stoll, Johannes & Mürner, Christian (Hrsg.) (2013): Alles wie immer? Geschichten mit Behinderung. Zürich.
- Koch, Erwin (2011²): Was das Leben mit der Liebe macht. Wahre Geschichten. Hamburg.
- Lévinas, Emmanuel (1982; dt. 1983; 2007⁵): Die Spur des Andern. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg.
- Marquard, Odo (2000): Narrare necesse est. In: Ders. (2000; 2009): Philosophie des Stattdessen. Studien. Reclam: Stuttgart.
- Zit.n. Gruntz-Stoll, Johannes / Koechlin, Annette (Hrsg.) (2013): Das Fremde lesen als das Eigene. Beiträge zur narrativen Heilpädagogik. Bern, S. 13-18.
- Marquard, Odo (2004): Die Philosophie der Geschichten und die Zukunft des Erzählens. In: Ders. (2007): Skepsis in der Moderne. Philosophische Studien. Reclam: Stuttgart. Zit. n. Gruntz-Stoll, Johannes / Koechlin, Annette (Hrsg.) (2013): Das Fremde lesen als das Eigene. Beiträge zur narrativen Heilpädagogik. Bern, S. 127-140.
- Meier, Gerhard (1990): Land der Winde. Stuttgart.
- Mürner, Christian (2010): Erfundene Behinderungen. Bibliothek behinderter Figuren. Neu-Ulm.
- Paulmichl, Georg (2014): Bis die Ohren und Augen aufgehen. Frühe Texte und Bilder. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Johannes Gruntz-Stoll und Irene Zanol. Innsbruck.
- Pro Infirmis (Hrsg.) (1970) Erfahrungen – Témoignage – Testimonianze. Bern.
- Schapp, Wilhelm (1953; 2004⁴): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Frankfurt am Main.
- Schapp, Wilhelm (1959; 1981²): Philosophie der Geschichten. Frankfurt am Main.
- Shah, Idries (2007): Die drei Wahrheiten. Weisheitsgeschichten der Sufis. Freiburg.

*Prof. em. Dr. Johannes Gruntz-Stoll
Von 1984 bis 2013 tätig in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen;
2002 bis 2008 Leiter des Instituts
Spezielle Pädagogik und Psychologie
der Pädagogischen Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz.
E-Mail: gruntzstoll@bluewin.ch*



Nelli Elkind und Jörg Markowski

Geschichten schreiben

Ein inklusives Kursangebot im Rahmen der *Lernerei*

Mein Papa und meine Mutti sind im Himmel ganz allein. Ich weiß nicht, wie es passiert ist. Ich habe keine Ahnung. Wir haben zusammen Kaffee getrunken und dann waren sie auf einmal im Himmel. Ich weiß nicht mehr, wie meine Eltern aussahen. Ich weiß aber, dass ich sie vermisste und noch irgendetwas anderes. Ich weiß aber nicht was. Ich weiß es nicht. Keine Ahnung.

Du fragst mich, warum ich weine. Das weiß ich nicht. Ich habe keine Ahnung.

Ich glaube, weil du mich fragst und weil ich dir immer wieder sagen muss – Das weiß ich nicht. Ich habe keine Ahnung.

(aus: Monika Endler: Auf einmal im Himmel)

Monika Endlers Erzählung *Auf einmal im Himmel* entstand im Rahmen einer der zahlreichen Kurse „Geschichten schreiben“, die seit einigen Jahren regelmäßig im institutionellen Kontext der *Macherei* und der *Lernerei* der Evangelisches Johannesstift Behindertenhilfe gGmbH stattfinden.¹ Die Erzählung hat mit 58 weiteren Erzählungen Eingang gefunden in den im Oktober 2015 im dorise-Verlag veröffentlichten inklusiven Erzählband *Massage, Handküsse und teures Parfüm*.

Wir beschreiben im Folgenden den institutionellen Kontext der Kurse im Rahmen von *Macherei* und *Lernerei*. Der sich anschließende Erfahrungsbericht von Nelli Elkind ist bewusst persönlich gehalten und erfolgt deshalb in der Ich-Form. Das Konzept der Kurse „Geschichten schreiben“ der Lernerei wird ebenso beschrieben wie die Methoden zur Erarbeitung der literarischen Texte auch mit

Autorinnen und Autoren mit hohem Unterstützungsbedarf.

1. Geschichten schreiben in *Macherei* und *Lernerei*

Die Initiative zum Geschichtenschreiben ging von einer Beschäftigten der *Macherei* aus: Gefragt danach, was sie nach einem erfolgreichen Ausstellungsprojekt machen wolle, hatte sie den Wunsch geäußert, Geschichten zu schreiben. Da es ihr jedoch schwer fiel zu erzählen, wurde, ausgehend von ihren Assoziationen, eine Geschichte inszeniert mit ihr als Hauptdarstellerin, und diese Geschichte dann aufgeschrieben.

Die anschließende Lesung fand begeisterte Zuhörer/-innen und weckte bei vielen Macher/-innen den Wunsch, selbst Autorin oder Autor zu werden.

¹ Eine kurze Vorstellung von *Macherei* und der *Lernerei* findet sich auf der Internetseite der Behindertenhilfe der Evangelisches Johannesstift Behindertenhilfe gGmbH: www.evangelisches-johannesstift.de/behindertenhilfe/lernerei

„Geschichten schreiben“ wurde so zu einem wählbaren Angebot im Rahmen des Kursprogramms der *Macherei*. Personzentriert wurden von der Kursleitung vielfältige Methoden zur Erarbeitung der Geschichten entwickelt, erprobt und im Lauf der Jahre verfeinert. Die Vielfalt der Methoden ist einerseits begründet in der hohen Individualität des Zugangs zur literarischen Phantasie, zum anderen in den unterschiedlichen beeinträchtigungsbedingten Bedarfen der Autor(en)innen.

In der *Macherei* sind Erwachsene mit vielfältigen Beeinträchtigungen beschäftigt – aktuell sind es 50 Personen im Alter zwischen 21 und 78 Jahren mit angeborenen oder erworbenen körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen, Sinnesbehinderungen und zum Teil zusätzlichen psychischen Erkrankungen. Die Beschäftigten sind verbunden im Wunsch, tätig zu sein, und tun dies ressourcenorientiert in einem selbstbestimmten zeitlichen Umfang in selbstgewählten Angeboten innerhalb einer breit gefächerten arbeitsweltorientierten Angebotspalette.

„Geschichten schreiben“ ist seit mehreren Jahren ein begehrtes Angebot. Es fördert die (Weiter-)Entwicklung von Phantasie und Ausdrucksformen, hat mit den entstehenden Texten eine deutliche Produktorientierung und ermöglicht über die Veröffentlichungen², die damit verbundenen Lesungen in unterschiedlichen Kontexten und die Weiterbearbeitung einzelner Erzählungen zu Hörspielen und Kurzfilmen³ auch eine breite öffentliche Wahrnehmung und Anerkennung.

Anders als für andere Angebote der

Macherei gibt es für die Teilnahme an diesem Angebot eine Voraussetzung: Ja und Nein müssen in welcher Form auch immer artikuliert – verbal sprachlich, durch Hilfsmittel (Basser/Talker) oder mit verlässlichem Code (z.B. Augenbewegung) – klar verständlich sein, damit die Textproduktion authentisch erfolgen kann. Die literarischen Projekte der *Macherei* sind darüber hinaus in der Regel durch Drittmittel gefördert, da die regulären Kostensätze keine 1:1-Kooperation in der erforderlichen zeitlichen Intensität für Texterarbeitung und Lektorat ermöglichen.

Mit dem großen Erfolg von *Klar der Strand war schön* wurde auch von literarisch Interessierten aus dem Umfeld der *Macherei* der Wunsch artikuliert, an den Kursen „Geschichten schreiben“ teilzunehmen. Entsprechend naheliegend war es, ein entsprechend inklusives Kursangebot in der 2012 gegründeten *Lernerei* anzubieten.

Die *Lernerei* ist eine Kooperation der Volkshochschule Berlin-Spandau und der Behindertenhilfe gGmbH des Evangelischen Johannesstifts. Die inklusiven Kurse – in der Regel finden 6 Kurse pro Semester statt – werden geleitet von einem Dozent(en)innen-Tandem. Die Zahl der Teilnehmenden ist in der Regel auf 6 Teilnehmer/-innen begrenzt, um allen Bedarfen gerecht werden zu können. Die Kurse sind seit 2014 subventioniert und eingebettet im von Aktion Mensch geförderten berlinweiten Projekt ERW-IN (Erwachsenenbildung inklusiv).⁴

² Siehe Literaturliste am Ende dieses Textes.

³ Die in der *Macherei* produzierten Verfilmungen *Farben mal anders* und *Amanda* sind auf der Internetseite der *Macherei* abrufbar: www.evangelisches-johannesstift.de/behindertenhilfe/produkte-aus-den-projekten

Aufgrund der großen Nachfrage finden pro Jahr zwei „Geschichten-schreiben“-Kurse in der Lernerei statt. Ergebnisse der literarischen Produktion aus diesen inklusiven Kursen sind gesammelt im von Aktion Mensch und der Erich-Kroke-Stiftung geförderten Erzählband *Massage, Handküsse und teures Parfüm*. Erstmals präsentiert wurde der Band unter großer öffentlicher Anteilnahme im Oktober 2015 im Babylon-Mitte in Berlin in einer Lesung von Maria Gundolf und Samuel Koch. Eine weitere Lesung erfolgte auf der Leipziger Buchmesse 2016. Zwei der darin enthaltenen Erzählungen, *Amanda* und *Kevin spricht mit Gott* wurden in der Macherei im Kurzfilmformat verfilmt.

2. Kurskonzept und Methoden – ein Erfahrungsbericht

Man sagt: „Am Anfang war das Wort“. Aber was, wenn die Wörter fehlen? Dann steht die Geschichte am Anfang und die Wörter werden später geformt. So entstand das Buch: *Massage, Handküsse und teures Parfüm*.

Um zu diesen Geschichten zu kommen, habe ich in der *Lernerei* viele Methoden entwickelt.

Ich unterrichte einen Kurs „Geschichten schreiben“ in der *Lernerei*. Das tue ich gemeinsam mit meinem Co-Dozenten Arnd Schauseil. An jedem Kurs nehmen 6 bis 7 Personen teil. Die Teilnehmer/-innen haben sehr unterschiedliche Wünsche und Möglichkeiten. Vor meinem ersten Kurs habe ich die ganze Nacht nicht geschlafen. Jetzt schlafe ich zwar, aber Routine habe ich immer noch nicht.

Ich habe zuerst gedacht: Beim zweiten oder dritten Mal wird es einfacher. Jetzt weiß ich: Routine gibt es einfach nicht. Zu jedem Kurs muss ich neue Methoden entwickeln oder alte anpassen, für sprechende und nicht sprechende Autor(en) innen, für sehende und nicht sehende Autor(en)innen, Methoden alternativer Kommunikation, wie zum Beispiel die „Persischer-Teppich-Methode“, die „Bildübersetzungsmethode“ oder die „Patchwork-Methode“.

Wichtig ist: Alle die kommen und Geschichten schreiben möchten, können das auch. Lediglich der Unterstützungsbedarf ist unterschiedlich, und genau da muss man flexibel sein.

Ein Kurs hat 8 Termine. Jeder Termin dauert 2 Stunden und 4 Stunden habe ich extra für das Lektorat.

Eine Unterrichtseinheit baue ich folgendermaßen auf:

35 Minuten Theorie

15 Minuten Pause

40 Minuten Gruppenarbeit

30 Minuten Feedback, Austausch und Fragen

Die Ergebnisse am Ende eines jeden Kurses sind eine gemeinsame Geschichte aller Teilnehmer/-innen und eine persönliche Geschichte jeder Teilnehmerin und jedes Teilnehmers.

Im Theorienteil gebe ich in Leichter Sprache Hinweise dazu, was für gute Erzählungen wichtig ist: Was ist wichtig für die Entwicklung von Figuren, die Beschreibung von Atmosphären, die unterschiedlichen Genres, Erzählperspektiven und Erzählstil? Dies wird dann gleich

⁴ Mehr Informationen im Internet unter: www.erw-in.de

praktisch erprobt. Ich arbeite, wie bereits erwähnt, mit selbst entwickelten Methoden. Darunter sind viele Methoden, die ich nur einmal verwenden konnte, so individuell beziehen sie sich auf den Unterstützungsbedarf des einzelnen Teilnehmers/der einzelnen Teilnehmerin.

Ich möchte hier vier Methoden vorstellen, die ich fast immer verwende.

2.1 Patchwork-Methode

Diese Methode benutze ich während der theoretischen Einführungen. Sie ist meine wichtigste Methode geworden. Ziel dieser Methode ist es, Inklusivität authentisch erlebbar zu machen. Mit diesem Ansatz entsteht eine schöne Teamatmosphäre, bei der alle voneinander lernen können. Hier wird Theorie gleich in die Praxis umgesetzt.

So erkläre ich zum Beispiel, wie man seine Hauptfigur beschreibt; alle entwickeln daraufhin die jeweils eigene Figur und bringen diese in das gemeinsame Spiel ein. In weiteren Kurseinheiten lernen die Teilnehmenden nach demselben Prinzip, Orte zu beschreiben und für die eigene Figur mit Hilfe von wenigen Worten das zu erzählen, was passieren soll. Alles wird im gesamten Kursverlauf nach und nach zusammen in eine gemeinsame Geschichte gebracht. In dieser Geschichte geht es nicht um die Qualität, sondern darum, das Geschichtenschreiben gemeinsam zu lernen. Alle bekommen eine Vorstellung davon, wie das funktioniert. Abgesehen davon wird allen deutlich, dass jede und jeder unterschiedliche Stärken einbringt und alle voneinander profitieren können. Gemäß meiner Erfahrung sind Menschen mit Lernbeeinträchtigung freier, eigene Worte und Gedanken zu nutzen, ohne andere

kopieren oder nachahmen zu wollen. Das macht die Geschichten einmalig und ehrlich. Menschen ohne Beeinträchtigungen versuchen sich meist an Regeln und Erlerntes, bekannte Sätze oder bestimmte Stile von Lieblingsautor(en)innen zu halten. Gleichzeitig sind sie oft besser in der Lage, das vorhandene Material zu strukturieren. Diese Stärke ist wichtig für den gemeinsamen Prozess.

2.2 Bildübersetzungsmethode

Viele Menschen können Dinge gut beschreiben, die sie gesehen haben, haben aber Schwierigkeiten frei zu imaginieren. Mit der Bildübersetzungsmethode malt man die Hauptperson, den Ort und die Handlung. Danach beschreibt die Autorin/der Autor das Gemalte. Die Beschreibungen werden parallel vom Co-Dozenten verschriftlicht.

Wenn eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer noch nicht so gut beschreiben kann, helfe ich, indem ich intensiv nachfrage. Die Antworten helfen dabei, die Geschichte zu schreiben. Wenn zum Beispiel ein roter Teppich gemalt wird, frage ich, wie sich der Teppich anfühlen soll. Wird dann beispielsweise gesagt „weich“ steht in der Geschichte dann „der rote und weiche Teppich“. Diese Methode wurde zum Beispiel auch bei der Erarbeitung der Geschichte *Hausfrau* von Gabi Stein verwendet. Frau Stein malte insgesamt 360 Bilder. Aus Bildern, Fragen und ihren Antworten formte sich ihre Geschichte. Hier ein Beispiel aus der gemeinsamen Arbeit:

Frau Stein malt eine Reihe von Männern. Ich frage, wer die Männer sind. Frau Stein sagt: „Alle sind Thomas“. Dann frage ich: „Warum sind es so viele Männer und alle sind Thomas?“ Frau Stein sagt,

dass sie möchte, dass viele Männer Thomas heißen und sie sich unter ihnen den Besten aussuchen kann. Ich frage, wer der Beste ist. Darauf zeigt sie mir einen und sagt, dass sie das von Anfang an gewusst habe. Ich frage sie danach, ob sie es auch schon vor dem Malen gewusst habe. „Ja“ sagt sie, „aber er muss sich das trotzdem erst verdienen, sonst suche ich mir einen anderen Thomas aus“. Ich frage sie so lange, bis der folgende Text entsteht:

Kann ich mir einen Mann mit Namen aussuchen? Naja, wahrscheinlich würde man alle Männer, die Thomas heißen, in eine Reihe stellen und dann sucht man sich den Besten aus. Obwohl, eigentlich weiß ich schon, welchen ich nehme. Natürlich nur dann, wenn er sich auch ein nächstes Leben verdient hat. Sonst nehme ich mir einen anderen.

Bei ihrer zweiten Geschichte *Der Flur* erklärt Frau Stein mir ihre Zeichnungen ohne Nachfragen, aber immer wenn sie nicht weiterkommt, fordert sie mich auf, etwas zu fragen. Manchmal korrigiert sie meine Fragen, stellt ihre eigenen Fragen, beantwortet sie dann selber und fordert mich schließlich auf, alles aufzuschreiben. Später wenn die Teilnehmer/-innen ohne Beeinträchtigung nicht weiter kamen, stellte Frau Stein ihnen Fragen. Die Teilnehmer/-innen antworteten und sagten, dass sie jetzt den Dreh gefunden hätten oder wüssten, wie sie weiter schreiben könnten.

2.3 Persischer-Teppich-Methode

Diese Methode ist eine Hilfe, um besser imaginieren zu können.

Zuerst werden Visualisierungen zu Aussehen, zu Farben und zu Formen durch mich durchgeführt. Zum Beispiel – um beim Teppich zu bleiben – beschreibe ich einen persischen Teppich: wie er sich anfühlt, wie er aussieht, wie seine Form ist, wo er sich befindet ...

Danach stellt sich jede Teilnehmerin/ jeder Teilnehmer den eigenen Teppich vor und beschreibt diesen, später auch den Ort, wo dieser liegt oder hängt. Das ist sehr simpel und funktioniert immer. Ich hatte sehr viele Teilnehmer/-innen, die durch diese Methode zu eigenen Phantasien gefunden haben. So ist die Geschichte von Regina Pannek *Auf einmal Prinzessin* entstanden. Nachdem sie sich vorgestellt hatte, dass sie selbst mit einem persischen Teppich in einem Schloss gelandet ist, kam ihr der Gedanke, selbst eine Prinzessin zu sein. Hier der Beginn der Geschichte:

Ich wollte immer eine Prinzessin sein. Morgens früh aufwachen, Frühstück ans Bett, Massage, Handküsse und danach schicke Kleider und teures Parfum. Danach bestimme ich, wen ich heute sehen will. Ich sage zum Beispiel, Christel oder Marie. Wenn ich Husten habe, bekomme ich Bier in einem goldenen Becher. Ich habe gehört, das hilft gegen Husten. Keiner hat mir was zu sagen. Niemand! Wer mir im Befehlston spricht, wird sofort gekündigt. Bevor ich aber lange erklären muss, wer gekündigt werden soll und warum und überhaupt dieses schwere Wort aussprechen muss, führe ich einfach ein Zeichen für Kündigung ein. Zunge rausstrecken heißt, dass du gekündigt bist. Kurz und klar. [...]

2.4 Alternative Kommunikation

[...] Langsam geht die Sonne unter und verfärbt den weißen Krokus auf der Wiese vor dem Haus. Für einen kurzen Moment wird er rot. Schön. Ich lache. „Warum lachst du?“ Sie dreht sich um und sagt: „Was siehst du da?“ Ich deute mit meinen Augen auf die Blume. Sie wird langsam goldrot. Sie sagt: „Ich sehe nichts.“ Ich sage doch, Läufer sind manchmal blind. Es wird dunkel und die Neonlampen werden eingeschaltet. Ich mag dieses Licht nicht. Ich schließe meine Augen und liege wieder am Strand. Eine frische Brieze, das Geschrei der Möwen, aber leider ohne Claudia.

Dies ist der Schluss der Geschichte *Beobachterin* von Marina Liebsch.

Diese Geschichte entstand mit Hilfe alternativer Kommunikation. Klare Voraussetzung hierfür ist ein deutliches „ja“ oder „nein“. Ich entwickelte einen Fragenkatalog, bei welchem sich die Geschichte ähnlich einer Pyramide aufbaut. Zuerst geht es um das Gerüst (Genre, Personen, Orte), danach um Verfeinerungen (Aussehen, Charakter, Wahrnehmungen) und später um Handlungen.

Hier ergeben sich besondere Herausforderungen an das Zeitbudget: Da die Fragen immer aus den erhaltenen Antworten entstehen, dauert der Prozess sehr lange.

Bei einem Kurs mit 2 Dozent(en)innen und 6-7 Teilnehmer(n)innen funktioniert es nicht. Ich habe dieses Problem bei einem Kurs pragmatisch gelöst, indem eine zusätzliche Person dazu kam und ich dadurch die Teilnehmer/-innen in drei Gruppen teilen konnte.

- Die 1. Gruppe arbeitete am Computer oder diktierte.
- Die 2. Gruppe machte eine Bildübersetzung.
- Die 3. Gruppe alternative Kommunikation.

2.5 Lektorat

Bei allen Geschichten findet ein literarisches Lektorat statt. Es ist ein gemeinsames Puzzeln und Komprimieren mit den Autorinnen und Autoren. Ich setze mich mit jeder Autorin/jedem Autor zusammen und wir suchen die besten Sätze aus altem Geschriebenen heraus.

Das Komprimieren fällt besonders schwer. Es ist immer sehr schwer, sich von eigenen Wörtern und Sätzen zu trennen. Manchmal bleibt von anfänglich 10 Seiten nur eine übrig. Man „ent-schleift“ die Texte gemeinsam. Bei der eingangs zitierten Geschichte von Monika Endler kürzten wir die vorhandenen Erzählschleifen so zusammen, dass aus 14 Seiten eine halbe Din A4 Seite wurde.

Dieser Prozess der Reflexion über den eigenen Text ist wichtig für das Lernen. Die Autorinnen und Autoren, die den Kurs schon mehrmals besucht und mehrere Geschichten geschrieben haben, benötigen immer weniger Lektorat. Eine Teilnehmerin besucht beispielsweise schon zum fünften Mal den Kurs „Geschichten schreiben“. Bei ihrer letzten Geschichte benötigte sie nur noch ein orthografisches Lektorat. Jetzt suche ich nach Möglichkeiten, sie als dritte Co-Dozentin zu integrieren, da sie schon fast mit unterrichtet. Und wer kennt den Weg besser, als jemand, der diesen Weg selbst bereits gegangen ist?

Ein ähnlicher Lernprozess erfolgt bei den Methoden alternativer Kommunikati-

on. Eine Autorin hat bereits drei Geschichten geschrieben. Beim ersten Mal hat es 8 Monate gedauert, beim zweiten Mal nur 6 Monate und beim dritten Mal war sie so schnell, dass sie Nackenschmerzen bekam – sie beantwortet meine Fragen mit „ja“ und „nein“ durch Kopfdrehen, links = ja, rechts = nein. Die Dauer für die letzte Geschichte betrug nur etwa 10 Wochen.

Das Kurstempo passe ich immer individuell an. Wer zuerst mit seiner Geschichte fertig ist, hilft den anderen, ihre Texte zu reflektieren und zu lektorieren und lernt selbst dabei weiter mit.

3. Fragen, Erkenntnisse und Herausforderungen

Abschließend nenne ich einige Stichpunkte, die beim Schreiben von Geschichten in inklusiven Gruppen wichtig sind.

Freiwilligkeit

Inklusives Lernen in den Kursen „Geschichten schreiben“ funktioniert nur, wenn alle Teilnehmenden wirklich Geschichten schreiben wollen. In diesem Zusammenhang hatte ich ein skurriles Erlebnis:

Einmal kam Herr X zu mir in den Schreibkurs und sprengte diesen völlig, durch sein Verhalten. Ich dachte, es liege an der nicht richtig gefundenen alternativen Kommunikation und versuchte fieberhaft, eine individuelle Methode zu entwickeln. Dann verstand ich plötzlich, dass es nicht daran liegt, dass ich ihn nicht verstehen kann, sondern daran, dass mir nicht klar war, ob er überhaupt am Kurs teilnehmen wollte. Das habe ich zurückgemeldet. Nach meiner Rückmel-

dung fragten mich seine Angehörigen: „Haben sie keine Methode dazu?“ „Nein“, sagte ich, „ich habe keine Methode, wie man jemandem beibringt, Dinge zu tun, die er nicht tun will“.

Respekt

Ich habe erlebt wie eine Teilnehmerin eine andere Teilnehmerin ständig duzte und sie geradezu nötigen wollte, ihre Hilfe anzunehmen. Nachdem sie aber deren geschriebene Geschichte gehört hatte, siezte sie sie plötzlich während der letzten beiden Sitzungen.

Inklusion

Ich arbeite gern mit Interviews. Hier ist eins von Gabi H., die sich zum Kurs angemeldet hatte, ohne verstanden zu haben, was inklusiv bedeutet.

Beim ersten Treffen habe ich gedacht, wo bin ich jetzt gelandet?

Aber ich bin so: Wenn ich was angefangen habe, bringe ich es zu Ende.

Dann beim zweiten Treffen, beim gemeinsamen Geschichten schreiben, habe ich gestaunt, wie viele Ideen die Leute haben.

Beim 3. Treffen staunte ich, dass die Leute mit Handicap Computer benutzen können. Das habe ich zuerst nicht geglaubt und bin mitgegangen, um es mir anzusehen.

Noch mehr erstaunte es mich, dass ihre Geschichten besser waren als meine. Am Ende des Kurses hatte ich das Gefühl, dass man sich schon ewig kennt. Ich weiß nicht warum. Vielleicht, weil man Emotionen ausgetauscht hat? Etwas gemeinsam erlebt hat? Gemeinsam gelernt hat?

Auf jeden Fall stehe ich schon auf der Warteliste für den nächsten Kurs „Geschichten schreiben“.

Fazit

Jeder Kurs „Geschichten schreiben“ verläuft anders. Aber bestimmte Fragen und Erkenntnisse tauchen immer wieder auf, vor allem bei Teilnehmenden ohne Beeinträchtigung:

- Man stellt sich die Frage, wie anspruchsvoll eine in so einer Runde entstehende Geschichte sein soll.
- Beim Kennenlernen kommen Zweifel auf: „Kann sie wirklich eine Geschichte schreiben?“
- Mit Erstaunen wird zur Kenntnis genommen, dass auch Menschen mit Beeinträchtigung am Computer arbeiten können.
- Nicht selten muss man sich eingestehen, dass Geschichten von Autorinnen und Autoren mit Beeinträchtigungen besser sein können als die eigenen.
- Auch kann es vorkommen, dass man etwas nicht versteht, was alle anderen – auch die Menschen mit Beeinträchtigungen – längst verstanden haben.

Meine inzwischen langjährige Erfahrung hat mich gelehrt, dass alle, die eine Geschichte schreiben möchten, es auch können. Nur der Weg zur Entstehung der Geschichten ist unterschiedlich. Aber die Wege sind bei allen immer individuell und unterschiedlich, und am Ende bleibt nur die Geschichte und der Weg ist egal.

Literatur

Evangelisches Johannesstift Behindertenhilfe gGmbH Berlin, Die Macherei (Hrsg.) (2011): Klar der Strand war schön. 27 Erzählungen. Erfurt

Evangelisches Johannesstift Behindertenhilfe gGmbH Berlin, Die Macherei (Hrsg.) (2013): Grüne und warme Pferde konnte ich sehen. 30 Bildbetrachtungen. Erfurt

Evangelisches Johannesstift Behindertenhilfe gGmbH Berlin, Die Macherei (Hrsg.) (Hrsg.): Massage, Handküsse und teures Parfüm (2015)

*Nelli Elkind, Pädagogin
Koordinatorin der Macherei und
Dozentin in der Lernerei (VHS),
Konzeptionierung, Durchführung
und Leitung internationaler Projekte
nelly.elkind@evangelisches-
johannesstift.de*



*Jörg Markowski, Dipl. Pädagoge
und Coach, Leiter der Macherei,
und Koordinator der Lernerei,
Lehrtätigkeit in der Erwachsenen-
bildung und Leitung
inklusionsbezogener Projekte
joerg.markowski@evangelisches-
johannesstift.de*



Team Ohrenkuss

„Schreiben ist Freiheit“

Ohrenkuss über das Schreiben

„Ohrenkuss“ ist ein Magazin. Es entsteht seit fast 20 Jahren in Bonn. Erwachsene Menschen mit Down-Syndrom schreiben und diktieren die Texte dafür. Über vieles haben sie schon geschrieben: über Ohrwürmer und Musik, Gut und Böse, über Wunder, die Liebe und die Entstehung der Welt. Dieses Mal schreiben sie über das Schreiben. Darüber, was es ihnen bedeutet, für „Ohrenkuss“ zu schreiben. Und wie es für sie funktioniert, etwas Neues zu lernen – und wie nicht.

Angela Fritzen ist „Ohrenkuss“-Gründungsmitglied. Sie fasst es kurz und knapp zusammen: „Schreiben ist Freiheit“. Sie ist sich sicher: Auch Menschen mit Down-Syndrom können Schriftstellerinnen und Schriftsteller sein:

Diese Schriftsteller können sehr schnell schreiben, ziemlich sehr gut sogar.

Die sind Profis.

Die verdienen Geld.

Wenn man sehr schnell schreiben kannst, dann sind wir auch Schriftstellerin, und das macht uns sehr viel Spaß mitander, von Kollegen und Kollegin, die sind gemischt mit Frauen und Männer – aber wir sind Down-Syndrom haben.

Ich bin sehr stolz, dass wir gut schreiben.

Über das Schreiben schreiben ist Spaß zu haben.

*Schreiben ist mein Lieblingshobby.
Ich bin glücklich.*

Aber was macht einen Schreib-Profi wirklich aus? Ist es nur die Geschwindigkeit beim Tippen?

Marc Lohmann glaubt: Es geht auch um die Gedanken im Kopf. Er diktiert:

Ich schreibe mit der Hand oder ich kann ohne Hand schreiben, auch auf dem Computer aufschreiben.

Und ich kann andere Texte lesen und schreiben.

Ich kann nur mit rechts arbeiten, nur nicht mit links.

Weil dann krieg ich einen Krampf.



Schreiben tu ich nur mit der rechten Handfläche benutzen.

Schreiben, wenn ich mein Kopf im Computer aufgebaut wird, Konzentration ich innen drin üben kann.

Das ist ganz wichtig, im Kopf auch mit dem Gehirn weiterzuarbeiten.

Zu arbeiten ganzen Kopf ist auch mit dem Stirn, beides zusammen auch arbeiten kann.

Und *Anna-Maria Schomburg* glaubt: Es geht nicht nur ums Schreiben. Echte Autorinnen und Autoren werden auch gedruckt. Sie diktiert:

Ein Autor ist jemand, der sich fürs Schreiben interessiert und sein Schreiben in die Öffentlichkeit herauszugeben.

Sein Interesse ist es, Bücher oder Texte zu schreiben die die anderen Leute gerne lesen.

Ich schreibe und verfasse gerne Gedichte, zu denen ich gut was sagen kann und ich fühle mich als Gedichtautor sehr gut und sehr wohl!

Viele Autoren schreiben gerne und haben bestimmt ein gutes Gefühl, wenn ihr Buch und ihr Schreiben gerne von Anderen gelesen wird.

Davon träumt auch ihr Kollege *Martin Weser*. Er schickt seine Texte handgeschrieben in die Ohrenkuss-Redaktion. Er schreibt:

Weil das Spaß macht für mich, das Schreiben.

Das Schreiben ist für mich bedeutet. Es bedeutet überall auf der Welt auch das Schreiben.

Das Leben bedeutet auch viele Menschen für das Schreiben.

Der viele Bücher schreibt zum Beispiel Astrid Lindgren und auch Joanne K. Rowling, die sind Autor.

Und auch Enid Blyton und Erich Kästner, die sind Autor.

Und ich.

Wir schreiben unsere Bücher selber.

Dann werden wir Autor und verdienen Geld dafür.

Ich möchte auch mal Autor werden, das ist für mich das Gefühl.

Ich habe niemals Bücher geschrieben, aber ich wollte es immer wieder tun.

Dafür muss man viel Gedanken machen, für den Buch.

Ich möchte so gerne mal Bücher schreiben, ich will auch anderen Platz haben für die Bücher ausdrucken werden.

Ich habe Platz genug, mein Zimmer. Dann werde ich die Bücher auf mein Sofa hin tun.

Ich möchte auch mal Autor werden!

Ich möchte Büro haben für mein Platz, dann schreibe ich die Bücher.

Ich will die Bücher fertig ist, dann werde ich es in ganzen Welt verkaufen.

Hier habe ich Platz dafür mich ganz alleine zu haben, das mir niemals stören kann.

Maria Trojer findet: Dichterin ist ein schöner Beruf. Sie hat ein Gedicht darüber geschrieben:

Dichterin

Dichterin ist ein schöner Beruf.

Das möchte ich gerne sein.

Und am Tage weiter träumen, um berühmt zu werden.

Weiter bilden – gute Dichtung.

Dichterleben – wohlzufühlen.

*Alle Leute werden klatschen.
Tag für Nacht, da schreibe ich.
Um den guten Eindruck zu machen.
Alle werden mich doch loben.*

Nora Fiedler weiß:

*Ich bin ein Mensch, weil ich sehr viel
Talent habe: mit Schreiben.*

*Michaela König geht sogar noch weiter.
Schreiben ist ihr Leben:*

*Das Schreiben ist mein ganzes
Leben, das Schreiben fühlt meinen
ganzen Lebensinhalt aus.*

*Das Schreiben bedeutet mir einfach
alles, das Schreiben ist für mich zum
Hauptberuf geworden. Weil ich ohne
das Schreiben nicht existiere.*

*Auch Julian Göpel definiert sich über das
Schreiben:*

*Wir sind Künstler und Redakteuren,
Schriftsteller.*

**Also: Lauter Schreib-Profis in der
„Ohrenkuss“-Redaktion. Aber wie fing
das an? Wie haben die Autorinnen und
Autoren lesen und schreiben gelernt?**

Bei Carina Kühne war es so:

*1992 wurde ich in eine Regelschule
eingeschult und habe ganz normal mit
meinen Klassenkameraden Schreiben
gelernt.*

*Für mich ist es schon wichtig, dass ich
schreiben kann.*

*Viele denken, dass Menschen mit
Down-Syndrom wegen ihrer Behin-
derung nicht lesen und schreiben
können.*

*Martin Weser ist dem Mann, der ihm das
Schreiben beigebracht hat, immer noch
dankbar. Er schreibt:*

*Ich habe ganz früher von meinem
Lehrer bringt mir Schreiben bei.*

*Ich konnte auch keine Buchstaben
erkennen, als ich noch kleine Auge
hatte.*

*Ich habe das Schreiben selber bei
gebracht.*

Ich habe Schreiben dazu gelernt!

*Ich halte ganz menge von meinem
Lehrer, der mir das Schreiben gelernt
hat.*



*Carina Kühne findet, das Alphabet ist
eine ziemlich praktische Erfindung:*

*Man schrieb in der Vergangenheit z.B.
mit ägyptischen Hieroglyphen altger-
manischen Runen und babylonischer
Keilschrift.*

*Das Alphabet besteht aus 26 Buch-
staben.*

*Man kann daraus Wörter, Sätze, Brie-
fe, Mitteilungen, Artikel, Bücher und
Drehbücher schreiben.*

*Ich finde Buchstaben besser, prakti-
scher und einfacher.*

*Wir können sie besser beherrschen,
weil wir es gewohnt sind, so zu
schreiben.*

Verbotszeichen, Warnzeichen, Gebotszeichen, Verkehrs- und Hinweisschilder sind aber sehr wichtig, weil sie eindeutig sind und von jedem verstanden werden.

Emoticons sind auch Schriftzeichen, die man bei einer SMS oder E-Mail verwenden kann.

Und auch *Paul Spizzeck* bleibt pragmatisch:

Schreiben ist wichtig: Ja.

Lesen, selber.

Wenn schreiben nicht geht – keine Bücher lesen, kein Bauplan machen.

Das ist auch wichtig.

Man braucht ein Aufbauplan fürs Zelt.

Wenn nicht schreiben, weiß nicht, welche Marmelade im Glas und ob noch gut.

Wenn man den gedruckten „Ohrenkuss“ in der Hand hält – wie fühlt sich das an?

Björn Langenfeld beschreibt es so:

Meine Gefühle: Das ist gedruckt. Text ist wunderschön.

Jetzt meine Name.

Meine Eltern freut der Heft, meine Name – stolz.

Meine Mutter die freut mich an Text geschrieben hat, dann kommt stolz und sie Fernsehen geguckt, meine Eltern, Ohrenkuss gesehen, die Leute hat am Telefon gesagt, für mich

schreiben, schön schreiben, viel schreiben, Spaß macht.

Keine Pause, weiter schreiben, freu mich drauf, mich, ich schreibe.

Möchte ich gerne arbeiten.

Auch sein Kollege *Marc Lohmann* kennt das Gefühl. Er schreibt:

Ein Ohrenkuss ist sehr wertvoll.

Ich find's gut auf meinen Namen zu schreiben in dem Text bei mir aufgeschrieben und das zu lesen im Heft steht.

Ich finde sehr schön bei Ohrenkuss zu schreiben Thema über Schreiben, was wir wollen über die Texte zu schreiben und diktieren, weil wir Menschen mit Down-Syndrom Arbeitskollegen zusammenhalten ohne Ende, keine Pause.

Dann habe ich noch zu sagen, gleich kurze Pause, nicht länger, weil dann müssen wir endlich zu Gang kommen und Ohrenkuss weiterhin viel Erfolg und gebt nicht auf und schreibt weiter bis das ganze Ohrenkuss Heft voll geschrieben ist mit den Texten, mit den Heften Fotos und die Bildern, die wir gesehen haben, diktiert von www.ohrenkuss.de.

Daniel Rauers denkt zuerst an die Lese- rinnen und Leser. Er diktiert:

Wenn Leute den Ohrenkuss lesen - dann sind die glücklich.

Michael Häger findet:

Schatz ist ein Ohrenkuss.

Viele Ohrenkuss-Autorinnen und -Autoren schreiben nicht nur für das Magazin. Sie sind echte Vielschreiber.

Carina Kühne zum Beispiel:

Ich kann meine Erlebnisse, Erinnerungen und Gedanken in das Tagebuch oder in meinen Computer schreiben.

Ich habe auch einen Blog.

Ich schreibe gerne Artikel und freue mich, wenn sie veröffentlicht werden.

Romy Reißnweber wünscht sich eine Brieffreundschaft. Sie schreibt in einer E-Mail:

Es ist sehr wichtig, weil man anderen etwas mitteilen kann. Buchstaben von A-Z. Ein Buchschreiber. Viele Menschen wissen dann, was ich denke. Wenn Jesus noch da wäre, hätte ich Ihn gerne kennen gelernt und Ihm Briefe geschrieben.

Angela Fritzen fasst in einer Liste zusammen, was sie am Schreiben wichtig findet:

1. *Schreiben macht viel Spaß.*
2. *Schreiben mit dem Computer.*
3. *Schreiben ist viel lernen.*
4. *Schreiben ist sehr wichtig und konzentrieren dabei zu sein und aufpassen, gut zuhören.*
5. *Was ist noch wichtig zu schreiben? Ganz ein wach alles.*
6. *Wir schreiben viel. Das ist von Kollegen und Kollegin aber mit Menschen von Down-Syndrom haben.*

Es geht also nicht nur ums Schreiben beim „Ohrenkuss“ – sondern auch darum, Neues zu lernen. Zu recherchieren. Neue Dinge kennenzulernen. Das eigene Wissen zu erweitern.

Johanna von Schönfeld findet:

Das ist klaro faszinierend!

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung – ein spannendes Thema, findet Julian Göpel. Er diktiert:

Thema: Erwachsenenbildung.

Bildung für Menschen mit Behinderung und ohne.

Das ist ein spannendes Thema.

Ich will eigentlich mehr wissen.

Und wie kann das funktionieren? Julia Bertmann erklärt es:

Manche Sachen sind gut zu verstehen.

Zum Beispiel: Mit vielen Bildern.

Und gut erklärt.

Oder noch ein Film.

Manche Sachen sind schwieriger zu verstehen.

Weil da schwere Wörter drin vorkommen.

Da muss man erstmal überlegen: Was versteht man darunter?

Ich frage dann jemanden: Was heißt das?

Dann muss mir jemand erklären, was das für ein Wort ist.

Wenn ich alles verstehen kann, fühle ich mich gut.

Auch Nachbesprechungen sind wichtig.
Julia Bertmann ergänzt:

Wichtig ist auch: Sachen nachbearbeiten

Wir machen eine Runde.

Wir reden darüber, wie wir die Vorträge gefunden haben.

Und darüber, wie es uns geht.

Wenn sie Menschen mit Behinderung einladen, dann müssen sie sich auch darauf einstellen.

Sie müssen auch so sprechen, dass man sie verstehen kann.

Aber das fällt den Leuten schwer.

Sie wollten, dass wir als Ohrenkuss eine Lesung machen.

Bei ihrer Fachtagung.

Die Teilnehmer haben gestern Abend versucht, in einfacher Sprache mit uns zu reden.

Die Dozenten heute, die reden meistens in schwerer Sprache.

Und wir Menschen mit Behinderung können das nicht verstehen.

Wenn sich jemand darum kümmert, dass ich mitkomme, fühlt sich das gut an.

Wenn man in einfacher Sprache mit mir spricht.

Auch Anna-Lisa Plettenberg hat sich Gedanken darüber gemacht, wie sie gut lernen kann. Sie diktiert:

Wenn die so schnell sprechen, dann vergesse ich viele Sachen.

Dann kann ich es nicht aufschreiben.

Das war anstrengend zum Hören und für mein Augen.

Dann spinnt das, mein Kopf, dann.

Dann ist es für mich schwierig zu konzentrieren.

Danach muss man erstmal entspannen wieder.

Es ist gut, dann alles noch mal zu besprechen.

So kann ich es verstehen.

Das interessiert mich ja auch.

Denken kann ich ja sehr gut.

Das ist auch wichtig, dass wir noch mal drüber sprechen.

Damit alle alles wissen.

Nicht so schnell reden.

Langsam reden, dass wir alle verstehen können.

Es ist gut, einen Film zu gucken.

Oder Fotos.

Bilder verstehen alle.

Menschen aus allen Ländern.

Für Julian Göpel stellen Fremdwörter oft eine Hürde dar. Er schreibt:

Diese Fremdwörter und Abkürzungen, die kennen wir nicht.

Die muss man erklären.

Zum Beispiel wenn etwas in Englisch ist.

Wir können auch Englisch.

Aber man muss es erklären.

Alle diese Fremdwörter muss man erklären.

Wenn man in einem anderen Land ist.

Und auch in Deutschland.

Wir können es sonst nicht kapieren!

Das kann keiner!

Judith Pollmächer wünscht sich vor allem, dass langsamer gesprochen wird. Sie diktiert:

Ich wünsche mir, dass die auch mit uns reden würden.

Mit einfache Fragen.

Ich kann manchmal nicht mitschreiben.

Wenn alle viel zu schnell reden.

Ich kann das dann nicht so stark verstehen.

Beinah wollte ich aufstehen und etwas sagen wollen.

Aber ich habe mich nicht getraut.

Ich habe einen Vorschlag:

Man kann vorher Bescheid sagen.

Falls jemand Fragen hat.

Dass man die stellen kann.

Auch zwischendurch.

Das hilft auch *Anna-Lisa Plettenberg*. Sie schreibt:

Wenn die so schnell sprechen, dann vergesse ich viele Sachen.

Dann kann ich es nicht aufschreiben.

Das war anstrengend zum Hören und für mein Augen.

Dann spinnt das, mein Kopf, dann.

Dann ist es für mich schwierig zu konzentrieren.

Danach muss man erstmal entspannen wieder.

Es ist gut, dann alles noch mal zu besprechen.

So kann ich es verstehen.

Das interessiert mich ja auch.

Denken kann ich ja sehr gut.

Das ist auch wichtig, dass wir noch mal drüber sprechen.

Damit alle alles wissen.

Angela Fritzen schreibt:

Denken macht schlau.

Denken kann sehr vieles.

Was wir denken ist das Schreiben.

Aber das Denken, das bleibt im Kopf.

Das muss alles raus, was wir uns denkt.

Wir denken nach, dass wir bei dem Ohrenkuss beim Schreiben zu nachzudenken.

Denken macht schlau.

So entstehen Ohrenküsse. Denn: Man sieht und hört jeden Tag so vieles. Das geht zum einen Ohr rein und zum anderen wieder raus. Aber das Wichtige, das bleibt im Kopf. Und das ist dann ein Ohrenkuss.

Textzusammenstellung: Anne Leichtfuß



Ohrenkuss-Redaktion
E-Mail: info@ohrenkuss.de

Vera Tillmann

Die Kunst der (schriftlichen) Kommunikation



In diesem Heft geht es darum, wie Menschen Texte besser verstehen können.

Und, wie alle Menschen Texte selber schreiben können.

Ein Ziel ist es, andere Menschen zu verstehen.

Ein anderes Ziel ist es, sich informieren zu können. Und Texte leichter zu verstehen.

Leichte Sprache	
	Leichte Sprache hilft vielen Menschen.
	Leichte Sprache bedeutet zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none">• einfache Worte• kurze Sätze• Bilder erklären den Text.
	Es muss mehr in Leichter Sprache geben.

Sascha Planger schreibt in diesem Heft über Leichte Sprache. Die wird von „People First“ gefordert. Sie möchten, dass Informationen in Texten leichter verständlich sind. Dann können mehr Menschen die Informationen bekommen und selbstbestimmt leben.

Leichte Sprache richtet sich nicht nur an Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Sie ist für alle Menschen nutzbar, die schwere Texte in Deutsch nicht gut lesen können.

Leichte Sprache ist aber nur ein Hilfsmittel. Es fehlen viele Informationen aus schweren Texten.

Es ist wichtig auch über komplexe Inhalte nachdenken zu können. Dafür sind Texte und Sprache wichtig. Auch bei Texten in Leichter Sprache ist das wichtig.

Der Sinn von Texten ist also wichtig. Nicht nur die Leichte Sprache.

Douglas Ross schreibt auch über Leichte Sprache. Und ob dadurch Barrierefreiheit möglich ist. An dem Text hat **Huw Ross** auch mitgearbeitet.

Sie sagen: Texte in Leichter Sprache sind keine Übersetzung von schweren Texten. Es werden eigene Aussagen gemacht. Damit haben die Texte nicht mehr den gleichen Inhalt. Sie sind keine barrierefreie Version des schweren Textes. Es ist ein neuer Text.

Huw Ross sagt dazu:

„Es ist nicht fair, Texte anzubieten, die man für das Leben braucht, die aber den Sinn nicht wiedergeben. Das passiert aber oft. Das ist diskriminierend.“

Douglas und Huw Ross schreiben auch, dass manche Texte falsch übersetzt werden. Oder sie haben gar keinen Inhalt mehr.

Auch die Bilder passen oft nicht.

Informationen aus Texten sollen für alle zugänglich sein. Das möchten Douglas und Huw Ross.

Dazu sollen Texte nicht in Leichte Sprache übersetzt werden. Sie sollen direkt verständlich geschrieben werden.



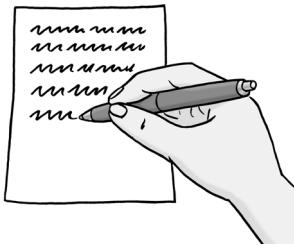
Johannes Gruntz-Stoll schreibt über das Erleben und Erzählen von Geschichten. Das Thema bei den Geschichten ist Behinderung. Viele sind von Menschen mit Behinderung selbst geschrieben.

Er schreibt darüber, wie Geschichten in der Wissenschaft genutzt werden können.

Aus Geschichten kann gelernt werden. Man kann lernen, was anderen Menschen wichtig ist. Oder wie sie etwas erleben. Das kann ganz anders als bei einem selbst sein.

Mit Geschichten kann auch gelehrt werden. Zum Beispiel an der Universität.

Durch die Geschichten können Erlebnisse mitgeteilt werden. Und auch was andere denken und fühlen.



Nelli Elkind und **Jörg Markowski** schreiben über das Schreiben von Geschichten. Die Geschichten werden manchmal auch öffentlich vorgelesen. Oder aus ihnen wird ein Hörbuch gemacht. Oder ein Kurzfilm.



Sie bieten dazu Kurse für alle Menschen in Berlin an. Einzige Voraussetzung: Man muss auf Fragen mit ‚Ja‘ und ‚Nein‘ antworten können. Das geht zum Beispiel auch mit Augenbewegungen. Oder mit einem Talker.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer schreiben eine eigene Geschichte. Und sie schreiben auch eine Geschichte gemeinsam.

Dafür bekommen sie Unterstützung. Die ist immer unterschiedlich.



Es werden zum Beispiel viele Fragen gestellt. Die Antworten sagen, welche Geschichte jemand erzählen möchte. Man kann dann die Geschichte für die Person aufschreiben. Oder die Person nutzt selbst einen Computer.

Nelli Elkind und Jörg Markowski sagen: Alle können Geschichten schreiben. Nur der Weg dahin ist unterschiedlich.

Das **„Team Ohrenkuss“** schreibt über das Schreiben. Dafür benutzen sie einfache Sprache.

Den Text können Sie direkt lesen.

Er beginnt auf Seite 37.

Für den Artikel habe ich die Texte in diesem Heft benutzt.

Die Bilder sind von:

© Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V.,

Illustrator Stefan Albers, Atelier Fleetinsel, 2013

Dr. Vera Tillmann
Ludwig-Maximilians-Universität München
Pädagogik bei geistiger Behinderung
und Verhaltensstörungen
vera.tillmann@lmu.de



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

Digitale Medien zur gesellschaftlichen Integration Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2016

Der Innovationspreis 2016 prämiert Bildungsangebote, die sich dem digitalen Lernen von Erwachsenen unter dem Fokus der Integration widmen und sich mit digitalen Lernangeboten an marginalisierte Zielgruppen, insbesondere Flüchtlinge, wenden.

Mit dem Preis, der alle zwei Jahre verliehen wird, zeigt und würdigt das DIE seit 1997 die vielfältigen Innovationen in der Erwachsenenbildung, mit denen das Lernen der Menschen verbessert wird – der Innovationspreis will sie bewusstmachen und zugleich unterstützen.

In diesem Jahr suchte das DIE Bildungs- und Lernangebote, die sich an marginalisierte Zielgruppen richten oder die durch ihre medien-didaktische Gestaltung oder medien-technologische Umsetzung Zielgruppen ansprechen, die bisher von der Erwachsenenbildung kaum erreicht wurden.

Als Schirmherrin des Preises konnte Dr. Verena Metze-Mangold gewonnen werden, Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission. Eine siebenköpfige Jury aus renommierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Medienpädagogik, der Erwachsenenbildung, der beruflichen Bildung sowie Integrationsfachleuten ermittelt zur Zeit die Preisträger in einem zweistufigen Verfahren. Die feierliche Preisverleihung findet am 5. Dezember 2016 in Bonn im Rahmen des „DIE-Forum Weiterbildung 2016“ statt.

www.die-bonn.de/innovationspreis



Erfolgreich gestartet wb-web: Ein Portal für Information und Vernetzung

Seit Dezember 2015 ist wb-web online: das Informations- und Vernetzungsportal für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Portal bietet erwachsenenpädagogisches Wissen und Praxishilfen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen. Die Inhalte werden von einer eigenen Redaktion im DIE entwickelt und durch externe Autor/innen aus Wissenschaft und Praxis ergänzt. Zu den

Inhalten gehören: Neuigkeiten aus der Erwachsenen- und Weiterbildung, wissenschaftlich fundierte Wissensbausteine sowie Praxishilfen um Bildungsangebote erfolgreicher zu gestalten. Kooperationen mit Schlüsselakteuren aus dem Feld der Weiterbildung tragen zur Qualität und Verbreitung des Portals bei. Die meisten Inhalte auf wb-web sind offen lizenziert, um Lehrenden und WeiterbildungsanbieterInnen eine einfache Nachnutzung zu ermöglichen.

Die Zahl der Seitenaufrufe in den ersten Monaten nach Start und die Anzahl der NutzerInnen, die ein Profil in der wb-web-Community angelegt haben, übertreffen die Erwartungen und zeugen vom großen Interesse der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung. wb-web wurde von 2014 bis 2016 gemeinsam vom DIE und der Bertelsmann Stiftung entwickelt und ist nach Abschluss der Projektphase seit März 2016 in alleiniger Verantwortung des DIE.

www.wb-web.de



Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Internationale Konferenz im DIE

„Erinnerungskultur und Geschichtsbewusstsein in der Erwachsenenbildung. Eine kritische Standortbestimmung“ heißt der Titel einer Konferenz, die vom 23. bis zum 25. Mai 2016 im DIE in Bonn stattfindet. Im Mittelpunkt der Konferenz wird der Generationswechsel der ZeitzeugInnen sein, der auch Anlass ist, Bilanz über die bisherigen 30 Konferenzen zu ziehen. Zudem werden der Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung und zentrale Forschungsdesiderata in den Blick genommen. Träger der Konferenz sind das Österreichische Volkshochschularchiv und das DIE als neuer Kooperationspartner. Die Veranstaltung wird vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) gefördert.

www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungskalender

Den Umgang mit Geld erlernen Das DIE forscht zur Finanziellen Grundbildung

Wer mit Geld nicht kompetent umgehen kann, hat in modernen Gesellschaften einen schweren Stand. Alltägliches wie das Führen eines Haushalts, der Abschluss einer Versicherung oder auch nur eines Handy-Vertrages kann zur riskanten Unternehmung werden. Finanzielle Grundbildung hat sich deshalb in den letzten Jahren als Teil einer ganzheitlichen Grundbildung in Deutschland etabliert und bildungspolitisch an Bedeutung gewonnen. Das DIE forscht verstärkt in diesem wichtigen Feld der Alphabetisierung und Grundbildung.

In dem DIE-Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe) haben DIE-Wissenschaftler/innen untersucht, wie sich der Umgang mit Geld im alltäglichen Kontext gestaltet und welche Kompetenzen dazu erforderlich sind. Auf dieser Grundlage wurden ein Kompetenzmodell für die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit Geld sowie Lernangebote und Fortbildungen erarbeitet. Das Projekt wurde Ende 2015 erfolgreich abgeschlossen.

Im Januar 2016 startete nun das Folgeprojekt mit dem Titel „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung (CurVe II)“. Dieses vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt hat eine Laufzeit von fünf Jahren, in denen die Ergebnisse aus CurVe übertragen und weiterentwickelt werden. Das Projekt besteht aus zwei inhaltlichen Säulen, die parallel bearbeitet werden.

Erstens wird ein Curriculum für den Bereich Finanzielle Grundbildung entwickelt und wissenschaftlich erprobt. Ausgehend vom Kompetenzmodell sowie von Ansätzen des problemorientierten Lernens wird ein didaktisches Lernkonzept entwickelt, das die Formulierung von Lernzielen und Lerninhalten, methodisch-didaktische Prinzipien sowie Unterrichtsmaterialien in Form eines Handbuchs beinhaltet. Auf dieser Grundlage soll ein Lernspiel im Bereich Finanzielle Grundbildung entstehen. Zweitens wird die Finanzielle Grundbildung professionalisiert: Das DIE implementiert bundesweit eine Fortbildung für Multiplikator/inn/en und entwickelt dazu Materialien. Außerdem werden Fortbildungen für Lehrende in Bildungseinrichtungen konzipiert.

www.die-curve.de

Werner Schlummer

Engagierter Streiter für Menschen mit geistiger Behinderung

Prof. Dr. Otto Speck zum 90. Geburtstag

Einer der wesentlichen Mitgestalter der heutigen Heil- und Sonderpädagogik ist Prof. Dr. Otto Speck. Der gelernte Volks- und Sonderschullehrer wurde 1971 zum ordentlichen Professor für Sonderpädagogik an die damalige Pädagogische Hochschule München berufen. 1972 wurde die PH in die Münchener Ludwig-Maximilians-Universität integriert, in der Prof. Speck seither die Fachrichtungen Geistigbehinderten- und Verhaltengestörtenpädagogik vertrat. Nach der Fertigstellung des Institutsgebäudes an der Leopoldstraße, das im Volksmund wegen seiner pinkfarbenen Fassade als Schweinchenbau bezeichnet wird, zog die Heil- und Sonderpädagogik ins Zentrum der Stadt. Hier wirkte Prof. Speck bis zu seiner Emeritierung 1991. Auch 25 Jahre nach seinem Wechsel in das Privatleben ist der nunmehr 90-jährige Experte in diesen sonderpädagogischen Themen aktiv: u. a. mit Buchveröffentlichungen und Vorträgen.

Persönlich lernte ich Prof. Speck 1982 kennen, als ich beruflich nach München wechselte und dort die Geschäftsführung der Lebenshilfe München übernahm. An seinem damaligen Dienst-Schreibtisch – noch im alten Gebäude der ehemaligen Pädagogischen Hochschule München an der Würm im Münchener Stadtteil Pasing gelegen – ging es vor allem um die Themen Frühförderung. Prof. Speck war es, der 1982 die Zeitschrift „Frühförderung interdisziplinär“ begründete. Sein Engagement bezog sich allerdings auch damals schon auf das Thema Erwachsenenbildung für und mit Menschen mit geistiger Behinderung. Das vom ihm ebenfalls 1982 herausgegebene Werk „Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung“ skizzierte erstmalig Grundlagen, Entwürfe und Praxisberichte aus dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung. So wundert es nicht, wenn Otto Speck im ersten Heft der Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ 1990 mit seinem grundlegenden Beitrag eine Standortbestimmung und gleichzeitige eine Perspektivenskizze der Erwachsenenbildung vornahm.

Seine bedeutsamen und richtungweisenden Impulse sind auch heute in der Heil- und Sonderpädagogik unübersehbar. Und dies liegt nicht nur an der Vielzahl seiner Vorträge und wissenschaftlichen Veröffentlichungen an sich, sondern an seiner kritischen Herangehensweise und Auseinandersetzung mit aktuellen Fragestellungen. Es vergeht kaum ein Jahr, in dem nicht sein Stammverlag (Ernst Reinhardt Verlag in München und Basel) ein neues Werk oder eine neu bearbeitete Auflage veröffentlicht. So ist sein Standard-Lehrbuch „Menschen mit geistiger Behinderung“ gerade in der 12. überarbeiteten Auflage erschienen. Otto Speck setzt sich aber auch kritisch mit Themen wie Inklusion oder Hirnforschung auseinander.

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung gratuliert auf diese Weise Prof. em. Dr. phil. Otto Speck auf das Herzlichste zu seinem 90. Geburtstag und würdigt damit seine besonderen Verdienste um die Erwachsenenbildung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung – verbunden mit den besten Wünschen für ein weiterhin gelingendes Engagement für die Heil- und Sonderpädagogik.

*Werner Schlummer
Schwäbisch Gmünd*



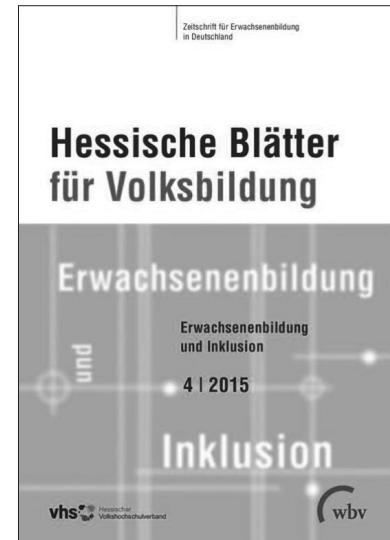
Prof. Speck war Ehrengast bei der Münchner Tagung „Ins Spiel kommen – Inklusion und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung“. Die Tagung wurde im Sommer 2015 in Kooperation der Münchner Volkshochschule mit der Ludwig-Maximilians-Universität München, dem Bayrischen Volkshochschulverband und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. im Münchner Gasteig veranstaltet. Auf dem Foto sehen wir Prof. em. Dr. Otto Speck (mitte) zusammen mit Barbara Stamm, Präsidentin des bayerischen Landtags (links) und Prof. Dr. Heiner Bielefeldt, Inhaber des Lehrstuhls für Menschenrechte und Menschenrechtspolitik an der Universität Nürnberg-Erlangen (rechts).

Erwachsenenbildung und Inklusion

Hessische Blätter für Volksbildung. Themenheft „Erwachsenenbildung und Inklusion“. 65. Jg., 2015, H. 4. Hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband e.V. in Frankfurt am Main

Obgleich sich in den 1970er Jahren vereinzelt Vorfä�uer einer inklusiven Erwachsenenbildung ansatzweise abzeichneten (z.B. VHS Frankfurt, München, Nürnberg), haben sich Bildungsangebote für erwachsene Menschen mit Behinderungen – wenn überhaupt – außerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung, nämlich im System der Behindertenhilfe etabliert. Besonders für Erwachsene mit geistiger Behinderung hat sich dort ein fundiertes Bildungsangebot entwickelt, das einerseits ihre Bildsamkeit belegt, andererseits sich aber separierend auswirkt. Angesichts der UN-Behindertenrechtskonvention gilt es nun, die Erwachsenenbildung auf struktureller Ebene im inklusiven Bildungssystem zu verorten und zugleich die behindertenpädagogische Expertise in eine neu zu entwickelnde inkludierende Professionalität aufzunehmen.

(Zusammenfassung zu dem einleitenden Text von Karl-Ernst Ackermann und Eduard Jan Ditschek)



Im Internet: www.wbv.de/hessische-blaetter-fuer-volksbildung.html

Ländermonitor Berufliche Bildung

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) Ländermonitor Berufliche Bildung 2015. Gütersloh 2015

Wie leistungsfähig und chancengerecht ist die berufliche Bildung in Deutschland? Unter dieser Fragestellung untersucht die Studie die Ausbildungssysteme der 16 Bundesländer im Vergleich. Das Ergebnis: die duale Ausbildung ist unter Druck. In allen Bundesländern sinkt sowohl das Angebot als auch die Nachfrage nach dualer Ausbildung. Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss und Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft haben es dabei besonders schwer einen Ausbildungsort zu finden. Allerdings unterscheiden sich ihre Chancen zwischen den Bundesländern erheblich.

Kostenloser Download aus dem Internet:
www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen



Neue Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion

Die Literaturliste wurde von der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) zusammengestellt. Verzichtet haben wir auf die Angabe der Literatur, die in dieser Zeitschrift erschienen ist.

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2016): Policy Making in Adult Education. A Comparative Approach across 21 European Regions. Bonn – 123 Seiten

Ackermann, Karl-Ernst / Ditschek, Eduard Jan (2015): Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung. Rückblick, Situationsanalyse, Ausblick. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 308-316

Becker, Uwe (2015): Inklusionsbrüche – Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher „Inklusionsräume“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 328-338

Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zaubwort und seine Tücken. In: Kluge, Sven [Hrsg.] [u.a.], a.a.O., S. 109-119

Brödel, Rainer (2015): Angebotsentwicklung in der Grundbildung : aktuelle Ergebnisse und Entwicklungen. In: Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 14-17

Dammer, Karl-Heinz (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Kluge/Liesner/Weiß, a.a.O., S. 21-39

Deutscher Volkshochschul-Verband (2015): Volkshochschulen als kommunale Zentren für Integration stärken – das DVV-Positionspapier im Wortlaut. In: Dis.kurs. Heft 3, S. 11-14

Dietsche, Barbara: (2015): „Grundbildungssensible“ Potenzialanalyse im Jobcenter als Bedingung für arbeitsplatzorientierte Grundbildung erwerbsfähiger Leistungsberechtigter. In: Alfa-Forum. Heft 87, S. 40-43

Dietze, Brigitte (2015): Partizipative Kunstprojekte. Chancen und Herausforderungen für diversitätsbewusste Bildung. In: Keuchel, Susanne [Hrsg.] [u.a.]: Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld, S. 115-128

Euringer, Caroline (2015): Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In: Grotlüsch, Anke [Hrsg.] [u.a.]: Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.], 2015, S. 26-40

Feuser, Georg (2015): Inklusion - eine Herausforderung der Pädagogik? In: Kluge, Sven [Hrsg.] [u.a.], a.a.O., S. 133-146

Folger, Kevin / Aigner, Thomas (2015): AoG-Einzelcoaching : ein viel versprechendes Format der arbeitsorientierten Grundbildung. In: Alfa-Forum. Heft 87, S. 11-13

Galle-Bammes, Michael (2015): Bildungszentrum Nürnberg „barrierefrei lernen“. Auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 363-368

Goth, Günther G. / Severing, Eckart (Hrsg.) (2016): Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser. Arbeitsmarktintegration Arbeitsloser mit Schriftsprachproblemen. Bielefeld – 56 Seiten, zahlreiche graphische Darstellungen

Herz, Birgit (2015): Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: Kluge/Liesner/Weiß, a.a.O., S. 59-76

Heusohn (2015): Sommerschule Ulm – Bildung für alle an der Ulmer Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S.375-382

Janssen, Karl Heinz / Nickel, Ralf (2015): Grundbildung am Arbeitsplatz zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Eine skeptische Betrachtung. In: Alfa-Forum. Heft 87, S. 8-10

Kluge, Sven / Liesner. Andrea / Weiß, Edgar (Hg.): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main – 351 Seiten

Krenn, Manfred (Hrsg.) (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“ : Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien – 215 Seiten

Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Kluge/Liesner/Weiß, a.a.O., S. 147-188

Lanwer, Willehad (2015): Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In: Kluge, Sven [Hrsg.] [u.a.], a.a.O., S. 159-173

Mania, Ewelina (2015): Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2, S. 251-265

Mania, Ewelina / Tröster, Monika (2015): Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld – 115 Seiten, Illustrationen, graphische Darstellungen

Mania, Ewelina / Tröster, Monika (2015): Finanzielle Grundbildung. Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In: Grotlüschen, Anke [Hrsg.] [u.a.]: Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.], S. 45-59

Mania, Ewelina / Tröster, Monika (2016): Lernangebote im Bereich Finanzielle Grundbildung. Anwendungsmöglichkeiten des CurVe-Kompetenzmodells. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1, S. 41-44

May, Susanne (2015): „Inklusion ist keine planwirtschaftliche Kategorie“. Ein Interview mit Heiner Bielefeldt. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 303-307

Meisel, Klaus (2015): Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 355-362

Müller, Katja (2015): Analphabetismus und Teilhabe. Warum erwachsene Analphabeten lesen und schreiben lernen. Potsdam, XI, 225 Seiten, graphische Darstellungen

Neunlinger, Barbara / Klom, Eva: Diversität in der Kulturellen Bildung – eine Quadratur des Kreises? Eine explorative empirische Studie In: Keuchel, Susanne [Hrsg.] [u.a.]: Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld, S. 163-181

Öztürk, Halit. Unter Mitarb. von Sara Reiter und Daniela Schuldes (2015): Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld – 159 Seiten, Illustrationen, graphische Darstellungen [Elektronische Ressource]

Planger, Sascha (2015): Inklusive Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Integrierte Volkshochschule Vinschgau. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 369-374

Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden. 296 Seiten, graphische Darstellungen [Elektronische Ressource]

Salva-Mut, Francesca / Quintana-Murci, Elena / Desmarais, Daniella (2015): Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low educational level in Spain. 14 Seiten [Elektronische Ressource, PDF-Format]

Schäffter, Ortfried / Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 317-327

Schäper, Sabine (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: Kluge, Sven [Hrsg.] [u.a.], a.a.O., S. 77-89

Schmidt, Amund (2015): ERW-IN – Bildung in Leichter Sprache – Ein Projekt der Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Bildung gGmbH. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 383-387

Schreiber-Barsch, Silke / Fawcett, Emma (2015): Erträge von Inklusion. Gesellschaft, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lernende. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 349-354

Schroeder, Joachim (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart – 235 Seiten

Schwarz, Sabine / Christiani, Heike / Tröster, Monika (2015): Finanzielle Grundbildung: Bedarfe erkennen und handeln: ein Workshop-Konzept zur Sensibilisierung von Fachkräften in Bildung, Beratung und Betreuung. Bonn – 61 Seiten [Elektronische Ressource, PDF-Format]

Seeber, Günther (2016): Bedarfe an ökonomischer Grundbildung. Forderungen, Bestimmungen, Verantwortlichkeiten. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1, S. 37-40

Tröster, Monika / Mania, Ewelina (2015): Entwicklung neuer Angebotsformate im Bereich Finanzielle Grundbildung als Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. In: Alfa-Forum. Heft 87, S. 32-3

Was können Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung voneinander lernen. Ein Dialog zwischen Reinhard Markowetz und Rudolf Tippelt. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 2015. Heft 4, S. 339-348

Weisser, Jan (2015): Inklusive Bildung und Bildungsqualität. In: Hupka-Brunner, Sandra [Hrsg.] [u.a.]: Qualität in der Bildung. Bad Heilbrunn, S. 171-185

„Meine Getanken sind wichtik“

Die Frage-Antwort-Bücher der „Wortfinder“ erscheinen

2014 starteten „Die Wortfinder“ ein Projekt für Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. Zunächst konnten dabei Fragen jedweder Art eingereicht werden. Eine Auswahl von rund 1000 Fragen – sie reichen von Sinn des Lebens über die Frage, warum das Reh im Wald steht bis hin zu Fragen nach der Existenz Gottes und der Herstellung von Gummibärchen – ging sodann in die zweite Runde. Nun waren Antworten gefragt. Viele hundert Autoren und Autorinnen zwischen 10 und 88 Jahren aus dem gesamten deutschsprachigen Raum beteiligten sich mit insgesamt rund 3000 Texten daran. Im dritten Schritt wurden aus 170 Bewerbungen 20 Künstlerinnen und Künstler ausgewählt, die Illustrationen für die Bücher mit den preisgekrönten Texten anfertigten.



Insgesamt werden vier Bücher herausgegeben. Die Bücher haben einen festen Einband, sind jeweils 200 bis 250 Seiten stark und jedes Buch ist mit mehr als 100 Zeichnungen illustriert. Jedes Buch hat thematisch andere Schwerpunkte:

Buch 1: „Meine Getanken sint wichtik“

Philosophie & Ethik, Religion & Glaube, Tod & Sterben

Buch 2: „Und die Welt klingt wie Musik“

Politik & Wirtschaft, Behinderung & Gesellschaft, Kunst & Kultur, Freizeit & Sport

Buch 3: „Wenn man verliebt ist, wird das Herz ganz rot“

Psychologie & Zwischenmenschliches, Liebe & andere Gefühle, Körper & Sexualität

Buch 4: „Warum steht das Reh im Wald?“

Tiere, Natur & Pflanzen, Erde & Universum, Wissenschaft & Technik, dies & das

Weitere Informationen im Internet: www.diewortfinder.com

Tagungen und Seminare (April – Oktober 2016)

„erfasst, verfolgt, vernichtet. Kranke und behinderte Menschen im Nationalsozialismus“ – Neue Sonderausstellung des NS-Dokumentationszentrums München

ab dem 5. April 2016, München
www.ns-dokuzentrum-muenchen.de

Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung

13. – 15. April 2016, Leipzig
<http://home.uni-leipzig.de/fix>

ALL IN: Qualität und Öffnung von Kulturarbeit durch Inklusion

Institut für Bildung und Kultur e.V.
03. – 04. Mai 2016, Köln
www.ibk-kubia.de/symposium

Soziale Arbeit mit Sinti und Roma – Jahrestagung

gilde soziale arbeit e.V
05. – 07. Mai 2016, Bielefeld
www.gilde-soziale-arbeit.de/Forum

Migration und Inklusion – Bildung wirksam gestalten – Entwickelte Formate in der Lehrerfort- und –weiterbildung

09. – 11. Mai 2016, Loccum
www.loccum.de/programm/prog.html#mai

Was bringt's? Was nützt's? Wirksamkeit in der Heilpädagogik

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
20. – 21. Mai 2016, Zürich
www.hfh.ch/weiterbildung/tagungen

Was mich bewegt - lerne ich! – Fachtagung

21. Mai 2016, Bonn
www.psychomotorik-bonn.de/index.php/fachtagung

Lebensgeschichten in der Krise - Logopädie als Ressource – 45. dbl-Jahreskongress

26. – 28. Mai 2016, Bielefeld
www dbl-ev.de

Ohne Simone fehlt uns was – Werkstattbeschäftigte erbringen Sozialdienstleistungen

1. – 2. Juni 2016, Kassel
www.53grad-nord.com/veranstaltungsprogramm.html

Digitale Teilhabe für alle – 14. Deutscher Volkshochschultag
09. – 10. Juni 2016, Berlin
www.volkschultag.de/start.html

MarktWert. Heilpädagogik im inklusiven Prozess – BHP Unternehmertag Heilpädagogik
11. Juni 2016, Essen
www.eahonline.de

Inklusion und Kulturelle Bildung
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)
16. Juni 2016, Essen
www.bkj.de/all/artikel/id/8624.html

Bundesagentur für Arbeit: Zusammen erfolgreich in Arbeit
21. Juni 2016, Berlin
www.dvfr.de/servicebereich/veranstaltungskalender/160621-zusammen-erfolgreich-in-arbeit/#c5478

Taubblindenpädagogik im Dialog – Internationaler Fachkongress
24. – 25. Juni 2016, Schramberg-Heiligenbronn
www.b-d-h.de/images/pdf/TB-Kongress-2016.pdf

Inklusion in der Praxis – Konkrete Ansätze zur Umsetzung und Begleitung inklusiver Prozesse und Projekte
30. Juni - 01. Juli 2016, Erlangen
www.lebenshilfe-bayern.de

Berliner Volkshochschulen – alle inclusive. Erwachsenenbildung und Inklusion an Berliner Volkshochschulen
Veranstalter: Gesellschaft zur Förderung der Berliner Volkshochschulen e.V.
1. Juli 2016, Berlin, Kurt-Löwenstein-Haus der Volkshochschule Berlin-Neukölln
www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de

Bildung gemeinsam gestalten – EduAction Bildungsgipfel
01. – 02. Juli 2016, Mannheim/Heidelberg
www.edu-action.de

A Symphony of Dialogues – 10th European Music Therapy Conference
05. – 09. Juli 2016, Wien
www.emtc2016.at

Aktivität, Selbstbestimmung, Beteiligung – Adäquate Angebote für erwachsene Menschen mit schwersten Behinderungen in Förderstätten und Wohneinrichtungen
25. – 26. Juli 2016, Erlangen
www.lebenshilfe-bayern.de

Perspektiven im Dialog – 36. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik

01. – 05. August 2016, Graz

www.vbs-2016.at

Was bringt's? Was nützt's? Wirksamkeit in der Heilpädagogik

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

10. September 2016, Zürich

www.hfh.ch/weiterbildung/tagungen

Die Vielfalt der Lifelong Learners - Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen – DGFW Jahrestagung

14. – 16. September 2016, Wien

dgfw.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2016/CfP_DGWF-Jahrestagung_2016.pdf

Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis

32. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

15. – 17. September 2016, Hannover

<http://dgs-bundeskongress.de>

Unterstützte Kommunikation Kontakt und Verständigung mit nicht/kaum sprechenden Menschen – Aufbaukurs

16. – 17. September 2016, Erlangen

www.lebenshilfe-bayern.de

Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik – Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE an der Universität Paderborn

21. – 23. September 2016, Paderborn

www.dgfe-sonderpaedagogik-2016.com

Create a more inclusive world – 23rd RI WORLD CONGRESS

25. – 27. Oktober 2016, Edinburgh, Schottland

www.riworldcongress.com

Internationales Festival des Therapeutischen Erzählens

14. – 16. Oktober 2016, Kaiserslautern/Offenb erg

www.stefanhammel.de/das-festival.html

Was bringt's? Was nützt's? Wirksamkeit in der Heilpädagogik

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

29. Oktober 2016, Zürich

www.hfh.ch/weiterbildung/tagungen

Fachaustausch und Mitgliederversammlung in Erfurt

Ein Bericht von *Vera Tillmann*

Fachaustausch „Zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung in der Behindertenhilfe“

Am 31.Oktobe 2015 fanden ca. 30 interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Erfurt zusammen, um sich über den aktuellen Stand der Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Behindertenhilfe auszutauschen. In den Räumlichkeiten der Universität Erfurt wurde die Frage diskutiert, ob es bei den Bildungsangeboten für erwachsene Menschen mit Behinderung in den Einrichtungen der Behindertenhilfe eine rückläufige Tendenz gibt. Vertreterinnen und Vertreter aus unterschiedlichen Institutionen waren eingeladen, aus der eigenen Profession heraus Impulse für die Diskussion, auch im Hinblick auf die Entwicklung inklusiver Erwachsenenbildung, zu geben. Diese Impulse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Alfons Bone-Winkel

(Bildungswerk Heilpädagogisches Centrum Augustinum in Oberschleißheim) berichtet zunächst von der Entwicklung des Bildungswerks und den unterschiedlichen Angeboten, die sich vorwiegend an Menschen mit geistiger Behinderung richten. Herr Bone-Winkel verweist insbesondere auf fehlende personelle und finanzielle Ressourcen, wodurch die Gestaltungsmöglichkeiten stark begrenzt werden. Ein sehr erfolgreiches Projekt, das über die Stadt München regelmäßig finanziert wird, ist die Mobilitätsförderung für Menschen mit geistiger Behinderung. Dadurch wird es den Personen ermöglicht sich selbstständig fortzubewegen und

Bildungsangebote überhaupt erst zu erreichen.

Anna Rieg-Pelz

(Fortsbildungsreferat Kostenz)

teilt die Ausgangsthese, dass es weniger Bildungsangebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe gibt, eher nicht. Aus ihrer Sicht haben Menschen mit (geistiger) Behinderung heute Zugang zu vielen Bildungsangeboten, z.B. in der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) und auch in Förderstätten. Solche Angebote finden sich jedoch kaum in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Sie stehen also nicht in der öffentlichen Verantwortung, sondern finden innerhalb des Berufsbildungsbereichs, also innerhalb eines beruflichen Kontextes statt. Dabei stellt Frau Rieg-Pelz zusätzlich heraus, dass Qualifizierungsangebote für die Personen fehlen, die in diesem Kontext täglich Bildungsangebote z.B. in der WfbM oder in Wohneinrichtungen machen. Auch die Inklusion in der Erwachsenenbildung ist für Frau Rieg-Pelz noch zu wenig entwickelt. Es gibt Kooperationen und Vernetzungen zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und z.B. der Volkshochschule (VHS), die jedoch noch nicht flächendeckend ausgebaut sind. Darüber hinaus verweist sie auf die Notwendigkeit, auch die Menschen im Blick zu behalten, die z.B. im ambulanten Bereich oder auch eigenständig wohnen; diese müssen über Bildungsangebote im Sozialraum eingebunden werden.

Werner Ludwigs-Dalkner

(W&W Lebenshilfe Cuxhaven gGmbH) legt seinen Fokus insbesondere auf den Bildungsbereich und den Bildungsauftrag der WfbM. Dieser Bildungsbereich sollte weiter ausgebaut werden, um für Menschen mit geistiger Behinderung Bildungsangebote bereitzustellen, mit denen sie sich auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten können. In Niedersachsen hat es dazu eine gemeinsame Qualitätsoffensive der WfbMs gegeben. In diesem Zusammenhang sollen passgenaue und bedarfsgerechte Angebote gemacht werden, die neben einer möglichen Berufsqualifizierung auch den Auftrag der Persönlichkeitsentwicklung ernst nehmen. Hier ist der Einsatz der Allgemeinen Erwachsenenbildung gefragt. Problematisch erscheint jedoch insbesondere die fehlende Erreichbarkeit von Angeboten der Erwachsenenbildung außerhalb der WfbM und der betreuten Wohneinrichtungen. Gerade im ländlichen Raum macht die unzureichende Verkehrsinfrastruktur den Besuch von Kursen, z.B. in einer Volkshochschule, oft unmöglich.

Zwischenfazit

In der sich an die ersten drei Beiträge anschließenden Diskussion wurde insbesondere auf die Herausforderung hingewiesen, dass Menschen ihre Sozialansprüche verlieren, wenn sie auf den Allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln. Aufgrund dieser Hürde blieben die Vermittlungszahlen in den sog. Allgemeinen Arbeitsmarkt, trotz vorhandener Arbeitsplätze und umfassender Kooperationen, gering. Anna Rieg-Pelz wies zudem darauf hin, dass viele Bildungsangebote in der WfbM und in anderen Institutionen vorhanden sind, diese jedoch wenig be-

kannt sind. Hier sei es notwendig, die Institutionen stärker zu vernetzen und die Öffentlichkeitsarbeit zu intensivieren.

Emma Fawcett

(Uni Hamburg)

stellt zunächst das Bildungsnetz Hamburg vor, in dem über die enge Zusammenarbeit unterschiedlicher Träger Lebenslanges Lernen für alle Menschen ermöglicht werden soll. Über ein regelmäßiges Kursangebot hinaus werden gezielte Aktionen, wie z.B. ein Lernfest für einen ersten Einblick in die Angebote oder ein Runder Tisch für den gemeinsamen Austausch durchgeführt. In der Diskussion sind gemeinsame Fortbildungen für Kursleitende oder die Umsetzung von Team-Teaching Modellen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass sich viele Institutionen als „inklusiv“ bezeichnen, aber dies nicht im eigentlichen Sinne umsetzen. Hier ist zu bedenken, dass eine mittelbare Diskriminierung besteht, wenn Menschen mit (geistiger) Behinderung aufgrund bestehender Strukturen ausgeschlossen sind.

Gabriele Haar

(VHS Osterholz-Scharmbeck)

greift die bisherigen Stichworte und Diskussionen auf und stellt die Brücke zur VHS her. Sie verweist zunächst auf ein Schreiben des Deutschen Volkshochschulverbandes an alle Volkshochschulen aus diesem Jahr, mit der Forderung, dass Diversität und Inklusion mehr Berücksichtigung finden müssen. Das beinhaltet neben der Auseinandersetzung mit dem Thema „Behinderung“ auch die Berücksichtigung von Menschen mit Migrationsgeschichte, älteren oder sozial benachteiligten Menschen sowie auch gen-

derspezifische Angebote und Themen über Geschlechtervielfalt. In diesem Kontext verweist sie darauf, dass es sowohl Rückzugsräume als auch Begegnungsräume braucht. Im Vordergrund steht dabei die Qualität der Kurse und nicht die Maßgabe einer möglichst hohen Anzahl von Angeboten. Zentral dabei ist die Kooperation zwischen den Einrichtungen der Behindertenhilfe und den Volkshochschulen. Die Gestaltung des Sozialraums sollte dabei in den Mittelpunkt rücken. Durch Vernetzungsaktivitäten mit kommunalen Einrichtungen, Vereinen und Betrieben können neue Angebote entstehen, die eine vielfältigere Klientel mit einbezieht. Volkshochschulen können somit Zugangsbarrieren aktiv abbauen und Orte der Begegnung werden.

Schlussbemerkung

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Eingangsthese, wonach Bildungsangebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe eher rückläufig sind, nur vereinzelt bestätigt wurde. Die ge-

nerelle Wahrnehmung geht eher in die Richtung, dass es inzwischen eine Fülle von Bildungsangeboten gibt, wobei in allen Beiträgen deutlich wurde, dass die Vernetzung unterschiedlicher Träger und Anbieter ein zentrales Element darstellt, um Bildung für alle Menschen zu ermöglichen und weiterzuentwickeln. Ebenso wird deutlich, dass finanzielle und personelle Ressourcen fehlen, was sich u.a. in der unzureichenden Assistenzleistung zeigt, die damit zu eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten führt. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die weit verbreitete Praxis zu kritisieren, dass Erwachsenenbildung für diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer noch meistens aus dem Sozialat anstatt aus dem Bildungsetat gefördert wird.

Hiermit sei allen Teilnehmenden für den anregenden Austausch und die Gestaltung des Fachtages gedankt und insbesondere Prof. Dr. Harald Goll (Universität Erfurt) und seinem Team für die Organisation vor Ort.

18. Mitgliederversammlung der GEB

Im Anschluss an den Fachaustausch fand die 18. Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, statt.

Unter der Leitung von Werner Ludwigs-Dalkner wurde der Geschäftsbericht des Präsidiums und der Bericht der Kasenprüfer eingebracht. Das Präsidium wurde daraufhin einstimmig entlastet.

Für ihr langjähriges und erfolgreiches Engagement sei auch an dieser Stelle Karl-Ernst Ackermann und Kathrin Krüger, dem ehemaligen Präsidenten und

seiner Stellvertreterin, die nicht nochmals für die Wahl kandidiert haben, ganz herzlich gedankt!

Das neue Präsidium der GEB stellt sich vor

Wir freuen uns, dass das neue Präsidium einstimmig von der 18. Mitgliederversammlung gewählt worden ist.

Im neuen Präsidium wurden nicht nur die Ämter des geschäftsführenden Vor-

stands neu besetzt, es wurde auch durch zwei Beisitzende auf jetzt insgesamt drei Beisitzende erweitert. Wir freuen uns sehr, dass mit Johanna Kellner, Liane Neubert und Sascha Plangger viel Expertise aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung im Präsidium vertreten ist. Die Ämter sind wie folgt besetzt:

Geschäftsführender Vorstand

Gabriele Haar, Dipl. oec. troph.

(Präsidentin):

Fachbereichsleitung für Gesundheit – Sprachen – Kultur und Inklusive Erwachsenenbildung an der Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede e. V.

Dr. Vera Tillmann

(Vize-Präsidentin):

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen, Ludwig-Maximilians-Universität München

Sarah Winterkamp, Dipl. Päd.

(Schriftführerin):

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Zentrum Frühpädagogik der Fachhochschule Südwestfalen, Standort Soest

Karin Poad

(Schatzmeisterin):

Freizeitwerk der Diakonischen Stiftung Wittekindshof, Bad Oeynhausen



Die Mitglieder des neuen Präsidiums (von links nach rechts): Vera Tillmann, Johanna Kellner, Sarah Winterkamp, Gabriele Haar, Karin Poad, Liane Neubert, Sascha Plangger

Beisitz

Liane Neubert

(pädagogische Beratung):
Leiterin der Lebenshilfe Bildung gGmbH,
Berlin

Dr. Sascha Plangger

(wissenschaftliche Beratung):
Universitätsassistent für Disability Studies
und Inklusive Pädagogik am Institut für
Erziehungswissenschaft der Universität
Innsbruck

Johanna Kellner

(Beratung für internationale Projekte):
Inclusive Education/Integrative Heilpäda-
gogin (M.A.)

In der Zusammensetzung des Präsidiums spiegelt sich auch eine der anstehenden Aufgaben wieder: die Vernetzung von Trägern der allgemeinen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der Behindertenhilfe, von Bildungspraxis und Wissenschaft.

Wir freuen uns darauf, den in den letzten Jahren eingeschlagenen Kurs einer inklusiv ausgerichteten Erwachsenenbildung weiter zu verfolgen und mit weiteren Ideen zu verbinden.

Neue GEB-Geschäftsstelle

Mit der Wahl des neuen Präsidiums ist auch ein Umzug der Geschäftsstelle erfolgt. Diese ist nun bei Gabriele Haar an der VHS Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede e. V. angesiedelt. Hier bedanken wir uns für die große Kooperationsbereitschaft seitens der VHS.



Das Bildungshaus der VHS Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede e. V.

Mit dem ersten Klausurtag des Präsidiums am 12.03.2016, in den Räumlichkeiten der neuen Geschäftsstelle, ist zudem der Auftakt getan die nächsten Schritte und Ziele gemeinsam zu planen. Hier freuen wir uns auf Anregungen und den gemeinsamen Austausch.

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland
Bildungshaus im Campus
c/o Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck
Lange Straße 28
27711 Osterholz-Scharmbeck
E-Mail: kontakt@geseb.de
Telefon: 04791/962324

Die Geschäftszeiten sowie weitere Informationen finden Sie auf der Homepage der GEB: www.geseb.de.

Antrag auf 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 Studierende
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 "Antrag auf Mitgliedschaft" oder "Abo-Bestellung" einsenden an:

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland
c/o Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck
Lange Straße 28, 27711 Osterholz-Scharmbeck

Die Formulare "Antrag auf Mitgliedschaft" und "Abo-Bestellung" jeweils mit "Einzugsermächtigung" können auch von der Homepage der GEB heruntergeladen werden: www.geseb.de

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: 04328

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Karl-Ernst Ackermann
Werner Schlummer
(Hrsg.)

**Band 11 der
Schrägen Reihe**



Erwachsenenbildung und Behinderung

Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches

ca. 12,50 Euro

Bestellungen an:

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland
c/o Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck
Lange Straße 28, 27711 Osterholz-Scharmbeck

oder per E-Mail: bestellung@geseb.de