



Erwachsenenbildung und Behinderung



Ökonomische Bildung

Vom Rechnen mit kleinen und großen Zahlen

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, Köln

E-Mail: tillmann@geseb.de

Dr. Sascha Plangger

sascha.plangger@uibk.ac.at

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

Das Titelbild illustriert, dass für den Umgang mit Geld auch Rechenkompetenz nötig ist.



Fotalia.com - electriceye

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Ökonomische Bildung	2
---------------------	---

Schwerpunktthema

Sascha Planger: Die Ökonomisierung von Behinderung	3
Bernd Remmeli: Ökonomische Kompetenzen und geistige Behinderung	14
Siglinde Platzer: „Yes we can“ – Rechnen mit links und rechts	23
Monika Rauchberger / Aglaia Parth / Sascha Planger: Umgang mit Geld und Selbstbestimmung	29
 Leichte Sprache: Ökonomische Bildung	35

Kontext Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	39
Susanne Roggenhofer: Volkshochschulen und Inklusion – Anspruch und Leitbild	43
Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung: Gespräch im PIKSL-Labor am 18. August 2016 (Vera Tillmann, Elisabeth Herrmanns, Christoph Wiche und Benjamin Freese)	48

Service: Literatur und Veranstaltungen

Neue Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion	54
Tagungen und Seminare (November 2016 – Mai 2017)	57

GEB – In eigener Sache

Neues Aussehen der GEB im Internet	60
Aktivitäten	62

Ökonomische Bildung

Sind wir nicht alle im Umgang mit Geld auf Unterstützung angewiesen? In unterschiedlichen Situationen, lassen wir uns von Personen beraten, die uns helfen, die richtigen finanziellen Entscheidungen zu treffen. Allerdings werden bestimmte Personengruppen in ökonomischen und finanziellen Zusammenhängen bevorzugt und diskriminiert. In Folge mangelnder ökonomischer Kompetenzen und fehlender Unterstützungsstrukturen werden sie aus zentralen Lebensbereichen ausgeschlossen.

Die Ausführungen von *Sascha Plangger* zur „Ökonomisierung von Behinderung“ kritisieren die verkürzte Sicht der allgemeinen pädagogischen Debatten um Inklusion auf gesamtgesellschaftliche Organisations-, Arbeits- und Lebensverhältnisse. Vor allem die ökonomischen Dimensionen von Behinderung müssen in die Analysen einbezogen werden, wenn der Inklusionsdiskurs nicht an Glaubwürdigkeit verlieren will.

Nicht von ungefähr hält *Bernd Remmeli* in seinem Beitrag über „Ökonomische Kompetenzen“ neben „Verbraucherbildung“ und „Erwerbstätigengesellschaft“ die „Wirtschaftsbürgerbildung“ in einem demokratischen Gemeinwesen für besonders wichtig. Auch Menschen mit Behinderungen und unter ihnen Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen gestärkt werden, sich für die eigenen Interessen gemeinsam mit anderen einzusetzen.

In zwei weiteren Beiträgen werden konkrete Beispiele aus der ökonomischen Bildungs- und Beratungspraxis aufgegriffen. *Sieglinde Platzer* berichtet von den Erfolgen, die sie als Expertin der sogenannten „YesWeCan“-Methode, bei

der Ausbildung rechnerischer und ökonomischer Kompetenzen bei Erwachsenen und Kindern mit Lernschwierigkeiten erzielt, während *Monika Rauchberger, Aglaia Parth* und *Sascha Plangger* eine Beratungsstelle von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Tirol vorstellen, die das Recht auf ökonomische Selbstbestimmung einfordert.

Die Beiträge zum aktuellen Schwerpunktthema „Ökonomische Bildung“ werden von *Vera Tillmann* wieder in einfacher Sprache zusammengefasst. In der sich anschließenden Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ gibt es wie gewohnt die Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) und einen Text, in dem *Susanne Roggenhofer* die Fortschritte auf dem Gebiet inklusiver Erwachsenenbildung in den Berliner Volkshochschulen darstellt und Forderungen für die Zukunft formuliert. Darüber hinaus starten wir mit dieser Ausgabe einen Versuch, kontinuierlich Aktivistinnen und Aktivisten der inklusiven Bildungsarbeit vorzustellen. Mit einem Gespräch zwischen *Vera Tillmann* und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Düsseldorfer Projekts PIKSL machen wir den Anfang.

In der Rubrik „GEB – in eigener Sache“ stellen wir die neue Homepage der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung vor und berichten von einigen Veranstaltungen, an denen Mitglieder der GEB beteiligt waren.

Wir hoffen, dass unser Literatur- und Veranstaltungsservice Ihnen interessante Hinweise bietet und wünschen Ihnen viel Vergnügen mit dem neuen Heft.

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

Sascha Planger

Die Ökonomisierung von Behinderung

Einleitung

Der derzeitige Inklusionsdiskurs wird von ambivalenten gesellschaftlichen Entwicklungen begleitet, wobei die sozio-ökonomischen Dimensionen von Behinderung in der Debatte um Inklusion zumeist unterbelichtet bleiben. Die folgenden Ausführungen verfolgen das Ziel, den Zusammenhang von Behinderung und politischer Ökonomie herauszuarbeiten, wobei immer wieder die Perspektiven von Aktivist_innen der Behindertenbewegung ins Feld geführt werden, um Wechselwirkungen zwischen kapitalistischen Produktionsverhältnissen und der sozio-ökonomischen Situation behinderter Menschen offen zu legen. Die Entgrenzung der Märkte und die Unterwerfung sozialer Systeme unter die Logik des Kapitals untergraben Stützstrukturen (vgl. Remmele in diesem Heft), was letztlich auch im Bereich des ökonomischen Handelns die Möglichkeiten auf ein selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen konterkariert. Menschenrechtliche Forderungen auf gleichberechtigte Teilhabe, wie sie der UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde liegen, verlieren ihre Kraft durch die Nichtausstattung mit den hierfür notwendigen Ressourcen, die von einer neoliberalen Sparpolitik einkassiert werden, mit der Folge, dass Menschen ohne ökonomisch verwertbare Kompetenzen wie nie zuvor ins gesellschaftliche Abseits driften.

Inklusions-Euphorie und gesellschaftlicher Ausschluss

Marta Russel, Aktivistin der Bewegung „Independent Living“, legte 1998 in ihrem Buch „Beyond Ramps. Disability at the End of the Social Contract“, die ökonomischen Interessen der Pflege- und Betreuungsindustrie offen, die sich um das soziale Konstrukt der Behinderung formiert haben. Sie zeigte, wie das Leben behinderter Menschen in Wert gesetzt und als Ware gehandelt wird, um Profite zu erzielen. Gestützt durch staatliche Politiken und unter dem Deckmantel der medizinischen Versorgung, der Therapie, Pflege, Betreuung sowie der Rehabilitation und Förderung etc. haben sich einflussreiche Lobbys etabliert, die die Forderungen der emanzipatorischen Behindertenbewegung nach Gleichberechtigung, Freiheit und Selbstbestimmung ignorieren (vgl. Russel 1998, S. 96 ff.). Heute – fast zwanzig Jahre später – ist diese Kritik so aktuell wie damals, obwohl die internationale Behindertenbewegung durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2006, an deren Ausarbeitung sie maßgeblich beteiligt war, auf einen großen Erfolg zurückblicken kann.

Udo Sierck, Mitbegründer der deutschen Krüppelbewegung, bringt die Ambivalenz gegenwärtiger Entwicklungen auf dem Punkt. Die Inklusions-Euphorie, die sich im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verbreitete, lässt gesellschaftliche

Tendenzen aus dem Blick geraten, die zunehmend in Richtung Exklusion ziehen und die immer häufiger „überflüssige“ Menschen produzieren, die vom sozialen Aus bedroht werden (vgl. Sierck 2013, S. 8). Die traditionellen und gewachsenen Systeme der sozialen Sicherung sowie die darin eingelagerten ökonomischen Interessen sind nicht auf Inklusion, sondern weiterhin auf Exklusion ausgerichtet (vgl. ebd., S. 51).

Exemplarisch lässt sich Siercks Argumentation an einigen Zahlen veranschaulichen: In Deutschland arbeiten derzeit ca. 300.000 Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), also auf einem Sonderarbeitsmarkt, der einen starken Zuwachs verzeichnet. In einer Stellungnahme des Deutschen Instituts für Menschenrechte, an dem die Montioringstelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention angesiedelt ist, werden menschenrechtliche Bedenken gegenüber diesen Beschäftigungsformen geäußert.

„Erstens arbeiten Menschen mit Behinderungen dort in einer Art Sonderwelt, isoliert von Menschen ohne Behinderung. Zweitens haben die Beschäftigten oft keine andere Wahl – entweder, weil ihnen mangels anderer Ausbildungsperspektiven von vornherein keine Alternative bleibt, oder, weil kein Weg aus der Werkstatt wieder heraus führt. Und drittens erhalten sie für ihre Tätigkeit keine auskömmliche Entlohnung, sondern nur ein sehr geringes Entgelt: Das durchschnittliche Monatsentgelt eines Werkstattbeschäftigen betrug 2014 rund 181 Euro. Der gesetzliche Mindestlohn gilt nicht für Werkstattbeschäftigte. Dies wird damit begründet, dass die Werkstatt-

beschäftigung kein Arbeitsverhältnis sei, sondern ein arbeitnehmerähnliches Beschäftigungsverhältnis, bei dem die Arbeitsleistung nicht im Vordergrund stehe. Ziel sei die Wiedereingliederung ins Arbeitsleben mithilfe eines Beschäftigungsangebots“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, S. 1).

Die beschriebene Situation widerspricht den Forderungen der UN-BRK, die im Artikel 27 das Prinzip der Gleichberechtigung im Arbeitsleben einfordert, das das Recht auf die Möglichkeit beinhaltet, „den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird (vgl. UN-BRK). Sierck vertieft seine Kritik gegenüber den Werkstätten, die ihre Aufgabe der Wiedereingliederung ins Arbeitsleben nicht erfüllten, denn von 1.000 Werkstatt-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern finden lediglich zwei Personen einen regulären Arbeitsplatz. Der Grund liege in der Eigendynamik der Einrichtungen, die mit Blick auf ihre Produktivität die fähigen behinderten Mitarbeiter_innen als Leistungsträger behalten, anstatt sie in den sogenannten ersten Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Sierck, S. 54).

Im Vergleich zu Deutschland ist in Österreich die Situation behinderter Menschen in Werkstätten noch prekärer. Die Kritik des österreichischen Monitoringausschusses zielt in gleicher Weise auf die isolierende Wirkung solcher Einrichtungen, sowohl auf die Alternativlosigkeit und die nicht vorhandene Wahlfreiheit für die Betroffenen, als auch auf die mangelnde Entlohnung in Form eines geringen Taschengeldes. Darüber hinaus wird

die unzureichende rechtliche Absicherung hervorgehoben die Menschen mit Behinderungen in Österreich erfahren, die in den Werkstätten weder arbeitslosen-, renten- noch krankenversichert sind und somit von den gesetzlichen Bestimmungen zum Arbeitnehmer_innenschutz, z. B. von Regelungen zum Urlaub oder bei Krankheit, ausgeschlossen werden (vgl. Monitoring-Ausschuss Österreich 2010).

Die Werkstätten werden allerdings in absehbarer Zukunft weiterhin ein lukratives Geschäftsmodell für die großen Wohlfahrtsorganisationen bleiben, denn die „verantwortlichen Politiker_innen sind nicht bereit, grundsätzlich über eine Alternative zu den Werkstätten zu diskutieren, die im Einklang mit der UN-BRK steht. Aus menschenrechtlicher Perspektive sollte jedoch dringend darüber debattiert werden, wie die Werkstätten im ersten Arbeitsmarkt aufgehen könnten. Besondere Sorge bereitet, dass die Bundesregierung wiederholt erklärt hat, sie werde der Empfehlung des UN-BRK-Ausschusses, die Werkstätten schrittweise zurückzubauen, nicht folgen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, S. 3).

Ein weiteres Beispiel der Prekarisierung behinderter Menschen im ökonomischen Bereich kann der aktuellen Diskussion um das Teilhabegesetz in Deutschland entnommen werden. Im Entwurf zum Bundesteilhabegesetz für Menschen mit Behinderung, gegen das sich mittlerweile verbandübergreifend heftiger Widerstand formiert hat, widerspiegeln sich die behindertenpolitischen Verhinderungstendenzen gegenüber einer ökonomischen Besserstellung behinderter Menschen. Laut den Unterstützer_innen

der Petition zum Behindertenteilhabegesetz leben in Deutschland 300.000 Personen, die bei alltäglichen Handlungen auf Assistenz angewiesen sind und entsprechende Förderung erhalten. Allerdings sind die Betroffenen mit einer Reihe von Einschränkungen konfrontiert:

- Ihr Einkommen aus Arbeit darf 798 Euro pro Monat nicht übersteigen. Was darüber hinaus geht wird mit 40% vom Sozialamt eingefordert. Für diese Gruppe von behinderten Menschen ist es also höchst unattraktiv, einer Arbeit nachzugehen.
- Ein Bausparvertrag oder eine Lebensversicherung lohnt sich für sie nicht. Ersparnisse über 2.600 Euro, auch diesen Betrag übersteigende Erbschaften, werden ebenfalls mit mindestens 40% vom Sozialamt einkassiert.
- Das Einkommen und Vermögen eventueller Beziehungspartnerinnen und -partner wird als Berechnungsgrundlage für die Finanzierung der Assistenz herangezogen.

(vgl. <http://kampagne.teilhabegesetz.org>)

Menschen mit Behinderung in speziell für sie eingerichteten Werkstätten bzw. mit Assistenzbedarf sind nur zwei Beispiele dafür, welchen ökonomischen und finanziellen Restriktionen behinderte Menschen unterliegen, wodurch ihre Selbstbestimmung und Teilhabe eingeschränkt wird. Der Koordinator der Kampagne für ein gutes Bundesteilhabegesetz, Ottmar Miles-Paul, fordert deshalb: „Statt auf stationäre Einrichtungen verwiesen zu werden, müssen behinderte Menschen mit der für sie nötigen Assistenz mitten in der Gesellschaft leben können. Die Gesetze

und Hilfen müssen an den Bedürfnissen der behinderten Menschen statt an denen der Einrichtungen ausgerichtet werden. Hierfür ist eine passgenaue Persönliche Assistenz ein zentraler Schlüssel. Die Einführung eines Bundesteilhabegeldes für Menschen mit verschiedenen Behinderungen, mit dem die Betroffenen einen Teil der benötigten Hilfen selbstbestimmt und passgenauer organisieren können, ist zudem längst überfällig“ (vgl. www.teilhabegesetz.org).

Vor dem Hintergrund der genannten Beispiele und angesichts der sozio-ökonomischen Dimension von Ungerechtigkeit und Behinderung darf nicht unerwähnt bleiben, dass Menschen mit Behinderungen überproportional von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. WHO 2011). Dieser Zusammenhang zwischen den sozio-ökonomischen Bedingungen und Behinderung ist nach Cloerkes (2007) für alle Behinderungsformen relevant und kann prägnant in folgende Formel gegossen werden: „Behindert wird vor allem der, der arm ist, und wer behindert ist, wird arm. Behinderung und Armut sind eng miteinander verflochten“ (vgl. ebd., S. 99). Für Jantzen (1974) ist die Existenz von Behinderung deshalb unmittelbar mit den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen verknüpft. Bereits in den 1970er Jahren stellte er sich die Frage, unter welchen gesellschaftlichen (ökonomischen) Bedingungen Behinderung sichtbar wird, und lieferte den Nachweis, dass durch die Etablierung kapitalistischer Produktionsweisen und vor allem im Zuge der Industrialisierung Behinderung zu einer relevanten Strukturkategorie avancierte, über die sich strukturelle Herrschaftsverhältnisse herstellen und gesellschaftli-

che Ausschlussmechanismen vollziehen (vgl. Jantzen 1992, S. 42). Die Menschen werden dem Diktat der Ökonomisierung und Individualisierung unterworfen und gezwungen, ihre Arbeitsfähigkeit und Leistungsbereitschaft – also die eigene Arbeitskraft als Ware – am freien Arbeitsmarkt anzubieten sowie durch Selbstdisziplinierung die „raumzeitliche Logik des kapitalistischen Produktionsprozesses hin[zu]nehmen“ (Harvey 2011, S. 172). Diejenigen, die den Anforderungen nicht genügen, gelten als absonderlich, asozial oder anormal und werden in eigens für sie geschaffenen Anstalten (z. B. in Irren- und Idiotenanstalten, die inzwischen selbstverständlich anders heißen) weggesperrt. ‚Normal‘ ist nur, wer die besondere raumzeitliche Disziplin akzeptiert, die der kapitalistischen Produktionsweise entspricht. Beim ‚Abweichenden, Anormalen oder Behinderten‘ handelt es sich nach Foucault heutzutage um eine „spezifisch kapitalistische Ausprägung“ von Anderssein (Foucault 2003, 632). Seit dem Beginn der Industrialisierung und dem Siegeszug des Kapitalismus reduziert sich der Wert des Individuums auf seine Arbeitskraft. Der Mensch wird auf sich selbst, auf die eigenen, ihm innerwohnenden geistigen und physischen Kräfte zurückgeworfen. Vor diesem Hintergrund sind Menschen mit Behinderung lediglich im Besitz von „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1974, S. 100).

Die Antithese zur Arbeits- und Leistungsfähigkeit und ihrer Verwertbarkeit im Produktionsprozess (*ability*) bildet das gesellschaftliche Konstrukt der Behinderung (*disability*). Medikalisierung und Pathologisierung von Behinderung sind dabei gezielte Strategien, um soziale Ungerechtigkeit und Ungleichheit zu

kaschieren. Damit verbundene kompensations- und rehabilitationsorientierte Politiken (vgl. Maschke 2008, S. 59) und Konzepte der Normalisierung als Aufforderung an die Person, sich gesellschaftlichen Werten anzupassen, waren und sind dabei hochkompatibel mit den kapitalistischen Interessen, das ‚Problem der Behinderung‘ zu individualisieren und zu depotilisieren (vgl. Oliver/Barnes 2012, S. 82).

Individualisierung und die Verwertung des Menschen als Arbeitskraft führten seit dem Beginn der Industrialisierung zu einem systematischen Ausschluss von nicht-leistungsfähigen Personen. Diese Dynamik erreichte in den letzten Jahren aufgrund der Deregulierung des Arbeitsmarktes eine neue Stufe, denn nicht alle Menschen „sind für diese Veränderungen [...] gleichermaßen gewappnet. Sie kommen vor allem denen zugute, die zur Bewältigung von zunehmend wettbewerbsorientierten Situationen verschiedene Voraussetzungen mitbringen, eine gute Ausbildung, soziale Kompetenzen (vgl. Castel 2011, S. 70).

Liberale Diskurse, die Deregulierung propagieren und soziale Problemlagen individualisieren, berufen sich gern auf individualistische Werte. „Sie scheinen nötig zu sein, weil es einer Generalmobilmachung aller individuellen Kräfte bedarf, um in einer globalisierten, der Konkurrenz aller gegen alle ausgesetzten Ökonomie wettbewerbsfähig zu bleiben. Anspruchsvolle sozialpolitische Maßnahmen erscheinen dann als Hemmnis, aufgrund der als exorbitant eingeschätzten Kosten und vor allem als Fesseln für die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen“ (ebd., S. 204).

Folgen dieser Entwicklungen – die durch den Zusammenhang von Arbeitslosigkeit, Armut und ökonomischer Ungerechtigkeit sichtbar werden – sind, dass Personen mit Behinderungen zunehmend in „ausbeutbare Abhängigkeitsverhältnisse“ (Fraser 2001, S. 76) geraten und gezwungen werden, z. B. entmündigende Hilfeleistungen zu erbringen oder in Werkstätten für behinderte Menschen bzw. am freien Arbeitsmarkt Arbeit unter Substandardbedingungen anzunehmen, die eine nichtbehinderte Person nie akzeptieren würde. Dadurch treten im Schatten der Ökonomisierung der Lebenswelten unweigerlich grundlegende Trennungslinien zwischen behinderten und nichtbehinderten Bevölkerungsgruppen in einer neuen Qualität hervor, die Gerechtigkeit und gleichberechtigte Teilhabe unterminieren (vgl. Plangger 2014). In einer Gesellschaft, in der die einzelnen Individuen um die immer knapper werdenden Arbeitsplätze auf einem immer höheren Niveau kämpfen, wo sich die Zonen der Exklusion und Entkoppelung beständig ausweiten (vgl. Kronauer 2010) und die Lebensrealität der Menschen von der Logik des Kapitals und von den Finanzmärkten beherrscht wird, scheinen die Forderungen nach Inklusion, wie sie der UN-BRK zugrunde liegen, bestenfalls ein politisches Lippenbekenntnis zu bleiben (vgl. Oliver/Barnes 2012, S. 150).

Die Weltwirtschaftskrise und ihre Folgen

Seit dem Aufflammen der Weltwirtschafts- und Finanzkrise 2008 werden europaweit Sozialsysteme restriktiven Sparprogrammen unterworfen und so-

ziale Leistungen gekürzt. Die Geschehnisse der letzten Jahre in Griechenland sind geradezu exemplarisch und eine Warnung zugleich, wie die derzeitigen Sparprogramme Ausgrenzungsprozesse im Inneren der Gesellschaft frei setzen, die auf Kosten breiter Bevölkerungsschichten und ihrer sozialen Absicherung gehen. Die sozialen Sicherungs- und Gesundheitssysteme wurden in Griechenland in Folge der Austeritätspolitik völlig aus den Angeln gehoben, mit dem Resultat, dass sich der körperliche und seelische Gesundheitszustand der Griechen signifikant verschlechterte, die Zahl der Selbstmorde um 20% anstieg, Präventionsprogramme eingestellt wurden und sowohl Epidemien als auch Infektionskrankheiten sich rasant ausgebreitet haben. Die allgemeinen Zugangskriterien zu Sozialleistungen wurden dermaßen verschärft – z. B. durch die Herabstufung des Behinderungsgrades oder durch die Definition neuer Kriterien für den Bezug von Sozialhilfen und Erwerbsunfähigkeitsrenten – dass viele behinderte, chronisch und psychisch kranke Menschen und deren Familien sich oftmals in einer sehr schwierigen Lage befinden. In Griechenland gelten ca. 10% der Bevölkerung als behindert, 90% von ihnen sind arbeitslos und beziehen nur geringe Beihilfen, die seit der Finanzkrise um bis zu 50% reduziert wurden (vgl. Stuckler/Basun 2014; Achtelik 2016).

Doch nicht nur in Griechenland, sondern auch in andern Ländern der Europäischen Union (EU) hat die Finanzkrise in unmittelbarem Zusammenhang mit den Sparprogrammen in den Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens einen tiefen Graben in Form ökonomischer Ungleichheit zwischen Menschen

mit und ohne Behinderungen geschaffen. Bereits 2009 beobachtete die International Labour Organization als Folge der Austeritätspolitik starke Einschnitte in den staatlichen Ausgaben für Beschäftigungsprogramme für Menschen mit Behinderungen (vgl. ILO 2009). Auch das Academic Network of European Disability Experts weist darauf hin, dass es große Ungleichheiten in Bezug auf die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen in der EU gibt, die durch die neueren Entwicklungen verstärkt werden (vgl. ANED 2011, S. 14 ff). Aber nicht nur steigende Arbeitslosenzahlen und fallende Beschäftigungsquoten, sondern auch prekärer werdende Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse sowie die Zunahme von Armut – jede fünfte Person mit Behinderung ist in der EU von Armut betroffen (vgl. ECF 2012) – sind Folgen der Sparmaßnahmen.

Im Zuge der Finanzkrise wurden aufgrund knapper finanzieller Mittel soziale Sicherungssysteme und Unterstützungsleistungen zurückgefahren oder eingestellt. Damit einhergehende Strukturreformprogramme, Privatisierungs- und Rationalisierungsprozesse im Sozial- und Behindertenbereich führten im Weiteren zur Rückbindung sozialer Leistungen an Effizienzkriterien, wodurch kostspielige Unterstützungsreformen unter Legitimationsdruck gerieten. In England wurde z. B. die Employment and Support Allowance, eine bedürfnisabhängige Grundsicherung für nicht arbeitsfähige Personen, massiv gekürzt. Die Arbeitsfähigkeit wird seit 2008 durch Privatfirmen, die Sparvorgaben umzusetzen haben, geprüft. Wie Achtelik feststellt, „führte diese Vorgehensweise [...] zum Tod von mehreren hundert Menschen, die trotz ernster

gesundheitlicher Einschränkungen zur Arbeit verpflichtet worden waren“ (Achtelik 2016). Durch weitere Einschnitte bei Assistenzleistungen und „durch Kürzungen bei den Pflegeleistungen erhöhte sich der Druck der Betroffenen, in ein Heim zu ziehen. Behindertenwerkstätten wurden über eine längere Zeit abgebaut, die letzten 1.500 Beschäftigten wurden kürzlich entlassen. Ein Drittel von ihnen fand danach auf dem ersten Arbeitsmarkt keine neue Stelle. Die Kürzungen wurden zusätzlich von einer Medienkampagne über ‚faule Behinderte‘ begleitet“ (Achtelik 2016).

Ähnliche Entwicklungen können in Italien und Spanien beobachtet werden. Nachweisbare Einschnitte gab es außerdem im Personalbereich des sozialen Sektors: durch den Abbau von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, durch die Zunahme von befristeten Teilzeitverträgen, durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse und durch Einsparungen in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung (vgl. ECF 2012). Ein weiterer Effekt ist die wiederkehrende Hinwendung zu standardisierten institutionellen Dienstleistungen, deren Priorität in der Versorgung und nicht in der Unterstützung behinderter Menschen zu einem selbstbestimmten Leben liegt, mit dem Ziel, eine höhere Anzahl behinderter Menschen mit weniger Ressourcen und finanziellen Mitteln zu versorgen.

Insgesamt laufen die Entwicklungen darauf hinaus, dass überwunden geglaubte Vorstellungen wieder hoffähig werden. Zynisch gesprochen, könnte man sagen: Die Effizienzpolitik zeigt Wirkung (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2009). Verstärkt werden wieder Versorgungsstrukturen und institutionelle Denkweisen und

Handlungsmuster legitimiert, die sich am medizinischen Modell von Behinderung ausrichten. Wie die vorangegangenen Analysen zeigen, führen die Sparmaßnahmen und die neoliberalen Reformstrategien im Zuge der Finanzkrise zur Unterordnung der sozialen Systeme unter den Markt und zur ‚Entbettung‘ des Marktes aus der Gesellschaft, was laut Altvater deren Zerstörung bedeutet (vgl. Altvater 2012, S. 130). Forderungen nach Selbstbestimmung, Partizipation, Inklusion und Nichtdiskriminierung, die der UN-BRK als unteilbare Menschenrechte zugrunde liegen, werden damit in Frage gestellt. Die Folgen sind dramatisch und es zeigt sich im Leben behinderter Menschen, dass ihre Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Partizipation und Zugehörigkeit in den Dimensionen der materiellen und politisch-institutionellen Teilhabe systematisch unterwandert werden. Immer mehr behinderte Menschen laufen in unseren hoch entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, in denen soziale und institutionelle Beziehungen in noch nie dagewesener Form über Marktbeziehungen vermittelt werden, Gefahr, in die Zonen der Exklusion abzudriften (vgl. Kronauer 2010).

Materielle Teilhabe wird vor allem durch Erwerbsarbeit gewährleistet, wobei durch die zunehmende Arbeitslosigkeit oder schlecht bezahlte Arbeit (working poor) immer mehr Menschen Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen und ein Absinken ihres Lebensstandards erleiden, womit ein gesellschaftlicher Statusverlust, der Verlust von Interdependenzbeziehungen, der Ausschluss von geteilten Lebenszielen und auch ein Ausschluss aus sozialen Netzwerken einhergehen. Durch die dadurch vermittelten Gefühle

von Ohnmacht, gesellschaftlicher Wertlosigkeit und sozialer Isolation verliert auch die Wahrnehmung von politischen Rechten bei den Betroffenen an Bedeutung. Wenn sich diese Ausschlussprozesse auf der materiellen, kulturellen und politischen Ebene wechselseitig verstärken, verfestigen sich eigenständige soziale Lagen, in denen die Betroffenen keine Alternative sehen, als sich auf sie einzustellen, wodurch sie selbst durch ihr eigenes Handeln diese sozialen Lagen stetig reproduzieren (vgl. Kronauer 2010).

Mit der Reproduktion der eigenen sozialen Lage wird den Betroffenen suggeriert, dass sie selbst für ihre Situation verantwortlich sind und die Schuld für ihr Versagen im eigenen Verhalten zu finden ist. Oliver und Barnes (2012) konstatieren in diesen durch die Wirtschaftskrise forcierten Entwicklungen, die zentrale soziale Errungenschaften konterkarieren, eine inhärente Logik, die im kapitalistischen und neoliberalen System selbst angelegt ist. Sie heben hervor, dass die politischen Maßnahmen zur Bekämpfung der Krise lediglich dazu dienen, das Finanzkapital zu retten, um die kapitalistische Klasse und den Neoliberalismus zu stützen, die die staatlich garantierten Sozialleistungen und den Sozialstaat insgesamt in Frage stellen, der nun mehr denn je Gefahr läuft, demontiert zu werden (vgl. Oliver/Barnes 2012). Wie Robert Castel betont, stehen wir gegenwärtig vor der Rückkehr in eine Welt, in der soziale Probleme wieder individualisiert werden (vgl. Castel 2011) und auch Behinderung als persönliches Schicksal und als Interventionsfläche medizinischer und fürsorglich paternalistischer Maßnahmen verhandelt wird. Durch die Finanzkrise offenbart das neoliberale Regime sein wahres Gesicht

in Form der Individualisierung und Medikalisierung sozialer Problemlagen (vgl. Oliver/Barnes 2012).

Zeit für Widerstand!

Bereits 1976 wurde von der britischen ‚Union of Physically Impairment Against Segregation‘ (UPIAS) ein Gegenentwurf zu medizinischen und individuellen Erklärungsansätzen von Behinderung formuliert, indem die Rolle der Gesellschaft für die Konstruktion von Behinderung in den Vordergrund gerückt wurde. Der damit etablierte soziale Erklärungsansatz von Behinderung wurde innerhalb der britischen Disability Studies aufgegriffen und weiterentwickelt, und die Unterdrückung behinderter Menschen wurde als Resultat ökonomischer Produktionsverhältnisse herausgearbeitet (vgl. Priestley 2003, S. 30). Segregation, gesellschaftlicher Ausschluss und Institutionalisierung behinderter Menschen stehen demnach in keinem ursächlichen oder kausalen Verhältnis zur psychischen oder physischen Beeinträchtigung, sondern spiegeln Entwicklungen der politischen Ökonomie wieder (vgl. Oliver 1990). Diese ökonomische Positionierung im Kampf gegen behindernde gesellschaftliche Strukturen wurde in der Behindertenbewegung alsbald von einer Perspektive der Gemeinsamkeit von Diskriminierungserfahrungen abgelöst, der das Verständnis zugrunde liegt, dass die fundamentalen sozialen Probleme weniger im Kontext sozialer Ausbeutungsverhältnisse zu sehen sind, sondern vielmehr als Folge von kultureller Abwertung, mangelnder Anerkennung und Intoleranz angesehen werden müssen. Nach Michaels (2006)

basiert diese Vorstellung auf einer neoliberalen Idee von Gerechtigkeit, die „die durch Vorurteile hervorgebrachten Ungleichheiten als ungerecht empfindet, die vom Kapitalismus hervorgebrachten Ungleichheiten jedoch akzeptiert“ (Salzbrunn 2014, S. 55). Fraser hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass seit den 1990er Jahren „Forderungen nach Gleichheit trotz aggressiver Durchsetzung marktförmiger Beziehungen in allen Lebensbereichen und stark gestiegener sozialer Ungleichheit ihren zentralen Stellenwert eingebüßt [haben]“ (Fraser 2001, S. 13).

Der Behindertenbewegung ist es in diesem Zeitraum gelungen, sich mit Assistenzmodellen und Zentren für ein selbstbestimmtes Leben als Dienstleistungsträger zu etablieren und zu institutionalisieren. Vor allem Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen konnten im Rahmen dieser Assistenzmodelle einen Konsumentenstatus erringen, Leistungen eigenverantwortlich beziehen und in Anspruch nehmen und fremdbestimmte Hilfen zugunsten eines selbstbestimmten Lebens abstreifen.

Dadurch veränderte sich die Rolle vieler Bewegungsaktivist_innen, die mit politischer Lobby-Arbeit, mit dem Ausbau, mit der finanziellen Sicherung oder mit dem Erhalt dieser Maßnahmen beschäftigt waren (vgl. Zander 2010). Im Kampf um Emanzipation ist die Behindertenbewegung – neben anderen Bewegungen – eine gefährliche Liaison mit dem Neoliberalismus eingegangen (Fraser 2015, S. 113), indem sie marktwirtschaftliche Freiheiten und Spielräume zur Durchsetzung

ihrer Forderungen zu nutzen vermochte. Gleichzeitig war sie unzureichend auf die weiteren Konsequenzen dieser hegemonialen marktwirtschaftlichen Strömungen vorbereitet. Sie akzeptierte die durch die Kräfte des freien Marktes entstandenen Restriktionen und untergrub durch diese Selbstbeschränkung ihr eigenes radikales Potential für das Empowerment behinderter Menschen (vgl. Malhorta 2011, S. 202). Auch der auf Eigeninteressen ausgerichtete Kampf um Selbstbestimmung und Nicht-Diskriminierung führte dazu, dass Allianzen mit anderen ‚subalternen‘ Gruppen nicht im Mittelpunkt der emanzipatorischen Forderungen der Behindertenbewegung standen.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen marktradikalen Entwicklungen ginge es heute darum, die unterschiedlichsten Kräfte emanzipatorischer Bewegungen zu einen, eine Basis unter behinderten Frauen und Männern, unter LGBT¹-Aktivist_innen, People of Color, Migrant_innen und Arbeitsloseninitiativen usw. zu schaffen, die fähig wäre Widerstand gegen den neoliberalen Moloch zu leisten (Malhorta 2011, S. 209) und die eine inklusive Politik befeuert, die das unteilbare Recht auf Selbstbestimmung und Gerechtigkeit für alle subalternen Gruppen einfordert. Eine inklusive Politik des Widerstandes muss dabei die ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen als relationale Verbindungen für ihre Analysen fruchtbar machen und einen Raum für unterschiedliche Welten konstruieren, in dem die verschiedenen Interessen und Probleme artikuliert werden können. Zander (2010) verweist auf

¹ LGBT ist die Abkürzung für Lesbian, Gay, Bisexual und Transgender (Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transgender).

einen praktischen Vorschlag: „Eine Kampagne gegen Kürzungen im öffentlichen Nahverkehr z. B. kann verschiedene Gruppen ansprechen: die von Stellenabbau bedrohten Beschäftigten, Fahrgäste, die weniger für ihr Ticket zahlen wollen, ökologische Aktive, alte Menschen, Mütter (manchmal auch Väter) mit Kindern, Rollstuhlfahrer, die in ihrer Mobilität eingeschränkt werden, Flüchtlinge, die gegen ‚Residenzpflicht‘ protestieren...“ (Zander 2010).

Derselbe Anspruch, Problemlagen als relationales Gefüge von ökonomischen, politischen und sozialen Dimensionen zu erfassen, muss auch in den allgemeinen pädagogischen Debatten um Inklusion zugrunde gelegt werden. Diese folgen derzeit einer verkürzten Sicht auf die Dinge, wenn gesellschaftliche Phänomene der Heterogenität und Diversität einseitig kulturalistisch und individualistisch gefasst werden, ohne die gesamtgesellschaftlichen Organisations-, Arbeits- und Lebensverhältnisse in die Analysen einzubeziehen, die letztlich wichtige Voraussetzungen für individuelle Lebenslagen und unterschiedliche Lebensverhältnisse darstellen (vgl. Bernhard 2015). Dem gegenwärtigen Inklusionsdiskurs fehlt ein geschärfter Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Das ist ein Mangel, der diesen Diskurs so unglaublich erscheinen lässt. Der normative Inklusionsanspruch mündet nicht selten in einer Strategie, die diesen Anspruch aufnimmt und ihn in eine perfide neoliberalen Praxis überführt. Eine Inklusionsdebatte ohne Berücksichtigung sozioökonomischer und politischer Verhältnisse läuft Gefahr – so die Warnung von Jantzen – „als Paradiesmetapher ins Illusionäre abzudriften“ (Jantzen 2015, S. 243)

Literatur

- Achtelik, Kirsten (2016): Menschen mit Behinderungen wehren sich gegen Sozialkürzungen. In: GID – Der gen-ethische Informationsdienst (23.03.2016). Im Internet: www.linksnet.de/de/artikel/33073 (Stand: 28.09.2016).
- Altvater, Elmar (2011): Das Ende des Kapitalismus wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik. 7. Auflage, Münster.
- ANED (2011): Indicators of Disability Equality in Europe. Im Internet: www.disability-europe.net/content/aned/media/ANED%202011%20Task%204%20-Synthesis%20Report.doc (Stand: 28.09.2016)
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Jahrbuch für Pädagogik. Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main, S. 109-119.
- Castel, Robert (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg.
- Dahme, Heinz-Jürgen / Wohlfahrt, Norbert (2009): Zwischen Ökonomisierung und Teilhabe. Zum aktuellen Umbau der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen. In: Teilhabe, H. 4, S. 164-171.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Inklusiver Arbeitsmarkt statt Sonderstrukturen. Warum wir über die Zukunft der Werkstätten sprechen müssen. Im Internet: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_Inklusiver_Arbeitsmarkt_statt_Sonderstrukturen.pdf (Stand: 28.09.2016)
- ECF (2012): Assessing the impact of European governments' austerity plans on the rights of people with disabilities. Im Internet: www.enil.eu/wp-content/uploads/2012/12/Austerity-European-Report_FINAL.pdf (Stand: 28.09.2016).
- Foucault, Michel (2003): Dits et Ecrits – Schriften. Frankfurt a. M.
- Fraser, Nancy (2001): Halbierte Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.

- Fraser, Nancy (2015): Dreifachbewegung. Die politische Grammatik der Krise nach Karl Polanyi. In: Michael, Brie: Polanyi neu entdecken. Hamburg, S. 100-115.
- Harvey, David (2011): Marx‘ „Kapital“ lesen. Hamburg.
- ILO (2009): Panel Discussion on People with Disabilities in Times of Economic Crisis. Im Internet: www.ilo.org/skills/events/WCMS_115119/lang--en/index.htm (28.09.2016).
- Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behinderungspädagogik. Gießen.
- Jantzen, Wolfgang (1992): Allgemeine Behinderungspädagogik Bd. I. Weinheim.
- Jantzen, Wolfgang (2015): Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In: Jahrbuch für Pädagogik. Inklusion als Ideologie. Frankfurt a. M.
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York.
- Malhorta, Ravi (2011): Disability Politik, Antidiskriminierungsgesetzgebung und Intersektionalität: Empowerment-Strategien für behinderte Menschen in eine Demokratie. In: Castro, V.; Mar, M. & Dhawan, N. (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin.
- Maschke, Michael (2008): Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedstaaten. Wiesbaden.
- Michaels, Walter Benn (2006): The Trouble with Diversity. How we Learned to Love Identity and Ignore Inequality. New York.
- Monitoring-Ausschuss Österreich (2010): Stellungnahme zur Beschäftigungs-therapie. Im Internet: <http://monitoring-ausschuss.at/stellungnahmen/beschaeftigungstherapie-16-02-2010/> (Stand: 28.09.2016)
- Oliver, Michael (1990): The individual and social models of disability. Im Internet: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (Stand: 28.09.2016).
- Oliver, Michael/ Barnes, Colin (2012): The New Politics of Disablement. Basingstoke (Hampshire).
- Plangger, Sascha (2014): Partizipation und Inklusion im Kontext von Arbeit und Behinderung. In: Impulse – Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung. H. 71, S. 14-26.
- Priestley, Mark (2003): Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel, S. 23-35.
- Russell, Marta (1998): Beyond Ramps. Disability at the End of the Social Contract. Monroe (Main).
- Salzbrunn, Monika (2014): Vielfalt / Diversität. Bielefeld.
- Sierck, Udo (2013): Budenzauber Inklusion. Neu-Ulm.
- Stuckler, David/Basu, Sanjay (2014): Sparprogramme töten. Die Ökonomisierung der Gesundheit. Berlin.
- 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.
- WHO (2011): Weltbericht Behinderung. Im Internet: www.iljaseifert.de/wp-content/uploads/weltbericht-behinderung-2011.pdf (Stand: 28.09.2016)
- Zander, Michael (2010): Die radikale Linke in der Behindertenbewegung. Im Internet: <http://arranca.org/ausgabe/33/die-radikale-linke-in-der-behindertenbewegung> (Stand: 28.09.2016).

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



Bernd Remmle

Ökonomische Kompetenzen und geistige Behinderung

Einleitung

Ziel ökonomischer Bildung ist es generell, d. h. für Menschen mit und ohne geistige Behinderung, ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen. „Selbstbestimmt“ meint nicht nur nach eigenen Vorstellungen sondern auch auf dem gegebenen sozio-kulturellen Niveau (vgl. Dux 2009, S. 210). Ebenso allgemein gilt, dass Selbstbestimmung im Sinne von ‚realer Freiheit‘ (Ulrich 2008, S. 279 ff.) einerseits abhängig ist von den subjektiven Handlungskompetenzen, die im Rahmen institutionalisierter, mehr oder weniger formeller Bildung zu fördern sind, sowie andererseits von den objektiven Handlungsmöglichkeiten, die ebenfalls durch institutionelle Stützstrukturen zu gewährleisten sind (vgl. Singh et al. 2004, S. 66). Selbst die besten formalen Rechte nutzen demjenigen wenig, dem die spezifischen Ressourcen zu deren Ausübung fehlen, und dem keine regulatorischen und organisatorischen Stützstrukturen zur Verfügung stehen, die diese Diskrepanz ausgleichen. Dieser Ansatz scheint dabei weitgehend der Tradition der Independent Living Bewegung zu entsprechen, der es gerade auch darum geht Strukturen zu schaffen, die umfassende Partizipation ermöglichen. Diese Kongruenz dürfte darauf zurückzuführen sein, dass sich die jeweilige Zielstellung aus der Orientierung an der gelebten sozialen Praxis ergibt.

Mit Blick auf die soziale Praxis – insbesondere von Erwachsenen – lässt

sich die ökonomische Bildung in mehrere Teilgebiete aufteilen. So betrifft sie typischerweise die Verbraucher- und Erwerbstätigengbildung, insofern es hierbei um bedeutsame Kompetenzen für eine nachhaltig sinnvolle Gestaltung des eigenen Lebens geht (Einkommensentstehung und -verwendung). Angesichts dieser alltagsnahen Anforderungen erhalten wirtschaftsbürgerliche Kompetenzen oft nicht dieselbe Aufmerksamkeit, obwohl es hier um die ebenfalls bedeutsame Herausforderung geht, nämlich die verschiedenen Ordnungsrahmen der Gesellschaft zu verstehen und ggf. mitzustalten (Remmle et al. 2013, S. 69 ff.).

Auch wenn die Wirtschaftsbürgerbildung reflektierender anmutet als die zumindest teilweise konkretere Verbraucher- und Erwerbstätigengbildung, sind die betreffenden Kompetenzen dadurch aber durchaus nicht unpraktisch. Ziel allgemeiner Erwachsenenbildung kann schließlich nicht die Vermittlung von irgendwelchem Lehrbuchwissen sein, sondern es geht um die Entwicklung der – mehr oder weniger und in verschiedener Form genutzten – gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeiten. Umgekehrt gilt für die Verbraucher- und Erwerbstätigengbildung, dass diese nicht auf Reflexionswissen verzichten können, um in diesen Bereichen kompetent agieren zu können.

Diese Formulierungen mögen mit Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung abgehoben klingen, dennoch sind solche Überlegungen hier nicht minder relevant, da sie auch alltagsnahe Ord-

nungsrahmen betreffen. So können z. B. die Fragen, welche Kommunikationsregeln mit anderen Menschen im wirtschaftlichen Verkehr z. B. auf Ämtern, in Läden oder auf der Arbeit gelten oder in welcher Weise die Nutzung einer Geldkarte eingeschränkt ist, durchaus von Bedeutung sein.

Neben der Unterscheidung in die drei Teilgebiete für die Bestimmung von ökonomischen Kompetenzen auch für Menschen mit Lernbehinderung gibt es eine weitere gerade auch lerntheoretisch bedeutsame Unterscheidung der praxisorientierten Wirtschaftsdidaktik: sich häufig wiederholende Entscheidungen (z. B. alltägliche Einkäufe) einerseits und andererseits solche, die selten bzw. für längere Phasen getroffen werden, z.B. Berufswahl, langfristige Anschaffungen, zentrale Entscheidungen der Altersvorsorge, Mitgliedschaften in Produktions- oder Interessengemeinschaften etc. Ein lerntheoretisches Problem, das sich für solche längerfristigen Entscheidungen ergibt, ist der Mangel an Lernanlässen, d. h. man kann nicht systematisch in bzw. aus der Praxis dafür lernen. Ein auch motivationstheoretisches Problem ist die generell verbreitete Myopie, d. h. die Überbetonung des Naheliegenden im Vergleich zu mittel- und langfristigen Ergebnissen.

Wenn es um ökonomische Kompetenzen geht, rückt in den Vordergrund, dass es sich hierbei um eine in erheblichem Maße durchregulierte Interaktionssphäre handelt, d. h. sehr vieles, was – unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen – in diesem Bereich passiert, ist verrechtlicht (und damit auch anonymisiert): es gelten bestimmte Formvorschriften etc., jenseits derer aber einiger Spielraum für

individuelles Verhalten bleibt.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der hier mit der Verrechtlichung einhergeht, ist, dass bestimmte Stützstrukturen, wie die Stufen der Geschäftsfähigkeit oder spezifische Zugänge zu Arbeit oder andere Bereiche der Sozialgesetzgebung, in den wesentlichen wirtschaftlichen Kompetenzbereichen an diese anschließen. Je nach Verhältnis der persönlichen Ressourcen und dem Eingebundensein in Stützstrukturen ergeben sich unterschiedliche Kompetenzanforderungen.

Für die unten stehende Erläuterung der konkreten Kompetenzanforderungen bedeutet dies also, dass sie sich zuerst nach den drei wesentlichen wirtschaftlichen Kompetenzbereichen: Konsum und Erwerbstätigkeit sowie Wirtschaftsbürgertum, differenziert und dann den Blick auf singuläre Entscheidungen sowie mögliche Stützstrukturen wirft. Zuvor folgen aber noch einige allgemeine Überlegungen.

Domänenübergreifende Kompetenzen

Ökonomisch geprägte Situationen stehen zwar durch ihre übliche Reguliertheit Lernprozessen in einem je spezifischen Maße offen, und sie lassen sich auch durch bestimmte Stützstrukturen in ihrer Komplexität reduzieren, sie finden aber dennoch in der Fülle sozialer Interaktionen statt. Es besteht hier das Problem der Komplexität von Situationen und der meist impliziten aber sehr differenzierten Kenntnis sowie angemessenen Auswahl sozialer Verhaltensregeln.

Es gibt daher auch unterschiedliche Dimensionen intellektueller Beeinträchtig-

tigungen, die sich auf die Bewältigung ökonomischer Aufgabenstellungen auswirken können. Dies betrifft vor allem kognitiv-kommunikative Kompetenzen, die es erlauben, Situationen und die sich daraus ergebenden Alternativen zu erfassen und ggf. kommunikativ zu klären. Damit direkt verbunden sind soziale Kompetenzen, d. h. etwa die Frage nach Handlungserwartungen im Zusammenhang mit der Allgegenwart von ‚Verträgen‘. Es geht um praktische Aspekte der Teilnahme am öffentlichen Raum, der an vielen Stellen (und zunehmend) nach wirtschaftlichen Aspekten strukturiert bzw. reguliert ist. Dies schließt auch die z.T. in komplexer Weise kulturell spezifische Angemessenheit von Leistung und Gegenleistung und damit umgekehrt auch das Erkennen von Täuschungsabsichten ein. Entsprechend gehört hierzu auch der Umgang mit Geld (vgl. Sarimski 2016, S. 220) als ‚generalisiertem Kommunikationsmittel‘.

Einerseits erfüllt Geld eine komplexe soziale Funktion. Andererseits reduziert seine Verwendung aber auch die Anforderungen an bestimmte soziale Kompetenzen: Wenn man bezahlen kann, muss man nicht überzeugen. Geld bringt dazu noch die Frage nach mathematischen Fähigkeiten mit sich; der Aspekt der Quantifizierung ist jedoch auch allgemein für alltägliche wirtschaftliche Aktivitäten relevant.

Nicht nur mit dem zunehmenden Abwandern wirtschaftlicher Aktivitäten ins Internet spielen selbstverständlich die Lese- und Schreib- und Computerfähigkeiten eine erhebliche Rolle für gelingende wirtschaftliche (Inter-)Aktionen.

Die realweltliche Fülle zeigt sich auch daran, dass mit der Selbstständigkeit in einem Bereich eine Vielzahl weiterer Anfor-

derungen einhergeht, die entwickelt werden können bzw. sollten. So ergeben sich aus der gelingenden Praxis des selbständigen Einkaufens z. B. Anforderungen bzw. Anlässe für die Weiterentwicklung sozialer und mathematischer Fähigkeiten sowie von Planungskompetenzen; aber auch Fragen nach gesundheitlichen Aspekten der Einkaufspräferenzen oder den Prozessen der Nahrungszubereitung folgen daraus (vgl. Singh et al., S. 67).

Ermöglichung – Mündigkeit

Aus gesellschaftlicher Perspektive ist Mündigkeit gerade aus Gründen der Vielgestaltigkeit der menschlichen Fähigkeiten nur bedingt sinnvoll und sicher nicht vollständig als subjektive Eigenschafts- und Fähigkeitsmenge zu definieren. Es ist vielmehr eine Frage nach den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um möglichst jeder/m eine möglichst umfassende Teilhabe bzw. Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Wobei insbesondere auch die Frage, wie diese Bedingungen kombiniert werden können, letztlich im Einzelfall zu bestimmen ist.

Ein nicht unwesentlicher Teilespekt des sozio-kulturellen oder zivilisatorischen Niveaus einer Gesellschaft zeigt sich ja gerade darin, welche Möglichkeiten die Mehrheitsgesellschaft Minderheiten, denen es aus welchen Gründen auch immer schwer fällt, auf/an diesem Niveau zu partizipieren, legitimatorisch und praktisch einräumt.

Die Frage richtet sich daher aus gesellschaftlicher Perspektive auf jeweils verallgemeinerbare Bedürfnisse bzw. Ansprüche, die sich aus dem Ziel der Handlungsfähigkeit ergeben. Ein solcher

Ansatz geht dabei über eine enge Bestimmung über (vermeintliche) Grundbedürfnisse konzeptionell hinaus. Eine gute Zusammenfassung relevanter Grundbefähigungen zur (wirtschaftlichen) Selbstbehauptung und entsprechenden sozialen Integration findet sich bei Ulrich (2008, S. 290 ff.); neben anderen über unser Feld hinausgehenden Dimensionen nennt er:

- ein Recht auf allgemeine Bildung, um die eigenen Lebenszusammenhänge zu verstehen,
- ein Recht auf Berufsbildung, Arbeit und angemessenen Lohn sowie Eigentum, um „seine wirtschaftliche Existenz wenn immer möglich aus eigener Kraft sichern zu können“,
- ein Recht auf Identität und gestalterische Partizipation, das auch die Möglichkeit bedingt, sich in der Arbeitswelt zur Geltung zu bringen,
- ein Recht auf Existenzsicherung und soziale Betreuung, um „auch in wirtschaftlichen Notlagen ein menschenwürdiges Leben in Selbstachtung führen zu können“.

Stützstrukturen

„Selbstbestimmung ist nicht das gleiche wie Selbständigkeit. Unter Selbständigkeit ist zu verstehen, ein Leben ohne fremde Hilfe führen zu können. Wenn jemand selbständig ist, heißt das nicht gleich automatisch, dass jemand selbstbestimmt lebt und andererseits muss ein hohes Maß an Hilfebedürftigkeit nicht zwangsläufig ein hohes Maß an Fremdbestimmung bedeuten“ (Glaser 2009, S. 2).

Entsprechende Stützstrukturen bringen eine je spezifische Doppelseitigkeit mit sich: einerseits bestimmen sie einen Rahmen, innerhalb dessen selbstbestimmtes Handeln erleichtert wird, insofern durch diesen Risiken und entsprechende Kompetenzanforderungen reduziert werden, andererseits schränkt dieser Rahmen die Summe der (selbstbestimmten) Handlungsfelder, und d.h. immer auch Lernfelder, ein. Wie die Handlungsmöglichkeiten und fähigkeiten maximiert werden können, kann entsprechend nur im Einzelfall entschieden werden.

Wie schon beim Geld (Standardisierung der Interaktionsprozesse) andeutungsweise gesehen, ist diese Doppelseitigkeit ein allgemeines Phänomen von Institutionen („Institution“ im sozialwissenschaftlichen Sinn von Regelstrukturen; nicht im Sinn von Organisation). So erfüllen beispielsweise die gesetzlichen Rahmen für Miet- oder Arbeitsverträge, Verbraucherschutzrechte oder auch die Installierung öffentlich-rechtlicher Medien eine analoge Funktion; sie reduzieren bzw. kanalisieren die Möglichkeiten und Risiken, die sonst Schwächeren oder das Gemeinwohl überfordern oder gefährden würden.

Wir finden uns hier in der allgemeinen Dialektik von Freiheit und Ordnung. Nur durch die (erlernbare) sich regelmäßig erfüllende Erwartung (inkl. der Erwartung, dass es für die seltenen Entscheidungen sichernde Regeln gibt), dass bestimmte kausale Zusammenhänge in der Welt gelten, bin ich in der Lage, mit meinem Handeln das zu erreichen, was ich erreichen wollte. Im Chaos gibt es keine Selbstbestimmung. Allerdings schränkt zuviel oder schlechte Ordnung

den Möglichkeitsraum bzw. die Freiheit wieder ein.

Von grundlegender Bedeutung für selbstbestimmte wirtschaftliche Aktivitäten scheint die Frage nach der Geschäftsfähigkeit. So weisen auch die Einschränkungen der Geschäftsfähigkeit diese Doppelseitigkeit auf. Einerseits schützen sie durch die mögliche Rückabwicklung vor Folgen von bestimmten Geschäften; d. h. die Risiken des Möglichkeitsraumes sind reduziert und damit dieser – bei geschickter Organisation – erweitert. Andererseits engt sie den selbstbestimmten Möglichkeitsraum ein und macht in Hinsicht auf die Durchführung von zumindest größeren Geschäften abhängig von Betreuenden. Da aber auch Geschäftsunfähige kleinere Ausgaben des alltäglichen Lebens tätigen können (bzw. der jeweilige Geschäftspartner nicht wegen Nichtigkeit des Vertrages zur Rückabwicklung verpflichtet werden kann), können auch hier noch relevante Aktionsräume (bzw. Lernanlässe) bestehen.

Verbraucherbildung

In Hinsicht auf Verbraucherbildung betrifft die grundlegende stützstrukturberezzogene Unterscheidung die Wohnverhältnisse: so divergieren die möglichen Kompetenzanforderungen stark je nachdem, ob man in einem eigenen Haushalt wohnt oder in einer Einrichtung betreuten Wohnens oder Ähnlichem. Mit einem eigenen Haushalt bilden Verbraucherkompetenzen angesichts der Erfordernis, ständig Konsumententscheidungen treffen zu müssen, den Kern der ökonomischen Kompetenzen. So ist auch das Ziel der Verbraucherbildung, eine „weitgehend

verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft zu ermöglichen“ (Schlegel-Matthies 2004, S. 19).

Ohne eigenen Haushalt und damit vermutlich auch mit Beschränkungen der Geschäftsfähigkeit kann der selbstbestimmt mögliche Konsum aber immer noch eine wichtige Rolle für das Selbstkonzept spielen. Dies dürfte dann aber nur sehr bedingt für langfristige Entscheidungen zutreffen.

Verbraucherkompetenzen umfassen die Fähigkeit zu Kauf- und Finanzierungsentscheidungen. Die damit angestrebte rationale Konsumsteuerung erfordert insbesondere auch Fähigkeiten zur Nutzung von Verbraucherinformationen sowie die Planung der Haushaltsaufgaben, inklusive der Eigenproduktion von Gütern.

Die nun im Folgenden konkretisierten Kompetenzanforderungen folgen – abgesehen davon, dass sie nicht als vollständig zu betrachten sind – einer kumulativen Logik. Der Autor hat mit Kollegen (Remmele et al. 2013, S. 117 ff.) einen Kompetenzrahmen für die ökonomische Grundbildung für Erwachsene erarbeitet. Da es auch dort um die grundlegenden Fähigkeiten zu einer möglichst selbstbestimmten sozialen Praxis geht, handelt es sich bei der folgenden Darstellung „nur“ um eine inhaltlich komprimierte und formal vereinfachte Wiedergabe dieses Rahmens. Was die inhaltliche Komprimierung betrifft, so wurde auf systemische Verstehensaspekte verzichtet, da diese typischerweise besondere Lernschwellen implizieren und daher eines entsprechenden Fachunterrichts bedürfen (vgl. Remmele 2009).

Konkret geht es hier u. a. um folgende Kompetenzanforderungen:

- Kostenbewusstsein haben (vgl. auch Singh et al. 2004 S. 67);
- die Struktur eines Kaufprozesses verstehen (Wechselseitigkeit der Willenserklärung auch durch schlüssiges Handeln) inklusive Spezifika des Online-Handels;
- Kaufentscheidungen auch mit Blick auf die Einkommenssituation, andere (regelmäßige) Ausgaben und die Bedarfssituation (Bedürfnisse, Präferenzen) treffen;
- die finanzielle Bedeutung der eigenen Haushaltsproduktion gegenüber Konsumausgaben abwägen;
- Werbestrategien der Anbieter erkennen und für sich selbst bewerten;
- die Bedeutung wichtiger Produktkennzeichnungen kennen;
- eigene Qualitäts- und Preisvorstellungen gegenüber Vertragspartnern artikulieren;
- sich beschweren können;
- und diesbezügliche Informationskompetenzen.
- die Einkommens- und Ausgabensituation überblicken, z. B. ein Haushaltsbuch führen oder Kontoauszüge interpretieren können;
- relevante Funktionsaspekte von Banken verstehen und moderne Technologien im Zahlungsverkehr (z. B. Online-Banking) und moderne Zahlungsmittel einsetzen (z. B. EC-Karte) können;
- das Funktionsprinzip von Versicherungen verstehen, bestimmte individuelle Risiken kennen und entsprechende Entscheidungen treffen;
- Sparen als Möglichkeit der Vorsorge verstehen (vgl. auch EU, 2007);
- relevante Funktionsaspekte des Sozialversicherungssystems verstehen;
- und diesbezügliche Informations- und Kommunikationskompetenzen.

Innerhalb der Verbraucherbildung findet sich mit der finanziellen Bildung ein inzwischen häufig eigenständig behandelter Schwerpunkt (vgl. Reifner 2011). Insgesamt betonen die Ansätze zur finanziellen Bildung wiederum die Fähigkeit, für sich selbst sorgen und verantwortliche Finanzentscheidungen treffen zu können. Mit Blick auf finanzielle Bildung werden verstärkt auch Kommunikationsfähigkeiten thematisiert, d. h. insbesondere Strategien von Anbietern von Finanzprodukten zu durchschauen und die Kommunikation entsprechend zu steuern (vgl. z. B. Davies, 2014).

Konkret geht es hierbei u. a. um folgende Kompetenzanforderungen:

Erwerbstätigenbildung

In Hinsicht auf Erwerbstätigenbildung betrifft die grundlegende stützstrukturbezogene Unterscheidung die Frage, d. h. wenn überhaupt einer Arbeit nachgegangen wird, ob diese auf dem sog. Ersten Arbeitsmarkt ausgeübt wird oder ob der oder die Betroffene in einer Werkstatt für behinderte Menschen tätig ist.

Während die Wahl der Tätigkeit in letzterem Fall stark eingeschränkt sein dürfte, stellt die Berufswahl im ersten Arbeitsmarkt eine Entscheidung von erheblicher langfristiger Bedeutung dar, die aber durch eine Reihe von Organisationen unterstützt und begleitet wird.

Erwerbstätigenbildung zielt darauf, Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie zu erkennen und

zur möglichst selbstständigen Verwirklichung bereit zu sein. Dies erfordert u. a. den Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowie von Kenntnissen über Regelungen des Sozialsystems, die Bereitschaft zur Erhaltung und Entwicklung des eigenen ‚Humankapitals‘.

Die Erwerbstätigengesellschaft betrifft dabei einerseits subjektive Aspekte der Erwerbsfähigkeit (z. B. Arbeitsmarktorientierung, Weiterbildungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Selbständigkeit) und andererseits die eher formalen Aspekte des Arbeitsverhältnisses (z. B. Arbeitsverträge, betriebliche Interessenvertretung, soziale Sicherung).

Konkret geht es hierbei u. a. um folgende Kompetenzanforderungen:

- Arbeitsprozesse planen, durchführen und bewerten können (auch in der Haushaltsproduktion);
- die eigenen Fähigkeiten als Teilhabemöglichkeit an der Arbeitsgesellschaft verstehen sowie die Rolle der Erwerbsarbeit für die individuelle Wohlfahrt und die allgemeine soziale Einbindung erkennen;
- Erfordernisse und Rahmenbedingungen des Einkommenserwerbs kennen und hinsichtlich eigener Lebensvorstellungen beurteilen;
- die Bedeutung des Arbeitsvertrages für das Arbeitsverhältnis kennen;
- Lern- bzw. Weiterbildungsbereitschaft besitzen;
- und diesbezügliche Informationskompetenzen.

Wirtschaftsbürgerbildung

Da die Entscheidungen und Handlungen des Wirtschaftsbürgers bestenfalls indirekte Folgen auf die eigene Lebenspraxis haben, sind auch die Stützstrukturen hier weniger verbindlich. Die Möglichkeiten zur typischerweise kollektiven Interessenvertretung hängen häufig von der eigenen Initiative ab. Entsprechend führt dieser Kompetenzbereich trotz seiner Wichtigkeit für demokratische Gesellschaften (vgl. Ulrich, 2001, S. 4 ff.) weitgehend ein Schattendasein. (Immerhin wird von Seiten der Europäischen Union (EU) ‚Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz‘ zu den acht Schlüsselkompetenzen für ‚lebenslanges Lernen‘ gezählt.)

Wirtschaftsbürgerliche Kompetenzen sollen dazu befähigen, wirtschaftliche Prozesse und Strukturen kritisch analysieren und mitgestalten zu können. In entsprechenden Interessenvertretungen wäre es daher sicher auch hilfreich, wenn das damit mögliche Empowerment von Menschen mit Lernschwierigkeiten dadurch gefördert würde, dass diese als ExpertInnen in eigener Sache betrachtet würden (vgl. Kremsner 2012, S. 81). Idealerweise sollten dabei aber nicht nur die individuellen, sondern auch die gesellschaftlichen Kosten und Nutzen ökonomischer Handlungen eine Rolle spielen (z. B. nachhaltiger Konsum).

Beim Verhältnis des einzelnen (als Verbraucher und Erwerbstätiger) zu den ihn umgebenden auf verschiedenen Ebenen angesiedelten wirtschaftlichen Ordnungen handelt es sich um relativ langfristige Dimensionen. Konkret geht es hierbei u. a. um folgende Kompetenzanforderungen:

- die Bedeutung kollektiver Interessenvertretungen und entsprechender Organisationen kennen und bereit sein, eigene Interessen (friedlich) zu vertreten;
- öffentliche und private Güter unterscheiden und ggf. bereit sein, zur Erstellung öffentlicher Güter beizutragen;
- wirtschaftspolitische Ideale (Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit) kennen;
- die wichtigsten – einen selbst betreffenden – staatlichen Ausgaben und Einnahmequellen kennen;
- und diesbezügliche Informations- und Kommunikationskompetenzen.

Fazit

Die hier präsentierten Kompetenzanforderungen sind, wie bereits erwähnt, nicht als vollständig anzusehen. Wirtschaftliche Selbstbestimmung findet in der Fülle sozialer Praxis statt. Dies beeinträchtigt auch spezifische Lernprozesse, da problematische Teilespekte nicht unbedingt isoliert entwickelt werden können. Dass gerade auch die alltägliche Praxis dazu noch erheblichen Wandlungsprozessen unterliegt (z. B. Bezahlssysteme), macht eine Konkretisierung von Kompetenzen nicht einfacher.

Aus der Diskussion der Stützstrukturen sollte mit Blick auf die Vielgestaltigkeit intellektueller Voraussetzungen bzw. Beeinträchtigungen bei Menschen mit geistiger Behinderung ferner deutlich geworden sein, dass die Bemühungen um einen adäquaten Kompetenzaufbau auch dem jeweiligen institutionellen Rahmen anzupassen sind.

Insgesamt ergibt sich so auch die

Frage nach den sozio-ökonomischen Bildungskompetenzen von betreuenden Personen; eine Frage, die hier allerdings nicht weiter behandelt werden kann.

Literatur

- Davies, Peter (2014): Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. In: Journal of Curriculum Studies, S. 1–17.
- Dux, Günter (2009): Von allem Anfang an: Macht, nicht Gerechtigkeit. Studien zur Genese und historischen Entwicklung des Postulats der Gerechtigkeit. Weilerswist.
- EU Kommission (2007): Mitteilung der Kommission: Vermittlung und Erwerb von Finanzwissen, KOM (2007) 808, Brüssel 18.12.2007.
- Glaser, Wolfgang (2009): Selbstbestimmung und Selbstvertretung durch Empowerment. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-2-09-glaser-selbstbestimmung.html>, zuletzt aktualisiert am 10.07.2016 (Stand: 28.09.2016).
- Kremsner, Gertraud (2012): Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni? Über die Mitarbeit von ExpertInnen in eigener Sache an einem Seminar an der Universität Wien. Wien. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kremsner-lernschwierigkeiten-dipl.html>, zuletzt aktualisiert am 10.07.2016 (Stand: 28.09.2016).
- Reifner, Udo (2011): Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., S. 9-30.
- Remmeli, Bernd (2009): Ökonomische Kompetenzentwicklung – Systeme verstehen. In: Günther Seeber (Hg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden. Schwalbach/Ts., S. 92–103.

Remmele, Bernd / Seeber, Günther / Speer, Sandra / Stoller, Friederike (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche - Kompetenzen - Grenzen. Schwalbach/Ts.

Sarimski, Klaus (2016): Diagnostik und Förderung sozial-adaptiver Kompetenz. In: Kuhl, Jan / Euker, Nils (Hg.): Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Bern, S. 219–248.

Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 2. Universität Paderborn.

Singh, Ashvind / Minshawi, Noha / Malone, Carrie (2004): Community Living Skills. In: Matson, Johnny / Laud, Rinita / Matson, Michael (Hg.): Behavior modification for persons with developmental disabilities. Treatments and support. Kingston (N.Y.), S. 65–102.

Ulrich, Peter (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: Journal of Social Science Education, 2. Im Internet: http://www.sowi-online.de/journal/2001_2.ulrich_wirtschaftsbuergerkunde_orientierung_politisch_oekonomischen_denken.html (Stand: 09.09.2016)

Ulrich, Peter (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 4. Aufl. Bern.



*Dr. Bernd Remmele
Institut für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik
Pädagogische Hochschule Freiburg
bernd.remmele@ph-freiburg.de*

Anzeige

Forschungsförderpreis der DIFGB

Die „Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.“ (DIFGB) vergibt im Jahr 2017 einen Forschungsförderpreis für wissenschaftliche Arbeiten im Bereich „Geistige Behinderung“.

Der Preis ist mit 500 Euro dotiert. Einsendeschluss: 01.04.2017.

Weitere Informationen unter: www.difgb.de

Sieglinge Platzer

„Yes we can“ – Rechnen mit links und rechts

„Zwei mal Drei macht Vier, widdewidde-witt und Drei macht Neune“. Immer wenn ich zufällig das Lied von Pippi Langstrumpf höre, denke ich an meine Tochter Hannah. Hannah ist eine junge Dame mit 18 Jahren, und sie hat das Down Syndrom. Schon seit frühester Jugend fand sie die Geschichten vom frechen schwe-dischen Mädchen äußerst amüsant. Besonders dann, wenn Pippi Rechenaufgaben lösen sollte und das Ergebnis am Ende immer falsch war. Irgendwann fing Hannah nämlich selbst an auszurechnen, wie das Ergebnis lauten müsste. Einmal sagte sie spontan: „Es wäre besser, Pippi würde ihre Finger zum Rechnen benutzen, dann würde sie weniger Fehler machen!“

Mathematik ist Hannahs absolutes Lieblingsfach. Vor 10 Jahren, als meine Tochter eingeschult wurde, hatte ich die Gelegenheit, an einem Workshop mit dem Titel „Rechnen mit links und rechts“ teilzunehmen. Der Zeitpunkt war genau richtig, Hannahs erstes Schuljahr war beinahe vorbei und ich musste feststellen, dass es für Mathematik kein Konzept gab, das Hannah weiterhalf. Die Lehrper-sonen bemühten sich zwar, aber subtil wurde mir immer wieder vermittelt, dass es in Mathematik wohl keine allzu großen Fortschritte mehr geben würde. Ich stand vor einer Mauer mit einem riesigen Fra-gezeichen. Was sollte ich tun, um meine Tochter zu unterstützen, damit sie in der Schule nicht auf der Strecke bleibt?

Durch meine ehrenamtliche Tätigkeit beim „Arbeitskreis Eltern Behindter“

(AEB) erfuhr ich von einer neuen Rechenmethode mit der Bezeichnung „Yes We Can“ (YWC). Ich wusste nicht was mich erwarten würde, als ich begann, mich für die Methode zu interessieren. Ich war überrascht, als es ums Finger-rechnen ging. Die Referentin, bei der ich meinen ersten Kurs besuchte, leistete mit viel Begeisterung und konkreten Beispie-len große Überzeugungsarbeit. Voller Enthusiasmus fing ich tags darauf an, mit meiner Tochter zu üben. Hannah gefiel es, beim Rechnen die Finger einzusetzen. Dadurch begann sie, im wahrsten Sinne des Wortes Zahlen zu begreifen. Die positiven Ergebnisse steigerten ihre Lernmotivation und ihr Selbstvertrauen. Hannah wollte immer mehr dazu lernen. Bereits im zweiten Schuljahr konnte sie mit ihren Klassenkameraden gut mithalten. Sie hatte viel Spaß beim Rechnen, und ich denke, dass sie nie das Gefühl hatte, Mathematik um der Mathematik willen lernen zu müssen. Sie hatte näm-lich begriffen, wo und worum Mathema-tik gebraucht wird und warum Rechnen wichtig ist. Mittlerweile erledigt sie selb-ständig ihre Einkäufe, sie fährt mit dem Zug zur Schule und löst ihr Ticket, sie liest die Uhrzeiten ihrer Lieblingssendun-gen im Fernsehprogramm nach usw. usf.

Hannah besucht derzeit die 3. Klasse eines Oberstufengymnasiums und geht nach wie vor gern zur Schule. Über all die Jahre hinweg hielt ich Kontakt mit der damaligen Referentin des Workshops und holte mir weitere Ratschläge und Ideen. So sind Hannah und ich Schritt

für Schritt zu Expertinnen der "YesWe-Can"-Methode geworden und haben gemeinsam viel erreicht. Im Rückblick auf die vergangenen Jahre hat sich gezeigt, dass nicht das Rechnen an sich meiner Tochter Probleme bereitete, sondern die Art und Weise, wie Mathematik vermittelt wird. Das ist der Grund, weshalb viele Kinder beim Rechnen große Schwierigkeiten haben. Während in den sprachlichen Unterrichtsfächern viel Methodenliteratur und fachdidaktisches Wissen vorhanden ist, laufen wir solchen Standards im mathematischen Bereich hinterher.

Auf Initiative österreichischer Partner wurde 2010, im Rahmen einer Gruntvig Förderung für Lebenslanges Lernen, das EU-Projekt „Yes we can ... calculate!“ initiiert. Im Zuge dieser internationalen Zusammenarbeit von verschiedenen Organisationen aus sechs europäischen Ländern haben mehr als 600 Personen mit Down Syndrom im Alter von einem Jahr bis 59 Jahren die YWC-Methode kennen gelernt und angewendet. Die Ergebnisse waren erstaunlich! Viele Teilnehmer_innen lernten Zählen, sie verbesserten sich in den Grundrechenarten, sie begannen analoge Uhrzeiten zu lesen und den Wert des Geldes zu begreifen. Diese Erfahrungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden festgehalten, und ein umfangreicher Materialkoffer wurde entwickelt.

Da ich die erste Projektphase dieser Lernpartnerschaft zwischen unterschiedlichen Ländern und Menschen sehr spannend fand, beteiligte ich mich auch an der Trainer_innenausbildung für die YWC-Methode, die am Ende der zweijährigen Projektlaufzeit abgeschlossen war. Seitdem bin ich für Volkshochschulen und andere Weiterbildungsträger in Südtirol

als Referentin und YWC-Trainerin tätig. Sehr fruchtbar gestaltet sich in diesem Zusammenhang die Kooperation mit der Integrierten Volkshochschule im Vinschgau. Sie bietet InHouseKurse für Familien an, welche mit den Schulen, die ihre Kinder besuchen, verzahnt werden. Dadurch kann ich sowohl den Eltern als auch den Lehrpersonen dieselbe Methode vermitteln, die auf die Lernentwicklungen der Kinder abgestimmt ist, die ich über längere Zeiträume im familiären und schulischen Umfeld begleite.

Herausforderndes Lernen

Lernen gelingt dann, wenn sich die Lehrenden der Herausforderung stellen, Begeisterung bei den Lernenden zu entfachen, und wenn es ihnen gelingt, Beziehungen zu den Schüler_innen und ihren Bezugspersonen aufzubauen. In seinem Buch „Herausforderung Lernen“ beschreibt Pablo Pineda (2013) die Bedeutung, als Erzieher an die Fähigkeiten und Interessen von Menschen mit Down Syndrom zu glauben und darauf zu vertrauen, dass die Ziele Schritt für Schritt ohne Eile, aber auch ohne Pause erreicht werden. Wie so oft sind dabei allerdings die ‚Grenzen in unserem Kopf‘ das größte Hindernis. Von vornherein werden Beschränkungen gesehen, wo keine sind, und die Kinder werden so in ihrer Entwicklung zu wenig gefördert, ja geradezu behindert (vgl. ebd., S. 27). Im Sinne sogenannter self fulfilling prophecys, also sich selbst erfüllender Vorhersagen, entwickeln sich die Kinder gemäß den negativen Erwartungen, die wir ihnen entgegenbringen. Eine Bezugsperson muss sich daher immer bewusst sein, dass ihre

körperlichen und verbalen Äußerungen Signale setzen, die darüber entscheiden, ob sich Schülerinnen und Schüler fürs Lernen motivieren lassen oder ob sie sich verweigern.

Eine angenehme, angst- und stressfreie Lernumgebung aktiviert emotionale Zentren im Gehirn, die bewirken, dass Informationen nachhaltig gespeichert werden. Was in unserem Gedächtnis bleibt, sind meistens nicht Daten und Fakten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem Menschen in unserer Umgebung. Wir lernen dann optimal, wenn möglichst viele Sinne angesprochen werden und beide Hirnhälften simultan den Lernstoff verarbeiten. Dadurch verbessern sich die vielfältigen Konzentrations-, Merk- und Problemlösungsfähigkeiten der Lernenden. Was für alle gilt, gilt auch für Menschen mit Down Syndrom, sie müssen den Sinn ihres Bemühens um korrekte Zähl- und Rechenfähigkeiten erkennen, wobei die Lernangebote direkt an die individuelle Erfahrungswelt anschließen müssen, um einen unmittelbaren Nutzen im täglichen Leben erfahrbar werden zu lassen. Die erfolgreiche Vermittlung von neuen Lerninhalten basiert auf der kreativen Verbindung mit bereits Bekanntem und gefestigtem Wissen. Diese Brücke zwischen dem bekannten Ufer und dem neuen Horizont verhindert, dass die Lerninhalte vom Strom des Vergessens mitgerissen werden. Als Lehrende können wir den Bau dieser Brücken unterstützen, indem wir uns die Fragen stellen, was der Lerngegenstand mit dem Leben des Betroffenen zu tun hat. Was muss ich tun, damit ein Bezug zur alltäglichen und vertrauten Lebenswelt hergestellt wird und wo liegen die Interessen und die Begabungen meines Gegenübers?

Didaktische Phantasie, positive Bestätigungen und motivierende Rückmeldungen, ja auch das Zeigen der Freude über das, was erreicht wurde, beeinflussen das Weiterlernen und die Neugier. Pablo Pineda schreibt, dass ihm beim Lernen nie langweilig war, er empfand das Lernen als nützlich und interessant, es machte ihm einfach Spaß. Diese Erfahrung brachte ihn dazu, „ernsthaft und ohne Aufforderung“ (ebd., S. 27) lernen zu wollen und sich selbst zu motivieren (intrinsische Motivation). Im Gegensatz dazu neigen Kinder, die negative Lernerfahrungen gemacht haben, dazu, nur auf Formen extrinsischer Motivation zu reagieren. Sie warten darauf Hilfe von außen zu erhalten und strengen sich immer weniger an.

Das “YesWeCan“-Konzept

Aufgrund von Vorurteilen wird Menschen mit Down Syndrom oft ganz allgemein eine Lernschwäche bescheinigt. Spezielle didaktische Bemühungen scheinen dann sinnlos. Eine Fragebogenerhebung im Rahmen des erwähnten Projektes der Europäischen Union hat ergeben, dass von den befragten Lehrpersonen weniger als 30% einen spezifischen didaktischen Ansatz zur Vermittlung von Rechenkompetenzen verfolgen. Allerdings ist auch zu erwähnen, dass nicht jede Methode für alle gleich gut geeignet ist. Die Vielfalt an Lernmaterialien, auf die das YWC-Konzept zurückgreift, hat vier Jahre nach Projektende viele Experten überzeugt. Es konnte gezeigt werden, dass durch die YWC-Methode immer mehr Kinder, aber auch Erwachsene mit Down Syndrom das Rechnen erlernen können.

Das YWC-Konzept stellt die Entwicklung der numerischen Kognition, also alle Denkprozesse, die mit dem Verstehen und Verarbeiten von Zahlen und mit dem Ausführen von Rechenoperationen zusammenhängen, in den Mittelpunkt. Der didaktische Ansatz für wirksame pädagogische Vermittlung von numerischen Kompetenzen liegt zum einen in der Nachreifung von Basisfertigkeiten und zum anderen in der Vermittlung von Zähl- und Rechenfertigkeiten.

Als Basisfertigkeiten bezeichnet der israelische Psychologe Reuven Feuerstein (1985) kognitive Strukturen oder Werkzeuge des Lernens, welche dynamisch und somit lebenslang veränderbar sind. Neuropsychologen gehen von einem Set an Basisfähigkeiten aus, die nur im Zusammenspiel der verschiedenen Wahrnehmungsbereiche entwickelt werden können und die eine stabile Grundlage für systematisch aufeinander aufbauende Lernstufen darstellen. Sind grundlegende, elementare Wahrnehmungsprozesse, Vorstellungsvermögen, Motorik und Speicherung beeinträchtigt, geht dies immer mit weitreichenden Konsequenzen für komplexere Fertigkeiten und den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen einher. Eine differenzierte Reifung der kognitiven Basisfertigkeiten kann durch das ‚Lernen über alle Sinne‘ erreicht werden. Beim YWC-Konzept wird dies durch die Aktivierung der taktilen, kinästhetischen, visuellen und akustischen Wahrnehmung erlebbar und durch die sprachliche Begleitung der Übungen.

Die eigenen Finger und Hände sind jederzeit verfügbar, sie gehen nicht verloren und können in den verschiedensten Situationen eingesetzt werden, somit

schaffen sie eine hohe Identifikation und Unabhängigkeit. Als ursprünglichstes Anschauungsmittel legen die Finger die Basis für das ‚Begreifen‘ von Mengen und mathematischen Zusammenhängen. Der sensomotorische Gebrauch der Finger von links nach rechts ermöglicht die Ausbildung eines ‚mentalnen Zahlenstrahls‘. Das bedeutet, dass wir eine konkret-räumliche und automatisierte Vorstellung des Zahlenstrahls vor unserem inneren Auge sehen, immer beginnend mit Eins (= linker kleiner Finger) und Zehn (= rechter kleiner Finger). Durch diese lineare Ordnung wird auch die Raumorientierung von links nach rechts, wie sie ebenso beim Schreiben erforderlich ist, unterstützt. Die Finger fungieren bei der YWC-Methode des Weitern als Stellvertreter von Mengen: Finger für die Einer, Hände für die Fünfer, Knöchel für die Zehner, vorgestellte Linien unter den Knöcheln für die Hunderter.

Durch den Einsatz der Finger und der Hände mit der lauten Versprachlichung der konkreten mathematischen Handlungen werden beide Gehirnhälften gezielt aktiviert. Das Erlernen der Grundrechnungsarten wird dadurch erleichtert und die optimale Abspeicherung im Langzeitgedächtnis gefördert.

Alltagsmathematik im Umgang mit Geld

Die Entwicklung einer ‚Alltagsmathematik‘ hat viele positive Folgen sowohl in sozialen als auch in ökonomischen Kontexten. Einige Aspekte zur Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Geld möchte ich im Folgenden aufgrund meiner Erfahrungen als YWC-Trainerin nä-

her schildern.

Wir sind uns alle dessen bewusst, was es heißt, Geld zu verdienen, Geld zu besitzen und es ausgeben zu können. Obwohl viele Menschen mit Down Syndrom nach wie vor am Arbeitsmarkt diskriminiert werden und davon ausgeschlossen sind, verfügen sie dennoch über Kaufkraft und treten zunehmend häufiger als Konsumenten auf, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, über ihr eigenes Geld frei zu verfügen.

Freie Entscheidungen in diesem Zusammenhang treffen zu können, hängt aber auch mit der Abwägung unterschiedlicher Möglichkeiten zusammen, für was das Geld ausgegeben werden soll. Über eigenes Geld verfügen zu können, sich damit Güter oder Dienstleistungen kaufen zu können, bedeutet eigenverantwortlich zu handeln. Um eigenverantwortlich handeln zu können, sind allerdings bestimmte Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung.

In meiner Arbeit als YWC-Trainerin und Referentin erlebe ich, dass die Art und Weise, wie Kinder, Jugendliche oder Erwachsene mit Down Syndrom von ihren Eltern in konkreten Einkaufssituation eingebunden werden, sehr unterschiedlich ist. Wenn Personen mit Down Syndrom erst während der Pubertät oder noch später dazu motiviert werden, im Geschäft einzukaufen und zu bezahlen, zeigt sich bei einigen eine gewisse ‚soziale Scham‘. Als ob es ihnen peinlich wäre, vor den anderen rechnen zu müssen und mit dem Geld zu hantieren. Meine Erfahrungen zeigen, dass sich Vorstellungen für den Wert von Geld umso schneller aufbauen, je früher die Möglichkeit zum Üben in realistischen Situationen besteht. Anfangs wird das Bezahlen lediglich als ein bei El-

tern beobachtetes Ritual angesehen, das zum Kaufen einfach dazugehört. Schritt für Schritt entwickelt die Person das Verständnis, dass man eine bestimmte Summe Geld besitzen muss, um überhaupt etwas einkaufen zu können. Allmählich entwickelt sich die Motivation selbst bezahlen zu wollen und somit wird der Umgang mit Geld selbstverständlicher.

Als YWC-Trainerin versuche ich die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Geld in realistischen und alltäglichen Situationen zu unterstützen. Zuerst üben wir mit richtigem Geld, wobei die Unterschiede zwischen Euroscheinen, Euromünzen und Centmünzen aufgezeigt und erlernt werden. Auf dieser Stufe ist es hilfreich, dass die Lernenden bereits anhand der YWC-Methode gelernt haben, sich im Zahlenraum von Eins bis Hundert gut zu orientieren. Von großer Bedeutung ist, dass die Lernenden dabei ein Verständnis für Invarianz entwickeln, d.h. dass sie anhand verschiedener Übungen begreifen, dass eine Menge gleich bleibt, auch wenn sich ihr Aussehen verändert. Beispiel: $1 \text{ €} = 100 \text{ Cent}$ bzw. $2 \text{ mal } 50 \text{ Cent}$ oder $5 \times 20 \text{ Cent}$ usw.

Mit kleinen Geldbeträgen ausgestattet – Kinder sollten daher schon früh Taschengeld bekommen – lässt sich für die Lernenden bald erkennen, was im Geschäft wie viel kostet. Eine weitere zentrale Erfahrung ist, zu erkennen, ob das Geld im Portemonnaie für den gewünschten Artikel ausreicht oder nicht. Dadurch können unangenehme Situationen an der Kasse verhindert werden. Hilfreich neben dem Üben von Alltagssituationen ist es, den gesamten Kaufvorgang gemeinsam zu planen und durchzuführen. Beginnend mit der Frage, was benötigt bzw. nicht benötigt wird, mit dem Erstellen

len der Einkaufsliste, mit der Auswahl der Produkte im Geschäft, bis hin zum Anstehen und Bezahlen an der Kasse. Das Letztgenannte oft mit viel Stress verbunden ist, kann es sehr hilfreich sein, wenn die lernenden Personen beim Abzählen des Geldbetrags den Kassenbon mit der Gesamtsumme vor sich liegen haben. Falls eine lernende Person mit dem raschen Abzählen und der Herausgabe des Restgeldes überfordert ist, kann die Verwendung einer Bankomatkarte eine gute Alternative sein, die es erlaubt, den Bezahlakt in bequemer und moderner Form zu bewältigen.

Schluss

Wenn wir Menschen mit DownSyndrom zu wenig fördern und fordern, weil wir ihnen im mathematischen Bereich Kompetenzen und abstraktes Denken absprechen, reduzieren wir ihre Möglichkeiten auf ein selbstbestimmtes Leben in wirtschaftlichen Zusammenhängen. Durch meine Teilnahme an dem YWC-Projekt und durch meine langjährige Arbeit als Trainerin weiß ich, dass Lernen immer dann erfolgreich gelingt, wenn Menschen neue Lerninhalte mit der Fülle ihrer Erfahrungen in Verbindung setzen können. Das gilt ganz besonders für das Rechnen und für die Aneignung mathematischer Alltagskompetenzen. Die YWC-Methode bietet eine gute Möglichkeit, durch den Einbezug taktiler, visueller und akustischer Sinne Mathematik für Menschen mit Down Syndrom begreifbar zu machen. Die Verantwortung liegt allerdings bei uns. Ob als Eltern, als Lehrpersonen oder als sozialpädagogische Fachpersonen müssen wir zeigen, dass wir gewillt

sind, kreative Lernumgebungen zu schaffen, die an die Lebenswelten der betroffenen Personen anschlussfähig sind.

Literatur

Feuerstein, Reuven (1985): Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. Glenview (Illinois).

Pineda, Pablo (2014): Herausforderung Lernen: Ein Plädoyer für die Vielfalt. Zirndorf.



*Sieglinda Platzer
Trainerin für die YWC-Methode
Referentin in der Weiter- und
Erwachsenenbildung
siplatzer@gmail.com*

Monika Rauchberger / Aglaia Parth / Sascha Planger

Umgang mit Geld und Selbstbestimmung

Der folgende Text ist in leichter Sprache geschrieben. Leichte Sprache kann von Menschen mit Lernschwierigkeiten besser verstanden werden. Wir verwenden das Wort Lernschwierigkeiten anstelle von geistiger Behinderung. Geistig behindert verwendet man oft als Schimpf-Wort. Deshalb sagen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten. Eine Lernschwierigkeit haben heißt: Man braucht oft länger, um etwas zu verstehen. Für manche Dinge brauchen Menschen mit Lernschwierigkeiten mehr Unterstützung.

Wir schreiben in unserem Artikel über drei wichtige Themen:

Das erste Thema handelt davon, wie das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten ausschaut, wenn sie in Werkstätten arbeiten oder in Heimen leben. Wir schreiben auch darüber, warum viele Menschen mit Lernschwierigkeiten wenig Geld haben.

Das zweite Thema handelt davon, dass (oder wie) Menschen mit Lernschwierigkeiten im Umgang mit Geld bevormundet werden. Und warum viele Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht selbst entscheiden können, wie sie ihr Geld ausgeben wollen.

Im dritten Thema zeigen wir, was sich ändern muss, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten selbstbestimmt leben können. Wir beschreiben, wie sie unterstützt werden müssen, um selbst entscheiden zu können, wie sie ihr Geld ausgeben.

Wie schaut das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus?

Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten leben in Einrichtungen oder arbeiten in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Der Grund ist, dass sie keine anderen Möglichkeiten haben. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben oft keine gute Ausbildung. Und nach der Schule haben sie keine Unterstützung, um eine richtige Arbeit zu finden.

Viele Betriebe haben auch Angst, Menschen mit Lernschwierigkeiten anzustellen. Sie glauben, dass sie nicht gut arbeiten können. Außerdem haben sie Angst, dass sie Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht kündigen können. Die Betriebe haben gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten viele Vorurteile.

Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen oft keine Informationen, und sie wissen nicht, welche Arbeit es gibt. In vielen Fällen werden sie vom Gesetz als nicht arbeitsfähig eingestuft. Daher haben sie auch kein Recht auf Arbeit. Sie müssen dann in einer Werkstatt (WfbM) arbeiten.¹

Monika Rauchberger² hat selbst in einer Werkstatt gearbeitet. In ihrem Text „Geld-Verwaltung* für Menschen mit Lernschwierigkeiten“ schreibt sie über ihre Erfahrungen in der Werkstatt. Sie hat 10 Jahre in einer Werkstatt gearbeitet. Sie hat nur wenig Taschen-Geld bekommen.

¹ vgl. Monitoringausschuss 2011.

² Rauchberger, Monika 2012.

Niemand hat ihr gesagt, dass sie nur ein Taschen-Geld bekommt. Das hat Monika Rauchberger nur zufällig erfahren. Wie soll man so lernen, mit Geld umzugehen? Monika Rauchberger schreibt, sie wollte nicht länger in der Werkstatt arbeiten. In der Werkstatt hatte sie keine Möglichkeiten, neue Dinge zu lernen. Sie träumte von einer anderen Arbeit. Und sie träumte von mehr Geld. Das Taschengeld, das sie in der Werkstatt bekam, war eindeutig zu wenig. Monika Rauchberger dachte zuerst, dass alle Menschen nur so viel Geld bekämen wie sie. Sie glaubte auch, dass sie in der Werkstatt einen richtigen Arbeitsplatz hat. Später wurde ihr klar, dass sie gar keine richtige Arbeit hat. Und dass sie für ihre Arbeit keinen richtigen Lohn bekommt. Monika Rauchberger fragte nach, warum die Werkstatt ihr keinen richtigen Lohn bezahlt. Sie bekam zur Antwort, dass die Werkstatt Geld einsparen muss und keinen normalen Lohn bezahlen kann.³ Seit 7 Jahren leitet Monika Rauchberger mit Unterstützung die Beratungsstelle für und von Menschen mit Lernschwierigkeiten Wibs** in Innsbruck. Vorher war sie 7 Jahre Beraterin bei Wibs.

Bei Wibs gibt es seit vielen Jahren den Arbeitskreis Selbstvertretung. Da treffen sich viele Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie kommen aus verschiedenen Einrichtungen aus Tirol (Österreich). Manchmal kommen auch einige Unterstützungs Personen aus den Einrichtungen mit. Man tauscht sich über verschiedene wichtige Themen aus. Es gibt zwei Gruppen, in denen man sich austauscht. In einer Gruppe sind nur Menschen mit Lernschwierigkeiten und in der anderen

Gruppe sind die Unterstützungs Personen. Am Ende kommt man zusammen und redet kurz über die Themen, die man besprochen hat. Die Leute von Wibs bereiten auch die Tagung „Selbstvertretung“ vor. Diese Tagung findet jedes Jahr statt. Im Arbeitskreis Selbstvertretung ist Geld ein wichtiges Gesprächs-Thema.

Leider können nicht immer alle kommen. Einige haben keine Unterstützung, um zum Arbeitskreis Selbstvertretung kommen zu können. Oder sie haben kein Geld, um die Fahrkarte für den Bus zu bezahlen.

Zusammenfassung: Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten in Werkstätten. Sie bekommen dort für ihre Arbeit nur wenig Geld. Wenn man kein Geld hat und keine Unterstützung hat, ist es kaum möglich beim Arbeitskreis Selbstvertretung mitzumachen.

Im nächsten Kapitel beschreiben wir, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten im Umgang mit Geld oft bevormundet werden.

Warum viele Menschen mit Lernschwierigkeiten im Umgang mit Geld bevormundet werden

Viele Menschen lassen sich von anderen Menschen helfen. Alle Menschen brauchen Unterstützung und lassen sich von anderen Menschen beraten. Sie entscheiden aber selbst, wo sie Unterstützung brauchen und wo sie keine Hilfe brauchen. Bei Menschen mit Lernschwierig-

³ vgl. Rauchberger, Monika 2007.

keiten ist das anders. Sie können oft nicht aussuchen, ob sie ihre Entscheidungen selber treffen oder nicht. Oft entscheiden andere Menschen für sie, ob sie wollen oder nicht.⁴

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben oft Schwierigkeiten mit Geld richtig umzugehen. Der Grund ist, dass sie nie die Möglichkeit hatten zu lernen, mit Geld umzugehen. Meistens treffen dann die Eltern, die Betreuer oder die Betreuerrinnen die Entscheidungen. In Österreich bekommen Menschen mit Lernschwierigkeiten in vielen Fällen auch einen Sachwalter oder eine Sachwalterin***. In Deutschland heißen diese Personen gesetzlicher Betreuer oder gesetzliche Betreuerin. Der Sachwalter oder die Sachwalterin treffen die Entscheidungen, was die Menschen mit Lernschwierigkeiten mit dem Geld machen dürfen und was nicht.

Erich Girlek⁵ erzählt, dass auch er große Schwierigkeiten beim Thema Geld hatte. Daher hat er einen Sachwalter bekommen. Der Sachwalter hat sich von nun an stark in sein Leben eingemischt. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten machen schlechte Erfahrungen mit dem Sachwalter oder der Sachwalterin. Sachwälter oder Sachwalterinnen üben Macht auf Menschen mit Lernschwierigkeiten aus. Sie behandeln Menschen mit Lernschwierigkeiten wie Kinder. Sie reden Menschen mit Lernschwierigkeiten ein, dass sie bestimmte Dinge nicht können. Sie trauen ihnen einfach nichts zu. Sie schreiben vor, was Menschen tun

sollen oder nicht tun dürfen. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden dann unsicher und bekommen Angst. Sie glauben oft selbst, dass es besser ist, wenn der Sachwalter oder die Sachwalterin für sie entscheidet. Der Sachwalter oder die Sachwalterin kann dann über die Köpfe der Menschen hinweg entscheiden. Außerdem haben Sachwälter oder Sachwalterinnen oft keine Zeit, den Menschen zuzuhören. Sie hören nicht zu, welche Probleme sie haben und was sie zum Leben brauchen. Deshalb treffen sie oft die falschen Entscheidungen. Wenn man einen Sachwalter oder eine Sachwalterin hat, wird man oft bevormundet.

Sachwälter und Sachwalterinnen reden auch oft in schwerer Sprache. Menschen mit Lernschwierigkeiten können sie nicht verstehen. Auch wenn Gerichtsverhandlungen sind, reden sie schnell und kompliziert. Manchmal geben sie auch falsche Informationen weiter. Oft geben die Sachwälter oder die Sachwalterinnen den Menschen mit Lernschwierigkeiten keine Antwort auf ihre Fragen. Menschen mit Lernschwierigkeiten können den Sachwalter oder die Sachwalterin oft nicht erreichen.⁶

Erich Girlek schreibt, dass viele Menschen ihre Eltern als Sachwälter haben. Und manche verwechseln die Sachwalter-Aufgaben mit Erziehungs-Aufgaben. Dann haben Menschen mit Lernschwierigkeiten ein sehr großes Risiko, ein Leben lang wie Kinder behandelt zu werden. In vielen Fällen sind die Sachwälter und die Sachwalterinnen nicht ausgebildet. In

⁴ vgl. Monitoringausschuss 2012

⁵ Girlek, Erich 2013.

⁶ vgl. Rauchberger, Monika 2012, Seite 4.

Wirklichkeit haben nämlich nur ungefähr ein Zehntel aller Sachwalter und Sachwalterinnen eine spezielle Ausbildung.⁷

Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter wie Wibs sind gegenüber der Sachwalterschaft kritisch. Die Sachwalterschaft widerspricht den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. Erich Girlek schreibt: „Es ist für uns eine große Einschränkung der Freiheit und der Menschenrechte, wenn jemand anders die Entscheidungen trifft. Es ist eine große Einschränkung, wenn jemand anders die Zuständigkeit für unser Leben hat.“⁸

Zusammenfassung: Menschen mit Lernschwierigkeiten können über ihr Geld nicht selbst entscheiden. Viele von Ihnen haben Sachwalter oder Sachwalterinnen, die für sie die Entscheidungen über das Geld treffen. Die Gefahr dabei ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im Umgang mit Geld bevormundet werden.

Im nächsten Kapitel wollen wir darüber schreiben, was sich ändern muss. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen selbst entscheiden können, wie sie ihr Geld verwenden.

Was muss sich ändern?

Monika Rauchberger schreibt: „Wir haben das Recht selber zu entscheiden wofür wir das Geld ausgeben. Und wenn wir zum Entscheiden Unterstützung

brauchen, dann müssen wir diese Unterstützung auch bekommen“.⁹ Eine gute Möglichkeit im Umgang mit Geld ist die unterstützte Entscheidungs-Findung. Dabei werden Menschen mit Lernschwierigkeiten von einer Person oder mehreren Personen unterstützt, eigene Entscheidungen zu treffen. Wichtig ist, dass die Menschen mit Lernschwierigkeiten die Unterstützungs-Personen selbst auswählen. Es ist wichtig, dass die Unterstützungs-Personen den Menschen mit Lernschwierigkeiten gut kennen. Man muss sich gegenseitig vertrauen können. Die Unterstützungs-Person muss ihre Rechte und ihre Pflichten gut kennen. Sie muss sich genügend Zeit nehmen, um alle Dinge in Leichter Sprache zu erklären. Für die Menschen mit Lernschwierigkeiten muss alles verständlich sein. Wenn sie etwas nicht verstehen, müssen sie bestärkt werden, Fragen zu stellen. Die Menschen mit Lernschwierigkeiten werden in alle Entscheidungen mit einbezogen. Sie treffen die Entscheidungen. Dabei dürfen auch Fehler gemacht werden. Aus Fehlern lernt man.¹⁰ Wenn man nie einen Fehler machen darf, weil ein anderer oder eine andere bestimmt, gibt es keine Selbstbestimmung. „Viele Menschen glauben, dass Menschen, die eine Sachwalterin oder einen Sachwalter haben, überhaupt keine Fähigkeiten haben. Das führt oft dazu, dass sie nie etwas lernen können, weil man es ihnen nicht zutraut“.¹¹ Menschen mit Lernschwierigkeiten können aber genauso

⁷ vgl. Girlek, Erich 2013, Seite 4.

⁸ ebd., Seite 4.

⁹ vgl. Rauchberger, Monika 2012, Seite 6.

¹⁰ vgl. ebd., Seite 7.

¹¹ Monitoringausschuss 2012, Seite 28.

etwas lernen wie andere Menschen.

Es ist wichtig, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten lernen, selbst über ihr Geld zu entscheiden. Dafür braucht es Unterstützung. Es braucht mehr Selbstvertretungsgruppen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten informieren. Wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten über ihre Rechte informiert und gut aufgeklärt werden, werden sie gestärkt. Sie haben dann Mut, Dinge in ihrem Leben zu verändern. Sie werden gestärkt, selbst über ihr Leben zu entscheiden. Um Entscheidungen treffen zu können, braucht es viel Zeit, Selbstvertrauen und gute Wahlmöglichkeiten. Um Entscheidungen treffen zu können, brauchen Menschen mit Lernschwierigkeiten aber auch gute Unterstützung. Gute Unterstützung heißt, Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht zu bevormunden. Die unterstützte Entscheidungs-Findung hilft, eigene Ziele zu setzen. Sie hilft Entscheidungen zu treffen, wie die Ziele umgesetzt werden können und bis wann die Ziele umgesetzt werden müssen. Bei der unterstützten Entscheidungs-Findung können andere Personen Vorschläge machen, wie man die Ziele erreichen kann. Aber es ist wichtig, dass die Menschen mit Lernschwierigkeiten von den anderen Personen nicht beeinflusst werden. Die anderen Personen müssen dabei lernen, Menschen mit Lernschwierigkeiten zuzuhören, damit sie erfahren, was diese wollen oder nicht wollen. Die Unterstützungs-Personen müssen erfragen, was die Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrem Leben verändern wollen.

Anmerkungen

* Geld-Verwaltung heißt, genau zu planen, für welche Dinge man das eigene Geld braucht und für welche Dinge man das Geld ausgibt.

** Wibs ist eine Abkürzung für „Wir informieren beraten bestimmen selbst“. Es ist der Name für eine Beratungsstelle für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Beratungsstelle ist in Innsbruck. Das ist in Österreich im Bundesland Tirol. <http://www.wibs-tirol.at/>

*** Sachwalter/Sachwalterin ist in Österreich die Bezeichnung für den gesetzlichen Betreuer/die gesetzliche Betreuerin.

Literatur

Girlek, Erich (2013): Wichtige Veränderungen für das Sachwalterrecht aus der Sicht von SelbstvertreterInnen. Auf der Internetseite: http://www.wibs-tirol.at/userfiles/dateien/Final_Rede_Sachwalterschaft_Fachtagung-Girlek.pdf (Stand: 03.09.2016)

Monitoringausschuss (2011): Stellungnahme Arbeit und Beschäftigung. Auf der Internetseite: <http://monitoringausschuss.at/stellungnahmen/arbeit-und-beschaeftigung-27-06-2011/> (Stand: 05.09.2016)

Monitoringausschuss (2012): Selbstbestimmte Entscheidungsfindung. Auf der Internetseite: <http://monitoringausschuss.at/stellungnahmen/selbstbestimmte-entscheidungsfindung-21-05-2012/> (Stand: 05.09.2016)

Rauchberger, Monika (2007): Warum ich nach zehn Jahren nicht mehr in der Reha - Werkstätte arbeiten wollte. Auf der Internetseite: [http://www.wibs-tirol.at/userfiles/dateien/Warum_nicht_mehr_RehaWerksstaette%20\(pdf,%2057%20KB\).pdf](http://www.wibs-tirol.at/userfiles/dateien/Warum_nicht_mehr_RehaWerksstaette%20(pdf,%2057%20KB).pdf) (Stand: 03.09.2016)

Rauchberger, Monika (2012): Geld-Verwaltung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Auf der Internetseite: http://www.wibs-tirol.at/userfiles/dateien/zumHerunterladen/Text_Rauchberger_Geld-Verwaltung.pdf (Stand: 03.09.2016)

Diesen Text kann man im Internet bei „bidok“ in großer Schrift nachlesen.
Das ist der Link zu bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/leichtlesen/index.html>.

*Monika Rauchberger.
Wibs Projekt-Leiterin und Beraterin.
Sie leitet das Wibs Team
seit sieben Jahren.
monikawibs@selbstbestimmt-leben.at*



*Aglaia Parth ist bei Wibs Beraterin.
aglaia@wibs@selbstbestimmt-leben.at*

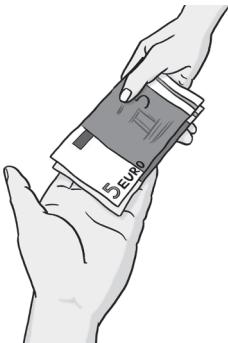


*Sascha Plangger arbeitet an der
Universität Innsbruck.
sascha.plangger@uibk.ac.at*



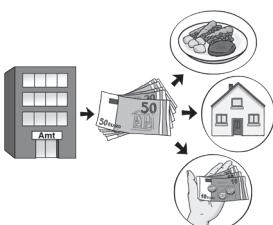
Vera Tillmann

Ökonomische Bildung

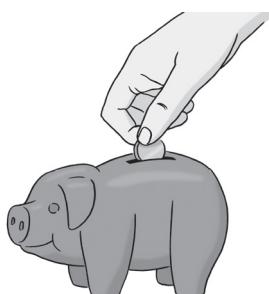


In diesem Heft geht es um Geld. Es geht darum, welche Möglichkeiten Menschen mit Behinderung haben, Geld zu verdienen. Es geht auch darum, wie mit Geld umgegangen werden kann. Dafür müssen Personen viel wissen, was auch in Kursen für Erwachsene gelernt werden kann.

In dem ersten Artikel beschreibt Sascha Plangger die finanzielle Situation von Menschen mit Behinderung. Er schreibt über die Schwierigkeiten, überhaupt Geld zu verdienen. Einige Menschen mit Behinderung haben weiterhin kaum Alternativen zur Arbeit in der Werkstatt. Sie selber verdienen dort nur wenig und können sich viele Dinge nicht leisten.



Er schreibt auch darüber, wie schwierig es ist, gleichzeitig noch finanzielle Unterstützung zu bekommen. Es darf z.B. nicht viel gespart werden. Hier werden Menschen mit Behinderung benachteiligt. Das ist auch ein Thema im Bundesteilhabegesetz. Das wird gerade bearbeitet und verbessert die Situation nicht.



Sascha Plangger sagt, es ist wichtig mit anderen Personen und Gruppen zusammen zu versuchen, die Situation zu ändern. Dann können Ziele gemeinsam erreicht werden. Z.B., dass bestimmte Personen Geld verdienen können und gleichzeitig noch Geld für die Unterstützung im Alltag bekommen.

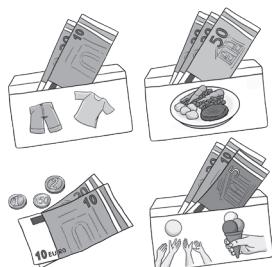
Bernd Remmele schreibt, dass es wichtig ist, selbst bestimmen zu können, wofür das eigene Geld ausgegeben wird. Das Recht haben erst einmal Alle. Manche Menschen bekommen dabei Unterstützung, vor allem bei großen Beträgen. Sie dürfen dann das Geld alleine nicht ausgeben.



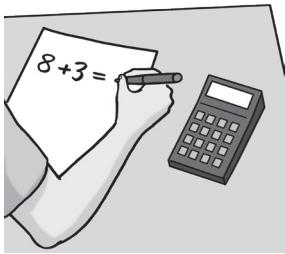
Bernd Remmele sagt, dass der Umgang mit Geld unterschiedliches Wissen erfordert und für manche Menschen schwierig sein kann. Es gehört z.B. auch dazu, sich mit der eigenen Altersversorgung oder langfristigen Anschaffungen zu beschäftigen.

Oder zu wissen, wie Firmen Werbung nutzen, um Menschen dazu zu bringen, die Sachen zu kaufen. Hier müssen alle für sich entscheiden, welches Produkt sie wirklich haben möchten.

Der Umgang mit Geld ist also deutlich mehr als Einkaufen im Supermarkt. In vielen Bereichen, in denen es um den Umgang mit Geld geht, ist es zudem wichtig, mit Personen kommunizieren zu können. Z.B. bei der Bank oder wenn sich jemand beschweren möchte.



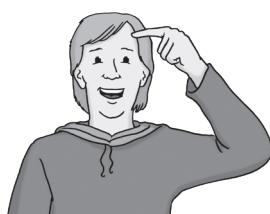
Der Oberbegriff für all diese Kompetenzen ist ‚Ökonomische Bildung‘. Darin sind alle Bildungsangebote zusammengefasst, die mit dem Umgang mit Geld zu tun haben. Das Ziel ist es, allen Personen zu ermöglichen, mit dem eigenen Geld umgehen zu können und es zu verwalten.



Siglinde Platzer schreibt über eine Möglichkeit Mathematik zu lernen. Dabei werden beide Hände benutzt, weshalb die Methode „Rechnen mit links und rechts“ heißt. Ihre Tochter Hannah hat selbst so rechnen gelernt und sehr gute Erfahrungen gemacht. Vorher ist ihr das Rechnen eher schwer gefallen.

Frau Platzer bietet mittlerweile auch Kurse zum Rechnen mit den Händen an. Das macht sie im Vinschgau, in Südtirol. Die Methode gehört zu dem Konzept „Yes We Can“. Dabei geht es vor allem darum, Menschen mit Beeinträchtigungen Lernangebote zu machen und Ihnen den Lernerfolg auch zuzutrauen.

Sie beschreibt, dass manchen Menschen nicht zugetraut wird, z.B. Rechnen zu lernen. Dann können sie dies auch nicht lernen, da z.B. das Engagement der Lehrenden fehlen kann. Wichtig ist, dass Lehrende versuchen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu motivieren. Dann können sie beim Lernen Spaß haben und sich Inhalte merken. Das Lernen funktioniert besonders gut, wenn viele Sinne und Gefühle angesprochen werden.



Bei dem Konzept „Yes We Can“ geht es nicht darum nur eine einzige Methode zu verwenden, sondern verschiedene. Dabei sollen eben möglichst viele Sinne angesprochen werden und die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden.



Sascha Plangger hat zusammen mit Monika Rauchberger und Aglaia Parth einen Beitrag über das Wibs-Projekt in Tirol geschrieben. Den haben sie in Leichter Sprache formuliert. Sie können ihn direkt ab Seite 29 lesen.

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
Forschungsinstitut für Inklusion durch
Bewegung und Sport gGmbH
tillmann@fi-bs.de



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

DIE-FORUM WEITERBILDUNG 2016

„Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“

Die Integration von Flüchtlingen und Migranten ist aktuell ein beherrschendes gesellschaftliches Thema. Auch die Erwachsenenbildung ist in besonderer Weise gefordert. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. macht die „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ zum Thema seines diesjährigen Forums.

Die große Zahl an Flüchtenden, die seit dem letzten Jahr zu uns gekommen sind, hat die Erwachsenenbildung in ihrer Nothilfe-Funktion in einer Weise gefordert, wie es in der Geschichte der Bundesrepublik ohne Beispiel ist. Dabei sind die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Herausforderungen nicht auf Flucht und Vertreibung beschränkt, sondern weit grundlegender auf den Bedarf an (erwachsenen-)pädagogischen Hilfen in einer Einwanderungsgesellschaft gerichtet.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich für die Erwachsenenbildung aus der Tatsache, dass viele ihrer Aktivitäten projektförmig organisiert sind und verlässliche institutionelle Regelungen fehlen. Dies führt zu einer gewissen Kurzatmigkeit des Handelns nicht nur bei neuen, sondern auch bei andauernden Herausforderungen. Dazu gehören die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen, die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen an Lernende mit heterogener Vorbildung aus ganz unterschiedlichen Sprachfamilien, die Anerkennung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen, der Umgang mit Wertkonflikten in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sowie die Frage, wie man mit Hilfe politischer Bildung und interkulturellen Trainings dem Fremden, aber auch der Fremdenfeindlichkeit begegnen kann. Fragen und Themen, die in fünf Arbeitsgruppen diskutiert werden. Auf einem „Markt der Möglichkeiten“ werden außerdem herausragende Projekte vorgestellt, die u.a. digitale Medien für die gesellschaftliche Integration nutzen.

Diese Themen und Fragestellungen, die den Praktikerinnen und Praktikern der Erwachsenenbildung auf den Nägeln brennen, sollen auf dem DIE-Forum 2016 kritisch diskutiert werden. Denn neben frühkindlicher Bildung, Schulbildung, beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung ist es die Erwachsenenbildung, die einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Migrantinnen und Migranten leisten kann.

Anmeldung und Information unter www.die-forum.de



Senat der Leibniz-Gemeinschaft bestätigt erfolgreiche Entwicklung des DIE

Das DIE wurde im November 2015 von einer Evaluierungskommission besucht. Auf der Grundlage eines daraus entstandenen Bewertungsberichts erfolgte die positive Stellungnahme des Senats, der eine Förderung des Instituts für weitere sieben Jahre empfiehlt und sehr gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung des DIE sieht. Für den Abschluss des Evaluierungsverfahrens steht jetzt nur noch der Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) aus. Dieser wird voraussichtlich im November 2016 erfolgen.

Der Bewertungsbericht betont, dass das Institut mit seinem neuen Vorstand, der seit 2012 bzw. 2014 im Amt ist, die Arbeit mit viel Engagement aufgenommen und schon nach kurzer Zeit positive Veränderungen erreicht habe. Insbesondere die neue strategische Ausrichtung und die verbesserten Forschungsleistungen haben überzeugen können. Zudem konnte das DIE mit den stark nachgefragten Beratungs- und Dienstleistungen für Politik und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung punkten, die es nach Einschätzung der Kommission mit großem Erfolg erbringe.

Die ausführliche Stellungnahme des Leibniz-Senats im Wortlaut finden Sie unter: www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/downloads/Evaluierung/Senatsstellungnahmen/DIE - Senatsstellungnahme_13-07-2016_mit_Anlagen.pdf

DIE-Kooperation mit der Universität zu Köln Neue W2-Professur im Themenfeld „Alphabetisierung und Grundbildung“

Das DIE weitet seine Zusammenarbeit mit universitären Partnern in Nordrhein-Westfalen aus. Mit der feierlichen Unterzeichnung eines Kooperationsvertrages und einem Symposium im Mai wurde eine enge Zusammenarbeit zwischen der Universität zu Köln und dem DIE besiegelt. Beide Institutionen wollen gemeinsam mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Forschungsaktivitäten initiieren und zukünftig in der Lehre kooperieren. Eine auf fünf Jahre ausgelegte Kooperationsprofessur für Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem Schwerpunkt sprachliche Grundbildung und Alphabetisierung wird derzeit besetzt. Der oder die künftige Stelleninhaber/in wird zu gleichen Teilen an der Universität Köln arbeiten und Leitungsaufgaben im Forschungs- und Entwicklungszentrums des DIE übernehmen.

Ein erster gemeinsamer Workshop der Partnerinstitutionen zum Thema „Spracherwerb und Sprachförderung über die Lebensspanne“ hat im Juli im DIE stattgefunden, der nächste wird im Herbst 2016 am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln stattfinden. Das Potential für Kooperationsprojekte ist aufgrund der gemeinsamen Forschungsinteressen und der sich ergänzenden Expertisen groß.

Das DIE ist offizieller Publishing Partner von ELM, der europäischen Onlineplattform „European Lifelong Learning Magazine“.

Seit Juni dieses Jahres wirkt das DIE als Mitherausgeber einer Onlineplattform mit, die Ende 2015 aus dem European Info-Net Adult Education und der vom finnischen Kultusministerium finanzierten Fachzeitschrift LlinE hervorgegangen ist. Unter Einbeziehung eines Netzwerkes von Korrespondenten in ca. 30 europäischen Ländern werden seit Beginn dieses Jahres zweiwöchentlich Beiträge über Praxis, Politik und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung veröffentlicht.

Ein Herausgebergremium, dem Vertreter aus KVS (Finnland), DFS (Dänemark), DIE (Deutschland), KEB (Deutschland) und EPALE (Belgien) angehören, beobachtet Entwicklungen im Feld der internationalen Erwachsenenbildung, verständigt sich zu vierteljährlichen Themenschwerpunkten und leistet mit der Plattform ELM einen Beitrag zum Wissenstransfer zwischen Praxis und Politik, aber auch zum grenzüberschreitenden Erfahrungs- und Wissensaustausch. Das DIE stärkt mit dieser Initiative seine Vernetzung in internationalen Diskursen und Institutionen.

Verkehrssprache ist Englisch. Übersetzungen aus anderen Sprachen werden von der Redaktion, die in Helsinki ihren Hauptsitz hat, bestellt. Zum kommenden Jahr soll es auch eine gedruckte Ausgabe im Print-on-Demand geben, während alle Beiträge jederzeit im Open Access verfügbar bleiben.

Das Onlineportal präsentiert neben klassischen Textbeiträgen auch vielfältiges visuelles Material. Jüngst wurde eine Reihe von Video-Beiträgen lanciert: „Live & Learn – Stories of Adult Learning“ bietet kurzweilige Interviews mit Erwachsenenbildnern aus ganz Europa, die von ihrer Motivation und ihrer täglichen Arbeit berichten.

Werden Sie ein Teil der ELM-Community! Lesen Sie, schreiben Sie und abonnieren Sie ELM unter www.elmmagazine.eu

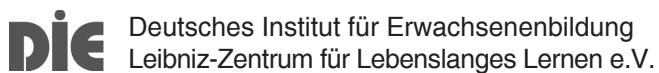
Daten von 1.821 Weiterbildungseinrichtungen ausgewertet. Verbund Weiterbildungsstatistik legt Daten zur allgemeinen Weiterbildung vor

Die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ für das Berichtsjahr 2014 ist erschienen. Sie fasst Daten von vier großen Organisationen allgemeiner, konfessioneller und politischer Weiterbildung zusammen.

Das kommentierte Tabellenwerk enthält Informationen zu Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsprofilen der beteiligten Weiterbildungsorganisationen. Zum 13. Mal veröffentlicht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) die Weiterbildungsstatistik. Für das Berichtsjahr 2014 wurden Daten von 1.821 Einzeleinrichtungen ausgewertet. Diese Angaben wurden auf die insgesamt 2.072 Weiterbildungseinrichtungen im Verbund hochgerechnet.

Am „Verbund Weiterbildungsstatistik“ sind der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB) beteiligt, assoziierter Partner ist der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV).

Die Verbundstatistik 2014 steht ab sofort auf der Website des DIE unter www.die-bonn.de/id/31879 kostenlos zur Verfügung und bietet zahlreiche weitere Informationen in Tabellen und Grafiken. Das DIE bietet auch individuell zugeschnittene statistische Auswertungen für die Verbundpartner sowie für Wissenschaft, Politik und Praxis an.



*Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Beate Beyer-Paulick
beyer-paulick@die-bonn.de, www.die-bonn.de*

Anzeige

Förderpreis Leben pur 2017

Das Wissenschafts- und Kompetenzzentrum der Stiftung Leben pur prämiert eine Arbeit, die sich mit dem Thema „Gesundheit und Gesunderhaltung bei Menschen mit Komplexer Behinderung“ auseinandersetzt. Auch die Themenbereiche Prophylaxe und Gesundheitserziehung, Beiträge zu Möglichkeiten der frühzeitigen Krankheitserkennung oder Schmerzerfassung sowie der Salutogenese oder Resilienz von Menschen mit Komplexer Behinderung sind erwünscht.

Der Preis ist mit 5.000 € dotiert. Einsendeschluss: 30. November 2016 (Datum des Poststempels) Weitere Informationen wie z.B. zur Zielgruppe und zu den Bewerbungskriterien erhalten Sie auf der Homepage der Stiftung Leben pur:

www.stiftung-leben-pur.de

Susanne Roggenhofer

Volkshochschulen und Inklusion – Anspruch und Leitbild Erfahrungen und Ausblick für die Berliner Volkshochschulen

Einleitung

Wenn heutzutage jemand von „all inclusive“ spricht, dann weiß man genau, was gemeint ist. Alle Leistungen sind inbegriffen, ob im Urlaub, im Fitnessstudio oder anderswo. Inklusive Bildung heißt: alle Menschen sind gemeint, niemand darf ausgeschlossen sein. So wie wir es als Volkshochschulen schon oft und schon vor langer Zeit formuliert haben – zuletzt auf dem diesjährigen Deutschen Volks hochschultag mit dem Motto „Digitale Teilhabe für alle“.

Anspruch und Leitbild

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat das Recht auf Bildung aller Menschen mit Behinderung bekräftigt. Die Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft weist damit deutlich über die Lebensphasen Kindheit und Jugend hinaus. Inklusive Bildung betrifft auch Erwachsene mit Behinderungen. Leitgebende Prinzipien der Behindertenrechtskonvention sind – wie es Professor Bielefeldt vor einem Jahr auf der Tagung „Ins Spiel kommen – Inklusion und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung“ formuliert hat: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. Es handelt sich also sozusagen um einen völkerrechtlichen Auftrag an die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Volkshochschulen als öffentlich verantwortete Einrichtungen im Speziellen. Die Aufgabe lautet: Bildungs-

angebote attraktiver und barrierefreier für alle Menschen zu gestalten. Auf den ‚Dreisatz‘ der Französischen Revolution komme ich gleich noch zurück.

Erst einmal wiederhole ich die oft gestellte Frage: Welche Erwartungen, welche Ansprüche werden an uns in diesem gesetzten Rahmen gestellt?

Das Berliner Schulgesetz (vgl. § 123 Abs. 2) stellt an uns die gesetzliche Anforderung, dass für alle Bürgerinnen und Bürger Angebote zu machen sind, durch die sie

- a. ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ergänzen, vertiefen oder gleich neu erwerben können,
- b. ihre Chancen in der Gesellschaft nutzen und verbessern können,
- c. ihre berufliche Existenz sichern und fortentwickeln können,
- d. ihr gesellschaftliches und kulturelles Leben nach Ihren Vorstellungen gestalten und sich als Teil von Staat und Gesellschaft verstehen und an deren Gestaltung mitwirken können.

Menschen mit Behinderung sind im Schulgesetz besonders berücksichtigt, wenn es heißt: „Für Menschen mit Behinderungen, die wegen der Art oder Schwere der Behinderung nicht das Regelangebot in Anspruch nehmen können, sind ihren Bedürfnissen entsprechende Bildungsangebote vorzuhalten“ (Schulgesetz Berlin 2004, § 123 Abs. 2, Satz 3). Ein solches Zusatzprogramm im Sinne eines ‚Nice-to-Have‘ kann nicht unser Anspruch sein!

„Es ist normal, verschieden zu sein!“ bemerkte schon Richard von Weizäcker vor über 20 Jahren. Damit braucht es nicht nur eine besondere Methode oder Organisationsform von Unterricht. Es braucht eine veränderte Philosophie.

Kommen wir also zurück auf die drei Grundpostulate unserer demokratischen Grundordnung. Freiheit bedeutet im gegebenen Zusammenhang die Aufhebung von Grenzen zwischen sogenannten „behinderten und nicht-behinderten“ Menschen. Gleichheit besagt eine Nicht-Diskriminierung oder anders: eine umfassende Willkommenskultur. Und Brüderlichkeit meint Erwachsenenbildung als Begegnung. Die soziale Begegnung erweist sich in der Realität oftmals als defizitär. Gerade in Verbindung mit dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung kann die erforderliche soziale Begegnung naturgemäß nicht verordnet werden. Eine Verankerung auf weiteren Ebenen ist erforderlich. Hier schließt sich der Kreis zur Freiheit, denn es bedeutet eine Normalisierung von Begegnungen, wenn Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam gesellschaftliche Einrichtungen und Rechte wahrnehmen.

Wenn wir Bildung als ein Menschenrecht für jeden ansehen und Inklusion darin einschließen, dann bleiben die „10 behinderungspolitischen Leitlinien des Landes Berlin zur nachhaltigen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ weit hinter unseren Ansprüchen und auch unseren Erfahrungen zurück. Neben Seitenlangen Ausführungen zum Thema inklusive Bildung an Schulen heißt es für die Erwachsenenbildung, dass in den Volkshochschulen die „bestehenden zielgruppenspezifischen Kursangebote, z. B. für Menschen mit kognitiver Behin-

derung, ausgeweitet werden“ (vgl. Senat von Berlin 2015, S. 7).

Konkreter gefasst haben das Thema „Inklusive Erwachsenenbildung“ Eduard Jan Ditschek und Klaus Meisel bereits 2012, als sie Inklusion als Herausforderungen oder Anforderungen an die Organisation formuliert haben (vgl. Ditschek/ Meisel 2012). Auch der Deutsche Volks hochschulverband hat voriges Jahr einen Empfehlungskatalog herausgegeben, um die Zugänglichkeit zur Volkshochschule zu verbessern (vgl. DVV-Empfehlungen 2015). Aber gemeinsame Lernprozesse müssen von allen Organisationsmitgliedern getragen werden, um einerseits Probleme zu lösen und Erneuerungen anzustoßen, andererseits eine nachhaltige Veränderung von Strukturen und Kulturen zu erreichen. Angesprochen sind hier viele Bereiche der Volkshochschularbeit: Öffentlichkeitsarbeit, Barrierefreiheit, Personalentwicklung, Preispolitik, Vernetzung und inklusives Lernen.

Wenn wir also, wie im ersten Absatz von § 123 Berliner Schulgesetz beschrieben, Bildung zugleich als inklusive, als integrative Bildung definieren, die allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten bietet, und zwar an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, dann müssten wir uns fragen, welche Spannungsfelder sich aus diesen Ansprüchen ergeben.

Erfahrungen und Ausblick

Ich erzähle Ihnen nichts Neues, wenn ich festhalte, dass die Berliner Volkshochschulen eine große Diversität hinsichtlich ihrer Programmangebote aufweisen. Es gibt Kurse für jede Zielgruppe, für jede Niveaustufe, für jedes Alter. Auch soziale Interaktionen und Integration kommen nicht zu kurz. Dennoch bewegen wir uns in einem gewissen Spannungsfeld von Separation und Inklusion. Es gibt immer noch „Kurse für Behinderte“!

Eine Studie der Universität Würzburg und der Volkshochschule Würzburg hat zu diesem Thema festgehalten, dass es nichts bringt, einfach nur die Ausschreibung zu ändern und Kurse „für Behinderte und Nichtbehinderte“ anzubieten (vgl. Lindmeier 1996). Denn Menschen ohne Behinderung blieben solchen Weiterbildungsangeboten eher fern. Ebenso wenig nutzen Menschen mit Behinderung Kurse der anderen Programmbereiche, obwohl diese durchaus für sie geeignet wären.

Grundsätzlich berührt dies die Frage nach dem Verständnis von inklusiver Erwachsenenbildung. Sind geschützte Lernumgebungen weiterhin notwendig? Laufen diese dem grundsätzlichen Gedanken der Inklusion nicht zuwider?

Voraussetzung dafür wäre, dass die Berliner Volkshochschulen sich selbstkritisch fragen: Zeigt sich eine Übereinstimmung, ein ‚match‘, wie es Neudeutsch heißt, zwischen Bevölkerungszusammensetzung und Teilnehmenden? Gibt es eine hinreichende Durchlässigkeit zu allgemeinen Weiterbildungsangeboten?

Das Land Berlin gibt jedes Jahr eine Statistik zu schwerbehinderten Menschen (also ab einem Grad der Behin-

derung von 50 Prozent) heraus. Für das Jahr 2015 waren dies 349.437 Menschen – 10 Prozent der Berliner Gesamtbevölkerung (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2015, S. 4). Die Berliner Volkshochschulen hatten im selben Jahr 226.660 Teilnehmende, davon waren aber nur 812 Personen (also knapp 0,4 Prozent) in Kursen mit der Zielgruppe Menschen mit Behinderung (Abfrage bei der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). Laut Berliner VHS-Statistik waren es 2014 sogar nur 715 Personen in entsprechenden Kursen für Menschen mit Behinderung (vgl. S. 19).

Auch wenn wir davon ausgehen können, dass in den nahezu 20.000 Kursen, die die Berliner Volkshochschulen jährlich durchführen, weit mehr Menschen mit Behinderung anwesend sind und dass wir ohnehin eher auf inklusive Lernsettings als auf Zielgruppenkurse für Menschen mit Behinderung setzen, deuten die Statistikzahlen an, wie wichtig uns das Projekt „Erwachsenenbildung inklusiv“, unser ERW-IN Projekt, sein muss. Das ERW-IN-Programm „Leichter lernen“ ist nicht auf Menschen mit Behinderung beschränkt, aber im Rahmen dieses Programms sind sie besonders willkommen geheißen, werden sie ganz speziell umworben. Ich frage mich: Was bleibt, wenn die Förderung durch Aktion Mensch ausläuft, was geschieht im ‚Post-ERW-IN-Stadium‘? Sind die geschaffenen Strukturen stabil und tragfähig? Bleibt die dort geschaffene Vernetzung bestehen? Wie sieht es mit der Finanzierung aus?

Und weiterhin frage ich mich: Haben wir unsere Hausaufgaben gemacht? Sind wir und unsere Einrichtungen wirklich barrierefrei? Damit meine ich nicht nur die Aufzüge in unseren Lehrstätten. Ha-

ben wir unsere Schranken im Kopf abgebaut? Sind Menschen mit Behinderungen in all unseren Kursen denkbar? Denken wir an Kursleitende mit Behinderungen? Haben wir an unsere Mitarbeitenden gedacht und diese fortgebildet? Haben wir wirklich eine Willkommenskultur für alle?

Diese Fragen berühren einen wunden Punkt der öffentlich finanzierten und verantworteten Erwachsenenbildung. Das Selbstverständnis der Berliner Volkshochschulen drückt aus, dass Bildung immer eine Investition in die Zukunft jedes einzelnen Menschen ist und in die der Gesellschaft insgesamt.

Verbesserungen sind dabei nötig und möglich, erfordern jedoch auch den Einsatz hinreichender Finanzierungsmittel.

Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist insgesamt strukturell unterfinanziert. Der Inklusionsansatz kann die Einrichtungen deshalb strukturell überfordern. Um den Herausforderungen der Inklusion gerecht zu werden, bedarf es einer ausreichenden institutionellen Grundförderung der Volkshochschulen und auch einer nachhaltigen Förderung inklusiver Bildungskonzepte. Aktuell bietet die pragmatische Zusammenarbeit zwischen der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe Chancen für eine Weiterentwicklung im Sinne einer Erwachsenenbildung für alle. Dennoch bleiben strukturelle Defizite bestehen:

- a. Auf Konkurrenz ausgelegte Strukturen wie die Kosten- und Leistungsrechnung haben das Ziel, möglichst viele Unterrichtseinheiten zu einem möglichst günstigen Preis zu realisieren. Vorbereitungs- und arbeitsintensive Kurse – und dazu gehören

die inklusiven Kurse des Programms „Leichter lernen“ – stehen konträr zu diesen Strukturen.

- b. Personelle Engpässe, vor allem in der Verwaltung, befördern diesen Umstand noch.
- c. Andere Schwerpunktthemen wie Erweiterte Lernwelten/E-Learning scheinen manchmal in Konkurrenz zu stehen.
- d. Eine unzureichende Raumsituation (höchstens sind die Räume barrierearm) ist dem Ausbau inklusiver Bildungsangebote ebenfalls nicht förderlich.

Schluss

Meiner Meinung nach hilft es nichts, nur Probleme zu benennen. Es ist immer besser, mögliche Lösungen anzudenken und zu diskutieren. Was die Berliner Volkshochschulen dringend brauchen, sind gemeinsame Organisationsformen für Querschnittsthemen. Neben der bereits etablierten gemeinsamen EDV-Kursverwaltung und der Zentrale für Sprachprüfungen – derzeit noch in Form eines dezentralen Geschäftsstellenmodells – sind viele weitere gemeinsame Aktivitäten in Durchführung oder in geplanter Durchführung. Die Stichworte sind:

- Koordinierung aller Absprachen mit den Senatsverwaltungen in Bezug auf die Deutschkurse für Geflüchtete,
- eine gemeinsame Netzwerkzertifizierung aller Volkshochschulen,
- gemeinsame Akquise von Drittmitteln, z. B. für Grundbildung
- und nicht zuletzt – die Koordination der Kooperation der Volkshochschulen

len mit Einrichtungen der Behindertenhilfe zur Fortführung und zum Ausbau inklusiver Bildungsangebote im Sinne des ERW-IN-Programms „Leichter Lernen“ und im Sinne der noch weiter gehenden Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention.

Eine gemeinsame Servicestelle, welche mit einer klaren Aufgabenstellung auch in Richtung inklusiver Ausbau der Berliner Volkshochschulen die dezentrale Leistungserbringung mit klaren bezirklichen Bezügen kombiniert mit Elementen überbezirklicher Zentralität, ist dringend von Nöten. Mit einem solchen Innovations- und Kompetenzzentrum könnten wir, die Berliner Volkshochschulen, auch weiterhin zukunftsorientiert und zukunftsweisend Akzente und Maßstäbe setzen.

Literatur

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2016):
 Statistischer Bericht (K III 1-2j / 15) – Schwerbehinderte Menschen in Berlin 2015. Im Internet: www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat_Berichte/2016/SB_K03-01-00_2015j02_BE.pdf (Stand: 26.09.2016).

Berliner Schulgesetz (2004) – Schulgesetz für das Land Berlin v. 26.01.2004. Im Internet: www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php (Stand: 26.09.2016).

Berliner VHS-Statistik (2014) - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.): Die Berliner Volkshochschulstatistik. Im Internet: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/fort_und_weiterbildung/volkshochschulen/vhs_statistik_berlin.pdf?start&ts=1444996227&file=vhs_statistik_berlin.pdf (Stand: 26.09.2016).

- Ditschek, Eduard Jan / Meisel, Klaus (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/2012: Erwachsenenbildung inklusive, S. 30-33.
- DVV-Empfehlungen (2015) – Empfehlungen des DVV zur Verbesserung der Zugänglichkeit von VHS (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention). Bonn April 2015. Im Internet: https://www.vhs-th.de/fileadmin/redaktion/alte_webseite/web/themenschwerpunkte/Inklusion/dvv-Empfehlungen_zur_BARRIEREFREIHEIT_VHS-2015-05.pdf (Stand: 12.09.2016).
- Lindmeier, Christian (1996): Erwachsenenbildung-Integrations-Projekt (EIP) in: Erwachsenenbildung und Behinderung 7. Jg., H. 2, S. 26-27.
- Senat von Berlin (2015) – Konkretisierung der „10 Behindertenpolitischen Leitlinien des Landes Berlin zur nachhaltigen Umsetzung der UN – Behindertenrechtskonvention bis zum Jahr 2020“ v. Berlin 08.05.2015. Im Internet: https://www.berlin.de/sen/soziales/_assets/menschen-mit-behinderung/konkretisierung_bpl_08052015.pdf (Stand: 12.09.2016).

*Susanne Roggenhofer
 Direktorin der Volkshochschule
 Berlin-Pankow
 susanne.roggenhofer@ba-pankow.
 berlin.de*



Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung

Liebe Leserinnen und Leser,

in dieser Ausgabe unserer Zeitschrift starten wir eine Serie von Beiträgen über Menschen, die auf dem Gebiet der inklusiven Erwachsenenbildung aktiv sind. Wir werden Ihnen regelmäßig Personen, Organisationen oder Projekte vorstellen. Beginnen wollen wir mit einer Einrichtung in Düsseldorf, die unterschiedliche Bildungsangebote mit digitalen Medien anbietet. Die Kurse werden von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung geleitet. Auch die gesamte Einrichtung, das PIKSL-Labor, wurde gemeinsam mit Menschen mit Beeinträchtigung entwickelt und umgesetzt. Mehr über PIKSL erfahren Sie aus dem folgenden Beitrag, der aus einem Gespräch im PIKSL-Labor entstanden ist, das Vera Tillmann mit Elisabeth Herrmanns, Christoph Wiche und Benjamin Freese geführt hat. Frau Herrmanns und Herr Wiche sind ehrenamtlich Mitarbeitende und Kursleitende bei PIKSL, Herr Freese ist der Leiter des PIKSL-Labors. Die Fotos stammen aus dem PIKSL-Labor

Gespräch im PIKSL-Labor am 18. August 2016

Was genau steckt denn hinter PIKSL?

PIKSL ist eine Einrichtung in Düsseldorf, die es seit 2011 gibt. Im PIKSL-Labor werden z.B. Kurse zur Nutzung von Computern oder Tablet-PCs angeboten. Teilnehmen können alle Personen, die Interesse daran haben und sich im Bereich der digitalen Teilhabe weiterbilden möchten. Die Abkürzung PIKSL steht für „Personenzentrierte Interaktion und Kommunikation für mehr Selbstbestimmung im Leben“.

Die Idee, PIKSL zu gründen, kam insbesondere von Christoph Wiche und Elisabeth Herrmanns. Sie haben 2010 aus der Perspektive der Klientinnen und Klienten der Organisation ‚In der Gemeinde Leben‘ gGmbH (IGL) aufgezeigt, welch

großer Nachholbedarf im Bereich der digitalen Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigung besteht. Sie wiesen darauf hin, dass für diese Menschen die Gefahr besteht, „abgehängt zu werden“.

Das war der Anstoß, das PIKSL-Labor zu gründen. In einer „Inklusiven Denkfabrik“ wurde daraufhin die komplette Einrichtung gemeinsam entwickelt. Die Tische und Stühle wurden zusammen mit Designerinnen und Designern auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Personen in unterschiedlichen Bildungssituationen zugeschnitten. Daraus entstanden ist ein multifunktionales Mobiliarkonzept; eine eigene Möbelserie. So wurde das gesamte PIKSL-Labor mit einem Bereich für die Nutzung der Computer und Tablets, aber auch mit Küche und Essbereich und einem Extra-Raum aufgebaut. Hier

ist alles ohne unüberbrückbare Hindernisse nutzbar. Zudem basiert vieles auf Vertrauensbasis: Es gibt eine Kaffeekasse, und auch die Seiten im Internet sind allgemein zugänglich und nicht vorab gesperrt.

Das Ergebnis ist ein Ort der Begegnung für den gesamten Stadtteil, der umrahmt wird von einer Bank als Treffpunkt vor dem PIKSL-Labor und einem Blumenkübel in Patenschaft einer Düsseldorfer Initiative.



Was wird im PIKSL-Labor alles gemacht?

Im PIKSL-Labor wird sehr viel gemacht. Beginnen wir mit dem Bildungsbereich: Hier gibt es ein festes Kurssystem im PIKSL-Labor, und es gibt PIKSL-mobil. Zu Beginn wurden z.B. PC-Kurse für Seniorinnen und Senioren angeboten, die vorwiegend auch im Stadtteil wohnen. Mittlerweile sind die Kurse nicht mehr auf einen bestimmten Personenkreis begrenzt, mitmachen können alle zwischen 18 und 90 Jahren, die einen Einsteigerkurs machen möchten. Weiterführende Kurse gibt es auch. Hier kann dann an das zuvor Erlernte angeknüpft werden. Was genau in den Kursen stattfindet, bestimmen die Teilnehmenden. Die Kursinhalte für die acht Termine werden zu Beginn gemeinsam festgelegt, sodass



die Inhalte ganz eng an der praktischen Lebenswelt orientiert sind.

Das kann z.B. die Nutzung der Computer-Maus oder auch das sichere Surfen im Internet sein. Die einzelnen Inhalte werden dann unter den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern anhand eines ganz konkreten Ablaufplans aufgeteilt und eingeübt. Kann eine Frage nicht beantwortet werden, wird dies einfach beim nächsten Treffen nachgeholt. Vorgefertigte Lehrpläne gibt es nicht und soll es auch nicht geben.



Neben Computerkursen werden auch Kurse für die Benutzung von Tablets angeboten. Im letzten Kurs wollten die Teilnehmenden gerne wissen, wie sie mit Tablets Fotos erstellen und auch ausdrucken können. Genau dies ist dann im Rahmen des Kurses umgesetzt worden, sodass am Ende alle mit ihrem eigenen Bild nach Hause gegangen sind.



Im PIKSL-Labor können auch unterschiedliche Betriebssysteme und Geräte getestet werden, da sie vor Ort zur Verfügung stehen. So kann entschieden werden, was den eigenen Wünschen und Bedarfen am besten entspricht, z.B. ob eine Sprachaus- oder Spracheingabe wichtig ist, etwa wenn Besucherinnen und Besucher nicht lesen und schreiben können.

Die freien Öffnungszeiten im PIKSL-Labor können von allen genutzt werden. In der Zeit finden keine Kurse statt, sondern dann ist das PIKSL-Labor Treffpunkt und ein Ort, an dem die Geräte frei genutzt werden können. Kommen Fragen auf, werden diese auch beantwortet. Hier können aber alle tun, was sie möchten; Schülerinnen und Schüler, ältere Menschen – ganz gemischt. Es können sich auch schon mal Interessensgruppen bilden, die sich dann gemeinsam mit einem

Thema beschäftigen.

Dazu gehört samstags z.B. auch ein gemütliches Frühstück während der Öffnungszeit, das von Frau Herrmanns und Herrn Wiche organisiert wird. Dahinter steckt ein großes ehrenamtliches Engagement. Eine feste Anstellung bei PIKSL ist im Moment leider noch nicht möglich.

Ein zweites Standbein im Bildungssektor ist PIKSL-mobil. Mit den erforderlichen Geräten bestückt, bieten die Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner auch Kurse in Wohneinrichtungen unterschiedlicher Träger für Personen mit Beeinträchtigungen an und auch in Einrichtungen der Hilfe für Seniorinnen und Senioren. In den Einrichtungen möchte PIKSL vor allem Personen erreichen, die nicht zum PIKSL-Labor kommen können. Nachgefragt wird hier insbesondere die Einführung in den Gebrauch von Tablet-PCs. Diese werden

im Rucksack mitgebracht, und auf den Geräten können ganz einfache Dinge erlernt werden: z.B. sich bei YouTube selbst Musik auszusuchen oder auch ein neues Karnevalskostüm über die Bildersuche. Mit der Spracheingabe können Recherchen zu Reisen durchgeführt werden oder auch frühere Wohngegenden und andere biografisch wichtige Orte bei Google Earth oder Google Streetview angeschaut werden. Gerade die Arbeit mit Tablets ist in den Einrichtungen sinnvoll, da man für die Bedienung nichts weiter braucht als die eigenen Finger.

In Werkstätten für Menschen mit Behinderung sind bereits Workshops direkt vor Ort zum Thema Soziale Medien und auch zu Mobbing in Sozialen Medien angeboten worden. Diese Aktivitäten sollen noch weiter ausgebaut werden, da auch hier ein sehr großer Bedarf und eine große Nachfrage besteht.

Erforderlich für die Nutzung der unterschiedlichen Angebote ist an einigen Stellen ein Umdenken der Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen. Seitens der Klientinnen und Klienten besteht der Wunsch, bei der Teilhabe an der digitalen Welt mehr unterstützt zu werden.

Eine Herausforderung für die Bildungsangebote stellt die Refinanzierung dar. Nach einer anfänglichen Förderung muss sich das PIKSL-Labor mittlerweile selber tragen. Die finanziellen Mittel von Einrichtungen sind wiederum auch begrenzt. Der Bedarf wird jedoch als sehr groß wahrgenommen.

Neue Personen auch für die Kurse im PIKSL-Labor zu akquirieren, gestaltet sich recht schwierig. Eine Öffentlichkeitsarbeit, die nicht nur über die formellen Wege läuft, ist dabei sehr zentral. Dazu gehört auch die gute und persönliche

Vernetzung im Stadtteil: im PIKSL kann man einen Kaffee trinken, die Bank vor der Tür für ein kurzes Gespräch oder auch eine kleine Pause nutzen. PIKSL kann auch manchmal spontan helfen, wie z.B. in der Situation, als jemandem auf dem Weg zum Flughafen aufgefallen ist, dass für den Ausdruck der Bordkarte am Flughafen Gebühren anfallen. Die Bordkarte wurde im PIKSL schnell ausgedruckt, und die Gebühren konnten in der Urlaubskasse bleiben.

Auch E-Learning ist mittlerweile Thema im PIKSL-Labor. Zusammen mit der Bundeszentrale für politische Bildung sind zunächst Leitfäden und dann Lernvideos zu ganz unterschiedlichen Themen erstellt worden. Die Zielgruppe sind Personen, die in der digitalen Welt immer wieder auf Probleme stoßen. In den Leitfäden und in dem ersten von mehreren geplanten Videos geht es darum, verschiedene Themen leicht und verständlich zu erklären. Dazu gehören z.B. folgende Themen: Wie funktioniert das Internet? Wie kann die Chronik der Internetaktivitäten gelöscht werden? Oder: Wie kann der Browser benutzt werden? Im ersten Lernvideo geht es um die Erstellung eines sicheren Passworts und wie man sich dieses merken kann. Es geht aber auch darum zu erfahren, wofür das Passwort überhaupt wichtig ist. Es ist halt: „Wie ein Schlüssel für ein Schloss“.

Eine Herausforderung für die Erstellung der Leitfäden und auch der Lernvideos sind die ständigen Änderungen auf den Seiten des Internets, z.B. wenn die Facebook-Seite neu gestaltet wird. Eigentlich muss an den ‚Gebrauchsanweisungen‘ kontinuierlich gearbeitet werden, da sich auf den Internetplattformen so viel ändert.

Die Zusammenarbeit in der „Inklusiven Denkfabrik“ funktioniert vor allem über immer wiederkehrende Prozessschleifen. Es wird etwas entwickelt und dann immer weiter bearbeitet, bis alle zufrieden sind.

Und was passiert noch so alles...?

...sehr viel! Die Erwachsenenbildung ist nur eine Säule des PIKSL-Labors. Die Mitarbeitenden nutzen auch ihre Expertise, um verschiedenste Dinge zu vereinfachen. Das können Internetseiten, Flyer oder auch Zeitschriftenbeiträge sein. Es wird gemeinsam daran gearbeitet, Barrieren abzubauen.

Die Ergebnisse und auch aktuelle Meldungen werden einmal in der selbst gestalteten und geschriebenen IGL-Zeitung veröffentlicht und auch im eigenen Blog auf der Seite des PIKSL-Labors (www.piksl.net). Mit einigen großen Firmen wird hier zusammengearbeitet. Da geht es aber nicht immer nur um die Vereinfachung von Flyern. Es sind auch schon gemeinsame Firmentage veranstaltet worden, bei denen z.B. eine Schnitzeljagd durch Düsseldorf stattgefunden hat. Die gemeinsam zu lösenden Aufgaben waren vielfältig: einen Pudel finden und fotografieren oder den Seelsorger am Flughafen besuchen.

Auch in der Forschung und bei Kongressen wird viel geleistet. Das Projekt ist schon zu einigen Gelegenheiten national und international vorgestellt worden. Auch etliche Preise wurden bereits gewonnen.

Das Interesse, in der Forschung mitzuwirken, ist sehr vielseitig. Mit mehreren

Universitäten werden gemeinsame Projekte durchgeführt. Zuletzt ging es z.B. darum, erwachsenengerechte Bildungsmedien zu testen und mit zu entwickeln. Anstoß dazu ist die Tatsache, dass viele Lernspiele eher kindlich gestaltet sind und Erwachsene diese nicht unbedingt nutzen möchten. Auch an einem speziellen Piktogrammbaukasten wird derzeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung gearbeitet. Die Piktogramme sollen die bildhafte Kommunikation unterstützen.

Und was bleibt?

Es bleibt der Eindruck, dass viel zu bewegen ist, wenn gemeinsam gedacht und gearbeitet wird.

Die Lebenshilfe unterstützt mit der Fachzeitschrift Teilhabe die wissenschaftliche Theoriebildung und Entwicklung von Fachkonzepten zum Thema Behinderung. Diese erscheint vierteljährlich in den Rubriken Wissenschaft und Forschung, Praxis und Management sowie einer Infothek mit Buchbesprechungen und weiteren aktuellen Hinweisen.

Die Teilhabe ist jetzt auch als E-Paper mit weiteren Zusatzfunktionen, als App (iOS oder Android) und für Desktops verfügbar.

AB SOFORT AUCH ALS E-PAPER

The image shows a hand holding a physical issue of the magazine 'Teilhabe'. The cover features the title 'Teilhabe | DIE FACHZEITSCHRIFT DER LEBENS' and sections for 'WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG', 'PRAXIS UND MANAGEMENT', and 'INFOTHEK'. Next to the magazine, a hand holds a white tablet displaying the digital version of the magazine. On the tablet screen, there is a table titled 'WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG' with the subtitle 'Risiko- und Schutzfaktoren bei kommunizierenden Schülern mit Komplexer Emotionsstörung' and the page number 'Teilhabe J. 2010, Sp. 53'. The table has columns for 'Schüler' (Schüler 1, Schüler 2, Schüler 3, Schüler 4, Schüler 5, Schüler 6, Schüler 7, Schüler 8, Schüler 9, Schüler 10) and 'Er wird sehr deutlich dass aber Schülervarietät sehr häufig mit Er hört und spricht. Es kann nicht nur eine Konversationstechnik sein, sondern es kann auch eine sehr hohe Konversationstechnik sein, die sehr gut funktioniert.' Below the table, there is a legend: 'Schüler 1' (blue square), 'Schüler 2' (red square), 'Schüler 3' (green square), 'Schüler 4' (orange square), 'Schüler 5' (purple square), 'Schüler 6' (yellow square), 'Schüler 7' (pink square), 'Schüler 8' (light blue square), 'Schüler 9' (dark blue square), 'Schüler 10' (grey square). To the right of the tablet, there is a white cup of coffee on a saucer.

WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

PRAXIS UND MANAGEMENT

INFOTHEK



Jetzt bestellen unter:
www.zeitschrift-teilhabe.de



Teilhabe

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.

Ackermann, Karl-Ernst: „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problem skizze in vier Thesen. In: Lindmeier, Christian / Weiß, Hans (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim 2016, S. 134-152.

Ackermann, Karl-Ernst / Ditschek, Eduard Jan: Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung. Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 308-316

Ahrbeck, Bernd / Ellinger, Stephan / Hechler, Oliver / Koch, Katja / Gerhard Schad, Gerhard: Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart 2016, 143 Seiten [Elektronische Ressource]

Becker, Heinz: ... inklusive Arbeit! : das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. Weinheim [u.a.] 2016, 294 Seiten, Illustrationen

Becker, Uwe: Inklusionsbrüche. Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher „Inklusionsräume“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 328 -338

Bielefeldt, Heiner: „Inklusion ist keine planwirtschaftliche Kategorie“. Ein Interview mit Heiner Bielefeldt. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 303-307

Biraimah, Karen L.: Moving beyond a destructive past to a decolonised and inclusive future: the role of ubuntu-style education in providing culturally relevant pedagogy for Namibia. In: International review of education, 62 (2016) H. 1, S. 45-62

Böhmer, Anselm / Blume, Andreas: Marginalisierte Sozialräume. Alltägliche Lebensführung in einem stigmatisierten Quartier. In: Neue Praxis, 46 (2016) H. 2, S. 151-169

Boeren, Ellen: Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire [u.a.] 2016, 205 Seiten, graphische Darstellungen.

Cameron, Heather / Kourabas, Veronika: Vielheit denken lernen : Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2013) H. 2, S. 258-274

Denys, Katrin: Türoffner für Flüchtlinge. Integration beginnt vor Ort. Beispiele aus der Türkei und Jordanien. In: Dis.kurs, 22 (2015) H. 4, S. 29-30

Euringer, Caroline: Grundbildung im Spannungsfeld förderpolitischer Interessen. In: Alfa-Forum, 28 (2016) H. 89, S. 36-41

Faulstich, Peter / Trumann, Jana: Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (2016) H. 27, S. 02-1-11

Föhl, Patrick S. / Wolfram, Gernot: Transformation und Community Building. Neue Denk- und Handlungsansätze in der Praxis von Kulturentwicklungsprozessen. In: Kulturnpolitische Mitteilungen, (2016) H. 152, S. 30-33

Galle-Bammes, Michael: Bildungszentrum Nürnberg „barrierefrei lernen“ : auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 363-368

Greef, Maurice De / Segers, Mien / Nijhuis, Jan: The development and validation of testing materials for literacy, numeracy and digital skills in a Dutch context. In: International review of education, 61 (2015) H. 5, S. 655-671

Gysin, Ronja: Mit Vielfalt gegen den Fachkräftemangel. In: Wirtschaft & Weiterbildung, 29 (2016) H. 7-8, S. 30-32

Haas, Martina: Grundbildung on tour – eine Reise in die österreichische Bildungsschafft. In: Die Österreichische Volkshochschule, 66 (2015) H. 257, S. 40-41

Hardebusch, Karin: Diversitätsorientierte Bildung im Alter. Selbstorganisierte Bildungsarbeit in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Wiesbaden 2016, VI, 113 Seiten [Elektronische Ressource]

Iwersen, Ann-Kristin: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Flexibilität von Menschen mit Grundbildungsdefiziten. Eine kulturphilosophische Skizze. In: Alfa-Forum, 28 (2016) H. 89, S. 17-20

Jäger, Thomas: Der Ankick für politische Bildung. Die IALG ist mehr als eine Fußball-Liga – partizipativ, interkulturell und inklusiv. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (2016) H. 28, S. 12-1 - 12-6

Jenewein, Franz: Modelle kooperativer Erwachsenenbildung in Tirol. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (2016) H. 27, S. 11-1 - 11-7

Klemm, Ulrich: „Mitbürgerliche Bildungsarbeit“ an Volkshochschulen. Neue Bildungsbedarfe in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dis.kurs, 22 (2015) H. 4, S. 21-22

Koppel, Ilka / Wolf, Karsten D. / Scherf, Kristin: otu.lea in der Alphabetisierungspraxis. Erste Erfahrungen mit der Online-Diagnostik in der Kursarbeit. In: Alfa-Forum, 28 (2016) H. 89, S. 28-34

Kubica, Ellen: Barrierefreie Erwachsenenbildung. Ein Projektbericht und Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung. Mit Auszügen aus qualitativen Interviews, durchgef. v. Dr. Heike Schiener. Mainz 2016.

Lüdtke, Michael / Schulz, Björn: Flexibilität anders gedacht. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung als fester Teil einer betrieblichen Lernkultur. In: Alfa-Forum, 28 (2016) H. 89, S. 12-16

Markowetz, Reinhard / Tippelt, Rudolf: Was können Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung voneinander lernen? Ein Dialog zwischen Reinhard Markowetz und Rudolf Tippelt. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 339-348

Meisel, Klaus: Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 355-362

Oehme, Andreas: Teilhabegerechtigkeit und Inklusion als Handlungsorientierung der Jugendberufshilfe. Auf dem Weg zu inklusive(re)n Arbeitsmärkten. In: Sozial Extra, 40 (2016) H. 3, S. 28-32

Robak, Steffi: Neue Formen der Partizipation finden. Gestaltungsperspektiven für Lernkulturen in der inter- und transkulturellen Bildung. In: Weiterbildung, (2015) H. 6, S. 26-28

Schäffter, Ortfried / Ebner von Eschenbach, Malte: Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 317-327

Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München 2015, 101 Seiten [Elektronische Ressource]

Schmid, Josef / Amos, Karin / Schrader, Josef / Thiel, Ansgar (Hrsg.): Internationalisierte Welten der Bildung. Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich. Baden-Baden 2016, 310 Seiten, graphische Darstellungen.

Schmidt, Jens: Breit aufgestellt! Bildungsarbeit gegen Ungleichwertigkeitsvorstellungen und extrem rechte Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft. In: Außerschulische Bildung, 47 (2016) H. 1, S. 45-48

Schreiber-Barsch, Silke / Fawcett, Emma: Gesellschaft, Institution der Erwachsenenbildung, Lernende. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (2015) H. 4, S. 349-354

Schuck, Christiane: Technisch gestützte Alphabetisierung und Grundbildung. Praktische Erprobung eines neuartigen Förderprogramms. In: Alfa-Forum, 27 (2015) H. 88, S. 47-51

Schwarz, Sabine: Der Köder schmeckt dem Fisch. Ein Mobilisierungsversuch der „von Bildung Vergessenen“ am Beispiel Arbeitsorientierter Grundbildung (AoG). In: Erwachsenenbildung, 61 (2015) H. 4, S. 29-31

Seitz, Philipp: Sind Lesen und Schreiben Bedingungen der Möglichkeit kultureller Teilhabe? In: Alfa-Forum, 27 (2015) H. 88, S. 14-20

Serrat, Rodrigo / Petriwskyj, Andrea / Villar, Feliciano / Warburton, Jeni: Learning through political participation: a case study of spanish elders involved in political organizations. In: Adult education quarterly, 66 (2016) H. 2, S. 169-187

Wallentin, Annette: Niedrigschwellige politische Bildung : Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten in sozial benachteiligenden Lebenslagen. In: Außerschulische Bildung, 47 (2016) H. 1, S. 49-52

Wirth, Jan v.: „Soziale Probleme“ oder „Probleme der Lebensführung“? Vorschlag zur Revision des Bezugsproblems Sozialer Arbeit. In: Neue Praxis, 45 (2015) H. 6, S. 603-612

Wrentschur, Michael: Demokratische Bildung und Beteiligung nahe an den Lebenswelten. Möglichkeiten des Legislativen Theaters. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (2016) H. 28, S. 06-1 - 06-10

Zimmer, Veronika: Mehr Sprachpraxis. Chancen und Hindernisse des Spracherwerbs in Integrationskursen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23 (2016) H. 3, S. 40-42

Tagungen und Seminare (November 2016 – Mai 2017)

Teilhabeforschung: Stand und Perspektiven

Aktionsbündnis Teilhabeforschung, Fachtagung

01. November 2016, Berlin, Räume der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV), Glinkastraße 40

<http://beb-ev.de/veranstaltung/fachtagung-teilhabeforschung-stand-und-perspektiven>

Inklusion - Perspektiven für Schulentwicklung und Lehrer_innenbildung

04. November 2016, Hildesheim

Demenz bei geistiger Behinderung

Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung (DGSGB)

4. November 2016, Kassel-Wilhelmshöhe, Anthroposophisches Zentrum

www.dgsgb.de

einfach // weiter // machen – Inklusion und kulturelle Kinder- und

Jugendbildung – Deutsche Bläserjugend – Büro Berlin

05. – 6. November 2016, Mainz

www.deutsche-blaeserjugend.de/images/Startseite/stdFachtagung_Inklusion_Mainz_11_2016.pdf

Geistige Behinderung und Migration – Interdisziplinäre Herausforderungen für Forschung und Praxis

Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (DIFGB)

10. – 11. November 2016, Kassel-Wilhelmshöhe, Anthroposophisches Zentrum

<http://difgb.de/fachtagungen.html>

Konferenz „Beteiligung“

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj)

11. – 13. November 2016, Berlin, Theater an der Parkaue

www.bkj.de/tag/artikel/id/9180.html

Bildung. Integration. Gesellschaft

16. Tagung des Tutzinger Netzwerk für Schule und LehrerInnen

14. – 15. November 2016 – Tutzing, Evangelische Akademie

www.ev-akademie-tutzing.de/veranstaltung

Persönliches Budget

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. (BAR)

15. November 2016 Berlin, Hotel Grenzfall

www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/publikationen/Sonstiges/downloads/BroschüreSeminareRZx3.pdf

Damit wir uns besser verstehen: Mit Leichter Sprache mehr Beteiligung ermöglichen!

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung

16. November 2016, Hannover

www.aewb-nds.de

„Inklusive Arbeit!“ – Was heißt das konkret?

Die Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung e.V. (BAG UB)

16. – 18. November 2016, Bad Honnef, Seminaris Hotel

www.bag-ub.de

Bildungsforschung 2020: Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen

Bundesministerium für Bildung und Forschung

17. – 18. November, Berlin, Hotel Estrel

<http://bildungsforschungstagung.de>

Inklusion und Vielfalt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderung

13. Fachtagung des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration in Kooperation mit den Evangelischen Kirchen in Hessen, der Diakonie Hessen, der Katholischen Kirche und Hessen-Caritas

17. – 18. November 2016, Hofgeismar, Evangelische Tagungsstätte

www.akademie-hofgeismar.de/programm/detailansicht.php?category=0&exnr=16168

Erkennen, Ansprechen, Unterstützen

Sensibilisierungsschulung des Berliner Grund-Bildungs-Zentrums.

17. November 2016, 13:00 – 16:30 Uhr, oder

09. Dezember 2016, 9:30-13:00, Berlin, Grund-Bildungs-Zentrum

<http://grunbildung-berlin.de/schulungen>

Finanzielle Grundbildung: Bedarfe erkennen – ansprechen – handeln

Workshop des DIE zur Sensibilisierung von Multiplikator/inn/en

23. November 2016, Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

<http://die-curve.de/Aktuelles/sensibilisierungsworkshops>

Heterogenität – Diversität – Inklusion

Drittes Zukunftsforum Bildungsforschung 2016

Graduiertenakademie Pädagogische Hochschulen (graph)

25. – 26. November 2016, Ludwigsburg, Pädagogische Hochschule

www.ph-karlsruhe.de/graph/index.php?OKENA=2&UID=10138&PID=10138&OID=6336&MENA=131

Inklusive Übergänge – (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung

Heilpädagogik und inklusive Pädagogik an der Universität Wien

25. – 26. November 2016, Wien

<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/arbeitsbereich/veranstaltungen/inklusive-uebergaenge>

#fuerjedendasrichtige – Vielfalt in der Wolfsburger Bildungslandschaft

5. Wolfsburger Bildungskonferenz

30. November 2016, 15:30 Uhr bis ca. 20:30 Uhr, Neue Schule Wolfsburg

www.wolfsburg.de/bildung/bildungslandschaft/vernetzung

Rechnen in der Alphabetisierung

Bayerischer Volkshochschulverband e.V., Workshop

13. Januar 2017, München, bvv-Seminarzentrum

[www.kursif.de/programm/grundbildung.html?action\[25\]=event&event_ID=55878-2300-17-8273](http://www.kursif.de/programm/grundbildung.html?action[25]=event&event_ID=55878-2300-17-8273)

Alphabetisierung für Migranten/-innen und Flüchtlinge

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen

19. Januar 2017, Hannover

www.alphabetisierung.de/fileadmin/user_upload/Veranstaltungen_Hubertus_Hannover.pdf

INA-Pflege-Workshop

Halbtägiger Workshop zu Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe

Humboldt-Universität zu Berlin (HU)

21. Januar 2017, Berlin, HU

www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/Forschung/projekte/ina-pflege/workshops

IFO-Tagung 2017: System. Wandel. Entwicklung

31. Internationale Jahrestagung der Integrations-/Inklusionforscher/innen

22. – 25. Februar 2017, Linz, Pädagogische Hochschule Oberösterreich

http://ph-ooe.at/ifo_2017

26. Reha-Kolloquium 2017

Prävention und Rehabilitation in Zeiten der Globalisierung

Deutscher Kongress für Rehabilitationsforschung der Deutschen Rentenversicherung

20. – 22. März 2017, Frankfurt am Main

[www.reha-kolloquium.de](http://reha-kolloquium.de)

Soziale Arbeit und Menschenrechte

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)

28. – 29. April 2017, Berlin, Alice Salomon

<http://dgsainfo.de/veranstaltungen/tagungen.html>

Lust auf Neues?! Migration, Inklusion und mehr ...

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV), Bundesfachtagung

22. – 24. Mai 2017, Bamberg

http://erev.de/files/programm_bufa_2017_3.pdf

Schon entdeckt?

Die GEB hat ein neues Aussehen im Internet: www.geseb.de

 Gesellschaft
Erwachsenenbildung und
Behinderung e. V.

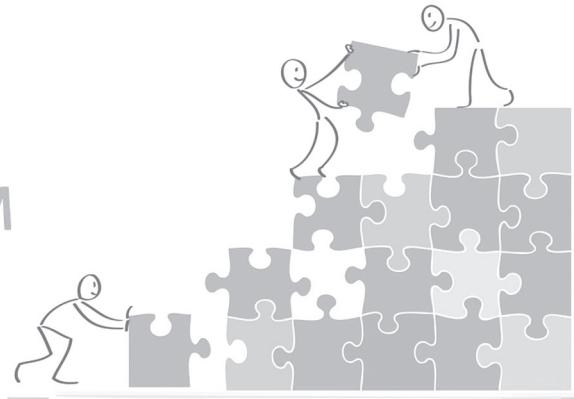
Schriftgröße: A - A A +

STARTSEITE ÜBER GEB AKTIVITÄTEN MITGLIEDER KONTAKT SUCHE

BILDUNG

GEMEINSAM

GESTALTEN



Was ist für Sie neu?

- **Sie finden klare Seiten mit möglichst kurzen Informationen.**
- **Die Navigation ist übersichtlicher geworden.**
- **Wir haben auf Kontraste geachtet.**
- **Die Schrift ist groß gewählt, und Sie können Sie weiter vergrößern.**



Gesellschaft
Erwachsenenbildung und
Behinderung e. V.

Schriftgröße: A - A A +

STARTSEITE

ÜBER GEB

AKTIVITÄTEN

MITGLIEDER

KONTAKT

SUCHE

INTERNER BEREICH

In unserem internen Bereich finden Sie neben Protokollen auch Tipps zu Veranstaltungen, Literatur und Informationen zu aktuellen Entwicklungen.

Zunächst müssen Sie sich [HIER REGISTRIEREN](#) und warten, bis wir Ihren Account freigeschaltet haben. Sobald der Account freigeschaltet ist, können Sie Ihre Zugangsdaten hier eingeben und erhalten dann Zugang zum internen Bereich, der nur für unsere Mitglieder bestimmt ist.

Ihr Zugang zum internen Bereich

Bitte geben Sie Ihre Zugangsdaten ein.

**Für Mitglieder gibt es jetzt einen internen Bereich.
Darin können sich aktive Mitglieder austauschen und vereinsinterne Informationen erhalten.**

Wir wollen Ihnen den Zugang erleichtern.

Klicken Sie mal rein!

Und geben Sie uns gerne Rückmeldung: kontakt@geseb.de

**Ihre Gabriele Haar
Präsidentin der GEB**

Aktivitäten



Das Messe-Team von GEB und ERW-IN: Gabriele Haar, Liane Neubert, Eduard Jan Ditschek, Amund Schmidt (v.l.n.r.)
Foto: GEB

GEB und ERW-IN auf dem 14. Deutschen Volkshochschultag. Motto: „Digitale Teilhabe für alle“

Alle fünf Jahre findet der Deutsche Volkshochschultag statt, eine der weltweit größten Fachtagungen zum Thema Erwachsenenbildung. Dieses Jahr stand die Veranstaltung vom 09. bis 10. Juni unter dem Motto „Digitale Teilhabe für alle“. Die GEB war mit einem Stand vertreten, den sie sich mit dem Berliner Projekt Erwachsenenbildung inklusiv (ERW-IN) teilte. Mehr als 1.500 Besucherinnen und Besucher aus dem In- und Ausland kamen im Berliner Congress-Centrum zusammen. Prominentester Redner war Bundespräsident Joachim Gauck. In Vorträgen, zwei Podiumsdiskussionen und sechs parallelen Foren wurden die

Folgen des digitalen Wandels für die Gesellschaft allgemein, vor allem aber für das Lernen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung thematisiert und diskutiert. Die Frage, welche Chancen und Risiken sich durch den digitalen Wandel für Menschen mit Behinderungen ergeben, blieben dabei allerdings weitgehend unberücksichtigt. Umso wichtiger war die deutliche Präsenz der GEB bei dieser wichtigen Tagung.

Weitere Bilder und Eindrücke vom Geschehen am Stand auf dem Deutschen Volkshochschultag finden Sie auf unserer Homepage: www.geseb.de, Rubrik „Aktivitäten“.

„Braucht Inklusion in der Erwachsenenbildung uns alle?“ Fachtagung an der Volkshochschule Mainz



Gruppenfoto am Rande der Mainzer Tagung:
Gabriele Haar, VHS Osterholz-Scharmbeck und Präsidentin der GEB; Ellen Kubica, Projektleiterin an der vhs Mainz; Gabriel Lazlo, Fachgebieteitleiter Barrierefrei lernen an der Münchner VHS, Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, bis 2011 Prof. für Geistigbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (v.l.n.r.)

Foto: GEB

Am 28. Juni 2016 veranstaltete die Volkshochschule Mainz eine Fachtagung zum Abschluss des Projekts „Gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Weiterbildungsangeboten“, das maßgeblich vom Bildungsministerium Rheinland-Pfalz (RLP) gefördert und von der VHS Mainz in Kooperation

mit der LAG Selbsthilfe Behindter RLP durchgeführt wurde. Ellen Kubica, Projektleiterin und GEB Mitglied, stellte die Ergebnisse ihrer zweijährigen Arbeit vor. Neben einem umfangreichen Projektbericht entstand ein Handlungsleitfaden, der Einrichtungen der Erwachsenenbildung helfen soll, Bildungsveranstaltungen inklusiver zu gestalten.

Gabriele Haar referierte als Präsidentin der GEB zum Thema „Bildung gemeinsam gestalten“. Sie forderte einen Paradigmenwechsel: weg vom defizitären Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen hin zur kompetenzorientierten Betrachtung. Die Botschaft: Diversität kann ein Zugewinn für Bildungssituatiosn sein, wenn die Vielfalt an Voraussetzungen und Kompetenzen Wertschätzung erfährt.

- Den Vortrag von Gabriele Haar finden Sie auf der GEB-Homepage: www.geseb.de, Rubrik: „Aktivitäten“.
- Die genauen Angaben zu dem „Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung“ finden Sie in unserer Literaturliste in diesem Heft (siehe S. 55).
- Die VHS Mainz hat in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe Behindter Rheinland-Pfalz auch ein Schulungskonzept zum Thema inklusive Erwachsenenbildung entwickelt. Mehr dazu erfahren Sie im Internet unter: www.vhs-mainz.de, Rubrik: „Info & Service/Aktuelles“.

„Berliner Volkshochschulen – all inclusive“ Erwachsenenbildung und Inklusion an den Berliner Volkshochschulen

Am 01. Juli 2016 lud die Gesellschaft zur Förderung der Berliner Volkshochschulen e.V. ins Kurt-Löwenstein-Haus der Volkshochschule Berlin-Neukölln ein, zu einer Veranstaltung, auf der über die Fortführung und Weiterentwicklung der Ansätze inklusiver Erwachsenenbildung an den zwölf Berliner Volkshochschulen diskutiert wurde. Die Förderung von Aktion Mensch für das Kooperationsprojekt von Lebenshilfe Bildung und Berliner Volkshochschulen mit dem einprägsamen Namen ERW-IN (Berliner Erwachsenenbildung inklusiv) läuft im Oktober dieses Jahres aus. Wie GEB-Mitglied und ERW-IN Projektleiter Amund Schmidt zu Beginn der Veranstaltung feststellte, sind die ERW-IN Ziele weitgehend erreicht. Inklusion ist als einer der Leitwerte für die Organisation und das Programm in den Berliner Volkshochschulen anerkannt, und ein zielgruppenspezifisch ausgerichtetes, aber offenes Kursangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten konnte kontinuierlich auf- und ausgebaut werden.

Die Lebenshilfe Bildung und die Berliner Volkshochschulen bekundeten ihren Willen, die inzwischen eingespielte Kooperation auch nach Projektende fortzuführen. Sowohl die auf dem Podium versammelten Politikerinnen aus drei im Abgeordnetenhaus von Berlin vertretenen Parteien als auch der für die Erwachsenenbildung zuständige Referatsleiter der Senatsbildungsverwaltung versprachen ihre Unterstützung für einen

weiteren Ausbau inklusiver Kurse und Veranstaltungen an den Berliner Volkshochschulen. Sollte in den kommenden Jahren eine Servicestelle aller Berliner Volkshochschulen etabliert werden können, so sind entsprechende personelle und finanzielle Mittel für die Koordination der Kooperation zwischen den Berliner Volkshochschulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe vorzusehen.



Amund Schmidt, Leiter des Berliner Projektes ERW-IN, berichtet von stetig wachsenden Teilnehmerzahlen in den Kursen „Leichter Lernen“

Foto: ERW-IN

- Wir veröffentlichen in diesem Heft das Statement der Sprecherin der Berliner Volkshochschulen Susanne Roggenhofer zur Sicherung der Nachhaltigkeit des ERW-IN Projektes (siehe S. 43-47).
- Einen ausführlichen Bericht über die Veranstaltung in Berlin gibt es auf der Homepage der Gesellschaft zur Förderung der Berliner Volkshochschulen e.V.: <http://vhs-foerdergesellschaft-berlin.de>, Rubrik: „Veranstaltungen“.

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:

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
oder per Mail-Anhang an kontakt@geseb.de

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: Ort:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

Karl-Ernst Ackermann
Werner Schlümer
(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: kontakt@geseb.de